

Debreceni Egyetem
Tudományegyetemi Karok
Bölcsészettudományi Kar
Interdiszciplináris Társadalomtudományok és Bölcsészettudományok
Doktori Iskola
Neveléstudományi Doktori Program

**Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi
és a romániai magyar tanítóképzési rendszerben**

- Doktori (Ph.D.) értekezés –

Témavezető tanár:

Balogh László C. Sc.

tanszékvezető egyetemi docens

Készítette:

Barabási Tünde

doktorjelölt

Debrecen

2006.

Az elmélet és gyakorlat integrációja a magyarországi és a romániai magyar tanítóképzési rendszerben

Értekezés a doktori (Ph.D) fokozat megszerzése érdekében Neveléstudomány tudományágban

Írta: Barabási Tünde okleveles pedagógia szakos tanár

Készült a Debreceni Egyetem Interdiszciplináris Társadalomtudományok és
Bölcsészettudományok Doktori Iskolája (Neveléstudományi Doktori Programja) keretében

Témavezető:
Dr. Balogh László

A doktori szigorlati bizottság:

Elnök: Dr.
Tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200.....

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

Elnök: Dr.
Tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200.....

***„Én, Barabási Tünde teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a
benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletbetartásával
készült.”***

.....

Barabási Tünde

Köszönetnyilvánítás

Nehéz köszönetet nyilvánítani úgy, hogy az arra érdemesek közül senki se maradjon ki, annál is inkább, hogy nagyon sokan segítettek abban, hogy ez a disszertáció megszülethessen. Ezért elnézést kérek, ha a munka hevében valakiről megfeledkeztem.

*Elsőként a doktori értekezésem tervezésében és kivitelezésében nyújtott készséges segítségéért, a szakmai és emberi támogatásért hálás köszönetem szeretném kifejezni témavezetőmnek, **dr. Balogh Lászlónak**.*

*Ugyanakkor köszönöm **dr. Kozma Tamás** professzor úrnak, a DE BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program vezetőjének a sok biztatást, a nagyfokú szakmai és emberi segítséget, amelyet a doktori iskola elvégzésében és a disszertáció elkészítésében egyaránt nyújtott. Különösen köszönöm **dr. Juhász Erikának** önzetlen szakmai és baráti segítségét, amellyel biztatott, a disszertációm elkészülésének ideje alatt folyamatosan támogatott és erősítette kitartásomat. Köszönöm **dr. Orosz Gábor** tanár úrnak a disszertáció történeti részeinek pontosításában nyújtott eligazításokat.*

*Köszönettel tartozom az empirikus kutatás megszervezésében és kivitelezésben nyújtott szakmai segítségéért **dr. Hegedűs Gábornak** és **dr. Erdeiné Nyilas Ildikónak**, a kecskeméti illetve a debreceni tanítóképző tanárainak.*

*Köszönöm, a Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolán (különösen **dr. Antal Sándornak**, aki a disszertáció nyelvi lektorálását végezte; **Popa Gabriellának**, **Szabó K. Attilának** és **Bálint Mihálynak**) valamint az ország különböző részein dolgozó kollégáimnak a szakmai együttműködésüket, azt, hogy mindvégig biztattak és segítettek szakmai és emberi fejlődésemet. A szakmai, baráti és emberi segítséget, az együttműködést köszönöm Ph.D. hallgatótársaimnak is (sokuk közül kiemelve **Péter Lilla** és **T. Molnár Viktória** személyét).*

Külön köszönöm annak a sok hallgatónak, oktató és gyakorlatvezető kollégának, aki részt vett a vizsgálatokban és így lehetővé tette az empirikus kutatás kivitelezését.

*Köszönet barátaimnak is (különösen **Bán Jánosnak** és **dr. Szőke-Milinte Enikőnek**) a disszertáció kivitelezésében nyújtott segítségükért, a szüntelen biztatásért, kitartásom erősítéséért.*

*Mindenekelőtt azonban köszönet illeti a családomat: **férjemet** és **gyermekeimet**, **szüleimet** és **testvéreimet** nemcsak a folyamatos törődésért, ösztönzésért és bizalomért, hanem a türelmükért és helytállásukért is, amelyet gyakori távollétem ideje alatt tanúsítottak.*

TARTALOMJEGYZÉK

1. Bevezetés	6
2. A pedagógusi tudás és intézményi válaszok. Pedagógusképzési modellek.....	13
2.1. <i>A tudás értelmezése és formái</i>	<i>14</i>
2.2. <i>A pedagógusi (tanítói) mesterséghez szükséges tudás</i>	<i>17</i>
2.3. <i>A pedagógusi tudás és a gyakorlati tevékenység viszonya.....</i>	<i>25</i>
2.4. <i>A pedagógusképzés tervezése.....</i>	<i>30</i>
2.5. <i>Pedagógusképzési modellek</i>	<i>34</i>
3. Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok a pedagógusi tudás alakulásában	43
3.1. <i>A neveléstudomány helye és szerepe a pedagógusi tudás alakulásában</i>	<i>43</i>
3.1.1. A neveléstudomány funkciói	45
3.1.2. A pedagógusképzésben oktatott neveléstudomány	48
3.1.3. Nyitott kérdések, problémák a neveléstudomány oktatásában	52
3.2. <i>Pszichológia a pedagógusképzésben</i>	<i>57</i>
3.2.1. A pszichológia szerepe a pedagógusképzésben.....	57
3.2.2. A pszichológia és a neveléstudomány integrálása	60
3.3. <i>A pedagógiai gyakorlat a pedagógus– (tanító)képzésben</i>	<i>63</i>
3.3.1. A gyakorlati képzés céljai és funkciói	64
3.3.2. A gyakorlati képzés szintjei és formái	69
3.3.3. A szakmai (pedagógiai) gyakorlat vezetése	73
3.4. <i>Az elméleti (pedagógiai és pszichológiai) ismeretek kapcsolódási lehetőségei a gyakorlattal</i>	<i>76</i>
4. A képzési területek integrálása.....	79
4.1. <i>Az integrálás szintjei</i>	<i>81</i>
4.2. <i>Az integrálás lehetőségei</i>	<i>85</i>
4.3. <i>Integrálást nehezítő tényezők</i>	<i>92</i>
5. Az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés integrálásának összehasonlító vizsgálata a romániai magyar és a magyarországi tanítóképzésben	98
5.1. <i>A vizsgálat leírása</i>	<i>98</i>

5.1.1. A kutatási probléma megfogalmazása és konceptualizáció	100
5.1.2. A vizsgálat hipotézisei	102
5.1.3. Kutatási célok és feladatok.....	104
5.1.4. Vizsgálati minta és a kutatás terepe	105
5.1.5. Alkalmazott módszerek. A vizsgálat menete.....	106
5.2. A tanítóképzés rendszere Romániában és Magyarországon	111
5.2.1. A tanítóképzés helye az oktatási rendszerben. Szerkezeti jellemzők	112
5.2.2. A tanítóképzés tartalmi vetületei különös tekintettel a pedagógiai és pszichológiai tárgyra, valamint a pedagógiai gyakorlatra	123
5.2.3. Az elmélet és gyakorlat tantervi szintű integrálásának sajátosságai a vizsgált országok tanítóképzési rendszereiben	146
5.3. Integrálási törekvések a gyakorlatban az érintettek véleménye alapján	151
6. Összefoglalás.....	191
6.1. Az eredmények összegzése hipotézisek szerint	191
6.2. Következtetések a képzés fejlesztéséhez. Elméletigényesség, gyakorlatorientáció vagy integráció?	195
6.3. Nyitva maradt kérdések, további kutatási feladatok	206
Bibliográfia	208
Összefoglaló	219
Summary	221
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi	223
A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia előadásai.....	224
Táblázatok jegyzéke	225
Ábrák jegyzéke	225
Diagramok jegyzéke	226
Függelékek jegyzéke	227
Függelékek	228

1. Bevezetés

A pedagógusi és ezen belül a tanítói mesterség elsajátítása igen komplex folyamat, melynek eredményeképpen a leendő pedagógusnak képesnek kell lennie adott oktatási fokozaton megjelenő teendők maradéktalan ellátására. A pedagógusképzés - és ezen belül a tanítóképzés - ennek megfelelően, sokrétű szempont- és követelményrendszer alapján szerveződik, és végső célja a szakmai kompetencia alapelemeinek kialakítása, amelyek egyrészt lehetővé teszik a szakma hatékony gyakorlását, másrészt pedig az állandó képzést és önképzést.

A képzési rendszer felépítésének kiindulópontját a tanítóképzés esetében az alapfokú oktatás által felállított igények és az ezek megvalósítását szolgáló kompetenciaelemek meghatározása képezi. Ezt kell követnie azon intézményi képzési összetevők körülhatárolásának, amelyek a lehető leghatékonyabban és a legrövidebb idő alatt elvezetnek a szakma alapelemeinek elsajátításához.

Az alapfokú oktatás szükségletei vonatkoznak egyfelől a tanulmányok folytatásához nélkülözhetetlen eszközökre (olvasás, írás, szóbeli kifejezőkészség, számolás, problémamegoldás), másfelől az oktatás alapvető tartalmaira (ismeretek, képességek, viselkedés), amelyek ahhoz kellene, hogy *„az emberi lény képes legyen a túlélésre, fejleszthesse képességeit, méltósággal éljen és dolgozzon, részese lehessen a fejlődésnek, javíthasson életnívóján, világos döntéseket hozhasson és folytathassa a tanulást.”* (Delors, 1997, 21. old.). **Delors** (uo.) szerint ahhoz, hogy az oktatás meg tudjon felelni ennek a kihívásnak, négy alapeladatot kell teljesítenie. Ezek lesznek a tudás alappillérei az egyén élete során:

- a. Meg kell tanulnia megismerni, azaz megszerezni a dolgok megértéséhez szükséges eszközöket.
- b. Meg kell tanulnia dolgozni, hogy hatni tudjon környezetére.
- c. Meg kell tanulnia együtt élni, hogy együttműködhessen társaival minden emberi tevékenységben.
- d. Meg kell tanulnia élni, amely az előző három eredménye kell, hogy legyen.

Nyilvánvaló, hogy az alapfokú oktatás egyik leglényegesebb feladata és egyben erőfeszítéseinek egyik irányultsági pontja is (a személyiségfejlesztési funkció eltörpítésének szándéka nélkül) a **megtanítani megismerni**. A szokatlan személytelen igeneves kapcsolat

jelzi, hogy elsősorban nem a tudás megszerzéséről van szó, hanem a tudás eszközeiben való jártasságról. Amennyiben az alapoktatás sikeres, a tanulás folytatására ösztönöz, mivel itt alakul ki a tanuláshoz való viszony. Ezekben az években sajátítja el a tanuló az érvelés képességét és a képzelőerőnek a jövőbeli fejlesztéséhez szükséges eszközöket, kibomlanak az ítélőképesség és felelősségérzet csirái, és nagyon élénkké kezd válni kíváncsisága a világ iránt. Mindez egyértelműen indokolja, egy magas színvonalú és minőségi alapoktatás létét.

Az alapfokú oktatás előtt álló általános feladatok számbavétele mind jobban rávilágít arra, hogy egy igen komplex feladatrendszerrel, egy állandóan változó és bővülő célkitűzés-együttes megvalósítására hivatott oktatási formával állunk szemben, melynek sikerességét leginkább a pedagógusoktól tesszük függővé.

A közoktatás pedagógusképzéssel szembeni igényeit **Bárdossy Ildikó** (2001) képzési programba beépülő, közvetítendő tartalmak formájában fogalmazza meg, amelyek a pedagógiai tevékenység valamennyi szakaszára történő előkészítésen túlmenően, a következő feladatoknak az ellátására is alkalmassá kell, hogy tegyék a tanítót: külső intézményekkel és szakemberekkel való együttműködés és hatékony kommunikáció; iskola-, program-, folyamat elemzői és értékelői szerepek betöltése; tanórán és iskolán kívüli programalkotás és tanulásszervezés; adaptív tanulásszervezés, önálló és kooperatív tanulás feltételeinek megteremtése, az ehhez szükséges ismeretnyújtás és képességfejlesztés; szakmai érdekek kifejezése és képviselése.

A figyelem általában elsősorban az alapfokú oktatásra és ennek eredményességére terelődik, de fel kell fedni, tudatában kell lenni annak is, hogy mindezek háttérében egy minőségi felsőoktatás és ezen belül a tanítóképzés meghatározó szerepe rajzolódik ki, amelynek hatékonysága döntő lesz az európai térben és időben újragondolt oktatás jövőjében.

Ahhoz, hogy az oktatás minőségén javítani lehessen, változtatni kell a tanítók és tanárok toborzásának, képzésének, társadalmi rangjának és munkakörülményeinek feltételein is. Ez megköveteli, hogy a tanítók/tanárok szakmai tudásának és motiváltságának, gyakorlati képzésének minőségi javításáért tudatos erőfeszítéseket tegyünk.

A pedagógusképzésben a hatékonyság növelésére irányuló erőfeszítések zálogát képezhetik a közoktatás különböző szintjein megvalósuló nevelési-oktatási feladatok maradéktalan elvégzésének. A képzési rendszerek eredményességének javításakor kiindulópontot képez a pedagógusi tudás (a maga komplex értelmezésében, magába foglalva az elméleti ismereteket és a tényleges cselekvési képességet) alakulását meghatározó tényezők és feltételek felleltározása.

Korábban a pedagógusra, munkájának eredményességére vonatkozó vizsgálatok elsősorban a személyiségét tették vizsgálat tárgyává. Anélkül, hogy vitatnánk a személyiségi tényezők szerepét a pedagógusi munka hatékonyságában, most figyelmünket elsősorban a pedagógusi tudás alakulásának folyamatára és intézményi feltételeire irányítjuk. Célunk nem a szaktudás alakulásának a nyomon követése, hanem a szakmai tudás alakulásában leginkább közrejátszó és meghatározó tényezők vizsgálata. Ezzel a kis szójátékkal arra kívánunk utalni, hogy a szakmai kompetencia egységes volta ellenére kiragadjuk, és azokat a tényezőket tesszük górcső alá, amelyek e tudás az alakulásában meghatározó szerepet töltenek be, tehát a *neveléstudományi és pszichológiai ismereteket*, valamint ezek oktatását (és értelmezzük elméleti ismeretként), illetve a pedagógusi készségek és képességek fejlődéséért leginkább felelős *pedagógiai szakmai gyakorlatot*.

A témaválasztást objektív és szubjektív okok egyaránt meghatározták. A romániai oktatási reform keretei között főiskolai szintre emelt tanítóképzés útkeresési szakasza maga kínálta a kutatás lehetőségét és szükségességét. A hagyományok erős kötődéseket és beidegződéseket tudnak teremteni. Félő, hogy az Erdélyben hosszú éveken át középiskolai szinten folyó képzés olyannyira determinálta a szakmai felkészítést, hogy a szintmódosítás csupán formai jelleget ölt. Úgy gondoljuk, vizsgálni kell azokat a képzési elemeket, amelyek optimalizálhatók, és hatékonyabb felkészítést tesznek lehetővé. Az elméleti és gyakorlat képzés integrálása a minőség biztosításában kulcsfontosságú. Ezért tartjuk érdemesnek és egyben szükségszerűnek vizsgálni ezt a területet. A témához való szubjektív kötődést a gyakorló pedagógusi tapasztalatok, a képzés különböző területein megnyilvánuló hiányosságok naponkénti észlelése, és az ezek kiküszöbölésére érzett késztetések határozták meg.

Hasonló jellegű kutatásokkal, vagy ezt a problémát is érintő vizsgálatokkal, találkoztam a szakirodalom tanulmányozása során (ezek eredményeire a későbbiekben még utalunk), amelyek azt hangsúlyozzák, hogy nincs mindig átfedés az alapképzés struktúrája és a „mesterség” konfigurációja között (Cucoş, 1998). Kutatásunk azáltal kíván újat nyújtani, hogy határokon átívelően tárgyalja az említett kérdéskört.

A dolgozat strukturálisan két fő részre oszlik. Az elméleti részben az empirikus vizsgálathoz szükséges teoretikus vonatkozásokat rendszereztük, nyomon követve, hogy a pedagógusi (tanítói) tudás alakulásában szerepet játszó tényezők hogyan épültek ki, és váltak a pedagógus(tanító-)képzők szakmai pilléreivé. Minthogy a vizsgálat központi problémája az integrálás, a szakmai ismeretek alkalmazhatóvá tétele, e kérdéskört empirikusan is megvizsgáljuk.

Ennek bemutatására és kifejtésére vállalkozunk a dolgozat második felében, ahol nemzetközi összehasonlításban vizsgáljuk a tanítóképzés tanterveinek korábban is említett „szakmai” vetületét. Metodológiai segédletként a dokumentumelemzés és kérdőíves kikérdezés módszereit választottuk, amelyeknek leírását az adott helyen részletezzük.

Szerkezeti felépítését tekintve, az elméleti rész a következőképpen strukturálódik:

Először is hangsúlyozni szeretnők a **pedagógusi tudás** szerepét a pedagógusi kompetencia alakulásában, ezért külön fejezetben vizsgáljuk általában a tudás, ezen belül pedig a pedagógusi tudás sajátosságait, összetevőit, alakulásának folyamatát. Lényegesnek tartottuk elemezni mindezt, annak érdekében, hogy megvizsgálhassuk, a pedagógusképző intézmények milyen mértékben tartják szem előtt az ebből adódó sajátosságokat.

A továbbiakban fényt kívántunk deríteni arra a tényre, hogy a pedagógusi tudás alakulásának jellemzőire milyen intézményi válaszokat találunk, azaz, elméletileg milyen **pedagógusképzési modellek** állnak rendelkezésre, ezeknek milyen előnyei illetve hátrányai figyelhetők meg. E fejezetben belül felsorakoztattuk azokat az alapvető szempontokat, amelyeket a pedagógusképzés tervezése nem mellőzhet, majd számba vettük a szakirodalomban fellelhető strukturális, tartalmi és gyakorlatszervezési modelleket.

Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok milyen szerepet játszanak a pedagógusi tudás alakulásában. Tudatosítva, hogy hatékonyságuk titka ezek integrált jellege, az elemzés mélyrehatósága céljával külön **elemeztük**, egyrészt **a neveléstudomány és pszichológia szerepét a pedagógusi tudásban**, másrészt rávilágítottunk azokra a kérdésekre és kételyekre is, amelyeket a pedagógusképzésben e tárgyak oktatása felvet. Ugyanebben a fejezetben és koncepcióban elemeztük a „cselekedni tudásért” leginkább felelős képzési komponenst, a **pedagógiai gyakorlatot**, ennek különböző szintjeit, formáit, szerepét és nem utolsó sorban az elméleti képzéssel való kapcsolatának lehetőségeit.

Mivel a **képzési területek integrálását** a hatékony szakmai felkészítés alapvető feltételének tekintjük, külön fejezetben foglalkozunk ennek vizsgálatával. Ezen belül kitérünk az integrálás mechanizmusának, szintjeinek és lehetőségeinek az elemzésére is. Végül számba vesszük az integrálást nehezítő, esetenként gátló vagy ellehetetlenítő tényezőket is, mindazonáltal pedagógiai optimizmusunk nem engedi, hogy azt sugalljuk, ezeken a nehézséget jelentő faktorokon nem lehet felülkerekedni. Láthatjuk az elemzésből, hogy a tudás elemeinek nem elszigetelten kell megjeleníteni. A hatékonyságot csakis a szakmai tudásrendszerre szerveződés biztosíthatja, hiszen a rendszer mindig több mint az alkotóelemeinek puszta összessége.

A gyakorlati részben ezeket a jelenségeket kívánjuk illusztrálni.

Empirikus vizsgálatunk során a tanítóképzésben folyó **elméleti képzés és gyakorlati felkészítés jellemzőit, integrálási lehetőségeit** vettük górcső alá, és elemeztük összehasonlító jelleggel Romániában és Magyarországon. A vizsgált kérdés néhány aspektusával kapcsolatosan sikerült adatokat gyűjtenünk a Hollandiában megvalósuló tanítóképzésről is. (Adott helyeken ezekre is utalunk.) Tettük mindezt egyrészt a rendelkezésre álló hivatalos dokumentumok alapján, másrészt vizsgáltuk az érintettek (oktatók, hallgatók, gyakorlatvezetők) szemszögéből.

Figyelmünk egyrészt az oktatás szerkezeti és tartalmi elemeit meghatározó tantervekre, illetve az integrálást elősegítő vagy ellenkezőleg gátló jellemzőik vizsgálatára irányult, másrészt a hallgatók ezzel kapcsolatos tapasztalataira, az oktatók ez irányú törekvéseinek megvilágítására.

Az **összehasonlító eredményességvizsgálat** melletti döntésünkben több érv is vezérelt.

Egyrészt hiszünk abban, hogy az összehasonlító pedagógiai megközelítés lehetővé teszi alapvető funkcióinak kidomborodását, és ezáltal, többet nyújt, mint az egyes tanítóképzési rendszerekben a jelölt probléma különálló vizsgálata. Ily módon megtalálva és leírva az egyes országokbeli egyedi jellegzetességeket az idiografikus funkciót valósítjuk meg. Az oktatási problémák megoldási változatainak egybevetése lehetővé teszi a jó megoldások adaptálását (meliorisztikus funkció), ugyanakkor képet kapunk az egyes országok képzési rendszerrel kapcsolatos oktatáskorszerűsítési törekvéseiről (evolucionisztikus funkció) is. (Kárpáti, 2002)

Másrészt, a pedagógusképzés a világ különböző országaiban sok hasonló problémát vet fel (Gombócz, 2003), ezért indokolt a megoldások közös keresése, különösen, ha egy nyelvet beszélünk, bár más-más országban élünk. Harmadrészt, azonos problémák változatos megközelítési módjával, szemléleti paradigmák egymás mellett élésével ismerkedhetünk meg (Falus, 1992).

Bár, mint azt a történeti bevezetőből olvashatjuk, a romániai magyar és a magyarországi tanítóképzésnek azonosak a gyökerei, az országhatárok különbözővé tették/teszik a képzés szerkezetét és jellegét. Ma, amikor a romániai magyar tanítóképzés bár még igen zsenge és ingatag, de főiskolai szinten működik, a kitekintés, a más országokban (anyaországban) folyó munka alapos vizsgálata az adott területen a fejlődés, fejlesztés igen lényeges mozgatórugója. **Hunyady György** (2004) úgy véli, nem lehet eltekinteni attól, hogy az európai térségben az oktatás hasonló problémáira választ keresők milyen szellemi

áramlatokat, intézményi sémákat, fejlesztési stratégiákat választanak. Különösen napjainkban nem, amikor a Bologna-folyamat elvárásainak megfelelően a képzési intézményrendszerek egységesítésének gondolata kerül előtérbe. **Neacșu** (1998) is úgy látja, érdemes a jövő tervezésében a külföldi modellekről tájékozódni, ezeket szem előtt tartani. **Kárpáti Andrea** (2002) szerint az összehasonlító kutatások eredményeinek felhasználhatósága nagymértékben függ attól, hogy mennyire hasonló a befogadó kulturális környezet. Azt gondoljuk, hogy jelen esetben azokat az integrálási megoldásokat szem előtt tartva, amelyek nem igényelnek szerkezeti vagy tantervbeli módosítást, hanem inkább a leleményességen, az együttműködésen múlnak, problémamentesen lehetne adaptálni az erdélyi oktatási környezethez.

A kutatás, összehasonlító volta miatt is, **leíró jellegűnek** tekinthető, ezen belül is **problémacentrikus összehasonlításnak** minősül, ahol a központi vizsgált kérdéskör, mint már jeleztük az elmélet és gyakorlat integrációja, illetve ennek hatása a felkészítés minőségére.

A vizsgálat révén tehát **helyzetképet** nyerünk a romániai és a magyarországi tanítóképzés egy-egy szeletéről. Eredményeink **keresztmetszeti tényfeltárást** nyújtanak a nevezett problémakörökről.

A pedagógusi tudás alakulási folyamatának és ennek alakítását szolgáló intézményrendszer sajátosságainak számbavétele alapján, kirajzolódik egy olyan ideális tanítóképzési struktúra és tartalom, amely a szakmai felkészítést a lehető leghatékonyabban valósítja meg. Azonban a működő intézmények igen sok mindenben eltérnek ezektől az ideálisnak nevezhető struktúrától és tartalomtól. Láthatjuk ezt abból is, hogy állandó viták és vizsgálatok folynak, konferenciákat szerveznek, amelyek a képzés optimalizálását célozzák.

A romániai oktatási reform keretében, éppen ezen optimalizálási törekvések eredményeképpen indult el a tanítóképzők főiskolai szintűvé alakulása, tartalmi és szerkezeti módosulása. Egy induló képzési rendszer képlékeny, a változásokra és változtatásokra, az új befogadására igen nyitott. Mégis, indulásakor sok tekintetben a középiskola hagyományait vitte tovább egy magasabb képzési szinten. Mivel a főiskolai tanítóképzésnek Romániában nincs hagyománya, természetes és szükségszerű volt, hogy érdeklődéssel fordultunk külföld felé, hogy azt összevetve a hazai rendszerrel helyzetképet nyerhessünk a jelenleg folyó képzés sajátosságairól, más országok gyakorlatához képest is.

A felsőoktatást érintő jelenlegi átalakulások éreztetik hatásukat a tanítóképzés területén is. A tanítóképzés strukturális átalakításának e folyamat szellemében történő megvalósulására vonatkozóan **Bollókné és Hunyadyné** megállapítják: „A bolognai

megállapodás alapján újragondolt felsőoktatási struktúrában olyan formákat kell megtalálnunk, amelyek megőrzik a kiérlelt szak jellegzetességeit, értékeit, s amelyek révén a tanítók szakmai karrierépítése megoldható anélkül, hogy elszakadnánk a tanítói munkától.” (2003, p. 7). Észrevehetjük, hogy a problémák mind azon alapvető kérdés köré csoportosulnak, és jogos az aggodalom, hogy az integráció nem fogja-e negatívan befolyásolni a képzés tartalmi, különösen sajátos gyakorlati képzési rendszerét, amelyek minőségét meghatározzák. Megfogalmazatlanul talán, de ott van az a Kiss Árpád-i kétely is, hogy az integráció nem fogja-e automatikusan az elméleti képzést, „a tudósképzést” előnyben részesíteni a szó szoros értelmében vett pedagógusképzéssel szemben.

Lévén, hogy a bemutatásra kerülő vizsgálatok még az átalakulás előtt valósultak meg, nincs lehetőség érdemben reflektálni ennek hatására, de az indukált szerkezeti módosításokat vázlatosan bemutatjuk.

Szerkezetileg a dolgozat gyakorlati része a következőképpen tagolódik:

A vizsgálat leírása rendjén részletesen megfogalmazzuk **a kutatási problémát**. A **vizsgálat hipotézisei** a képzési rendszerek közötti különbségekből adódó szakmai fejlesztési összetevők jellegét, ezeknek a képzés minőségére gyakorolt hatását boncolgatják. A hipotézisek vizsgálatának megvalósítása érdekében megfogalmazzuk a kutatás operacionalizált vállalásait **célok és feladatok** formájában. A konceptualizáció bemutatásával célunk egyértelművé tenni azokat a fogalmakat és fogalmi struktúrákat, amelyeket a vizsgálat során használtunk. Továbbá megnevezzük a **vizsgálat terepét**, részletesen bemutatjuk a használt **vizsgálati módszereket és a mintát**.

A vizsgálat eredményeit a használt módszerek szerint nyert adatok alapján rendszereztük. Ennek megfelelően mutatjuk be a **tanítóképzés rendszerét Romániában és Magyarországon** a dokumentumelemzés alapján gyűjtött adatok tükrében. Kitérünk röviden annak elemzésére is, hogy a Bologna-folyamat szerint felsőoktatási struktúra-átrendezés milyen hatást gyakorol az említett országokban a tanítóképzés vonatkozásában. Az elemzésben különös figyelmet fordítunk a neveléstudományi és pszichológiai tárgyakra, ezek tantervi elrendezésére. Elemzzük az elmélet- gyakorlat arányokat, összehasonlítjuk az elméleti tárgyak tárházát, az alkalmazott gyakorlati formák változatosságát. Alaposan elemezzük azt is, hogy tantervi szinten milyen integrálási törekvésekkel találkozunk. Ugyanakkor háttér-információként használjuk fel a dokumentumelemzés alapján nyert adatokat a kérdőíves elemzés egyes adatainak értelmezésében.

Külön fejezetben mutatjuk be a kérdőíves vizsgálat eredményeit. **Az érintettek (hallgatók, oktatók, gyakorlatvezetők) képzéssel kapcsolatos tapasztalatait** és véleményét alproblémákra

bontva rendszereztük. Az eredmények összegzésekor előbb az országokként és vizsgálati csoportonként talált adatokat mutatjuk be. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy adott kérdésekkel kapcsolatosan milyen mértékben van összhang, a megnevezett három vizsgálati csoportban nyert adatok között. Az adatokat nem csupán a vizsgálati csoportok között hasonlítottunk össze, hanem mintegy konkretizálva a dokumentumelemzés eredményeit, az összehasonlítást kiterjesztettük az egyes vizsgálati csoportok adatainak országokkénti egybevetésére is. Az így kirajzolódó különbségeket, a dokumentumelemzésből származó információkat háttéradatként felhasználva értelmeztük.

Az eredmények értelmezése rendjén választ kívánunk adni a hipotézisben megfogalmazott feltevéseinkre. Ebben a folyamatban a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés eredményeit egyaránt felhasználtuk, és a legtöbb esetben ezek összefüggéséből jutottuk el az értelmezéshez. (Ez abból is adódik, hogy a hipotézisek közül néhányat olyan formában fogalmaztunk meg, hogy egyik részére vonatkozó adatot a dokumentumelemzésből, másik részét a kérdőíves vizsgálatból nyertük.)

A *függelék* tartalmazza a két ország választható tanegységeit, szemléltetésként mindkét országból egy stúdium tantárgyi követelményeit (analitikus tantárgyi programját), az empirikus vizsgálat kérdőíveit, valamint a kutatás kontrollját biztosító keresztábrákat.

2. A pedagógusi tudás és intézményi válaszok. Pedagógusképzési modellek

A tudásalapú társadalom nem egyszerűen információs társadalom. Bár a köznyelv szintjén a tudás és az ismeret kifejezéseket gyakran szinonimaként használjuk, e két fogalom jelentős különbségekkel bír, amelyeknek hatása különösen a szakmai felkészítés vetületében érvényesül. Míg korábban az információrobbanás következtében inkább információs társadalomról beszéltünk, ma a tudásintenzív társadalom fogalma kerül előtérbe, ugyanis nem a pusztán ismeretek birtoklása minősül értéknek, hanem az is fontossá válik, hogy az egyén mit tud kezdeni a birtokában levő ismeretekkel.

Az utóbbi években, a pedagógiai szakirodalomban is egyre gyakrabban találkozunk a **tudás** fogalmával. Megjelenhet iskolai tudás, szaktudás, ismerettudás, alkalmazástudás, stb. formájában és egyre inkább háttérbe szorítja az ismeret fogalmát. Mindebben a kognitív tudományok pedagógiára gyakorolt hatását is felfedezhetjük.

Az oktatás bármely fokozatát vizsgáljuk a célkitűzések szempontjából, azt látjuk, hogy a tanulók tudásának fejlesztésére törekszenek, és nem egyszerűen az ismereteik gazdagítása,

vagy különböző készségek és képességek alakítása az elsődleges. A tudás szerepe különösen felértékelődik, ha szakmai képzésről beszélünk.

2.1. A tudás értelmezése és formái

A Pedagógiai Lexikon szerint a tudás két komponensből áll: az egyik a megismerés eredményeképpen jön létre, a másik pedig cselekvésirányú, a cselekedni tudással kapcsolatos képződmény. *„Az előbbi alkotóelemeit ismeretnek, ismeret jellegű tudásnak, gondolati rendszernek, az utóbbi csoportot pedig képességeknek, képesség jellegű tudásnak nevezik.”* (Pedagógiai Lexikon, 1997, p.577)

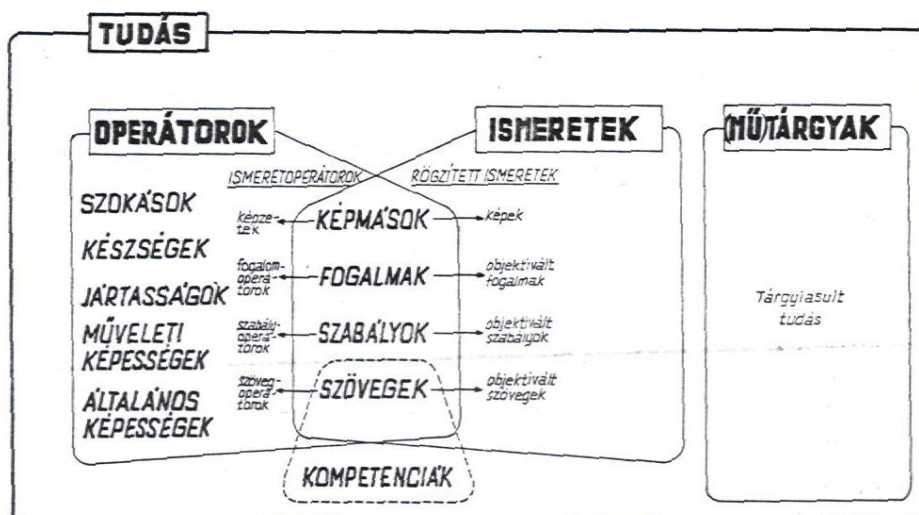
Mandl (1987, idézi Csapó, 1992, p.51) a tudáspszichológia jellemzőinek felvázolása során a tudás három fő formáját emeli ki:

- ❑ Tényekkel kapcsolatos tudás
- ❑ Cselekvéssel kapcsolatos tudás
- ❑ Cselekvések tervezésével és kontrolljával kapcsolatos tudás (metakogníció)

Legáltalánosabb felosztás szerint, hagyományosan, a tudás két alapvető formája különböztethető meg: ismeretek és képességek. A két csoport megnevezése koronként és az uralkodó paradigma függvényében változhat. Eszerint beszélhetünk:

- a. *ismeretjellegű, ténybeli, faktuális, deklaratív, figuratív, elméleti tudásról, és*
- b. *operatív, praktikus (gyakorlati), procedurális tudásról.* (Csapó 1992)

A tudás létezésének módjait vizsgálva **Nagy József** (1985) külső és belső, azaz objektívált és szubjektívált tudásról beszél. A belső tudás minden eleme tanult szabályozási rendszer, amelynek működése hozza létre önmagát mint folyamatot. Ez a szabályozási rendszer rendkívül rugalmasan alkalmazkodó jellegű. Az objektívált tudásnak további két létezési módját különíti el, a rögzített információkat és a tárgyakat, amelyekben a „csinálni tudás” objektíválódik. (Nagy, 1985). A tudás megjelenési formáinak tekintetében azonban akár csak az előzőleg említett szerzők esetében is az operátorokkal és az ismeretekkel találkozunk, melyek alkotóelemeikkel együtt a következőképpen szemléltethetők:



1. Ábra: A tudás formái

Forrás: Nagy József, 1985, p.27

Bár nyilvánvaló, hogy a tudás minőségileg különböző formáiról van szó, nem alakult ki egzakt, elfogadott meghatározásuk. Az ismeretek jelekből felépülő struktúrák. Az operatív, azaz képesség jellegű tudás elemei a tevékenység építőköveiként jelennek meg, ennek kisebb-nagyobb blokkjai, néha csaknem teljesen meghatároznak egy adott tevékenységet, és ebben nyilvánulnak meg. (Nagy, 1985).

Korábbi nézetek szerint egymásra épülő fokozatokról van szó: lehet valamit tudni az ismeretek szintjén, amit utána képességgé kell alakítani. Ha a pedagógusi munkában szükséges tudásról beszélünk, akkor ez azt jelentené, hogy először elsajátítja a pedagógusjelölt a tanítással, ennek kivitelezési módjaival kapcsolatos elméleti ismereteket, majd ezeket alkalmazva a gyakorlatban, kifejleszti a pedagógusi munkához szükséges készségeit és képességeit. Csakhogy a helyzet nem ilyen egyszerű. Sok készségünket, képességünket anélkül sajátítjuk el, hogy előzetes ismereteink lennének erről. Ezt nevezi a szakirodalom gyakorlati tudásnak. A pedagógusi munkára vonatkoztatva ez azt jelenti, hogy a hallgató anélkül is elsajátíthat gyakorlati „fogásokat”, hogy birtokolná az azt megalapozó elméleti ismeretek tárházát, azaz tudatosítaná, hogy mit, miért tesz. Jogosan merülhet fel a kérdés, hogy az ily módon végzett tevékenység mennyire lehet hatékony.

Az emberi tudás sajátos egységet alkot. Az ismeret jellegű tudás és a képesség jellegű tudás, az emberi tudásban nem képez két külön rendszert. Sőt, a rendszer részei bizonyos ponton egymást helyettesíthetik, ezáltal a két rendszer annyira egybeépült, hogy annak nagyobb egységei egymástól függetlenül működésképtelenek lennének. (Csapó, 1992).

Analóg módon, a szakmai tudás is rendszer jellegűnek tekinthető, melyben az alkotóelemek, azaz az elméleti ismeretek és a gyakorlati jártasságok, készségek, képességek szerves egységet képeznek.

A tudás különböző komponensei tehát összevonódnak. A tudás nem csak az ismereteket foglalja magában, hanem gondolkodási és alkalmazási jártasságokat és kivitelezési képességeket is. Ezek együtt jelentik: ténylegesen érteni valamihez. A tudás pragmatív, s a tényleges cselekvő hozzáértés a pragmatív kompetencia. (Nagy, 2003)

A szakmai felkészítés folyamatában a kompetencia fogalma kerül a figyelem középpontjába, nevezetesen, hogy miből áll össze az egyén cselekvő hozzáértése egy adott területen. Látható, hogy a kompetencia valamely tevékenységi kör ellátásához szükséges operátorok és ismeretek rendszere. Lényeges, hogy valamely szakma gyakorlásában az ismeret és a képesség jellegű tudás összefonódjon, ahhoz, hogy hatékony és tudatos tevékenységet tegyen lehetővé.

Említésre méltó azonban, hogy olyan felfogásokkal is találkozhatunk, amelyek a tudást kifejezetten a cselekvésre való képességnek tekintik. **Stehr** (1992) szerint a tudás olyan képesség, amely megmutatja, hogyan hozzák működésbe a dolgokat és a folyamatokat. Ha az emberi cselekvés követi a dolgokat vagy eseményeket előidéző szabályokat, akkor, vagy egy már létező folyamatot hoz működésbe, vagy valami újat hoz létre. Ilyen esetben azonban nem a tudományos (alap- vagy elméleti) tudást, hanem a cselekvési szabályokkal foglalkozó tudást hasznosítjuk. A cselekvő tudáson belül elkülöníthető, e szerző szerint, a ténylegesen tettekre lefordítható cselekvési tudás és a gyakorlati tudás, amely a cselekvésre való képességet jelenti. Első esetben a tudás termelését lehetővé tevő feltételek tudásáról van szó, a másodikban pedig annak ismeretéről, hogy miképpen lehet és kell a tudományos tudást cselekvéssé lefordítani.

A szakmai képzés vonatkozásában ez az elmélet azt hangsúlyozza, hogy a tudományos tudás cselekvéssé történő lefordítása nem történik automatikusan. Ez azt jelenti, hogy a szakma gyakorlójának rendelkeznie kell a cselekvés végrehajtásához szükséges tudással, az alkalmazástudással egyidejűleg. Ahhoz azonban, hogy ez a gyakorlati tudás, amely tehát a tudományos tudás cselekvéssé alakításával kapcsolatos ismereteket jelenti, működni tudjon és érvényesüljön, az egyénnek rendelkeznie kell olyan elméleti tudással, amely cselekvésre lefordítható.

A tudás fogalmának értelmezése kapcsán szólni kell a nézet fogalmáról is, mint olyan pszichikus konstrukcióról, amely a tapasztalatból származik és befolyásolja az egyén cselekvéseit az őt körülvevő világ dolgaival kapcsolatosan. Ebben az értelemben hasonlatosak

az attitűdökhöz, csak hogy míg ez utóbbiaknak erős érzelmi töltésük van, addig a nézeteknek inkább kognitív tartalmat tulajdoníthatunk. Szükségszerűnek látszik a nézet és a tudás fogalmainak elhatárolása, ami különösen akkor nehéz, amikor a személyes, gyakorlati tudásról van szó. A személyes és gyakorlati tudás szintén a korábbi tapasztalatok alapján szerveződik, és segítségükkel viszonyulunk az újabb feladatok megoldásához. A különbség abban ragadható meg, hogy a nézet egy olyan állítás, amelyet a nézet vallója igaznak tud vagy vél, de nem feltétlenül áll mögötte valós igazságtartalom. A tudás azonban valamiféle ismeretelméleti igazolást feltételez. (Falus, 2001). **Calderhead** szerint, míg nézeteken általában vélekedést, elkötelezettséget és ideológiákat, addig a tudáson tényszerű, szakszerű cselekvést irányító proposíciókat és értelmezéseket értünk. (1996).

Tény, hogy a nézeteink is befolyásolják cselekvéseinket. Sokszor még abban az esetben is, ha ismeretekkel, elméleti tudással is rendelkezünk az adott területen. Nézeteinket nem kell feltétlenül mellőzni. Nem is biztos, hogy képesek lennek rá. Csak a reflexióink során az elméleti ismeretek fényében jó felülbírálni ezeket, ha igazán szakszerűen és naprakész ismeretekkel megalapozottan akarjuk munkánkat végezni.

A tudás fogalmának értelmezése keretet teremt a pedagógusi tudás elemzéséhez. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy a pedagógus szakmai kompetenciája milyen tudáselemekből épül fel, illetve, hogy a jelenlegi pedagógusképzési rendszer milyen mértékben van összhangban ezzel, és hogyan szerveződik a szakmai tudás hatékony alakítása szempontjából.

2.2. A pedagógusi (tanítói) mesterséghez szükséges tudás

A pedagógusmesterség azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt – a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésében is megnyilvánuló – ismereteknek, jártasságoknak készségeknek, képességeknek és attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek. (Sallai, 1996). Elismerjük ugyan, hogy a művészet – mesterség jelleg egyidőben van jelen a pedagógusi munkában, a továbbiakban mégis a mesterség kifejezést fogjuk használni, mert több olyan támpontot nyújt, amelyek segítségével megragadható a tanítói munka, és a gyakorlásához szükséges tudás. *„Korintusi érc a tanító is: természetes egységgé ötvöződik benne szaktárgyának tudója, talán tudósa, az ismereteket szenvedélyesen átadni akaró, tudó pedagógus, az ítélőbíró, a gyakorlati moralista, a szervező, az illemtanár, a vigalmi felelős, a tekintély, az anyai-apai barát – bizony nemegyszer a szárazdajka is.”* (Sallai, 1996, p. 9).

Mindkét meghatározás egyértelműen jelzi, hogy a pedagógusmesterségnek egyik meghatározó eleme a pedagógusi tudás.

A pedagógusi tudással kapcsolatos kutatások az 1980-as évektől kezdődően megsokszorozódtak. A pedagógusokkal kapcsolatos kutatásokban alapvető tendenciaként jelentkezik a magatartás- és viselkedésvizsgálatokról a gondolkodás, a döntéshozatal, valamint azon ismeretek kutatása irányába történő hangsúlyeltolódás, amelyek mindezeket befolyásolják. Egyre inkább a tudományos érdeklődés középpontjába került a tanári tudás elsajátításának folyamata, valamint e tudás hatásmechanizmusa a gyakorlati tevékenység eredményességére. Minthogy az a sajátos ismeret- és tudásrendszer, ami egy szakember munkájához elengedhetetlen, fémjelez egy szakmát, a pedagógusi ismeretekre és tudásra történő hatványozott odafigyelés, egyes szakvélemények szerint, a szakma társadalmi elismertségének növelésére irányuló törekvésekkel esik egybe. (Grossman, 1992)

Annak a klasszikus problémának a tárgyalásában, hogy „mit tudjon” a pedagógus(jelölt), arra a kérdésre kapunk választ, hogy a pedagógusképzésben mit jelent a tudásnak az a pólusa, amit szakmainak nevezünk, illetve áttételesen, melyek azok az általános célkitűzések, amelyek megvalósítására a pedagógusképzés vállalkozik.

A pedagógusi tudás vizsgálata több dimenzió megvilágítását is szükségessé teszi. Ennek megfelelően az alábbiakban foglalkozunk a pedagógusi tudás területeivel és tartalmával, szerkezetével (formáival) és a gyakorlati tevékenységgel való viszonyával.

A pedagógusi tudás területeinek és tartalmának elemzésében több kutató hangsúlyozza, hogy az elhatárolások elméleti elemzési keretet jelentenek, a gyakorlatban ezek nem különülnek el ilyen élesen egymástól. (Grossman, 1992).

a./ Egy lehetséges tipológia szerint, a pedagógusi tudás az alábbi területeket öleli fel: tartalmi tudás, tanulóra és a tanulásra vonatkozó tudás, általános pedagógiai tudás, curriculáris tudás, kontextusra vonatkozó tudás, valamint a pedagógus önmagára vonatkozó tudása.

A tartalmi tudás egyaránt magában foglalja a pedagógus szaktárgyi ismereteit, valamint a szaktárgyi pedagógiai ismereteket, azaz a tantárgy-pedagógiai vonatkozásokat. **Grossman** (1992) kiemeli, hogy a korai korrelációs vizsgálatok nem találtak erős meghatározottságot a tanár szaktárgyi ismeretei és a hallgatók felkészültsége között. A későbbi, többnyire kvalitatív kutatások azonban azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógus tartalmi tudása egyaránt meghatározza, hogy mit tanít, és hogyan tanítja. A tanárok hajlamosak nagyobb hangsúlyt fektetni azokra a területekre, amelyekre vonatkozóan több ismerettel rendelkeznek, és mellőzni vagy kerülni azokat, ahol kevesebb ismerettel bírnak. (Carlsen, 1991, Smith és

Neale, 1991 vizsgálatai, idézi Grossman, 1992, p. 20). A tartalmi tudás kihat magára a tanítási tevékenységre is. Befolyásolja a magyarázatok minőségét, az új tanulási tevékenységek szervezését, valamint a tanulóknak feltett kérdések jellegét is. **Grossman**, 1992) például azt találta, hogy azokon a területeken, ahol kevesebb ismerettel rendelkeztek kezdő pedagógusok, ott kognitív tartalommal kevésbé telített kérdéseket fogalmaztak meg, mint azokon a területeken, ahol tartalmi tudásuk mélyrehatóbb volt.

A tanulóra és tanulásra vonatkozó tudás magában foglalja a tanulási elméletek ismeretét, a tanulók fizikai, szociális, pszichológiai és kognitív fejlődésének ismeretét, a motivációs elméleteket és gyakorlatot, a tanulók etnikai, társadalmi, gazdasági, nemi különbözőségeinek kezelésére vonatkozó ismereteket.

Az általános pedagógiai tudás tartalmazza az osztály szervezésének és menedzselésének, a tanóra szerkezetének és az általános tanítási módszereknek az ismeretét. Hatékony és könnyed osztályszervezésre azok a pedagógusok képesek, akik érzékenyek a tanulói jelzésekre és tudatosítják a tanóra céljait és menetét. Ugyanakkor a hatékony tanítás feltételezi a tanítási óra szerkezetének ismeretét, ami magába foglalja a tervezéshez és tanításhoz szükséges ismereteket is. A pedagógusok tanítási módszerekre vonatkozó ismerete többnyire a curriculumra alapoz. Ez a dokumentum egyaránt megjelöli a tanítási tartalmat és módszereket. A didaktika európai hagyománya szintén a curriculum és a módszerek integrációját hangsúlyozza, a pedagógusok gondolkodásában. (Hopmann, 1992, idézi Grossman, 1992). A tanítási módszerekre vonatkozó tudás a konkrét követendő célok és a megtanítandó tartalom függvényében érvényesül. Mindez arra enged következtetni, hogy ezen a ponton átfedés létezik az általános pedagógiai tudás és a szaktárgyi pedagógiai (tantárgy-pedagógiai) tudás között.

A curriculáris tudás magába foglalja egyrészt a curriculum-fejlesztésre vonatkozó ismereteket, másrészt pedig adott iskolatípus és szint curriculumának ismeretét.

A kontextus-tudás azon sokrétű helyzetre és körülményre vonatkozik, amelynek keretében a pedagógus dolgozik. Ez jelenti az iskolát, települést, régiót egyrészt, másrészt a hallgatókra és családjaikra vonatkozó ismereteket is. Magában foglalhat olyan ismereteket is, amelyek adott országban az oktatás történelmi, kulturális, filozófiai hátterére utalnak. (Grossman, 1992)

A pedagógus önmagára vonatkozó tudása a saját értékek, célok, elméletek és filozófiák rendszere, személyiségvonásainak, stílusának, erősségeinek és hiányosságainak az ismerete. **Elbaz** (1991) ezt a tudásterületet a pedagógus gyakorlati tudásának igen lényeges megnyilvánulásaként fogja fel. Nem tekinthető elméleti, absztrakt ismeretnek, hanem egy

egyéni és elkerülhetetlenül is ideoszinkretikus területnek. A tanításra vonatkozó elvont elméleti ismeretek az egyéni értékek, célok, személyes filozófiák szűrőjén keresztül jelentkeznek. Erre alapozva jelenthető ki, hogy a pedagógusi tudás minden vonatkozása a személyes tapasztalatokba gyökerezik. (Clandinin és Connelly, 1987). Ez, és az ehhez hasonló kutatások az egyéni életút szerepét hangsúlyozzák a tanítani tanulás és tanítás folyamatában.

b./ Gimmestad és Hall (1992) a pedagógusi ismeretek négy nagy területét határolja el, és pedig: *általános műveltség*, mellyel egy adott iskolai fokozatot végzett egyénnek rendelkeznie kell; *tartalmi tudás*, amely a tanítandó tantárgyak alapos ismeretét jelentik, de amelyek önmagában nem teszi hatékonnyá a pedagógust; *pedagógiai tudás*, amely egy egész sor tanítással kapcsolatos ismeretet és készséget jelent; valamint *pedagógiai tartalmi tudást* (pedagogical content knowledge), amelyet a területek közül a leglényegesebbnek és a legkomplexebbnek talál. A pedagógiai tartalmi tudás fogalmát **Shulman** (1986) vezette be kezdő és szakértő pedagógusokat vizsgálva. Meghatározása szerint a pedagógiai tartalmi tudás többet jelent, mint az előző három terület kombinációja, mert ezeken kívül olyan többlettudás is, amivel a szakértő pedagógusok rendelkeznek. A pedagógiai tartalmi tudás ismeretek birtoklását jelenti, valamint azt a képességet, hogy ennek gyakorlati értelmet tulajdonítsunk magyarázatok, példák, analógiák, szemléltetések által. A pedagógiai tartalmi tudás kapcsán jelentősek a tantárgyhoz kötődő módszerek. Az egyes anyagrészekkel kapcsolatosan tudni kell, hogy mi az, ami gondot okoz a tanulóknak, melyek a legszemléletesebb példák, a legjobban alkalmazható analógiák egy tananyag elsajátításakor, hogyan lehet egy tantárgyat érdekessé, érthetővé és vonzóvá tenni. (Falus, 2001)

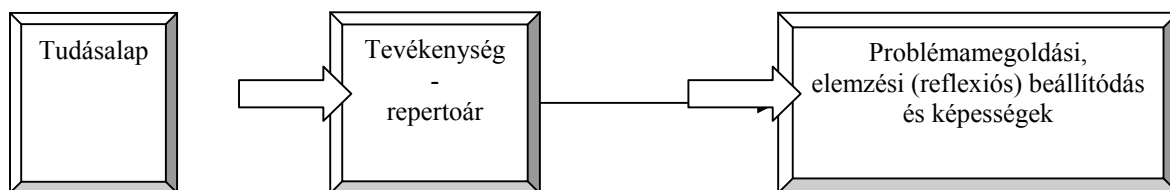
c./ Trencsényi László (1999) a pedagógus tudására vonatkozó követelményeket a következőkben fogalmazza meg:

- Ismerje szaktárgyának (szaktárgyainak) anyagát
- Legyen tájékozott az adott tudományágak nagyobb egységeiben
- Legyen képes tantárgyi integrációban gondolkodni
- Képes legyen a tudományág legújabb vívmányainak a nyomon követésére, napi munkájában való felhasználására
- Ismerje a pedagógusstátusszal járó szaketikai követelményeket, kommunikációs szabályokat, valamint rendelkezzen e követelmények továbbfejlesztésének igényével és képességével, a felnőtt – gyermek, pedagógus – növendék interakció normáinak, az iskolaközösségben betöltött hely megoldási variációinak alkalmazási technikáival
- Rendelkezzen a kultúra adott tartománya gyerekek számára való közvetítésének, illetve újrateremtésének pedagógiai mesterségével:

- Tantárgy-pedagógiai tudással
- Pedagógus-magatartás szabályainak ismeretével és gyakorlottságával
- A kultúra közvetítésére kialakított eszközrendszer, tanterv, oktatócsomag, televíziós, rádiós program ismerete, felhasználási képessége, saját körülményekhez alkalmazás, kritikai kezelés, a továbbfejlesztés igényével
- Pedagógiai – didaktikai stratégiák ismeretével
- Rendelkezzen pedagógiai közegben alkalmazható szerepfelfogással
- Legyen nyitott speciális iskolai megbízatások feladatrendszerének és magatartási szabályainak megismerésére és gyakorlására
- Legyen tájékozott az embernevelés, személyiségformálás, közösségteremtés törvényszerűségeiben. Ez jelenti:
 - A nevelés történelmi, társadalmi összefüggései közt, a nevelés, közoktatás, kultúra szervezetrendszerében való tájékozottságot
 - A pedagógusjelölt pedagógiai-pszichológiai kultúrája, ön és társadalomismeret, elkötelezettséget
 - Életkor iránti elkötelezettség, a pályaválasztási szándékkal adekvát pedagógiai alapképzettséget

Ahogy a pedagógusjelölt elé állított követelményrendszerben jól meghatározott helye van a szaktudományos ismereteknek, ugyanúgy fontos szerepe van a pedagógiai kultúrájának, ezen belül a pedagógia és társtudományai vizsgálati eljárásaiban való jártasságnak és ismeretnek. Erre nem csupán a tanároknak, hanem a tanítóknak is szüksége van, annak érdekében, hogy felelős kritikával, továbbfejlesztésre készen tudjon viszonyulni a pedagógiai folyamatokhoz. (Mindez ma már abban is tükröződik, hogy a tanítói szak programjában, bár választható tárgyként, de megjelenik a kutatómódszertan tanegység.) Az is nyilvánvaló, hogy a pedagógusképző intézmény végzett hallgatója nem tekinthető a pedagógusi tudás birtokosának, és képzése sem tekinthető befejezettnek. (Trencsényi, 1999). Ez persze nem mentség a pedagógusképző intézmény számára, sőt, többletfeladatként rója ki, hogy a továbbképzésre, az önképzésre való hajlandóságot és igényt is kialakítsa a hallgatókban.

d./ Mintegy összegezve és rendszerezve a fent felsorolt, pedagógusi tudás elemeiként megjelenő komponenseket, és beillesztve abba a tágabb keretbe, amely a pedagógusi munka eredményességét meghatározza, a hatékony tanítás feltételeit **Falus** (1998) a következőképpen szemlélteti, kiemelve, hogy nem csak a személyiségvonások és az alapképességek lényegesek, hanem sokkal konkrétabb összetevők is megragadhatók:



A tanítási tanulás állandó folyamat

2 ábra: *A hatékony tanítás feltételei* (Forrás: Falus, 1998, p.103)

Érzelhető, hogy a tudásalap valójában meghatározza a pedagógus egész tevékenységét, és közvetve hatást gyakorol a készség- és képességrendszerére is.

A tudásalap, az a tényleges tudás, amely hat a tanítás eredményességére, további összetevőkre bontható (Falus, 1998):

- A tantárgy ismerete
- Pedagógiai tartalmi ismeret
- Egyéb tartalmak ismerete
- A tanterv ismerete
- A tanulók ismerete
- A nevelési célok ismerete
- Általános pedagógiai tudás.

e./ **Tamir** (1988) a tanári tudást az alábbi kategóriákba sorolja:

1. Általános műveltség
2. Személyes fellépés
3. Tantárgyi tudás
4. Általános pedagógiai tudás
 - 4.1. A tanulóról
 - 4.2. A tantervről
 - 4.3. A oktatásról (a tanításról és az oktatásszervezésről)
 - 4.4. Az értékelésről
5. Tantárgyspecifikus pedagógiai tudás
 - 5.1. A tanulóról (a tanulók tipikus nehézségei egy adott témával kapcsolatban)
 - 5.2. A tantervről
 - 5.3. Az oktatásról
 - 5.4. Az értékelésről
6. A tanítási szakma alapjai (filozófiai, pszichológiai, szakmai etikai ismeretek)

f./ **Schulmann** (1986) a pedagógusi tudás következő formáit tartja relevánsnak: - tartalmi ismeretek

- általános pedagógiai ismeretek
- curriculumra vonatkozó ismeretek
- pedagógiai tartalmi tudás
- a tanulók és sajátosságainak ismerete
- nevelési kontextus ismerete
- nevelési célok, értékek, filozófiák, történelmi háttér ismerete

g./ Fodor László (1999) szerint a pedagógusi magatartást hét információtípus határozza meg: a tudományos és szaktárgyi ismeretek, az általános pedagógiai ismeretek, pszichológiai ismeretek, tantárgy-specifikus pedagógiai ismeretek, gyógypedagógiai ismeretek, gyakorlati ismeretek és általános alpműveltség.

Amennyiben a fenti szerzők által meghatározott pedagógiai tudás komponenseit összehasonlítjuk, megállapítható, hogy kis eltérésekkel, ugyanazokkal a kategóriákkal találkozunk, más strukturáltságban mindkét esetben. Amit **Tamir** részletesebben kifejti, az a tantárgyspecifikus pedagógiai tudás. A tantárgyspecifikus pedagógiai ismeretek egy-egy tárgy témáihoz kapcsolva jelenítik meg a pedagógiai tudást: Milyen alapfogalmak, készségek, attitűdök sajátíthatók el egy-egy témához kapcsolódva? Melyek a téma legnehezebben érthető részei? Mi érdekli leginkább a tanulókat? Milyen analógiák, metaforák, példák segítik elő leginkább a különböző képességű tanulók számára a megértést? Milyen tanulói preconcepciókkal számolhatunk? stb. (Tamir, 1988, idézi Falus, 1998, p.104)

Hangsúlyoznunk kell, hogy a tudás elemzési célokból elkülönített területei a gyakorlatban, alkalmazásukkor nem határolódnak ilyen élesen el egymástól. **Leinhard és Feinberg** (idézi Bennett, 1995, p. 7) szintén arra hívja fel a figyelmet, hogy ezek mesterségesen szétválasztott tudásterületek, azonban hasznos kiindulópontot jelentenek a tanítás megtanulásának vizsgálatában.

A pedagógus azon képessége, hogy tudása különböző területeit integrálni tudja, meghatározó a tanításra való alkalmassága szempontjából. Ennek hiányában csökken a hasznosítható ismeretek mennyisége és az összefonódásukból adódó minőség. A pedagógiai tudás dinamikus jellege azt is hangsúlyozza, hogy vetületei egymással szoros kölcsönhatásban vannak. A pedagógusok tudása nem statikus, hiszen a tanítás és az erre való reflektálás folyamatában nemcsak a tartalom, hanem a tanulók, és saját személyiségük is új értelmezést nyer. (Grossman, 1992)

A fenti tartalmi felosztások mellett célszerű megkülönböztetni a pedagógus tudását a gyakorlati tevékenységéhez való viszonya szempontjából is.

A pedagógusi tudás formáinak vonatkozásában is több megközelítéssel találkozunk. A kutatók vélekedései eltérőek annak megítélésében, hogy a pedagógusnak milyen tudásformára van szüksége. Egyesek a tanítás és a tanulás általánosítható elvei ismeretének fontosságát hangsúlyozzák, míg mások a helyzeti és személyes tudás mellett érvelnek, amelyek rejtett metaforák képében fogalmazódnak meg, vagy explicit módon, helyzetek és esetek formájában. **Grossman** szerint, a pedagógusi tudásnak az egyik leginkább alkalmazható elhatárolása a **Bruner** (1986.) által kidolgozott rendszer, amelyben elkülönül a paradigmatikus (paradigmatic forms of knowledge) és narratív (narrative forms of knowledge) tudásforma. A paradigmaticus tudás esetében a hangsúly olyan általános törvényszerűségekre és elvekre kerül, amelyek széles körben, változatos kontextusban alkalmazhatóak. Általában a természettudományos ismereteket illetjük a paradigmaticus jelzővel. A narratív tudás ezzel szemben, jóval inkább kontextus- és helyzetfüggő. A pedagógusi tudás kutatásában a paradigmaticus tudáselemek feltérképezésére irányuló törekvésektől a narratív jellegű tudás vizsgálata felé történő elmozdulásnak lehetünk egyre inkább a tanúi.

A pedagógusi tudás paradigmaticus formái. A kutatók egy részének érvelése szerint a pedagógusoknak rendelkezniük kell olyan általános érvényű tudással, amelyek változatos helyzetekben és feltételek mellett alkalmazhatóak. (Grossman, 1992). Ezek az ismeretek a tanítás hatékonyságát vizsgáló széleskörű kutatások eredményeiből származtathatóak és közvetlenül oktathatók pedagógusoknak. Így a kutatási eredmények közvetlenül is éreztethetik hatásukat a mindennapi tanítási gyakorlatban, azáltal, hogy törvények, elvek formájában fogalmazódnak meg. Más kutatók szerint az elméleti vizsgálatokból eredő információk eredményesebben beépülhetnek a gyakorlatba, amennyiben a pedagógusi hitekre és ezáltal reflexióikra hatnak. Ezáltal az elméleti ismeretek olyan tudássá válnak, melyek ugyan nem kizáró jelleggel, de mindenképpen irányítják és befolyásolják a pedagógus tanítási tevékenységére vonatkozó döntéseit. (uo.)

A pedagógusi tudás narratív formái. A pedagógusi tudás kutatásának egy másik irányzatát képviselik azok a kutatók (Candinin és Connelly 1987; Elbaz 1991) akik szerint a pedagógusi tudást leginkább úgy lehet megérteni, ha saját tanítási történeteikre, narratíváikra alapozunk, amelyek utalnak a pedagógus szemléletmódjára, hiteire, nevelési filozófiájára is. Ebben a felfogásban a tudás az osztálytermi gyakorlatban ölt testet, azaz nem lehet egyértelműen különválasztani a pedagógus tudását és gyakorlatát. A narratívák alapján kirajzolódó személyes gyakorlati tudás (personal practical knowledge) funkciója nem az ismeretterjesztés,

hanem az osztálytermi gyakorlat megvilágítása, a gyakorló pedagógusok szemszögéből. Bár nem kutatási eredmények általánosítása alapján létrejövő elméletekről van szó, hanem egyéni gyakorlati tapasztalatok tudatosítása nyomán születő narratívákról, hatásuk annyiban érvényesül, amennyiben elgondolkodtat, reflexióra serkent a saját tanítási gyakorlattal kapcsolatban.

A narratív pedagógusi tudás egy másik megnyilvánulási formája az esetek leírása. A számtalan sajátos pedagógiai esettel való találkozás és az ezek megoldására irányuló erőfeszítések tapasztalatai nyomán kirajzolódó „esettudás” (case knowledge), akárcsak a személyes tudás helyzeti és kontextusfüggő. (Shulman 1991). A pedagógusi tudás e típusát vizsgálók szerint, a tudás fogalmak és esetek hálójába szerveződve jelenik meg. Az általános fogalmak sajátos körülményekbe, konkrét esetekbe ágyazottan rögzülnek. A gyakorló pedagógusoknak az állandóan változó körülmények között megjelenő és széles területet felölelő tudást kell integrálniuk. Az osztálytermi gyakorlat alapján a pedagógusok számára kirajzolódnak a különböző helyzetek kezelési módjai, amelyeket hasonló sajátosságú esetekben analóg módon hasznosítani képesek. Az esetek és a megoldásokra történő reflektálás nagyon fontos szerepet tölt be a tanítás tanulásának folyamatában. Az esetek informálhatják a gyakorlatot a lehetséges kialakuló helyzetekről, és megoldást nyújthatnak adott, hasonló esetekre nézve, fejlesztik a pedagógiai értelmezés képességét. A kutatók hangsúlyozzák a sokrétű és változatos esetek bemutatásának szükségességét, annak érdekében, hogy a gyakorlat komplexitása érzékeltethető legyen. (Grossman, 1992)

A fenti tartalmi felosztások mellett célszerű megkülönböztetni a pedagógus tudását a gyakorlati tevékenységéhez való viszonya szempontjából is.

2.3. A pedagógusi tudás és a gyakorlati tevékenység viszonya

Az ismeretek egy jelentős részét a pedagógusok, pedagógusjelöltek különböző könyvekből, előadásokból szerzik meg. Ezeknek jó részét elemezni és reprodukálni is tudják, gyakorlati tevékenységükre azonban nem mindig hat. A tudás egy másik része, amelyet saját tapasztalatukból szűrnek le a pedagógusok, közvetlenül befolyásolja a gyakorlati tevékenységüket. Ez azt jelenti tehát, hogy elkülöníthetjük a pedagógus elméleti és gyakorlati tudását. Nevezhetnénk ezt paradigmátikus, illetve narratív tudásnak. (lásd 2.2. alfejezetet). Ennek a kétféle tudásnak: a megtanult vagy vallott tudásnak, illetve a cselekvésben testet öltő gyakorlati tudásnak a megkülönböztetése nagyon fontos. Eredményes pedagógiai felkészítés

akkor valósítható meg, ha a tanítójelölt gyakorlati tudásának kifejtésére lehetőséget adunk, az új elméleti ismereteket a meglevő gyakorlati tudásba építjük be kipróbálható, hasznos információ formájában. (Falus, 1998). A pedagógus **gyakorlati tudása** tehát azokat a saját tapasztalataiból származó, nem is mindig logikusan felépülő, s nem is mindig explicit formában megfogalmazott ismeretanyagot jelenti, amely alkalmas a gyakorlatban megjelenő problémák felismerésére és megoldására.

Zeichner és Liston (1996), arra hívja fel a figyelmet, hogy nem lehet mellőzni a tanárok gyakorlati és személyes elméletalkotását, mint a pedagógiai ismeretek alapvető forrását. Ez azt jelenti, hogy a tanítási gyakorlatot a pedagógusok ismereteinek értelmében kell elemeznünk. A pedagógusjelöltek és a gyakorló pedagógusok körében is gyakorta megkérdőjeleződik, hogy van-e olyan tudásalap, amely a gyakorlati tevékenység szempontjából releváns, amelyet ha valaki elsajátít, jobban el tudja látni pedagógiai tevékenységét, mintha nem rendelkezne azokkal az ismeretekkel. Ez igen fontos kérdés a pedagógusképzésben, hiszen, amennyiben elfogadjuk azt, hogy az elméleti tudásalap nem befolyásolja, és nem teszi hatékonyabbá a pedagógus munkáját, azaz a gyakorlatból származó tapasztalatai az egyedüli fontosak a szakmája hatékony gyakorlása szempontjából, akkor sarkítva ugyan, de azt is mondhatnánk, hogy a pedagógusképzésnek a szak-képzésén kívül a gyakorlatra kell korlátozódnia, hiszen ez teszi eredményessé a pedagógusi munkát. Éppen az ilyen jellegű felvetések, az elméletellenes nézetek megjelenése miatt célszerű alaposan megvizsgálni az elméleti és a gyakorlati tudás viszonyát a pedagógusi (tanítói) munka eredményessége szempontjából, valamint azt, hogy a pedagógusképzési programok mennyiben tükrözik a célszerű arányt, amelyet a szakmai tudásban e kétféle tudás jelent.

Gyakran találkozunk olyan nézetekkel, megállapításokkal, amelyek szerint a képzési programok elméleti elemei céltalanok, értéktelenek. A leghatározottabb támadást az elméleti ismeretek ellen **Schön** (1987) indította, és szembeállítja egymással az előíró jellegű tudományos tudást és a gyakorlati szakember mesterségbeli, cselekvésben megnyilvánuló tudását (knowledge in action). Azt állítja, hogy a gyakorlati szakemberek nagyon kis mértékben támaszkodnak a tudományos ismereteikre. Alapvetően tévesnek ítéli azt a felfogást, amely szerint, a gyakorlati szakemberek elméleti ismereteiket alkalmazzák a gyakorlati problémák megoldásában. A szaktudás és a gondolkodás nem függ, és nem is függhet az általános ismereteknek az egyes esetekre történő alkalmazásától. A gyakorlati szakemberek kialakítanak maguknak egy alapos, lényegét tekintve, kontextusfüggő mesterségbeli tudást, amely lehetővé teszi számukra, hogy korábbi tapasztalataikat egy adott problémára vonatkoztassák, megkíséreljék az adott probléma meghatározását és lehetséges

megoldásainak ellenőrzését. Ez a szakmai hozzáértés igen nagymértékben gyakorlaton alapuló és nem a logikus típusú gondolkodástól függ. (Falus, 2001). Schönnek vitathatatlan érdeme, hogy rangot adott a gyakorlatból hasznosuló tudásnak, amelyet *személyes gyakorlati tudásnak* szoktak nevezni.

Wubbels (1992) ugyancsak az elméleti és a gyakorlati tudás közötti különbségre hívja fel a figyelmet, azt állítva, hogy a tanárok gyakorlati tudása lényegében képzetalapú, amelyet a jobb agyfélteke dolgoz fel, szemben a bal agyfélteke által feldolgozott, nyelvi-logikai alapú elméleti tudással. Wubbels is arra a következtetésre jut, hogy az elméleti ismeretek nyújtásával lényegében nem befolyásoljuk a gyakorlati tudást.

Brown és McIntyre (1993) részletesen kimunkálta a **mesterségbeli tudás** (craft knowledge) fogalmát. A mesterségbeli tudás az a tudás, amelyet a pedagógusok saját gyakorlatukból sajátítanak el, s amely lehetővé teszi, számukra a stratégiák, taktikák, rutinok alkalmazását. E szerzők úgy vélik, hogy amikor elfogadjuk azt, hogy egy tapasztalt tanártól lehet tanulni, egyben azt is elismerjük, hogy a tanárok az idő múlásával saját tapasztalatukból olyan lényeges gyakorlati tudásra tesznek szert, amelyik nem formális képzésükből származik... a tanítás legalább olyan, ha nem nagyobb mértékben mesterség, mint a tudományra épített technológia, amely így mások tapasztalatának elveszéséből, majd később a saját gyakorlat elemzéséből sajátítható el. Ennek a gondolatmenetnek is elméletellenes kicsengése van, ti. a gyakorlatból fakadó tudáselsajátítás menetében mellőzi az elméleti ismeretek szerepét. Bár elmélet alapozó jellegét nem zárja ki teljességgel, mégis ennek bizonyos mértékű elutasítása érzékelhető, azáltal, hogy a tapasztalatok elemzésének fontosságára tesz utalást. A tapasztalatok analízálása minden bizonnyal nem kizáró jelleggel a tevékenység eredményessége szempontjából történik, hanem éppen a formális képzésben szerzett ismeretek tükrében - amelyre szintén találunk utalást.

A pedagógusi gondolkodás kutatói egyre inkább azt a nézetet vallják, hogy a pedagógiai gyakorlat során bizonyos **gondolkodási sémák** alakulnak ki, amelyek segítségével a döntéshozatal majdnem automatikusan történik. A sémák sztereotip jellegű tevékenységek megoldására alkalmazható tudásrendszerek, amelyek a tevékenység ismételt elvégzése során alakulnak ki. A pedagógus például rendelkezik egy általános forgatókönyvvel, amely az adott órára vonatkozó óratervnél jóval több implicit információt foglal magában. A forgatókönyv viszonylag nagyobb egységekből, tevékenységstruktúrákból áll. A forgatókönyvek, mint rugalmas sémák mellett létezik egy kevésbé rugalmas sématípus, az ún. rutin. A sémák a valóság valamely területére vonatkozó tudásunkat oly módon rendszerezik, hogy nagy mennyiségű információ hatékonyan tárolható, könnyen hozzáférhető és rugalmasan

felhasználható legyen. A kialakult sémakészletnek a pedagógus tevékenységében igen nagy jelentősége van, hiszen az oktatás multidimenzionalitása, szimultaneitása, kiszámíthatatlansága és nyilvánossága szükségessé teszi az információk tárolhatóságát, hozzáférhetőségét és rugalmas felhasználhatóságát. (Falus, 2001). Ezek a sémák, mint az funkciójukból is kitetszik, a pedagógus gyakorlati tapasztalata alapján épülnek fel, és a gyakorlati tudásának részét képezik.

Lényeges megvizsgálni, hogy a **gyakorlati tudásnak** milyen **forrásai** különíthetők el, hiszen ez sokat elárul arról, hogy kialakulásában milyen szerep tulajdonítható a tételesen elsajátított elméleti ismereteknek. **Zeichner és Liston** (1996) a gyakorlati tudást három forrásból eredezteti:

- *A személyes tapasztalatok:* a jelölt már tanulmányai megkezdése előtt is rendelkezik a tanításra vonatkozó ismeretekkel, amelyek saját tapasztalatain alapulnak. Majd fokozatosan gyarapodnak a tanulóra, az iskolára, a tanulásra és az önmagára vonatkozó ismeretei, és valamilyen módon bekapcsolódnak az iskolai gyakorlati tevékenységbe.
- *Másoktól átvett „kész” ismeretek:* a másoktól átvett tudás fogalmak, kategóriák, nézetek, elméletek formáját öltheti, amely más személyektől, a médiából, könyvekből, a környezetből származhatnak. Az átvett ismeretek beépülésének feltétele, hogy igényeljük ezt a külső tudást. Ez, amennyiben alkalmas arra, hogy saját gyakorlatunkat megerősítse, módosítsa, vagy elvesse, akkor könnyen be fog épülni gyakorlati tudásunk rendszerébe. A pedagógusképzés számára kijelölt feladat, hogy a gyakorlati ismeretek felidézésével és az elméleti ismeretek gyakorlatias formába öntésével teremtsen meg a kapcsolódás feltételeit.
- *Az értékek:* a pedagógiai tevékenységről rendelkezünk valamilyen értékekkel, pl. lehetünk a tanulóközpontú vagy tanárközpontú, az együttműködő vagy a versenyszellemű iskola hívei. Értékeink befolyásolják, hogy a tapasztalatainkból vagy az átvett, külső ismeretek közül mit teszünk magunkévá.

A pedagógusnak a gyakorlatból származó tudása **több formát** ölthet. Beszélhetünk, ilyen értelemben, nézetekről, szubjektív elméletekről, amelyek az egyén értékelő rendszerének szűrőjén keresztül alakulnak ki. **Schön** (1987) szerint az értékelő rendszer olyan átfogó kategória, amely magába foglalja a gyakorlati szakember tudását, elméleteit, értékeit, amelyeket felhasznál tapasztalatainak értékeléséhez. Ez az értékelési rendszer teszi lehetővé, hogy saját tapasztalataiból tanuljon. A tapasztalat hatására azonban az értékelési rendszer is módosul, így a későbbi gyakorlatát már e módosult értékelési rendszer tükrében fogja

elemezni. Egy ilyen spirális folyamaton keresztül valósul meg a **reflektív gyakorlatban** a gyakorlati tudás felhalmozódása. Ennek kapcsán felmerülhet a kérdés, hogy ebből következik-e az, hogy a nagyobb tapasztalattal rendelkező pedagógus gyakorlati tudása gazdagabb és hatékonyabb tevékenységet biztosít? Mert ha igen, akkor ennek azt kell jelentenie, hogy a gyakorlatban eredményes csakis több éves (hány éves?) tapasztalattal rendelkező pedagógus lehet. Ismert tény, hogy a gyakorlat ennek ellentmond. Érdekes lenne megvizsgálni, hogy a pálya kezdetén a gyakorlati tapasztalatok hiányát nem éppen az elméleti ismeretek pótolják-e, illetve, hogy a pedagógus fent elemzett értékelési rendszerének az alakulásában, ez elméleti tudása milyen szerepet tölt be. Feltételezhető, hogy a későbbiekben inkább gyakorlati tapasztalatok elemzéséből gazdagodó és módosuló tudás, alakulása kezdetén a saját diákjeveinek tapasztalatára építve, az effektív szakmai tapasztalat hiányát elméleti tudásával kompenzálja a kezdő pedagógus. Amennyiben a Schön elméletéből elfogadjuk azt, hogy a tapasztalatainkat megszűrő és ennek a gyakorlati tudásba beépülését ellenőrző értékelési rendszer a későbbiekben, csak a gyakorlat hatására módosul, akkor felértékelődik a pedagógusképzésben alakuló elméleti tudás szerepe. E felvetésnek az igazolása alapos kutatást feltételezne, de jelzi egyben azt is, hogy van, illetve kell lennie olyan kapcsolódási felületnek, ahol az elméleti és a gyakorlati tudás összefonódik, illetve egymásra épül.

Természetesen az **elméleti tudás**, amelyet a pedagógián kívül a különböző határtudományok is egyre nagyobb mértékben halmoznak fel, nem hagyhatóak figyelmen kívül. Vannak olyan ismeretek, mint már láthattuk, pl. a gyerek éréseiről, tanulásáról, az iskoláról, amelyek közvetlenül is felhasználhatók, s olyanok is, amelyek hozzájárulhatnak a gyakorlati pedagógiai tudás kialakulásához. (Falus, 2001). A pedagógus elméleti tudása a tevékenység tervezésében, a helyzetek értelmezésében, valamint a problémamegoldásban jelenik meg. A **gyakorlati tudás** azonban sokkal szűkebb körben hasznosítható, hiszen csak a hasonló helyzetek lereagálására alkalmas. (Ryan – Cooper, 1995). A pedagógusképzésnek, ennél fogva arra kell törekednie, hogy az elméleti és gyakorlati tudás alakítására egyaránt lehetőséget teremtsen. Sem az elméleti tudásra való odafigyelés, sem a gyakorlati készségek fejlesztése nem történhet a másik rovására. (uo.)

Ami ennek a pedagógusi tudásnak a koherenciáját illeti, egyes szerzők (Nahalka, 2001) vizsgálataik alapján azt találták, hogy bár feltételezhető - a kognitív pszichológia elméletei alapján -, hogy az emberi tudás elemei rendszerbe szerveződnek, a pedagógusok esetében nem mutatható ki egy felettes paradigma, gondolkodásmód, ami az egyes helyzetekben irányítaná a döntéseket, a válaszadásokat, ezek sokkal inkább az adott kontextus

által meghatározottan, esetlegesen történnek. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok pedagógiai gondolkodása kevésbé koherens, nem jellemző rá a szakértői gondolkodás és tudásszint sajátossága, melynek megfelelően, a különböző pedagógiai kérdésekben jól kitapinthatóan egy határozott elgondolás szerint nyilvánul meg. Újabb kutatások lennének arra hivatottak, hogy mindennek okát mélyrehatóan feltárják.

A pedagógus(jelölt) elméleti és gyakorlati tudásának kettőssége tény. Saját gyakorlatvezetői tapasztalataim azt igazolják, hogy a pedagógusjelöltek rendelkeznek egy többé-kevésbé koherens elméleti ismeret- és tudásrendszerrel, a konkrét gyakorlati tevékenységüket azonban ez az esetek döntő többségében nem befolyásolja számottevően. Jóval meghatározóbbak gyakorlati tudásuk elemei: saját tanítási tevékenységgel kapcsolatos prekonceptiói, valamint a hospitálási és tanítási gyakorlatokon szerzett tapasztalatai. Az alapvető kérdés, hogy a képzés mit tehet annak érdekében, hogy ezt a kétfajta tudást egységes rendszerré „gyúrja”.

2.4. A pedagógusképzés tervezése

A pedagógusképzés rendszerének kidolgozása, tartalmi és szerkezeti tervezése egyaránt komplex folyamat, amelynek egyidejűleg érvényesítenie kell a pedagógusi tudás megszerzéséhez szükséges feltételeket, a közoktatás felől érkező igényeket, ugyanakkor eleget kell tennie a felsőoktatás sajátos tartalmi és szerkezeti sajátosságaival szemben támasztott elvárásoknak. A pedagógiai mesterségbeli tudás értelmezése és az ebben bekövetkezett változások hatása közvetlenül érzékelhető a pedagógusképzésre vonatkozó felfogás alakulásában is. (Falus, 1992). A pedagógusképzésről alkotott felfogás pedig a tervezésben meghatározó jellegű.

Az 1980-as évektől kezdődően egyre inkább fokozódott az átfogó és szakszerű tervezés iránti igény. A pedagógusképzés tervezésének sikeressége számos tényező függvénye. Ezek között kiemelkedő fontosságú a nevelési és társadalmi kontextus elemzése, a programalternatívák elemzése, valamint az érintettek bevonása a tervezés folyamatába.

A nevelési és társadalmi kontextus elemzése: a pedagógusképzés tervezésében alapvetően fontos azoknak a paramétereknek a figyelembe vétele, melyek meghatározzák a későbbi nevelési tevékenységet. Ennek megfelelően újra kell gondolni a közoktatás különböző szintjeinek és képzési típusainak igényeit, és a pedagógusképzés tervezését vagy újratervezését a ezek szem előtt tartásával kell megvalósítani. *Ishumi* (1984) szerint a tervezésben sokáig inkább kvantitatív szempontok érvényesültek, amikor a megfelelő számú

pedagógus képzése sokkal fontosabbnak célkitűzésnek bizonyult, mint a szükséges ismeretek, jártasságok, készségek, képességek, értékek, amelyekkel a leendő pedagógusoknak rendelkezniük kell. A pedagógusképzésnek minőségi jelleget csakis azoknak a demográfiai, társadalmi, kulturális mutatóknak és tényezőknek az alapos elemzése kölcsönözhet, amelyek a majdani gyakorló pedagógus mozgásterét, tanítási tevékenységét meghatározzák.

A programalternatívák elemzése: a hatékony pedagógusképzés tervezése feltételezi, hogy a rendelkezésre álló kidolgozott képzési alternatívákat elemezve az kerüljön alkalmazásra, amely a legmegfelelőbb az adott sajátos jellemzőkre nézve. Mivel ezeket az alternatívákat különböző országokban dolgozták ki, alapos elemzést és a helyi sajátosságokhoz történő adaptációt feltételeznek.

Az érintettek bevonása a tervezés folyamatába: a pedagógusképzés tervezésekor több kulcsfontosságú érintett személy azonosítható. Ezek között találjuk elsősorban a tanárképzők oktatóit és a pedagógusjelölteket. **Ross** (1990) úgy véli, hogy a tervezésbe történő bevonás jobban érthetővé teszi az érintettek számára a döntések alapját képező érveket, és mint ilyen, növeli a motiváltságot a megfelelő kivitelezés irányába. Végül az is lényeges, ami az érintettek bevonásának természetsszerű következménye, hogy ti. a képzés szélesebb körű elfogadásnak és támogatottságnak fog örüvendeni.

Természetesen a pedagógusképzés tervezésével kapcsolatos elvárások inkább egy-egy szélesebb körű oktatási reform kapcsán kerülhetnek előtérbe. Azok az oktatók vagy hallgatók, akik egy jól kiépített és működő rendszerbe kerülnek be, nem sokat tehetnek a képzési struktúra módosításáért. Ugyanakkor, az érintettségéből fakadó felelősségérzet és elkötelezettség csak akkor érvényesülhet, ha a véleményeket nem felszínesen, vagy formálisan veszik számba, hanem valóban szem előtt tartják a képzés szerkezeti és tartalmi megújítása során. Tapasztalataink az mutatják a romániai tanítóképzés átszervezése kapcsán, hogy az oktatók véleményének figyelembe vétele csak látszólagos volt, ezek érvényesítése minimálisnak bizonyult. Ebben a helyzetben természetes, hogy a felelősség és elkötelezettség hatványozódása helyett, jóval inkább a felelősség elhárítása lett az oktatók leggyakoribb reakciója, olykor teljesen indokolatlan esetekben is.

A pedagógusképzés tervezésekor az alábbi **alapelveknek** kell érvényesülniük (**Dove** 1986):

- **A célok és feladatok meghatározása:** rövid és hosszú távú célok megfogalmazása egyaránt szükséges ahhoz, hogy a fejlődés lépésről-lépésre nyomon követhető legyen, ugyanakkor a hosszabb távon bekövetkező változások is értelmezhetőek és mérhetőek legyenek. Alapvető elvárás a célok megfogalmazásával szemben, hogy egyértelmű,

konkrétan körvonalazott és mérhető teljesítménybeli elvárások formájában jelenjenek meg.

- **A pedagógusjelöltek és sajátosságaiknak figyelembevétele:** azaz kezdettől fogva le kell szögezni, hogy a képzésben milyen mértékben van szükség egy szűk területen való szakosodásra és mennyiben szükséges az ismeretek holisztikus megjelenítése, illetve, hogy milyen arányban jelenjen meg az akadémiai jellegű megközelítése olyan kérdéseknek, mint faji, nemi, kulturális egyenlőségek és a pedagógusjelölt személyiségének a fejlesztése.
- **A pedagógusi szerepátalakulások:** a figyelemnek nem csupán arra kell irányulnia, hogy a pedagógusjelölteknek milyen aktuális szükségleteik és elvárásaik vannak, hanem arra is, hogy az elkövetkező szerepük gyakorlása mit vár el tőlük. A pedagógus ismeretátadó szerepének hanyatlása és a tanulássegítő szerep előtérbe kerülése egy olyan szintű változás, amelyet a pedagógusképzésnek feltétlenül szem előtt kell tartania.
- **Kutatás és értékelés:** a hatékony pedagógusképzési programok nem nélkülözhetik a tervezés és a tervek implementálása során a kutatások és a rendszeres értékelések nyújtotta eredményeket.

Felvetődik a kérdés, hogy tervezhető-e a pedagógusképzés integrált jellege. A válasz minden bizonnyal állító. Ennek érdekében a pedagógusképzés tervezése folyamán átgondolandó, hogy milyen képzési szakaszok, milyen elrendezésben kapjanak helyet, azaz meg kell határozni a képzés szerkezetét ugyanakkor ki kell dolgozni, azokat a tartalmakat, amelyek a pedagógusi tudás alakulását leginkább előidézik, elősegítik. Ennek megfelelően az alábbiakban megvizsgáljuk, hogy szerkezeti vonatkozásban milyen modelleket követhetünk a tervezés során, valamint, hogy melyek azok a tartalmak, amelyek a pedagógusi tudás alakulásában nélkülözhetetlenek.

A pedagógusi tudás tartalmából kiindulva, meg kell határozni, hogy a pedagógusképzés tartalmi változói milyen formában jelenjenek meg, azaz a curriculumnak mit, milyen szinten, milyen felépítésben (egymáshoz való viszonyban) és milyen időkeretekben kell tartalmaznia.

Anderson szerint a pedagógusképzési programok tipikusan két szerkezeti egységet foglalnak magukba: az elméleti képzést (formal coursework) és a gyakorlati felkészítést (field experience). (Anderson, 1992)

Az elméleti képzés magába foglalja a szaktárgyi ismereteket - amelyek a tanítók esetében igen széles ismeretrendszert ölelnek fel - valamint az ezek tanításához fűződő tudást.

A pedagógiai megalapozás olyan tárgyakat foglal magába, mint történelem, filozófia, pszichológia, szociológia és ezek nevelési vonatkozásai. Ezeknek a kurzusoknak a pedagógusképzési programokba való bevezetése arra a feltételezésre épít, hogy a pedagógusnak ismernie és értékelnie kell a múlt eseményeit, ki kell alakítania egy olyan filozófiát, mely tevékenységét irányítsa, meg kell értenie tanítványai tanulási tevékenységét és esetleges kudarcaikat, tudatában kell lennie, hogy társadalmi intézmények működnek együtt és befolyásolják az iskolai történéseket. (Anderson, 1992)

Ben-Peretz (1992) tovább bontja az elméleti tárgyakat, és elkülöníti a szaktárgyakat, a neveléstudományi tárgyakat, tantárgy-pedagógiákat (professional studies). Természetesen itt is megjelenik a gyakorlati képzés is mint a pedagógusképzés egyik kiemelt komponense. A szerző hangsúlyozza azonban, hogy ezeket az elemeket a képzésben, egységükben kell kezelni. Ennek az egységességnek már a curriculum szintjén meg kell jelennie. Amennyiben ez nem történik meg, a hallgatók irrelevánsnak találják és kezelik az elméleti tárgyakat, amelyek ebben a formában értelemszerűen nem tudják alapozó funkciójukat betölteni. A tendencia mégis a gyakorlati képzés arányainak növelése és nem feltétlenül az integrációra való odafigyelés. **Sas** (2004) is a curriculum szintjén azt a hiányosságot találta, hogy az elméleti (szaktudományos) vetület 70-80%-os arányban jelenik meg a képzési programokban és így módon a „la fete de la science” hangsúlyozódik, a „la fete de la pratique” helyett.

A pedagógusképzési programok szerkezetét vizsgálva **Gimmestad és Hall** (1992) azt találta, hogy az elméleti ismeretek szaktárgyakként és neveléstudományi tárgyakként való oktatása korábban igen élesen elhatárolódott, és a hallgatóra hárult teljes egészében ezek szintetizálása, integrálása. Az 1990-es évektől kezdődően a különböző területen szerzett ismeretek integrálásának szerepe felértékelődött.

Az elméleti oktatás tárgyai nem sokat változtak a XIX. századhoz képest, inkább az oktatás módszerei változtak meg. (Anderson, 1992). Anderson úgy látja, hogy a pedagógusképzési programok a hagyományos előadás – szeminárium (gyakorlati megközelítés) szemléletmódot érvényesítik. Megfigyelhető azonban, hogy az előadásokon és a szemináriumokon is egyre gyakrabban találkozunk olyan megoldásokkal, amelyek a gyakorlati vonatkozásokat próbálják hangsúlyossá tenni. Ennek megfelelően az előadások igen gyakran kiegészülnek, és szemléletességet nyernek az esettanulmány módszerének használata által. A szemináriumok is egyre többször tartalmazznak olyan elemeket, amelyek a tényleges gyakorlat jobb megértését illetve az elméleti és gyakorlati képzés integrálását szolgálják. Ilyen értelemben kerülnek előtérbe a különböző szimulációs játékok, szerepjáték, párban tanítás, mikrotanítás, a megfigyelések és bemutató tanítások közös elemzése,

értékelése stb. Ezek a szemináriumi tapasztalatok a valós gyakorlati tevékenységtől elsősorban komplexitásban, valamint az oktató által gyakorolt ellenőrzés fokában különböznek. Az elméleti képzés során használt gyakorlati készségfejlesztő módszereket a gyakorlati képzés formáinak keretén belül elemezzük.

2.5. Pedagógusképzési modellek

A pedagógusképzés tervezésében célszerű a környező országok pedagógusképzési gyakorlatából befogadni azt, ami a rendszerbe illeszthető, megvizsgálva, hogy a pedagógusképzés különböző vetületeinek megszervezésében és tartalmi „kitöltésében” milyen elveket érvényesítenek és alkalmaznak. Ilyen értelemben érdemes megfigyelni a képzés típusait, strukturális és tartalmi modelljét, a gyakorlati képzés modelljeit (Szövényi, 1993), valamint a fejlődés fő irányait ezeken a területeken. (Falus, 2002)

Az elemi iskolák pedagógusainak képzésére alapvetően jellemző, hogy:

- a gyakorlati képzésre koncentrálnak
- az „ethos”, a pedagógus személyisége játssza a fő szerepet
- követni kell a modellként megjelenő mestert
- mintegy „tanoncként” kell elsajátítani az alapvető pedagógiai készségeket
- az elméleti és gyakorlati képzés párhuzamosan folyik
- a képzés nem egyetemi jellegű, közép- vagy felsőfokú intézményekben zajlik

Falus Iván (2002) a képzés ezen sajátosságait emeli ki, mint a tanítók szakmai felkészítésének tradicionálisan alapvető jegyeit. Empirikus kutatásunkban ezen jellemzők napjainkban megjelenő sajátosságait körvonalazzuk.

A pedagógusképzés intézményrendszerén belül a tanítóképzés ma már legtöbb országban a felsőoktatási rendszerben, általában főiskolákon zajlik. Egyre erőteljesebb azonban - különösen a Bologna-folyamat hatására - az a törekvés, hogy a pedagógusképzés intézményrendszere egységessé váljon. Félő, hogy ez a jelenség csupán az egyetemi keretek formális kiterjesztését jelenti, hiszen a tanítói munka sajátosságait fegyelembe véve nehezen képzelhető el a képzés a 3+2-es rendszerben. A bevezetésre szánt képzési modellben az első szinten igen változatos tartalmú elméleti és gyakorlati irányultságú képzési programokat kínálnak, amelyek a munkaerő-piaci kilépést teszik lehetővé. Ezt követnék a magasabb szintű szakképző és kutató programok. (Hrubos - Szentannai – Veroszta, 2003). Előnye egyértelműen a státuszbeli különbségek megszűnésében, valamint a professzionalizmus növelésében lenne, ha a formális integráción túl a képzési tartalmak, módszerek, intézményi

struktúra összehangolása is megvalósul. (Falus, 2002) Remélhető, hogy a szervezeti integráció nem a két „ethosz” (főiskolai és egyetemi, azaz gyakorlati képzés illetve tudományos elméleti felkészítés elődlegessége) hátrányait, hanem előnyeit erősíti majd. (Ballér, 2002)

A pedagógusképzés strukturális modelljei. A pedagógusképzés szerkezeti felépítését vizsgálva a strukturális modellek három alapváltozatával találkoztunk:

- a) **Integrált képzési modell:** azt a szerkezetet jelzi, amelyben a szaktudományos tárgyak és a pedagógiai mesterség tárgyainak oktatása egy időben, egymással összehangoltan történik. Az összehangoltság mértéke a szakmai tárgyak pedagógiai, iskolai irányultságától kezdve, a szakmai pedagógia ismeretek integrált tantárgyakban történő oktatásáig terjedhet.
- b) **Párhuzamos képzési modell:** ez esetben olyan jellegű összehangoltsággal nem találkozunk, mint az integrált modellben, de a szaktudományos képzés és a pedagógiai mesterségre történő felkészítés egyidejűleg történik.
- c) **Követő képzési modell:** azt jelenti, hogy a pedagógiai mesterségre felkészítést időben megelőzi a szaktudományos felkészítés. (Falus, 2002)

Hasonló képzési modelleket határol el **Szabó László Tamás** (1998/1), amikor a pedagógusképzésben *konkurens és konszekutív modellekről* beszél. A hagyomány szerint a párhuzamos és a követő szisztéma a legelterjedtebb.

A tanítóképzésre általában a párhuzamos modell a jellemző, bár elgondolkodtató, hogy az elméleti és gyakorlati felkészítés összehangolása szempontjából az integrált modell előnyösebb lenne. Több országban is a párhuzamos képzési modell érvényesítése mellett a pedagógia és a szaktárgyak, illetve az elméleti és a gyakorlati tárgyak szorosabb integrációjára is törekszenek, pl. Hollandia, Dánia, Spanyolország, Svédország. (Falus, 2002)

A követő rendszert inkább a felső közép fok pedagógusainak képzésében alkalmazzák. Mindkét képzési rendszernek előnyei és hátrányai egyaránt vannak. A konkurens képzési modellnek azonban vitathatatlan előnye, hogy képzésszerkezeti szempontból megteremti a két terület, az elmélet és gyakorlat összehangolásának lehetőségét.

Ladányi Andor (2003) is úgy látja, hogy a magyarországi tanárképzésben jelenleg domináló konkurens modell alaposabb és hatékonyabb felkészítést nyújt, mint a konszekutív modell. Ez utóbbi modell ugyanis, mint láthattuk, a szaktárgyi és a pedagógiai képzés időben történő teljes szétválasztását is jelenti, az elméleti és a gyakorlati pedagógiai képzés többnyire egyéves keretei nem teszik lehetővé a pedagógiai, pszichológiai és szak módszertani tárgyak logikus egymásra épülését, valamint az iskolai gyakorlat megfelelő időtartamát. Nem utolsó

sorban, ebben a modellben a pedagógus pályára történő szocializáció is csak korlátozott mértékben valósítható meg. „A közoktatás jövőbeni igényei még inkább megkívánják, hogy a tanári pályára történő felkészítés, a pedagógiai tevékenység eredményes végzéséhez szükséges készségek, kompetenciák kialakítása, mind szaktárgyi, mind a pedagógiai és pszichológiai képzésben hosszabb idő alatt történjék, és már az első évtől kezdetét vegye.” (Ladányi, 2003, p. 78) Ezen követelményeknek a tanítóképzésben is maradéktalanul meg kell valósulniuk. Amennyiben elfogadjuk e követelmény érvényesülésének szükségességét, nevezetesen, hogy a szaktárgyi képzés mellett a pedagógiai és pszichológiai képzés, valamint a gyakorlati felkészítés is az I. évtől megjelenjen a képzési rendszerben, egyértelmű, hogy a konkurens modell érvényességét támogatjuk a tanítók szakmai felkészítésében. E modell létjogosultságát az a tény is alátámasztja, hogy minden európai ország tanító- és óvóképzési gyakorlatában a konkurens modell dominál. (Mindemellett, Franciaországban ezek a pedagógusok a konszekutív modellnek megfelelő képzésben is részesülnek; Írországban, Portugáliában, az Egyesült Királyságban, Bulgáriában és Máltán mindkét modell egyszerre érvényesül, de elterjedtebb a konkurens modell.) (Key Data, 2002)

A pedagógusképzés tartalmi modellje. Amint ezt a pedagógusképzés tartalmi vetületének tervezése rendjén láttuk, és mintegy ennek eleget téve, a legelterjedtebb tartalmi modell komponensei így csoportosíthatók:

- a) Szaktárgyi, szaktudományos felkészítés
- b) Pedagógiai, pszichológiai felkészítés
- c) Szakmódszertani – tantárgy-pedagógiai felkészítés
- d) Gyakorlati felkészítés

A pedagógusképzés ezen összetevőinek érvényesülése fedi azokat a tudásterületeket, amelyekkel a pedagógusnak rendelkeznie kell. [Képzési rendszerben betöltött szerepüket Kelemen László (1980/2) összegzése alapján mutatjuk be. Ma, két évtizeddel később nem az összetevők, és ezek szerepének vitatásán van hangsúly, hanem a képzési komponensek elrendezésén, ezek egymáshoz való viszonyának elemzésén.]

Általános tendenciaként kitapintható, hogy a tanítóképzésben a szaktárgyi komponens aránya alacsonyabb, illetve több tantárgy tanítására történik egyidejű felkészítés. Egyre inkább elterjedő törekvést mutat a tantárgyi képzés és a szakmódszertani tárgyak elsajátításának integrált jellege. A szaktárgyak iskolaorientáltak, iskolai igényeknek megfelelő tartalmakat foglalnak magukban. (Pl. Hollandiában ez a tendencia olyannyira nyilvánvaló, hogy a tanítóképzésben tanulmányozott tanegységek legnagyobb hányada az elemi oktatásban megjelenő tárgyak elnevezését is viseli.)

A szaktárgyi, szaktudományos oktatás a képző intézményben egyrészt a szaktudományba való bevezetés, másrészt a pedagógiai tevékenységre való felkészítés célját is szolgálja. Funkciója sajátos a pedagógusképző intézményben, és abban különbözik az általános szakemberképzéstől, hogy az első esetben a szaktudományi oktatásnak pedagógiai aspektusa is van. (Kelemen, 1980/2) A tanítóképzésben a szaktárgyak tárháza eléggé széles körűnek nevezhető. Gyakorlatilag minden, az elemi iskolában megjelenő tárgy szaktárgynak számít bizonyos mértékben. Mindenik oktatásában felmerül annak jogos igénye, hogy a képzési modulja belső tagozódásában tartalmazza, egyrészt az alapozó törzsanyagot, másrészt viszont megjelenjenek benne ennek pedagógiai transzformációjára felkészítő módszertani jellegű ismeretek is. (Szövényi, 1994)

A pedagógiai és pszichológiai felkészítés a szaktudás alakításának alapvető eszköze. A neveléstudományi és a pszichológiai ismeretek központi helyet töltenek be a pedagógusi tudás alakításában. A pszichológia oktatásának célja nagyon tömörítve, „*az ember pszichikus tevékenységének és személyiségének, valamint a személyiség életkori fejlődésének megismerése.*” (Kelemen, 1980/2, p. 36) A pedagógussá válás szempontjából központi szerepe van a neveléstudományi képzésnek, mely biztosíthatja a nevelés és oktatás módszereire, szervezési módjaira, technikáira vonatkozó ismereteket, a sajátos bánásmódot igénylő tanulók nevelésének eljárásait, a szülőkkel való kapcsolatteremtés módozatait stb., egyszóval a személyiség fejlesztési módozatainak minden vetületét. Kíváncsú lenne - és ezt már a tartalmi modellben való elhelyezkedésük is sugallja - e két terület közötti integrálás, a tananyagok egymásra épülése és összhangja.

A szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai felkészítés hidat képez a szaktudomány és a neveléstudomány (pszichológia) között, amint azt az elnevezése is tükrözi. Tudományos művelése azokat az elméleti elveket és gyakorlati megoldásokat keresi, amelyeknek segítségével az illető szaktárgy a megfelelő iskolai fokon optimális hatékonysággal oktatható. A módszertan mint tantárgy a pedagógusképzésben közvetlen gyakorlati célokat is szolgál. A tantárgy tanításának nem csak általános elveit ismerteti, hanem a szükséges gyakorlati fogásokat is bemutatja, és mint ilyen, a pedagógiai készségek fejlesztését szolgálja. (Kelemen, 1980/2) A tanítóképzés tartalmi modellje ezen a ponton minden olyan tárgy tantárgy-pedagógiáját magában foglalja, amely az I-IV osztályban megjelenik. Tantervben való jelenlétük és tanulmányozásuk elengedhetetlen a tanítók szakmai felkészítésében. Tanulmányozásuk bemutatja az adott tantárgy tanításának sajátosságait, problémáit, azokat a fogásokat, amelyek bizonyos diszciplínák oktatását hatékonyá teszik.

A tartalmi modell fent jellemzett három egysége az elméleti képzés részeként jelenik meg. A végső cél azonban, hogy az itt szerzett ismereteik nagy részét a hallgatók hasznosítani és alkalmazni tudják oktató-nevelő, személyiség- és képességfejlesztő munkájukban, ami a gyakorlati képzés során válik nyilvánvalóvá. *A gyakorlati felkészítés* az elméleti kiegészítője. Nem nevezhetjük folytatásának, mert azzal azt sugallhatnánk, hogy valamiféle rangsor létezik a tartalmi modell komponensei között, vagy esetleg a konszekutív modell érvényesülésének fontosságát emelnénk ki, holott láttuk, hogy a tanítóképzésben inkább a konkurens modellnek van létjogosultsága. Az iskolai gyakorlatok sajátos funkciót töltenek be a szakmai felkészítésben. A hallgatók megismerik a pedagógus szakma lehetőségeit, elsajátítják az oktatási és nevelési feladatok megoldási módozatait. Folyamatosan kiépíti az oktatási kompetenciát, figyelmet fordít a problémamegoldó készség- és képességfejlesztésre is. Gondot fordít arra is, hogy a hallgatók alaposan megismerjék azokat a korosztályokat, akikkel a későbbiekben dolgozni fognak. A képző intézmények általában arra is figyelnek, hogy a gyakorlóiskolán kívül is, külső gyakorlólhelyen tapasztalatot szerezzenek a tanítójelöltek, mintegy megismerve azt a „terepet”, amelyen jövőbeli tevékenységük zajlani fog. A gyakorlati felkészítés szervezési formái szempontjából is változatosságot mutat. Bár intézményenként találunk különbségeket, általában jellemzőek az egyéni, a csoportos, valamint a napos és a blokkgyakorlatok, amelyek közül mindenik sajátos funkciókat tölt be, amint azt az alábbiakban még bemutatjuk.

A pedagógusképzési tartalmi modell kidolgozáskor, az egyes összetevők meghatározásán túlmenően, már ezen a ponton megjelenik az egyes összetevők integratív szemléletének fontossága. Ez azt jelenti, hogy amennyiben két ország által alkalmazott tartalmi modell azonos a felépítésében, de integratív szemléletében különböző, jelentős eltéréseket tapasztalhatunk az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának vonatkozásában, és ennek következményeként a tanítójelöltek szakmai felkészültségében.

Igen lényeges, hogy az egyes tartalmak mennyire gyakorlatorientáltak, vagy milyen mértékben tekinthetők „ünnepnapi didaktikáknak” (M. Nádasi, 2003, p. 208), amit a gyakorlat szakembereinek kell a hétköznapi tevékenységükre lefordítani. Egyes szerzők már az 1970-es évektől javasolják az elmélet és a gyakorlat közé egy közbülső elméleti szint kidolgozását, amely annyira gyakorlat-közelbe hozná az elméletet, hogy alkalmazni lehessen, de nem vállalkozik a lehetetlenre és értelmetlenre – nem ad recepteket. Ezt a szintet nevezik a szerzők típusmodellnek. E modelltől **M. Nádasi** (2003) a didaktika vonatkozásában beszél, mely valamilyen formában minden pedagógusképzési rendszer tartalmi modelljében megjelenő pedagógiai vetület része. Ez egyrészt a didaktika mint tudományterület művelésével

kapcsolatos tudományos- társadalmi elvárásokkal, másrészt a pedagógusképzés hagyományaival magyarázható. Úgy véljük, hogy ezeknek a modelleknek más pedagógiai illetve pszichológiai tárgy keretében célszerű lenne megjelenni, hiszen egyértelműen a gyakorlatorientációt és az integrálást szolgálnák, és mint ilyenek a pedagógusképzés tartalmi modelljének hatékonyságát növelnék. Ezek a modellek az elmélettől a következő sajátosságokban különböznek: a modell redukálja az elméletben megjelenő valóság összetevőinek komplex, átláthatatlan szövedékét, kiemeli az egyes faktorokat, funkciókat, kapcsolataikat átláthatóvá teszi. A valóság leképezésére tehát csak részben, de áttekinthetően képes. Ez az áttekinthetőség új perspektívák felismeréséhez vezethet, produktív gondolkodási folyamatokat inspirálhat, a kiemelt összefüggésekben új kérdések megfogalmazására, más kérdések keresésére ösztönözhet. *„A modell tehát nem a oktatás egy-egy kiemelt tényezőjével foglalkozik, hanem egy, a gyakorlat szempontjából fontos kérdésből kiindulva, ahhoz kapcsolva, tárgyalja az oktatás többi összetevőjét.”*(M. Nádasi, 2003, p. 208)

A képzési területek arányát illetően, jelentős tendencia a gyakorlati képzés súlyának növekedése, illetve a képzés fő részeinek az összehangolása. Erről a hallgatónak rendszerint a szakdolgozat elkészítésekor kell bizonytságot tenni, azáltal, hogy különböző területeken szerzett ismereteit integrálja, a gyakorlati munkájával, tapasztalataival szembesíti. (Falus, 2002)

A pedagógusképzés tartalmi modelljébe tapasztalható változásokat a következő tényezők indukálják:

- A képzés **új szemléletmódja**, a reflektív paradigma elterjedése
- A **professzionalizáció**, amely az elemi oktatásra irányuló felkészítésben a szaktudományos színvonal emelését, valamint a pedagógiai mesterség alaposabb elsajátítását, e két komponens összehangolását is jelenti
- Az iskolák **funkciójának változásai** (az ismeretátadó szerepről az ismeretek megszerzését facilitáló szerepére való áttérés)
- Európai **egységesítési törekvések** a felsőoktatásban (uo., p.96)

Annak megfelelően, hogy mekkora szerepet játszik a képzésben a gyakorlati tevékenység elméleti elemzése, a „gyakorlat elmélete”, a reflexió, háromféle pedagógusképzési modellt határolhatunk el (*Bikics*, 2003):

- *A szaktudományok alkalmazásának modellje*, mely az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak, ami majd alkalmazás folytán elvezet a szakmai kompetencia kialakulásához.

- **A gyakorlat-orientált modell** szerint az „oktató mester” instrukció és demonstráció során adja át a jelölteknek a szükséges elméleti ismereteket és gyakorlati eljárásokat.
- **A reflektív modellben** a pedagógus megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban, tudatosan cselekszik, aktuális problémákból indul ki, osztálytermi kutatásokat végez, az ezekből leszárt eredményekre épít.

Az integrálás jellegét és mértékét az is jelzi, hogy e tartalmi modellek közül melyik érvényesül a gyakorlatban. Természetesen az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok egymásra épülésében az összhangot a harmadik, reflektív modell biztosíthatja leginkább.

A gyakorlati felkészítés modellje. A gyakorlati felkészítés modelljeinek vonatkozásában külön tárgyalni kell a gyakorlati képzés szervezésének, valamint a gyakorlati képzés formáinak, a gyakorlat irányításának sajátosságait. Jelen fejezetben csak az első kérdéskört tárgyaljuk.

A gyakorlati képzés megszervezésének különböző színtereivel találkozunk:

- a) A pedagógusképző intézmény szervezi meg a gyakorlatot, saját **gyakorlóiskola-rendszerére** támaszkodva
- b) A pedagógusképző intézmény szervezi meg a gyakorlatot, de **külső iskolákban**, ahol speciálisan képzett mentorok irányítják a hallgatók munkáját
- c) Egy, a **pedagógusképző intézménytől független**, általában helyi oktatásügyhöz kapcsolódó szervezet felel a gyakorlat szervezéséért. (Falus, 2002)

A pedagógusjelölt szakmai kompetenciájának alakításában mindenik szintén sajátos szerepet tölt be. A legelterjedtebbek a gyakorlóiskola rendszerű szakmai képzési helyszínek, azonban annak érdekében, hogy a hallgatók a szakmai kihívásokat a lehető legvalóságosabb feltételek mellett megismerhessék, szükség van a külső gyakorló helyekre is, ahol a pedagógiai munka sajátosságai nem a pedagógusképző intézmény jóságos fátyla alatt tárnak elő.

Az általunk vizsgált országok tanítóképzési rendszereiben dominánsan az első (Románia), illetve az első két modell kombinációjával találkozunk (Magyarország, Hollandia).

A gyakorlati felkészítési modellek rendjén szólni kell a különböző gyakorlati képzési formákról is. Általában **a gyakorlatnak négy szintjét** különböztethetjük meg a pedagógusképzésben (**Furlong** 1988, idézi Ben-Peretz, 1992, p. 545):

- **Közvetlen (direkt) gyakorlat:** pl. iskolai tanítási gyakorlat

- ❑ **Közvetett (indirekt) gyakorlat:** pl. gyakorlati jellegű oktatási tevékenységek a pedagógusképző intézményben
- ❑ **Gyakorlati elvek:** pl. a gyakorlati elvek tanulmányozása
- ❑ **Tantárgyi elmélet:** amely a gyakorlat elveinek és sajátosságainak az elméleti kutatások fényében történő tanulmányozása

Hagyományosan a gyakorlati képzés többi szintjei megelőzik a hallgató közvetlen gyakorlati tevékenységbe történő bevezetését.

A gyakorlat ellenőrzésének és értékelésének is különböző modelljeivel találkozhatunk a szakirodalomban (*Cooper*, 1992):

- a.) ***Siedentop magatartás elemző modellje:*** az óráértékelések és elemzések magatartásra gyakorolt hatásnak és ezek nyomon követésének fontosságát emeli ki, melyben a gyakorlatvezetőnek képesnek kell lennie érvényes és megbízható megfigyelési szempontokkal követni a hallgató magatartását, valamint ennek változásait az értékelő megjegyzések és önreflexió következtében
- b.) ***Giltin horizontális ellenőrzési modellje:*** a hangsúlyt az elérendő célkitűzések közös (hallgató és gyakorlatvezető általi) leszögezésére és nyomon követésére helyezi, melynek eredményeképpen a hallgató önértékelésének és önreflexiójának szerepe felértékelődik és a tanítást a maga teljességében fogja látni, nem mint kivitelezési készségek gyűjteményét.
- c.) ***Copeland direktív és nondirektív elemzési modellje:*** lényege, hogy a hallgatók a képzési folyamat kezdetén a direkt elemzést igénylik, amelyben a gyakorlatvezető értékel és ad tanácsokat, míg a gyakorlati tapasztalat halmozódásával egyidejűleg az indirekt értékelés a kedveltebb, amelyben a jelöltek reflektáltak saját tevékenységükre.

Magától adódik a kérdés, vajon melyik ellenőrzési modell hatékonyabb, tehát melyiket lenne célszerű a gyakorlatban érvényesíteni. A vizsgálati eredmények azt bizonyítják, hogy mindenik modell hatékony, ha megfelelő helyen és időben alkalmazzuk. Ahhoz, hogy a gyakorlatvezető az értékelésnek a leghatékonyabb formáját ki tudja választani, ismernie kell a hallgatóit, tájékozottnak kell lennie, hogy szakmai fejlődésük mely szakaszában vannak, és milyen értékelést igényelnek. A hallgatók szakmai érettsége, önértékelési képességük fejlettsége nagymértékben befolyásolja, hogy a gyakorlatvezető melyik modellnek megfelelően lehet eredményes. (*Cooper*, 1992).

Az egyes országok pedagógusképzési rendszerében a strukturális, a tartalmi valamint a gyakorlati képzési modellek érvényesülését befolyásolja a lényegét meghatározó paradigma is. *Nahalka István* (2003) két egymásnak feszülő paradigmát emel ki, az objektivista és a konstruktivista megközelítést, amelyeket akár hagyományos és modern jelzőkkel is illethetnénk.

- A pedagógusképzés **objektivista modelljében** a pedagógusjelölt elsajátít, átvesz egy vagy több elméleti orientációt, ezek megvalósítási rendszereit, vagyis rendszerré szerveződő nevelési, oktatási technikákat, így felépül benne külső hatásra egy pedagógiai kultúra. Ebben a modellben a pedagógusképzés döntő kérdései, hogy mi ennek a kultúrának (elméleteknek, technikáknak) a tartalma és hogyan történik az átadása.
- A **konstruktivista modellben** - ezzel szemben - a pedagógiai kultúrát nem kapja a hallgató, nem adjuk neki, hanem saját maga konstruálja meg egy aktív építkezésként értelmezhető folyamatban. A hallgató már birtokol egy pedagógiai tudásrendszert, amikor elkezdi a képzés keretében a pedagógiával való ismerkedést. Ez a modell tehát nem arról szól, hogy a hallgatóban miként kell kiépíteni a pedagógiai kultúrát, hanem arról, hogy miképpen változik meg, milyen folyamatban képzelhető el az átalakulása, gazdagodása.

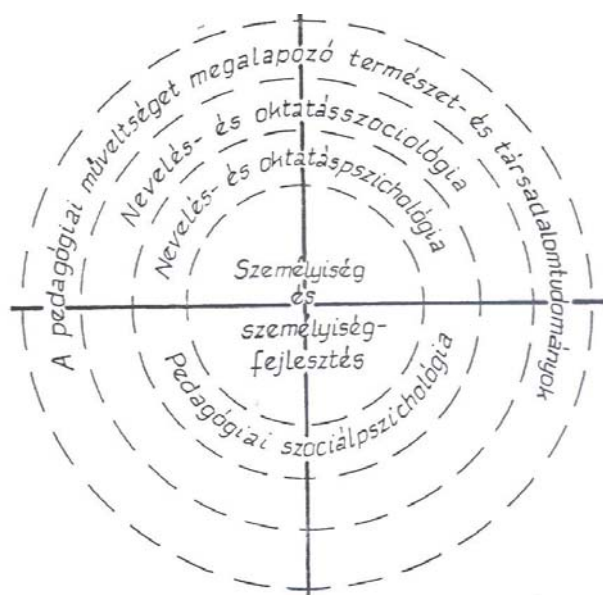
3. Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok a pedagógusi tudás alakulásában

Szem előtt tartva mindazt, amit a gyakorlati és az elméleti tudásról, illetve ezek viszonyáról olvashattunk, meg kell vizsgálni azt is, hogy a neveléstudománynak és pszichológiának, valamint ezek oktatásának milyen szerepe van a pedagógiai tudás alakításában, fejlesztésében. Ugyanakkor fontos az is, hogy miként lehet az elméleti oktatást úgy megvalósítani, hogy ez valóban befolyásolja a pedagógusjelölt gyakorlati tevékenységét, értékelési rendszerét oly módon, hogy ebben jogos helyet és szerepet kapjanak az elméleti tudásának különböző elemei.

3.1. A neveléstudomány helye és szerepe a pedagógusi tudás alakulásában és a pedagógusképzésben

Vastagh Zoltán (1992) úgy látja célszerűnek, hogy a pedagógusképzésben a tananyag megtervezése elsősorban ne tantárgyi alapon történjen, hanem a képzési folyamat szükségletei szerint, amelyet folyamatos korszerűsítés által lehet megvalósítani. A képzési szisztémát olyanná kell tenni, hogy abban az ismeretek gyarapítása és a képességek fejlesztése egymással összhangban legyen megtervezhető, és ez a jelölt szakmai szocializációját, valamint egyéniségének kiteljesítését szolgálja. A szakmai felkészítésben tehát központi helyre kerül ebben a felfogásban a személyiség. A pedagógiai tudást leginkább a természet és az ember, valamint az ember és az ember kapcsolatrendszerek elemzésével lehet megerősíteni. Ha a pedagógia nem az egyén és közvetlen környezete valóságos helyzeteiből építkezik, nem lehet a szakmai felkészítés igazi műhelye, hiszen nem képes a jelölteket az önfejlesztés útjára vezetni, még kevésbé tud a személyközi kapcsolatok hálójában fejlesztő hatásúvá lenni. Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szakmai felkészítésben központi helyre kell kerülniük az egyén tapasztalatainak, és a képzésnek a maga teljességében olyan jellegűvé kellene válnia, hogy abban a jelölt egyértelmű kapcsolatot tudjon teremteni az elméleti és a gyakorlati tudása között.

A pedagógus szakmai tudását megalapozó legfontosabb tudományok és tudományközi összefüggések a következőképpen szemléltethetők:



3. Ábra: *A pedagógusi tudást megalapozó tudományok* (Forrás: Vastagh, 1993, p.50)

Nem csak a tantárgyak kiemeléséről van szó, hanem a szakmai tudást megalapozó tantárgyközi összefüggésekről is.

A pedagógiai tudás lényegét tekintve interdiszciplináris. Ez a személyiség bonyolultságából és a fejlesztési szituáció összetettségéből egyaránt következik. Az egymásra-vonatkoztatás, a különböző tudományok tapasztalatainak megismerési és fejlesztési stratégiává ötvözése a pedagógia elidegeníthetetlen feladata. Ezért kapcsolódik sok esetben a pszichológiai vagy szociológiai tartalmakhoz pedagógiai meghatározottság. (Vastagh, 1992)

Elsősorban nem a tudományos ismeretanyag felhalmozása a fontos, hanem, hogy ennek hasznosíthatóságát tudatosítani lehessen a hallgatókkal. A pedagógusképzésben a pedagógia azon alapkérdéseit kell feldolgozni, amelyek meghatározóak lehetnek a pedagógus elméleti tudásának fejlődésében, oly módon, hogy az így kialakuló elméleti tudás ne szakadjon el a gyakorlati tudástól.

Elemmezve azt, hogy a pedagógusmesterség gyakorlásához milyen tudás szükséges, láthattuk, hogy **az elméleti tudáson belül a neveléstudományi ismeretek jelentős helyet foglalnak el.** Annak ellenére, hogy amennyiben a pedagógusképzési programokat vizsgáljuk, azt tapasztalhatjuk, hogy országonként igen nagy eltérés van a neveléstudományra fordított figyelem és a képzési arányok tekintetében, létjogosultsága a pedagógusi munkára való felkészülésben nem vitatható.

A neveléstudomány megalapozója a szakmai kompetenciának, alakítója a pedagógiai szemléletnek, elméleti és gyakorlati segítséget ad a pedagógiai tevékenységekhez, a

tapasztalatok összerendezéséhez és értelmezéséhez. Ezért a neveléstudomány és a pedagógusképzés egymást tételező tényezők, fejlődésük vonulataiban mindig is kimutatható volt a kölcsönhatás. (Fehér – Lappints, 2000)

Érdemes alaposabban megvizsgálni, hogy a neveléstudomány milyen alapvető funkciót tölt be a pedagógusképzés egészében, és ezen belül természetesen a tanítóképzésben; hogy milyen helyet kell(ene) elfoglalnia a tanítóképzés tanterveiben; hogy tartalmilag mi legyen az, amire a neveléstudomány oktatásának vonatkoznia kell; de kell beszélni azokról a problémákról, nyitott kérdésekről is, amelyeket e tudomány oktatása felvet.

3.1.1. A neveléstudomány funkciói

A neveléstudomány a személyiségfejlesztést, mint tevékenységet tanulmányozó, e tevékenység alapvető elveit, törvényeit, összefüggéseit feltáró, ezekből levezetve szabályokat, normákat megállapító tudomány. A neveléstudománynak tehát nem csak **megismerési**, hanem igenis **praktikus funkciói** is vannak: egy szakma önreflexiójának és a mindennapi gyakorlatban való eligazodásnak, ugyanakkor a társadalmi rendszer befolyásolásának az eszköze. (Halász, 1992)

Mihály Ottó (1993) szintén leszögezi, hogy a neveléstudomány meghatározásából adódóan is **megismerő és normaalkotó funkciót** egyaránt betölt, és ebben a megközelítésben a német-porosz neveléstudományi felfogás magyarítását képviseli. Valójában azonban a szerző úgy véli, hogy a neveléstudománynak nincs axiológiai értelemben vett normaalkotó, normaelőíró funkciója, pusztán segíti a pedagógiai tevékenységet, gyakorlatot abban, hogy elfogadjon és érvényesítsen bizonyos szakmai normákat, valamint abban, hogy a nevelés szemszögéből eligazodjon az értékek általánosabb tartományaiban. Ennek megfelelően a neveléstudomány „... maga mint tudomány egyetlen funkcióval rendelkezik, és az a megismerés, a feltárás.” (Mihály, 1993, p. 88). A neveléstudomány célja ebben a megközelítésben: a pedagógiai praxis összefüggéseinek megismerése; az oktatási rendszerben zajló folyamatok megismerése és megértése; egy adott társadalmi alrendszer megismerése; egy olyan terület megismerése, amely a nemzeti és általános emberi értékek teremtését és újratermelését szolgálja.

Kozma Tamás szerint a pedagógusképző intézményekben megjelelő elméleti képzés „...vagy alkalmazásokat, vagy pedig teóriákat jelent. Mindkettőről elmondható, hogy (főként) az iskolában folyó tanításról szól, arra vonatkozik. Az elméleteknek és alkalmazásoknak azt a sajátos ötvözetét összefoglalóan nevezzük pedagógiának. A pedagógia ennél fogva a pedagógusok tudománya.” (Kozma, 2004, p.136) Ebben a felfogásban a neveléstudomány

alapvető funkciója, hogy megadja a pedagógusok tudományos identitását. A pedagógus közösségekben betöltött lényegi szerepe tehát a pedagóguspálya tudományos szentesítése. (Ahhoz azonban, hogy ezt a szerepet betöltse lényeges egyrészt tudnia a hallgatónak, hogy mit kell tennie egy pedagógusnak különböző helyzetekben, ugyanakkor a képzés cselekedtető jellegének fokozódása azt igazolja, hogy egyre erőteljesebb az igény arra, hogy, ezen túlmenően tényegesen gyakorolni tudja a tanult tevékenységet.) Mivel az idők folyamán ezt a tudományos identitást számos kritika érte más közösségek részéről, amelyek hatására a pedagógia folyamatosan modernizálódik. Ebben a modernizálódásban az észlelhető, hogy a XX. század sikeres tudománya, a pszichológia veszi át a pedagógiában a meghatározó szerepet. (uő.) Bár a XX. századnak fontos fejleménye az oktatáskutatások megjelenése, amelyek keretében a neveléstudományi kutatók újabb és újabb tudományok eredményeit alkalmazzák az iskolai problémákra (pszichológia, szociológia, közgazdaságtan), Kozma (uo.) úgy véli, hogy a pedagógus számára a pedagógiai alapvető funkciója nem változott, ugyanis ebbe gyökerezik egyrészt pedagógusi tudása, másrészt hivatástudata és elkötelezettsége is. Ezt azt jelenti, hogy a pedagógusképzésben oktatott neveléstudománynak mindezeket a szerepeket be kell töltenie.

A pedagógusképzésben, ezen belül a tanítóképzésben a neveléstudomány sajátos szerepet tölt be. Láthatjuk, ebben a megismerési funkció, a normativitás, a hivatástudat alakításának szerepe egyaránt megjelenik.

A neveléstudomány tanítóképzésben betöltött **funkciói** tehát az alábbiakban foglalhatók össze:

- A neveléstudomány **meghatározó eleme a pedagógiai kultúrának**, a pedagógus-személyiség számára oly fontos pedagógiai műveltségnek.
- A neveléstudomány különböző tartalmaival **segíti a pedagógiai szemlélet kialakulását**, hat az attitűdökre, erősíti a hivatástudatot, s mindezzel hozzájárul a pedagógiai tevékenység nélkülözhetetlen specifikumának, a pedagógus személyiségének a fejlesztéséhez.
- **Hozzásegít a pedagógiai valóság feltárásához, a pedagógiai jelenségek (szituációk, állapotok, változások) értelmezéséhez**, a tapasztalatok elemzéséhez, összerendezéséhez és általánosításához.
- A pedagógiai elmélet elsajátításával, **a megfelelő ismeretszint kialakításával a pedagógiai képességek fejlesztésének alapja**. Ily módon a neveléstudomány nélkülözhetetlen eleme a pedagógiai képességeknek illetve azok fejlesztésének.

- Saját elméleti bázisa alapján és építve az interdiszciplinaritásra is, **normákat és szabályokat állapít meg**. Ezáltal kiinduló alapja minden olyan részterületnek, amely közvetlen kapcsolatban áll a nevelési gyakorlattal, és ezek között kiemelt helye van a tantárgy-pedagógiáknak.
- A neveléstudomány a szakmai kompetencia elméleti bázisának központi része, és mint ilyen a szakmai szocializáció egyik lényegi eleme is: **hozzájárul** a pedagógus szerepkör megvalósításához, **a nevelői identitás kialakulásához**. Elméleti alapokat teremt a tanítói mesterség új értelmezéseihez, szerephangsúly-változásaihoz.
- Az előző szerepek szintéziseként megjelenő egyik legjelentősebb funkciója, hogy **segíti, megalapozza a nevelési tevékenységet, a pedagógiai gyakorlatot, fejlesztően hat ezekre, és tudatossá teszi a pedagógiai tevékenységet**. (*Fehér-Lappints*, 2000)
- A neveléstudomány egy további funkciója a szakma, a mesterség nyelvezetébe, nyelvhasználatába történő bevezetés is, az ún. „*szakmai/kulturális literacy*” (*Trencsényi*, 2005, p.57) alakítása. Ez lehetővé teszi egyrészt a pedagógus nemzedékek közötti kommunikációt, másrészt a pedagógiai valóság reflektálását.
- A társadalom iskolával szemben támasztott elvárásainak sokasodása és egyre változatosabbá válása szükségessé teszi, hogy olyan **pedagógiai kultúrát** sajátítsanak el a pedagógusjelöltek, amelynek birtokában jórészt eleget tudnak tenni ezeknek. *Báthory Zoltán* (2003) kiemeli, hogy a pedagógusnak tudnia kell teljesíteni a tömegoktatás körülményei között is az iránta és az iskola felé megfogalmazott követelményeket, olyan szakembernek kell lennie, aki jól ért a személyiségfejlesztéshez, mestere a tanulás iránti motiváció felkeltésének és fenntartásának, élni tud a differenciálás eszközeivel. Ennek a célnak az elérésében a szakmódszertanok és a gyakorlati képzés mellett, az elméleti pedagógia tölt be kiemelkedő szerepet. Ezt hangsúlyozza *Ballér Endre* (1996) is, amikor a NAT szellemének érvényesítési lehetőségeit vizsgálja. Kiemeli, hogy az elméleti képzés, ezen belül a pedagógia (valamint a pszichológia és határtudományaik) szerepe felkészíteni a leendő pedagógusokat arra, hogy az oktatás egész folyamatában tapasztalható nagyobb önállóság és egyben felelősség, az iskolán belüli és kívüli tényezőkkel való együttműködés, a konfliktusok feltárása és kezelése, a

tanulásirányítás és személyiségfejlesztés elvárásainak maradéktalanul eleget tegyenek.

E funkciók jelentősége régóta ismert, így a neveléstudomány változó terjedelemben és minőségben mindig is a pedagógusképzés része volt. Ha a képzés egészéhez viszonyított arányait vesszük figyelembe, akkor az látszik, hogy az utóbbi időben mintha csökkent volna a jelentősége. (Fehér- Lappints, 2000). Az OECD –országok szakértői egyetértenek abban, hogy a szaktudományi elmélyülés, a tanítandó szaktárgy tudományos ismereteinek elsajátítása jó hatással van a pedagógusjelölt szellemi fejlődésére. Még a tanítóaspiránsokra vonatkozóan is elfogadják ezt az állítást (Kovács, 1992). Jó néhány példa van arra is, hogy a tanítójelölteket egy-egy tudomány vagy tantárgycsoportra specializálják. Lényeges azonban megjegyezni, hogy mindez nem történhet a neveléstudományi, illetve pszichológiai tárgyak rovására, és ezt a legtöbb országban felismerik. Így például Japánban, ahol a pedagógusképzés karaktere erősen szaktudományi jellegű, megfogalmazott szándék az, hogy a tanítói, tanári ismereteket, még akár a diszciplináris tartalmak és időszakok terhére is növelni fogják. Itt kb. az ismeretanyag harmada-fele sorolható a pedagógia szaktárgyak sorában a tanítóképzés területén. Az Egyesült Államokban ezek a mutatók kedvezőbbek a pedagógiai ismeretanyag javára. A tanítóképzésben ez hozzávetőlegesen 45%-ot jelent. (Kovács, 1992) **Magyarországon** ez az arány a tanítóképzésben 16%-ot jelent, míg a **romániai** tanítóképző főiskolákon 19%-ot.

3.1.2. A pedagógusképzésben oktatott neveléstudomány

A pedagógia hagyományos tárgykörei a neveléstudományi kutatásban és a pedagógusképzésben is egyaránt a nevelésfilozófia, a neveléstörténet, a didaktika és a neveléstudomány. (Vastagh, 1992). A pedagógusképzés tanterveit vizsgálva, és eltekintve az időarányoktól, ráfordításoktól, (amelyek természetesen nem elhanyagolhatók), azt láthatjuk, hogy ezekben a neveléstudomány hagyományos diszciplinái tükröződnek: neveléstörténet, neveléstudomány, oktatástudomány, általános-, nevelés-, és fejlődéstudomány. (Ballér, 1993)

Egy olyan problémával állunk szemben, amelyet a neveléstudomány oktatásának elsődleges fontosságú kérdéseként is kezelhetünk, nevezetesen, hogy **a kutatások új eredményei késedelemmel épülnek be a nevelési gyakorlatba.** Ha be is kerülnek igen

gyakran kizárólag az elmélet szintjén jelennek meg, és csak igen lassan a gyakorlatban. Nem elhanyagolható ezen a ponton a pedagógusképző intézmények mint közvetítő rendszerek szerepe.

Általánosan az figyelhető meg, hogy a pedagógiai tárgyak integrációjára vonatkozó kutatási törekvések csak kis mértékben befolyásolták az iskolai gyakorlatot. Ez kedvez bizonyos szempontból a neveléstudomány kikristályosodott rendszerének, de kevesebb lehetőséget teremt az interdiszciplináris tárgyak bevezetésére, általánosan tekintve pedig, a legújabb tudományos eredmények beépítésére. Amennyiben azonban elfogadjuk, hogy a közoktatás szintjén érvényesülő legújabb törekvésekkel összhangban kell a pedagógusképzésnek megvalósulnia, akkor a tantervben teret kell engedni ezeknek, hogy a pedagógus-jelöltek megismerkedhessenek velük és felkészülhessenek kezelésükre. Egyes vizsgáltak tanulságai szerint a pedagógusképző intézmények egy része azt az áthidaló megoldást választja, hogy a választható, illetve fakultatív tanegységek sorában jeleníti meg ezeket. (Ballér, 1993) Mindez jelzi, hogy az integrációs törekvések jelentkeznek a képzés tartalmában különböző formákban. **Ballér Endre (1993) a tartalmi integrációs törekvések négy irányát mutatja be:**

- Egyes **hagyományos diszciplínák összevonása** (pl. didaktika – logika - oktatástechnológia, nevelélmélet, oktatásmélet, a pedagógia elméleti és történeti alapjai).
- Valamilyen **elméleti vagy funkcionális elv érvényesítése** (pl. iskolapedagógia, a pedagógus, stb.)
- Egyes **részterületek önálló stúdiumokká alakítása** (pl. differenciálás, individualizálás, a pedagógiai tevékenységek értékelése)
- **Új, integrált témakörök, globális problémák megjelenése a tananyagban** (pl. antropológia, a pedagógus szakmai szocializációja, alternatív pedagógiák, a környezetvédelem pedagógiája, stb.)

Feltehető a kérdés, hogy milyen neveléstudományi tanegység megjelenése elengedhetetlen a tanítói mesterségre való felkészítés folyamatában. Erre a kérdésre több elfogadható választ is meg lehet fogalmazni, hiszen különböző tanítóképző intézetek tanterveiben lényeges eltérések tapasztalhatók. Úgy is fogalmazhatunk, hogy igen lényegessé válik, hogy milyen paradigmára épül fel a szakmai felkészítés rendszere, illetve milyen képzési modell (induktív, deduktív, konduktív – Ballér, 1993) alapján szerveződik, hiszen mindez befolyásolja, sőt meghatározza azt, hogy milyen tantárgyakat, milyen felosztásban és időkeretben fognak tanulmányozni a hallgatók. Amennyiben az **induktív modell** érvényesül (pl. Hollandia

pedagógusképzési rendszere), nagyobb hangsúly helyeződik a pedagógiai gyakorlatra, illetve az ennek keretében szerzett gyakorlati tapasztalatra, amelynek feldolgozása nyomán fogalmaznak meg lényeges elméleti következtetéseket, tételeket. A **deduktív modell** esetében nyomatékosan előtérbe kerülnek az elméleti tárgyak, majd ezt követi a gyakorlati tapasztalatszerzés, illetve az elméleti ismereteknek a gyakorlatban való alkalmazása. (pl. ilyen a magyar és a román pedagógusképzési rendszer). Mindez nem csupán a tanulmányozott elméleti tárgyak rendszerében, illetve az elmélet és gyakorlat képzési arányaiban tükröződik, hanem a tantervben való elhelyezésükben, a képzési időkeretben való megjelenésükben is.

Mindezek ellenére megragadhatók olyan tartalmi elemek is, amelyek függetlenül a fent megjelölt változóktól, vagy a tanegységek megnevezésétől, nélkülözhetetlen elemei a képzésnek. Ezeknek meghatározásában a pedagógus szakma belső igényeiből és a közoktatás-fejlesztés korszerű követelményeiből indulhatunk ki.

A tananyag tervezésében és kidolgozásában mindenekelőtt a pedagógusi tudás meghatározó komponenseit kell szem előtt tartani, figyelve arra, hogy ez korszerű tudást jelentsen, és megfeleljen, illetve rugalmasan alkalmazkodni tudjon a közoktatásban végbemenő fejlesztésekhez. Elengedhetetlen tehát az **általános felkészítés**. Emellett lényeges a **közoktatási együttműködéssel megvalósított gyakorlati felkészítés**. Tehát a képzési modellben, a tanított tantárgyak rendszerén túlmenően, fontos, hogy a *pedagógusképzés „a képzés és a közoktatás igénye közötti összhangot is megteremtse”*. (Szövényi, 1994, p.101)

A **tananyag tervezését** elsősorban nem tantárgyi alapon, hanem a képzési folyamat szükségletei szerint kell elvégezni és korszerűsíteni (Vastagh, 1992) A pedagógusképzésben egyre inkább személyközpontú stratégiák érvényesülnek. Így tendenciaként figyelhető meg az elméleti ismeretek személyiség- és gyakorlatközpontú strukturálódása is, különösen a neveléstudomány, vagy ennek utódterületei tekintetében. A stúdium kb. ötven százalékban képességalkotó szemináriumokból és gyakorlati elemzésekből áll. A szükséges elvont ismeretek inkább a neveléstörténeti, valamint a filozófiai tárgyköröknél kerülnek előtérbe.

Elnevezéstől függetlenül, a neveléstudomány mellett, a **didaktika** tárgykörei minden pedagógusi tevékenységre felkészítő intézmény tantervében megjelennek valamilyen formában. A didaktika leginkább azért szükséges, mert azt mutatja meg a leendő pedagógusoknak, hogyan lehet hatékonyan és eredményesen eljuttatni információt (művelődési tartalmakat) különböző társadalmi háttérű tanulókhoz. Ebben a pedagógus akkor lehet hatékony, ha képes transzformálni a művelődési tartalmakat heterogén összetételű csoportok számára. Ehhez kap lehetőséget a didaktika tanulmányozása által, melynek megvalósítása azonban komoly kihívást jelent mind a tudományág, mind pedig a pedagógus

számára. Függetlenül attól, hogy mely oktatáskonceptiót vallja magáénak a pedagógusjelölt, azt kell mindvégig szem előtt tartania, hogy miként segítheti a diákjait az immár alig kezelhető információáradatban eligazodni, válogatni, értelmezni. (Szabó, 2001) Ebben nyújtanak segítséget a pedagógusjelölt számára a neveléstudomány különböző tárgyai.

Ezen a ponton tartjuk lényegesnek hangsúlyozni, hogy a pedagógusi munkára való felkészítésben, és különösen a neveléstudományi tárgyak vonatkozásában, nem kerülhető meg az a kérdés sem, hogy napjaink pluralista iskolarendszerében milyen neveléstudományi felkészítés tudja valóban azokat a funkciókat betölteni, amiről egy korábbi alfejezetben olvastunk. Nagyon általánosan válaszolva, azt mondhatjuk, hogy **funkcionális szemléletű átrendezéssel gyermekközpontú pedagógiát és pszichológiát, nevelési szemléletet kell kialakítani**, a csupán tudományrendszert leképező képzési tartalmak helyett. (Szövényi, 1994). Ahhoz azonban, hogy ezt a kérdést pontosabban megválaszolhassuk, látnunk kell azt is, a pedagógusmesterség moduljainak tükröznie kell, hogy a pedagógus a végrehajtói szerepkörből kikerülve, állandó döntésre készítetve, **alkotói szerepkörbe** lépett át. Az alkotói szerepkört a személyes kapcsolatokban, a gyermekekre figyelő és őt fejlesztő pszichológiai szemléletben és a pedagógiai kultúrájában ragadhatjuk meg. Annak érdekében, hogy szerepkörét ily módon tudja megélni, valóban szüksége, hogy a képzés folyamatában személyiségének fejlesztése, pedagógusi készségeinek és képességeinek alakítása megfelelő színvonalon valósuljon meg. Mindez azonban nem törpítheti el elméleti ismereteinek megalapozó fontosságát, mely éppen e szerepkörben hozott döntéseinek a tudatosságát hivatott biztosítani, valamint azt a lehetőséget, hogy minél több alternatívát ismerve, legyen lehetősége a legmegfelelőbbet kiválasztani, és helyesen dönteni. Alkotó magatartását igénylik a változó iskolafenntartók, az alternatív programok, a kísérleti iskolák, az oktatási innovációk is. A képzés e területen akkor segít, ha a hazai és külföldi pedagógiai áramlatok széles köréről ad tájékoztatást, mind történetiségében, mind pedig a jelen gyakorlatát bemutatva, innovációs műhelyekké alakítja a pedagógiai tanszékeket. (Szövényi, 1994).

A neveléstudomány szerepét és tanítóképzésben való megjelenését elemző szakirodalmi vonatkozások szerteágazóak, és általában egy-egy vetületet emelnek ki és hangsúlyoznak. Egymás mellé állításunk látszólagos ellentmondásokat hozhat létre. Például a normatív funkció megvalósulása ellentmondhat a gyermekközpontúság gondolatának vagy a pedagógus alkotói szerepköre megvalósulásának. Úgy véljük, hogy ezek a szembeállítások feloldhatóak, amennyiben a neveléstudomány axiomatikus megállapításait olyan kereteknek és határvonalaknak tekintjük, amelyek között a pedagógus alkotó módon megnyilvánulhat és szemléletmódját illetően a gyermekközpontúságot tekinti alapvető értéknek.

Összefoglalva, kijelenthető, hogy a neveléstudományokat alkalmassá/alkalmasabbá kell tenni arra, hogy a pedagógusképzés közegében és közvetítő rendszerében a pedagógiai gyakorlat elméleti alapjait biztosítani tudja oly módon, hogy ezek az ismeretek funkcionálisak legyenek, biztosítsák a hallgatók számára a továbbképzés lehetőségét, és az elméleti megalapozást az iskolai gyakorlatban felmerülő szituációk kezeléséhez.

A neveléstudományt az európai egyetemeken általában kétféle eszmetörténeti áramlat alapján értékelik és sorolják be: hagyományosan, mint a filozófia leágazását („ancilla” szemlélet), illetve a korszerűbb szemléletnek megfelelően, mint az empirikus orientációjú társadalomtudomány egyik diszciplínáját („research” szemlélet). Míg a német egyetemeken általában a pedagógia hagyományos értelmezése dominál, az észak-amerikai és a skandináv egyetemeken inkább a pragmatikus felfogásmód vált meghatározóvá. **Báthory Zoltán** (1992) úgy véli, hogy nálunk is az „ancilla” szemlélet érvényesült, bár egyértelmű, hogy a pedagógusképző intézményekben a második szemléletmódnak kell utat törni. Ez segítheti elő, hogy az elmélet tanulmányozása ne öncél legyen, hanem valóban a tudatos szakmai gyakorlatra való felkészülést szolgálja. Azt hangsúlyozza **Hunyady György** (2004) is, hogy a pedagógusképzésben a tudományok elméleti rendszere és intézményi erőviszonyai képeződnek le. Szükséges lenne a szakmai felkészítés szerinti logika érvényesülése, bizonyítandó, hogy az emberformálás maga is összetett és rangos tudomány.

3.1.3. Nyitott kérdések, problémák a neveléstudomány oktatásában

A neveléstudományok területén érzékelhető immanens problémák éreztetik hatásukat az oktatásuk terén is. Éppen ezért szükséges ezeket a problémákat feltárni, elemezni - különös tekintettel azokra, amelyek befolyást gyakorolnak a képzésre és a pedagógusi szaktudásra is - és megfogalmazni azokat a konzekvenciákat, amelyeket a tudományágak oktatásakor szem előtt kell tartani.

- ♦ ***A neveléstudomány elbizonytalanodása.*** A neveléstudomány a nevelés társadalmi meghatározottsága miatt, valamint normatív jellegénél fogva kapcsolatba hozható az ideológiával, a hatalom birtokosainak politikai irányultságával, s ez mindig meg is történt. Az 50-es, 70-es évek ideológiai kötöttségei helyenként a politikai propaganda szintjére süllyesztették a neveléstudományt, ezen belül különösen a nevelélméletet, érvényesítve az akkori világnézeti hegemoniát. Így történt ez a volt állam-szocialista országok mindenikében. Az ez alól való felszabadulás, a pedagógiai elméletben történő rendszerváltás elbizonytalanodást okozott. Ez az

elbizonytalanodás azonban nem csak a neveléstudomány belső szférájában, a kutatók munkájában, hanem a felhasználók köreibben is tapasztalható. Mivel késik a tudomány megújulása, a pedagógusok és pedagógusjelöltek, sőt az oktatók egy része is, más tudományok (pszichológia, szociológia) felé fordultak forráshelyeket, beépíthető és/vagy felhasználható tartalmakat keresve. (Fehér –Lappints, 2000) Ezt a problémát **Trencsényi László** (2005) a pedagógusképzés egyik lényegi **paradoxonjának** tekinti. Szerinte a dezideologizáló menekülés a tudományos – leíró-analitikus – paradigma felé lökte a korszerű pedagógusképzést a „neveléstanok” tanításától, amelyek alkalmazhatatlanok egy posztmodern kontextusban, ugyanakkor deficitet termel a másik paradigma alkalmazása is, mivel az értelmezéshez nincs kellő élménye és kritikai társadalomképe a hallgatónak. Nem véletlen tehát, hogy a pedagógiai szakirodalomban nagyon sok helyen olvashatunk **a pedagógia válságáról, a pedagógiai tartalmak korszerűsítésének szükségességéről**. Különösen fontos ez a tudatosítás, ha szem előtt tartjuk, hogy a pedagógiai elméleteknek prospektív jellegűeknek kell lenniük, ami azt jelenti, hogy előre kell vetíteniük a célok szintjén a jövő által igényelt eszményt. A pedagógusképzésben elengedhetetlenül fontos, hogy a legkorszerűbb tartalmakkal ismerkedjenek meg a hallgatók, amelyekre épülhet a korszerű gyakorlatuk. Disszonáns lenne elavult tartalmakra épülő korszerű pedagógiai gyakorlatról beszélni. Látni kell tehát, hogy a neveléstudomány szakmai autonómiáját úgy kell növelni, hogy képes legyen a szintézisre, s arra is, hogy az ideológiai hatásokat szuverén módon értékelje, és ne kerüljön mindig az átmenetileg uralkodó ideológia befolyása alá. (Gáspár, 1992)

- ◆ Szintén a neveléstudomány, de a pedagógusképzés elbizonytalanodását is eredményezte, más értelemben, az a történetileg kialakult helyzet és állapot, mely szerint a pedagógusképző intézmény egyrészt kötődik a felsőoktatáshoz, annak speciális céljaihoz (tudományosság), másrészt a közoktatáshoz, ennek szakemberigényéhez (**az elmélet- és gyakorlatorientáltság közötti ingadozás**). Paradoxonként jellemzi a pedagógusképzésben **Trencsényi László** (2005) azt az állapotot is, amelyben a képzés tantárgy struktúrája jórészt leképezi a neveléstudomány konvencionális szerkezetét (szerencsére ez oldódni kezdett napjainkban), mintha ez által tudományvoltát kívánná igazolni. Ez különösen felerősödik a tanítóképzés esetében, ahol az állandóan módosuló tantervekhez igazodás szükségzerű, ugyanakkor a felsőoktatáshoz való egyre erőteljesebb

kapcsolódás a tudományosság igényét hangsúlyozza. A képzésnek így kell megtartania a napi aktualitásokon átívelő stabilitást. Gyakori kérdés az is, hogy valójában honnan származik a pedagógus gyakorlatában közvetlenül felhasználható tudás (Lásd a 2.3 alfejezetben a pedagógusi tudás forrásait.), a tudományból, vagy a pedagógiai gyakorlat tudományos feldolgozás előtti tapasztalati kincseiből. Azok a szerzők, akik úgy vélik, hogy ezt a tudást a pedagógusok a neveléstudománytól várják el (Illyés, 2001), az elméleti ismeretek szerepét hangsúlyozzák a pedagógusképzésben is, akik viszont a gyakorlati tapasztalatok kiemelkedő szerepét hirdetik, azok a gyakorlatorientált képzés messzemenő igényével érvelnek. A kérdés, bármilyen oldalról közelítjük, csak oda vezet, hogy milyen legyen az arány az elmélet és a gyakorlatorientáltság között, azaz, milyen mértékben tegyen eleget a képzés a közoktatásnak, illetve a felsőoktatásnak. **Gáspár László** (1992) szerint, a megoldás abban a metszetben is elképzelhető, hogy képzésben szerencsésen ötvöződjön az európai elméleti alaposság és az amerikai gyakorlatiasság.

- ◆ E dilemma hatására a pedagógiai gyakorlatban felerősödött a spontaneitás, s ezzel együtt kialakult egy bizonyos szintű *elméletellenesség*. Az elmélet és gyakorlat integrációjának kérdésére egy egész fejezetet szentelünk, így itt csupán jelzésszerűen utalunk arra az egyre inkább tapasztalható jelenségre, amely nálunk is kezd az amerikai hatásokra felerősödni, és amely egyre erősebben megkérdőjelezi, hogy a friss diplomások pedagógiai kultúrájában mekkora szerepet kap az elmélet iránti elkötelezettség. Közvetve érinti azt a kérdést is, hogy a pedagógusképző intézmények mekkora hangsúlyt fektetnek a pedagógusi kultúra alakításában az elméleti ismeretekre. Véleményünk szerint ez részben magyarázható éppen az előző pontban említett jelenséggel, miszerint nehéz eldönteni, hogy „*milyen/melyik pedagógiát oktassuk*”, és egyfajta védekezési reakcióként, vagy áthidaló megoldásként, túlértékelve az amúgy jogos igényt a gyakorlatorientáltságra, a képző intézmények a pedagógiai praktikumot helyezik előtérbe. Az oktatás folyamatában tehát, egyre inkább háttérbe szorul a neveléstudomány, a tudományos elméleti megalapozás, s helyét a gyakorlati tapasztalatokból kiinduló tartalmak veszik át. (Fehér – Lappints, 2000)
- ◆ Az utóbbi évtizedekben egymásnak ellentmondó, vagy egymástól jelentősen eltérő irányzatok jelentek meg, amelyek gyakran egymással nem párbeszédképesek. Nem az a gond, hogy *többféle irányzat van jelen*, hanem az egymástól és a meglévő

pedagógiai elméletektől való elszigetelődést, amely sok esetben nem spontán, hanem tudatos, mesterséges. (Fehér – Lappints, 2000). A korábbi ideológia által meghatározott egyoldalúságot felváltotta a „pluralista egyoldalúság”. Az irányzatok képviselői csak saját pedagógiai rendszerüket tartják egyedül üdvöztetőnek. Éppen ezért a pedagógusképzés szintjén nagyon nehéz megfelelni a szintézisigénynek. Gyakran azt a megoldást választják a pedagógusképző intézmények, hogy a fakultatív stúdiumok rendszerében iktatják be a különböző alternatív irányzatok megismertetését, mintegy a hallgatókra bízva a „kibékítés” nagyon nehéz feladatát.

- ◆ Lényeges kérdés, tisztázni a **neveléstudományok közvetítésének logikáját** is, hiszen az elméleti ismeretek helyét és az ennek tulajdonított szerepet is nagymértékben befolyásolja, az iskolai gyakorlat és a neveléstudományok tanulmányozásának kapcsolata. Ezt bővebben a „Pedagógusképzési modellek” című fejezetben fejtettük ki.
- ◆ Szintén nyitott kérdés a neveléstudományok oktatását illetően, hogy a pedagógusképzés szempontrendszerének megfelelően mi is lenne az a tartalom, amit a neveléstudományokból közvetíteni kell. Bár egyértelmű, hogy az alapvető szempont a pedagógus szerepkörhöz tartozó tevékenységre való felkészítés, amelyben központi szerepe van a személyiségfejlesztés törvényszerűségeinek, lehetőségeinek, még ha ismerjük is a pedagógusi tudás komponenseit, a **válogatás szempontrendszer**e mégis problematikus lehet. A tartalmak kiválasztásánál nehezen eldönthető kérdés, hogy az e területen egymástól nagyon eltérő felfogások meddig tartoznak a végső célokat teljesítő sokszínűség kategóriájába, és mikor tévednek az egyoldalú szubjektív megítélések mezejére. A közvetítendő ismeretek válogatása annál is inkább fontos, hiszen, ahogyan **Ph. Coombs** megállapítja egy emberöltő is eltelik addig, amíg a pedagógia elméleti felismerései bekerülnek a gyakorlatba. (1971) E késésnek egyúttal az is velejáró kockázata, hogy a meghonosodó megoldás elméletileg újra meghaladottá válhat. Ugyanezt a problémát véli felfedezni **Falus Iván** is (1992), amikor megfogalmazza, hogy a kutatási eredmények nem tükröződnek az innovációkban, a kutatás pedig távol áll a gyakorlattól. Ezért némileg a pedagógusképzésben oktatott neveléstudomány is felelős, amelynek birtokolnia kellene a legfrissebb pedagógiai kutatások általánosított eredményeit. A probléma azonban visszavezet a válogatás

nehézségeihez, ugyanis természetesen nem minden kutatási eredmény épülhet be azonnal az elméletbe, még kevésbé a pedagógusképzésben hasznosított részébe.

- ◆ Szorosan kötődik a válogatás szempontrendszerének problémájához, hogy képes-e a neveléstudomány a pedagógus gyakorlati tevékenységéhez **szükséges és használható ismeretek** nyújtására. „*A neveléstudomány a nevelő hatások korszerű kialakításához szükséges valamennyi ismeretet tudja-e, kívánja-e közvetíteni, vagy csak azoknak egy részét?*” (Illyés, 2001, p.12). Ha csak egy részét képes közvetíteni, akkor a másik részét honnan származtathatja a pedagógus? A nevelés tudományának képviselői és a nevelés gyakorlatának művelői egyre szélesebb körben ismerik fel, hogy a neveléstudomány területein kívüli tudományok tudásterületéről, az emberi magatartást befolyásoló különböző tevékenységek gyakorlatából lehet felhasználni ismereteket a neveléstudomány kérdéseinek eddiginél hatékonyabb megválaszolásához. (uo.). A neveléstudomány feladata annak felismerése, hogy mely ismeretekkel szemben mutasson nyitottságot, érzékenységet, hogy ezáltal is a gyakorlati tevékenységet minél hatékonyabban szolgálhassa.
- ◆ Végül meg kell említeni a **presztízs** kérdését mint hatótényezőt. Nem elsősorban a pálya presztízse az érdekes ebben a vonatkozásban, ami köztudottan változatlanul alacsony szintű, hanem a neveléstudomány presztízse a képzés rendszerében. Általában tekintve a tanítóképző intézetekben változatlanul jó a neveléstudomány státusza, ami azonban természetesen intézményenként változik. Kisebb a szerepe főleg az egyetemi szintű képzésben, ahol jóval erőteljesebben kerülnek előtérbe a szaktárgyak, mint a neveléstudomány. Ezt a tényt támasztják alá **Kocsis Mihály** (2003) vizsgálatai is, aki tanárképzős hallgatók és fiatal pedagógusok körében végzett felmérései alapján szintén azt találta, hogy a neveléstudomány és pszichológia fontosságát és hasznosságát tekintve is alacsonyabb presztízssű az érintettek szerint, mint a szaktudományok.

A neveléstudomány oktatásával kapcsolatos kérdések, problémák természetesen nem kisebbítik a pedagógusi tudás alakulásában, a pedagógusképzésben betöltött szerepét. A neveléstudomány gyakorlatra való hatása nagyon összetett probléma. Praxist befolyásoló szerepe egyaránt függ az elméletek, modellek tartalmától; a pedagógusképzés közvetítési szándékától és minőségétől; a pedagógusjelöltek fogadókészségétől, alkotóképességétől. (**M. Nádasi Mária**, 2002)

3.2. A pszichológia a pedagógusképzésben

Történetileg vizsgálva a pszichológia helyét és jellegét a pedagógusképzésben, meg kell jegyezni, hogy az ötvenes évektől kezdődően szinte kizáró jelleggel elméleti felkészítést kaptak a hallgatók. Olyan hagyományosnak tekinthető területek kerültek előtérbe, mint: általános- és fejlődéslélektan, pedagógiai pszichológia, amelyek többé-kevésbé kapcsolatban voltak a pedagógusi munkával. A tematikákban azonban az adott tudományterület belső logikai rendje volt a vezérfonal, így a megszerzett ismeretek gyakran nem voltak hasznosíthatók a pedagógusi tevékenységben. Ugyanakkor a gyakorlati aspektus alig kapott szerepet a felkészítésben, így az ismeretek nem kötődhettek a hallgató már meglévő tapasztalataihoz, és természetesen nem válhattak gyakorlati tudásában relevánssá, gyakran a „*levegőben lógtak*” (Balogh László, 2002).

Hagyományos rend szerint a pszichológiai ismereteket általában a képzés első periódusában szerzik a hallgatók. Az így elsajátítottakat gyakran csak a szigorlatig „kell tudni” a hallgatóknak, és nem alakulnak ki a pedagógiai helyzetekben szükséges személyiségmegismerési eszközök használatának készségei, a társas viszonyokat megfelelőképp felismerő képességek. (Vastagh, 1988)

A pszichológia tanításának a pedagógusképző intézményekben kimondottan pedagógiai–gyakorlati célzatúnak kell lennie. Ezzel egyetértve **Vastagh Zoltán** (1988) a tantárgyközpontú pedagógusképzés helyett inkább a funkcionális képzés szükségességét hangsúlyozza, melyben a hallgató személyiségének formálása, a képességek és szükséges magatartásmódok alakítása is előtérbe kerül, és amely maga is együtt fejlődik funkciójának alakulásával.

3.2.1. A pszichológia szerepe a pedagógusképzésben

A pszichológiának mindig is kiemelkedő szerepe volt a pedagógusi munkára való felkészítésben, hiszen megfelelő pszichológiai képzettség nélkül aligha képzelhető el hatékony személyiségformálás vagy akár tanítási-tanulási tevékenység. (Balogh, 1992)

A pszichológia oktatásának célja egyrészt az ember pszichikus tevékenységének és személyiségének, valamint a személyiség életkori fejlődésének megismerése, másrészt pedig az oktató–nevelő tevékenység pszichológiai alapjainak elsajátítása. Valójában a neveléstudományi, tantárgy-pedagógiai és az iskolai gyakorlati képzés közvetlen tudományos megalapozását szolgálja. (Kelemen, 1980/1)

A 80-as évek elején kidolgozott pszichológiai felkészítés programjában a tantárgy oktatásának célja a következőképpen fogalmazódik meg: „közvetlenül és távlataiban szolgálja a pedagógusi pályára való felkészítést, azáltal, hogy korszerű pszichológiai ismeretek nyújtásával alakítja a pedagógushivatáshoz szükséges pozitív pályaorientációt, beállítódást, formálja azokat a gyakorlati képességeket, amelyek a pályamegvalósítás pszichológiai előfeltételeit jelentik. A pszichológia tanításával közvetített természet- és társadalomtudományi ismeretanyagának jelentős szemléletformáló feladata van a hallgatók tudomány- és világfelfogásában, és az emberkép, az önismeret alakításával sajátos szerepet tölt be az értelmiséggé válás folyamatában.” (*Tantervi alapidokumentum*, idézi Balogh, 1992, p.32)

A tanítói munkára történő felkészítésben, a pszichológia hasonló funkciókkal bír. Ezeket hangsúlyozandóan a négy éves tanítói szak programjában **a pszichológia műveltségkör oktatásának általános céljai** a következőképpen fogalmazódnak meg:

A hallgató ismerje:

- A pszichológia főbb elméleteit és irányzatait
- A személyiség sajátosságait
- A személyiségfejlődés hatótényezőit, közegeit, a fejlődés menetét, az egyes életkori szakaszok jellemzőit
- A személyiségfejlődést zavaró tényezőket, azok hatásait, az átlagostól eltérő fejlődés jellemzőit
- A fejlesztés törvényszerűségeit, a fejlesztő hatás tényezőit és eszközeit
- A társas viselkedés, a csoportjelenségek, a kommunikáció elemeit

Legyen képes:

- A gyermeki személyiség és csoport megismerésére és fejlesztésére
- Önmaga megismerésére és fejlesztésére
- A nevelési konfliktushelyzetek felismerésére, elemzésére és megoldására
- Elfogadó, meleg, empátiás attitűdre

Szerezzen jártasságot:

- A pszichológiai megfigyelésben és elemzésben
- Egyszerű pszichológiai vizsgálati módszerek alkalmazásában
- A pedagógiai esetmegbeszélésben

A célok megfogalmazása jelzi, hogy melyek azok az alapelvek, amelyeknek érvényesülnie kellene a pszichológia oktatásában. legfontosabb, hogy a tematika

kidolgozásában ne az egyes tudományterületek belső logikája adja a vezérfonalat, hanem a pedagógusi munkában felvetődő teendők. Ezek elemzésének komplex módon kell történnie, a pszichológia különböző ágainak egyszerre történő felhasználásával. Ugyancsak alapelvnek kell lennie a gyakorlati aspektus erőteljes érvényesítésének. (Balogh, 2002). Ez szembeötlő, ha figyelembe vesszük, hogy a hallgató „ismerje” típusú célok mellett megjelennek a „legyen képes” és a „szerezzen jártasságot” jellegű célok is. Amennyiben e célok tartalmát elemezzük, látható, hogy ezeknek csak egy része vonatkozik a gyermekkel kapcsolatos ismeretekre, illetve a vele való bánásmóddal kapcsolatos jártasságokra és készségekre, és ugyanilyen fontossá válik a hallgató személyiségének fejlesztése is. Szükséges, hogy a pedagógusjelölt megfelelő önismerettel, kommunikációs készséggel, stb. rendelkezzen, amelyek elengedhetetlenek a pedagógiai munkában. Feltételezhető, hogy így kevesebb pszichológiai tudományos információhoz jutnak a hallgatók, de azok adekvátabbak lesznek a pedagógusi munka szempontjából.

Annak érdekében, hogy minél megfelelőbb képzést nyújtson, elméleti tudást gazdagítson, ugyanakkor a gyakorlati tudásba is beépíthető legyen, a Debreceni Egyetem a pszichológiai felkészítés új programját a következő **alapelvekre** építette:

- a. *Megfelelő elméleti ismeretek nyújtása*
- b. *Pedagógiai munkához fontos önismeret és személyiségfejlesztés a hallgatóknak*
- c. *A nevelés átfogó gyakorlati problémáinak komplex elemzése*

Ennek megfelelően került kidolgozásra háromféle tanegység: a nevelés pszichológiai alapjai, a pedagógusjelölt személyiségének gyakorlati fejlesztése, és a nevelés gyakorlatának pszichológiai kérdései. (Balogh László, 1997). Ezeknek az alapelveknek érvényesülése nem csupán a tanárképzésben hivatottak a szakmai felkészültség hatékonyságát növelni, hanem a tanítók pedagógusi munkára való felkészülésében is.

Ezeknek az alapelveknek a megfogalmazása is jelzi, hogy a pedagógiai és a szaktárgyi tudáson túlmenően előtérbe kell kerülnie a hallgató személyiségfejlesztésének is. Sallai Éva (1996) erre hívja fel a figyelmet, azzal érvelve, hogy a pedagógusnak a legfontosabb munkaeszköze a személyisége. Ennek magvalósításához kell kidolgozni a komplex személyiségfejlesztő programokat, illetve az olyan gyakorlatokat, amelyek e célkitűzést hivatottak megvalósítani. A személyiségfejlesztési feladat is a pszichológia műveltségi terület keretén belül jelenik meg.

3.2.2. *A pszichológia és a neveléstudomány integrálása*

A pszichológia és a neveléstudomány kapcsolata nem vitatható. Lényege: az ember és fejlesztése. (Rókusfalvy, 1993). **Mihály Ottó** (1993) metaforájával élve: „*a pedagógia és a pszichológia házassága hosszú, időnként kiábrándító múltra tekint vissza.*” Ennek okát abban látja, hogy nem egyszerűen a pszichológia és a pedagógia találkozási pontjairól beszélhetünk, hanem a pedagógiák találkoznak pszichológiákkal, és ezek a találkozások alapvetően a paradigmák belső attitűdjeiből adódnak. Hogy melyik pedagógia, milyen pszichológiai irányzatok irányába talál kapaszkodókat, az paradigmafüggő. A pedagógia gyakorlati irányultsága következtében eklektikusan viszonyul a pszichológiához. Ez abban nyilvánul meg, hogy az egyes pedagógiák nem egy-egy pszichológiához, hanem az adott pszichológiák között meglévő időnként ellentétes ideáltípusok közül kiválogatják a „nekik valókat”. A pedagógusképzésre vonatkoztatva még inkább felerősödik, hogy azt a „pszichológiát” keresi meg, illetve építi be a képzési rendszerben, amely az általa értékként és haszonként felfogott eredmény megvalósításával konformnak tűnik.

A neveléstudomány és a pszichológia szükségességét, funkcióit a pedagógusképzésben már elemeztük. **Ladányi Andor** (2003) arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógiai és pszichológiai képzésnek a tanulmányok egész időszakára ki kell terjednie, a bologna-folyamat szerint átalakuló pedagógusképzésben is. Kiemeli azt is, hogy a pszichológiai képzésben nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az oktatáslélektan kérdéseire.

Mint a fentiekben is láthattuk, a pedagógusképzésben a pszichológia oktatása elsősorban nem a tudomány belső logikáját követi, hanem az oktatás, nevelés hatékony megvalósításához szükséges ismeretek rendszerét kívánja nyújtani. Ez már önmagában is jelzi azt, hogy nem tekinthet el a pedagógusképzésben oktatott pszichológia a neveléstudományi ismeretektől, és ez a viszony természetesen fordított irányban is igaz. Így tehát, amennyiben elfogadjuk azt, hogy a pedagógusoknak koherens információs struktúrára és tudásalapra van szükségük, akkor, be kell látni, hogy ennek megvalósítási módja a képzésben a tananyagok egymásra épülő jellege és összhangja. **A neveléstudományi oktatásnak szervesen kell épülnie a már tanult pszichológiai ismeretekre**, hiszen a pszichológiai fogalmak és egyes alapvető mechanizmusok ismeretének hiánya, (azért is, mert ez nem társul még a képzés kezdetén szakmai gyakorlathoz, tehát a gyakorlati tudásról sem beszélhetünk,) lehetetlenné tenné a neveléstudomány egyes elméleteinek a megértését.

A neveléstudományi képzésnek nem csak a pszichológiai ismeretek **elmélyítőjének** kell lennie, hanem **felelevenítőjének** is. Ugyanezt kell tennie a gyakorlati és a tantárgy-pedagógiai képzésnek is. Ezt a gondolatot emeli ki **Vastagh Zoltán** (1988), amikor azt

hangsúlyozza, hogy a pszichológia oktatása terén is el kellene érni, hogy a képzés második felében a nevelés és oktatás gyakorlatában alkalmazhatóvá és hatékonyvá váljon a pszichológia ismeretanyaga és eszköztára. Amikor alakításról, fejlesztésről van szó, akkor már a pedagógia területén járunk. Ez egyben azt is jelenti, hogy a képzés kibontakozó folyamatában a két terület oktatóinak együttes feladatai vannak, hiszen a személyiség és viszonyai alakulásában szakavatott beavatkozásra kell a jelöltet alkalmassá tenni.

Kelemen László (1980/2) a pedagógusképzés **integrálási törekvéseinek egyik szintjeként** beszél az **elméleti képzés integrálásáról**. Ebben jól meghatározott helye és szerepe van a neveléstudomány és pszichológia integrálásának is. Hangsúlyozza, hogy a pszichológia oktatásának kimondottan pedagógiai- gyakorlati célzatúnak kell lennie a pedagógusképző intézményekben. Ennek az integrálásnak a pszichológia és neveléstudomány oktatása terén adva is vannak a lehetőségek. Elsősorban a pedagógiai pszichológia és a neveléstudomány (nevelélmélet és didaktika) tanítását lehetne erőteljesen integrálni. A nevelélméletet és a didaktikát, valamint a pedagógiai pszichológiát párhuzamosan, közvetlenül egymásra építve kellene tanítani. Előnyös lenne ugyanakkor a közös záróvizsga is. Az integrálás vonatkozásában **Ladányi Andor** (2003) az oktatáslélektan kérdéseire történő odafigyelést hangsúlyozza.

Az integráció egyik legfontosabb és legkívánatosabb megvalósulási lehetősége **a képzés tananyagainak megfelelő strukturálása, egymásra épülése**. A neveléstudomány oktatása szinte elképzelhetetlen megfelelő pszichológiai fogalmak hiányában. A neveléstudományi képzés a maga során a pszichológiai ismereteket nem csupán feleleveníti, hanem ki is egészíti. Ugyanezt kell tennie a módszertani és a gyakorlati képzésnek is.

Kelemen László (1980/2) szerint a képzési terület feladata nem az, hogy pusztán pszichológiai fogalmak elsajátítását regisztrálja, hanem jóval inkább, hogy megtanítsák a hallgatókat a pszichológiai ismeretek gyakorlatban való felismerésére és alkalmazására. Ez feltételezi, hogy a módszertanos, valamint a gyakorlatvezető tanár jól ismerje a pszichológiát, valamint a hallgatóknak oktatott anyagot, amely már önmagában sem szakadhat el az iskolai élet realitásától. Eképp állandó jelleggel valósulhat meg a pszichológia oktatásának pedagógiai-gyakorlati jellegű korrekciója.

Hunyady Györgyné (1993) úgy látja, hogy ez az integrálás sokkal előnyösebben valósul meg a tanító-, mint a tanárképzésben, hiszen a neveléstudomány szoros tartalmi és szervezeti együttműködésben él a pszichológiával. Az oktatók közvetlenül is részt vesznek a hallgatók gyakorlati felkészítésében, a pedagógiai tárgyaknak relatíve tágabb a kerete, nagyobb az óraszám. Talán azért is lehetséges ez, mert az iskoláztatás kezdeti szakaszában

az iskola alapozó funkciója dominál mind a gyermek személyiségformálása, mind pedig az oktatás szempontjából. E feladatok ellátásához szükséges integrált tanítói tudás a következő összetevőket foglalja magába: a kisdíjak általános, életkorhoz kötött jellemzőinek ismerete; a gyermekre jellemző egyéni sajátosságok feltárási technikáinak birtoklása; olyan történetileg is megalapozott pedagógiai szemlélet, amely természetesnek vallja az iskolák, taneszközök plurális sokszínűségét, valamint az ebből való szelektálás képessége; a közvetítés, az átszármaztatás képessége és technikája; illetve a pedagógusnak önmagára vonatkozó reflexiója, önismerete. Mindezt a tudást természetesnek úgy tudja elsajátítani, ha a képzés módját ad arra, hogy a különböző területekről (neveléstudomány, pszichológia, módszertanok) érkező információk, fejlesztő hatások egymásra épülhessenek.

Több tanulmány is rámutat arra, hogy ez az integráció nem tudott hatékonyan megvalósulni. Mindenki kiemeli, hogy határozott integrációs törekvésekkel találkozunk ugyan, de ez sok esetben problematikus. A neveléstudomány aktuális állapotát mindig befolyásolja a pszichológiának, mint tudománynak a fejlődése. Elméletek fogalmazódnak meg, terjednek, változnak. Az alternatív pedagógiák megjelenésével nyilvánvalóvá vált, hogy a nagy pszichológiai iskolák mindig kapcsolódtak a pedagógiához, hiszen minden pszichológiai elmélet legértékesebb próbaköve a pedagógiai gyakorlat. A pszichológiai oktatásban szó esik ugyan ezekről az elméletekről, de a nevelés elméleti stúdiumait már egybegyűrt gondolatok vagy kinyilatkoztatások töltik ki. A hallgató számára értelmét veszíti az az elméleti bázis, amit használni tudna gyakorlati munkája tervezéséhez, megvalósításához és elemzéséhez. (Sallai, 1996). Ennek eredményeképpen gyakran találkozunk a pedagógus munkájában olyan esetekkel, amikor a gondolati beágyazottságból kiszakít egy olyan műveletet, ami megtetszik neki, függetlenül attól, hogy ismerné a vonatkozó elméletet, ennek lényegét. Ha ez hatékony, akkor elvileg lehet problémamentes, az, hogy a vonatkozó elméleti ismeretekkel nem is rendelkezik, és valójában nem is tudja, hogy mit alkalmaz. Általában azonban, amennyiben kiszakadnak a megfelelő kapcsolati feltételrendszerből ezek a műveletek, módszerek nem működnek, illetve nem vezetnek eredményességhez.

A képző intézmény feladata az lenne ebben a vonatkozásban, hogy a különböző elméleti keretek között a választhatóság feltételét megteremtse. Szükség van arra, hogy a hallgató több elméletet és szemléletmódot megismerjen, legyen lehetősége eldönteni azt, hogy melyikkel tud azonosulni, melyik illeszkedik legmegfelelőbben az ő személyiségéhez, hogy majd ebben mélyedhessen el.

Sallai Éva (1996) megfogalmazása szerint a pedagógusmesterségre való felkészülésben kitüntetett szerepet kell betöltenie egy emberképnek, egy

személyiségelméletnek, amit a hallgató alaposan átgondol, megtanul, és amelyből kiindulva a saját strukturált rendszerét, értelmezési keretét ki tudja alakítani. Mindehhez társulva és ebbe beépülve találhatnak helyet azok a neveléstudományi ismeretek, amelyek lehetővé teszik a pedagógusjelölt számára, hogy a kialakított értelmezési keretének megfelelően a gyakorlati tevékenységet hatékonyan tudja kivitelezni.

Egyértelmű tehát, hogy a pedagógusképzésben az elméleti tudás alakításában a szakmai felkészítés két alapvető területének, a neveléstudomány és a pszichológia oktatásának integrációja elkerülhetetlen.

3.3. A pedagógiai gyakorlat a pedagógus– (tanító) képzésben

A gyakorlat a pedagógusképzésnek olyannyira szerves része, hogy történetileg abból nőtt ki. Kezdetben a képzés egésze a tapasztaltabb pedagógus megfigyeléséből és követéséből állt. A XVII. században létrehozott első pedagógusképző intézményekben, a normaiskolákban is a gyakorlat követése játszotta a fő szerepet és jelentette a képzés központi részét.

A későbbi történeti fejlődés során a tanítóképzés többnyire megőrizte a gyakorlatközpontúságot, az egyetemi képzésben viszont a szaktárgyi és a pedagógiai elméleti képzés vált dominánssá. A pedagógus-mesterségbeli tudás erősítésében *Papp János* (2000) a pedagógiai gyakorlatok szerepét és a módszertani ismeretek oktatásának fontosságát hangsúlyozza. Magyarországon csupán a 80-as évektől kezdődően fordítottak egyre nagyobb figyelmet a gyakorlati képzésre az egyetemeken is. (Kelemen, 1993)

Mintha ugyanezt a helyzetet látszana igazolni a Romániai pedagógusképzés is az elméleti tárgyakhoz viszonyított gyakorlat helye és aránya vonatkozásában. *Chiş* (2001) a pedagógiai gyakorlat tanárképzésben elfoglalt méltánytalan státuszára mutat rá. A tanítóképzés főiskolai szintűvé alakulása (formailag az egyetemhez tartozó jellege) nem hozta meg a várt változást és a gyakorlati képzésre való jobb odafigyelést, a mélyebb szaktárgyi elméleti pedagógiai felkészítés mellé emelte a középiskolában is érvényes pedagógiai gyakorlatot.

A gyakorló pedagógusok és a végzős hallgatók véleménye általában megegyezik abban, hogy pedagógussá válásuk folyamatában, pedagógiai képességeik alakulásában, szakmai szocializációjukban a legnagyobb szerepet az iskolai gyakorlat, valamint az ezt vezető tanárok játszották. (Falus és Kotschy vizsgálatai, 1983). *Kozma Tamás* (2004) is arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusjelöltek általában sokallják az elméleti képzést,

helyette még több gyakorlatot kívánnának, ami azt hangsúlyozza, hogy a pedagógusképző intézményekben a képzés célja, értelme az iskolai gyakorlat.

Péchy Benjámin (1997) a tanítóképző főiskolákon e témakörben végzett vizsgálataira mutatnak rá, hogy e főiskolákon neveléstudományt, pszichológiát, tantárgy-pedagógiát oktatók is belátják, és fontosnak ítélik a gyakorlatvezetőkkel való konzultációt, mivel a pedagógiai gyakorlat a szakmai felkészítésben központi szerepet tölt be.

Ugyanakkor a pedagógiai gyakorlatra, a gyakorlati képzésre való odafigyelést a reflektív pedagógus eszméjének megjelenése is hangsúlyozza, hiszen a konstruktív szemlélet, a tanári tudás gyakorlatias, kontextusfüggő jellegéről vallott felfogás az elmúlt másfél évtizedben elméletileg is indokolta a gyakorlat növekvő súlyát.

Ennek megfelelően általános nemzetközi tendencia a gyakorlatra fordított idő növekedése (nem ritkán az elméleti felkészítés rovására). Bár a pedagógusképzés a világ országaiban nagy változatosságot mutat, abban egyeznek a különböző rendszerek, hogy négy komponens kap helyet bennük: szaktárgyi tanulmányok, pedagógiai- pszichológiai tudás, módszertani tárgyak és az iskolai gyakorlat. A pedagógusi tudásról alkotott szemléletmódnak megfelelően változik a gyakorlat helye, hangsúlya, jellege és arányai is, de általában jellemző az erre való erőteljesebb odafigyelés. Így pl. Angliában és Walesben megkétszereződött az iskolában eltöltött idő. Jelentős a növekedés Japánban is. Izraelben nagy a különbség az egyetemek és a főiskolák között. Az USA-ban nagy a különbség az egyetemek között is. Átlagosan 75-100 óra terepgyakorlat és 12 héten át folyó, heti 40 óra tanítási gyakorlat (Moline – Derschimer és Leighfield, 1995). Hollandiában a tanítóképző főiskolák tantervének felét teszi ki az iskolai gyakorlat valamely formája.

Azt, hogy a gyakorlat milyen helyet foglal el a különböző pedagógusképzési rendszerekben, a pedagógusképzési modellek című fejezetben részleteztük.

3.3.1. A gyakorlati képzés céljai és funkciói

Falus Iván (1997) szerint a gyakorlati képzés céljával kapcsolatban el kell döntenünk, hogy milyen felfogást vallunk a tanári pályáról és általában a pedagógusi tudásról. Nem mintegy, hogy mit tartunk fontosnak: a tudományos ismeretek és a gyakorlati képességek elsajátítását a saját tapasztalatból megkonstruálható gyakorlati, kontextus függő ismeretek szerzését, a folyamatos reflexió képességének kialakítását; vagy azt tartjuk, hogy a pedagógiai munkában az általánosított tudományos ismereteknek (amelyeket másoktól átvettünk és internalizáltunk) valamint a művészi, kreatív, egyedi, megismételhetetlen eljárásoknak egyaránt szerepük van.

Zuzovsky (1996, idézi Falus 1997, pp. 96-97) szerint két kérdésről vallott felfogás határozza meg a pedagógusképzés egészét, különösen a gyakorlati felkészítést:

- A **tanári pályáról** vallott egyik markáns felfogás szerint a pedagógiai tevékenység tudományosan igazolt ismeretanyagra épül, amelyek alapján megfogalmazhatók az elsajátítandó készségek, kompetenciák. Az ellentétes álláspont a tudományos ismeretek elsajátításának és ezek gyakorlati alkalmazásának kisebb szerepet tulajdonít, ezzel szemben a kreativitást, az improvizációs képességek formálását, „*a reflektív felkészültséget*” tartja fontosnak. „*A reflektív fordulat*” következményeként a gyakorlati és a személyes tudás jelentősége megnő, ezt a tudást a gyakorló maga hozza létre saját tapasztalatainak elemzése révén. A pedagógusképzés ennek következtében tapasztalatibbá, személyiség-központúbbá, önismeretet formálóvá válik. A gyakorlati terepen – az iskolában – való tartózkodás szerepe megnő, s ennek jellege inkább hasonlít a hagyományos „*tanonckodáshoz*” amelyben a mindennapi tevékenység végzése és elemzése lesz a központi elem.
- A **pedagógiai tudásról** vallott reflektivista felfogás, amely a konstruktivista ismeretelméletre épül, a gyakorlatot ugyancsak az ismeretek forrásának tekinti. Ugyanis a tudás nem a külső, objektív, a tanulótól független valóságnak a reprezentációja, hanem az egyén által aktívan konstruált, szubjektív, viszonylagos, történeti és kontextusfüggő. A konstruktivizmus három, tanárképzésre ható irányzata – kognitív, szociális, szocio-kulturális – közül a harmadik a személyes – gyakorlati, a kevésbé általános, a tartalom és kontextusfüggő pedagógiai tudás fontosságát hangsúlyozza. Ez a tudás a pedagógusjelölt és a szituáció, valamint más tapasztaltabb szakemberek közötti dialógusban, a kooperatív tanulás különböző formáiban, tehát a gyakorlati képzésben alakul.

Ugyanezen kérdésekről alkotott felfogások határozzák meg a pedagógusképzési modellt is, amelynek megfelelően az egyes intézményekben a szakmai felkészítés megvalósul. Az e kérdésben hozott döntések ugyanakkor befolyást gyakorolnak a gyakorlat jellegére, időpontjára, formáira, terjedelmére, az irányítás stílusára, az elemzések hangsúlyosságára.

A képzési rendszer filozófiájához kötődő elvárások ellenére a gyakorlati képzés funkciói és céljai között találunk általánosan a pedagógusképzési rendszer egészére érvényes elemeket.

Általánosan elfogadott funkció az empirikus bázis nyújtása, azaz a hallgatókat meg kell ismertetnie az iskolai tevékenységek különböző formáival. De fontos az is, *hogyan* gyakorló terepet biztosítson a pedagógusjelölt számára saját tevékenységének kialakításához, tökéletesítéséhez. Célszerű tehát, hogy a hallgató pedagógiai tanulmányai előtt, vagy azzal párhuzamosan olyan iskolai tapasztalatokra tegyen szert, amelyek eltérnek az ő korábbi,

tanulóként megélt élményeitől. A gyakorlat lehetőséget kínál arra, hogy **az elméletben elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazásának terepe** legyen, ennek keretében kialakulhassanak a jelölt majdani munkájához szükséges készségek, jártasságok. Napjainkban a gyakorlatok funkciójában hangsúlyeltolódás fedezhető fel, amikor a mesterségbeli fogások elsajátításáról, a követendő modellek tevékenységének utánzásáról egyre inkább a saját tevékenység kibontakoztatására, az önelemzésre, az önértékelésre, a reflexióra tevődik a hangsúly. (Falus, 2002)

A tanítóképzésben speciálisan a gyakorlati képzés funkciója eképp fogalmazódik meg: képessé tenni a hallgatót 1-4 osztályban az osztálytanítói feladatok ellátására, az 5-6/8 osztályban pedig a műveltségterület oktatására. Ennek megfelelően a gyakorlati képzéssel szembeni általános követelmények a következők: (*A négyéves tanító szak programja*, 1995 alapján, p. 487)

A hallgató ismerje:

- a különböző tanítói szerepeket, s legyen jártas ezek gyakorlati betöltésében;
- az iskola-előkészítés és az iskolakezdés gyakorlati teendőit; képes legyen feltárni a gyermekek iskoláskor előtti tapasztalatait, adottságaik, képességeik szintjét;
- a családokban, iskolákban preferált értékeket;
- az 1-6 osztályosok továbbfejlődési esélyeit, a magasabb osztályokon várható követelményeket.

Legyen képes:

- sikeres kommunikációra egyénnel és a tanulócsoportokkal;
- a tanulók személyiségének és teljesítményének diagnosztizálására, ezek alapján tanítványai differenciált fejlesztésére;
- segítséget nyújtani az átlagot meghaladó teljesítményű, fejlődési ütemű gyermekeknek képességeik, tehetségük kibontakozásához;
- alkalmazni a lassabban fejlődők, a lemaradók, a tanulási nehézségekkel küzdők, a lelki, a mentális és a szociális hátrányban szenvedők tanításának, nevelésének, képzésének alapvető módszereit;
- a nevelő-oktató tevékenység tervezésére, szervezésére, a szakszerű elemzésre és az értékelésre;
- valamennyi műveltségi területen az általános műveltséget megalapozó alapfokú szaktárgyi tanulásirányításra, a műveltségi tartalmakat a korosztály sajátosságaihoz igazodva hitelesen tudja közvetíteni; a választott műveltségi területen legyen jártas a szakirányú tanítási-tanulási tevékenység irányításában;

- a tanulók önálló tanulásának megszervezésére, az önálló tanulás képességeinek a fejlesztésére.
- ezeken kívül tudja alkalmazni a korszerű tanulásirányítás törvényszerűségeit, képes legyen önálló döntések meghozatalára, különösen az alternatív lehetőségek közötti választásra. Tudja saját tanulásirányítási tevékenységének értékeit és hibáit szaktudományi szempontból helytállóan, fejlődését elősegítve elemezni. Legyen jártas a gyermekek tanórán kívüli tevékenységének szervezésében, irányításában, a szakszerű vezetésben.

A **gyakorlati képzés feladatai** között a következőket találjuk:

- Elősegíteni a szükséges készségek és képességek alakulását
- **Bemutatni az elmélet és gyakorlat összefüggéseit**
- Megismertetni a hallgatót a teljes szerepkörrel
- Kialakítani a választás képességét gyakorlati szituációkban

A szükséges készségek és képességek vonatkozásában, azokat helyezzük előtérbe, amelyek az eredményes pedagógiai tevékenységhez elengedhetetlenek. Ezeknek alakítása nem kizáró jelleggel az iskolai gyakorlatok keretében történik, hiszen igen fontos szerepük van a különböző személyiségfejlesztő stúdiumoknak is. Kétségtelen azonban, hogy érvényesítésükre és effektív „gyakorlásukra” a tanítási szituáció a legmegfelelőbb terep.

A teljes szerepkörrel való megismertetés **pályaszocializációs elemekre** utal, amelyekre a már a gyakorlat idején oda kell figyelni, nem csupán a tényleges pályagyakorlás kezdetén.

Zrinszky László (1994) hívja fel a figyelmet arra, hogy míg hosszú ideig a pedagógus szerepekbe való betanulás elsősorban szociális tanulás útján történt, addig ma már a gyakorlati képzés keretei között **különböző szituációk modellálásával, esettanulmányokkal** stb. már az elsődleges képzés során szerepjátszási teret biztosítanak a pedagógusjelölteknek. *„Amikor a pedagógusjelölt megtanulja, hogy miként lehet, pl. egy tanítási óra különböző szekvenciáiban eljárni, és elsajátítja az egyes ún. elemi tanítási készségeket (basic teaching skills), egyszersmind bizonyos komplex tanári viselkedésmódokat (teaching pattern) is magáévá tesz, hivatásszerepét gyakorolja”.* (Zrinszky, 1994, p. 44)

Kozma Tamás (2004) is kiemeli, hogy a gyakorlati képzés egyszerre több funkciót is betölt, és ezek között a gyakorlati alkalmazások nem is legfontosabbak. Ezek a látens funkciók a következők: **tanításszervezés** (Hogyan válik a tudásomból tanítási anyag, abból pedig óra, iskolai foglalkozás?); **csoportvezetés** (nevelői, csoportvezetői, szervezői

szerepekben is jártasságot szerezni); *osztálytermi „menedzsment”*(egy tanulócsoport foglalkozásának tervezése és szervezése)

Noha a gyakorlat szerepe a pedagógussá válás folyamatában megkérdőjelezhetetlen, pedagógusi kompetenciafejlesztő hatást csakis akkor valósíthat meg, ha megfelelően aránylik az elméleti képzéshez. Miközben **a gyakorlat szerepe egyre inkább felértékelődik a gyakorló pedagógusok és pedagógusjelöltek körében**, egyre több kérdés fogalmazódik meg a tapasztalatokból származó tanulás értékével kapcsolatosan. *Edmundson* (1990, idézi Ben-Peretz, 1992, p. 545) szerint a hallgatók gyakorlati tapasztalata nem teszi lehetővé a reflektív megközelítéseket. *Tom* (1987) azt emeli ki, hogy a pedagógusképzés curriculumában vissza kellene tenni méltó helyére a pedagógikumot, természetesen a pedagógiai valóságra alapozva. A tudománylogikai szempontú elméleti ismeretelrendezés helyett a gyakorlat-alapú elméleti tanulmányok jobb felkészülési lehetőségeket kínálnak hallgatóknak. Ugyanebben a kontextusban *Pearce és Pickard* (1987.) figyelmeztetése szerint az elméletbe kell gyökereznie a képzésnek, de ennek az elméletnek össze kell fonódnia azzal, amit a pedagógusnak tennie kell, illetve amilyen szerepet be kell töltenie.

Kétségtelen, a szereptanulásban nehezen állapítható meg, hogy meddig játszik szerepet a pedagógiai elmélet és hol kezdődik a gyakorlat szerepe. Vannak viszont arra utaló jelek, hogy a közvetlen praxistól látszólag távol álló stúdiumok is (pl. nevelésfilozófia vagy neveléstörténet) befolyással vannak a későbbi szakma gyakorlására, beleértve a pedagógus szereprepertoárját és szerepviselkedésének egészét. Azonban, míg a teoretikus tanulmányok inkább az egészként működő szerepelsajátításban játszanak szerepet, addig a pedagógusképzés inkább az integrált gyakorlatra helyezi a hangsúlyt, amely az elméleti ismereteket felhasználva magát az egész átfogó tevékenységet gyakorolja.

Az elmélet és a gyakorlat integrálódásának bemutatása szintén a gyakorlati képzés feladataként jelenik meg, megvalósítása azonban nem szorítkozhat csupán a gyakorlati képzés keretére. Azt, hogy ez mi módon történhet a gyakorlati képzés keretén belül, egy következő alfejezetben vizsgáljuk.

Végül a választási képesség kialakításakor gondolnunk kell az óratervezésben hozandó megfelelő döntésekre, a helyes tartalom, módszer, eszköz és szervezési forma választására, de ugyanakkor a különböző irányzatok, illetve tankönyvek közül történő választásokra is. Ebben a helyzetben a reflektív döntések hozatalán valamint az ezekre való felkészítésen van a hangsúly. E mellett az azonnali döntésekre való felkészítés nem maradhat el.

Mintegy szintetizálva a gyakorlati képzés feladatait, **Kagan** (1992, idézi Morine – Derschimer és Leighfield, 1992) 40 kvalitatív vizsgálatra hivatkozva **a szakmai fejlődésnek öt összetevőjét** azonosította, az osztálytermi gyakorlat folyamatában:

- a gyerekekkel és az osztálybeli történésekkel kapcsolatos **ismeretek és hitek tudatosítása;**
- megfelelő **eszménykép kialakulása önmagáról, mint pedagógusról** és a tanulókról;
- **megosztott figyelem** az én, a tanuló és a tanítási feladat között;
- standard **osztálymenedzselési rutinok** kidolgozása;
- multidimenzionális **problémamegoldó készségek** kidolgozása.

Kagan (uo.) úgy véli, hogy a pedagógusképzés akkor lehet igazán sikeres, ha feladatának tekinti az osztálytermi rutinok bemutatását, bátorítja a hallgatókat saját személyiségük minél alaposabb megismerésére, korai tapasztalatokat és széleskörű interakciókat tesz lehetővé a gyerekek körében.

3.3.2. A gyakorlati képzés szintjei és formái

Falus Iván (1997, p.97) szerint **a gyakorlati tapasztalatok megszerzésének négy formáját** célszerű megkülönböztetni:

A/ **A pedagógusjelöltek** pedagógusképzést megelőző **tapasztalatai**. Ezt a gyakorlati tapasztalati forrást nem tudjuk befolyásolni, de feltétlenül figyelembe kell vennünk. Sok vizsgálat tanúskodik arról, hogy a pedagógusok leginkább úgy tanítanak, ahogyan őket tanították, s ezen nagyon nehéz változtatni. Az új tanuláselméletek alátámasztják a fenti tapasztalatot, s arra hívják fel a figyelmet, hogy a képzés során e korábbi tapasztalatok felhasználására, átformálására van szükség, ugyanis megkerülésükre nincs mód. A szakmai tudás alakításakor lényeges, hogy a hallgató a tanult ismeretei, önértékelése, önismerete, valamint saját nézetei és tapasztalata birtokában tudatosan dönthessen: engedi-e, hogy magával sodorja a tanulóként megélt vagy hallgatóként megtapasztalt gyakorlat árja, vagy próbálja a tanultakat a tevékenysége szintjén érvényesíteni. (Dunne, 1995)

B/ **Elméleti ismeretekből származó, gyakorlatra vonatkozó tájékozódás**. Az elméleti jellegű pedagógiai képzés során a gyakorlat integrálásának változatos formái alakulnak ki. Az előadó gyakorlatot bemutató elbeszélései, a gyakorlatról készített írásos szövegek, filmek, videofelvételek, stb. mind forrásai lehetnek a gyakorlati tapasztalatoknak. Ezek a formák azonban nem a gyakorlati képzésnek, hanem az elméleti oktatásnak, illetve a „gyakorlati jellegű” foglalkozásoknak a részét alkotják, emiatt itt nem elemezzük részletesebben.

C/ **A laboratóriumi jellegű foglalkozások** átmenetet képeznek az elméleti képzés és a valóságos gyakorlati helyzetek között. Nem a valóságos gyakorlatot helyettesítő pótmegoldások, hanem sajátos funkcióval rendelkező, a hallgatók által a tanítási gyakorlatok mellett leghasznosabbnak ítélt képzési módok. Olyan direkt vagy szimulált tevékenység, amely megfigyelések, alkalmazások, egyszerűsített környezetben nevelési jelenségek, események tanulmányozásában ölt testet. Leggyakrabban használt formái (Metcalf, 1992 szerint) a következők: valóságos vagy szimulált helyzetekről készített audiovizuális felvételek elemzése, írásos anyagok (pl. órajegyzőkönyvek, helyi tantervek, pedagógiai programok, stb.) elemzése, esetelemzés, tanácsadási megbeszélések, kritikus események és helyzetek megvitatása, játékok, kiselőadások, mikrotanítás, tükörbe tanítás, párban tanítás, szerepjáték, szimuláció, stb. Ezek közül legnagyobb népszerűségnek és elterjedtségnek a mikrotanítás örvend. Az integrálás szempontjából azonban kiemelten előtérbe kerül az esetelemzés is.

C.1. **A mikrotanítás.** Elsősorban kísérletileg eredményesnek bizonyult, pedagógiai tevékenységelemek elsajátítására szolgál, azonban bizonyos változataiban a „mit és a hogyan” elsajátítása mellett a „miért”-ek megválaszolására, a reflektív képességek fejlesztésére is módot adhat. (Falus 1986). **MacLeod** (1992) szerint a mikrotanítás lényege az alábbiakban foglalható össze: *(a) olyan valódi tanítási helyzet, amelyben (b) a tanítási óra komplexitása csökkentett mértékű, (c) egy sajátos feladat megvalósítására való felkészítés a fő cél, (d) a gyakorlati tevékenység ellenőrzésének mértéke nagyobb, (e) a feed-back dimenziója kiemelkedő jelentőségű és hangsúlyú.* A mikrotanítás eredményességét az is meghatározza, hogy milyen céllal alkalmazzák, ami a maga során az ezt megalapozó szemlélettől, modelltől függ. **MacLeod** (1992) **négy modellt** különít el: **paradigmatikus, magatartás-módosító, szociális készségek modelljét, valamint a kognitív modellt.** E modellek közül az elmélet-gyakorlat integráció szempontjából az utóbbi modell leginkább figyelemreméltó, minthogy a hallgató saját tevékenységével kapcsolatos reflexióit hangsúlyozza, és figyelmet fordít a hallgató fogalmi struktúráinak elemzésére is.

C.2. **Az esetelemzés.** Főképpen a kontextusfüggő, szituációból fakadó tudás, a reflektálás, a pedagógusi bölcsesség fejlesztésének a módszere. Az esetek, események vagy eseménysorozatok leírásai. Az esetelemzések eltérő változatai segítségével különböző célok érhetők el (Falus 1997, McAninch, 1992):

- **Az elméleti orientációjú esetelemzés** során a pedagógusjelöltek a pedagógusi tudás lényeges elemét képező specifikus, jól dokumentált, árnyaltan leírt tudása, az úgynevezett „esettudás”-ra tesznek szert. **Shulman**, (1986) szerint az esettudás a pedagógusi tudásnak

egy sajátos formája. Az elméletet jól megvilágító eseményeket elemzik, értelmezik, szintetizálják.

- **A gyakorlati orientációjú esetelemzés** során a kevésbé tapasztalt meglátja a tapasztaltabb tevékenységében a mesterség bevált elemeit, az általa alkalmazott elemzési módokat.
- **A technológiai orientációjú esetelemzés** általában videón rögzített anyag segítségével kívánja kialakítani az ésszerű döntéshozatal képességét.
- **A személyes orientáció** esetén a tanárjelölt személye áll a középpontban. A leírt tapasztalat megvitatásának folyamatában, egymás gondolatainak megismerése által valósul meg a szocializáció, a jelölt megtanulja magát megérteni, fejleszteni, hatékonyan felhasználni. Akárcsak a gyakorlati orientációban, előtérbe kerül a tapasztalat, de itt már az egyéni tapasztalat és erre vonatkozó reflexió kap központi szerepet.
- **A társadalom-kritikai orientáció** a társadalmi problémák helyes értelmezéséhez járul hozzá, elősegíti a nemek, osztályok közötti különbségek megértését.

A laboratóriumi gyakorlatok hatékonyságát több tényező is meghatározza (MetCalf, 1992):

- **Integráció** – a laboratóriumi gyakorlatok a szakmai felkészítés szerves részét kell, hogy képezzék, és az elméleti képzéssel és terepgyakorlattal kéz a kézben kell a hatékony képzést szolgálják.
- **Multidimenzionalitás** – a laboratóriumi gyakorlatok különböző formáinak tervezett, célszerű és változatos használata lehet csak eredményre vezető.
- **Fogalmi megértésre törekvés** – az ilyen jellegű gyakorlatok hátterében szükségszerűen fogalmi tisztázásoknak kell megjelenni.
- **A résztvevők ismeretei a várt eredményekre vonatkozóan** – sokkal tudatosabbá teszi a hallgatók megnyilvánulásait.
- **Gyakorlat** – a laboratóriumi gyakorlat alapvető jellemzője a kipróbálás lehetősége, de szerepe nem merül ki ebben, hanem inkább a tudatos alkalmazáson és elemzésen van a hangsúly.
- **Feed-back** – az önértékelés, a pár vagy az oktató visszajelzései a sikeresség zálogának tekinthetők

A laboratóriumi gyakorlatot azonban mindenképpen ötvözni kell az osztálytermi tanítással, azaz az iskolai gyakorlattal.

D/ Az iskolai gyakorlatot a tanítóképzésben a következő formában strukturálódhat: **egyéni komplex pedagógiai gyakorlat, egyéni tanítási gyakorlat, csoportos tanítási**

gyakorlat és összefüggő komplex szakmai gyakorlat. Ezek funkciója az indukciós bázis megszerzése az elméleti általánosításokhoz, az elméleti tudás gyakorlati alkalmazása, saját tapasztalati ismeretek konstruálása, tanítási készségek gyakorlása, saját oktatási-nevelési stílus kialakítása, stb.

Látható tehát, hogy minden gyakorlati képzési forma, valamint az iskolai gyakorlaton belüli sajátos szervezési módok jól meghatározott szerepet játszanak a gyakorlati készségek alakításában.

Összefoglalva, hogy melyik gyakorlati képzési forma milyen cél, illetve funkció megvalósítását szolgálja leginkább, jelezve egyben az ezek közötti összefüggéseket, a következő táblázatot nyerhetjük:

Formák / Szintek	Célok / Funkciók					
	Általános empirikus alap	Elvek, elmélet illusztrálása	Alternatív pedagógiák bemutatása	Tanítási készségek gyakorlása	Saját tanítási stílus kialakítása, szakmai fejlesztése	Beilleszkedés, szakmai szocializáció
Különböző pedagógiai intézmények meglátogatása	+++	+	+++			
Hospitálás gyakorlóiskolában	++	++	+			
Hospitálás nem gyakorlóiskolában	++	+	+++			
Laboratóriumi jellegű gyakorlat a ped. Képző intézetben	+	++	+	+++	+	
Rövid gyakorlat gyakorlóiskolában				++	+	
Rövid gyakorlat nem gyakorlóiskolában				+	++	
Hosszas összefüggő gyakorlat gyakorlóiskolában		++		++	++	+
Hosszas, összefüggő gyakorlat nem gyakorlóiskolában				+	++	+++

Jelölések: + megfelelő forma, ++ kedvező forma, +++ legmegfelelőbb forma

1. Táblázat: Az egyes gyakorlati képzési formák funkciói (Forrás: Falus, 1997, p. 99)

Látható, hogy amennyiben bármelyik gyakorlati forma kimarad vagy valamilyen oknál fogva nem kap helyet, ez képzési hiányossággént fog megmutatkozni.

A szakmai gyakorlat legmegszokottabb helyszínei a **gyakorló iskolák**, de ezt ki kell egészítenie az úgynevezett külső gyakorlatnak is. Ennek fő funkciója, egyfelől az alternatív gyakorlat széles spektrumának a bemutatása, másfelől az önálló gyakorlás színterének biztosítása. Mégis a gyakorlóiskolai rendszernek olyan előnyei vannak, amelyek indokolják,

hogyan a pedagógusképző intézmények ne mondjanak le erről a megoldásról. Ezek az **előnyök** a következőképpen foglalhatók össze (Falus, 1997):

1. **Hidat képeznek a pedagógusképző intézet és a valós iskolai élet között.** A válogatott tanulók könnyebb, biztonságosabb gyakorlótelepet jelentenek a hallgatók számára. Ezek olyan feltételek, amelyek bátorítanak az első lépések megtételére.
2. A gyakorlatvezető tanárok **állandó kapcsolatban vannak a képző intézettel**, így ismerik az ottani követelményeket, a képzés tartalmát és módszereit.
3. A vezető tanárok nagyszámú **hallgató képzését végzik rendszeresen, így megismerik gondolkodásmódjukat**, tipikus nehézségeiket, a velük való bánásmód legcélravezetőbb formáit.
4. A jó gyakorló iskola olyan **műhely**, ahol a vezető tanárok állandó önképzésben vesznek részt a pedagógusképző intézettel együttműködve.

Napjainkban gyakori megoldások nemzetközi szinten az úgynevezett **szakmai fejlesztő iskolák** (professional developmental schools), amelyek annyiban térnek el a hagyományos gyakorló iskoláktól, hogy átlagos gyermekeket tanítanak átlagos környezetben. A vezetői, irányítói szempont nem a pedagógusképző intézményé, hanem az iskoláé, az iskolának pedig más szervezetekkel is van partneri kapcsolatuk (Stallings, Knight, Wiseman, 1995).

A szakmai fejlesztő iskolák céljai, feladatai szerint, olyan elemi vagy középiskolák, amelyek **pedagógusképző intézményekkel partneri viszonyban vannak**, annak érdekében, hogy:

- Hatékony tanítási programokat mutasson be különböző hallgatók részére
- Gyakorlati, gondolkodást fejlesztő és serkentő programokat nyújtson kezdő pedagógusoknak
- Új értelmezéseket kínáljon és a szakmai felelősséget fejlessze tapasztalt pedagógusok körében
- Kutatási projekteket szorgalmazzon, amelyek kiegészítik a pedagógusi tudást az iskolai tevékenység hatékonyságának fokozása érdekében (Stallings, Knight, Wisemann, 1992)

3.3.3. A szakmai (pedagógiai) gyakorlat vezetése

A szakmai gyakorlat irányításával kapcsolatosan felmerülő egyik leglényegesebb kérdés a **gyakorlatvezető személye**. A pedagógusjelölt szakmai gyakorlatának irányítása nem egyszerű feladat. A gyakorlatvezetőre hárul az a szerep, hogy felkészítse a hallgatót saját tanítási tevékenységére, valamint értékelése által irányt szabjon a jelölt saját tevékenységével

kapcsolatos reflexióinak. Amennyiben ezt a szerepet a tanító látja el, akkor figyelnie kell arra is, hogy milyen tanítási modellt nyújt a hallgatók számára. Mindezzel egyidejűleg, természetesen, az osztályával kapcsolatos teendőit is maradéktalanul meg kell valósítania.

A gyakorlat irányításának szereplői kisebb-nagyobb **eltéréseket** mutatnak a **különböző országokban**. Míg pl. Magyarországon, Hollandiában a gyakorlatvezetői teendőket maga a **tanító** látja el, ami azt jelenti, hogy bemutat, felkészít a tanítási órára és értékeli azt, nyomon követi a jelölt szakmai fejlődését, addig Romániában ezek a feladatok megoszlanak a **tanító és a pedagógia- és pszichológiatanár** között. Ezt azt jelenti, hogy a tanító bemutat, a felkészítés és értékelés a gyakorlatvezető (pedagógia- vagy pszichológiatanár) együttműködésével valósul meg, a hallgató szakmai fejlődésének nyomon követése pedig, csakis a gyakorlatvezető tanár feladata. Magyarországon az előkészítést a pedagógia és pszichológia tanár csak a hospitálás időszakában végzi, a tanítási gyakorlatok elkezdése után a gyakorlat vezetése a gyakorlatvezetőkre (ún. szakvezetőkre) hárul. Hollandiában, pl. a szakmai előmenetel nyomon követésében találunk főiskolai tanárt is a tanító mellett. Az ún. „stagebegleiter” szerepét azonban bármilyen szakos főiskolai tanár betöltheti.

A gyakorlatvezető személye, a hallgatók elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatainak ismerete szempontjából is nagyon fontos, amennyiben a kérdést a hatékony elmélet-gyakorlatintegráció szempontjából tesszük fel, hisz láttuk, hogy ez a gyakorlati képzés egyik feladatuként jelenik meg. Ha a tanító a gyakorlatvezető, vannak-e megfelelő ismeretei a hallgatók (potenciális) elméleti tudásáról, hogy segíthesse őket az integrálás folyamatában, vagy csak a tapasztalatszerzést biztosítja, az integrálást a hallgató egyéni feladatának tekinti. Amennyiben a gyakorlatvezető a pedagógia- vagy pszichológiatanár, kérdés, hogy van-e a gyakorlatról kellő tudása, amit érdemben összekapcsolhat az elméleti órán tanítottakkal. Ezeknek a kérdéseknek a mérlegelése, megválaszolása mindenképpen elvezet a szakmai elméleti képzés és gyakorlati felkészítés szereplői közötti együttműködés fontosságának hangsúlyozásához.

A gyakorlat irányítása meghatározza **az ellenőrzés és értékelés jellegét a pedagógiai gyakorlaton**. A pedagógiai gyakorlaton történő értékelés fő célja segíteni a jelöltet, hogy kompetens pedagógussá váljon. (Cooper, 1992). Különösen a próbatanítások eredményességét célzó értékelő megjegyzések, a sikerességet (vagy sikertelenséget) meghatározó tényezők körülhatárolása, a jelölt magatartását, gyerekekkel való viszonyát taglaló értékelés a tudatos szakmai felkészülés alapelemét képezik. Figyelni kell azonban arra, hogy az értékelés szempontjai a képzés célrendszerének megfelelően előre kidolgozottak

legyenek, annak érdekében, hogy a hallgatói önértékelés kongruens lehessen a tanítást követők értékelésével.

Bár inkább történeti elemzés részét képezhetné, aktualitását hangsúlyozandó, említésre méltónak találjuk **Dewey** (1904, idézi Cooper, 1992, p.593) gondolatát, miszerint a gyakorlat értékelésének két szemlélete alakult ki az idők folyamán. Az egyik, amely **tanonckodásként** fogja fel a gyakorlatot és ennek megfelelően az értékelésben elsődleges szerepet kap azoknak a technikáknak a megfelelő használata, amelyek az iskolában adódó helyzetek „kényelmes túlélését” teszik lehetővé, anélkül, hogy ezek helyét és szerepét tudatosítanak. A kutatások nagy része azt igazolja, hogy ez a modell uralja a pedagógusképzést. A másik szemléletmód a **laboratóriumi tapasztalatokhoz** áll közelebb, amelyben a hallgató saját, személyes szokásainak és magatartásának fejlesztésében, a saját tevékenységére vonatkozó reflexiókban kap segítséget a gyakorlatvezetőtől. Ebben a felfogásban a hallgató megtanulja, hogy a létező iskolai valóság mögött egy egész sor más, hatékony megoldási lehetőség is kínálkozik. Annak megfelelően, hogy a gyakorlatvezetők melyik szemléletmódot teszik magukévá, a hallgatókkal szembeni elvárásaik, illetve értékelésük lényegesen különböző lesz.

Empirikus vizsgálatainak eredményeire hivatkozva, **Cleary** (1988) az első szemléletmódot inkább a gyakorlatot irányító tanítókra és tanárookra nézve tartja jellemzőnek, míg a pedagógusképző intézmény gyakorlatvezető tanárait a második modell érvényesítésére látja hajlamosnak. **Cooper** (1992) számos tanulmányra hivatkozik, amelyek arról számolnak be, hogy **a közoktatás pedagógusai miért nem tudják maradéktalanul ellátni gyakorlatvezetői teendőiket**. Olyan indokokkal találkozunk, mint: megfelelő érdekltség hiánya a hallgatók tanítási tevékenységének irányításában (Zimpher, 1980, uo.), megfelelő felkészítés hiánya a gyakorlatvezetői teendők ellátására (Grimmet és Ratzlaff, 1986, uo.), énképükben elsődleges a hivatás maradéktalan gyakorlása, és a hallgatók ehhez való hozzásegítésének szerepe (O’Neal, 1983, uo.). A pedagógusképző intézmény gyakorlatvezetőinek teendői helyenként átfedik a tanítók szerepkörét. Ez az **átfedés** elsődlegesen éppen a tanítási tevékenység értékelésében érvényesül.

Mindez gyakran okozhat problémát a hallgató, tanító és főiskolai gyakorlatvezető triádban. **Yee** (1969, uo.) úgy látja, hogy a háromtagú kiscsoportokban gyakran figyelhető meg két fél összehangoltabb együttműködése és a harmadik fél kizárásának tendenciája. Természetesen, mivel a hallgató és a tanító tölt el több időt egymással, így a közöttük levő együttműködés az esetek többségében sikeresebb. Ennélfogva, a hallgatók is hasznosabbnak ítélik szakmai irányításukban a tanítók munkáját, mint a gyakorlatvezetőkéét. Bár léteznek olyan tanulmányok, amelyek inkább a pedagógusképző intézmény gyakorlatirányítóinak

tulajdonítanak nagyobb befolyást a pedagógusjelölt gyakorlati munkájára (Boschee és mtsai, 1978;), a kutatások nagyobb része azt találta, hogy **a hallgatókra sokkal nagyobb befolyást gyakorolnak azok a pedagógusok, akiknek az osztályaiban a gyakorlati tevékenység megvalósul.** (Koehler, 1984; Zimpher és mtsai, 1980; Yates, 1982 idézi Cooper, 1992; Yee, 1969, uo.)

A gyakorlat elemzésének és értékelésének szerepe tehát a pedagógusképzésben az, **hogyan biztosítsa a szakmai tevékenység tudatos jellegét.** Érvényesítésének különböző formái lehetőséget teremtenek egyben az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés integrációjára is. A gyakorlatvezető feladata - függetlenül az általa betöltött szereptől – az, hogy kiaknázza legjobb tudása szerint ezeket az ötvözési lehetőségeket, valamint igényelje ezt a hallgatóktól is az önértékelés, önreflexió folyamatában.

3.4. Az elmélet (különösen pedagógia és pszichológia) kapcsolódási lehetőségei a gyakorlattal

A pedagógiai – pszichológiai stúdiumok üresjáratú általánosságokban mozognak, amennyiben nem a gyermekcsoportokkal való iskolai tapasztalatokból nőnek ki és nem azokra támaszkodnak – hangsúlyozza **Hunyady György** (2004). **Az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés ötvöződése a pedagógusképzés folyamán azonban nem feltétlenül magától értetődő és nem is valósulhat meg spontán módon.** Ahhoz, hogy a pedagógusi tudás integrált rendszerének a kidolgozására vállalkozhasson a pedagógusképzés, nem elégséges azt megterveznie, hogy milyen tárgyakat és milyen óraszámban tanít, vagy, hogy a gyakorlati képzésnek milyen formáit részesíti előnyben. Ugyanilyen elővigyázatossággal arra is oda kell figyelni a tervezés során, hogy milyen struktúrában jelenjenek meg az elméleti stúdiumok és a gyakorlati képzési formák. **Dove** (1986) szerint a tervezés folyamán tisztázni kell, olyan kérdéseket, mint: megelőzzék-e az alapozó tárgyak a módszertanokat, vagy a szaktárgyak és neveléstudományi tárgyak konkurens vagy szakaszos eloszlásban jelenjenek-e meg.

Az elmélet és gyakorlat integrálásának imperatívusza a pedagógusképzésben nem vitatott. **Ben-Peretz** (1992) azokra a pedagógiai kutatási eredményekre reflektálva, amelyek azt hangsúlyozzák, hogy a hallgatók nem ismerik fel az elméleti ismereteik szerepét a szakmai felkészülés folyamatában, egyetlen „gyógyírként” az elméleti alapozó tárgyak és gyakorlati tapasztalatok már **curriculum szintjén történő integrációját** javasolja. Már a tanterveket

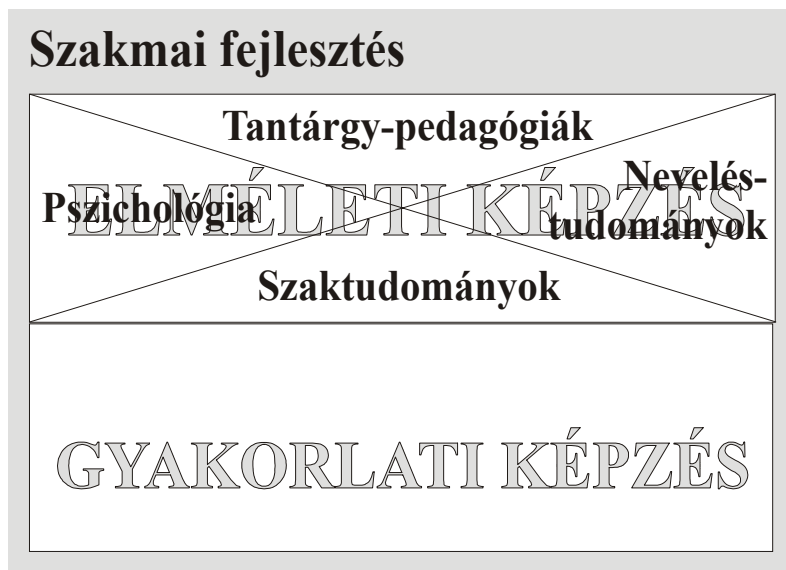
úgy kell elkészíteni, hogy abban dialektikus viszony legyen az elmélet és a gyakorlat között, az elmélet konkrét, életszerű helyzetekbe helyezése révén. Ebben az elhelyezésben az elmélet gyakorlatirányító szerepe emelhető ki, amelyet az alkalmazás folyamatában érvényesít. Ugyanakkor az elméletet a gyakorlatból származtatjuk. Így tehát, a gyakorlat maga is egy, a tevékenység folyamatában állandóan változó elmélet.

Az integrálás szükségszerűségét több érv is alátámasztja. Ezek közül a legmeggyőzőbbek maguk a képzési célok, melyeknek megfelelően a leendő pedagógust arra kell felkészíteni, hogy helyt álljon a gyorsan változó világban, a sokféle problémahelyzetben, a döntést igénylő szakmai szituációkban. Továbbá szerepel a célok között a magas szintű, továbbépítkezéshez alkalmas elméleti és gyakorlati tudás, a pedagógiai és pszichológiai ismeretek gyakorlati alkalmazása, az érett, autonóm, kreatív személyiség kialakítása.

A célok megvalósítása nem nélkülözheti az egységességet, az integrációt. Hiányában olyan szituációk állhatnak elő, amelyekben a pedagógusjelölt korszerű ismeretei nem befolyásolják a tanítási-nevelési tevékenységet, hanem ellenkezőleg az figyelhető meg, hogy elméleti tudása és gyakorlati tapasztalatai külön-külön önálló életet élnek. Ennek következtében a gyakorlati tevékenység nélkülözheti a tudatosságot (nem tudja a jelölt, hogy mely megoldást miért választja, milyen pszichológiai/pedagógiai indoklás állhat a háttérben), eképp pedig az elméleti ismeretei öncélúakká válnak.

A képzési céljait pedagógusképző intézmény a következő **képzési területek** által valósítja meg (Kelemen, 1980/1):

- A személyiségfejlesztés, közösségi nevelés, a nevelési-oktatási feladatok megoldásához a hogyan a módszert, a pszichológiai és a neveléstudományi képzés adja, a már elemzett komplex funkció együttesével.
- A pedagógiai tevékenységre felkészítés tartalmi magvát (különösen a tanárképzés esetében) a szaktudományos képzés, az iskolai oktatáshoz szükséges magas szintű tudományos ismeretanyag és szemléletmód biztosítja. A személyiségfejlesztés harmóniája megköveteli, hogy a szakműveltséget az általános műveltséggel egészítsük ki. Ez a tanítóképzés esetében hatványozottan előtérbe kerül.
- Az ismeretközvetítés, az oktatás módszere szaktudományonként sajátos különbségeket mutat. Ezért az egyes tárgyak oktatásának szakmódszertana a képzés egyik döntő területe.
- Ugyanakkor a pedagógusjelölt a pedagógus mesterséget, az elmélet gyakorlati alkalmazását iskolai és egyéb nevelési gyakorlatok keretében sajátítja el.



4 ábra: A pedagógusképzés főbb területei

A képzés rendszerében ezeknek a területeknek összehangoltan kell megjelenniük, hiszen **a struktúraképző elemeknek funkcionális egysége** adja a pedagógusképzés belső struktúráját.

Ezeknek a területeknek az optimális együttműködése vezethet hatékony pedagógiai tevékenységre való felkészítéshez. Azt, hogy a pedagógusjelöltek képzettsége mennyire teljes, hogyan tudnak beilleszkedni, illetve beválni a pályán számos tényező meghatározza. Ezek között döntő jelentőségű lehet a képzési területek jobb együttműködése, illetve ennek az együttműködésnek a fokozása, a minél teljesebb integrációra törekvés.

4. A képzési területek integrálása

„Az elméleti és gyakorlati felkészítés közötti megfelelő egyensúly biztosítása objektív elvárás minden szakképzésben.” (Salade – Dăscălescu, 2000, p.29) Az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának szükségességéről, az ezt meghatározó tényezőkről már olvashattunk a dolgozatban. Ebben az alfejezetben **az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának mechanizmusát, szintjeit, lehetőségeit** vizsgáljuk, mely elvezethet **ismerettudástól az alkalmazástudásig**.

Az elméleti ismeretek vizsgára való „megtanulása”, elsősorban az önmagukban való felidézést jelentik. Az ilyen jellegű tudásnak, különösen, ha nem gondoskodik a számonkérő az ismeretek mobilitásáról, értelembénítő hatása lehet, melyről **Szent-Györgyi Albert** így vélekedik (idézi Nagy, 2003, p.223): *„Széles körben elterjedő vélemény, hogy a memorizálás nem fáj, a tudás nem árt. Attól félek, igenis árthat. A holt tudás megfakítja a szellemet, megtölti a gyomrot, anélkül, hogy táplálná a testet.”* Azok az elméleti ismeretek, amelyek nem hasznosíthatóak a gyakorlatban, vagy a hallgató nem látja e hasznosításnak a lehetőségét holt tudásnak minősülnek a tanítóképzésben is. „Szellemfakító” hatásukat azonban az elmélet-gyakorlat integráció által ki lehet védeni, azáltal, hogy a hallgató ismereteit alkalmazható, funkcionális ismeretökké alakítjuk.

Pszichológiai szempontból vizsgálva az elméleti ismeretek alkalmazása **exteriorizációnak** tekinthető. Az exteriorizáció kivetítést, külsővé tevést jelent, vagyis az ismeretek, gondolatok, értelmi műveletek konkrét tárgyra vonatkoztatását, feladat és problémahelyzetekben történő megtestesítését a gyakorlati cselekvésben és a reális viselkedésben. (Nagy, 2003). Amikor a pedagógusképzésben integrálást szeretnénk megvalósítani, éppen ez a célunk, hogy a pedagógusjelölt ismereteit vonatkoztassa a tanítási tevékenységében felmerülő helyzetekre és érvényesítse gyakorlati tevékenységében, tanulókkal szembeni viselkedésében.

Ez a dinamikus kapcsolat esetünkben azért szükségszerű, mivel a tanítási tevékenység igen komplex és állandóan változó, nem lehet előre felépíteni és előkészíteni, hogy mely helyzetben milyen elméleti ismeretek alkalmazása fog sorra kerülni. Ez azt jelenti, hogy a pedagógiai gyakorlatban olyan gyakorlati alkalmazásfeladatok megoldásának lehetünk szemtanúi, ahol előre nem adott, hogy mely elméleti ismeretek realizálása alapján oldható meg, hanem minden alkalommal újra és újra fel kell építeni a gyakorlati szituáció értelmi-pszichikus modelljét, amely modellben központi helyet foglalnak el a konkrét helyzettel kapcsolatos ismeretek. A konkrét szituációt tehát át kell fordítani a megfelelő elméleti szintre.

Ennek kiinduló pontja a szituáció azon konkrét jegyeinek az észlelése, elemzése, kiemelése, amelyek fogalmi jelentéssel bírnak. Ezeket a konkrét jegyeket, mivel értelmi-fogalmi jelentésük van és a gyakorlati szituáció pszichikus kódolását szolgálják, **pszichikus orientíreknek** nevezzük. (Nagy, 2003). Igen lényeges, hogy a pszichikus orientírek helyes értelmi objektumok (ismeretek) irányába tereljék a helyzet értelmezését. A konkrét gyakorlati feladat, helyzet értelmi-pszichikus kódolásának szakaszában megy végbe az elméleti ismeretek választékos felidézése, aktualizálása, a konkrét szituáció átfordítása a fogalmak, elméleti ismeretek szintjére, azaz absztrakt feladattá való átalakítása. Ez után a feladatszituáció fogalmi képe átrendeződik, oly módon, hogy a cselekvés szempontjából fontos operatív fogalom, a megoldás elve vagy kulcsa kerül előtérbe. Ezen a ponton áttérünk a feladat pszichikus kódjából a feladat cselekvési kódjába, azaz visszatérünk a gyakorlati feladathoz és kiválasztjuk, hogy milyen konkrét műveletek vezetnek a tényleges megoldáshoz. **Az exteriorizáció ciklikus felépítése** tehát a következőképpen foglalható össze (Nagy, 2003, p.230):

1. **a konkrét szituáció észlelése**, elemzése, felfogása
2. a konkrét **gyakorlati feladat teorizálása**:
 - a) a „kognitív térképen” való elhelyezés
 - b) az elméleti-fogalmi képének pontos elrendezése
3. a feladat **értelmi-pszichikus modelljének és a cselekvés feltételeinek egybevetése**
4. a cselekvés kivitelezése, végrehajtása

Amennyiben az **alkalmazástudást** a pedagógusi tevékenységre vonatkoztatjuk, egyértelmű, hogy ugyanezt a ciklikus felépítést találjuk. A konkrét gyakorlati helyzet észlelését azon elméleti ismereteknek a felelevenítése kell kövesse, amelyek relevánsak az adott gyakorlati helyzetben. Külön figyelni kell arra, hogy a konkrét helyzeti sajátosságokat ne tévesszük szem elől, mivel ellenkező esetben könnyen fennáll annak lehetősége, hogy a helyzet ismerős ingerei már begyakorolt pszichikus kódolást váltsanak ki, és az újszerű helyzetben is a már begyakorolt elméleti ismeretekre támaszkodunk, holott nem azt kellene érvényesíteni. A releváns elméleti ismeretek felidézését a gyakorlati helyzet sajátosságaival való egybevetésnek kell követnie, majd ezt a tényleges helyzetmegoldásnak, cselekvésnek. Ha számba vesszük, hogy egyetlen tanítási órán hány alkalommal kell a tanítónak elméleti ismereteit a gyakorlatban alkalmaznia, akkor érthetővé válik, hogy miért van szükség az óra gondos tervezésére, előkészítésére. Az elméleti ismeretek felhasználása és gyakorlati alkalmazása elsősorban a tervezés szakaszában intenzív, főleg a szakmai fejlődés kezdeti

szakaszaiban. Ennek ellenére is, sok olyan be nem tervezett alkalmazás adódik a tanító munkájában, amelyeket az azonnali döntése alapján kell megoldania. Külön vizsgálat tárgya, hogy ezekben a helyzetekben az elméleti ismeretek helyzetmegoldás-irányító szerepe milyen mértékben érvényesülhet.

Az ismeretalkalmazás mechanizmusának vizsgálata azt bizonyítja, hogy a gyakorlati helyzetekben az elméleti ismeretek teljesen más struktúrában, elrendezésben jelennek meg, mint az elsajátítás szakaszában. Éppen ezért gyakran megtörténhet, hogy a jelölt nem azokat az ismereteket eleveníti fel, amelyek leginkább szolgálják a pedagógiai helyzetek hatékony megoldását, vagy azért, mert a kognitív térképen nem megfelelő az elhelyezés, vagy azért, mert a megoldás szempontjából releváns ismereteket nem tudta felidézni, és ezáltal, a helyzethez kapcsolódó elméleti fogalmi kép elrendezése nem volt helyes.

A pedagógusképzés során tudatosan fel kell készíteni a hallgatót arra, hogy az elméleti ismereteit helyesen kapcsolatba tudja hozni a gyakorlati helyzetekkel, mivel ez legtöbb esetben nem feltétlenül magától értetődő. Ennek a tudatos és helyes kapcsolatteremtésnek a megvalósítása az elmélet-gyakorlat integrációra irányuló törekvések elsődleges célkitűzése.

4.1. Az integrálás szintjei

Az integrálásnak alapvetően **két szinten** kell megvalósulnia:

- 1) Az elméleti képzés integrált neveléstudományi – pszichológiai szemléletmódban való egységesítése**
- 2) Az elméleti képzés és az oktató-nevelő munkára való gyakorlati felkészítés optimális egymásba épülése, integrálása**

A képzés hatékonyságát az adja, hogy a jelöltek mennyire képesek a gyakorlati oktató-nevelő munkában alkalmazni a képzés során szerzett tudásukat. (Kelemen, 1980/2)

Az elméleti képzés integrálásának vonatkozásában is két szintet különíthetünk el. Beszélhetünk egyrészt a neveléstudományi, pszichológiai és tantárgy-pedagógiai képzés egységességéről, másrészt ezeknek a szaktudományi képzéssel való integráltságáról.

A szaktudományi és a pszichológiai – pedagógiai képzés egymásrataltságát azért kell hangsúlyozni, mert valójában ez adja meg a pedagógusképzésben végbemenő szaktudományos képzés sajátos jellegét és feladatát. A szaktudományos oktatás nem csak (a tanítóképzésben pedig elsődlegesen nem azt) a szaktudományba bevezetés célját szolgálja, hanem a pedagógusi tevékenységre való felkészítés célját is. A szaktudományos képzés funkciója a pedagógusképzésben abban különbözik elsődlegesen a szakemberképzéstől, hogy

ennek erőteljes a pszichológiai, pedagógiai, módszertani aspektusa. Lényeges, hogy ez a szemléletmód érvényesüljön, hiszen a szakmódszertanok oktatásáért, bizonyos mértékben pedig az iskolai gyakorlat megszervezéséért is felelősek. Valójában a szaktudományos oktatás csak akkor lehet hatékony, ha megfelelő pszichológiai – pedagógiai képzéssel párosul. Ugyanakkor fordítva is igaz, hiszen a jelöltek bármilyen alapos pszichológiai, neveléstudományi, módszertani felkészültséggel rendelkeznek, bizonytalanná válnak, ha szakmai képzésük hiányos.

A pedagógusképzésben, éppen a pedagógussá nevelés érdekében döntő szerepe van a **pszichológiai, neveléstudományi, módszertani képzési blokknak**.

„A közoktatás igényei, a pedagógusképzés nemzetközi tendenciái egyaránt előtérbe állítják a pedagógiai - pszichológiai képzés fontosságát.” – vallja **Ladányi Andor** (2003, p. 79).

A pszichológia oktatásának kimondottan pedagógiai- gyakorlati célzatúnak kell lennie a pedagógusképző intézetekben. Tulajdonképpen a neveléstudományi–módszertani és az iskolai gyakorlat közvetlen megalapozását kell szolgálnia.

Az integrálási lehetőségeket egy korábbi fejezetben bemutattuk. Ezen a ponton azt emeljük ki, hogy az integráció egyik legfontosabb és legkívánatosabb megvalósulási lehetősége a képzés tananyagainak megfelelő strukturálása, egymásra épülése. A neveléstudomány oktatása szinte elképzelhetetlen megfelelő pszichológiai fogalmak hiányában. A neveléstudományi képzés a maga rendjén a pszichológiai ismereteknek nem csupán felelevenítője, hanem kiegészítője is. Ugyanezt kell tennie a módszertani és a gyakorlati képzésnek is.

A neveléstudomány oktatása a pedagógiai szemléletmód kialakításával egységben gyakorlati célzatú stúdium. Erre kell épülnie a módszertanok oktatásának, anélkül, hogy ezt feleslegesen ismételné, vagy átfedné. Inkább az egymásra épülésen és a differenciáláson kell a hangsúlynak lennie. Az is lényeges, hogy a neveléstudomány, pszichológia és szakmódszertanok oktatása ugyanazt a szemléletmódot kövessék, ugyanazt az alapozó paradigmát tudják magukénak. Az integrálás biztosításában, azaz a „szintetizált tudás” alakításában alapvető fontossága van a különböző tanszékék oktatói közötti együttműködésnek, a közös tervezésnek, a tantervi összehangolásnak. (Vastagh, 1988)

Elméletigényes vagy gyakorlatorientált-e a képzés? Erre a kérdésre a választ az **elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés aránya** valamint e területek **integráltságának** mértéke határozza meg.

A hatékonyság szempontjából a pedagógusképzésben kulcsfontosságú a neveléstudományi elmélet érvényesítése a jelöltek gyakorlati oktató-nevelő munkájában. Olyan bonyolult együttműködési, transzponálási feladatmegoldásról van itt szó, amely állandó kooperációt, információcserét feltételez a gyakorlat színhelyei és a neveléstudományi tanszékek között. A képzési vetületek közötti összhang megteremtése érdekében **Ladányi Andor** (2003) kívánatosnak tartaná a pedagógiai-pszichológiai képzésnek, az összidőkeret emelése nélkül a tanulmányok egész időszakára való kiterjesztését, a szemináriumi gyakorlati foglalkozások arányának növelését az előadások rovására, valamint az oktatás szerves részévé tenni már az első évfolyamokon is az iskolai megfigyeléseket, nevelési jellegű gyakorlatokat, lehetővé téve az ezek során szerzett tapasztalatok szemináriumi megvitatását.

A **pszichológia és neveléstudomány** elméleti tételeit fel kell fedeztetni, meg kell láttatni a pedagógiai gyakorlat során, illetve **alkalmazásukat meg kell tanítani**. Csakis így lehet elérni azokat a célokat, amelyekről, a gyakorlati képzésről szóló fejezetben beszéltünk. Nevezetesen, hogy a hallgatók saját tapasztalataikból származó esetleges tanítási sztereotípiákat tudatosan próbálják kiiktatni, vagy megtartani, ugyanakkor képesek legyenek a tanítási-nevelési tevékenységüket úgy vezetni, hogy minden lépést tudjanak alátámasztani elméleti ismeretekkel. Egyszóval, váljanak képessé arra, hogy tudatos tanítási tevékenységet valósítsanak meg.

Amennyiben az integrálás kérdését a **reflektivitás** oldaláról közelítjük meg, melynek alaptétele, hogy a pedagógus reflektál, visszatekint és elemzi saját pedagógusi tevékenységét és ennek hatékonyságát, akkor a gyakorlat és a neveléstudomány– pszichológia– módszertanok integrálása ugyancsak elengedhetetlen. Az elméleti ismeretek hiányában nem lenne megfelelő kontextus, amelyben a reflexió történhetne, illetve egyoldalúvá válna a tevékenység hatékonyságának megítélése (pl. mindig csak arra reflektálni, hogy milyen mértékben sikerült a céljaikat megvalósítani).

Az elméleti felkészítés és gyakorlati képzés integrálása szempontjából igen fontos szerepet töltenek be a tantárgy-pedagógiák, mintegy hídként jelenve meg a szaktárgy és a neveléstudomány (pszichológia), az elméleti és a gyakorlati képzés között. Éppen ezért igen lényeges a képzési rendszerben való elhelyezése. **Kelemen László** (1980/2) szerint a pszichológiai és neveléstudományi oktatás után (amelyek alapozó jellegűek a tantárgy-pedagógiákra nézve), de az effektív tanítási gyakorlat előtt kívánatos a tantárgy-pedagógiát tanítani. Az is kívánatos lenne viszont, hogy hospitálás, iskolai tapasztalat megelőzze.

A pedagógusképzésben szereplő elméleti képzés lényegi funkciója az, hogy azt a hallgatók alkalmazni tudják oktató-nevelő, személyiségformáló és képességfejlesztő

munkájukban. Ez viszont a gyakorlati képzésben dől el. „A gyakorlati képzés szerves folytatása az elméletinek.” – vallja **Kelemen László** (1980/2). Talán helyesebb lenne úgy fogalmazni, hogy a gyakorlati képzés kiteljesítője az elméleti képzésnek. Próbaköve, alkalmazási terepe, ugyanakkor tanulságos visszajelzése, kontrollja az elméletnek.

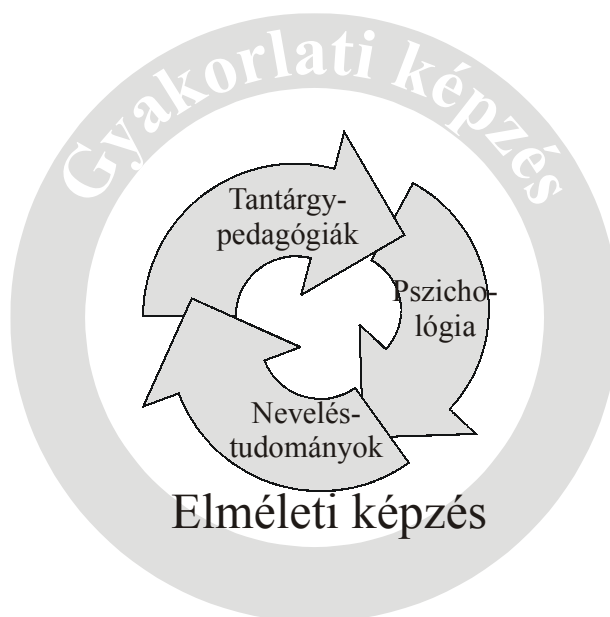
Napjainkban az elmélet (neveléstudomány, pszichológia, tantárgy-pedagógia) és gyakorlat egymáshoz való viszonyában alapvetően **két tendencia** figyelhető meg:

- ♦ Az egyik szerint kevésbé fontosak az elméleti ismeretek, és a hangsúly a pedagógiai problémák megoldására tevődik, az elméletből pedig csak annyit dolgoznak fel, amennyit ezen problémák megoldása szükségeltet. Ez elsősorban azokra az intézményekre jellemző, amelyek a pedagógusok szakmai felkészítésében az induktív utat tartják járhatónak. (*gyakorlatorientáltság*)
- ♦ A másik, inkább hagyományosnak mondható tendencia, a deduktív modellnek megfelelően az elméleti ismeretek alapozó jellegét tartja fontosnak, amire kell majd a gyakorlati képzésnek ráépülnie. (*elméletigényesség*)

Amennyiben nem sikerül a megfelelő arányokat megőrizni, mindkét tendencia rejthet veszélyeket magában. Az első esetben az empirizmus, a második szituációban pedig az „elméletieskedés”, illetve a pedagógiai gyakorlat alábecsülése okozhat problémát.

Megjegyzendő, hogy önmagában, megfelelő helyen és módon alkalmazva, akár az induktív akár a deduktív stratégia egyaránt hatékony lehet, és eredményesen szolgálhatja az integrálást. Tehát az elméletigényesség és a gyakorlatorientáltság nem zárják ki egymást, csak az a kulcskérdés, hogy miképpen érvényesíthetők egyidejűleg.

Az elméleti és gyakorlati képzés integrációját a következő sémával lehetne összefoglalóan ábrázolni:



5. Ábra: Az elméleti és gyakorlati képzés integrált jellege

A belső körben elhelyezkedő, önmagában is integrált ismeretrendszerként megjelenő elméletet mintegy körülöleli a gyakorlat. Azért tekinthetjük szélesebb körűnek, mint az elméletet (anélkül, hogy túlzott gyakorlatorientációt sugallnánk), mivel az elméleti ismeretek végső rendeltetése a pedagógusképzés folyamán a gyakorlati tevékenység hatékony kivitelezése. Ennek megfelelően az elméleti képzés végső rendeltetése a gyakorlati tevékenység optimalizálása. A szaktárgyak azért nincsenek külön feltüntetve az ábrán, mivel úgy véljük, hogy a pedagógusképzésben, de a tanítóképzésben különösen a szaktárgyi ismereteknek a tantárgy-pedagógiákon keresztül kell a gyakorlatban érvényesülniük, és nem önálló szaktudományi stúdiumként. Amennyiben a háromszög elemeit favorizálja valamely képzési rendszer, úgy elméletigényességről beszélhetünk, ha viszont nagyobb „mozgást” a kör területén figyelhetünk meg, akkor erőteljesebb a gyakorlatorientáció. Kíváncsú vagyunk, hogy az egyensúlyról akkor beszélhetünk, ha a különböző elemek egymással funkcionális kapcsolatban, egymáshoz viszonyítva ésszerű arányban jelennek meg.

4.2. Az integrálás lehetőségei

Az integrálás **hogyanjának leglényegesebb elemei:**

- ◆ megtalálni az illeszkedés legmegfelelőbb pontjait
- ◆ megtalálni az optimális arányokat az elmélet és a gyakorlat között

Az összekapcsolódás több módon is megvalósulhat, és mint láttuk, öltethet indukciós és dedukciós jelleget egyaránt. Az integrálást akkor tekintjük **indukciós jellegűnek**, ha az oktató a gyakorlati tapasztalatokra, ezek megvitatására és elemzésére építi fel az elméleti anyagot. **Dedukciós jellegű** integrálásról akkor beszélhetünk, ha az elméleti megalapozás után a hallgatók gyakorlati feladatokat kapnak, mintegy alkalmazva megszerzett elméleti ismereteiket. (Ballér, 1993) A gyakorlati munka ellenőrzése és értékelése rendszerint valamilyen tárgyasult munka formájában történik.

Az elméleti képzés során történő integrálás az egyik legelterjedtebb változatában utalást jelent az új ismeretek alkalmazására. Ez igen változatos módon történhet: előadásokba beépített szeminárium jellegű mozzanatok, a hallgatók elmondják tapasztalataikat, kérdéseket tesznek fel, vitáznak, és mindez beépítve az óra anyagába összekötheti az elméletet és a gyakorlatot. Az oktató filmek hozzájárulhatnak a probléma felvetéshez, a megoldások kereséséhez, szituációk elemzéséhez, új módszerek megismeréséhez.

Lukács I. – Petriné F.J. – Vámos Á. (2000) vizsgálataikban azt találták, hogy a pedagógusképző intézmények igen sajátos módon viszonyultak ehhez a kérdéshez, és általában **négy típusú megoldást** jelöltek:

- az elméletet és a hozzá kapcsolt gyakorlati stúdiumot egy félévben oktatják
- az elméleti tárgyakkal találkoznak kezdetben a hallgatók, a következő félévben pedig az előadás és a hozzákapcsolt gyakorlati óra biztosítja az elmélet és gyakorlat integrálását
- az elmélet és gyakorlat úgy kapcsolódik össze, hogy egy tantárgyat olyan tanegységként oktatnak melyben az elmélet és gyakorlat összekapcsolása gyakorlati jeggyel zárul
- az előadások keretében nem történik utalás, hiszen a gyakorlattal való kapcsolatot a tantárgy-pedagógiák valósítják meg. Tehát a hallgatók az elméleti képzés során a tantárgy-pedagógiák keretében kapnak alkalmazó jellegű önálló vagy csoportos feladatokat

Rendkívül gazdag a gyakorlati feladatok köre, sok oktató él a lehetőséggel, illetve felkínálja azokat a hallgatóknak. A pedagógusjelöltek szívesen végzik a valós iskolai munkára felkészítő gyakorlati jellegű feladatokat, igénylik azokat, örülnek az egyre nagyobb önállóságot igénylő gyakorlati munkának.

Például az elméleti órák (neveléstudomány, didaktika) keretében **az új ismeretek gyakorlati alkalmazásának a következő megoldásai lehetnek** (Lukács, Petriné, Vámos, 2000):

- videós tanórák, tanóra-részletek bemutatása szemléltetés, elemzés céljából
- filmek, filmrészletek bemutatása, szemléltetés, problémafelvetés, elemzés céljából
- valós iskolai dolgozatok közös értékelése
- helyi tantervek, tanmenetek, tematikus tervek, projekt-tervek, óravázlatok bemutatása, elemzése
- tankönyvelemzés
- feladatlap, teszt készítése, értékelése (csoportos vagy egyéni munka)
- órarészletek tartása különböző tanítási-tanulási feladatok megoldására, ezek megbeszélése
- házi dolgozatok választható témákból
- önálló vizsgálatok végzése (pl. tanulási, olvasási szokások a különböző életkorú tanulóknál, értékelési módok a tanítási órán, stb.), erről 3-5 oldalas beszámoló készítése

- valamilyen taneszköz készítése, illetve használata a tanítási órán
- egy ország iskolaszerének bemutatása egyéni tapasztalatok és szakirodalom alapján
- nevelési szituációk közös, megbeszélő megoldása
- órákon felmerülő problémák szituációvá formálása, a megoldási lehetőségek közös mérlegelése
- nevelési szituációk megoldása dramatizálással
- az első szülői értekezlet terve
- megadott témára készített óratervek
- szabadidős program készítése, pl. tábor
- személyiségfejlesztő játékok gyűjtése
- pedagógiai napilapok aktuális cikkeinek elemzése értékelése
- pedagógiai programok elemzése készítése
- önálló vizsgálatok végzése (pl. szociometria), elemzése, stb.

Az elméleti órákon végbemenő integráció esetében a figyelem főleg arra irányul, hogy mi módon utalnak az elméleti kérdések gyakorlatban való megjelenésére, illetve, hogy a gyakorlatban milyen megnyilvánulási formákat ölthet egy jelenség. Azt is vizsgálni kell azonban, hogy a már meglévő tapasztalatokat milyen módzatokban, hogyan igényli az elméleti tárgy oktatója. Ezek a megoldási lehetőségek az induktív, illetve a deduktív stratégiának megfelelően valósulnak meg, aszerint, hogy miképpen épülnek be az elméleti tárgyak oktatásába. A fenti megoldások között egyaránt találunk mindkét stratégiának megfelelően alkalmazható integrálási lehetőséget. Mivel az integráció komplex formában lehet csak hatékony, szükségeszerű ezeket az integrálást célzó feladatokat különböző irányúan megvalósítani.

A gyakorlati képzés során megvalósuló integrálás lehetősége a szakmai gyakorlat mindenik formájában megjelenik, eképpen:

- a. Hospitálás** – ezek a gyakorlatok valójában értelmezés-központúak, gondolkodás-központúak, de magukba foglalják a személyre történő reflektálást is.

Az egyéni hospitálás ideje alatt, megfigyelési szempontok segítségével lehetősége nyílik a hallgatónak arra, hogy különböző elméleti ismereteinek megnyilvánulását felfedezze az iskolai tevékenységben. A pedagógiai gyakorlásnak olyan szükségeszerű előfokát képezi, amely segít az elméleti elvek gyakorlati felismerésében, ugyanakkor az elméleti pedagógiai és pszichológiai képzés kitűnő kiegészítője lehet, minthogy egyéni gyakorlati feladatok megoldására adhat alkalmat.

A csoportos hospitálás az elméleti ismeretek felismerése és tudatosítása szempontjából felbecsülhetetlen. Az elméleti elvek és a gyakorlati eljárások szembesítése alkotó vitákra ad lehetőséget. Ha ezt, az elméletet is oktató pedagógus vezeti, nem csak a megfelelő színvonal biztosított, de az elmélet és a gyakorlat eleven konfrontálása is. Következésképpen ez minden irányban (hallgatóság, oktató, gyakorlóiskola) rendkívül tanulságos.

A gyakorlatnak ez a formája szükséges, és igen hasznos a szakmai felkészülésben, az elmélet és gyakorlat integrálásában. Ehhez azonban az szükséges, hogy a hospitálások során a hallgatók ne csak „üldögéljenek” hanem célzott megfigyeléseket végezzenek. Fontos, hogy a hospitálások a pedagógusképzés kezdeti szakaszában, minél korábban már megjelenjenek, mert így a későbbi elméleti ismeretek megszerzésére motivál, az iskolában szerzett tapasztalatok, élmények pedig segítik a gyakorlat és az elmélet összekapcsolását. (Józsa, Nagy, Zsolnai, 2001). **Dunne** (1995) szintén azt hangsúlyozza, hogy a hospitálás csak akkor hasznos, és szükséges, ha jól kidolgozott megfigyelési szempontokra fókuszálnak. **Milyen jellegű feladatok elvégzése biztosítja az eredményes hospitálást?** (Józsa, Nagy, Zsolnai, 2001)

- Tanítási órák adott szempontok szerinti hospitálása
- Az iskola pedagógiai programjának, működési szabályzatának, kollektív szerződésének, házirendjének megismerése
- Tanulócsoport számára szakköri, verseny-előkészítői foglalkozás, korrepetálás, szaktárgyi vagy osztályfőnöki órarészlet, esetleg óra tartása
- Tanulók írásbeli munkájának értékelése: a gyakorló pedagógus által adott készített javítókulcs, szempontrendszer alapján dolgozatok javítása, minősítése
- Az iskolai könyvtár, számítógép-hálózat, iskolarádió, stb. megismerése
- Felügyelet (folyosó, udvari, menza, iskolabál, stb.)
- Napközis feladatok ellátása
- Szaktárgytól függően: szertárrendezés, kísérlet-előkészítés, szemléltető eszköz készítése, tanórai munka előkészítése; video, írásvetítő, diavetítő beállítása; iskolai műsor, vetélkedő, verseny, múzeum- vagy kiállítás-látogatás szervezése
- Adminisztrációs feladatok megismerése: napló szerkezete, beírása, vezetése; anyakönyvek, ellenőrző könyvek, bizonyítványok vezetése; tanmenet készítése
- Szülői, tantestületi, munkaközösségi értekezleten, fogadóórán való részvétel.

Igazi hatékonyságot ez a gyakorlati forma csakis alapos előkészítés és értékelés mellett biztosíthat.

b. Tanítási gyakorlat: mindenik iskolai gyakorlati formának megvan a maga szerepe az elmélet és gyakorlat integrálása szempontjából. Összességében megállapítható, hogy a tanítási gyakorlatok függetlenül attól, hogy egyéni vagy csoportos tanításról van-e szó, olyan területet képeznek, amely nagyon jó alkalmat és lehetőségeket kínálnak az integrálásra.

A csoport előtti tanítás értéke igen sokoldalú. Mód nyílik az elmélet tudatosítására, a kollektív megbeszélés pszichológiai előnyeinek a kiaknázására, igazi team-szerű együttműködésre. Ezek olyan komplex órák, amelyek kitűnően integrálhatják a szaktárgyi, tantárgy-pedagógiai, neveléstudományi és pszichológiai képzést a közvetlen pedagógiai-gyakorlattal ennek minden szakaszában.

Különösen fontos szerepet töltenek be az összehangolás szempontjából **az óra előkészítését**, illetve az óra elemzését célzó tevékenységek. Annak megfelelően, hogy ki/kik vesznek részt az óra előkészítésében (osztálytanító, tantárgypedagógus, gyakorlatvezető tanár), lényeges, hogy rámutassanak az elméleti szempontok érvényesülésére az egész tervszerűsítési folyamatban. Ebben igen hatékony megoldás lehet, ha a tervezés megvalósításakor igénylik a hallgatóktól, hogy az óra fontosabb mozzanataihoz kapcsolódóan igazolják a döntéseiket, támasszák alá ezeket pszichológiai és pedagógiai érvekkel.

Az értékelés, az óravégi elemzés szintén igen fontos integrálási lehetőség, amennyiben figyelünk arra, hogy a hallgatónak az egyes pedagógiai megnyilvánulásait tudatosítsuk, illetve pszichológiai és pedagógiai érvekkel támasszuk alá. Valójában a próbatanítások utáni óraelemzések olyan modellt nyújthatnak a hallgató számára, amelyek a későbbiekben meghatározhatják a saját tevékenységével szembeni reflektivitását. Lévén, hogy a pedagógusi munka igen összetett tevékenység, az értékelés sem lehet másmilyen. Kerülni kell a túl általános (jó óra, rossz óra, elfogadható óra, stb.) értékítéleteket, hiszen ezek egyáltalán nem állnak az integráció szolgálatában.

Deli István (1994) szerint **az óra értékelésében néhány alapvető szempontnak kell érvényesülnie:**

- a. Milyen elvi, neveléstudományi, pszichológiai megfontolások játszottak szerepet a cselekedetei, munkafolyamatai, eljárásai megválasztásában?
- b. Hogyan zajlottak le, milyen külső és belső eszközöket vett igénybe a pedagógus, hogy a szándékolt folyamatok hatékonyan menjenek végbe?
- c. Mi lett a közvetlen hatás, a cselekedeteinek az eredménye?

Az a. és c. pontban foglalt kérdések megválaszolása lehetetlen az elmélet és gyakorlat összehangolása hiányában. Ez arra enged tehát következtetni, hogy mind a hospitálások, mind a gyakorlati tanítások utáni óraelemzések alkalmas és hatékony módjai az elmélet és gyakorlat integrálásának a pedagógusképzésben amennyiben ezt kellő hangsúllyal és odafigyeléssel, megfelelő szempontok szerint és megfelelő részletezéssel, a túlzott általánosításokat mellőzve valósulnak meg. Ehhez az szükséges, hogy **az óra elemzése tartalmi-szerkezeti szempontból három lényeges elemből, mozzanatból álljon:**

1. A pedagógia, pszichológia, tantárgy-pedagógiai és a szaktárgy tudományos fogalmait felhasználva a tanítási órán végbement folyamatok (pedagógiai műveletek) csoportosítása.
2. A számba vett folyamatok, akciók összefüggésbe hozása a tanítási nevelési célokkal, feladatokkal a szükségesség és indokoltság megállapítása céljából, viszonyítása az adekvát tudományos ismeretekhez, (elvekhez, nézetekhez, törvényekhez, szabályokhoz) mint normákhoz, a minőség megállapítása céljából.
3. Következtetések, megalapozott minősítő ítéletek levonása (Deli, 1994)

Az integrálás szempontjából ezek az elemzések akkor igazán hatékonyak, ha a pedagógiát, pszichológiát vagy tantárgy-pedagógiát oktató is jelen tud lenni a tanítási órán, illetve az ezt követő elemző-értékelő tevékenységen (vagy a gyakorlatvezető figyel arra, hogy az elméleti síkú elemzés is érvényre jusson).

Külön kell szólni a gyakorlati formák sorában a **külső (nem pedagógusképző intézmény gyakorló intézetében megvalósuló) gyakorlatról.** Lukács I., Petriné F.J. és Vámos Á. (2000) vizsgálataiban azt is felmérték, hogy a pedagógusképzésben pedagógiát, pszichológiát vagy tantárgy-pedagógiát oktatók látják-e a kapcsolatot a külső iskolai gyakorlat és a pedagógiai valamint pszichológiai elméleti képzés közt. Összegzésükben azt fogalmazták meg, hogy mindenütt szükségesnek tartják a kapcsolódást, és bár jellege, mennyisége, szervezettsége és hasznossága eltérő lehet intézményenként, a külső iskolai gyakorlat kötődik az alapozó pedagógiai és pszichológiai képzéshez. Úgy vélik, hogy **a külső iskolai gyakorlat alapvető funkciói** szükségessé teszik az integrálást, és a következőképpen fogalmazhatók meg:

- **Az elméleti képzéshez indukciós bázist ad,** mert az egyes témáknál előhívhatók, kiindulásul szolgálhatnak az iskolában szerzett tapasztalatok, élmények. Az iskolai hospitálások során megfigyelési szempontokat kapnak a hallgatók, így célirányosan is gyűjthetik a pedagógiai valóság tényeit, eseményeit. Megismerhetik a pedagógus tanórán

kívüli tevékenységét is, valamint az adminisztratív munkát. Ilyen úton találkozhatnak az intézményes nevelés dokumentumaival.

- **A deduktív alkalmazást az teszi lehetővé**, hogy az elméleti órákon megismert tanítási stratégiákat, módszereket, szervezési módokat, vizsgálati módszereket, stb. az iskolai gyakorlat során alkalmazhatják, kipróbálhatják, vagy megfigyelhetik alkalmazási sajátosságukat.

A gyakorlati feladatok mellett az elméleti órákon olyan felkészítést kapnak a hallgatók, ami az egységbe foglalást elősegíti: pl. egységes feladatsor, óraelemzési szempontsor, vizsgálati módszer megismerése, szakirodalom, stb. A jól, lelkiismeretesen összeállított gyakorlatok megfelelően felkészíthetik a hallgatókat az iskolai tanítási gyakorlatra, eredményességét ott ők is érzékelhetik, és a vezető tanárok is építeni tudnak rá. (Lukács, Petriné, Vámos, 2000).

Kelemen László (1980/2) szerint az sem mellékes, az integrálás szempontjából, hogy mikor valósulnak meg ezek a gyakorlatok, illetve, hogy milyen időtartamúak. *„Kétségtelen, hogy az elméleti képzéssel párhuzamosan is szükséges a gyakorlat, de jó, ha a zöme inkább a képzési idő végére esik, mert ekkor már a megfelelő szakmai tudást birtokolják a jelöltek”* (p.45). Ez a kérdéskör a pedagógusképzési modellek problémájához vezet, hiszen valójában ez határozza meg, hogy a képzés ideje alatt hogyan viszonyul egymáshoz az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés.

Összegezve tehát, elengedhetetlen a különböző képzési területek integrációja a hatékony szakmai felkészítés szempontjából. **Gheghinescu** (1999) is az elméleti és gyakorlati képzési összetevők közötti egyensúly és egység szükségességét hangsúlyozza. **Salade** (1999) továbbmegy, és a hangsúlyeltolódások káros és veszélyes következményeire hívja fel a figyelmet. Ahhoz azonban, hogy ez optimálisan megvalósulhasson, az egész képzési rendszert úgy kell felépíteni, illetve olyan szemléletmódot kell érvényesíteni, amely nem csupán tartalmi szempontból, hanem már szerkezetileg is az elmélet és gyakorlat összehangolását segíti elő. A képzés integrálása szempontjából átgondolandó az intézményirányítás rendszere is. Ennek lényege pedig, hogy a gyakorlat irányításában részt vegyenek az elméleti képzés tanszékei is, főként a neveléstudományi (beleértve a pszichológiai tanszék és a metodikusok tevékenységét is), valamint a szaktudományi tanszék. (Kelemen, 1980/2)

4.3. Az integrálást nehezítő tényezők

Az elmélet-gyakorlat integrálásának megvalósulása több feltétel meglétét tételezi. Ezeknek egy része **intézményi strukturális változók** függvénye és elsődlegesen olyan sajátosságokra vonatkozik, mint az elméleti és gyakorlati óraszámok aránya, képzési struktúrában elfoglalt helye, stb.

Az integrálás megvalósulása ugyanakkor **tartalmi változók** függvénye is, hiszen az ismeretek gyakorlati alkalmazását meghatározza az ismeretek jellege, aktualizálásuk sajátosságai, a gondolkodás jellegzetességei. E témakörben végzett vizsgálatok alátámasztják azt a megállapítást, hogy az alkalmazás sikerességének gyökere az ismeretelsajátításban keresendő. (Nagy, 2003). Amennyiben az elméleti ismeretek elsajátítási szintjének felmérése, értékelése a képzési folyamatban, a reprodukálásban és nem az alkalmazásban leli értelmét, fennáll az ismeretek feladatorientált önálló aktualizálásának nehézsége. Ugyancsak probléma lehet az is, hogy az egyes ismeretek izoláltan aktualizálódnak, holott a gyakorlati problémák nagy többsége az ismeretek szintetizált aktualizálását teszi szükségessé. Az ismeretek aktualizálásában további nehézséget jelenthet a feladatelemzés alacsony színvonala. A gyakorlati probléma elemzése nem terjed ki valamennyi tényezőre, összefüggésre, így a probléma felfogása is részleges és beszűkített lesz, aminek következtében az ismeretek is csak részlegesen aktualizálódnak.

Az ismeretek megfelelő elsajátítása önmagában azonban nem biztosítja automatikusan a felhasználásukat is a gyakorlati helyzetek megoldásában. Az elmélet és a gyakorlat közötti ellentmondások arra vallanak, hogy a hallgatók gondolkodása megoszlott az elmélet és gyakorlat viszonylatában. Általában a hallgatók külön feladatnak tekintik az ismeretek felidézését és külön problémának a gyakorlati helyzetekben való helytállást. Ez pedig magával hozza, hogy a gyakorlati tevékenység nem elméleti, csupán „*praktikus*” színvonalon megy végbe. (Nagy, 2003)

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásának oktatása terén elengedhetetlen feltétel:

- Tudatosodjék a hallgatókban, hogy mely ismeretek alapján lehetséges a gyakorlati helyzetek megoldása
- A kritikai gondolkodás fejlesztése abban a vonatkozásban, hogy a hallgatók vessék egybe: gyakorlati tevékenységük megfelel-e az elméleti ismereteknek, azaz reflektivitásra serkentse őket.(uo.)

Az elmélet-gyakorlat összekapcsolása, mint olvashattuk, több feltétel megjelenéséhez kötött. Természetesen e feltételek megvalósulásának hiánya oksági tényezőként jelentkezik az integrálás elmaradásánál.

Az ismeretek gyakorlati alkalmazásbeli hiányának okait vagy nehézségeit *Nagy László* (2003, p.120-121) az alábbiakban látja:

- **Izolált ismeretek:** amennyiben elméleti szinten nem valósul meg az ismeretek szintézise, a gyakorlatban is problémát okoz, hiszen az egyes gyakorlati problémák megoldása nem a leckeszerűen megtanult ismereteket igényli. Az egyes ismeretrészek többirányú asszociálódása feltétele az újabb feladatszituációkban történő sikeres alkalmazásuknak.
- **Mellékes ismeretek hatása:** gyakran a feladat szempontjából irreleváns ismeretek is felidéződnek, amelyek zavart kelthetnek a gyakorlati probléma helyes értelmezésében és a megoldások megtalálásában.
- **A szükséges ismeretek aktualizálódásának hiánya:** amennyiben az egyén nem rendelkezik a szükséges ismeretekkel, vagy ezek felidézésére és gyakorlati helyzetre vonatkoztatására nem képes, egyértelmű, hogy a megoldások megtalálásában nem nyújthatnak fogódzót.

Az elméletek gyakorlatba való beáramlását, a tudatos praxist akkor lehet leginkább elvárni a pedagógusoktól, ha az elmélet feldolgozása során annak figyelembe vételére is sor kerül, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek már rendelkeznek hétköznapi didaktikai elméletekkel, amikor a tudományos elméletekkel találkoznak; személyes affinitásuk a különböző koncepciókkal szemben igen különböző lehet. (M. Nádas, 2002) ezeknek a hétköznapi elméleteknek forrásai a saját közvetlen tapasztalatok, a közvetett tapasztalatok, valamint az ismeretek. Sajátosságait tekintve egyénre jellemzőek, az ismeretek érzelmekkel átszőttek, nem feltétlenül alkotnak koherens rendszert, de közvetlenül alkalmazható általánosításokat tartalmaznak. A pedagógusjelöltek ezekkel a hétköznapi elméletekkel vesznek részt a képzésben. Ha az oktatásmélete és általában a neveléstudományi és pszichológiai ismeretek feldolgozása nem elég sikeres, akkor a jelöltről a képzésben tanultak könnyen „leperegnek”, és így elmulasztja a saját hétköznapi elméletinek és a tudományos elméletnek az egyeztetését. Azonban az elmélet követése közben bekövetkező valódi vagy vélt kudarcok az elméleti megfontolásoktól való teljes elfordulást eredményezhetik. Az elméletek gyakorlatra való hatása nagyon összetett probléma. *M. Nádas Mária* (2003) úgy véli, hogy az oktatásmélete praxist befolyásoló szerepe egyaránt függ a didaktikai elméletek,

modellek tartalmától; a pedagógusképzés közvetítési szándékától és minőségétől; a jelöltek fogadóképességétől és alkotóképességétől.

Ezeket a jelenségeket mintegy konkretizálva **az integrálási nehézségek** sajátos formában jelentkeznek **a tanítói munkára történő felkészülésben**. Az integrálás pszichológiai problémái, amelyekről már olvashattunk, az egyes pedagógusjelöltek szintjén természetesen jelentkezhetnek. A pedagógusképzést elemezve, górcső alá kell venni azokat az integrálást nehezítő vagy akadályozó jelenségeket is, amelyeknek tudatos elhárítása hatékony lépés lehet a már-már utópiának tűnő elmélet-gyakorlat összehangolásában.

Leszűkítve a problémakört a tanítóképzés területére, **az integrálás hiányának okai**, a teljesség igénye nélkül, az alábbiakban foglalhatók össze:

1. A tanítóképzőkben gyakori vita tárgya **az elmélet és a gyakorlat aránya**. Ennek oka az a kétirányú nyomás, amelynek keresztüzében ezek az intézmények működnek: egyfelől az egyetemhez (egyáltalán a felsőoktatáshoz) tartozás státuszából adódó több elmélet iránti igény, másrészt pedig a közoktatás nyomása az egyre nagyobb mennyiségű és az iskolai élet minden területét felölelő gyakorlat bevezetésére. Aszerint dől el, hogy az elméletigényesség a domináns a képzésben, vagy inkább a gyakorlatorientáció, hogy melyik nyomás erőteljesebb, illetve melyiknek nagyobb a befolyása. (Morine-Dershimer és Leighfield, 1992). Iskolapéldái lehetnek ennek az állapotnak a romániai és a holland tanítóképzők. Előbbiekben - mint az a képzési struktúra elemzéséből kitetszik -, az elméleti tárgyak túlsúlya a jellemző, míg az utóbbiakat az erős gyakorlatorientáltság jellemzi, gyakran az alapos elméleti felkészítés rovására.
2. Ugyanennek a jelenségnek a hátterében más okokat is találunk. Azok az intézmények, amelyekben még erősen él az iskolák hagyomány szerinti ismeretátadó funkciója, ott a hangsúly az ismereteken, azaz az elméleten van. A posztmodern iskolák pedagógusi szerepének betöltésére felkészítő intézmények képzési programjai sokkal inkább a készségek fejlesztésére koncentrálnak, mint a különböző nézetek és felfogások megismertetésére. (Anderson, 1997). Tehát itt a gyakorlati képzés igen hangsúlyos előtérbe kerüléséről van szó. **Egyik vagy másik terület szerepének a túlbecslése** gátolja az integrálás megvalósulását.
3. Az integrálást ellehetetlenítő tényezők sorában kell megemlítenünk azt a jelenséget, amit „**szervezeti anomáliának**” nevezünk el, és amelynek lényege, hogy adott tantárgy tanítására sor kerülhet a pedagógiai gyakorlat folyamán úgy, hogy a hallgató korábban nem tanulmányozta az illető tárgy tantárgy-pedagógiáját.

A romániai képzési rendszerben nem egy ilyen esettel találkozunk, hiszen, pl. a tudományok vagy a történelem tantárgy-pedagógia csak az 5. félévben kerül tanulmányozásra, holott, a hallgatók már a 3. félévben megkezdik a tanítási gyakorlatot. A magyarországi tanítóképzésben már figyelnek e jelenség elkerülésére.

4. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak tanulmányozásában néhol a tudomány belső logikája szerint jelennek meg az ismeretek, és nem a nevelési gyakorlat szerinti elrendezésben. A kérdést tulajdonképpen úgy is megfogalmazhatjuk, hogy a **neveléstudomány mely paradigmája érvényesül a képzésben**. Gyakoribb még mindig a bölcsész hagyomány érvényesülése. *„Lényegében az elmélet-gyakorlat problémájának tárgyalása is a bölcsész paradigma szellemében történik. A pedagógusképzésben az összehasonlító elemzés is azt a feltevést látszik igazolni pedig, hogy a bölcsész paradigma lassan a múlté, pedagógiai szaktudást nyújtó diszciplínák szűnnek meg, és helyettük a problémák kerülnek előtérbe.”* (Kozma Tamás, 2001, p.36). Ezt a jelenséget visszaigazolta az empirikus felmérés is, amikor a hallgatók a tanulmányozott pedagógiai diszciplínák megállapítását végezték. (II. függelék, hallgatói kérdőív 1. kérdés). Keletről Nyugat-Európa felé haladva világosan tükröződött a fejlődés iránya: míg Romániában semmi gondot nem okozott az egyes tárgyak azonosítása, Magyarországon időnként elbizonytalanodtak a hallgatók, de azért a tanult ismeretköröket be tudták illeszteni adott tudományos diszciplínába, addig a holland hallgatók teljesen értetlenül álltak a kérdés előtt, egyébként jogosan, amint ez a tantervi hálóból kiderült, hiszen ők kifejezetten nevelési-oktatási problémákkal és nem pedagógiai illetve pszichológiai tárgyakkal találkoztak.
5. Az integrálás további akadálya lehet **az együttműködés hiánya** azon érintettek körében, akik segíthetnék a hallgatót elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai közötti kapcsolatok felfedezésében. Ez a jelenség különböző szinteken jelentkezhet: beszélhetünk az elméleti tárgyat oktatók és a gyakorlatvezetők, az elméleti tárgy oktatói és a tantárgy-pedagógus, valamint a tantárgy-pedagógus és gyakorlatvezető közötti együttműködésében megjelenő hiányosságokról. (a) Az elmélet oktatóinak leggyakrabban nincs tapasztalata azon a területen, illetve iskolatípusban, amelyre a képzési tevékenysége irányul. Annak érdekében, hogy a neveléstudományi tárgyú előadások alkalmával az iskolai gyakorlat tényeinek, jelenségeinek elemzése, megoldási lehetőségeinek felvázolása, egyáltalán

szemléletes példákra való hivatkozása hiteles legyen, szükség van arra, hogy tájékozódjon az iskolai gyakorlat történéseiről. Szerencsés az integrálás szempontjából, ha az oktatónak és a hallgatóknak vannak közös gyakorlati élményeik, vagy legalább olyan helyzetekre tud hivatkozni az oktató, amilyent a hallgatók is észlelhetnek. Ennek legkézenfekvőbb megoldása a gyakorlatvezetőkkel való együttműködés lehet. E jelenség gyakorlati megvalósulására a romániai képzési rendszerben találhatunk példát, ahol a gyakorlatvezető általában egyben a pedagógiai tárgy oktatója, és a gyakorlat hatékony megvalósulásáért együtt kell működnie az osztálytanítóval, mint az iskolai gyakorlati tapasztalatok hiteles birtokosával. (b.) az elmélet oktatói és a tantárgypedagógusok közötti együttműködés elsősorban a disszonáns ismeretek és elvárások kiküszöbölésének záloga lehet. (c.) A tantárgy-pedagógus és gyakorlatvezető közötti együttműködés fontosságát alátámasztja, hogy ugyanarról a pedagógiai valóságról nyújtanak ismeretet, illetve alkalmazási modellt a hallgató számára. Fontos, hogy a gyakorlatvezető olyan elvárásokat támasszon a hallgató gyakorlati tevékenységével szemben, amelyek egyeznek a tantárgy-pedagógián belül tanultakkal, valamint a hallgató a tantárgy-pedagógián belül tanultak gyakorlati kivitelezését tapasztalhasa meg a gyakorlaton. Ennek biztosítéka a képzés eme szereplői közötti együttműködés.

6. A tanítóképzőkben történő integrálás nélkülözésének, az együttműködés hiányából is adódó további okai lehetnek: pl. **az elméleti előadások túlzott „elméleti” jellege**. Bár a képzésben szinte valamennyi elméleti ismeret nagyobbrészt gyakorlati orientáltságú, oktatókként ettől eltérések lehetnek. Gyakran hátráltatja az is az alkalmazást, hogy **a gyakorlatvezető tanítók nem ismerik** kellő mélységben **az előadásokon és szemináriumokon elhangzottakat**. További gondot okozhat az is (és ez főként a magyar képzési rendszer jellemzője), hogy az iskolai tanítási gyakorlatoknak nincs „elméleti felelőse”, összefogója, irányítója. Ezért a hallgatók nehezen tudják pedagógiai és pszichológiai ismereteiket a gyakorlati tanítói munka megfelelő részeihez kapcsolni, az igényelt komplex szemléletük nem fejlődik a kívánt mértékben. (Füle, 1980)

Amint azt az okok sokszínűsége sugallja, nem egyszerű a kiküszöbölésük, annál is inkább, hogy egyes okok szemléletmódbeli változásokat, mások a képzési struktúra álgondolását és átalakítását, míg megint mások tartalmi módosításokat igényelnének. Ugyanakkor feltételezve, hogy ezek az okok kiküszöbölődnek, és a képzés felkínálhatja az

integráció lehetőségét, és az egyéni változók (hallgatói és oktatói egyaránt) határozzák meg, hogy az ötvözés milyen mértékben és mélységben valósul meg.

Összegzés

Elemmezve a pedagógiai tudás sajátosságait, komponenseit, alakulásának folyamatát, kirajzolódtak azok a követelmények, amelyeket mindez a pedagógusképzésre, ennek szerkezetére illetve tartalmi vetületére vonatkozóan megfogalmazható. Tartalmi és szerkezeti szempontból is eltérő modellekkel találkozhatunk. Az, hogy az egyes intézmények mely modellt teszik magukévá, több tényező függvénye, amelyekre e dolgozat keretei között nem térünk ki.

Nyomon követhettük, hogy az elméleti képzésnek milyen szegmentumait határolhatjuk el, melyek azok a neveléstudományi, pszichológiai ismeretkörök, amelyeknek a pedagógus tudás szerves részét kell képezniük, valamint, hogy ezek milyen formában és szervezettségben jelenhetnek meg. Ugyanígy a gyakorlati felkészítési formákkal, szintekkel, gyakorlatorientációs modellekkel is megismerkedhettünk. Elméleti szinten tárgyaltuk az integrálás lehetőségeit és akadályait. A kérdés, amit a gyakorlati részben kívánunk továbbgondolni, hogy mindez miként jelentkezik a gyakorlatban, azaz az egyes tanítóképző főiskolák szintjén.

Ma, amikor egyre gyakrabban és erőteljesebben találkozunk a gyakorlatorientáció igényével, könnyen megtörténhet, hogy azt tapasztaljuk: „átestünk a ló túloldalára”, a gyakorlat szerepe el van túlozva. „*Az alkalmazhatóság néhol sokkal fontosabb mint a megértés*”, fogalmaz **Anderson** (1997, p.203). Egyértelmű, hogy az ilyen álláspontok teljesen feleslegesnek látják az alapozó jellegű elméleti tárgyakat és a hasznosság elvét tartják egyedül üdvöztetőnek. Vannak azonban olyan főiskolák is, ahol még mindig az elméleti orientáció erőteljesebb, és ez nem csak az elmélet-gyakorlat arányaiban, hanem a tantárgyak struktúrájában is tükröződik. Ezekben az esetekben mereven értelmezett elméletigényességről beszélhetünk.

Az arany középút megtalálása az elmélet-gyakorlat arányokat illetően nem könnyű, de mindenképpen szükséges. Szükséges, de nem elégséges. A megfelelő arányok mellett a képzési területek integrálásának is meg kell valósulnia. Mint láttuk, ennek vannak akadályai, intézményi és személyi nehezítő tényezők egyaránt felsorakoznak. De vannak lehetőségei is. Ezeket kell kihasználni és a szakmai kompetencia alakításának szolgálatába állítani.

5. Az elméleti képzés és gyakorlati felkészítés integrálásának összehasonlító vizsgálata a romániai magyar és a magyarországi tanítóképzésben

A pedagógusok szakmai fejlesztésében az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés egyaránt olyan funkciókkal bír, amelyek egyrészt nélkülözhetetlenné teszik megjelenésüket a képzési rendszerben, másrészt ennek minőségét is meghatározzák. *„Ami viszont talán nem kívánatos, az a gyakorlati felkészítés és az elméleti képzés nyers és pártos szembeállítása, potenciális elszakítása, az elméleti (mindenekelőtt diszciplináris) felkészítés megkérdőjelezése.”* – **Hunyady György** (2004, p.35).

A probléma, amelyet a dolgozatnak ebben a részében vizsgálunk az, hogy az egyes tanítóképző intézmények az elméletileg megfogalmazott követelmények, a modellek, az optimális elmélet-gyakorlat arányok, az integrálási lehetőségek tárházából mennyit tudnak érvényesíteni, a pedagógusi tudás szolgálatába állítani. Ez meghatározója a képzés minőségének. Nevezetesen azt kutatjuk, hogy **az egyes elméletileg megfogalmazott, pedagógusi tudás kialakulásában szerepet játszó intézményi és tartalmi elemek hogyan jelennek meg a gyakorlatban**. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy **országonként milyen jellegű és mértékű eltéréseket tapasztalhatunk**. Ennek érdekében **magyarországi és erdélyi magyar tanítóképzőket vizsgálunk**, de az erőteljesebb gyakorlatorientáció hatásainak bemutatása céljából a holland tanítóképzési rendszerre is kitekintünk. A magyarországi és az erdélyi tanítóképzési rendszer összehasonlító elemzésével, esetenként a más hagyományokra építkező holland tanítóképzési rendszerre utalva illusztrálni kívánjuk, hogy az elméleti részben felsorakoztatott, pedagógusképzés minőségét potenciálisan meghatározó tényezők változatos elrendezése milyen minőségi különbségeket indukál a szakmai felkészülésben.

5.1. A vizsgálat leírása

Az alapfokú oktatás minőségének elemzése és értékelése minduntalan ráirányítja a figyelmünket arra, hogy az optimalizálás a pedagógusképzési rendszer elemzését és korszerűsítését is feltételezi. Számolnunk kell ugyan más, e kérdéskört érintő gazdasági, politikai, szociális és pszicho- pedagógiai tényezőkkel, de méltán állíthatjuk, hogy a pedagógusképzés minősége az oktatás minőségét tükrözi és fordítva.

A tanítók megfelelő felkészítése a pedagógusi pályára igen komoly feladatokat ró az ezt megvalósító intézményekre és oktatóira, különösen az alapoktatásban megjelenő és állandóan bővülő feladatrendszer miatt. Természetesen nem lehet egy életre szólóan megtanulni, hogy mit fognak tanítani és hogyan. Mégis, igen lényeges, hogy olyan jellegű elméleti ismereteket, gyakorlati jártasságokat és készségeket sajátítsanak el a tanítójelöltek, amelyek funkcionálisak és képlékenyek, ugyanakkor olyan alapfogalmak, amelyekre építeni lehet a továbbképzés folyamán szerzett aktuális ismereteket.

A pedagógus-, így a tanítóképzés során is, az elméleti felkészítésben kulcsszerepe van a neveléstudománynak, valamint a pszichológiának (ami távolról sem jelenti azt, hogy eltörpül más stúdiumok fontossága). Azon túl, hogy az említett elméleti tárgyak segítik a pedagógiai szemlélet alakulását, meghatározó elemei a pedagógiai kultúrának, és erősítik a hivatástudatot, gyakorlati funkciókat is betöltenek: hozzásegítenek a pedagógiai valóság feltárásához, a pedagógiai jelenségek értelmezéséhez, a szakmai szocializáció lényeges elemét képezik. (Fehér – Lappints, 2000). A szerzők legfontosabb funkcióként azt említik, hogy a neveléstudományi ismeretek megalapozzák a nevelési tevékenységet, a pedagógiai gyakorlatot, fejlesztően hatnak ezekre és tudatosabbá teszik. A pszichológia tanítása/tanulása ugyanilyen fontos, hiszen, segít az egyes gyermeki megnyilvánulások és pszichológiai mechanizmusok megértésében, hozzájárul a pedagógusjelölt önismeretéhez és személyiségfejlesztéséhez. (Balogh – Tóth, 1997).

A pedagógusjelölteknek reális(abb) képet kell nyerniük az iskoláról, jövőbeli munkájukról (Păun 1992/2). Ez csak akkor lehetséges, ha elfogadjuk, hogy a pedagógiai gyakorlat vagy gyakorlati képzés éppen olyan fontos vetülete a tanítóképzésnek, mint az elméleti felkészítés. Tulajdonképpen egyiket sem lehet fontossági alapon a másik elé helyezni, ugyanis a pusztán elméleti tudás mellett a gyakorlati való alkalmazást lehetővé tevő készségek, jártasságok, képességek hiányában nem beszélhetünk a tanítói munka hatékonyságáról. Másfelől viszont, ha a hangsúlyt csakis a gyakorlatra, a gyakorlati jártasságok és készségek rendszerére helyezzük, akkor ez megalapozatlan, empirikus és kevésbé tudatos lesz.

A gyakorlati képzés műveltségterületének fő funkciója az, hogy képessé tegye a hallgatókat 1-4 osztályban (és óvodában) a tanítói (óvónői) feladatok ellátására, valamint 5-6 (Magyarország) és 5-8 (Románia) osztályban a választott (Magyarország), vagy a megjelölt (Románia) műveltségterület oktatására.

A gyakorlati képzés lehetőséget ad nevelési-oktatási tapasztalatszerzésre, tudatos pedagógiai tevékenységre, a pedagógiai képességek fejlesztésére.

Érzékelhető tehát, hogy az elméleti és gyakorlati képzés egyaránt olyan funkciókat lát el, amelyek elengedhetetlenek ahhoz, hogy a képzés teljes legyen, és olyan szakmai kompetencia kialakulását szolgálja, amely lehetőséget ad minőségi nevelői-oktatói munka megvalósítására.

Ahhoz viszont, hogy ezeket a funkcióit be tudja tölteni, a képzési rendszerben megfelelő helyet és fontosságot kell tulajdonítani ezeknek a tárgyaknak, megfelelő rendszerbe kell ágyazni, és nem utolsó sorban úgy korrelálni a gyakorlattal, hogy valóban ennek hatékonyabb megvalósulását segítse, illetve ennek szolgálatában álljon.

A tanítói tevékenységben az elmélet és gyakorlat mindig kéz a kézben halad. Mégis a XX. században az oktatói munka területén az elmélet és a gyakorlat divergenciája figyelhető meg. A pedagógia megteremtette a maga multidiszciplináris rendszerét, de ez csupán kis mértékben befolyásolta az oktatási gyakorlatot és járult hozzá az iskola működési hatáskörének növekedéséhez (*Delors*, 1997). A tanítóképzésben is az elmélet és gyakorlat elszakadásával, önálló életet élésével találkozunk minduntalan. Az elméleti alapvetések, megállapítások, tételek és elvek formájában inkább ünnepnapoknak tekinthetők (például bemutató tanítási óra), mindaddig, míg nem befolyásolják kellő mértékben a mindennapi gyakorlatot. Egyértelmű az elmélet és gyakorlat közötti „szakadék” problémája, amely általában élesen jelentkezik a pedagógusképzésben. *Fehér I. – Lappints Á.* (2000) szerint a hídverésre kevés érdemi lépés történik. Mindebben felelősség terheli a neveléstudomány oktatását és a gyakorlat szervezését egyaránt. Megállapításuk szerint a vitathatatlan, hogy a tudományos elmélet és a gyakorlat között (szervezeti és mikrostrukturális) közvetítő rendszereknek kell működniük, amelyek közül az egyik legjelentősebbek a pedagógusképzés rendszere (uő.) Kérdés, hogy ezek milyen mértékben képesek a közvetítő szerep betöltésére.

5.1.1. A kutatási probléma megfogalmazása és konceptualizáció

Tanárképzéssel foglalkozó kutatások (Hunyadyné, 2004; Papp, 1995 – aki szerint az egyetemi tanárképzésben a hallgató csak az V. éves tanítási gyakorlatok során kerül gyermekközelségbe és tanári szerepbe-) amikor az elméleti és gyakorlati képzés közötti szakadékról beszélnek, gyakran hangoztatják, hogy az egység jóval inkább megvalósul a több gyakorlatot lehetővé tevő tanítóképzésben. Hazai vizsgálatok is (Ciascai, 2001) azt emelik ki, hogy a tanárképzésben a hallgatók pedagógiai tanítási gyakorlata mindössze 5 órát jelent, ami a szakmai felkészítés 2,23%-a. Ugyanakkor Galton (1997) azt hangsúlyozza, hogy az elméleti gyakorlat aránya a pedagógusképzésben országonként nagyon változó. Vizsgálatunk alapján ezt szeretnénk világosabban látni, hogy a tanárképzőkkel szembeni több gyakorlat milyen

mértékben elegendő és áll az integrálás szolgálatában és milyen eltéréseket tapasztalunk a megjelölt országokban.

A kutatási probléma a következő tételmondatban fogalmazható meg: a tanítóképzésben folyó **elméleti képzés és gyakorlati felkészítés jellemzőinek, integrálási lehetőségeinek** összehasonlító elemzése. Az összehasonlítás a romániai és a magyarországi tanítóképzésre irányul. Mint már jeleztük, adott területeken információkat gyűjtöttünk a holland tanítóképzéssel kapcsolatosan is, amelyeket szintén beépítünk az elemzésbe. Az összehasonlítás alapjául egyrészt a rendelkezésre álló hivatalos dokumentumok szolgáltak, másrészt az érintettek (oktatók, hallgatók, gyakorlatvezetők) kérdőívekre adott válaszokban megfogalmazott véleménye. Fő célunk a képzés szerkezetének, tartalmi elemeit meghatározó tantervek integrálást elősegítő vagy ellenkezőleg, gátló jellemzőinek vizsgálata, valamint a hallgatók ezzel kapcsolatos tapasztalatainak, az oktatók ezzel kapcsolatos törekvéseinek megvilágítása és elemzése.

Az egyes képzési rendszerek önálló elemzése is sok hasznos információt szolgáltat a képzésről. A problémacentrikus összehasonlítás azonban lehetővé teszi, hogy számba vegyük azokat a különbségeket, amelyek - a közös gyökerek ellenére - léteznek a képzési rendszerek között; hogy az azonos problémák megoldásában közösen gondolkodjunk; hogy a hatékonyságot növelő és adaptálható képzési elemek meghonosodjanak a tanítók szakmai felkészítésének intézményeiben.

A kutatás leírásában lényegesnek tartjuk körülhatárolni a megvizsgálandó fogalmakat, mivel a **konceptualizáció** alapján pontosítjuk, hogy az egyes fogalmakat milyen konnotációval használjuk. Jelen kutatásban a következő fogalmak kerülnek előtérbe:

- elméleti képzés
- gyakorlati felkészítés / pedagógiai gyakorlat
- pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgyak
- az elméleti és gyakorlati képzés integrálása
- pedagógiai készségek és képességek
- a pedagógus szakmai kompetenciája

a./ Az elméleti képzés kifejezést jelen kutatásban csupán a pszichológiai illetve pedagógiai jellegű tárgyakra vonatkoztatva használjuk (lásd körülhatárolva).

b./ Gyakorlati felkészítés / pedagógiai gyakorlat névvel illetünk minden olyan tevékenységi formát, amelyet tanulmányi idejük alatt végeznek a hallgatók azzal a céllal,

hogyan tanítási készségeiket, jártasságaikat és képességeiket fejlesszék, legyen az hospitálás vagy konkrét tanítási tevékenység.

c./ Pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgynak tekintjük mindazokat a tanítóképzésben tanított tárgyakat, amelyek a pszichológiának vagy pedagógiának valamely tudományágát vagy köztes tudományát jelentik, de nem soroljuk ide a szak módszertanokat (tantárgy-pedagógiákat).

d./ Az elméleti és gyakorlati képzés integrálása. Integráció. Vonatkozik egyrészt, az elméleti (különösen neveléstudományi és pszichológiai) tartalmak gyakorlatban való alkalmazási lehetőségeinek biztosítására, másrészt pedig a gyakorlati tapasztalatok tágabb elméleti keretben történő tudatosítására és értelmezésére.

e./ A pedagógiai készségek és képességek azokra a sajátos - tanítási tevékenységben szükséges - készségekre és képességekre vonatkoznak, amelyek hatékonyságot biztosítanak az oktatási folyamatban. A pedagógiai készségek és képességek elhatárolása a szakirodalomban különböző módon jelenik meg, de a legáltalánosabban elfogadott ilyen irányú készségek és képességek a következők: kommunikációs, szervezőképesség, vezetői - irányítói készségek, konfliktuskezelési készségek, helyzetfelismerési és gyors döntési képesség, alkalmazkodási, empátias készségek, figyelem megosztás képessége, objektivitás készsége, „didaktikai” képesség stb.

f./ A pedagógus szakmai kompetenciája - az oktató-nevelő tevékenységben megjelenő feladatok ellátását biztosító hozzáértést jelenti, amely feltételezi egyrészt az idevágó pedagógiai és pszichológiai ismeretek birtoklását, illetve ezeknek a felmerülő problémahelyzetek és feladatok sikeres és hatékony megoldása céljából történő alkalmazását. A szakemberek véleménye sok ponton eltér a pedagógus szakmai kompetenciaprofiljának a meghatározásában, viszont egyetértenek abban, hogy magában foglal ismereteket és készségeket, személyiségvonásokat egyaránt. *Niculescu* (1996) például, úgy véli, hogy minden pedagógus kompetenciaprofilja három területre bontható: szak, pedagógiai (módszertani), és személyközi kapcsolatok. Mindenikre vonatkozóan szükséges körülírni az elengedhetetlenül szükséges, a szükséges és a kívánatos ismereteket, készségeket, képességeket és személyiségvonásokat.

5.1.2. A vizsgálat hipotézisei

A pedagógusi tudás alakulási folyamatának és ennek az alakítását szolgáló intézményrendszer sajátosságainak számbavétele alapján kirajzolódik egy olyan ideális

tanítóképzési struktúra és tartalom, amely a szakmai felkészítést a lehető leghatékonyabban valósítja meg. A működő intézmények azonban igen sok mindenben eltérnek ezektől az ideálisnak nevezhető struktúrától és tartalomtól. Láthatjuk ezt abból is, hogy állandó viták és vizsgálatok folynak, konferenciák szerveződnek, amelyek a képzés optimalizálását célozzák.

A romániai oktatási reform keretében, éppen ezen optimalizálási törekvések eredményeképpen indult el a tanítóképzők főiskolai szintűvé alakulása, tartalmi és szerkezeti átalakulása. Egy induló képzési rendszer képlékeny, a változásokra és változtatásokra, az új befogadására igen nyitott. Mégis, indulásakor sok tekintetben a középiskola hagyományait vitte tovább a tanítóképző egy magasabb képzési szinten. Mivel a főiskolai tanítóképzésnek nincs hagyománya Romániában, tekintetünket külföld felé irányítottuk, hogy összevetve a hazai¹ rendszerrel, helyzetképet nyerhessünk a jelenleg folyó képzés sajátosságairól, más országok gyakorlatához képest is.

Ennek megfelelően dolgozatunkban arra vállalkozunk, hogy összehasonlítónan elemezzük a romániai magyar és a magyarországi tanítóképző főiskolák tanterveit, ezeken belül is kitüntetett figyelemmel vizsgálva a pedagógiai, pszichológiai tárgyak, valamint a pedagógiai gyakorlat helyét és terjedelmét, ezek integrálási lehetőségeit. Mindezek ismeretében feltárjuk, az érintettek attitűdjeit és véleményét a képzés e területével kapcsolatosan. A képzésre vonatkozó értékeléseket gazdagítják azok az integrálási javaslatok, amelyek által a hallgatók a képzési rendszer eredményesebbé tételét remélik.

A hipotézisek rendjén azt feltételezzük, hogy a képzési rendszerekben megjelenő elméleti-gyakorlati arányok és abszolút óraszámok, ezek szervezettségének jellege és integráltságának szintje meghatározza az érintettek (hallgatók, oktatók, gyakorlatvezetők) véleményét a képzés hatékonyságát illetően.

Hipotéziseinket árnyaltan a következőképpen fogalmaztuk meg, illetve **az alábbi feltevésekből indultunk ki:**

- 1) A főiskolai szintre emelt romániai tanítóképzés a pedagógiai és pszichológiai tárgyak, valamint a gyakorlati felkészítés vonatkozásában a középiskolai hagyományokra épít, ezért a megnevezett tárgyak tárháza, illetve a gyakorlati képzési formák kevésbé differenciáltak, mint a magyarországi rendszerben.
- 2) A képzési időtartamból adódó különbségek elsősorban a gyakorlati felkészítés óraszámain csapódnak le. Minél rövidebb a képzési idő, annál kevesebb arányait és abszolút óraszámait tekintve is a hallgatók pedagógiai gyakorlata is. Ebből kifolyólag, ahol

¹ Hazai jelzővel a romániai magyar, magyarral pedig a magyarországi tanítóképzést illetjük.

kevesebb a pedagógiai gyakorlat, ott az integrálási javaslatok a több gyakorlat igénylése és kevésbé a kimondott egységesítési módosításokra fognak vonatkozni.

- 3) Minél nagyobb a pedagógiai gyakorlat (hospitálás és tanítás) aránya a képzés ideje alatt, annál felkészültebbeknek érzik/ gondolják magukat a hallgatók a konkrét iskolai tevékenységre
- 4) Minél nagyobb a elméleti képzés aránya, annál megalapozottabbak a döntések az óratervezéskor és kevésbé a tanítási órán hozandó azonnali döntésekkor
- 5) Minél kisebb a gyakorlat aránya, annál kevésbé érzik összehangoltnak az elméleti ismereteket és a gyakorlati tapasztalatokat
- 6) Ahol a pszichológia vagy pedagógiai tárgy oktatója nem gyakorlatvezető, nem követi nyomon, hogy a hallgatók értékesítik-e elméleti ismereteiket a gyakorlati tevékenység során
- 7) A hallgatók az elmélet és gyakorlat összehangolásában a legnagyobb segítséget a tantárgy-pedagógustól várják el.

5.1.3. Kutatási célok és feladatok

A megfogalmazott hipotézisek valóságtartalmának megállapítása érdekében vállalásainkat a következő kutatási célok és feladatok formájában fogalmaztuk meg:

➤ ***Dokumentumelemzés segítségével:***

- Meghatározni a tanítóképző főiskolák helyét az ország oktatási és pedagógusképzési rendszerében
- Elemezni a tanítóképzés sajátosságait a képzési forma, a szakok, a tanulmányi időszaknak megfelelően
- Tantervi elemzés alapján felleltározni a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat, ezek helyét, struktúráját, oktatásukra szánt időkereteket
- Megvizsgálni a gyakorlati felkészítés formáit, időbeli ütemezését, a gyakorlatvezetés módját
- Elemezni az elméleti és gyakorlati képzés egymáshoz viszonyított tantervi arányait, időbeli eloszlását és konkordanciáját
- Az így nyert adatokat összehasonlítón értelmezni a két országra nézve

➤ ***Kérdőíves felmérés segítségével:***

- Megvizsgáljuk a vizsgálati csoportok mindenikében az elmélet-gyakorlat integrálásával kapcsolatos véleményt és képzési tapasztalatot
- Elemezzük az elméleti ismereteik gyakorlati alkalmazásának módjait
- Rávilágítunk a tanítási tevékenységben a hallgatók, oktatók által hasznosabbnak ítélt tárgyakra
- Kiemeljük az elmélet-gyakorlat integráció szempontjából legnagyobb segítséget nyújtó személyt
- Megjelöljük azokat a módokat, ahogyan az elméleti ismereteiket a hallgatók gyakorlatban alkalmazzák
- Felsorakoztatjuk az oktatók és gyakorlatvezetők által leggyakrabban használt integrálási technikákat, valamint a hallgatók ez irányú javaslatait
- Megjelöljük a szakmai felkészítésben érintettek együttműködésének tulajdonított szerepet és ennek gyakorolt formáit
- Elemezzük a hallgatók jelen képzési rendszerekben történő felkészítésének eredményességét
- Az ily módon nyert adatokat összehasonlítjuk a két országra vonatkozóan, elemezzük a különbségeket, hasonlóságokat
- Végül a hipotézisek valóságtartalmának megállapítása érdekében értelmezzük a dokumentumelemzés és kérdőíves vizsgálat eredményeinek egymáshoz való viszonyát

5.1.4. A vizsgálati minta és a kutatás terepe

A kutatási probléma megfogalmazása egyben jelzi a kutatás terepét is, amely a **felsőoktatás**, ezen belül is **a magyarországi és a romániai magyar tanítóképzés**.

A vizsgálat és egyben a kérdőíves felmérés helyszínéül a következő intézmények szolgáltak:

- Magyarországról: a **Debreceni** Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola, a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar - **Nagykőrös**, a **Kecskeméti** Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kara, valamint a Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskola – **Sárospatak**.
- Romániában: A Babes-Bolyai Tudományegyetemhez tartozó tanítóképző főiskolák, ahol a képzés magyar nyelven is folyik: **Székelyudvarhely, Szatmárnémeti, Kézdivásárhely, Nagyenyed, Kolozsvár**.

A *mintavételi eljárások* közül a szakértői mintavétellel éltünk egy *első lépcsőben*, ugyanis a kutatás jellege, a kérdőív itemeinek értékelő jellege a képzési időszak befejező szakaszában lévő hallgatókat igényelt. Ennek megfelelően Romániában harmad, Magyarországon harmad és negyed éves hallgatók töltötték ki a kérdőívet. *Második lépcsőben*, Erdélyben mintavételre nem volt szükség, tekintettel a vizsgálati személyek alacsony számára, Magyarországon pedig véletlenszerűen kerültek a vizsgálati személyek a mintába. Magyarországra vonatkozóan azonban, a mintavétel hiányosságai miatt az eredményeket nem általánosítjuk.

A vizsgálati személyek eloszlása országonként és vizsgálati csoportonként tehát a következő:

Táblázat 2: A vizsgálati személyek ország és helység szerinti eloszlása

Orsz	Helység	Vizsgálati személyek		
		Hallgatók	Ped. és pszi. oktatók	Gyakorlatvezetők
Románia	Székelyudvarhely	34	5	4
	Szatmárnémeti	30	4	4
	Kolozsvár	15	2	1
	Nagyenyed	20	1	1
	Kézdivásárhely	29	3	1
	Összesen:	128	15	11
Magyarország	Debrecen	92	7	23
	Nagykőrös	34	-	-
	Kecskemét	78	6	34
	Sárospatak	22		
	Összesen:	226	13	57
Összesen:		354	28	68

5.1.5. Alkalmazott módszerek. A vizsgálat menete

A kutatás során a következő **módszerkombinációt** alkalmaztuk:

1. Elméleti analízis: a témával kapcsolatos hazai és külföldi szakirodalmi áttekintés következtében kritikailag viszonyulva az összegyűjtött elméleti anyaghoz, szelektíven felhasználtam a témával kapcsolatos, a kutatás szempontjából releváns elméleti írásokat, kutatási referenciákat.

2. Adatgyűjtési módszerek. Mivel a kutatás stratégiáját tekintve deduktív jellegű, az adatgyűjtés egyik alapvető módszere:

2.1. dokumentumelemzés - e vizsgálati módszer keretében a tanítóképző főiskolák működésében érvényes dokumentumok elemzésére és összehasonlító értelmezésére került sor. Elsősorban a tantervi hálók (mint az intézményen kívüli irányítás-, ellenőrzés dokumentuma), tanmenetek, analitikus programok kerültek górcső alá. Ezen kívül áttekintettem a pedagógiai gyakorlatok szervezésének és megvalósításának útmutatóit, a hallgatók gyakorlati kötelezettségeit tartalmazó iratokat. E dokumentumok elemzésekor elsődleges szempontként a pedagógusi tudás fejlesztésében alapvető fontosságú pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak és tanegységek, valamint a pedagógiai gyakorlatnak a képzésben elfoglalt helyét és arányait, egymáshoz való viszonyát emeltem ki, és értelmeztem összehasonlítóan a vizsgálat helyszínéül szolgáló három ország vonatkozásában.

2.2. Kérdőíves felmérés: a dokumentumelemzés során összegyűjtött anyag kiegészítését és konkretizálását szolgálja azáltal, hogy a dokumentumok szellemében szerveződő képzésre vonatkozóan nyújt adatokat, a szereplők és egyben érintettek szemszögéből.

A kérdőív kialakítása és tartalma: mivel az empirikus kutatás által megválaszolandó egyik alapvető kérdés az volt, hogy milyen jellegű és mértékű az elmélet és gyakorlat integrálása a tanítóképzés területén a már említett három országban, megpróbáltuk megtalálni azokat a vizsgálati csoportokat, akiket a kérdőíves felmérésbe bevonhatunk, és akik megfelelő adatot szolgáltatnak, illetve érdemben véleményt tudnak nyilvánítani erről a jelenségről. Megítélésünk szerint, az erre illetékesek a következő vizsgálati csoportok voltak: képzésük felső évfolyamos, befejező szakaszában lévő hallgatók, pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak oktatói, valamint a szakmai képzés irányítói, a gyakorlatvezetők.

Kezdetben a kérdőív kialakítását nyitottnak terveztük, és meg is kezdtük az adatfelvételt, de mivel így a megválaszolás nagyon időigényesnek bizonyult, értékelhetetlenül kevés kérdőívet kaptunk vissza. Ez a helyzet jellemző volt mindhárom vizsgálati csoport esetében és a helyszínországok közül mind Romániában, mind Magyarországon. Ez a negatív tapasztalat sarkallt arra, hogy a kérdőíveket zárttá alakítsuk át, és ahol szükséges volt és a felvetett probléma is igényelte, indoklások formájában kértük a vizsgálati alanyok személyes reflexióját, amely biztosíthatta, hogy a válaszokat jobban meggondolják, és így megbízhatóbb adatokat gyűjthessünk. A kérdőívek kitöltése önkéntes alapon és az anonimitás szavatolásával történt.

A hallgatói kérdőívben (III/1 függelék) a kérdések egy csoportja a tanulmányozott pedagógiai és pszichológiai tárgyakra, ezek gyakorlati funkcióinak megítélésére vonatkozott. (1. és 2. kérdés). Erre azért is volt szükség, mivel országonként nagy eltérések vannak a

tekintetben, hogy milyen elméleti megalapozás előzi meg a konkrét tanítási gyakorlatot. A központi kérdések a hallgató elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai egymáshoz való viszonyának, illetve az integrálás fontosságának megítélésével kapcsolatosak voltak. (7., 4., 8., 10., 11. kérdés). E kérdéseken belül külön foglalkoztunk az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának formáival (4. kérdés), és használhatóságával (8., 10. kérdés). Elméleti vizsgálódásaink során több olyan vizsgálat leírásával találkoztunk, amelyek szintén ezt a kérdéskört elemezték pedagógusjelöltek körében, valamint olyan lehetőségek felvillantásával is megismerkedtünk, amelyek az elméleti és gyakorlati képzés találkozási pontjait is jelentették egyben. (Lukács, Petriné, Vámos, 2000). Ennek a jelenségnek a vizsgálatát célozta az említett kérdéskör. Az elméleti ismeretek praktikumra gyakorolt hatását a 3. kérdéssel kívántuk vizsgálat tárgyává tenni. Az elméleti kutatások legtöbb esetben azt hangsúlyozzák, hogy a pedagógusjelöltek nem látják – pontosan - az elméleti ismeretek gyakorlati hatását. (Morine-Derschimer 1992; Ben-Peretz 1992; Anderson 1992, 1997). Ennek igazolását vagy cáfolását várjuk a 3, 10 kérdésekre adott válaszokból. Olyan kérdéseket is megfogalmaztunk, amelyek az integrálás szereplőinek megítélését célozták (5., 6. kérdés). Hasonló jellegű vizsgálatok olykor ellentmondanak egymásnak. Míg **Boschee** és mtsai (1978) azt találták, hogy a főiskolai gyakorlatvezetők hatása nagyobb a hallgatókra, addig **Koehler** (1984, idézi Cooper, 1992, p.594), **Yee** (1969, uo.), **Zimpher** és mtsai (1980, uo.) és **Yates** (1982, uo.) szerint a tanító sokkal nagyobb hatást gyakorol a hallgató gyakorlati tevékenységére. Az integrálás lehetséges módozatainak elméleti feltárása után értelemszerűen kínálkozott annak vizsgálata, hogy a hallgatók saját képzésük optimalizálásáért milyen javaslatokat fogalmaznak meg az integráció érdekében (12. kérdés). Végül egy olyan kérdést is megfogalmaztunk, (amit Morine-Derschimer és Leighfield, 1992 - is vizsgáltak tanárjelöltek körében) melyből a hallgató gyakorlati tevékenységre való felkészültség-érzésének mértékére kaphattunk adatokat, és áttételesen arról is, hogy milyen mértékben elégedettek azzal a képzési rendszerrel, amelyben szakmai felkészítésük zajlik (13. kérdés).

Oktatói kérdőív (III/2 függelék): pszichológiai és pedagógiai jellegű tárgyakat oktatók számára állítottuk össze. Struktúráját tekintve, a kérdőív első felében arra kerestük a választ, hogy az oktatók általában lényegesnek tartják-e az elmélet és gyakorlat integrációját (3., 8., 9. kérdés) és konkrétan hogyan látják az általuk oktatott tárgy(ak) és a gyakorlat, a pedagógiai készség- és képességfejlesztés viszonyát (1., 2., 10. kérdés). Hasonló kérdésfeltevéssel találkozunk a hallgatói kérdőívek kapcsán már említett **Lukács, Petriné, Vámos** (2000) tanulmányában is. A központi kérdések, akárcsak a hallgatói kérdőív esetében, az elmélet és gyakorlat integrálásának módját feszegetik, egyrészt a gyakorlati tapasztalatok

elméleti órákon történő felhasználási, másrészt pedig az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosításának perspektívájából (4., 5., 6. kérdés). Erre a kérdéskörre kapott válaszok is összevethetők az előbb említett tanulmány adataival. A dokumentumelemzés során tapasztaltuk, hogy a gyakorlatvezető személye országonként változó, ezért fontosnak tartottuk megvizsgálni, hogy az integráció szempontjából ki az, akit a legalkalmasabbnak tartanak az oktatók a gyakorlatvezetői teendők ellátására. (7. kérdés). Végül, a szakirodalomban szintén az érintettek együttműködésének problémájaként megjelenő (Péchy, B., 1997), integrációt befolyásoló tényezőnek a megítélését céloztuk azokkal a kérdésekkel, amelyek az együttműködést és ennek formáit vizsgálják oktatói szemmel. (11, 12 kérdés).

Gyakorlatvezetői kérdőív (III/3 függelék): gondolatmenetében és struktúrájában hasonló az oktatói kérdőívtípushoz. Lényegében ugyanannak a valóságnak a megjelenítésére törekszik, a szakmai gyakorlat irányítójának szemszögéből. Ennek megfelelően a kérdések első csoportja arról igyekszik adatokat szerezni, hogy a gyakorlatvezetők milyen mértékben látják fontosnak az elméleti és gyakorlati képzés ötvözését (3 kérdés), illetve felméri-e a saját gyakorlatirányító tevékenységükben esetlegesen megjelenő integráláshiány következményeit (1., 2. kérdés). A kérdőív központi része olyan kérdéseket tartalmaz, melyeknek megválaszolása utal egyrészt arra, hogy az integrálásnak milyen módjait részesítik előnyben a gyakorlati képzésben (4., 5., 10., 11., 12.), illetve, hogy a gyakorlati tapasztalatok hasznosításának folyamata mi módon és milyen mértékben kerül előtérbe (8., 9. kérdés). A gyakorlat keretében megvalósuló integrálás egy lehetséges formájáról és szerepéről a *Deli* (1994) tanulmányából nyert adatokkal vethetjük össze a kapott véleményeket. További kérdések annak megítélésével kapcsolatosak, akárcsak az oktatói kérdőívek esetében, hogy a gyakorlatvezetői teendőket ki látja el (7. kérdés), illetve, hogy az integráció megvalósulásáért vagy ennek hiányáért ki tehető elsősorban felelőssé (13. kérdés), azaz látják-e a gyakorlatvezetők saját felelősségüket az integrálás megvalósulásában.

A három vizsgálati csoport számára összeállított kérdőív érzékelhetően ugyanazt a problémát vizsgálja, a három érintett kategória szerepköréhez és tapasztalataihoz igazodva.

Az empirikus vizsgálat módszereinek választásában tetten érhető az a szándékunk, hogy a pedagógusképzés e szeletére vonatkozóan egyrészt manifeszt, másrészt látens tartalmakat (Babbie, 1998 p.357-358) tárjunk fel. Az előbbiben a dokumentumelemzés, az utóbbiban pedig a kérdőíves felmérés volt segítségünkre.

A kérdőíves vizsgálat adatainak statisztikai feldolgozásához az SPSS programot használtuk. Mivel az adatok alacsony mérési szintűek, a keresztábra-elemzés és a χ^2 -próba

alkalmazására került sor az adatok közötti különbségek szignifikanciaszintjének kimutatásában.

A vizsgálat menete: A vonatkozó szakirodalom áttekintését és a részletes kutatási terv kidolgozását a dokumentumelemzéshez szükséges anyagok gyűjtése követte. Ennek érdekében kezdetben a hazai főiskolai szintű képzés intézményen kívüli irányítási- ellenőrzési dokumentumait tanulmányoztam, majd ennek konkrét és részletes megvalósulását a Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskolán (2002-ben érvényben levő tantervek). Ugyanezt az anyaggyűjtést és tájékozódó jellegű vizsgálatot a debreceni Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskolán folytattam. Mivel a kezdeti tervek szerint az összehasonlítás részét képezte volna Hollandia is, ezért egy ottani (Leeuwarden-i) intézmény tantervét és annak gyakorlati megvalósulását is vizsgáltam. Tudatosítva fizikai és anyagi korlátaimat, valamint azt, hogy az összehasonlító vizsgálatok teljességet és igazi hatékonyságot inkább nemzetközi kutatócsoportok által nyerhetnek, korlátoztam vizsgálataimat a megnevezett két országra. Az egy hónapi hollandiai tanulmányutam kutatási eredményeit, ahol feltétlenül említésre méltónak találom, különösen a kontraszt kiemeléséért, Hollandiára való kitekintésként megteszem, az általánosítás bármilyen szándéka nélkül.

A dokumentumelemzéssel párhuzamosan elkészült a kérdőíveknek is egy első változata, mely a körülhatárolt problémát nyitott kérdések segítségével vizsgálta volna. A kiosztott kérdőívek közül, különösen Magyarországon elenyészően keveset kaptam vissza, ami visszajött is nehezen értékelhető volt, fogalmi zavarok, félreértelmezések tarkították. Mindezeket fokozta a nyitott kérdések tartalma, elgondolkodtató jellege és időigénye. E negatív tapasztalat hozadéka, hogy rávilágított a kérdőív azon pontjaira és elemeire, amelyek a zavart okozták, a pontosítások és fogalmi módosítások irányultsági pontjaira.

Erdélyben a hallgatóknak eljuttatott 150 második kérdőívvariánsból, (mely ez alkalommal zárt jellegű és csak néhány indoklás esetében igényel nyitott válaszokat) 129 érkezett vissza és 128 volt értékelhető; az oktatók és gyakorlatvezetők maradéktalanul visszajuttatták a kérdőíveket. Magyarországon a 310 hallgatói kérdőívből 229 érkezett vissza és 226 volt értékelhető. Az oktatók és gyakorlatvezetők esetében a legnegatívabb a mérleg, a 80 eljuttatottból 29 került vissza és volt értékelhető. E helyzet kialakulásához a fizikai távolságok és korlátok is hozzájárultak. Tekintettel a vizsgálatba effektív bevont oktatók és gyakorlatvezetők kis létszámára, a kérdőíveik által nyújtott adatokat a dokumentumelemzés információit illusztrálandóan használjuk fel, az általánosítás igénye nélkül; mintegy példázzuk a dokumentumok előírásainak gyakorlati megvalósításra való hatását.

A kérdőíves felmérés ütemezése:

- **Románia:** 2002 tavasza – minden helység
- **Magyarország:** 2003 tavasza – Kecskemét, Nagykőrös, Sárospatak; 2004 tavasza - Debrecen

Az adatok statisztikai feldolgozása 2004 őszén történt. Az adatok értelmezésekor egységesen kezeltük a Románia illetve Magyarország különböző helységeiből származó adatokat.

A vizsgálat eredményei: Eredményeinket a következő alfejezetekben mutatjuk be részletesen.

5.2. A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában - néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata –

E fejezet célja a romániai és a magyarországi tanítóképzés néhány vetületének vizsgálata eredményeképpen kialakuló **helyzetkép bemutatása**. Dokumentumelemzés alapján és összehasonlítóan elemezzük a romániai és a magyarországi tanítóképzési rendszert. Amint a vizsgálat leírása rendjén jeleztük, adatokat gyűjtöttünk a holland tanítóképzési rendszerről is, így, néhol az összehasonlítás Hollandiára is kiterjed. Vizsgáltuk az egyes országok tanterveit, ezeken belül szelektíven a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat, valamint a gyakorlati képzés jellegét és helyét. Ezen túlmenően az elméleti (pszichológiai és pedagógiai) felkészítés és gyakorlati képzés integrálási lehetőségeinek és „gyakorlatának” feltárása is célunk. Elsőként a két ország tanítóképzésének szerkezetét elemezzük az oktatási rendszer egészében elfoglalt helye alapján. Ebben a szerkezetben mutatjuk be a pszichológiai és pedagógiai jellegű tanegységeket, valamint a gyakorlati képzést, megvizsgálva általában az elméleti és a gyakorlati képzés arányait.

Vizsgálat tárgyává tesszük azt is, hogy a pszichológia és pedagógia műveltségkör milyen tantárgyakra/tanegységekre bomlik le az egyes évfolyamokon és milyen óraszámban; a pedagógiai gyakorlat milyen formában, arányban, és tartalomban szerveződik, majd összehasonlítóan elemezzük ezeket a képzési vetületeket.

Az összehasonlító megközelítést az teszi **időszerűvé**, hogy Romániában a tanítóképzés csupán az 1999-2000-es tanévtől kezdődően zajlik főiskolai szinten. A hazai oktatási reform keretében a szerkezeti változtatások (Niculescu, 1996, p.11) között, az egyik, talán legpozitívabbnak minősíthető döntés volt az, amely szerint a Nevelés- és Kutatásügyi Minisztérium a tanítóképzés középfokról felsőfokra emeléséről rendelkezett. Ennek az intézkedésnek a gyakorlatban történő hatékony megvalósulása az alapfokú oktatás minőségi

javulásának záloga lehet. Ugyanakkor, ezen intézkedés az összehasonlítás lehetőségét is felkínálja más országok tanítóképzési rendszereivel. Ebben az elemzésben ezen új képzési rendszernek a magyarországi tanítóképzéssel való összevetésére nyílik alkalom. Magyarországon már egy jóval kiforrottabb felsőfokú tanítóképzési rendszerrel találkozunk, hiszen, a képzés történeti fejlődésének áttekintése azt jelzi, hogy, itt 1958-tól folyik felsőfokú képzés, 1974-től pedig 3 éves időtartamú főiskolai szintű tanítóképzés, amely 1994-ben 4 évre növekedett. Tekintettel arra, hogy ugyanazon kultúra részét képezzük, egy nyelvet beszélünk, érdemes összevetni, és átgondolni, hogy melyek az azonos és az eltérő elemek a két képzési rendszerben, annál is inkább, mivel a cél mindkét országban azonos: hatékony nevelést-oktatást megvalósító tanítók képzése. Ez azért lehetséges, mert a romániai tanítóképzés vizsgált jellemzői a romániai magyar tanítók felkészítésének keretét és részben tartalmát is mutatják.

5.2.1. A tanítóképzés helye az oktatási rendszerben. Szerkezeti jellemzők

Az összehasonlításban kiindulópontot jelent a képzés oktatási rendszerben elfoglalt helye.

Bár **Romániában a főiskolai szintű tanítóképzés** az 1999-2000 tanévtől kezdődően elindult, napjainkban még mindig párhuzamosan él a középiskolai szintű képzési formával. (Elemzésünk tárgyává azonban csak a felsőfokú tanítóképzést tesszük.²)

A főiskolává alakulás elengedhetetlen és szükségszerű folyamat, hiszen a pedagógusképzés színvonalának és hatékonyságának emelése a képzési szint és a tanulmányi idő növekedésével valósítható meg. **A szintmódosítás szükségességét az Oktatás- és Kutatásügyi Minisztérium a következőkkel indokolja:**

- a tanügyben akuttá vált a tanítók és óvopedagógusok **hiányának** helyzete, annak következtében, hogy nagyon kevés tanítóképzős végzős gyakorolja ezt a pályát
- az óvopedagógusok és tanítók **magasabb szintű képzése** főiskolai szintet igényel
- országunk ez által is az **európai elvárásoknak** megfelelő tanító- és óvóképzés rendszeréhez kíván felzárkózni (O.M. 3642 / 1998. 05. 04 rendelethez)

²A vizsgálat a főiskolai szinten induló képzést célozza. Az empirikus vizsgálatához ezen időszak tanterveit használtam fel, a vizsgálati személyek pedig az első végzős évfolyamok hallgatói, illetve a képzésükben résztvevő oktatók.

Jelentkezés feltétele és a felvétel: Tanítóképző főiskolára bárki jelentkezhet, aki érettségi diplomával rendelkezik. A tanulmányok elkezdésének feltétele a sikeres felvételi vizsga, mely képességvizsgákból (ének, rajz) áll és 33 – 33%-ban a gimnáziumi tanulmányi évek átlagát, az érettségi vizsga átlagát, illetve a másodszaknak (általában idegen nyelv) megfelelő gimnáziumi eredmények átlagát számítják be.

Képzési időtartam: A képzés időtartama három év, melyben az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés egymással párhuzamosan valósul meg, tehát a szakképzés a **párhuzamos modellt** (Szabó, 1998/1, 137) követi. A hároméves tanulmányi időszak befejezésekor a hallgatók hármas képesítéssel rendelkeznek, hiszen a főiskolai szintű képzés egyidőben kívánja megoldani az óvópedagógus képzést, valamint az általános iskolai idegennyelv-tanár képzésének problémáját, a tanítói szakmára való felkészítés mellett. Tehát, bármely tanítóképzőt elvégző hallgató tanítói, óvópedagógusi és általános iskolai idegennyelv-tanári képesítést kap. Megjegyzendő, hogy az idegen nyelv, amelyre a képesítés vonatkozik nem választható. Egy helységben, minden hallgató esetében csak ugyanaz lehet. A Babes-Bolyai Tudományegyetem keretében működő tanítóképző főiskolák a következő idegen nyelvből nyújtottak képesítést:

Táblázat 3: Idegen nyelvi képesítési lehetőség az erdélyi magyar nyelvű tanítóképzőkben

Helység	Idegen nyelv
Székelyudvarhely	Angol
Szatmárnémeti	Angol
Kézdivásárhely	Angol
Nagyenyed	Francia
Kolozsvár	Angol

A képzés és a közoktatás „rímelését” elemzve, a következőket állapíthatjuk meg:

- Az óvópedagógusi képesítése alapján a végzős elhelyezkedhet óvodában
- Tanítói oklevelének megfelelően betölthet tanítói állást az 1-4 osztályban
- Nyelvtanári képesítése szerint taníthatja a megfelelő idegen nyelvet 1-4 osztályban, valamint az általános iskola felső tagozatán (5-8 osztályban)

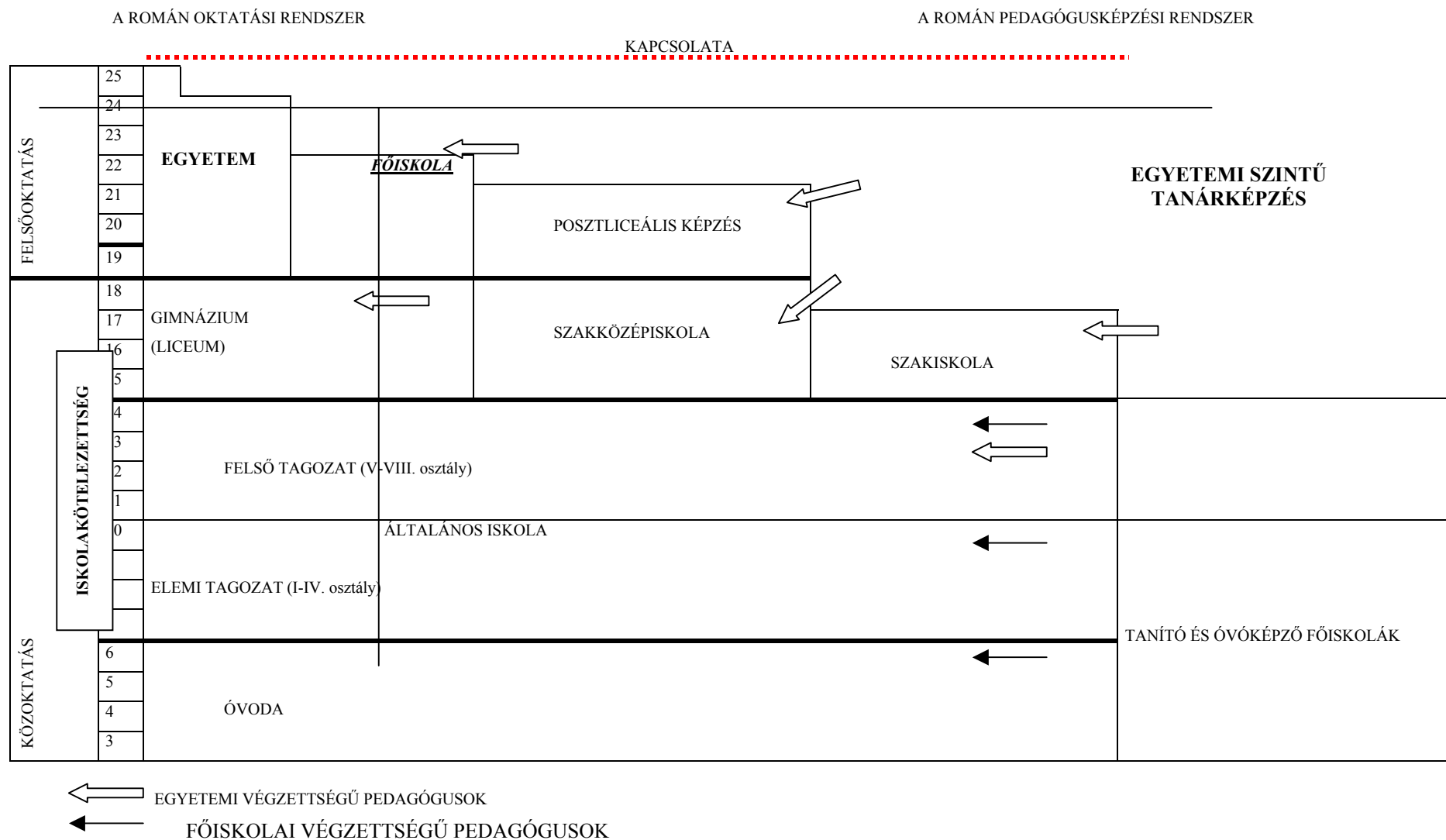
Az oktatási rendszer egészében tehát, a tanítóképző főiskolák a felsőoktatási rendszer elemeként jelennek meg, és szintjüket tekintve a líceumok és az egyetemek között foglalnak helyet. Ha azonban a pedagógusképzési rendszert vesszük figyelembe, az állapítható meg, hogy míg az óvodai és elemi iskolai pedagógusi munkára csak az ilyen típusú intézmények készítenek fel, addig az 5-8 osztályban folyó pedagógusi tevékenységre a felkészítés az

egyetemeken zajlik. Romániában (bár korábban léteztek) ma a tanárképző főiskolák már nem működnek, így a felkészítés csak egyetemeken történik. Ez azt jelenti, hogy azokon a területeken, amelyeken másodszakként (harmad-szakként?!) a tanítói-óvónői képesítés mellett megjelennek, átfedés tapasztalható a tanár- és tanítóképzés között. Így egy főiskolát elvégző hallgatónak ugyanolyan jogai vannak angolt tanítani 5-8 osztályban, mint egy egyetemen angolszakot végzettnek. A gyakorlatban az ilyen jellegű „ütközések” esetében, természetesen az egyetemi képzettséggel rendelkező jelöltet részesítik előnyben.

A romániai felsőoktatás keretében megvalósuló tanítóképzés szerkezeti jellemzőinek alakulását meghatározza a bologna-folyamat szerinti átrendeződés, bár látszólag a strukturális módosulások elenyészőnek nevezhetők, annál is inkább, hogy a képzés idejében nem történt módosulás, továbbra is változatlanul három év. Mint ilyen az új rendszerben az I. ciklusnak felel meg. Az azonban még nem egyértelmű, hogy ennek a szakképzési területnek milyen folytatási lehetőségei lesznek a II, ciklusban. Módosult azonban a képzés elnevezése. A korábbi „szakma” megnevezésről lemondva a szakképzési terület megnevezése kerül előtérbe. Így lesz a korábbi óvónői és tanítói szakképesítésből iskoláskor előtti (óvodai) és elemi iskola pedagógia szak. (21.02.2005./88 számú Kormányhatározat – Ord. Guvernamentala)

A tanítóképzés helyét az oktatási rendszerben, a pedagógusképzési rendszerben elfoglalt helyével párhuzamosan a következő táblázat mutatja be:

Táblázat 4: A tanítóképzés helye a romániai oktatási, illetve pedagógusképzési rendszerben



Ugyanezen megközelítési logika alapján a magyarországi tanítóképzési rendszer pozíciója az oktatási rendszerben általánosan, a pedagógusképzési rendszerben sajátosan, látszólag sok azonos vonást mutat a romániai rendszerrel, ennek ellenére igen lényeges különbségek fedezhetők fel.

Jelentkezés és felvétel: A jelentkezés feltétele az érettségi bizonylat, a felvételi szempontja pedig alkalmassági vizsga ének-zene, beszéd, illetve testi és egészségi állapot, valamint választható a vizsgatárgy magyar nyelv és irodalom, matematika és történelem közül. A majdani műveltségi területet csak a sikeres felvétel után kell kiválasztani.

A képzési modell Magyarországon is **párhuzamos** (Szabó, 1998/1), azaz az elméleti és gyakorlati képzés egyidejűleg valósulnak meg. (Jellegének és mennyiségének bemutatására, illetve az összevetésre később kerül sor.).

A képzés időtartama: 4 év. Ez idő alatt egy hallgatót a tanítói szakmára és egy műveltségi terület oktatására készítenek fel, az óvópedagógus képzés nem történik a tanítóképzéssel összevontan. A hallgatónak 11 műveltségi terület közül van lehetősége választani egyet. Ezek a következők: magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, matematika, ember és társadalom, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, informatika, technika, családi, háztartási, gazdasági ismeretek, testnevelés és sport.

A tanítóképzési rendszer **közoktatással való kapcsolatának** vonatkozásában az állapítható meg, hogy:

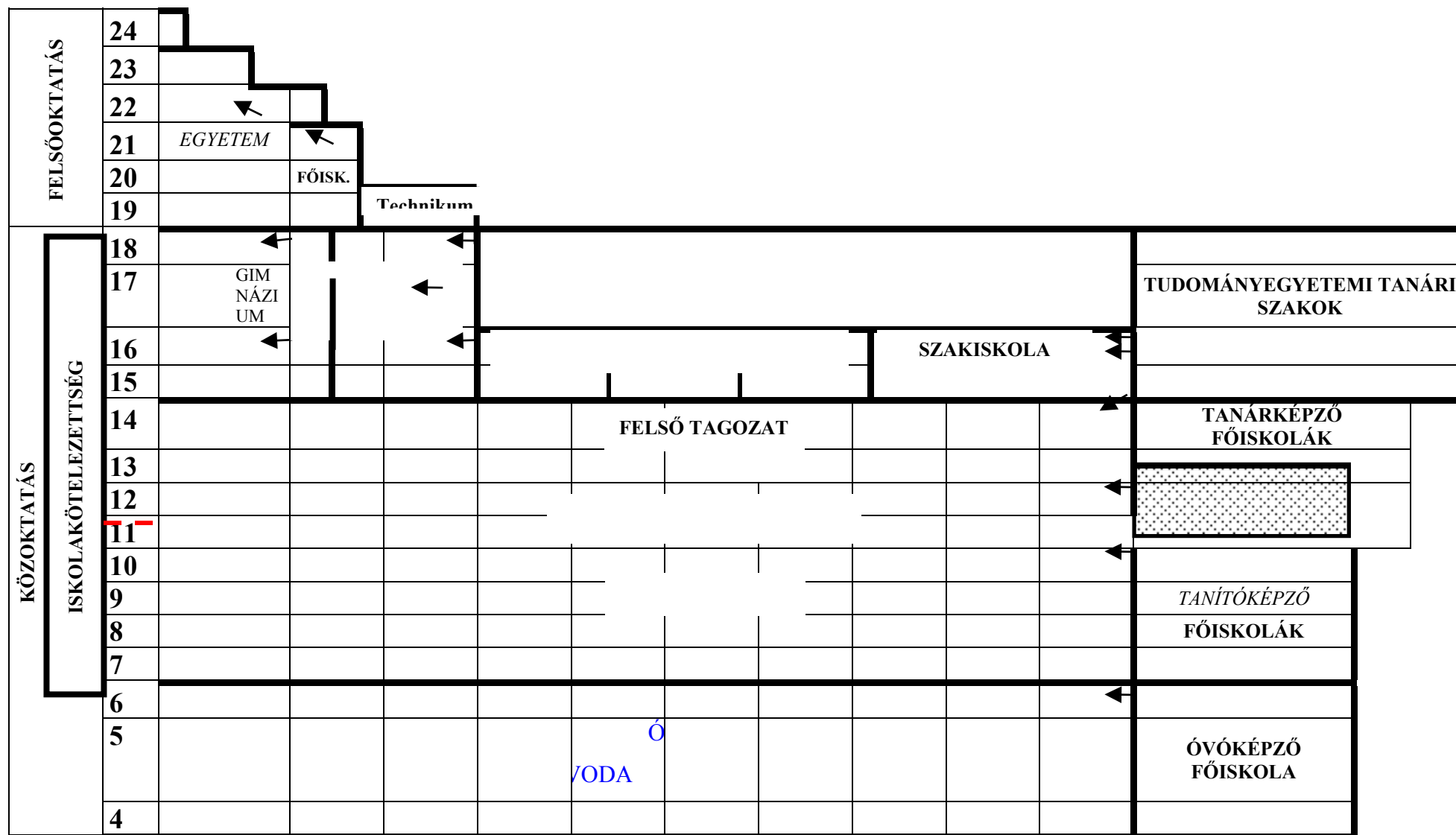
- Az óvóképzés különálló intézményhálózatban valósul meg
- A végzős taníthat az általános iskola alsó tagozatán (1-4 osztály)
- Műveltség területének megfelelő tárgyakat taníthat az általános iskola felső tagozatának 5. és 6. osztályaiban.
- A tanárképző főiskolát végzettekkel, akik V-VIII osztályokban taníthatnak, van átfedés az iskolában való tanítási lehetőségre vonatkozóan

A magyarországi tanítóképzést nem éri kihívás a felsőoktatás jelenlegi átalakulás rendjén, ugyanis a módosítások nem érintik a tanítók szakmai képzésének rendszerét.

A magyarországi tanítóképzésnek az oktatási, valamint a pedagógusképzési rendszerben elfoglalt helyét, és az ezzel való kapcsolatát a következőképpen szemléltethetjük.

Táblázat 2.: A magyar oktatási és pedagógusképzési rendszer kapcsolata (Faragó, 1993)

A. KAPCSOLATAI



← - A képzés melyik iskolafokozatra /iskolatípusra/ ad képesítést

A holland tanítóképzés szerkezetileg igen hasonló a magyar tanítóképzési rendszerhez. A képzés itt is főiskolai szinten valósul meg. Szerkezeti felépítését tekintve a **konkurrens modell**be illeszkedik. (Key Data, 2000)

A képzés időtartama: 4 év. Ez idő alatt a hallgató az elemi oktatásban folyó pedagógusi munkára kap felkészítést. Megjegyzendő, hogy Hollandiában nem találkozunk külön tanító- és külön óvóképzéssel, mivel az óvodai és az elemi iskolai képzés egységes formában jelenik meg. Az egységes négy éves képzésen belül szakosodást képez a kisebb (1-4 csoport) és a nagyobb (5-8) csoport iránti preferencia kifejezése, az első két év utáni általános és egységes, minden életkori kategóriára kiterjedő foglalkozásba betekintést nyújtó képzés után. Az utolsó tanulmányi évben a hallgatóknak valamely tárgyban szakosodást kell nyerniük, ún. profilt kell választaniuk, amelyek a következők lehetnek: oktatás és világszemlélet, multikulturális oktatás, információ – kommunikációs technológia, matematika és tudományok, nyelv: holland vagy angol, természet és társadalom, zene, testnevelés, művészetek, speciális oktatás, Jena- terv, Dalton- terv, Montessori oktatás, drámapedagógia.

A tanítóképzési rendszer **közoktatással való kapcsolatára** a következők jellemzőek:

- Az intézménytípus a teljes elemi oktatás számára képez szakembereket, ami azt jelenti, hogy a 4-12 éves korcsoportot teljesen átfogja
- Egyéni döntésüknek megfelelően a hallgatók az alsó (onderbouw) vagy a felső (bovenbouw) tagozatra szakosodhatnak.
- A választott tanulmányi profil az adott korcsoporton belüli speciális szakterület jelenti, de nem más oktatási fokozaton történő elhelyezkedés lehetőségét.

A holland felsőoktatás kettős jellegű: egyetemi (wetenschappelijke onderwijs) és főiskolai (hoger beroepsonderwijs) képzés egyaránt megvalósul. A tanítóképzés főiskolai (HBO) rendszerben valósul meg.

A három ország tanítóképzési rendszerének szerkezetét összehasonlítva, a következőket állapíthatjuk meg:

- ❑ **a képzési időtartam szerint** a magyar és a holland képzési rendszer azonos (4 év), eltérő képet a romániai tanítóképzés mutat, ahol a képzési idő három év;

Táblázat 6: Képzési időtartam és szakok a tanítóképzésben (országokénti összehasonlítás)

Ország	Magyarország	Románia	Hollandia
Képzési idő (év)	4	3	4
Szakok	Tanító és Szaktanár (V-VI oszt.)	Tanító és Óvónő és Nyelvtanár (V-VIII o.)	Tanító (alsós) vagy Tanító (felsős)

- a **szakosodási lehetőségek** tárháza széles körű a magyar rendszerben (Hollandiában a profilválasztásban); egyáltalán nincs jelen a szakosodás választásának lehetősége a romániai képzésben
- a **képzési modellek** érvényesülésének vonatkozásában nem tapasztaltunk különbséget a vizsgált országok között. Mindenik tanítóképzési rendszerben a párhuzamos, azaz konkurrens modell kerül előtérbe. Ez azt jelenti, amint azt a pedagógusképzési modellek című alfejezetben is olvashattuk, hogy a szaktudományi és a pedagógiai, gyakorlati képzés egyidejűleg történik. A szakirodalomban azt találtuk, hogy a legtöbb európai országban a konkurrens modell érvényesül az óvodai, illetve elemi iskolai pedagógusok képzési rendszerében (Key Data, 2002) A tantervek vizsgálata megerősítette ezeket az adatokat. A holland rendszerben azonban a párhuzamos képzési modell elmozdul bizonyos mértékben az integrált képzési modell irányába, és ezt elsősorban az elméleti és gyakorlati tárgyak szorosabb integrációjára törekvés határozza meg. Ezeket a megállapításainkat erősítik meg Falus (2002) kutatásai, aki szintén az előnyösebbnek nevezhető integrált modell elemeinek érvényesülését észlelte, több európai ország pedagógusképzési rendszerében.

Látható tehát, bár hasonló képzési modell érvényesül, Romániában 3 év alatt három „szakmára”, Magyarországon pedig 4 év alatt kettőre készítenek fel, ami szakonként a képzésre szánt idő kétszeresét jelenti. Szerkezetileg egy másik eltérő elem, hogy míg Romániában rögzített a másodszak addig Magyarországon a hallgatónak 11 műveltségi terület közül van lehetősége választani.

A képzés struktúrájának ezen jellegzetességei egyértelműen megmutatkoznak a tartalmi sajátosságokon is. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy ez milyen különbségeket idéz elő a neveléstudományi és pszichológiai képzés, valamint gyakorlati felkészítés vonatkozásában.

5.2.2. A tanítóképzés tartalmi vetületei, különös tekintettel a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakra, valamint a pedagógiai gyakorlatra

Miután a tanítóképzésnek az oktatási rendszerben elfoglalt helyét megvizsgáltuk és észleltük azokat a különbségeket illetve hasonlóságokat, amelyek ezen a szinten jellemzik a két ország képzési struktúráját, ebben az alfejezetben **a képzés tartalmi dimenziójában** megjelenő azonos, illetve eltérő elemeket vizsgáltam. Ehhez Romániában, a kolozsvári Babes-Bolyai Tudományegyetemhez tartozó tanítóképzők 2000-2001-ben érvényben levő tanterveit használtam fel, amelyek országosan azonosak. Magyarországi vonatkozásban A „négyéves” tanító szak programjában (1995) megfogalmazott egységes képesítési követelmények adták az összehasonlítás alapját. Megjegyzendő, hogy Magyarországon az egyes intézményekben a képesítési követelmények szem előtt tartásával, a szakmai felkészítés sajátos tantervek szerint történik.

A tanterveket összehasonlítónan elemezve, azt találtuk, hogy megközelítőleg ugyanazon tanegységek és műveltségi területek jelennek meg mindkét tantervben. Ennek megfelelően: magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret, társadalomtudomány, ének-zene, technika, testnevelés és sport, vizuális nevelés, valamint e területek tantárgyankénti lebontása. Bár a műveltségi területek szintjén megjelenő tantárgyak különbségeket is mutatnak, mégis az I-IV (I-VI) osztályban tanítandó tárgyaknak a tantárgy-pedagógiái mindkét rendszerben jelen vannak. Szervesen illeszkedik a tantervbe mindkét országban a gyakorlati képzés. Ezen kívül az informatika is mindkét tanterv része. Míg a magyarországi tanterv az idegen nyelvet is felöleli, Romániában ez részletesebben jelenik meg, de csak arra a nyelvre vonatkozik, amely a szakosodás részét képezi.

A romániai rendszerben nem kis hangsúllyal jelenik meg a román nyelv és irodalom a maga tanegységeivel és tantárgy-pedagógiájával. Lényegesnek tartom viszont megjegyezni, hogy a magyar nyelvű tanítóképző főiskolákon a magyar nyelv és irodalom tanegységei és tantárgy-pedagógiája is megfelelő arányban van jelen. Ezekben az intézményekben a hallgatóknak vállalniuk kell ezt a többletet, hiszen annyi nagyobb heti óraszámuk és több vizsgájuk is van.

A vizsgált hollandiai intézmény tanterve sok eltérő elemet mutat a romániaiával és magyarországiával szemben. A különböző tanegységek elnevezése az elemi iskolákban megjelenő tantárgyak elnevezéseit követi. Ezeken kívül megjelenik még a PGO (probleemgestuurd onderwijs – problémaorientált oktatás), valamint az általános pedagógiai képzés. A gyakorlat igen lényeges komponense a tantervnek.

Az **Anderson** (1992) által megnevezett pedagógusképzési programok szerkezeti egységei, így az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés, mint láthattuk a vizsgált képzési rendszerekben, ebben a formában megjelennek. Ezeket tovább bontva fellelhetőek a **Ben-Peretz** (1992), **Falus Iván** (2002) által is meghatározott tartalmi modellek komponensei: a szaktárgyi, szaktudományi felkészítés, a pedagógiai és pszichológiai felkészítés, a tantárgy-pedagógiai felkészítés, valamint a gyakorlati felkészítés.

Ennek a tanterveknek része a *pszichológia és pedagógia műveltségi területe* is.

A *pszichológia műveltségi terület* funkciója és ugyanakkor feladata: megismertetni a pszichológia legjelentősebb elméleteit, irányzatait; a személyiség sajátosságait, fejlődésének hatótényezőit, szakaszait; az egyes életkorok jellemzőit; a személyiségfejlődést zavaró tényezőket, azok hatásait; a fejlesztés törvényszerűségeit; a társas viselkedés elemeit. Továbbá feladatának tekinti a hallgatók képessé tételét: a gyermeki személyiség és a csoport megismerésére és fejlesztésére; önmaga megismerésére és fejlesztésére; elfogadó, meleg, empátiás attitűdre; nevelési konfliktushelyzetek felismerésére és megoldására; legyen jártas a pszichológiai megfigyelésben és elemzésben, az egyszerű pszichológiai vizsgálati módszerek alkalmazásában, a pszichológiai esetelemzésben.

Ezen célok és feladatok megvalósításának tartalmi elemei, valamint strukturáltságuk jellegének elemzésére a későbbiekben kerül sor.

A *pedagógia műveltségterület* a következő célok megvalósítása érdekében strukturálódik: a nevelés előzményeinek megismertetése; az elemi iskola tartalmi koncepciójának, az iskolai állami dokumentumoknak, a taneszközöknek és felhasználási módjuknak a megismertetése; az iskolakezdési és iskola előkészítési gyakorlat, valamint a magasabb osztályokban várható követelmények megismertetése. Feladata: képessé tenni a hallgatókat a hatékony kommunikációra, az oktatási folyamat tervezésére, szervezésére, megvalósítására, értékelésére; a tanult, tanítás-tanulásra vonatkozó ismereteit gyakorlatba ültetni; megfelelő önálló döntéseket hozni; saját, illetve tanulói tevékenységét értékelni, és ezek alapján differenciáltan fejleszteni stb.

Már e célok megfogalmazásának módja is sugallja, hogy mindez csupán elméleti órákon nem tud megvalósulni. Ezért elemezzük egyrészt az elméleti képzést, ennek tartalmi

vetületeit összehasonlító jelleggel, másrészt ezt kiegészíti az erre épülő (vagy ettől elkülönülő?!!) pedagógiai gyakorlat elemzése (következő alfejezet).

A különbségek jelentős részét az határozza meg, hogy a képzési időtartam a magyarországi tanítóképzés szerkezetében, mint láttuk négy, míg a romániaiában három év; továbbá, az sem elhanyagolható, hogy míg a magyarországi képzési formában részt vevők két képesítést szerezhhetnek (tanító és választott műveltségi terület), addig a romániai főiskolák három területen is szakosodást kívánnak nyújtani (óvodapedagógus, tanító és idegen nyelv).

A tantervek szintjén észlelt különbözőségek egy része természetes velejárója és következménye a strukturális másságnak. A hazai képzési rendszerben többletként kell megjelenennie azoknak a pszichológiai, illetve pedagógiai jellegű tárgyaknak, amelyek specifikusan az óvónői szakmára való felkészítést szolgálják.

Párhuzamba állítva a tantervek szintjén megjelenő tantárgyakat, megállapíthatjuk, hogy bár elnevezésük olykor eltérő, az analitikus tantárgyi programok vizsgáljuk alapján, több azonos tantárgyat fedezhetünk fel, még ha csak ritkán is ugyanabban a félévben és ugyanazon órásszámmal.

Táblázat 7. - *A magyarországi és romániai tanítóképzési rendszerben megjelenő pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak*

	ROMÁNIA	HETI ÓRASZÁM/ FÉLÉV	MAGYARORSZÁG	HETI ÓRASZÁM/ FÉLÉV
PSZICHO LÓGIA	* - általános pszichológia	3/I.	* - bevezetés a pszichológiába	1/II.
	* - fejlődéslélektan	2/II.+ 2/III.	* - fejlődés és pedagógiai pszichológia és	3/II.
			* - pedagógiai szociálpszichológia	2/III.
	□ - gyógypedagógia	2/VI.	* - személyiségfejlődési zavarok pszichológiája	2/V.
PEDAGÓGIA	□ neveléstörténet	2/IV.	* - a nevelés történeti és elméleti alapjai	3/I.
	* - bevezetés a pedagógiába	2/I.	* - általános pedagógia és	
	* - didaktika	3/II.	* - didaktika	3/II.
	* - nevelésselmélet	3/IV.	* - nevelésselmélet	2/IV.
	□ tehetséges és problémás gyerekek nevelése	2/VI.	* - differenciáló pedagógia	2/V.
			* - alkalmazott pedagógia	2/VI.
	* - óvodapedagógia	2/I.		
	* - játékpédagógia	2/III.		
	* - kutatómódszertan	2/V.		
	* - nevelésszociológia	2/V		

* - kötelező tanegységek

□ - kötelezően választható tanegységek

Megjegyzés: Az összehasonlítás a képzési rendszerekben megjelenő kötelező tanegységek alapján történt, így csupán azok a kötelezően választható tárgyak szerepelnek benne, amelyeknek van kötelező megfelelője a másik ország tantárgystruktúrájában. A táblázatban való jelenlétüktől függetlenül, a magyarországi tanítóképzés rendszerében is fellelhetők a kötelezően és a szabadon választható tanegységek, amelyeket a későbbiekben elemzünk. (ezek tárházát lásd a III. függelékben)

A táblázat alapján áttekinthető a pedagógiai illetve pszichológiai tárgyak rendszere és évfolyamonkénti óraszám. A tanegységek táblázatban való elhelyezésekor nem az időrendiség szempontját tartottam szem előtt (ez egy újabb elemzési szempont lehetne), hanem inkább a tantervbeli tárgyakat próbáltam úgy megfeleltetni egymásnak, hogy a különbségek és hasonlóságok szembetűnők legyenek.

A kötelező tárgyak szintjén az eltérés a két ország között leginkább a *pedagógiai pszichológia* és a *pedagógiai szociálpszichológia* romániai rendszerből való hiányában mutatkozik meg. Ezek a tárgyak sem a kötelező sem a választható tárgyak között nem szerepelnek ebben a formában (figyelembe véve az analitikus programok lebontását is). Némi átfedés megfigyelhető a romániai tantervben az V. félévben megjelenő nevelésszociológia és a pedagógiai szociálpszichológia között, de teljességgel egyik tanegységnek sincs megfelelője a másik képzési rendszerben.

Kisebbségek tapasztalhatók a pedagógiai jellegű tárgyak sorában. Ez többnyire a felosztásra és a diszciplínák elnevezésére vonatkozik. Így, míg a romániai rendszerben egymásra épülve, jól elhatároltan jelenik meg a bevezetés a pedagógiába (általános pedagógia), didaktika és neveléstudomány, addig a magyarországi rendszerben az általános pedagógia és a didaktika egy tanegységként, majd külön a neveléstudomány (de ez is pedagógia címszó alatt). A tantárgyi követelményrendszereket elemezve, bár természetesen különbségek léteznek a két ország azonos elnevezésű tárgyai között is (és ezek leginkább magyar tantárgyi programban az egyes témakörök integrált bemutatásában, illetve az újabb kutatási eredmények beépítésében mutatkoznak meg) alapvetően a tárgyalt témakörök megegyeznek. (lásd II. függelék) Ezzel szemben az *alkalmazott pedagógia* romániai rendszerből teljességgel hiányzik, a magyarországi pedig kötelezőként szerepel.

Arra a kérdésre keresve a választ, mi lehet az oka annak, hogy némely tanegység egészen hiányzik a romániai tantervből, és a meglevő tárgyak tematikájában (analitikus tantárgyi programjában) sem lelhetők fel témakörök, (tehát nem egyszerűen elnevezésbeli különbségről van szó) azt találtuk, hogy bár főiskolai szintű képzésről van szó most már Romániában is, ennek tanterve nagymértékben megőrizte a középiskolai tantárgyak struktúráját. Megközelítőleg azok a tanegységek kötelezőek, amelyek a középiskolai tantervből is ismertek (a neveléstörténettől és gyógypedagógiától eltekintve). Ami ezzel szemben többlet, az főként a választható tanegységek szintjén jelenik meg (lásd I. függelék, 1. táblázat).

Az egyes tantárgyak hiányának egy másik lehetséges magyarázata az is, hogy mivel a képzés időtartama csak három év (a magyarországi négyvel szemben), nem jelenhetnek meg

olyan árnyaltan a különböző tárgyak. Természetesen ez nem lehet elfogadható indok a képzésben alapvetőnek számító tárgyak kimaradásának, de magyarázata lehet.

A pszichológiai és pedagógiai tanegységek közötti különbségek, amelyek legtöbb esetben már elnevezésükben is tükröződnek, az egyes országokban abból is adódhatnak, hogy a képzésben a neveléstudománynak, illetve pszichológiának mely paradigmája érvényesül. A fejlődés irányvonala jól nyomon követhető, ha a három vizsgált ország tantervét tartjuk szem előtt. A romániai rendszerben a tárgyak elnevezése és a tantervben elfoglalt pozíciójuk is a hagyományos bölcsész–paradigmát követi, és teljességében leképezik az egyes tudományágak elnevezését, tudomány-logikai felépítését. Oldódni látszik mindez a magyarországi tanítóképzési tantervekben, ahol már jóval több integrált tárgy, illetve a képzés logikája szerint összevont és felépített tárgy jelenik meg. Ahogyan **Kozma Tamás** (2001) a pedagógusképzésben a tanulmányozandó problémák előtérbe kerülését megjeleníti, valóban, a holland tantervek már teljesen megbontják a pedagógiai diszciplínák struktúráját, és pedagógiai problémák megoldását helyezik előtérbe. (Leginkább tükrözi ezt a PGO tárgy, mely minden évfolyamon és félévben megjelenik a képzés ideje alatt.). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a neveléstudományi és pszichológiai tárgyak felosztásában Romániában még teljes egészében a hagyományos „ancilla” szemlélet érvényesül; Magyarországon **Báthory Zoltán** (1992) szerint szintén ez az uralkodó szemlélet, de látjuk, hogy napjainkban ez már pragmatikusabb elemeket is érvényesít; a holland intézmény pedig jól példázza, hogy mit takar a gyakorlatiasabb felfogásmódot megjelenítő „research” szemlélet tanítóképzésben való érvényesülése.

A romániai képzési rendszerben az *óvodapedagógia* és a *játékpedagógia* jelenik meg többetként a magyarországgal szemben, valamint a *pedagógiai kutatás módszertana* és a *nevelésszociológia* a kötelező tanegységek sorában. Az első kettőnek a jelenléte azzal magyarázható, hogy a végzősök nem csupán tanítói, hanem óvodapedagógusi képesítést is szereznek, és ennek a tanterv szintjén is tükröződnie kell. (Az óvodai munkára való felkészülést nem csupán e két stúdium tanulmányozása jelenti, hiszen ez egyrészt a tantárgy-pedagógiák, másrészt pedig a pedagógiai gyakorlat szintjén is megmutatkozik.) A pedagógiai kutatás kötelező volta azzal a megfogalmazott céllal magyarázható, hogy a pedagógus ne érezze magát kirekesztettnek a változtatás, kutatás lehetőségéből, szerezzen jártasságot ezen a területen is. Ennek érdekében, a tanítójelöltek egyszerű pedagógiai kutatási módszerekkel / eljárásokkal ismerkednek meg, amelyeket – remélhetőleg – alkalmaznak majd a pedagógiai gyakorlatukban. Ez a tanegység a magyarországi rendszerben is megjelenik, de a fakultatív stúdiumok között.

A különböző tanegységek óraszámja és tantervben elfoglalt pozíciója tekintetében a következőket állapíthatjuk meg:

- Azon tantárgyak vetületében, amelyek mindkét rendszerben megjelennek, néhány kivételtől eltekintve elenyészők a különbségek.
- Szembeötlő, hogy a fejlődéslélektan Magyarországon és Romániában is a második és a harmadik félévben szerepel. Ezzel szemben a pedagógiai pszichológia a hazai képzési rendszerben nem társul a fejlődéslélektanhoz. Talán ez is magyarázata lehet annak a ténynek, hogy a fejlődéslélektan a romániai rendszerben kisebb óraszámban jelenik meg.
- Ugyancsak feltűnő, hogy a neveléstörténet a hazai rendszerben hatodik félévben választható tantárgy, míg Magyarországon kötelező és már az első félévben megjelenik (tehát más-más funkciót töltenek be), valamint az utóbbi tantárgystruktúrában a heti óraszám is egyel magasabb.

Ezek a tárgyakon kívül viszont más, ugyancsak a pedagógiai és pszichológiai tárgyak körébe tartozó tanegység is van, amelyek Magyarországon fakultatív stúdiumok, Romániában pedig választható (opcionális) tantárgyak elnevezés alatt jelennek meg. Ezek a magyarországi kötelezően választható tárgyaknak felel meg. (Lásd I. függelék.)

A fakultatív stúdiumok a képzés második felére jellemzőek. Ennek egyértelmű oka, hogy tanulmányozásuk és teljesítésük már bizonyos mennyiségű és jellegű ismeretet, jártasságot feltételez a pedagógia, illetve a pszichológia területén. A magyarországi képzésben a választathatóság két kategóriája különíthető el: a kötelezően választható és a szabadon választható tantárgyak.

A pedagógiai és pszichológiai tárgyak terén kötelezően választható tanegységekkel nem találkozunk a magyar rendszerben. A tanegységek kötelezőként illetve fakultatívként jelennek meg. A fakultatív stúdiumok célja, amint azt *A „négyéves” tanító szak programja* (1995, p. 87) megfogalmazza, „*lehetőséget biztosítani a hallgatók számára a pedagógiai törzsanyagon túli elméleti illetve gyakorlati problémakörök mélyebb, sokoldalúbb megismerésére; a 6-12 éves korosztály hatékony neveléséhez, oktatásához szükséges speciális ismeretek és képességek fejlesztésére; a hivatásszempontról önmegvalósításra és folyamatos önfejlesztésre; a pedagógiai kutatás iránt érdeklődő hallgatók kutatás-módszertani képzésére*”. Ennek megfelelően tehát, a stúdiumok feladatai közé tartozik: a pedagógiai látókör és szakműveltség bővítése és mélyítése; a szakmai identitás sokoldalú formálása; a sajátos pedagógus szerepekre való felkészítés; a pedagógiai képességek és a mesterségbeli

tudás speciális részterületeken való fejlesztése, a tudatos választások és döntések elméleti és gyakorlati összetevőinek formálása, a pedagógiai aktivitás, kreativitás és produktivitás sokoldalú fejlesztése; a plurális pedagógiai elmélet és gyakorlat iránti nyitottság igényének felkeltése; a pedagógiai önképzéshez szükséges képességek fejlesztése.

A kérdés az, hogy ezek a célok és feladatok milyen tartalmi elemek segítségével valósíthatók meg a leghatékonyabban. Ahhoz, hogy e feladatok nagy részének a végzett hallgató eleget tudjon tenni, feltétlenül alapos előzetes szakműveltséggel és fejlett önismerettel kell rendelkeznie. Csak így tudja kiválasztani a kínálatból azokat a tanegységeket, amelyek leginkább hiánypótló, kiegészítő, a jelenlegi konkrét iskolai követelményekhez igazodó jellegűek, és nem utolsó sorban érdeklődésének megfelelnek. Ehhez a döntéshez szükséges szakműveltséget lényegében a kötelező tárgyak nyújtják.

A választható tárgyak a romániai képzési rendszerben azt a funkciót töltik be, illetve azokat a feladatokat igyekeznek megvalósítani, amelyeket a magyarországi rendszerben a fakultatív stúdiumok, mindössze a teljesítési feltételekben mutatkoznak a különbségek.

A hazai tanítóképzési tantárgystruktúrából csak a kötelezően választható tárgyakat tartjuk szem előtt, hiszen bár itt is megjelennek a fakultatív tanegységek, de ezek között egyetlen pedagógiai jellegű tárgy sincs. Olyan tanegységek szerepelnek, mint: etnográfia, amerikai kultúra és civilizáció, jelenkori irodalom. Ezeknek a tanegységeknek sajátossága, hogy felvételük nem kötelező, azon érdeklődők számára hirdetik meg, akik több kredit pontot kívánnak megszerezni.

Ezzel szemben a kötelezően választható tanegységekre jellemző, hogy 2-3 meghirdetett tantárgycsoport közül egy felvétele és teljesítése kötelező.

A magyar tanítóképzési rendszerben a meghirdetett fakultatív stúdiumok tárháza jóval gazdagabb és szélesebb, így nagyobb a valószínűsége annak, hogy a már említett célkitűzések megvalósításához vezetnek. Amint az megfigyelhető a stúdiumok jellegéből, a szabadon választható tárgyak a magyar rendszerben érzékenyen reagálnak a konkrét iskolai gyakorlat jelenlegi változásaira és az ebből következő, a pedagógussal szembeni, új típusú elvárásokra. Elsősorban olyan tanegységekre gondolok, mint: alternatív pedagógiák, fejlesztő pedagógia, konfliktuskezelés, helyi tantervfejlesztés, stb. Ezzel szemben a romániai választható tárgyak inkább a pedagógusi szakműveltséget bővítik, és nem arra készítik fel a tanítójelölteket, hogy az iskolai gyakorlatban adódó kihívásokkal hatékonyan megbirkózzanak.

Ha számszerűsíteni akarjuk a két képzési rendszerben fellelhető kötelezően választható / fakultatív stúdiumokat, akkor az állapítható meg, hogy Romániában (a nem pszichológiai /

pedagógiai jellegű tárgyakat is figyelembe véve) összesen 14, míg a magyarországi programban 42 ilyen tanegység jelenik meg. (Lásd I. függelék)

A számok önmagukért beszélnek. A képzési időtartam rövidebbé Romániában, csak részlegesen elfogadható magyarázatnak tekinthető erre a jelenségre. Úgy véljük, mindez nem is annyira a hallgatók iskolai gyakorlati tevékenységében, szakmai felkészültségében (bár abban is), hanem az újtól, a mástól (mint amivel eddig találkoztak) való félelemben, a rutinra való hajlamban, szegényes szakmai műveltségükben fog megmutatkozni.

A fakultatív stúdiumok széles kínálata, mint láttuk, a közoktatás szintjén érvényesülő legújabb törekvésekre kíván reagálni. **Ballér Endre** (1993) szerint a pedagógusképző intézmények érzik, hogy ezeknek az ismereteknek be kell épülniük a tanterveikbe, és a választható, illetve fakultatív tárgyak sorában megjelölve, mintegy áthidaló megoldást választanak. Ennek a jelenségnek iskolapéldájával találkozunk a magyar tanítóképzésben. A romániai képzési rendszerből ezek az elemek teljességgel hiányoznak, és mint ilyen hiányosságot „termelnek” a hallgató naprakész, gyakorlatban hasznosítható tudásában is.

A képzést meghatározó paradigma, mint láttuk, kihat arra is, hogy a tanegységek milyen formában jelennek meg a tantervben. Az integrációs törekvések megnyilvánulásának több módozatával is találkozhatunk. A szakirodalom a képzés tartalmában **az integrációs törekvéseknek négy irányát** írja le. (Ballér, 1993). Ezek közül a következők érvényesülnek **a magyarországi képzési rendszerben:**

a./ Egyes hagyományos diszciplínák összevonása: ez elv érvényesülését láthatjuk abban, hogy a tantervben csak egyszerűen pedagógia címszó alatt több neveléstudományi diszciplína sajátos, képzési igényeknek megfelelő strukturálásával találkozunk. Ugyancsak ez az elv érvényesül olyan tárgyak meghatározásában is, mint: pedagógiai szociálpszichológia, vagy fejlődés- és pedagógiai pszichológia.

b./ Egyes részterületek önálló stúdiumokká alakítása: ilyenek minősülő tárgyak például a differenciált fejlesztés, vagy a személyiségfejlődési zavarok

c./ Új, integrált témakörök, globális problémák megjelenése a tananyagban: ilyen lehet például az alkalmazott és médiapedagógia

A romániai képzési rendszerben az első elv megnyilvánulásával egyáltalán nem találkozunk. A második kategóriába illeszkedően jelenik meg a docimológia. Az utóbbi elvet érvényesítendően beszélhetünk a tehetséges és problémás tanulók nevelése, valamint az ökológiai nevelés és egészségvédelem stúdiumokról. Fontos látnunk azonban, hogy Magyarországon ezen integrálási elvek mindegyike a kötelező stúdiumok szintjén jelenik meg, Romániában viszont a kötelezően választható tanegységek sorában. Amennyiben

„fejlődési” szakaszként fogjuk fel a **Ballér Endre** (1993) által említett jelenséget, miszerint az integrált tárgyak és a közoktatás szükségleteit leginkább szem előtt tartó stúdiumok gyakran a választható vagy fakultatív tárgyak sorában jelennek meg először a tantervben, akkor azt állapíthatjuk meg, hogy Magyarország egy fejlődési lépcsővel Románia előtt jár, hiszen itt az integrálási törekvések már a kötelező tárgyakban vannak jelen.

Megvizsgálva **az elméleti neveléstudományi és pszichológiai képzés strukturálódását** a tantervek szintjén, jogosan merül fel a kérdés, hogy ezek a struktúráképző elemek milyen mértékben ölelik fel a pedagógusi tudás különböző területeit. Általánosan az állapítható meg a romániai magyar és magyar tanítóképzésre vonatkozóan is, hogy elméleti szinten átöleli azokat a problémákat, amelyek a pedagógusi tudás részét kell, hogy képezzék. A **Vastagh Zoltán** (1992) által megjelölt neveléstudományi elméleti ismeretek különböző időtartammal és elnevezéssel egyaránt megtalálhatók a romániai és a magyarországi rendszerben: neveléstudomány és utódterületei, neveléstörténet, didaktika. A pedagógusképzésben oktatott pszichológiai tárgyak vonatkozásában **Kelemen László** (1980/1) azt a követelményt fogalmazza meg, hogy ennek kimondottan pedagógiai és gyakorlati célzatúnak kell lennie. A magyarországi tantervek szintjén az erre irányuló törekvések egyértelműek: pedagógiai szociálpszichológia és fejlődés- és pedagógiai pszichológia elnevezéssel jelennek meg a tanegységek. A pedagógiai jelző mindkét esetben e követelmény elvárásaival egyezőként jellemzi ezeket a tanegységeket. A romániai rendszerben az ilyen jellegű integrációs törekvéseknek csíráit sem találtuk. **Kelemen László** (uo.) szerint a pszichológia és neveléstudomány integrálását az is segítené, ha ezek a stúdiumok párhuzamosan, közvetlenül egymásra épülve jelennének meg a tantervben. Az integrálásnak ezzel a lehetőségével él is a magyar tanítóképzés. A pedagógiai és pszichológiai tárgyak ugyanazokban a félévekben, egymás mellett, párhuzamosan jelennek meg. A romániai rendszerben is van némi párhuzamosság, de a pszichológiai stúdiumok jóval kisebb arányban reprezentáltak a tantervben, mint a pedagógiaiak, így a neveléstudomány oktatása több féléven keresztül is zajlik, mint a lélektan. Reméljük, hogy ha nem is integrált, legalább egymásra épülő jellegük segíti a hallgatókat a szakmai tudásuk alakulásában. A pszichológiai felkészítésnek a tanárképzésben, **Balogh László** (1997) szerint, alapelveként kell érvényesítenie a megfelelő elméleti ismeretek nyújtását, a pedagógiai munkához szükséges hallgatói önismeret- és személyiségfejlesztést, valamint a nevelés átfogó gyakorlati problémáinak komplex elemzését. Megvizsgálva ezek érvényesülését a tanítóképzésben azt találtuk, hogy a romániai képzési rendszer csak az első alapelvnek tesz eleget, míg a magyarországi az első kettőt érvényesíti (A hallgatói önismeret- és személyiségfejlesztést a

gyakorlati képzési formáknál elemezzük részletesebben). A harmadik alapelv stúdiumként egyik országban sincs jelen. Bizonyos vonatkozásai az elméleti felkészítésen belül azonban érvényesülhetnek.

A szakirodalomban a pedagógusi tudás komponenseinek többféle meghatározásával találkozunk. Összességében, más strukturáltságban hasonló elemekkel találkozunk. A **Falus Iván** (1998) által meghatározott összetevőket tartva szem előtt, megállapíthatjuk, hogy a tantárgyak alapos ismeretét; a tanterv ismeretét; a tanulók ismeretét; a nevelési célok ismeretét; az általános pedagógiai tudás különböző elemeit mindkét képzési rendszer nyújtja. Megkérdőjelezhető azonban a pedagógiai tartalmi tudásnak nevezett komponens fejlesztési lehetősége. Ez azt feltételezné, hogy a hallgatók a pedagógiai tartalmi ismereteiknek gyakorlati értelmet tulajdonítsanak. (Falus, 2001). Nos, tekintettel arra, hogy a romániai képzésben még teljességgel a paradigmaticus tudás (Grossmann, 1992) alakításának szolgálatában állnak a különböző tantárgyak, a gyakorlati ismeretek igen háttérbe szorulnak. Magyarországon már van némi nyitás és átívelés a paradigmaticus tudásra irányultságról a narratív tudásformák irányába, amint ezt a szigorú tudomány-logikai szempontok oldása is jelzi. Végül a holland intézményben azt tapasztaltuk, hogy teljességgel a narratív tudásforma alakítását szolgálja a képzési rendszer. Így inkább a narratívák háttérében húzódó elméletek tudatosítása kérdőjelezhető meg. Természetesen a hallgatók pedagógiai tartalmi tudásának alakulást nagymértékben meghatározza a tantervi szinten megjelenő tárgyak gyakorlati oktatása, amiben ugyancsak nagy eltérések lehetnek.

A pedagógiai gyakorlat vagy gyakorlati képzés éppen olyan fontos vetülete a tanítóképzésnek, mint az elméleti felkészítés. Tulajdonképpen egyiket sem lehet fontossági alapon a másik elé helyezni, ugyanis a pusztán elméleti tudás, és ezt a gyakorlatban való alkalmazásra lehetővé tevő készségek, jártasságok, képességek hiányában nem beszélhetünk a tanítói munka hatékonyságáról. Másfelől viszont, ha a hangsúlyt csakis a gyakorlatra, a gyakorlati jártasságok és készségek rendszerére helyezzük, akkor ez megalapozatlan, empirikus és kevésbé tudatos lesz.

A gyakorlati képzés műveltségterületének fő funkciója, hogy képessé tegye a hallgatókat 1-4 osztályban (és óvodában) a tanítói (óvónői) feladatok ellátására, valamint 5-6 (Magyarország) és 5-8 (Románia) osztályban a választott (Magyarország) vagy a megjelölt (Románia) műveltségterület oktatására.

A gyakorlati képzés, a későbbiekben elemzendő formáiban, lehetőséget ad nevelési-oktatási tapasztalatszerzésre, tudatos pedagógiai gyakorlatra, a pedagógiai képességek fejlesztésére.

A gyakorlat általános célkitűzései a következők:

a. A hallgató **ismerje**:

- A különböző tanítói szerepeket és ezek gyakorlati betöltésének lehetőségeit
- Az iskolai előkészítés és kezdés gyakorlati teendőit
- A családokban, óvodákban, iskolákban preferált értékeket
- Az 1- 6 osztály továbbfejlődés esélyeit

b. A hallgató **legyen képes**:

- Sikeres kommunikációra egyénnel és tanuló csoportokkal
- A tanuló személyiségének és teljesítményének diagnosztizálására, differenciált fejlesztésükre
- A tehetséges gyerekek kibontakozásában segítséget nyújtani
- Alkalmazni a lassabban fejlődők, tanulási nehézséggel küzdők, a lelki vagy szociális hátrányban szenvedők nevelésének, képzésének módszereit
- A nevelői tevékenység tervezésére, szervezésére, értékelésére
- A tanulók önálló munkájának megtervezésére és irányítására
- Valamennyi műveltségi területen a szaktárgy tanulásának irányítására
- A gyermekek tanórán kívüli tevékenységét megszervezni, irányítani

Mindez akkor reális, ha a gyakorlati képzés elősegíti az alábbi feladatok megvalósítását:

- Segíti az eredményes tanítói tevékenységhez szükséges készségek és képességek alakulását
- Olyan tevékenységrendszer biztosít, amely tartalmilag és módszertanilag a tanítói tevékenység elvégzésére tesznek alkalmassá, megfelelő szellemi és fizikai aktivitás biztosításával
- Különböző képzési formákban bemutatja az elmélet és a gyakorlat összefüggéseit
- Alaposan megismerteti a hallgatókat a leendő munkahelyükkel, a teljes tanítói szerepkörrel
- Felkészíti a hallgatókat a szakmai ismereteik tanórán kívüli alkalmazására is
- A legcélravezetőbb döntések, választási képességek fejlesztésére ösztönöz (tantervek, programok, tankönyvek, taneszközök, pedagógiai módszerek és eljárások, technológiák közül)

A gyakorlati képzés a következő formákban jelentkezhet:

a. **Az elméleti tárgyakhoz kapcsolódó gyakorlat (csoportos pedagógiai gyakorlat).**

tekintettel „gyakorlati” jellegére, ami inkább a különböző személyiségvonások fejlődését, jártasságok és készségek elsajátítását segíti elő, mintsem elméleti ismeretek megszerzését, a pedagógiai gyakorlat keretei között fogjuk megvizsgálni.

A gyakorlatnak ez a formája, olyan attitűdök, készségek képességek fejlesztésére vonatkozik, amely a tanítói teendők színvonalas végzéséhez szükségesek. Célja az önnevelés – önismeret igényének felkeltése és fokozása, a társas viselkedés hatékonyságának növelése. Ezeken túlmenően, szimulált vagy valós helyzetekben való gyakorlásuk által hozzájárul a kommunikáció, empátia, tolerancia, konfliktuskezelő képesség fejlődéséhez, és mint ilyen nagymértékben elősegítik a pályaszocializációt.

A magyarországi tanítóképzési programnak megfelelően a csoportos pedagógiai gyakorlat tematikai változatai a következők lehetnek:

A változat: **Önismereti csoport** – célja a hallgató saját személyiségének mélyreható megismerése, amely segít képességeinek és korlátainak tudatosításában, ezáltal pedig rámutat azokra a személyiségi komponensekre, amelyeket feltétlenül fejlesztenie kell a hatékony pedagógiai munka érdekében.

B változat: **Pedagógiai esetmegbeszélő csoport** (mely az iskolai tapasztalatokkal rendelkező pszichológus vagy pedagógus irányításával zajlik). A csoportmegbeszélés témáit a hallgatók iskolai gyakorlata során felmerült, kifejezetten pedagógiai jellegű kérdések, események, konfliktusok alkotják. Az esetelemzések verbális módszere kiegészülhet szituációs játékokkal, non-verbális technikákkal, videotechnika alkalmazásával.

Javallott a csoportos pedagógiai gyakorlatnak ezt a változatát a VIII. félévben felvenni, az összefüggő külső gyakorlattal párhuzamosan, hiszen ekkor már valóságos pedagógiai problémákkal kerülnek szembe, melyeket tudatosítva, a megoldást a csoporttal közösen kereshetik. Úgy véljük, hogy az elmélet és gyakorlat integrációjának egyik leghatékonyabb módozata valósul meg ebben a formában, amikor a gyakorlatból vett helyzeteket próbálják elméleti szinten megfogalmazni, és tudatosan keresni ezekre a megoldást. Ennek eredménye az lesz, hogy nem fognak úgy tanítani, a különböző nevelői helyzeteket úgy feloldani, ahogyan azt jónak látják, hanem, ahogyan azt tudatosított gyakorlati tapasztalataikat is magukban foglaló elméleti ismereteik alapján a leghatékonyabbnak ítélik.

C. változat: **Pedagógiai képességfejlesztő tréning** (mikroitanítás módszerrel, pszichológus, pedagógus irányításával)

Ezek a gyakorlati tevékenységek direkt módon a hallgatók pedagógiai képességének fejlesztésére irányulnak. Videotechnika alkalmazásával a hallgatók egyre nehezedő oktatási feladatokat oldanak meg, melyeket társaiknak mint tanulóknak tanítanak. Visszajátszásával lehetőség nyílik a tipikus egyéni hibák észrevételére, kiküszöbölésére, a sikeres megnyilvánulások pozitív megerősítésére, begyakorlására.

A gyakorlat e formájának, mint láttuk, nem annyira a tapasztalatszerzés, a tanítási technikák fejlesztése, magának a pedagógusi munkának a gyakorlása a célja, hanem jóval inkább a pedagógusjelölt olyan személyiségjegyeinek fejlesztése, amelyek elengedhetetlen feltételei a hatékony pedagógusi munkának, valamint a pedagógiai (iskolai) gyakorlaton szerzett tapasztalatok, megoldások, megnyilvánulások elméleti szempontok szerinti elemzésének és tudatosításának.

Szövényi Zsolt (1994) szerint a pedagógusképzésnek tudatosan figyelnie kell arra, hogy napjainkban a pedagógus kilép a végrehajtói szerepkörből és alkotói szerepkörbe lépett át. Ennek betöltéséhez azonban szükséges az, hogy elméleti ismeretei mellett személyiségének fejlesztésére, pedagógusi készségeinek és képességeinek fejlesztése megfelelő színvonalon megvalósuljon. Ugyanebben a témakörben **Sallai Éva** (1996) azzal érvel, hogy a pedagógus legfontosabb eszköze a személyisége, és mint ilyen, a képzésben ki kell dolgozni azokat a személyiségfejlesztő programokat, gyakorlatokat, amelyek e célt képesek megvalósítani. Az említett szerző, akárcsak **Balogh László** (1997), úgy látja, hogy e gyakorlatoknak a pszichológia műveltségi területen belül kell megvalósulnia.

Azt tapasztaltuk, hogy a magyarországi képzésben a nevezett stúdiumok a fent leírt formában jelennek meg e célok megvalósítása érdekében. Pedagógiai gyakorlati formaként való megjelenésük e tanegységek gyakorlati irányultságával magyarázható. A lényeges, hogy egyáltalán jelen van a képzési rendszerben. Ezzel szemben Romániában semmilyen lehetősége nincs a tanítóképzős hallgatónak, hogy a képzés keretei között személyiségét erre speciálisan létrehozott tanegység keretében fejlessze.

b. Iskolai gyakorlat

Ahhoz, hogy az iskolai gyakorlat elméleti tárgyakhoz viszonyított arányát megvizsgálhassuk mindkét tanítóképzési rendszerben, sorba kell vennünk, hogy az iskolai gyakorlatnak milyen formáival találkozunk a két országban.

A **romániai rendszerben** a pedagógiai gyakorlat az első félévtől kezdődően jelenik meg a tantervben. Ez lehet hospitálás és próbatanítás.

A. A képzés kezdeti szakaszában a **hospitálás** a jellemző, melynek lényege a pedagógiai tevékenység meghatározott szempontok szerinti megfigyelése. A

megfigyelt adatokat, a pedagógiai gyakorlatot vezető tanár segítségével feldolgozzák, értelmezik. A hospitálások nem csupán a tanítási órákra, hanem az ezeken kívüli pedagógiai tevékenységekre is kiterjednek. Ilyen alkalmakkor tehát, a hallgató nem passzív megfigyelőként van jelen, hanem igyekszik megismerni a tanulókat (egyszerű pszichológiai próbák alkalmazása által is), részt vesz didaktikai eszközök el- és előkészítésében, egyéniesített feladatlapokat állít össze, stb. Megfelelően irányítva, segíti az elméleti ismeretek elsajátítását, és mint ilyen, figyelve a hospitálási gyakorlaton szerzett tapasztalatok elemzésére, hatékony területe lehet az elmélet és gyakorlat integrálásának.

B. A **próbatanításokon** a hallgatók gyakorló iskolákban meghatározott rendszerességgel zajló tanítási tevékenységét értjük. Azokon a tanítási órákon, amelyeken nem ők, hanem társaik tanítanak, kötelesek részt venni hospitálókként, aktívan bekapcsolódva az óra elemzésébe, értékelésébe. Az ebben a formában történő gyakorlat célja a kimondott „szakmabeli” tudás, az ehhez szükséges készségek, jártasságok, képességek megszerzése. A tanítási órákat az osztálytanító és a pedagógiai gyakorlatvezető segítségével készíti elő, megtartását pedig ennek megbeszélése és értékelése követi a sikeres megnyilvánulások megerősítése, a negatívak kiküszöbölése érdekében. A próbatanításoknak igen sajátos formája az, amely a képzési időszak utolsó felében (hatodik félév) valósul meg, és amely a magyarországi rendszerben az összefüggő komplex szakmai gyakorlatnak felel meg. Ennek időtartama minimum egy, maximum két hét. Célja, egyértelműen a jövőbeni szakmának a maga teljességében, minden vetületében való megismerése. (Az időtartam rövideje miatt a hazai rendszerben inkább csak „belekóstolásnak” minősül).

Tekintettel a hallgatók hármas képesítésére, több területen is gyakorlatozniuk kell. Ez a következőképpen oszlik meg:

Táblázat 8: A pedagógiai gyakorlat jellege és eloszlása a képzés ideje alatt (Ro.)

FÉLÉV	A GYAKORLAT HELYE	A GYAKORLAT JELLEGE ÉS IDŐTARTAMA	ÓRASZÁM
I.	ISKOLA (1- 4 OSZTÁLY)	HOSPITÁLÁS (1 HÉT)	30 ÓRA
II.	ÓVODA	HOSPITÁLÁS (HETI 3)	42 ÓRA
III.	ÓVODA	PRÓBATANÍTÁS (HETI 3)	42 ÓRA
	ISKOLA (1- 4 OSZTÁLY)	HOSPITÁLÁS (1 HÉT)	30 ÓRA
IV.	ISKOLA (1- 4 OSZTÁLY)	PRÓBATANÍTÁS (HETI 4)	56 ÓRA

V.	ISKOLA (1-4 OSZTÁLY) ISKOLA (5-8 OSZTÁLY)*	PRÓBATANÍTÁS (HETI 4) HOSPITÁLÁS (1 HÉT)	56 ÓRA 30 ÓRA
VI.	ISKOLA (5-8 OSZTÁLY)* ISKOLA (1-4 OSZTÁLY)	PRÓBATANÍTÁS (HETI 4) TANÍTÁS (2 HÉT)	56 ÓRA 60 ÓRA

* - műveltségi területet (idegen nyelv) célzó gyakorlat

Ha megpróbáljuk ezeket az adatokat lebontani, hogy megvizsgálhassuk, a jelölt hány órát teljesít gyakorlatként a három képesítési területének megfelelően, a következő adatokat kapjuk:

1-4 osztály: 232 óra, mely a teljes gyakorlatra fordított képzési idő 57,71 %

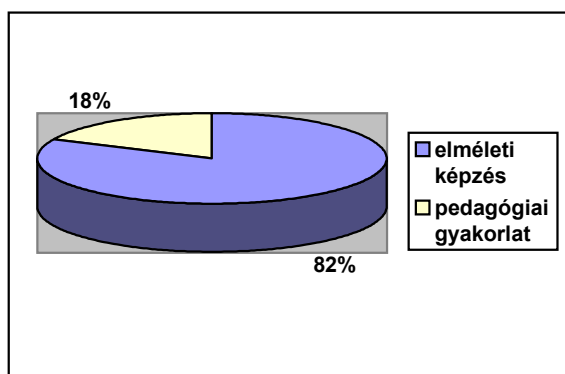
5-8 osztály: 86 óra, mely a teljes gyakorlatra fordított képzési idő 21,39 %

óvoda: 84 óra, mely a teljes gyakorlatra fordított képzési idő 20,89 % jelenti (lásd 2. kördiagram)³

Összesítve az adatokat megállapíthatjuk, hogy egy hallgató az óvodától az 1-8 osztályig összesen 402 óra gyakorlatot végez, mely a teljes képzési idejének 18,19 %.

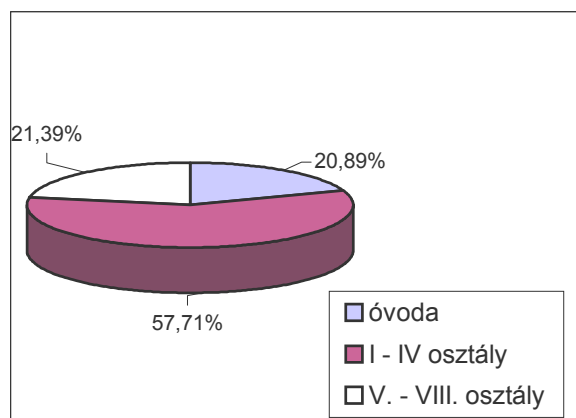
³ Megjegyzendőnek tartjuk, hogy bár az effektív gyakorlati óraszámokban számottevő változás nem történt a dokumentumelemzésünk óta, a szakok fokozatos csökkentése és a mai egyszakos tanítói munkára való felkészítés, bizonyos mértékben javította a gyakorlat helyzetét. E folyamatos változások és változtatások nyomon követése azonban meghaladja jelen dolgozatunk kereteit.

Diagram 1: Az elméleti és gyakorlati képzés aránya a teljes tanulmányi idő alatt (Ro)



A kördiagram segítségével azt érzékeltetjük, hogy a teljes képzésben hogyan oszlik meg az elméleti és a gyakorlati felkészítés, hiszen az integrálás szempontjából más tényezők mellett, ez is igen lényeges.

Diagram 2: A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Ro)



A kördiagramból kitűnik, hogy a gyakorlatra fordított időkeret legnagyobb hányadát a tanítói munkára való gyakorlati

felkészítés tölti ki. Ez azzal magyarázható, hogy bár vitathatatlanok a gyerekek életkori és a pedagógiai munka sajátosságaiból fakadó különbségek a különböző szinteken végzett nevelő-oktató tevékenységben, azért vannak olyan elemei a gyakorlatnak, amelyek hasonlóak a különböző szinteken, illetve a pedagógiai készségek, jártasságok és képességek, amelyeket a munka igényel közel azonosak. Ugyanakkor a tanítói munka komplexitása is lehet a magyarázó elv. Nem a tanítói szakra fordított gyakorlati képzési arány magas, hanem a másik kettőre fordított óraszám nagyon alacsony.

A gyakorlat helyszíne a gyakorlóiskola. Külső gyakorlólhelyeken a hallgatók nem végeznek gyakorlatot a képzés ideje alatt. E helyzetre reflektálva **Bernat** (2004) úgy fogalmaz, hogy a legtöbb diszfunkcionalitás a pedagógiai gyakorlat megszervezésében tapasztalható, hiszen a gyakorlótérek szegényessége mellett a gyakorlóintézmények hiánya is akadály.

A **magyar tanítóképzési rendszerben** az iskolai gyakorlat következő formáival találkozhatunk:

- a. Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat* – a gyakorlat azon formája, amellyel a hallgató legkorábban kerül kapcsolatba, és amelynek feladata az iskolában való hospitálás, a primer tanítói szerepek gyakorlása, a szabadidő szervezéssel összefüggő pedagógiai gyakorlatokon való részvétel a lehetőségek függvényében. Erre a gyakorlatra négy félévben (I, II, III, VI) kerül sor és mindig két napot, tehát 10 órát jelent.
- b. Csoportos tanítási gyakorlat*- a negyedik félévtől kezdődően a következő óraszám szerinti eloszlásban jelenik meg:
 - IV. félév: 45 óra (heti 3)
 - V. félév: 45 óra (heti 3)
 - VI. félév: 90 óra (heti 6)
 - VII. félév: 90 óra (heti 6)

A gyakorlat e formájának feladata bemutató tanítások csoportos megfigyelése, valamennyi műveltségi területen előkészítés, tanítás és elemzés a tantárgy-pedagógiákkal történő egyeztetés alapján. Értelemszerűen az egyes tanított tantárgyak csak a nekik megfelelő tantárgy-pedagógiák tanulmányozása után kerülnek a próbatanítások közé. Gyakorlati kivitelezés szempontjából ez a forma a bemutató tanításokon való hospitálás, elemzés és véleményezés után azt jelenti, hogy maguk a hallgatók tartanak tanítási órákat, majd ezt a hospitáló társaikkal és a szakvezetővel elemzik, bírálják. Az elemzés, véleményezés, bírálat, ezeken belül az egyes kérdések elméleti szinten történő tudatosítása a gyakorlat és elmélet

integrálásának hatékony formája. Kezdetben mikrotanításokként, a hallgatók csak a tanítási órák egy-egy mozzanatára készülnek, majd fokozatosan teljes tanítási órákat tartanak.

- c. Egyéni tanítási gyakorlat-** lényegében a gyakorlati tanításokat jelenti, amely a VI. és VII. félévtől kezdődik, és amelynek feladata a tanítási órák tartása, a tanítói szerepek és tevékenységek gyakorlása. A csoportos tanítási gyakorlattal szemben, ebben az esetben a hallgatók egyénileg mennek gyakorlatra félévente, két alkalommal 5 napot.
- d. Összefüggő komplex szakmai gyakorlat-** a képzési időszak utolsó felében 8 hetes gyakorlatként jelenik meg, már nem gyakorló iskolákban, hanem külső gyakorló helyeken végzik a hallgatók a szakmai gyakorlatot. Ennek célja és feladata, átfogó képet nyújtani az általános iskola 1-6 osztályában folyó nevelő-oktató munkáról, a tanító teljes munkaköréről, az iskolai élet egészéről. Az önálló, összefüggő tanítói munkára, tehát az 1-4 osztályokban valamennyi műveltségi területen, az 5-6 osztályokban a választott műveltségi területen, valamint tanórán kívüli foglalkozásokon való aktív részvétel által készít fel. E gyakorlati forma nagy előnye, hogy megteremti az átmenetet az oktatás színtere és a munkahely világa között, így tanítójelöltekben teljes kép alakulhat ki az iskolai mindennapokról.

Tekintettel arra, hogy Magyarországon a képzés két területen nyújt szakképesítést, a gyakorlati képzés formái a következőképpen oszlanak meg a tanulmányi idő alatt:

Táblázat 9: A gyakorlat helye és jellege a képzés ideje alatt (Mo.)

FÉL-ÉV	GYAKORLAT HELYE	GYAKORLAT JELLEGE	ÓRASZÁM
I.	-----	-----	-----
II.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI KOMPLEX GYAK.	10 ÓRA
III.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI KOMPLEX GYAK.	10 ÓRA
IV.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI KOMPLEX GYAK. CSOPORTOS TAN. GYAK.	10 ÓRA 45 ÓRA
V.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI KOMPLEX GYAK. CSOPORTOS TAN. GYAK.	10 ÓRA 45 ÓRA
VI.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI TAN. GYAK. CSOPORTOS TAN. GYAK.	50 ÓRA-2 hét 90 óra
VII.	1-6 OSZTÁLY	EGYÉNI TAN. GYAK. CSOPORTOS TAN. GYAK.	50 ÓRA- 2 hét 90 ÓRA
VIII.	1-6 OSZTÁLY	ÖSSZEFÜGGŐ KOMPLEX SZAKMAI GYAKORLAT	200 ÓRA-8 hét

Képesítési területek - tanító és műveltségi terület - vonatkozásában az adatok a következőképpen bonthatók le:

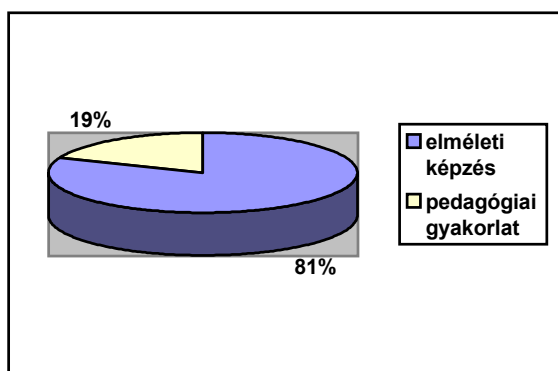
I-VI. osztályban összesen 610 óra, a teljes képzési idő 19 %

I-IV osztályban összesen 510 óra, a teljes képzési idő 15,9 %

V-VI osztályban összesen 100 óra, a teljes képzési idő 3,1 %

Kördiagramok segítségével ez a következőképpen ábrázolható:

Diagram 3: Az elméleti és gyakorlati képzés aránya a teljes képzési idő alatt (Mo.)



Látható, hogy a gyakorlat a képzésnek mindössze 19%-át jelenti.

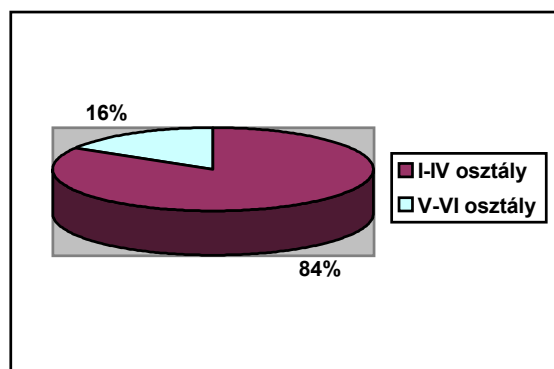


Diagram 4: A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Mo.)

Amennyiben megpróbáljuk megfeleltetni a két országbeli ugyanazon jelenséghez kapcsolható adatokat, a következőket állapíthatjuk meg:

- A **Furlong** (1988, idézi Ben-Peretz, 1992) által megkülönböztetett **gyakorlati szintek** közül a két országban a következőkkel találkozunk: közvetlen tanítási gyakorlat és közvetett tanítási gyakorlat. A másik két szint, a gyakorlati elvek tanulmányozása, illetve a tantárgyi elmélet, ilyen megnevezéssel egyik országban sincs jelen. A gyakorlati elvek megjelenhetnek azonban az egyéni komplex gyakorlat (Mo.), illetve hospitálás (Ro.) előkészítésekor, a tantárgyi elmélet pedig a különböző tantárgy-pedagógiák részeként.
- A gyakorlati képzés az alábbi **formákban** lelhető fel (természetesen más-más elnevezéssel):
 - Csoportos tanítási gyakorlat és az összefüggő komplex szakmai gyakorlat; különbségek időrendben és óraszámban mutatkoznak. Míg Magyarországon a csoportos tanítási gyakorlat négy féléven keresztül valósul meg összesen 180

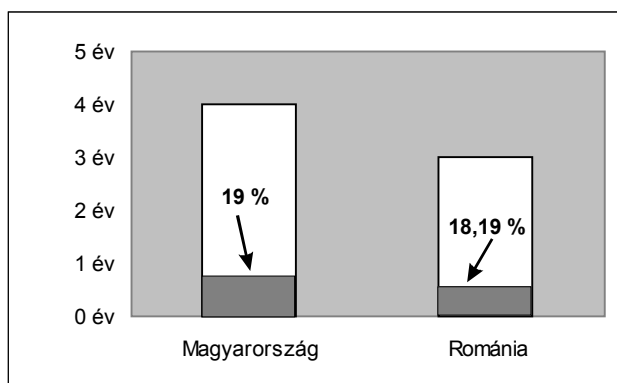
órában, addig Romániában ugyancsak négy félévben, 210 órában; a komplex összefüggő szakmai gyakorlat mindkét országban az utolsó félévben, Magyarországon nyolc, Romániában kéthetes időtartammal jelenik meg.

- A hazai főiskolai rendszerből teljességgel hiányzik az egyéni komplex és az egyéni tanítási gyakorlat, bár a középiskolai tanítóképzési rendszerben állandó gyakorlatformaként élt, napos gyakorlat néven.
- Ami viszont csak a hazai rendszerben található meg, az a csoportos hospitálás, mely már a képzési idő első felében összevont gyakorlati formaként jelen van, és egyhetes, gyakorlóintézményekben megfigyelési szempontok alapján történő hospitálást jelent.
- A gyakorlati tapasztalatok megszerzésének formái rendjén, az iskolai gyakorlaton kívül, amelyek megjelenési formáit a két országban fentebb jellemeztük, **Falus Iván** (1997) megkülönbözteti még a pedagógusjelölt tapasztalatait, az elméleti ismeretekből gyakorlatra vonatkozó tájékozódást, valamint a laboratóriumi foglalkozásokat. A pedagógusjelölt előző tapasztalatait magával hozza, így ezt a pedagógusképző intézmény alakítja. Az elméleti ismeretek gyakorlati hasznának felismerése nagymértékben függ a képzés gyakorlatorientáltságától. Egy gyakorlat felé nyitottabb képzési rendszer gazdagabb tájékozódási alapot nyújt, mint egy elméletközpontú képzés. Úgy véljük, hogy ezt viszont az elmélet oktatóinak szemléletmódja is döntően befolyásolja. A laboratóriumi jellegű foglalkozások, mint a mikrotanítás, esetelemzés egyre elterjedtebb gyakorlati képzési forma Magyarországon. Romániában azonban a gyakorlatnak ezek a formái nem honosodtak meg.
- Hollandiában a gyakorlati képzésnek egy sajátos formájával is találkoztunk, portfóliós oktatás (portefeuille onderwijs) elnevezéssel. Ennek lényege, hogy a hallgatók önmaguk számára állítanak össze tanulmányi programokat, melyeket nyomon követnek, és kiviteleznek. Ezekben különböző nevelési kérdéseket fogalmaznak meg, melyekkel gyakorlatuk során találkoztak, és amelyekre választ szeretnének kapni, majd értékelik saját fejlődésüket, előmenetelüket, és megfogalmazzák, hogy egy-egy gyakorlati időszakot milyen „nyereséggel” zártak.
- Az iskolai gyakorlati képzési formákat **Falus Iván** (1997) céljai és funkciói szerint is vizsgálja. Míg a megnevezett formák és szinterek mindenike megjelenik a magyarországi tanítóképzés rendszerében, addig Romániában teljességgel hiányzik az elsősorban alternatív pedagógiák bemutatását szolgáló „különféle pedagógiai

intézmények látogatása”, külső gyakorlóiskolában való hospitálás. Ennek oka elsősorban a gyakorlat színtérének egyoldalúságával magyarázható, ti. csak a gyakorlóiskola a tapasztalatok szerzésének helyszíne. Ugyancsak teljességgel hiányoznak a laboratóriumi foglalkozások a román képzési rendszerből, amelyek a tanítási készségek fejlesztésének alkalmait biztosíthatnák. Végül nem találkozunk a beilleszkedés és szakmai szocializáció szempontjából igen fontos hosszas, összefüggő, nem gyakorlóiskolai gyakorlati formával sem. Ez azt is jelzi, hogy nem csak arányaiban, de a gyakorlati formák tekintetében is szegényebb a romániai tanítóképzés.

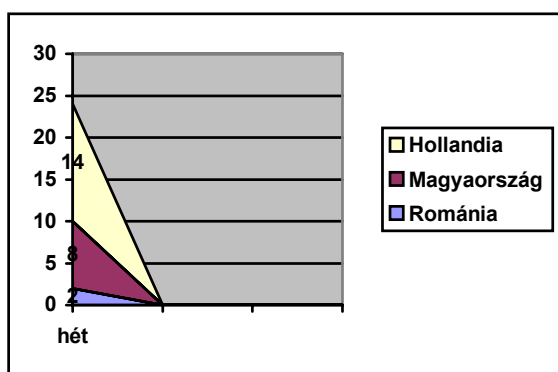
- A szakirodalom azt is jelzi, hogy a gyakorlóiskoláknak, mint a gyakorlat legmegszokottabb színhelyeinek, ki kell egészülniük a külső gyakorlati formákkal is, mivel mindenik szintér más-más funkciót lát el. Erre is csak a magyarországi képzési rendszerben találunk példát. Érdekes, hogy Hollandiában csak külső gyakorlólhelyen zajlik a gyakorlati felkészítés. **Falus Iván** (2002) azt találta, hogy a gyakorlati képzés megszervezésének szinterei különbözőképpen jelenhetnek meg. Ezek közül Romániában az jellemző, hogy a pedagógusképző intézmény szervezi meg a gyakorlatot, saját intézményrendszerére támaszkodva; Hollandiában pedig a pedagógusképző intézmény szervezi a gyakorlatot, de külső iskolákban, ahol speciálisan képzett mentorok irányítják a hallgatók munkáját; Magyarországon mindkét szintér a képzés részévé válik.
- Az elméleti és a gyakorlati képzés, arányait tekintve nem mutat lényeges eltérést (a teljes képzési idő 19%-a Magyarországon, és 18,19%-a Romániában). Hollandiában azonban a képzési idő 42%-a gyakorlati képzést jelent, ami már lényegesen több gyakorlati felkészülési lehetőséget teremt.

Diagram 5: A gyakorlati képzés arányainak összehasonlító ábrázolása (a teljes képzési időtartamhoz is viszonyítva)



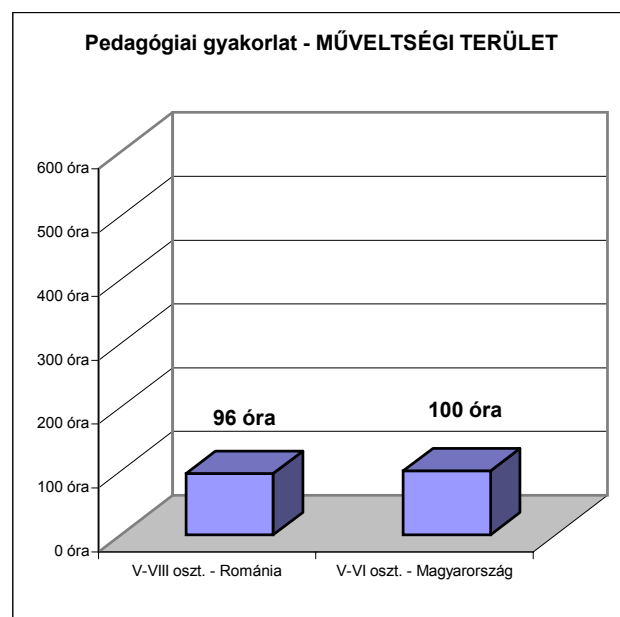
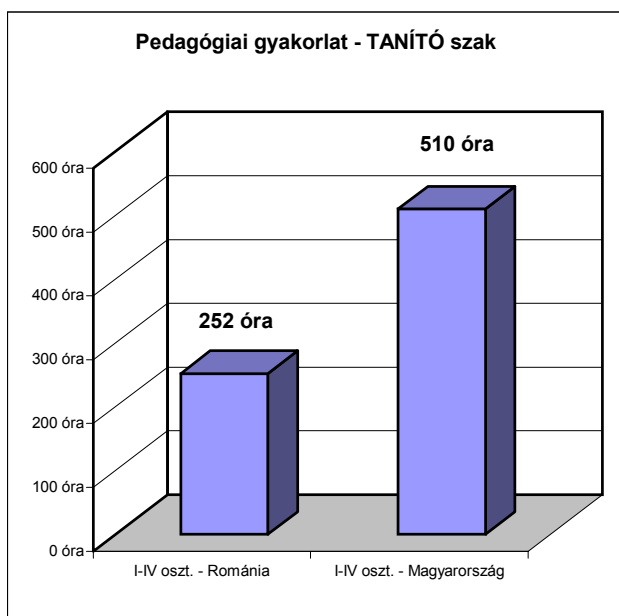
- Ha ezeket az adatokat nem arányként, hanem számadatként kezeljük, a lényeges eltérés abból ered, hogy a teljes képzési idő közötti különbség a két ország vonatkozásában egy év. Így míg egy romániai tanítójelölt összesen 402 órát vesz részt iskolai (pedagógiai) gyakorlaton, addig egy magyarországi, ugyanezen pályára készülőknek 610 óra iskolai gyakorlatban van része. (Arról nem is beszélve, hogy ezt a csoportos pedagógiai gyakorlat is kiegészíti, ami a másik rendszerből teljességgel hiányzik.) Vagy, pl. egy romániai jelöltnek maximum két hét, míg egy magyarországinak nyolc hét komplex szakmai gyakorlata van. Hollandiában a komplex összefüggő szakmai gyakorlat a teljes utolsó félév, tehát 14 hét.

Diagram 6: Az összefüggő komplex szakmai gyakorlat időtartamai



Ha oszlopdiagram segítségével ábrázoljuk a két országra vonatkozóan a pedagógiai gyakorlat eloszlását az I-IV és a műveltségi területnek megfelelően V-VI (Mo.)/ V-VIII. (Ro.), a következő ábrát nyerjük:

Diagram 7: A pedagógiai gyakorlat eloszlása I-IV osztályban és a műveltségi területen (összehasonlító ábrázolás)



Úgy véljük, hogy az az egy év, amennyivel rövidebb a hazai képzési rendszer, hiányként elsősorban az I-IV. osztályra való felkészítésben mutatkozik meg, hiszen az erre jutó pedagógiai gyakorlat a magyarországi felénél is kisebb, míg ugyanez a mértékű eltérés nem tapasztalható a műveltségi területen történő szakosodásban, mely óraszámában (és nem arányaiban!) nagyon közeli értékeket mutat a magyarországgal.

- Bár a pedagógiai gyakorlat céljai és feladatai azonosak a két országban, a **gyakorlatvezetés** tekintetében is megfigyelhetők eltérések. Romániában a gyakorlatvezető szükségszerűen pedagógia vagy pszichológia szakos tanár, akinek szerepe meghatározó a gyakorlat megszervezésében, a hallgatói feladatok kijelölésében, a próbatanítások megfelelő beosztásában (hogy lehetőleg minden hallgató minden tantárgyat tanítson), a megtartandó tanítási órák óravázlatainak javításában, óratartáshoz való tanácsadásban, a megtartott órák elemzésében, értékelésében. A gyakorlat kivitelezésében természetesen fontos szerep hárul az osztálytanítóra is, aki maga készíti fel a hallgatókat a megtartandó tanítási órára, segíti a hallgatókat ennek előkészítésében, részt vesz a tanítási óra utáni elemzésen, értékelőn. A magyarországi tanítóképzési rendszerben a gyakorlatvezető maga az osztálytanító, aki egyedül látja el azokat a teendőket, amelyek a hazai vonatkozásban megoszlanak a tanító és a gyakorlatvezető tanár között. Hollandiában ebben a vonatkozásban azt találtuk, hogy a pedagógiai gyakorlatért közvetlenül az osztálytanító (mentor) a felelős, aki speciális képzésben vesz részt e feladat ellátása előtt. Az osztálytanítóval tartja a kapcsolatot egy főiskolai tanár (stagebegleiter), aki inkább a szervezéssel és a hallgató nyomon követésével kapcsolatos teendőket végzi.

Lényeges megemlíteni, hogy a dokumentumelemzés megvalósítása óta a bolognai folyamat szellemében történő átrendezés lényegesen érintette a romániai képzési rendszerben a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak, valamint a pedagógiai gyakorlat megjelenését. Az elméleti tárgyak óraszámai megnövekedtek és tartalmilag is differenciáltabbakká váltak (mintegy megfelelően az új elnevezésben is megjelenő pedagógia szaknak), a pedagógiai gyakorlat aránya/óraszámai azonban a korábbinál is kedvezőtlenebbül alakultak, amint ezt az alábbi táblázat is jelzi.

Táblázat 10: Pedagógiai és pszichológiai tárgyak, valamint pedagógiai gyakorlat tantervi megjelenéseinek összehasonlítása a bolognai-folyamat szerinti felsőoktatás átrendezés előtt és után

Félév	2004-2005-ös tanév / Bologna előtti	2005-2006-os tanév / Bologna szerinti
I.	- Általános és fejlődéslélektan - Bevezetés a pedagógiába - Óvodapedagógia	- A pedagógia alapjai - Nevelésfilozófiai alapok - Általános és személyiség-lélektan - Gyógypedagógiai alapok
II.	- Általános és fejlődéslélektan - Didaktika - Pedagógiai gyakorlat	- Fejlődéslélektan - Nevelésméлет - Curriculum-elmélet - Pedagógiai irányzatok és nevelési intézmények - Értelmi munkatechnikák és tanulásmódszertan
III.	- Neveléslélektan - Osztálymenedzsment - Pedagógiai gyakorlat	- Neveléslélektan - Didaktika - Docimológia - Pedagógiai kutatás módszertana - Pedagógiai gyakorlat
IV.	- Nevelésméлет - Pedagógiai kutatás módszertana - Pedagógiai gyakorlat	- Az óvodás- és iskoláskor pedagógiája - Tantervfejlesztés és projekt módszer - Pedagógiai gyakorlat
V.	- Curriculum-elmélet - Játékmódszertan - Pedagógiai gyakorlat	- Osztálymenedzsment - Didaktikai modellálás - Pedagógiai gyakorlat
VI.	- Docimológia - Neveléstörténet - Nevelésszociológia - Pedagógiai gyakorlat	- A kritikai gondolkodás fejlesztése óvodás és kisiskoláskorban - Játékmódszertan - Pedagógiai gyakorlat
Választható tárgyak	- Gyermekvédelem - Gyógypedagógia - Ökológiai nevelés	- Nevelésszociológia - Interkulturális nevelés - Neveléstörténet - Drámapedagógia - Egészséges életmódra nevelés - Nevelési tanácsadás

Megjegyzés: a tanulmány további részében a korábban leírt dokumentumelemzés adataira támaszkodom, és nem az átalakulás irányát érzékeltető adatokra!

5.2.3. Az elmélet és gyakorlat tantervi szintű integrálásának sajátosságai a vizsgált országok tanítóképzési rendszereiben

Az elmélet és gyakorlat integrációjának szükségességével az elméleti részben részletesen foglalkoztunk. Mégis lényegesnek tartjuk megemlíteni, hogy amennyiben elfogadjuk azt a tudáspszichológiai tételt, miszerint a tudásnak két alapvető formája megkülönböztethető ugyan (az ismeretjellegű, ténybeli, fakturális, elméleti tudás és a praktikus, operatív, gyakorlati tudás), mégis az emberi tudás alapvetően egységet alkot (Csapó, 1992), akkor ez önmagában is indokolja, hogy a szakmai felkészítésben, a kialakuló

szakmai tudásnak is egységesnek kell lennie. Ezt az egységességet elsősorban a felkészítés rendszere hivatott biztosítani.

Az elmélet és gyakorlat integrálásának elengedhetetlen jellege a pedagógusképzésben nem vitatott. **Ben-Peretz** (1992) szerint egyetlen módja a gyakorlat és elmélet megfelelő integrálásának, az elméleti alapozó tárgyak és a gyakorlati tapasztalatok curriculum szintjén történő integrációja. A dokumentumelemzés alapján azt találtuk, hogy a romániai tanítóképzés curriculumja csak igen kevés olyan elemet tartalmaz, amelyek az integrálás szolgálatában állnak. Ezt egyrészt az elméleti alapozó tárgyak már jellemzett bölcsész-paradigma szerinti elrendezése mutatja, másrészt az elmélet és gyakorlat aránytalansága a képzés folyamán. Magyarországon más sokkal több integrálási törekvéssel találkozunk. Ezek egyrészt fakadnak az oktatott neveléstudományi tárgyak képzési logika szerint elrendezéséből, másrészt a pszichológiai stúdiumok erős gyakorlati és pedagógiai alapokra helyezéséből, harmadrészt a neveléstudományi és pszichológiai tanegységek tantervben elfoglalt párhuzamosságából. Nehezíti azonban az integrálást a gyakorlati képzés aránya a curriculum szintjén. A vizsgált Hollandiai intézményben azt találtuk, hogy az integráció erőteljesen jelentkezik a tantervben, úgy a tanegységeken belül, mint ezek egymáshoz való viszonyában is. Ezen túlmenően a gyakorlat aránya lényegesen magasabb, mint a másik két vizsgálati országban. Ezt alátámasztják **Cucoş** (1999) vizsgálati eredményei is.

Az elmélet és gyakorlat egymáshoz való viszonyát meghatározza, hogy milyen paradigmára épül fel a szakmai felkészítés rendszere, illetve milyen képzési modell alapján szerveződik. (Ballér, 1993). Elemezve az egyes országok tanítóképzésének tanterveit, azt állapíthatjuk meg, hogy az elméleti tárgyak túlsúlya, előtérbe kerülése miatt **a romániai és a magyarországi tanítóképzés egyaránt deduktív jellegűnek tekinthető**, bár kétségtelen, hogy a hangsúlyok Románia felé tolódnak el. Tekintettel arra, hogy az elméleti képzési tartalmak is erősen gyakorlatorientáltak, illetve az elmélet és gyakorlat arányaiban is igen hangsúlyos a gyakorlat, úgy véljük, hogy a vizsgált hollandiai tanítóképzésben az induktív modell érvényesül.

Kelemen László (1980/1) szerint nem elégséges a struktúraképző elemek pusztá jelenléte a képzés rendszerében. Fontos az is, hogy ezek a területek milyen elrendezésben jelennek meg a tanterv szintjén, hiszen ezen területek optimális együttműködése vezethet hatékony pedagógiai tevékenységre való felkészítéshez. A pszichológia és neveléstudomány egymáshoz való viszonyát korábban már jellemeztük. Bár a kutatás egésze nem terjed ki a különböző tantárgy-pedagógiák vizsgálatára, mégis, mivel a szakirodalom (Kelemen, 1980/2) lényegesnek tartja, hogy ez elmélet és gyakorlat között híd szerepet betöltő tantárgy-

pedagógiák a képzési rendszerben, a pszichológiai és neveléstudományi stúdiumok után, de az effektív tanítási gyakorlat előtt jelenjenek meg (gyakorlatként azonban a hospitálás előzze meg), megvizsgáltuk a curriculumban elfoglalt helyüket. Azt tapasztaltuk, hogy Romániában a hospitálás megelőzi a tantárgy-pedagógiák oktatását, ami a harmadik félévben kezdődik. Csakhogy a képzési idő rövideje miatt a hallgatók a harmadik félévben már tanítási gyakorlaton vesznek részt. Így, jobb esetben a tantárgy-pedagógiák tanulmányozásával párhuzamosan, de adott tantárgyak esetében (környezetismeret, vizuális nevelés, történelem) a tanítási gyakorlat megelőzi a módszertan tanulmányozását. Az ilyen jellegű szerkezeti anomáliák a magyar tanítóképzésből teljességgel hiányoznak. A tantárgy-pedagógiák mindenike tanulmányozásra kerül a tanítási gyakorlat megkezdése előtt. Esetenként megtörténik, hogy a tantárgy-pedagógia tanulmányozása még folytatódik az első tanítási próbálkozások ideje alatt is. Vannak olyan módszertanok is, mint pl. testnevelés, ahol ennek tanulmányozása a hospitálással párhuzamosan történik. Kérdés, hogy a két évtizeddel korábban megfogalmazott elvárásoknak való megfelelésnek ma örülhetünk-e, vagy ennél korszerűbb igények érvényesülését kell előtérbe állítani. Úgy véljük, hogy ezeknek a gondolatoknak a létjogosultsága ma sem vitatható, és érvénysülésük éppoly aktuális, mint megfogalmazásukkor, ugyanakkor az elemzett romániai rendszer még ma sem tesz maradéktalanul eleget ezeknek az elvárásoknak, mintegy igazolva a viszonyítás időszerűségét.

Kelemen László (uo.) arra is felhívja a figyelmet, hogy az integrálás szempontjából fontos, mikor valósulnak meg a gyakorlatok, és milyen időtartamúak. Véleménye szerint az elméleti képzéssel párhuzamosan is szükséges a gyakorlat, de jó, ha ezek nagyobb mennyiségben jelennek meg a képzési idő végén, amikor a jelöltek már a megfelelő szakmai tudást birtokolják. Ennek a kérdésnek a vizsgálatakor azt találtuk Romániában, hogy a gyakorlat már a képzés elejétől kezdődően betölti sajátos tapasztalatszerző funkcióját, de valóban, a képzési időben előre haladva ezek az óraszámok enyhe növekvő tendenciát mutatnak (lásd 11-es számú táblázatot). A magyarországi tanítóképzésben ugyanezzel a jelenséggel hasonló módon találkoztunk. (lásd 12-es számú táblázatot). Míg Magyarországon a pedagógiai és pszichológiai jellegű stúdiumok legnagyobb része a megalapozó szakaszban, a tanítási gyakorlatok megkezdése előtt kerül tanulmányozásra, addig Romániában, (bár jelen vannak a pedagógiai és pszichológiai tanegységek a képzés kezdeti szakaszától fogva) tanulmányozásuk a tanítási gyakorlatok megkezdése után is tart. Ennek magyarázata lehet a képzési idő rövideje, vagy az elméleti stúdiumok túlzott tudomány-logika szerint aránya.

Morine-Dersheimer és Leighfield (1992), úgy véli, hogy az elmélet-gyakorlat arányokat a képzésben az határozza meg, hogy a kétirányú vita kereszttüzésében, mely egyfelől,

az egyetemhez tartozás által indukált elméletigényesség, másfelől a közoktatás által igényelt gyakorlatorientáltság között húzódik, melyik érvényesül. Úgy tűnik, hogy míg Hollandiában a közoktatás nagy részben érvényesíteni tudja igényeit a tanítók szakmai felkészítésében, addig ez Romániában sikerül legkevésbé. Magyarországon is inkább a felsőoktatáshoz való tartozás jegyei domborodnak ki, bár találkoztunk itt a közoktatási igényeket szolgáló gyakorlatorientáltság számos elemével is.

Az egyes országok pedagógusképzési rendszerében a különböző modellek érvényesülését befolyásolja a lényegét meghatározó paradigma is (Nahalka, 2003). Ebben a megközelítésben úgy véljük, hogy a romániai tanítóképzés struktúrája és tartalma egyaránt az objektivista modellnek felel meg, melyben a hallgató átvesz, elsajátít több elméleti orientációt, és felépül benne, külső hatásra egy pedagógiai kultúra. A vizsgált hollandiai tanítóképzőre vonatkozóan, ezzel ellentétben, azt mondhatjuk el, hogy a konstruktivista modellnek megfelelően szerveződik, amelyben a pedagógiai kultúrát a hallgató nem kapja, hanem aktív építkezésként értelmezhető képzési folyamatban konstruálja. Magyarországra, véleményünk szerint, még mindig inkább az objektivista modell elemei érvényesek, bár kétségkívül több olyan képzési elemmel is találkoztunk, amely a konstruktivizmus irányába mutat. A két modellt alapvetően hagyományos és modern szemléletűnek is tekinthetjük.

„Régióink – s benne Magyarország – felsőoktatásának fejlődése abban a sajátos helyzetben van, hogy a bizonyos értelemben kényszermodernizáció nyomása alatt egyidejűleg kell szembesülnie a mennyiségi expanzió, a minőségi fejlesztés és a globális méretű konvergálódás követelményével.” (Kozma 1993, idézi Szabó 1998/1, 145). Ezek a modernizációs kényszerek a közép-kelet-európai pedagógusképzés feltételrendszerében általában bekövetkezett rendszerkörnyezeti változások következményei. A mennyiségi expanzió, amely Magyarország és Románia felsőoktatására (így tanítóképzésére is) egyaránt jellemző, nem jelent feltétlenül minőségi ugrást is, sőt. Önmagában a szerkezeti átalakítás nem hozza meg a kívánt minőségi optimalizálás irányába történő elmozdulást. Ezt tapasztaltuk meg a romániai tanítóképzésben is. Ezért lényeges mélyrehatóan elemezni a tartalmi változásokat is.

Szabó László Tamás (1998/1) arra hívja fel a figyelmet, hogy a közép-kelet-európai országokban a tanári mesterség ismeret- és képességterületei nincsenek megnyugtató helyzetben. Hasonlóan vélekednek **Vlaşin és Vîlceanu** (1998) is, akik vizsgálataiban azt találták, hogy a tanítóképzésben a “szakmai” (gyakorlati) felkészítés formális és mellőzött. Ebben a fejezetben ezt a kérdést vizsgáltuk meg, a két ország tanítóképzési rendszerére

vonatkoztatva, a neveléstudományok, pszichológia és pedagógiai gyakorlat viszonya szempontjából.

Az elemzés alapján jól érzékelhető, hogy a helyzet nem megnyugtató, különösen Romániában, sem a képzési tartalom sem a struktúra tekintetében. **Ciascai** (2000) is a jelenlegi pedagógusképzési rendszer hiányosságaira utalva azt emeli ki, hogy az elméleti képzés alapossága a szakmai felkészítés ellenében érvényesül. Magyarországon is vannak még a képzésnek korrekcióra váró elemei. A tények érzékelése mellett kockázatos egyértelműen kijelenteni, hogy ez vagy az a tanítóképzési struktúra biztosít nagyobb hatékonyságot. Mindez átfogóbb vizsgálatot igényel, mely érinti a társadalmi körülményeket, a képzési rendszernek az iskolai gyakorlattal való konkordanciáját, magának az iskolai gyakorlatnak a jellegét, a hagyományokat stb.

Összegezve a dokumentumelemzés alapján kidomborodó eredményeket, a tantervi szintű integrálás tekintetében a következőket állapíthatjuk meg:

- A neveléstudomány és pszichológia integrációja lényegesen erőteljesebb a magyar tanítóképzésben, mint a romániaiában, ahol ezt a jelenséget csak a kötelezően választható tárgyak egy részénél véltük felfedezni.
- Az elmélet-gyakorlat egymáshoz való viszonyában azt tapasztaltuk, hogy tantervi elhelyezésüket tekintve megfelelnek a szakirodalomban talált elvárásoknak (Kelemen, 1980/2), azonban Romániában az elméleti tárgyak egy része nem kerül tanulmányozásra a megalapozó szakaszban, amit a képzési idő rövidségével magyarázhatunk.
- Arányait tekintve Magyarországon és Romániában egyaránt kevés a gyakorlatra szánt képzési idő az elméleti felkészítéshez mérten. Abszolút értékben azonban Magyarországon jelentősen több időt fordítanak a hallgatók gyakorlati felkészítésére (lásd 7. diagram).
- Tantervi szinten a legtöbb integrálást szolgáló elemmel a vizsgált holland tanítóképzőben találkoztunk, ahol a gyakorlat magas arányán túlmenően, a tantárgyak felépítése, az olyan tárgyak mint a PGO, az egyéni tanulási kérdések (portfoliós oktatás), mind-mind az egységesítés követelményének megvalósulását szolgálják.

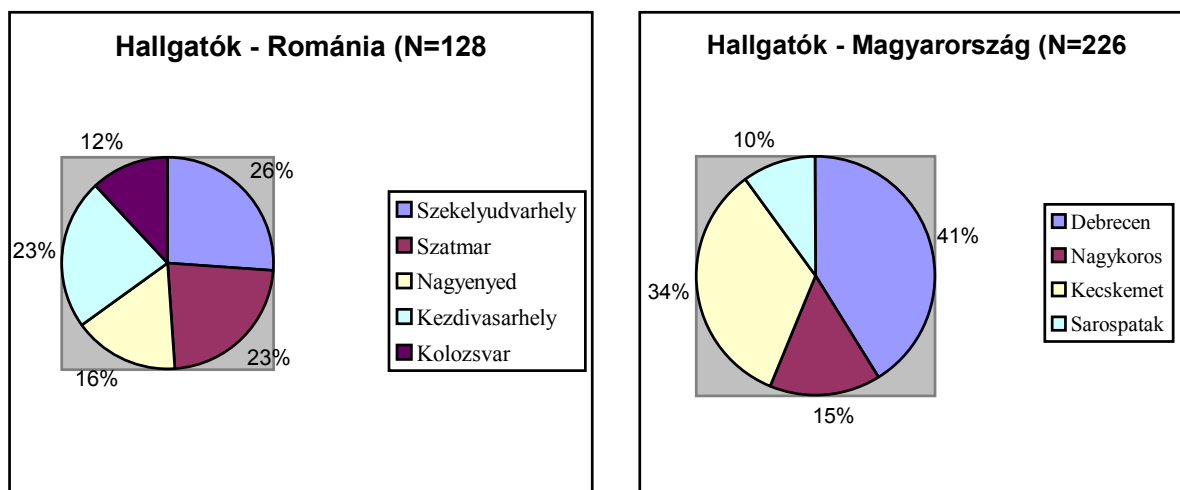
5.3. Integrálási törekvések a gyakorlatban – az érintettek véleménye alapján

Az előző alfejezetben azt világítottuk meg, hogy a tanítóképzés tantárgyi struktúrája, ezen belül az oktatott pszichológiai és neveléstudományi tárgyak (mint elmélet), valamint a pedagógiai gyakorlat milyen felosztásban, formában és arányban jelentkezik a vizsgált országokban, és hogy mindez milyen mértékben áll az elmélet és gyakorlat integrálásának szolgálatában. Tettük mindezt a dokumentumelemzés módszerének segítségével.

Ezeket az adatokat kiegészítjük a kérdőíves adatgyűjtés segítségével nyert információkkal, mintegy feltérképezve, hogy a tanítóképző főiskolák hallgatói, oktatói és a gyakorlatvezetők hogyan látják a „gyakorlatban” az elmélet és gyakorlat integrációjának kérdését.

a. Hallgatók: Amint a vizsgálat leírása rendjén jeleztük, a kérdőíves adatfelvételt Romániában 2002 tavaszán, Magyarországon 2003 és 2004 tavaszán végeztük. A vizsgálatba képzésük befejező szakaszában levő hallgatókat vontunk be, akik már a képzés valamennyi területén kellő tapasztalattal rendelkeznek. Az alábbi diagramok a vizsgálatba bevont hallgatók helységenkénti eloszlását tükrözik. Az adatfeldolgozáskor a különböző helységekből, de egy országból származó adatokat egységükben kezeltük.

Diagram 8 és 9: A vizsgálati személyek helységenkénti eloszlása – Romániában és Magyarországon



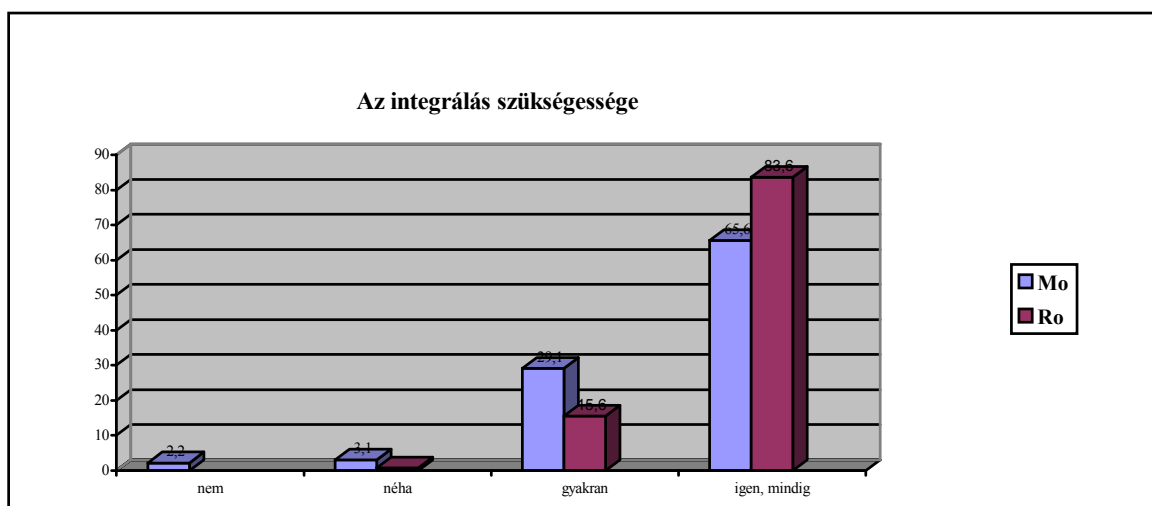
A kérdőíves adatainak feldolgozása egyértelműen azt jelzi, hogy a hallgatók többsége igen **fontosnak az integrálás megvalósulását a felkészítés ideje alatt**. A hallgatók 99%-a (Ro.) illetve 94%-a (Mo.) gyakran, illetve mindig megvalósítandónak tartaná az integrálást. Az eltérés látszólag elenyésző. A válaszok közötti különbözőség mértékét és jellegét vizsgálva azonban azt találtuk a Π^2 - próba alkalmazása nyomán, hogy szignifikáns különbségek vannak a

magyarországi és romániai magyar hallgatók válaszai között ($p=0,002$). Amint azt a 10 diagram is tükrözi, a romániai mintában egyértelműbben jelentkeznek az „igen, mindig” típusú válaszok, míg a magyarországi vizsgálati személyek körében ez arányosabban oszlik el a „gyakran” válaszokhoz viszonyítva. Összességében azonban úgy értékelhető, hogy a hallgatók mindkét mintában megfelelően látják az integrálás szerepét és szükségességét a szakmai felkészítésben. Ezen elvárásnak indoklása kissé bizonytalanabb, a hallgatók 31%-a (Ro), illetve 25%-a (Mo) nem tudja megragadni, hogy ez miért fontos. Az indoklók mindkét országban leggyakrabban a következőkkel érvelnek:

- Az elmélet és gyakorlat kiegészítő jellegű, egységet képeznek (41% -Ro; 29% -Mo)
- Gyakorlat nélkül értelmét veszti az elmélet (19% - Ro; 18% - Mo.)
- Elmélet hiányában a gyakorlat szakszerűtlen (19% - Ro; 12% - Mo)
- Az integrálás révén érthetőbb és tartósabb az elmélet, tudatosabb a gyakorlat (15% - Ro; 10% - Mo.)
- Ellenkezőleg könnyen ellent mondhatnak egymásnak (5% - Mo.)

Bár elenyésző a nemleges válaszok aránya (2,2% - Mo), érdemes megvizsgálni az **indoklásokat**: „nem minden elmélet alkalmazható a gyakorlatban”; „szakmát a gyakorlaton lehet tanulni”. Ezek a válaszok reflexióra serkentőek a tanítóképzésben oktatók számára. Fel kell tennünk azt a kérdést, hogy valóban funkcionális ismereteket nyújtunk-e a hallgatóknak, és ha igen, akkor meg tudjuk-e láttatni ezek gyakorlati megnyilvánulási formáit?

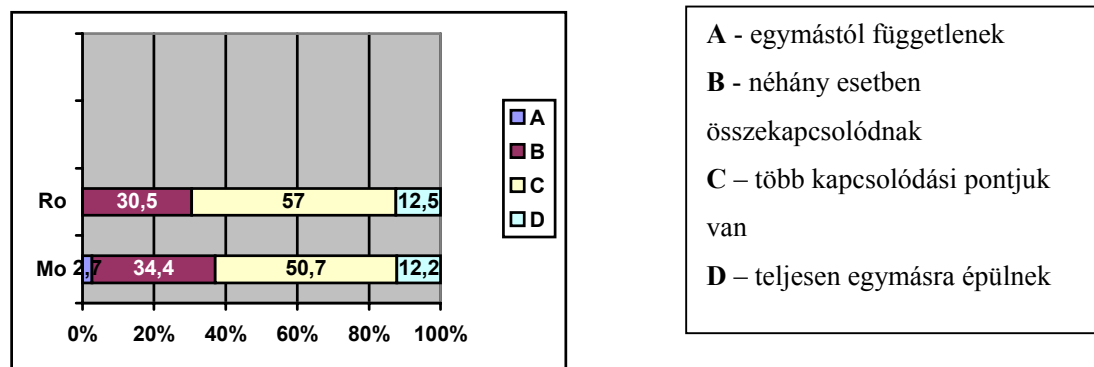
Diagram 10: Az elmélet és gyakorlat integrálásának szükségessége



Az integrálás szükségességével kapcsolatos véleményekkel összefüggésben, azt vizsgáltuk, hogy a hallgatók **saját felkészültségükben milyen mértékben látják**

megvalósultnak ezt az integrálást. A vélemények összesítése alapján a következő diagramot nyertük:

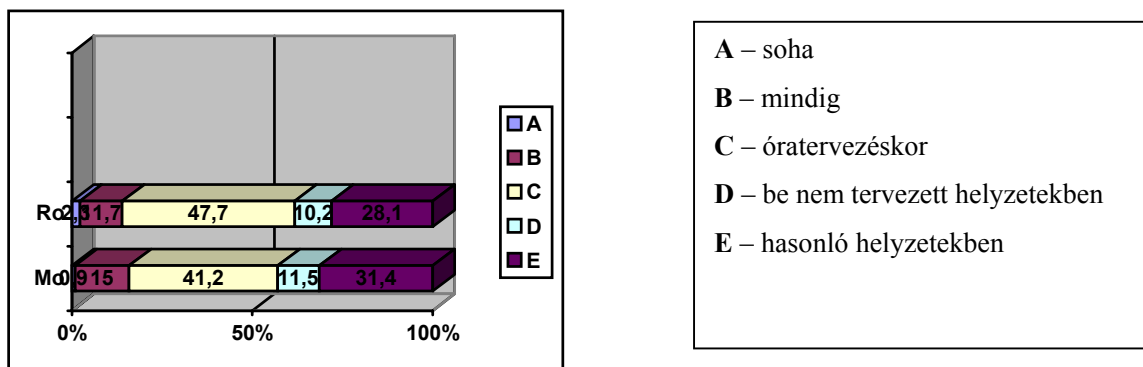
Diagram 11: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya



A diagram alapján megállapítható, hogy a hallgatói vélemények nem különböznek lényegesen a két országban ($p=0,214$). Bár a vizsgálati személyek kis hányada értékelte teljesen integráltnak elméleti és gyakorlati ismereteit, az eredmények azt tükrözik, hogy a hallgatók több mint fele részben megvalósultnak érzi elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai egymásra épülését. Nem elhanyagolható azonban azok száma sem, akik csak igen gyenge kapcsolatot vélnek felfedezni elméleti képzettségük és gyakorlati tevékenységük között. Amennyiben az e kérdésre adott válaszokat az integrálás szükségességének felismerésével hozzuk összefüggésbe, akkor azt kell látnunk, hogy nincs egyértelmű kapcsolat a két felismerés közt, ti. hogy a hallgató mennyire ítéli fontosnak az egységességet, másrészt milyen mértékben látja ezt megvalósultnak saját felkészültségében. Ez az jelenti, hogy attól függetlenül, hogyan ítélik meg felkészültségükben az ismeretek és tapasztalatok egymáshoz való viszonyát (megfelelőnek vagy hiányosnak találják-e ezt), ez nem befolyásolja az integrálás szükségességéről alkotott véleményüket.

A kérdések egy másik csoportja által arra kerestük a választ, hogy **a hallgatók elméleti ismeretei milyen mértékben és milyen esetekben alapozzák meg, illetve befolyásolják a gyakorlati tevékenységük alatt hozott döntéseket.** A hallgatók az óratervezés szakaszában hozott döntéseiket vélik leginkább megalapozottnak elméletileg mindkét országban majd ezt követik azok a helyzetek, amilyenekkel pedagógiai gyakorlatuk (akár hospitálás, akár gyakorlati tanítás) során már találkoztak. Azt is mondhatjuk, hogy az elméleti ismeretek azokban a helyzetekben döntőek, amelyek esetében kellő idő jut a reflexióra.

Diagram 12: A hallgatói döntések elméleti megalapozottsága



A diagramról leolvasható, hogy a hallgatóknak kb. 10%-a úgy véli, az elméleti ismereteit rugalmasan be tudja építeni a pedagógiai gyakorlaton hozott azonnali döntéseinek folyamatába is, az előre be nem tervezett helyzetekben is; további 15 (Mo.) illetve 12 (Ro.) százalékuk véli alkalmasnak elméleti ismereteit döntései megalapozására, az azonnali döntést igénylő és a tervezett pedagógiai helyzetekben egyaránt. (A két minta közötti különbség elhanyagolható: $p=0,540$). Elenyésző azok száma, akik úgy ítélik meg, hogy a döntéseik hátterében nem állnak elméleti ismeretek (2,3% - Ro; 0,9% - Mo). Arányukat tekintve közel azonosak azokkal, akik az integrálást nem látják fontosnak, illetve elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat egymástól függetlennek találják.

Az elméleti ismereteknek tulajdonított szerepet a különböző gyakorlati formák vonatkozásában is vizsgáltuk. Ideális esetben hospitáláskor és gyakorlati tanításkor egyaránt lényegesek az elméleti szempontok. Azt találtuk, hogy a minták között lényeges eltérések vannak, ($p=0,000$) ami a „mindkét esetben” választását illeti. A 13. diagrammról is leolvasható, hogy a romániai hallgatóknak lényegesen magasabb aránya látja fontosnak az elméleti szempontokat hospitáláskor és gyakorlati tanításkor egyaránt. Azt feltételeztük, hogy amennyiben nem ezt a lehetőséget jelölik meg a hallgatók, akkor a megfelelően előkészített hospitálás során az elméleti ismeretek nagyobb szerepet játszanak, mint a több azonnali döntést igénylő tanítások folyamatában. Ezzel ellentétben azt találtuk, hogy ha nem a mindkét esetre esik a választásuk, akkor mindkét országban fontosabbnak vélik az elméleti szempontokat a gyakorlati tanításokkor, mint a hospitáláskor. Ehhez minden bizonnyal az is hozzájárul, hogy a gyakorlati tanításoknak nagyobb a tétje a hallgató szempontjából, mint a hospitálásnak, ahol nem ő a főszereplő, hanem csupán aktív megfigyelőként van jelen. Míg a magyarországi minta esetében közel azonos arányban jelölik meg a hospitálást és a gyakorlati tanítást az elméleti szempontok érvényesülésének célpontjaként, addig Romániában ez az

arány jóval magasabb a gyakorlati tanítás vonatkozásában. Az elméleti szempontok teljes mellőzésével Magyarországon találkoztunk, ahol a vizsgálati személyek 8,4%-a egyik helyzetben sem látja fontosnak az elméleti szempontokat. Érdeemes lenne okait alaposabban feltárni. A kérdőívek egésze azt sugallja, hogy erőteljes gyakorlatorientációt várnának el ezek a hallgatók, akár az elméleti ismeretek teljes mellőzése árán is. Ennek a nézőpontnak a kialakulásához, minden bizonnyal az az erőteljes teljesítményorientáció vezet, melynek napjainkban szemtanúi és elszenvedői vagyunk a jelen társadalmában, ahol egyre kevésbé fontos az egyén ismeretrendszerének szerepe, a lényeg, hogy mit tud elvégezni.

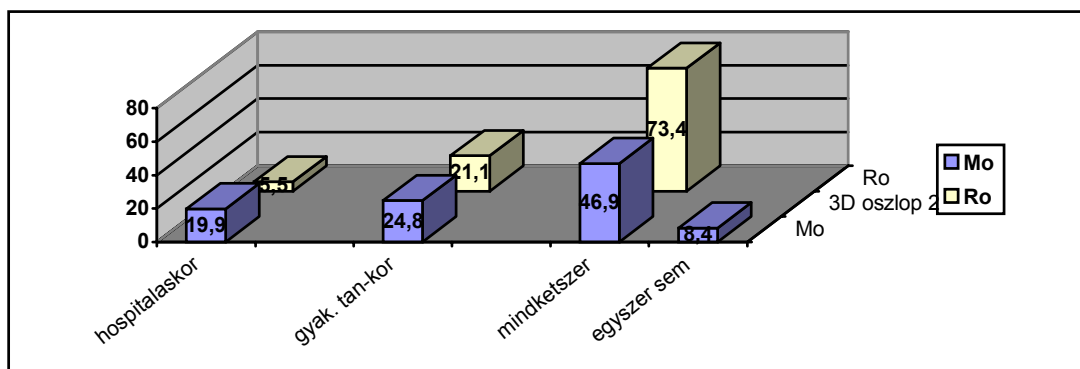
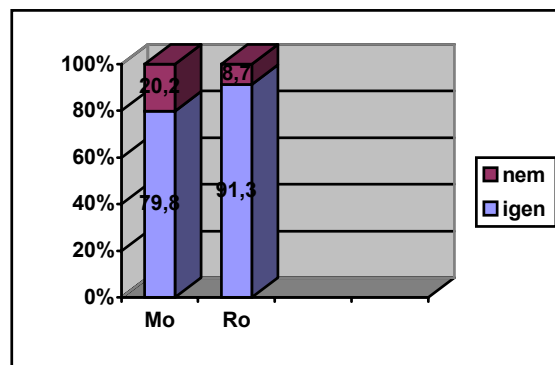


Diagram 13: Az elméleti szempontok fontossága

Vizsgálatuk azt is, hogy **az elméleti ismeretek milyen szerepet töltenek be a próbatanítások önértékelésekor**. Ebben az a szándékunk vezérelt, hogy képet nyerjünk arról, a hallgatók milyen mértékben építik be az elméleti ismereteiket saját tevékenységükkel kapcsolatos reflexióikba. A megfelelő elméleti alapokra épített önértékelés az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés integrálásának egy fontos lehetőségét jelentheti.

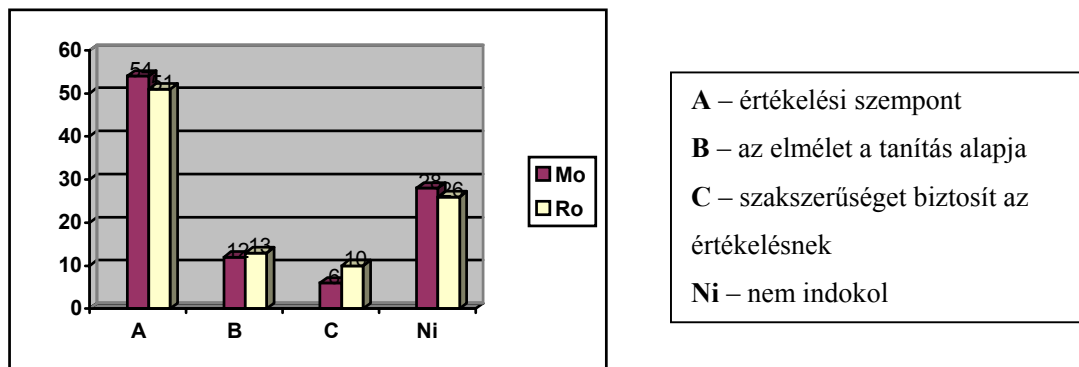
Eredményeink azt mutatják, hogy a hallgatók fontosnak tartják az elméleti szempontokat a próbatanítások önértékelésekor. Az állító válaszok aránya azonban magasabb Romániában, mint Magyarországon, ahol a nemleges válaszok elérik a 20%-ot, amint ezt az alábbi diagram is tükrözi. Statisztikailag a különbség szignifikáns: $p=0,005$. Ez azt jelzi, hogy a romániai magyar hallgatók erőteljesebben kötődnek az elméleti támpontokhoz. A magyarországi hallgatók esetében ezzel szemben, az elmélet térvessztését tapasztalhattuk a gyakorlati képzés e területén is.

Diagram 14: Elméleti ismeretek szerepe a próbatanítások önértékelésekor



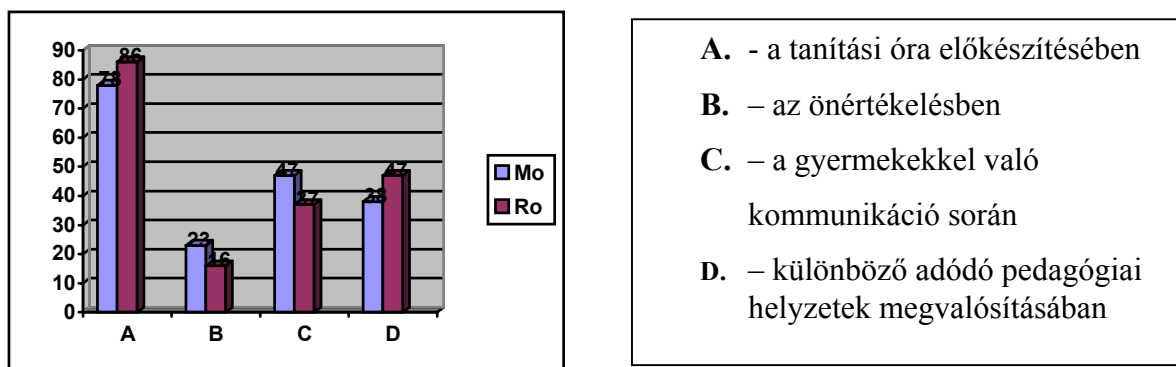
Az állító válaszok indoklása azt igazolja, hogy a hallgatók jól látják, az elmélet nyújtja azokat a viszonyítási támpontokat, amelyek alapján egy tanítási óra hatékonysága szakszerűen megítélhető. Érdekes, hogy az indoklók és a válaszukat alátámasztani nem tudók aránya közel azonos a két vizsgált országban, illetve az egyes indoklási kategóriákban sem találkozunk számottevő eltéréssel a gyakoriságot illetően, amint az alábbi 14.1 diagram jelzi.

Diagram 14.1: Az „igen” válaszok indoklása



Elméleti ismereteit a gyakorlatban a hallgató nem csak az önértékeléskor használja. Fontos ez, mint látjuk a következő (15-ös számú) diagramból, a tanítási óra előkészítésében, a gyermekekkel való kapcsolatteremtésben, a különböző pedagógiai helyzetek elemzésében és megoldásában is, anélkül, hogy ez csökkentené az önértékelésben betöltött szerepét.

Diagram 15: Az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának módjai

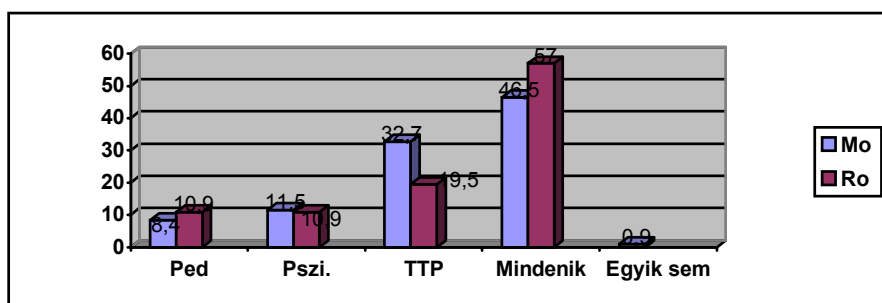


Arányait tekintve szinte természetesként minősíthetjük, hogy az óra előkészítése a leggyakoribb alkalmazási mód mindkét ország mintájának adatai alapján, hiszen ekkor több ideje van a reflexióra a hallgatónak, mint a váratlan, tanórán adódó helyzetek megoldásában. Az egyes alkalmazási területek választásának gyakoriságait rangsorba állítva nem, találunk

számottevő különbséget a romániai és magyarországi hallgatók körében. Megállapítható, hogy alapvetően ugyanazokon a területeken és ugyanolyan mértékben alkalmazzák elméleti ismereteiket a hallgatók a két vizsgált országban. Az alkalmazási módok megjelölése, valamint ezek gyakorisága azt is jelzi, hogy a képzésnek mire kell fókuszálnia, mely területeken igénylik a leginkább a hallgatók, hogy a gyakorlati tevékenységüket segítő elméleti képzésben részesüljenek. Jellemző, azonban, hogy a pszichológiai ismeretek alkalmazása (B, C) nagyobb arányban jellemzi a magyar vizsgálati személyeket, ugyanakkor az inkább pedagógiai ismereteket előtérbe állító helyzeteket (A, D) nagyobb arányban jelölik meg a romániai magyar hallgatók.

Egy következő kérdéscsoporttal azt vizsgáltuk, hogy **ki és mi segíti az integrálást**; nevezetesen, hogy mely tárgyaknak milyen szerepet tulajdonítanak a hallgatók az összehangolásban, valamint, hogy kit tekintenek a legnagyobb segítségnek az integrálás során. Amint az alábbi, 16-as számú diagram bemutatja, a hallgatók több mint fele (Ro) és közel fele (Mo) a pedagógiának, pszichológiának és tantárgy-pedagógiának egyaránt látja a szerepét és fontosságát. Azonban, ha választani kell a három tantárgycsoport közül, mindkét országban a tantárgy-pedagógia a legfavorizáltabb.

Diagram 16: Az integrálást leginkább favorizáló tantárgycsoportok

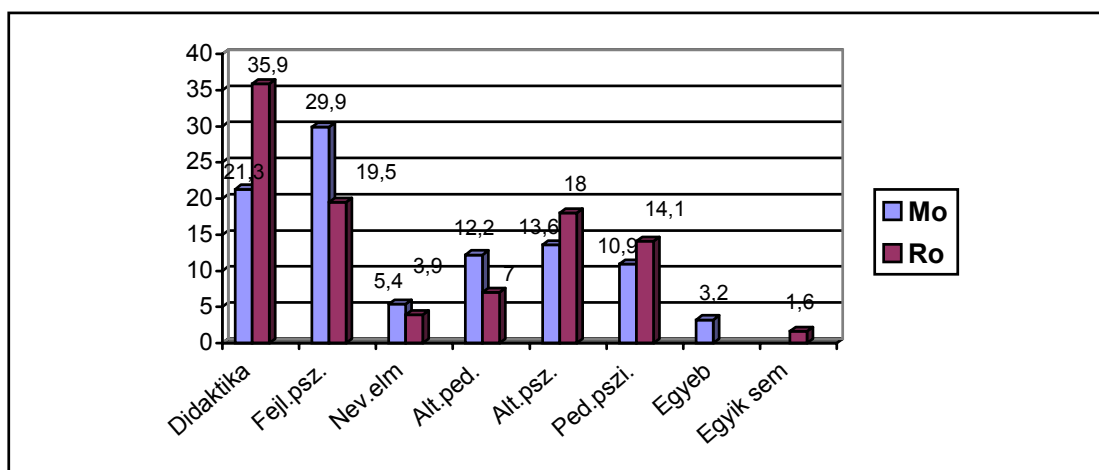


Azt is látjuk, hogy a magyarországi hallgatók közül a tantárgy-pedagógiának sokkal többen látják integráció-segítő szerepét ($p=0,070$ értékű közel szignifikáns eltérés mutatható ki a két minta között e tekintetben.) A pedagógia és pszichológia szerepe azonos gyakorisággal jelenik meg a romániai mintában, míg a magyarországi esetében a hallgatók nagyobb hányada a pszichológia segítségét tartja mérvadónak. Megjegyzendő, hogy a magyarországi mintában olyan válaszokkal is találkozunk, amelyek arra utalnak, hogy a hallgatók egyik tárgyban sem látják az integrálás lehetőségét. Az ilyen válaszok száma azonban elenyésző (0,9%). Indoklásukban azt hangsúlyozzák e véleményt kifejtő hallgatók,

hogy „kevés ezeknek a tárgyaknak a köze a gyakorlathoz, inkább száraz elméleti anyagnak minősülnek”.

Arra is kíváncsiak voltunk, hogy amennyiben **az integrálás területét az elmélet szempontjából a pszichológiára és pedagógiára szűkítjük**, akkor mely tantárgyakról gondolják a hallgatók, hogy leginkább a segítségükre lehetnek a gyakorlati tevékenységükben. A két ország hallgatóinak adatait összesítve a következő diagramot nyertük:

Diagram 17: A gyakorlati tevékeniséget leginkább segítő tárgyak



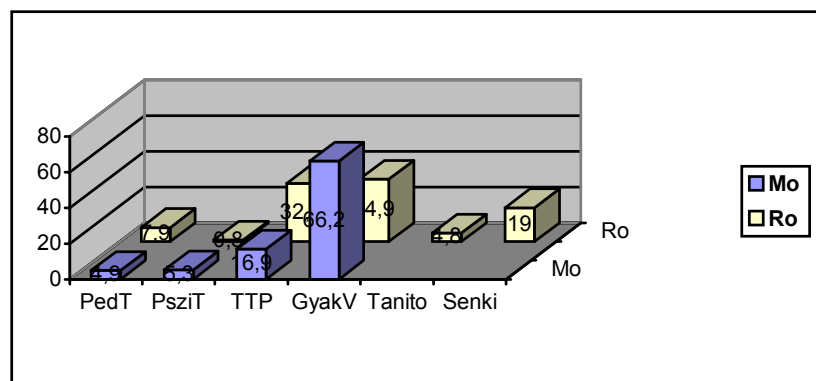
Pozitívan értékelhető, hogy ilyen széles a megjelölt tárgyak tárháza, hiszen azt érzékelteti, hogy a hallgatók több tárgyban is látják az integrálási törekvéseket. Az egyes tárgyak gyakorisága tekintetében számos különbséget találunk a két országban. Egyrészt, a magyarországi válaszokban a tárgyak szélesebb skálájával szembesülünk, másrészt nem jelennek meg az „egyik sem” típusú válaszok. Gyakoriság szempontjából vezet a fejlődésléktan, ezt követi a didaktika, míg Romániában ellenkezőleg, a didaktikát követi a fejlődésléktan. Összevetve az előző diagrammal, azt mondhatjuk, hogy a magyarországi hallgatók következetesek annak megítélésében, hogy a pszichológiából több gyakorlati támpontot kapnak. A pszichológiai és pedagógiai tárgyak megítélésében tehát, szignifikáns különbséget a didaktika és a fejlődésléktan tekintetében tapasztalunk a két ország vizsgálati mintái között: $p=0,001$.

Személyekre vonatkoztatva a segítségnyújtást, a következőket állapíthatjuk meg az eredmények alapján:

- Egybecsengnek az adatok az előző kérdésre adott válaszokkal; nevezetesen a romániai hallgatók a pedagógia, a magyarországiak a pszichológia tanártól kapnak több segítséget az integrálásban

- Amint az a 18-es számú diagramon is látszik, a magyarországi hallgatók nem csak a tantárgy-pedagógiának, de a tantárgy-pedagógusnak is nagy szerepet tulajdonítanak az integrálás segítésében
- Míg a romániai mintán kevés eltérést tapasztalunk a gyakorlatvezető és a tantárgy-pedagógus segítő szerepét illetően, addig a magyarországi mintában ez igen lényeges eltérést mutat, és úgy látszik, hogy a gyakorlat „szakembereitől” a gyakorlatvezetőktől számíthatnak ezek a hallgatók nagyobb segítségre. (E tekintetben a két ország közötti különbség $p=0,000$ értékkel szignifikáns.) Tehát a gyakorlatvezető integrációt elősegítő szerepének megítélése lényegesen erőteljesebb a magyar mintában. Mindezt az indokolhatja, hogy a gyakorlati tevékenység feladatainak ellátásában, a tanítási óra előkészítésétől az értékelésig a szak- és gyakorlatvezetővel közösen dolgoznak a magyarországi hallgatók. Romániában a gyakorlatvezető csak indokolt esetben vesz részt a tanítási óra tartalmi előkészítésében (ebben a hallgatót a tanító segíti) és jóval inkább az értékelés rendjén járul hozzá az elmélet és gyakorlat különböző elemei közötti összhang tudatosításához. Az indokok között megemlíthető az is, hogy Magyarországon a gyakorlatvezetői és a tanítói szerepek egybeesnek (míg a romániai rendszerben ez két külön személy, ami szintén a gyakorlatvezető tanító integrálást segítő szerepét erősíti.
- A romániai hallgatók közül is néhányan megjelölik a tanítókat, de arányuk nem számottevő (4,6%)
- Elgondolkodtató azonban, hogy míg a tárgyak vonatkozásában a hallgatók 1,6%-a vélte úgy, hogy egy tárgy sem segíti elő az integrációt, addig Romániában 19%-uk nem tapasztalja senkinek a segítségét ebben a folyamatban. Statisztikai adatokra történő hivatkozás nélkül is érzékelhető a két országban kapott eredmények közötti szignifikáns különbség.

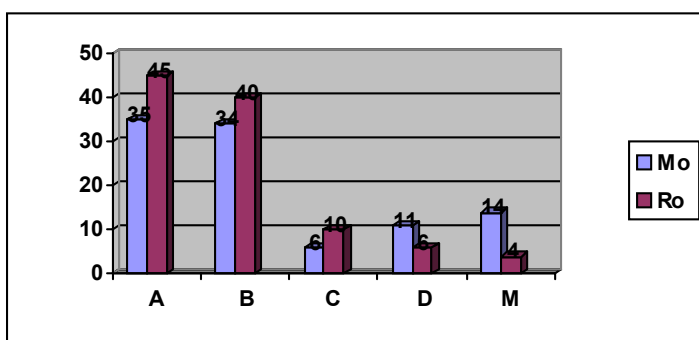
Diagram 18: Ki segíti a hallgatót elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában?



Saját képzésük optimalizálásának egyik szeleteként **az elmélet-gyakorlat integrálási lehetőségeire vonatkozóan kértünk javaslatokat** a hallgatóktól. Mindkét országban viszonylag nagy arányban (27% - Ro. és 35% Mo.) nem gondolkodtak el a hallgatók azon, hogy miként lehetne változtatni, jobbra, hatékonyabbá, szakszerűbbé tenni felkészítésüket, felhasználhatóbbá ismereteiket, tudatosabbá gyakorlatukat.

Találkozunk azonban jól átgondolt, valóban a szakmaiság növelése érdekében tett javaslatokkal. A kapott válaszokat kódoltuk, és a diagram alatt látható kategóriákba soroltuk.

Diagram 19: Hallgatói javaslatok az elmélet és gyakorlat integrálási lehetőségeire



A – Több gyakorlat

B – Gyakorlatorientáltabb tárgyak és tanítási szemlélet

C – Megalapozottabb önértékelés; elméleti órákon gyakorlatbarát értékelés

D – Az elméleti és gyakorlati képzés időbeli párhuzama és összhangja

M - Más

Látható, hogy a javaslatok igen nagy arányban irányulnak a mennyiségileg több és minőségileg (pl. külső gyakorlat) jobb gyakorlati felkészítési lehetőségeire. A hallgatók úgy érzik mindkét országban, hogy a gyakorlati felkészítésükre fordított időkeret igen szűkös. Tény, hogy mindkét ország tanítóképzési tanterve igen elméletigényes, ami az óraszámokon, elmélet-gyakorlat arányokon tükröződik. Így a hallgatók jogosan vélik, hogy az arányok javítása segítheti az integrációt (bár önmagában a gyakorlati óraszámok növelése nem vezet automatikusan integráltsághoz is). Azt a feltevésünket is igazolni látszanak ezek az eredmények, hogy minél kisebb a gyakorlat aránya a képzési rendszerben, annál erőteljesebb a hallgatók abbéli igénye és ez irányú javaslata, hogy a gyakorlati órakeretek növekedjenek. Így Romániában a hallgatók 45%-a látná szükségesnek a több gyakorlatot, Magyarországon pedig a hallgatók 35%-a. (Magyarországon a gyakorlati képzésre fordított órakeret lényegesen magasabb, mint Romániában.)

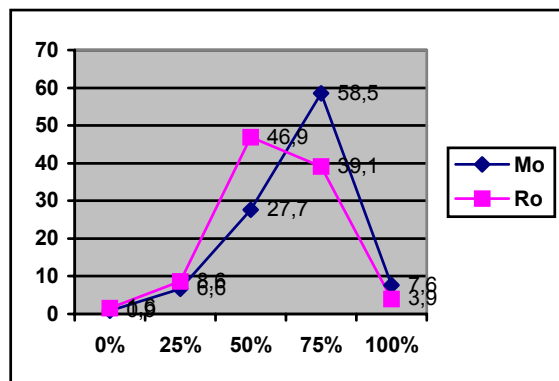
Az integrálási javaslatok egy másik csoportja alapján a hallgatók, a gyakorlati óraszámok egyszerű növelésén túl, gyakorlat-közelibb elméleti órákat igényelnének. A megkérdezettek 34%-a Magyarországon, 40%-a Romániában látja túlzottan elméletigényesnek a felkészítést. A gyakorlatorientált szemléletmód érvényesítése az elméleti órákon valóban a szó szoros értelmében vett integrációt erősítené. A válaszadók közül néhányan azt várnák, hogy az értékelés is legyen „gyakorlatbarát”, hiszen akkor ez kényszerítené a hallgatót, hogy az elméleti vonatkozások mellett ezek gyakorlati megnyilvánulásain is elgondolkodjon. A javasolt lehetőségek között megfogalmazódik az elméleti és gyakorlati képzés megfelelőbb időbeli konkordanciája, tantervileg és órarendileg egyaránt.

Kisebb gyakorisággal olyan javaslatok is megfogalmazódnak, mint: mennyiségi egyensúly az elmélet és gyakorlat között; azonos elvárások a gyakorlati tanítás és a képzés között; kisebb csoportok a gyakorlaton; a gyakorlatvezetők jobb tájékozottsága a hallgatók által tanult elméleti anyagokról; az elmélet oktatói szorosabb kapcsolatban legyenek a gyakorlattal; nagyobb szabadság a gyakorlatvezető részéről a egyéni gondolatok kipróbálására.

E javaslatok által a hallgatók egyben a képzésnek azokat a kritikus pontjait is megjelölték, amelyeket érdemes átgondolni: gyakorlatorientáltabb szemléletmód érvényesítése a képzésben és értékelésben, szorosabb együttműködés a képzés különböző területeiért felelős pedagógusok között, hogy csak azokat említsük, ami kizárólag rajtunk, gyakorló pedagógusokon, az említett tevékenységekbe főszereplőként múlik.

Végül felkészültségük mértékéről kérdeztük a hallgatókat. A hallgatói válaszok bizonyos mértékben a képzési rendszert a maga teljességében is minősítik.

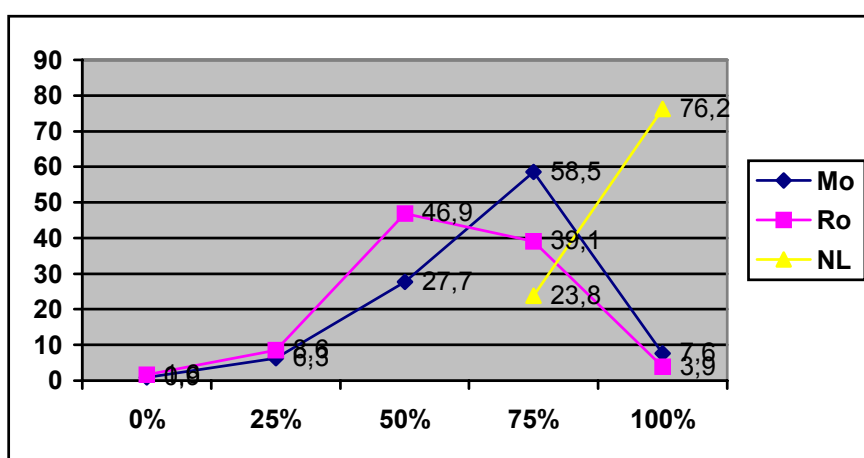
Diagram 20: Hallgatók felkészültségérzése (Románia – Magyarország)



A grafikon azt jelzi, hogy Romániában a legtöbb hallgató 50%-ban érzi magát felkészültnek a pályára. A grafikon íve nagyon hasonló Magyarországon is, de ebben az esetben a 75%-nál csúcsosodik ki. A különbség szignifikáns a két minta között: $p=0,000$. Véleményünk szerint ez a magyarországi hangsúlyú szakmai magabiztosság éppen a képzési rendszer időtartamából és az optimálisabb elmélet-gyakorlat arányokból fakad a romániai képzési rendszerrel szemben.

Kontrasztként álljon az alábbi, a hollandiai tanítóképzőben végzett felmérés eredménye: a hallgatók mindenike 75-100%-an érezte magát felkészültnek a konkrét iskolai tevékenységre. (Ehhez hozzájárul az is, hogy a gyakorlat aránya a képzés ideje alatt 43%)

Diagram 21: A hallgatók felkészültségérzése (Románia – Magyarország – Hollandia)



A rendelkezésünkre álló adatok alapján próbáltuk azt is megragadni, hogy **az egyes érintett problémák között milyen összefüggéseket** fedezhetünk fel. Ilyen vonatkozásban vizsgáltuk **a hallgatók felkészültsége és az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya között felelhető kapcsolatokat**. Egységében kezelve a két ország hallgatói mintáját nem beszélhetünk a két adatsor közötti kapcsolatáról ($p=0,141$; $N=354$), azonban leválasztva a romániai hallgatói minta adatait egyértelmű, hogy azok a hallgatók, akik kevésbé gondolják egymásra épülő jellegűnek elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat, azoknak a felkészültségérzése is alacsonyabb ($p=0,016$; $N=128$).

Azt is vizsgáltuk, hogy fellelhető-e valamilyen szintű **összefüggés az integrálásban kiemelt helyet betöltő tárgyak és az ezek oktatását megvalósító szerepek között**. Az összesített adatok és a romániai eredmények esetében ($p=0,388$ illetve $p=0,225$) az mutatkozott meg, hogy nincs összefüggés az említett kategóriák között. A magyarországi minta adatai azonban arra engednek következtetni, hogy megfigyelhető tendenciaszerűen, a hallgatók tárgyak és szerepek (személyek?!) választásának kapcsolata, összhangja ($p=0,054$).

A további adatok között kerestük még az összefüggéseket: az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya és az elmélet-gyakorlat integrálás fontosságának megítélése; az integrálás fontossága és az elmélet szerepe a próbatanításokon; valamint a hallgatók felkészültségérzése és a gyakorlat fontosságának megítélése. Ezen területek egyike tekintetében sem találtunk azonban statisztikailag egyértelműen kimutatható kapcsolatokat.

A hallgatói kérdőívvel gyűjtött adatok elemzése nyomán azt próbáltuk megragadni, hogy a tanítóképzésben milyen mértékben valósul meg az elméleti képzés (pedagógia- és pszichológiaoktatás) és a gyakorlati felkészítés összhangja az érintettek e csoportjának a véleménye szerint.

Elsőként az integrálás szükségességével kapcsolatos véleményeket hasonlítottuk össze a felkészítésben tapasztalt elmélet-gyakorlat összehangoltsággal. Arról is tájékozódunk, hogy elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik egységesítését milyen módon érzékelik. Érdekelt, hogy az elméletiként meghatározott tárgyak sorában melyeket látják a hallgatók felhasználhatóbbnak a gyakorlati tevékenységükben, illetve a szakmai képzés mely részvevői segítik őket leginkább az integrálásban. Kértük a hallgatókat, hogy nevezzék meg azokat az integrálási módokat, amelyeket hatékonnak és megvalósíthatónak látnak. Végül azt igényeltük, hogy egy általunk megadott skálán értékeljék a jelenlegi képzési rendszer által adott felkészültségük mértékét.

Mindezen adatok alapján az alábbi **helyzetkép** rajzolódott ki:

- **Az integrálás szükségessége:**

Az empirikus kutatásunk eredményei azt jelzik, hogy a hallgatók tudatában vannak az elmélet-gyakorlat integrálás szükségességének, látják a szakmai kompetencia kialakulásában betöltött fontosságát. A két vizsgált ország hallgatói között nincs szignifikáns különbség ebben a tekintetben. Az integrálás szükségességének indoklásában megfogalmazott érvek tükrözik, hogy a hallgatók értik és látják az integrálás lényegét, és az érvényesülése által hozható minőséget a képzés folyamán.

- **Az integrálás helyzete és gyakorlata:**

Az elmélet és gyakorlat teljes egymásra épülését a hallgatóknak jóval kisebb hányada érzékelte saját szakmai felkészülésében, mint ahányan annak szükségességét látják. Annak érzékelése, hogy az elméleti és a gyakorlati képzés nem halad kéz a kézben egyik vizsgált országban sem, egyértelműen kirajzolódik az eredményekből. Azonban a szakirodalomban olvasható ijesztő divergenciáról, arról, hogy az elmélet és gyakorlat önálló életet élne, nem találkoztunk. Ezek a jelenségek minden bizonnyal a tanárképzés területén inkább jellemzőek. Az azonban világosan látszik, a „néhány esetben összekapcsolódnak” és a „több kapcsolódási

pontjuk van” típusú válaszok gyakoriságából, hogy még sok javítanivaló van ezen a területen. A két ország vizsgálati személyeinek véleményében nincs lényeges különbség abban a tekintetben, hogy milyenek látják elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik viszonyát.

Az integrálás gyakorlatának vonatkozásában azt találtuk, hogy az elméleti szempontokat egyaránt fontosnak találják a hallgatók hospitáláskor és gyakorlati tanításkor. Ha azonban el kell dönteni, hogy mikor hangsúlyosabbak az elméleti szempontok, akkor a gyakorlati tanítást jelölik meg a hallgatók nagyobb arányban mindkét országban. Ez az eredmény azért is igen furcsa, mivel a hospitálást mindig elméleti előkészítés előzi meg mindkét rendszerben.

A gyakorlati tanítás során leggyakrabban a tanítás előkészítésében érvényesül az integráció: a tartalom feladatosításában, a módszerválasztásban stb. Megközelítőleg azonos arányban látják a hallgatók érvényesülni elméleti ismereteiket az önértékelésben és a különböző pedagógiai helyzetek megoldásában. Az alkalmazás egy másik területe - melyben bár az előzőekhez képest kisebb mértékben ugyan, de szerepet játszanak az elméleti ismeretek - az a gyermekekkel való kapcsolatfelvétel, a kommunikáció.

Az önértékelésben az elméleti ismereteket legnagyobb arányban mint viszonyítási kritériumrendszert említik a hallgatók. Vannak azonban olyan hallgatók is (viszonylag magas arányban – 20%) a magyarországi mintában, akik nem látják fontosnak az elméleti ismereteket az önértékelésben, azzal érvelve, hogy az elmélet és a gyakorlat teljesen másról szólnak.

A hallgatók mindkét országban az óra előkészítésében látják döntéseik elméleti megalapozottságát, valamint a gyakorlatban már tapasztalt helyzetek megoldásában. Ugyancsak mindkét országban alacsony azok aránya, akik nem a tervezett, hanem az azonnali döntések során hasznosítják elméleti ismereteiket (10,2% - Ro; 11,5% - Mo).

- **Az integrálás szereplői:**

Mindkét országban látják a hallgatók, hogy a szakmai képzésben az elméleti tárgyak mindenképpen sajátos és nélkülözhetetlen szerepe van. Amennyiben azonban rangsorolniuk kell, hogy mely tárgynak tulajdonítanak fontosabb szerepet, akkor az első helyre mindkét országban a tantárgy-pedagógia kerül, a magyarországi mintában magasabb arányban, mint Romániában. A romániai magyar hallgatók ugyanolyan szerepet tulajdonítanak a pedagógiának és pszichológiának, míg a magyar hallgatók válaszaik szerint a pszichológiai ismereteik jobban hasznosíthatóak, mint a pedagógiaiak. Ez a szemléletmód érvényesül egyébként akkor is, amikor a hallgatóknak csak a pedagógiai és pszichológiai

jellegű tárgyakat kell rangsorolni az integrálásban betöltött szerepük szerint. A magyarországi hallgatók a fejlődéslelektant, a romániaiak a didaktikát helyezik az első helyre.

Pozitívan értékeljük, hogy az összehangolásban szerepet játszó tárgyak hallgatók által megjelölt tárháza igen differenciált, ami azt jelzi, hogy a elméleti pedagógiai és pszichológiai tárgy oktatásában tetten érhetőek az integrálási törekvések.

Bár az egyes pszichológiai és pedagógiai tárgyak tanítói munkára való felkészítésben betöltött szerepét megfelelően érzékelik a hallgatók, mégis mindkét országban nem ezen tárgyak oktatóinak, hanem a gyakorlatvezetőknek tulajdonítják a legfontosabb szerepet az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok összehangolásában. A gyakorlatvezető szerepe feltűnően felértékelődik a magyar minta megítélésben. A romániai magyar hallgatók is fontosnak látják a gyakorlatvezetőt, mint az integrációt segítő személyt, de gyakoriságban csak kevéssel haladja meg a tantárgy-pedagógus szerepét.

Elgondolkodtató, hogy a romániai magyar mintában milyen magas arányban (18,8%) válaszolták a hallgatók, hogy senki sem törekszik a szakmai képzés szereplői közül arra, hogy megkönnyítse az integrációt a hallgatók számára. Ez a magas arány a képzési rendszer adott pontjainak hiányosságaira hívja fel a figyelmet (pl. a csoportos pedagógiai gyakorlat hiánya, az elmélet-gyakorlat arányok, a gyakorlati képzés különböző szereplőinek tulajdonított szerepkörök és feladatok nem megfelelő differenciálása, stb.). A magyarországi mintában ezzel a negatív jelenséggel nem találkozunk.

- **Az integrálás gyakorlatának optimalizálása**

A hallgatói válaszok mindkét országban jeleznek integrálási törekvéseket és megvalósuló integrálási gyakorlatot. Sok ponton azonban olyan jelzést is találtunk, amelyeknek kapcsán el kell gondolkodnunk az integrálás gyakorlatának teljesebbé és hatékonyabbá tételén.

A hallgatói válaszok alapján arra következtethetünk, hogy a tanítóképzés jellege még mindkét országban igen elméletigényes. Ez önmagában nem baj, csak akkor, ha nincs egyensúlyban a gyakorlattal. A hallgatók pedig úgy érzékelik, hogy az elmélet-gyakorlat arányok nem kiegyensúlyozottak a képzési rendszerben. Ezt teszik felelőssé azért, hogy az elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik nem épülnek egymásra teljes mértékben. Így nem meglepő, hogy javaslataik által mindkét országban a több gyakorlatot igénylik legnagyobb gyakorisággal. További javaslataikkal azt szorgalmazzák, hogy a gyakorlatorientált szemléletmód érvényesüljön az elméleti ismeretanyagok felépítésében és feldolgozásában egyaránt.

Bár mindkét országban a hallgatók viszonylag magas hányada nem tesz egyáltalán javaslatot, a javaslattevők elképzeléseiből az integrálási lehetőségek igen széles skálája tárul fel. Ezek majd mindegyike, ahogyan azt a 19-es számú diagram is láttatja, valamilyen formában a gyakorlati képzés mennyiségi és minőségi optimalizálását, a méltó arányok megtalálását indítványozza. A javaslatok egy másik nagy csoportja a szakmai képzésben érintettek együttműködésének fokozását várna el.

A hallgatók gyakorlati tevékenységre való felkészültség-érzése 50% - Ro, 75%- Mo csúcsokkal jelentkezik. A gyakorlati tevékenységre való felkészültség, a szakmai magabiztosság magyarországi eltolódást mutat. Ebben minden bizonnyal, a tantervben is tetten érhető, magasabb gyakorlati óraszámoknak is igen fontos szerepe van.

- **Elméletigényesség – gyakorlatorientáció**

A kutatás eredményeinek feldolgozása alapján azt fogalmazhatjuk meg mindkét ország tanítóképzési rendszerének viszonylatában, hogy **az elméletigényesség meghatározója a szakmai felkészítésnek**. Ez jó. A hallgatói vélemények alapján azonban szükségszerű lenne emellett nagyobb érvényesülési teret engedni a gyakorlatorientációnak.

Bár a legtöbb vizsgált kérdésben a hallgatói vélemények nem különböznek szignifikánsan a két országban, mégis azt mondhatjuk, hogy **a romániai képzési rendszer még inkább elméletközpontú, mint a magyarországi**. Ezt az állításunkat nem csupán a tantervek vizsgálata, a tantárgyak struktúrájának elemzése alapján fogalmazzuk meg, hanem aszerint is, hogy a romániai magyar hallgatók magasabb gyakorisággal szorgalmazzák a több gyakorlat és gyakorlatorientáció szükségességét, míg a magyarországiak sokkal változatosabb integrálási lehetőségeken gondolkodnak el.

Azt reméljük, hogy a felsőoktatás Bologna-folyamat szerinti átrendeződése - a tanítóképzésben jótékony hatással - a gyakorlatorientáció evidensebb érvényesülést fogja hozni. Óvatosnak kell azonban lenni, hiszen a társadalmunk teljesítményorientált elvárás-rendszerében természetes, hogy a gyakorlat szerepe felértékelődik, és ez tükröződik a hallgatók véleményében is. Félő viszont, hogy a gyakorlat szerepének túlzott súlykolása által átesünk a ló túlsó oldalára. A jó képzés, véleményünk szerint, egy időben elméletigényes és gyakorlatorientált. Az elmélet-központúságot tehát fel kell váltania egy szakszerűen, gyakorlati felhasználhatósági szempontokat is szem előtt tartó elméletigényességnek, mely megfelelő alapot képez a gyakorlati készségek, jártasságok és képességek kimunkálásához. A tanítói mesterségre igazán hatékonyan csak az ugyanakkor elméletigényes és gyakorlatorientált képzési rendszer képes felkészíteni.

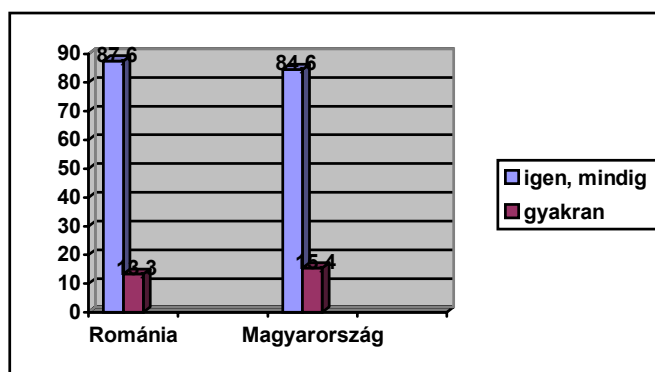
Hunyady György (2004) is azt emeli ki, hogy a jelenlegi pedagógusképzési rendszert szem előtt tartva növelni kell a gyakorlat súlyát és terét. Átgondolandó azonban, hogy ez mi módon történik hiszen el sem képzelhető rosszabb megoldás, mint „*ha ma nincs kellő gyakorlat a pedagógusképzésben, akkor ennek pótlása holnap az elméleti, különösen a diszciplináris felkészítés rovására megy*”. (Hunyady, 2004, p. 36)

b. Oktatók

A vizsgálat leírása rendjén jeleztük, hogy az oktatói kérdőívek kitöltésekor pedagógia és pszichológia szakos kollégák közreműködését igényeltük. Az integrálás kérdéskörének megítélése nagyon sok hasonlóságot mutat, helyenként azonban (ezt a megfelelő helyen pontosítjuk) a romániai oktatók válaszaiból kidomborodik az is, hogy adott kérdések megítélésében nem tudnak függetlenedni gyakorlatvezetői szerepüktől, így ennek a sajátos helyzetnek az előnyét emelik ki az összehangolás szempontjából.

Az integrálás fontosságának megítélése egyértelműen azt jelzi, hogy az oktatók látják ennek szükségességét a tanítók szakmai felkészítésében. Az két ország közötti elenyésző különbséggel mindig, vagy gyakran látják szükségesnek összefüggésbe hozni az elméleti órákon oktatott neveléstudományi és pszichológiai tartalmakat a gyakorlatban való alkalmazás lehetőségével, amint azt az alábbi diagram is jelzi.

Diagram 22: Az elmélet-gyakorlat integrálásának fontossága



Bár a két ország között találunk apró különbségeket, a válaszok közel azonosaknak mondhatóak, amint azt az 1-hez

közeli szignifikancia-érték is mutatja ($p=0,877$). Az adott indoklások nagyon változatosak. Sokféleségük azt is jelzi, hogy az integrálás szükségességét több érv is alátámasztja. Olyan indokokkal találkozunk, mint: az elmélet és gyakorlat egységet képez (Ro. – 20%; Mo. – 31%); a tárgyak gyakorlati értéke igazán fontos és hasznos a hallgató számára (Ro. – 20%); ellenkezőleg célszerűtlenné válik az oktatás, az ismeretek önmagukban használhatatlanok (Ro. – 20%; Mo. – 23%); csak ez szolgálhatja az igazi szakemberképzést (Ro. – 13%); a hallgató számára nehéz az elméleti ismereteket megérteni, sőt gyakran értelmezhetetlenek a gyakorlattal való összefüggés hiányában (Mo. – 31%); a gyakorlat megerősíti az elméleti ismereteket (Mo. – 15%), alkalmazás nélkül veszélyes kettősség alakulhat ki, ugyanis a

hallgatók az elméletet csak vizsgákra tanulják, a gyakorlatot ettől teljesen függetlennek tekintik (Ro. – 13%).

Az indokolások sokszínűsége az integrálás tanítóképzésben való szükségességének elengedhetetlen jellegét hangsúlyozza. Figyelemre méltó azonban, hogy az oktatók **az integrálás megvalósulásának területeként nem minden esetben az általuk oktatott tárgyakat, a neveléstudományt és pszichológiát jelölik meg**. Mindkét országban azt tapasztaltuk, hogy a vizsgálati személyek mintegy 70 %-a látja fontosnak, hogy az integrálás ezen tárgyak keretében megvalósuljon, a fennmaradó 30% legtöbbször vagy néha látná lényegesnek ezt a jelenséget. A két ország között ebben a kérdésben is inkább a hasonlóságok, semmint a különbségek emelhetők ki: $p=0,756$. Megnyugtató, hogy elutasító válasszal egyik országban sem találkozunk, amint az alábbi diagramon is látható.

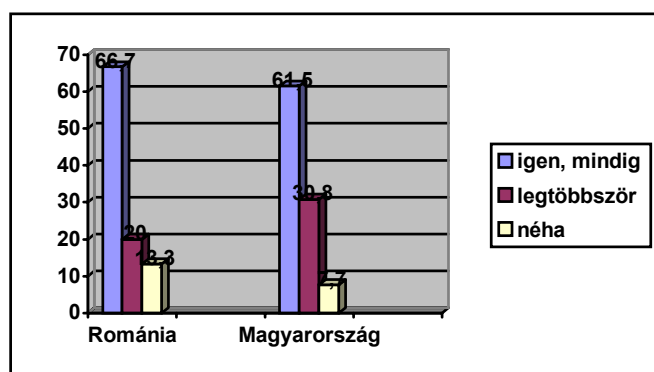


Diagram 23: Integrálás a pedagógiai és pszichológiai tárgyakon belül

Az indoklások döntő többsége a képzés hatékonyságának oldaláról közelíti meg a kérdést. Ennek megfelelően a következő érvekkel

találkozunk: a hallgatókban az integrált szemléletmód kialakításához elengedhetetlen (Ro. – 20%); nem lehet e tárgyakat mereven elhatárolni egymástól, hiszen kölcsönösen meghatározzák egymást és eleve integráltak (Ro. – 33%; Mo. – 15%); az elszigetelt ismeretek nem hasznosíthatók (Ro. - 7%); csak így lehet hatékony tanítókat képezni (Mo. – 15%); integrálás nélkül a képzés csak a társadalmi elvárásoknak megfelelő normákat közvetítené (Mo. – 8%). Vannak azonban olyan vizsgálati személyek is, akik az integrálás felelősségét nagymértékben a tantárgy-pedagógusra ruházzák, és ezt azzal magyarázzák, hogy az integrálás nem a pszichológia oktatójának, hanem a metodikusnak a feladata (Ro. - 7%). Az integrált szemléletmód sokkal népszerűbb egyes vizsgálati személyek esetében a tantárgy-pedagógia és a neveléstudományok vonatkozásban, és kevésbé lényeges a pszichológia oktatása folyamán.

Az integrálási módozatok nagyon változatos skálája alakult ki a vizsgálati személyek válasza alapján.

Táblázat 11: Az elméleti ismeretek gyakorlati tapasztalatokkal való összekapcsolásának módjai

Az elméleti órán tanítottak gyakorlattal való összehangolásának módjai	Románia	Magyarország
o Példák	80%	77%
o Megfigyelésekre utalás	73%	62%
o Szemináriumi dolgozatok, esetelemzések	20%	38%
o Videofelvételek elemzése		23%
o Kisebbségi kutatások végeztetése	7%	8%
o Egyéb	27%	23%

Az összehangolás leggyakrabban használt módja a példaadás és a megfigyelésekre való utalás. Mindkét módszer kézenfekvő és hatékony, amennyiben a példák életszerűek, valamint olyan esetekre és helyzetekre vonatkoznak, amit valóban megtapasztaltak a hallgatók. A vizsgálati személyek úgy értékelik, hogy a megfigyelésekre való utalás könnyen inkongruenssé válhat, amennyiben az oktatónak nincsenek naprakész információi a hallgatók gyakorlati tapasztalatairól. Romániában, ahol az oktató legtöbb esetben gyakorlatvezető is, könnyen áthidalható ez a nehézség. Amennyiben ez az eset nem áll fenn, a megfelelő oktató – gyakorlatvezető együttműködés szolgálhatja az elméleti képzés során felhasználható empirikus anyagot az oktatóknak. Ugyancsak hatékony formája az integrációnak olyan szemináriumi dolgozatok készíttetése, amelyeknek alapját a hallgatók gyakorlati tapasztalatai képezik, illetve mindenképpen gyakorlati és elméleti ismeretek ötvözését igénylik. Az elméletileg megfelelően előkészített, elvégzett és értelmezett kutatások sem nélkülözhetik az integrálást. Látjuk azonban, hogy ezt a módszert az oktatóknak viszonylag kis hányada alkalmazza. A videofelvételek elemzése egy-egy elméleti rész mélyebb megértését célirányosan és hatékonyan szolgálhatja. Népszerűsége és alkalmazottsága csak a magyarországi vizsgálati személyek esetében volt fellelhető, a hazai rendszer esetében egyáltalán nem jelölik meg. Népszerűségének és rendszeres alkalmazásának hiánya, minden bizonnyal, a technikai felszereltség szűkösségével magyarázható.

Az elmélet-gyakorlat integráltságának kérdését nem csupán az elmélet oldaláról közelítettük meg és vizsgáltuk, hogy a hallgatói tapasztalatokat miként építik az oktatók a hallgatók elméleti ismereteinek rendszerébe, hanem az integrált szemléletmód alakításának teljessége érdekében, azt is fontos látnunk, **az oktatók nyomon követik-e, hogy a hallgatók elméleti ismeretei mi módon hasznosulnak a gyakorlati tevékenységük folyamán.**

Mindkét ország vizsgálati eredményei azt mutatják, az oktatók nagy többségét érdekli, hogy milyen mértékben fontosak és funkcionálisak a hallgatók elméleti ismeretei a gyakorlati tevékenységük folyamán. Vannak azonban olyan vizsgálati személyek is, akik megfogalmazták, hogy az elméleti ismeretek értékesítésének nyomon követése nem áll módjukban (Mo. – 15%), sőt adott esetben nem is tekintik feladatuknak (Ro. – 20%).

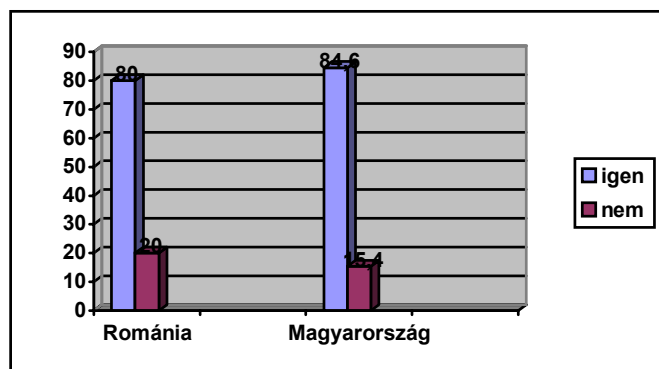


Diagram 24: Az elméleti ismeretek hasznosításának nyomon követési gyakorisága

Az állító választ adó vizsgálati személyektől a nyomon követés néhány módozatának megjelölését is igényeltük. Amint az alábbi táblázat is szemlélteti, érdekes, hogy bár a két országban a nyomon követést megvalósítók aránya közel azonos (statisztikai különbségről semmiképpen sem beszélhetünk: $p=0,750$), ennek módozatai tekintetében mindössze egyetlen esetben találunk azonos gyakorlatot a magyarországi és a romániai oktatók között.

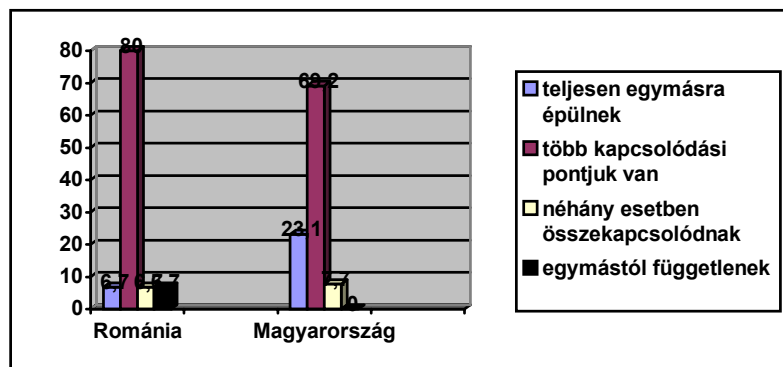
Táblázat 12: Az elméleti ismeretek gyakorlatban való felhasználásának nyomon követési módozatai

Nyomon követési módok	Románia	Magyarország
▪ a gyakorlat értékelése	53%	
▪ lecketerv-készítés	27%	
▪ megfigyelési szempontok számonkérése (írásos vagy szóbeli)	15%	23%
▪ bemutató órák elemzése		31%
▪ zárótanítások értékelése		31%
▪ egyéb	7%	15%

Ennek a jelenségnek a magyarázata szintén a romániai oktatók gyakorlatvezetői szerepében keresendő. Míg Romániában a lecketerv és a gyakorlat értékelése a követés leggyakoribb módja, addig Magyarországon a bemutató és záró-tanítások értékelése nyújtja ennek lehetőségét, hiszen az oktató ilyenkor látja gyakorlatban megnyilvánulni a hallgatót.

Figyelemmel kísérve az oktatók integrálási törekvéseit, mintegy ezek eredményességét értékelendő, kértük a vizsgálati személyeket, hogy jelöljék, **milyen mértékben tapasztalják az integrációt a hallgatók felkészülésében.**

Diagram 25: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya oktatói szemmel

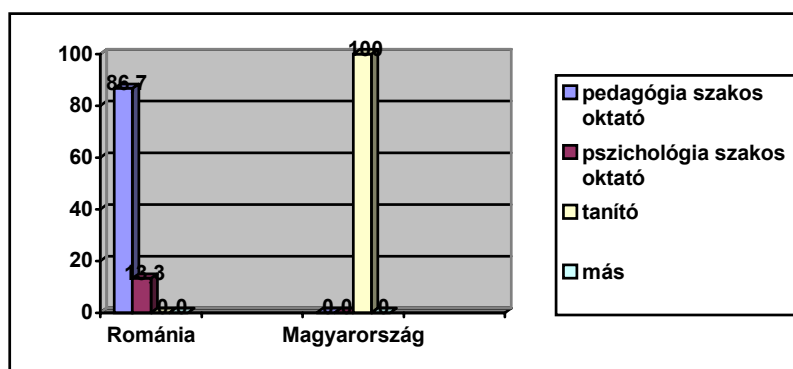


Bár a két ország eredményei eltérőek (azonban statisztikailag kimutatható különbséggel nem számolhatunk: $p=0,513$), látható, hogy az oktatók nagyobb aránya

mindkét országban úgy látja, gyakran megvalósul az integrálás. Figyelemre méltó azonban az eltérés az első kategóriában. Míg Magyarországon az oktatók 23%-a szerint a hallgatók elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai teljességgel egymásra épülnek, addig Romániában ezt csak az oktatók 6.7%-a esetében találtuk. Ugyanakkor az integrálás teljes hiánya is csak a hazai minta esetében jelenik meg. Ezek az eredmények azt sugallják, hogy bár léteznek mindkét országban integrálási törekvések, ezek a magyarországi képzési rendszerben hatékonyabban érvényesülnek, illetve az oktatók elégedettebbek ennek eredményességével, mint a romániai vizsgálati személyek. Tény azonban, hogy mindkét országban még bőven akad tennivaló az integrálás hatékonyabb megvalósulása érdekében.

Egy következő kérdéskörrel azt vizsgáltuk, hogy **ki/mi felelős az integrálásért**. Elsőként annak a személynek a megjelölését kértük, akit az oktatók legalkalmasabbnak tekintenének a gyakorlatvezetői teendők ellátására, és aki az elmélet-gyakorlat integrálást is leginkább szolgálhatná.

Diagram 26: A gyakorlat irányítására legalkalmasabb személy az elmélet-gyakorlat integrálása szempontjából



A válaszok lényegében az egyes országokban meglévő gyakorlatot tükrözik (szignifikáns különbséggel: $p=0,000$), mintegy azt sugallva, hogy az integráció optimalizálásának kulcsa nem a gyakorlatvezető személye.

A pedagógia szakos oktató mellett a következő érvek sorakoznak fel: ő közvetíti az elméletileg korszerűen megalapozott tanítási technikákat (Ro- 15%); neki van megfelelő rálátása az elméletre és gyakorlatra is (Ro – 20); így szinte automatikusan megvalósul az elmélet gyakorlatra építése is (Ro – 15%); egyaránt birtokosa az általános és tantárgy-pedagógiai vonatkozásoknak is (7%). A pszichológia oktató előnye a gyakorlat irányításakor, hogy az általános nevelési és személyiségfejlesztési szempontokat helyezi előtérbe (15%).

A tanító azért hatékony gyakorlatvezető, mivel ismeri a gyereket és folyamatában látja az oktatást; a gyakorlatvezetésben ő a szakember; egyidejűleg ismeri az osztályt, a folyamatot és a követelményeket. A tanító általi gyakorlatirányításnak egyetlen hátrányaként emelik ki az oktatók a megfelelő szigor és következetesség hiányát. Meglátásuk szerint eredményes gyakorlatvezető csak a „jó” tanító lehet, de csak abban az esetben, ha kellő igényességgel fordul nem csupán munkája, hanem a hallgatók és a hallgatók gyakorlati tevékenysége felé is.

Az elmélet és gyakorlat összehangolásában az oktatók nagy többsége (lásd 27. diagram) szerint a pedagógia, pszichológia és tantárgy-pedagógia egyaránt fontos. Sokan kiemelik, hogy mindenik sajátos szempontból hozzájárul az integrációhoz, és egyben meghatározó funkciót tölt be. Szignifikáns különbséget nem mutat a két ország mintája: $p=0,637$.

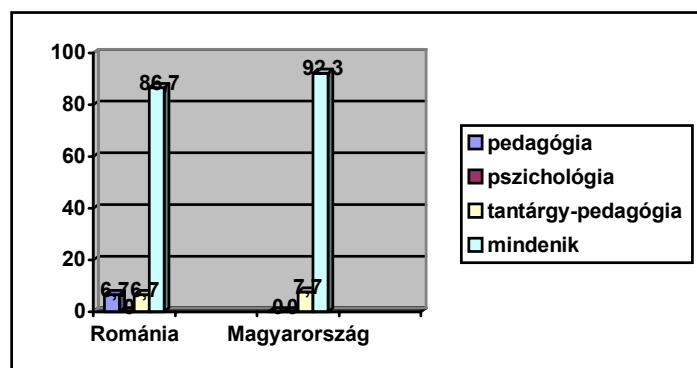


Diagram 27: Az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tárgy

A romániai mintában elenyésző azok aránya, akik kizárólag a pedagógiának (Ro. – 7%), illetve tantárgy-pedagógiának

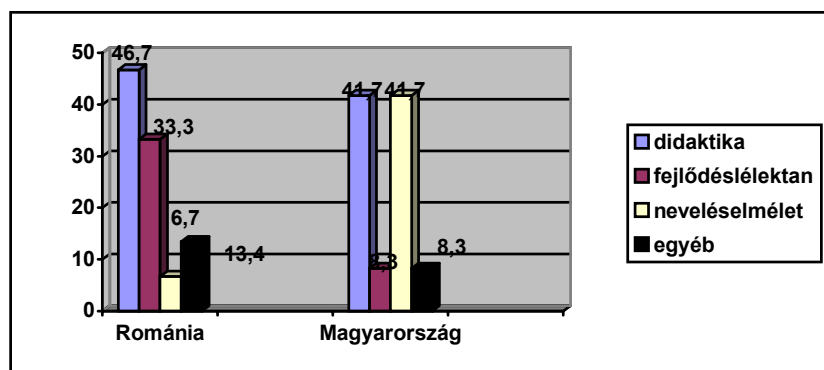
(Ro. – 7%; Mo. – 8%) tulajdonítják a jelentőséget.

Bár nem kétséges, hogy mindhárom megnevezett tárgy fontos az integráció szempontjából, lényeges, hogy az oktatók ezen belül tudatosítsák az általuk tanított tárgyak szerepét. Ellenkező esetben könnyen a felelősség átruházásának jelenségével találkozhatunk, a megfelelő törekvések hiányával, ami egyértelműen a hallgatók felkészültségi szintjén fog lecsapódni.

Azt is vizsgáltuk, hogy **a pedagógiai és pszichológiai tárgyak keretén belül** melyekre vonatkozóan érzékelik az oktatók leginkább, hogy **alkalmas az elméleti és gyakorlati vonatkozások összekapcsolására**. Bár a két ország között jelentős különbség fele

közelítenek az értékek ($p=0,170$), érdekes, hogy mindkét vizsgálati csoportban az elméleti alapozó tárgyak kerültek előtérbe.

Diagram 28: Az integrálást leginkább favorizáló pedagógiai és pszichológiai tárgyak



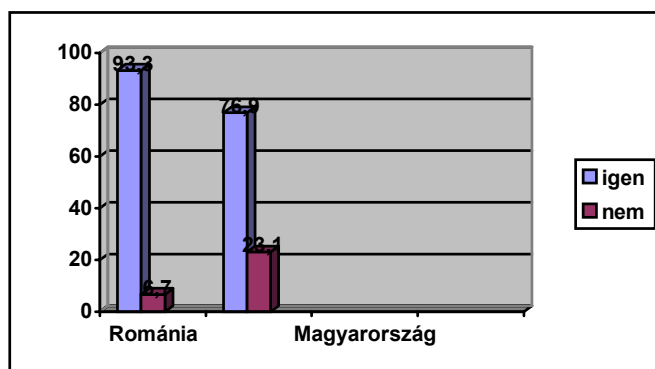
A diagram egyértelműen jelzi a didaktikának és fejlődéslélektannak (Ro.), valamint a didaktikának és nevelélméletnek (Mo.) tulajdonított kiemelkedő

szerepet. Említésre méltó azonban, hogy, míg az egyéb kategóriában a romániai mintában szintén inkább elméleti tárgyként a játékpedagógia jelenik meg (7%), addig a magyarországi oktatók 15%-a az önismereti és a pedagógiai eszmegbeszélő tevékenységet helyezi az integrálási lehetőségek középpontjába. Amint korábban a dokumentumelemzés rendjén jeleztük, az ilyen jellegű tanegységek a romániai rendszerből teljességgel hiányoznak, így értelemszerűen az oktatók válaszaiban sem szerepelhetnek.

Mivel a szakirodalmi referenciákban azt találtuk, hogy az integrálás maximális hatékonyságát csakis a team-munka biztosíthatja, arról is megkérdeztük az oktatókat, hogy az integrálás érdekében, a hallgatók szakmai tevékenysége színvonalának emelése érdekében fontosnak tartják-e a tanítóval, illetve a gyakorlatvezetővel való **együttműködést**. A két ország e kérdés megítélésében eltérést mutat, de statisztikai szignifikáns különbség nem mutatható ki: $p=0,216$.

Diagram 29: A hallgatók szakmai felkészítésében érintettek együttműködésének szükségessége

Míg a romániai oktatók szinte mindannyian fontosnak gondolják az együttműködést, addig a megkérdezett magyarországi oktatók 23%-a nélkülözhetőnek ítéli a kooperációt. A fontosság melletti érvelésben a következő tételmondatokat találtuk: A



tanító ismeri a gyereket, a gyakorlatvezető a hallgatót (Ro. – 20%); egységes szemlélet és

követelmények felállítása miatt (Ro. – 53%; Mo. –38%); a háttér ismerete nélkül nehéz tervezni (Mo. – 8%).

Azok, akik nem tartják fontosnak az együttműködést, a következőkre hivatkoznak: „a hallgatók tanulásának és nem gyakorlati tevékenységének segítése a feladatomban” (Mo. – 1 fő); időhiány (Ro. – 7%). A válaszok minősítésének szándéka nélkül fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az időhiány nem fogadható el érvként, a gyakorlati tevékenységek segítségének elhárítása, illetve feladat- és tevékenységi körből való kizárása elgondolkodtató, hiszen a tanítójelölt hatékony gyakorlati tevékenységre való előkészítése a főiskolai szintű tanítóképzés végső célja.

Az együttműködési formák megjelölését szintén meghatározza a romániai oktatók gyakorlatvezetői státusza. Míg Romániában a legnépszerűbb az időszakos megbeszélés és a megfigyelési szempontok közös kidolgozása, addig a magyarországi mintában jóval egyenletesebb az egyes módozatok közötti eloszlás.

Táblázat 13: Az érintettek közötti együttműködés módozatai

Együttműködési formák	Románia	Magyarország
▪ időszakos megbeszélések	67%	38%
▪ tanév, félév eleji egyeztetések	53%	38%
▪ megfigyelési szempontok közös kidolgozása	80%	46%
▪ közös értékelések	40%	
▪ egyéb		23%

A közös értékelésekkel, mint az együttműködés formájával, csupán a romániai mintában találkozunk, illetve sajátos módon jelenik ez meg a záró- és vizsgatanítások értékelése formájában, amit a táblázatban az egyéb kategóriával jeleztünk. Ez azt jelzi, hogy az együttműködésnek hatékony formáját látják az oktatók az értékeléseken való közös részvételben, de mindkét országban a lehetőségeknek megfelelően sajátos formát ölt ez a gyakorlatban.

Az oktatói kérdőívben megfogalmazott **egyes problémák közötti összefüggéseket is vizsgáltuk**, nevezetesen, hogy az egyes kérdésekre adott válaszok milyen mértékű összefüggést mutatnak más kérdésekre adott válaszokkal. Azt találtuk, hogy az elmélet-gyakorlat integrálás fontosságának megítélése nem áll kapcsolatban a hallgatók elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai közötti viszony értékelésével ($p=0,389$). Ugyancsak véletlenszerű az összefüggés a fontosság megítélése, és a hallgatói elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának oktatók általi nyomon követése között ($p=0,687$). Szembetűnő,

hogy a hallgatók elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélése nincs összefüggésben a pszichológiai és pedagógiai tárgyakon belüli integráció szükségességéről kialakuló véleménnyel sem ($p=0,457$). Végül az integrálás fontosságáról kialakított vélemény valamint az együttműködés szükségességének megítélése sem mutat semmilyen kapcsolatot egymással az adatok statisztikai feldolgozása alapján ($p=0,508$).

Összesítve az oktatói kérdőívek adatfeldolgozása nyomán talált eredményeket, körvonalazódott e vizsgálati csoport véleménye az elmélet-gyakorlat integrálás vonatkozásában.

Az integrálás fontosságának megítélése mellett figyelmünket a megvalósítási módokra irányítottuk, vizsgálva egyrészt, hogy az oktatók az elméleti oktatásba hogyan építik be a hallgatói tapasztalatokat, illetve alakítják gyakorlati tudását is, másrészt, hogy milyen mértékben és hogyan valósítják meg az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának, hasznosításának nyomon követését. Célunk volt azt is feltárni, hogy saját tantárgyuk szerepét hogyan ítélik meg az integrálásban, illetve mely tárgynak tulajdonítják a legnagyobb fontosságot az összehangolásban. A romániai pedagógia és pszichológia szakos oktatók gyakorlatvezetői funkciójából kiindulva – mintegy ennek a ténynek előnyét, illetve eredményességét is feltárandó – az integrálás szempontjából legalkalmasabb gyakorlatvezető megjelölését is kértük. Egy utolsó kérdéskörben az együttműködést, ennek fontosságát és módjait leltároztuk fel.

Az oktatói válaszok a következő helyzetkép kialakulását eredményezték:

- ***Az integrálás szükségessége és helyzete:***

Statisztikailag szignifikáns különbség nélkül mindkét ország oktatóinak többsége mindig fontosnak találja az integrálást, kisebb hányaduk az integrálás gyakori megjelenésének szükségessége mellett döntött. Az oktatók ilyen jellegű hozzáállása alapvetően pozitívan befolyásolhatja az integrálás helyzetét.

A gyakorlati megvalósulás megítélésében azonban már országonként jóval körvonalazottabb különbségekkel találkozunk. Az oktatói válaszok azt jelzik, hogy a magyarországi hallgatók, felkészülésük során hatékonyabb összehangolás hasznélvezői lehetnek, és ez elsősorban elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik gyakori összehangolásában nyilvánul meg. Elgondolkodtató, hogy a romániai oktatók 15%-a úgy gondolja, e kapcsolatteremtés az elmélet és gyakorlat között csak ritkán, vagy egyáltalán nem sikerül a hallgatóknak.

- ***Az integrálás gyakorlata:***

Az integrálási törekvések megnyilvánulását egyrészt az elméleti órákon történő gyakorlati tapasztalatok értékesítésének módozatai formájában vizsgáltuk. Mindkét országban változatos integrálási módozatokkal találkozunk, amelyek a példákra utalástól illetve a példák igénylésétől a gyakorlati tapasztalatokra épülő dolgozatokig terjed. Figyelemre méltó, hogy az igényesebb technikai felszereltséget szükségessé tevő megoldásokat inkább mellőzik a romániai oktatók. Az elméleti ismeretek gyakorlati hasznosításának nyomon követése már jóval eltérőbb formákban valósul meg, és sokkal kevesebb azonos módozattal találkozunk a két országban. Megemlítendő az is, hogy míg az integrálás előző formában történő megvalósulását minden oktató feladatának tekinti, addig Romániában (20%) és Magyarországon (15%) egyaránt találtunk olyan vizsgálati személyeket, akik ezt a nyomon követést nem tekintik feladatuknak.

- ***Az integrálás szereplői:***

Azt elemezve, hogy ki és mi biztosíthatja leginkább az integrálás optimális jellegét, illetve az oktatók hogyan ítélik meg az általuk tanított tárgyak szerepét, a következőket találtuk:

- A vizsgálati személyek mindkét országban azt emelik ki, hogy a neveléstudomány, pszichológia és tantárgy-pedagógia mindenike jól meghatározott, sajátos funkciót tölt be az integrálásban.
- Leszűkítve a kört a pedagógiai és pszichológiai tárgyra, az oktatók nagy többsége olyan alapozó tárgyak gyakorlatot befolyásoló hatását emelték ki, mint didaktika és fejlődéslélektan (Ro.), illetve didaktika és neveléstudomány (Mo.). kis mértékben ugyan, de a magyarországi mintában megjelennek olyan gyakorlatorientáltabb tárgyak is, mint pedagógiai esetmegbeszélés és önismeret.
- A legalkalmasabb gyakorlatvezető személyének megítélésében szignifikáns különbség tapasztalható a két országban. Figyelemre méltó, hogy az adott oktatási rendszerek gyakorlata milyen erőteljesen meghatározza az oktatók nézőpontját. Romániában a pedagógia és pszichológia szakos oktatók önmagukat látják az elmélet-gyakorlat integrálásának szempontjából legalkalmasabbaknak, míg a magyarországi vizsgálati személyek a tanítók gyakorlatvezetői tevékenységének előnyeit emelik ki.
- Az elmélet-gyakorlat integrálásának megvalósulásában az érintettek közötti együttműködés elengedhetetlen a romániai vizsgálati személyek mindenike, a

magyarországiak nagy többsége szerint. Ez az eredmény is szignifikáns eltérést jelent statisztikailag. Az együttműködés szükségessége melletti érvelés azt emeli ki, hogy az érintettek mindenike más szempontból világítja meg a kérdést, így az integrált szemléletmód kialakítása nélkülözhetlenné teszi a kooperációt. Ennek módoszatai változatosak, de országonként magukon viselik az oktatók által ellátandó feladatok jellegzetességeit. Ennek megfelelően a romániai oktatóknak, akik gyakorlatvezetők is egyben, sokkal gyakoribb alkalma nyílik az együttműködésre, mint a magyarországiaknak, akik esetenként a képzési időszak első felében a hospitálási gyakorlatok szakmai irányításában vesznek részt.

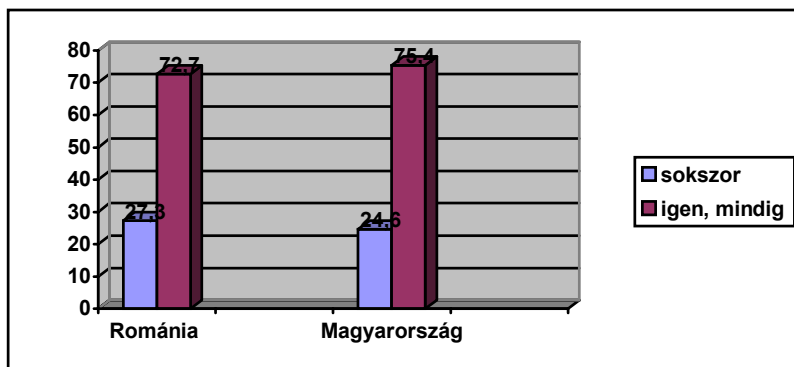
Összegezve azt látjuk, hogy az érintettek e csoportja érzékeli az integrálásban betöltött saját szerepét, fellelhetőek munkájában az integrálási törekvések. Bár a két ország között vannak lényeges eltérések is egyes kérdések megítélésében, az nem vitatható, hogy mindkét képzési rendszerben vannak még az integrálás szempontjából optimalizálásra váró elemek. Amint az várható volt, a fiatal romániai tanítóképzés oktatói több tennivaló szükségességét érzik, és számosabb jobbításra szoruló képzési elemet fedeznek fel, amint azt a hallgatók integrált szemléletmódjának megítélése sugallja.

c. Gyakorlatvezetők

A gyakorlatvezetői kérdőívek tartalmilag ugyanazokra a kérdésekre keresték a választ, mint a hallgatók esetében alkalmazottak, e sajátos szerepkör teendőinek megfelelően árnyalva a kérdéseket. A kérdőívek e csoportjának feldolgozása során mindvégig érzékelhető volt, hogy a gyakorlatvezetői szerepkört a két országban, más-más funkcióban levő pedagógusok töltik be. Ez a tény rányomta bélyegét a tartalmi kérdések megítélésére, hiszen különböző nézőpontból értékelték az integrálás kérdését a gyakorlatvezetői szerepet betöltő pedagógia- és pszichológiaoktatók (Románia) és a szakvezető tanítók (Magyarország).

Az integrálás szükségességének megítélése tekintetében nem beszélhetünk lényeges eltérésekről a két országban, sőt a statisztikai elemzés alapján ez szinte azonosnak tekinthető: $p=0,849$. Amint azt a 30-as számú diagram is szemlélteti, a két ország vizsgálati személyei mindig, vagy gyakran látják fontosnak, hogy a pedagógiai gyakorlat irányításakor, szervezésekor az elméleti ismeretek alkalmazásának lehetőségét is szem előtt tartsuk. A válaszadók mintegy negyede mindkét országban sokszor tartaná kívánatosnak ezt aényt. Megítélésük szerint, vannak tehát olyan helyzetek, alkalmak, amikor ez elhanyagolható.

Diagram 30: Az integrálás szükségességének megítélése

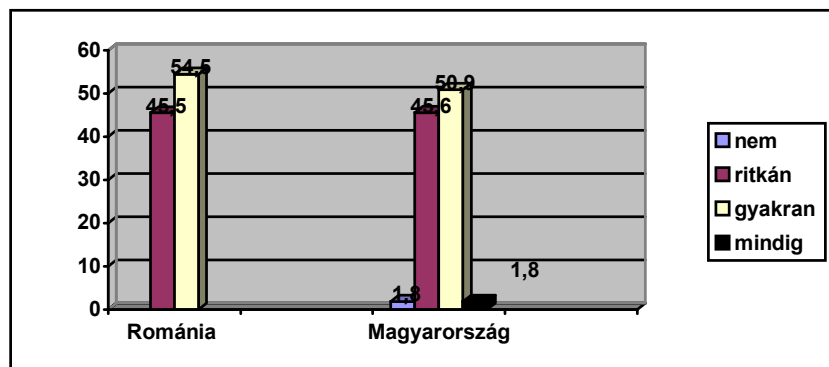


Az indoklás vonatkozásában is sok azonosságot figyelhetünk meg a két ország között. A gyakorlatvezetők a leggyakrabban a következőkkel érvelnek: „az elméleti ismeret a készségfejlesztés alapja”; „az elmélet és gyakorlat egységet képez”; „így lehet a tevékenység tudatosságát biztosítani”; „az elmélet-független technikák lassúak és bizonytalan eredményességük”; „az elmélet-orientált módszerek könnyebben taníthatók”. Ezen érvelések alapján azt fogalmazhatjuk meg, hogy az integrálás megvalósulásának fontosságát megfelelően tudatosítják a gyakorlatvezetők mindkét országban.

A szükségesség ilyen irányú és mértékű pozitív megítélése és indoklása azt a feltételezést kelti életre, miszerint, az irányítók e fontosság tudatosságának megfelelően tevékenykednek.

A pedagógiai gyakorlat elméleti előkészítése, illetve a teoretikus ismeretek alkalmazási lehetőségének megteremtése következtében a hallgató elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai megfelelően összehangoltakká és rendszerbe foglaltakká válnak. Egy következő kérdéssel azt kívántuk feltárni, hogy a vizsgálati személyek e csoportja hogyan látja **a hallgatók tanítási tevékenysége során hozott döntések elméleti megalapozottságát**. Ennek a problémának a megítélésében nem fedezhettünk fel lényeges különbséget a két ország között, itt is az azonosság irányába mutatnak az adatok ($p=0,938$). A gyakorlatvezetők véleménye azonban mindkét országban megoszlik e kérdés tekintetében. A megkérdezettek fele mindkét mintában úgy gondolja, hogy a hallgatók pedagógiai tevékenységének ritkán képzik az alapját az elméleti ismeretek, míg a másik fele úgy gondolja, hogy gyakoriak azok az alkalmak, amikor a hallgatók elméleti ismereteiket tudatosítva döntenek egy-egy pedagógiai szituáció megoldásában. A két végletet jelentő „egyáltalán nem” és „mindig” válaszokkal nem találkoztunk Romániában, és a magyar mintában is elenyésző ezek aránya.

Diagram 31: Gyakorlatvezetői vélemények a hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tevékenységének viszonyáról

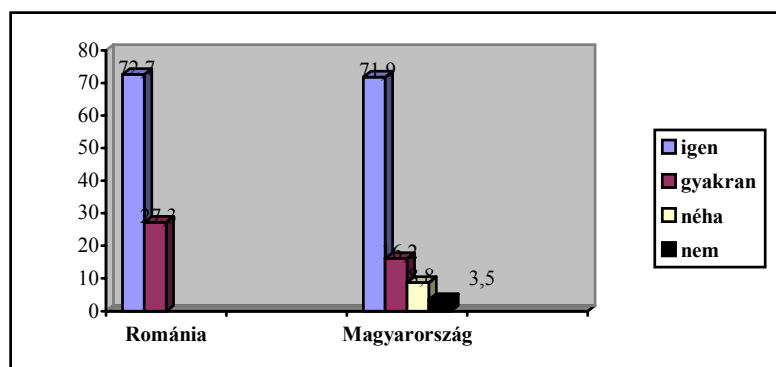


Biztató az a tény, hogy bár kis mértékben, de magasabb azon vizsgálati személyek aránya, akik az integráltságot felfedezni vélik. Megfogalmazható az is, hogy az érintettek e

csoportja számos hiányosságát látja ugyan az integrálásnak, megvalósítást bizonyos mértékben lehetőknek véli a tanítók szakmai felkészítésében mindkét vizsgált országban.

Elemmezve, hogy milyen mértékben látják fontosnak, illetve, hogy mennyire gondolják megvalósultnak a hallgatók felkészültségében az integrálást, arra a kérdésre kerestük a választ, hogy **az integrálást milyen irányúan, és mi módon valósítják meg** a gyakorlati tevékenység irányítói. Ebben a vonatkozásban elsőként azt kérdeztük, hogy a hallgatók elméleti ismereteit gyakorlatban értékesítik-e, és ha igen, akkor ennek milyen módozatait alkalmazzák. A válaszok eltérőek a két ország tekintetében (de statisztikai értelemben vett különbség nem mutatható ki: $p=0,467$). Bár a gyakorlatvezetők nagy többsége (73 % - Ro; 72% - Mo) mindig gondot fordít arra, hogy a hallgatók elméleti ismereteit mozgósítsa a gyakorlat folyamán, találkozunk olyan esetekkel is, amikor az érintettek egyáltalán nem látják fontosnak, vagy csak néha figyelnek megvalósítására.

Diagram 32: Az elméleti ismeretek értékesítése a gyakorlat folyamán



Ennek megfelelően, tehát Magyarországon a gyakorlatvezetők 14%-a nem tekinti feladatának az integrálás ilyen irányú megvalósítását. A két ország közötti különbség lehetséges

magyarázata, hogy míg Romániában a gyakorlatvezető - főiskolai oktatói szerepköréből adódóan is - naprakész információkkal rendelkezik a hallgatók elméleti ismereteiről, addig Magyarországon a szakvezető tanító nem feltétlenül tudja, hogy mely elméleti ismeretét

aktualizálhatná a hallgatónak, illetve, hogy az adott területeken rendelkezik-e elméleti ismeretekkel, és ha igen, akkor milyen jellegű és mélységű ez az ismeret. Ebben az esetben az elméleti ismeretek gyakorlaton való értékesítése csakis egy hatékony főiskolai oktató – szakvezető tanító együttműködés mentén képzelhető el.

Az elméleti ismeretek értékesítési módjának vonatkozásában a következő adatokat találtuk:

Táblázat 14: Az elméleti ismeretek értékesítésének módjai

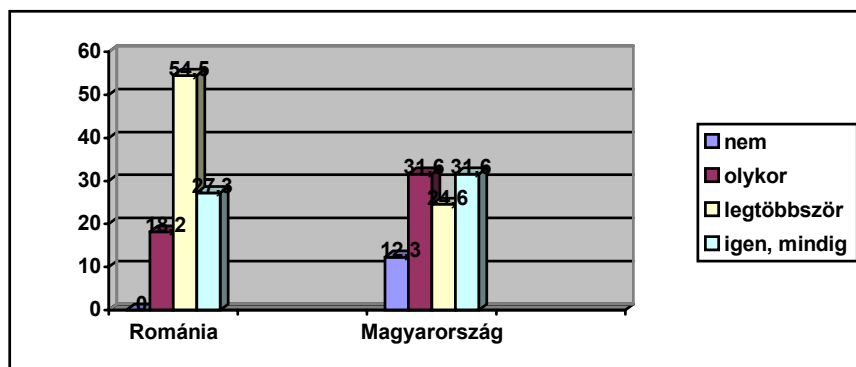
Értékesítési módok	Románia	Magyarország
- egy-egy nevelési helyzet elemzése	5 fő – 45%	19 fő – 33%
- tanítási órák előkészítése és elemzése	9 - 81%	55 – 96, 5%
- megfigyelési szempontok megjelölése	8 - 73%	36 – 63%

Megfigyelhető, hogy az elméleti ismeretek értékesítésének leggyakoribb módja a tanítási órák előkészítése, illetve elemzése (81% - Ro; 96,5% Mo). Kevésbé népszerű a nevelési helyzetek elemzése, amely szintén jó alkalmat kínálhat az elméleti ismeretek felelevenítésére. A megjelölt megfigyelési szempontok szem előtt tartása szintén igényli a hallgatók előzetes elméleti ismereteit. Ennek kedveltsége, alkalmazottsága, látható a 73%-os romániai és a 63%-os magyarországi mintában. Összességében megállapítható, hogy bár a módok skálája nem túl változatos, lényeges, hogy a gyakorlatvezetők mindenike valamely alkalmazott módot megjelöl.

Az integrálás ellenkező irányának megvalósultságát és módjait egy következő kérdéscsoport által tettük vizsgálat tárgyává. **A gyakorlati tapasztalatok nyomon követésének** vonatkozásában is eltérő adatokat találtunk a két ország között, bár statisztikailag ez az eltérés elhanyagolható: $p=0,188$. Az adatok alapján a megkérdezett magyarországi gyakorlatvezetők kevésbé látják fontosnak, illetve fordítanak gondot arra, hogy a hallgatók megfelelően építsék be elméleti ismereteik rendszerébe a gyakorlaton szerzett tapasztalatokat.

Jóval magasabb arányúak e vizsgálati mintában a „nem” és az „olykor” válaszok.

Diagram 33: A tapasztalatok értékesítésének nyomon követése



A nyomon követés módozatainak skálája is szélesebb a romániai gyakorlatvezetők esetében. Ezek az adatok újólag azt a tényt domborítják ki, hogy a gyakorlatvezető személye nem azonos funkcióban levő pedagógus a két vizsgált országban. Természetes, hogy egy elméleti tárgy oktatójaként, a romániai gyakorlatvezetőknek inkább kínálkozik alkalom a hallgatói tapasztalatok értékesítésére.

Egybevetve a javasolt módozatokat, azt állapíthatjuk meg, hogy a tanítási terv ellenőrzése, elemzése a leggyakoribb formája az összehangolás ezen irányának (82% - Ro; 81% - Mo). Jelen van azonban még a pedagógiai döntések elemzése is. Ennek aránya a romániai mintában szignifikánsan magasabb, amint azt az alábbi táblázat is jelzi:

Táblázat 15: A tapasztalatok értékesítésének nyomon követés módozatai

A tapasztalatok nyomon követésének módozatai	Románia	Magyarország
Egy-egy pedagógiai döntés elemzése	7 fő – 64%	18 fő – 31,5%
Tanítási terv ellenőrzése, elemzése	9 – 82%	46 – 81%
Egyéb	4 – 36%	1 – 1,75%

Az egyéb kategóriában a romániai gyakorlatvezetők a következő módozatokat említik még: a tanítási órák elemzése; olyan házi-dolgozatok készíttetése, amelyeknek alapját a tapasztalatok képezik.

A fenti két kérdéskör adatai egyértelműen azt körvonalazzák, hogy az integrálási törekvések mindkét irányban (elméleti ismeretek gyakorlati hasznosítása; gyakorlati tapasztalatok tudatosítása és az elméleti ismeretek rendszerébe ágyazása), mindkét országban léteznek. Tény azonban, hogy ezek tárháza viszonylag szűkös. Úgy is fogalmazhatunk, hogy primátusa van az integrálás szükségességének felismeréséből fakadó összehangolási törekvéseknek, és nem annyira a rendszeresen megvalósított, integrált szemléletmódot is tükröző elmélet-gyakorlat integrálásnak.

Szintén az integrálás megvalósítási módozatai rendjén **a hospitálás elméleti előkészítésének fontosságáról** kérdeztük a vizsgálati személyeket. Ebben a vonatkozásban egyöntetű és egybecsengő válaszokkal találkoztunk. Mindkét ország vizsgálati személyei 100%-ban azt válaszolják, hogy igen fontos a hospitálás elméleti megalapozása.

Ennek módozatai azonban országonként eltérést mutatnak:

Táblázat 16: A hospitálás előkészítésének módozatai

A hospitálás előkészítésének módozatai	Románia	Magyarország
- megfigyelési szempontok megjelölése	10fő – 91%	43fő – 75,4%
- célok ismertetése	6 – 55%	14 – 24,5%
- egyéb	2 – 18%	4 – 7%

Arányát tekintve a megfigyelési szempontok megjelölése a legnagyobb mindkét országban, azonban, amint a táblázatból kiolvasható, a romániai mintában ez jóval magasabb százalékban jelenik meg. A célok ismertetése is gyakoribb a romániai magyar gyakorlatvezetők szakmai tevékenységében. Az egyéb kategóriában olyan módozatokat jelölnek meg, amelyek tudatossá teszik a hospitáláson végzett megfigyeléseket: a tanóra lehetséges menetének megbeszélése; saját ötletek, elgondolások ismertetése. A gyakorlat irányításában ez egy olyan feladat, amelynek vonatkozásában a megkérdezett magyarországi szakvezető tanítók 10 %-a megfogalmazza, hogy bár az előkészítés megvalósulását igen fontosnak véli, nem kíván részt vállalni ennek megvalósításában, illetve ezt a főiskolai oktatók és nem a gyakorlatvezetők feladatának tekintik.

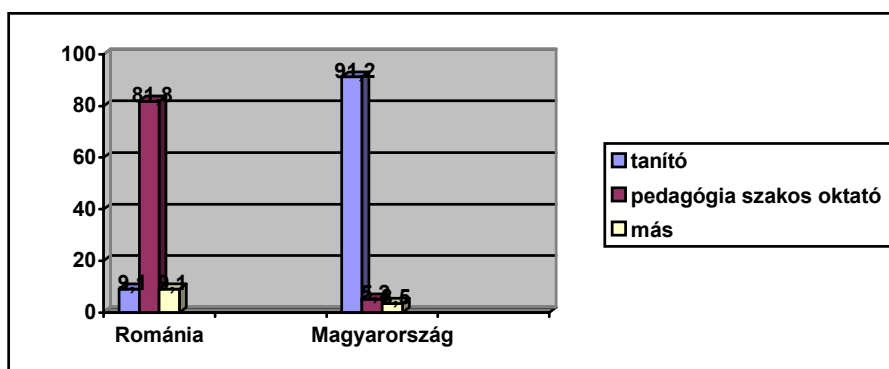
Az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok összehangolásának ugyancsak kedvező terepe a **tanítási órák elemzése**. Ekkor válik lehetővé a reflexió, mely a tevékenység tudatosításának eszköze, az esetleges hibák kiküszöbölésének, az optimalizálási eljárások átgondolásának lehetősége. Ezzel egybecseng a gyakorlatvezetők véleménye is, mindkét országban. A vizsgálati személyek országonkénti különbség nélkül 100 százalékban azt jelölték meg, hogy a tanítási órák elemzésekor, értékelésekor igen fontos szempont és viszonyítási kritérium a vonatkozó elméleti ismeretek rendszere. Az indoklások között a következő tételmondatokkal találkoztunk: elméleti alapozás nélkül nem lehet és nem szabad tanítani (18% - Ro; 15% -Mo); így alakulhat ki a hallgató integrált szemléletmódja (27% - Ro; 17,5% - Mo); a nevelési vetület kiemelése így válik lehetővé (9% - Ro; 5% - Mo); a problémák többoldalú, integrált megközelítését teszik lehetővé (9% - Ro; 10% -Mo); így biztosítható a hallgatói tudatosság (27% - Ro; 30% - Mo). Az erre a kérdésre adott válaszok és indoklások egyértelművé teszik, hogy a gyakorlatvezetők az egyik legkézenfekvőbb és legkönnyebben megvalósítható integrálási módnak a tanítási órák elemzését tekintik.

Az **integrálás szereplőinek** vonatkozásában két alapvető problémát vizsgáltunk. Egyrészt, hogy kit tartanak a vizsgálati személyek a legalkalmasabb gyakorlatvezetőnek, aki képes az integrálási módozatok legszélesebb tárházát gyakorlatban alkalmazni, és a hallgatók szakmai felkészítésének szolgálatába állítani. Másrészt arra kerestük a választ, hogy

gyakorlatvezetői nézőpontból ki segíthet a legtöbbet a hallgatónak elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik integrálásában.

Az első kérdés esetében a vizsgálati személyek a következő szerepkört betöltő pedagógusokat látták a legmegfelelőbbnek a gyakorlat irányítására:

Diagram 34: Az integrálás szempontjából legalkalmasabb gyakorlatvezető

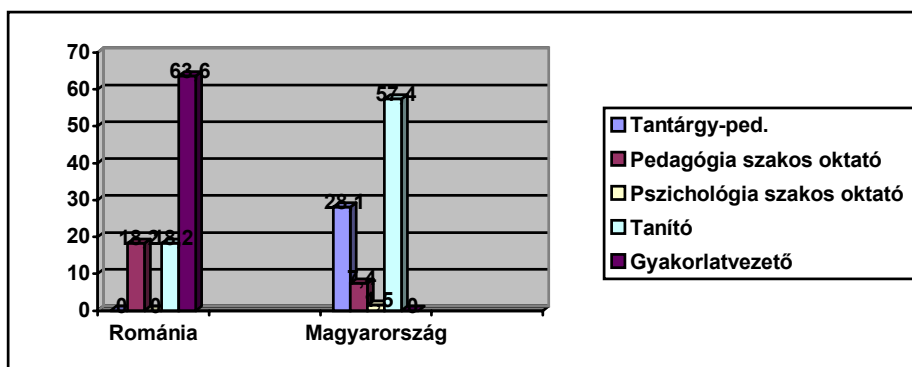


Mint látható, alapvetően a tanítókat és a pedagógia szakos oktatókat jelölték meg. Amint a IV/3 számú függelékben olvasható, a választás lehetősége kiterjedt még a pszichológia szakos oktatókra is. Egyértelmű azonban, hogy az a rendszer, amelyben az egyén tevékenykedik, döntő mértékben meghatározza nézőpontját. Ennek megfelelően, míg Romániában a vizsgálati személyek 82%-a a pedagógia szakos oktatót jelöli meg (aki egyébként a romániai tanítóképzésben a gyakorlatvezető), addig ilyen magas arányban a tanító tűnik fel a magyarországi vizsgálati személyek megjelölésében (94%), akik egyébként szakvezetők a pedagógiai gyakorlatnak. Természetesen ezek a válaszok szignifikáns különbséget hoznak létre a két elemzett ország között ($p=0,000$). A másik kategóriát, a tanítót Romániában, a pedagógia szakos oktatót Magyarországon, csupán egy-egy vizsgálati személy jelöli meg. Az egyéb kategóriában, Romániában bármilyen szakos oktatót, Magyarországon a tantárgy-pedagógust jelölik meg alkalmasként a gyakorlat irányítására. Az indoklások rendjén az osztálytanító mellett a következő érvek sorakoztak fel: megfelelő pszicho-pedagógiai felkészültséggel rendelkezik, és a gyakorlattal is napi kapcsolatban van; ő értékesebb az elméleti ismereteket naponta a gyakorlatban és megfelelő gyermekismerettel is rendelkezik. A pedagógiaoktatókat a következő indokok miatt tekintik alkalmasnak a gyakorlatvezetésre: ismereteik határára helyezkedik el a gyakorlathoz szükséges tudás; a pedagógia szakos oktató tanítja azokat a tárgyakat, amelyekre alapozni kell a gyakorlatban, és amelyeket összefüggésbe kell hozni a gyakorlat történéseivel; neki van lehetősége megfigyelési

helyzetekre utalni, számonkérheti, és így tudatosíthatja a megfigyelték kapcsán az elméleti ismereteket.

Ugyancsak lényeges és statisztikailag szignifikáns eltérést ($p=0,000$) mutatnak a gyakorlatvezetői vélemények a két országban annak tekintetében is, hogy ki segíti leginkább a hallgatót az integrálásban.

Diagram 35: Ki segíti leginkább a hallgatót az integrálásban?



Látható, hogy míg a romániai minta 62,6%-a a gyakorlatvezetőt gondolja alkalmasnak a segítségnyújtásra, addig Magyarországon ezt a tanító képes megvalósítani a válaszadók 57,4%-a szerint. Amennyiben funkciójukat tekintjük, azt kell látnunk, hogy a tanító is gyakorlatvezető a magyarországi rendszerben, és mint ilyen, egybecsengően a gyakorlatvezető feladata, hogy az integrálásban segítse a hallgatót.

Érdekes eredmény az is, hogy míg a romániai vizsgálati személyek semmilyen szerepet nem tulajdonítanak a tantárgy-pedagógusnak, addig Magyarországon a megkérdezettek közel 30%-a látja úgy, hogy a módszertanosító az integrálás felelőssége. Tény azonban az eredmények országonkénti különbözősége ellenére, hogy mindkét országban a gyakorlatvezetők kb. 60%-a saját feladatának tekinti az integrálás megvalósítását, ami reményt adhat az erre irányuló törekvések gyakorlati megnyilvánulására is.

Az indoklások sok vonatkozásban hasonlóak a legalkalmasabb gyakorlatvezető személye melletti döntés esetében. Az osztálytanító ismeri a legjobban a gyerekeket, a naponta felmerülő helyzeteket és az elmélettel is napi kapcsolatban vannak (Mo – 17,5%; Ro – 9%), ugyanakkor nekik már van tapasztalatuk az integrálásban (Mo – 7,5%). A pedagógia szakos oktató csak akkor segítheti érdemben az integrálást, a vizsgálati személyek véleménye szerint, amennyiben látogatja a pedagógiai gyakorlatot. Ilyen esetben azonban, az elméleti tárgy oktatójaként és napi gyakorlati tapasztalattal olyan integrált szemléletmód birtokosa lehet, amely nagy mértékben segítheti a hallgatók elméleti ismereteinek és tapasztalatainak

egymásra épülését. A tantárgy-pedagógusok melletti érvelés hasonló az előbbihez: az elméletet és gyakorlatot egyaránt ismeri, ugyanakkor felettes, összegző szemléletmód birtokosa is, amely az integráláshoz elengedhetetlen.

Több olyan véleménnyel is találkoztunk, miszerint a tantárgy-pedagógusok és gyakorlatvezetők együttes munkája hivatott az integrálást biztosítani, hiszen ez többszemponútú elemzést tesz lehetővé, és munkájuk összehatása eredményezheti az összehangoltságot a hallgatók felkészülésében (Mo – 12,5%). Hasonló szemléletmóddal a romániai mintában is találkoztunk, ahol a vizsgálati személyek szintén az érintettek együttműködésének fontosságát hangsúlyozták e területen (Ro – 27%), ugyanakkor azt is kiemelik, hogy a problémában érintettek között nem lehet rangsort felállítani (Ro – 18%), mindenkinek jól meghatározott szerepe és feladata van ebben a folyamatban. Ennek a nézetnek a létjogosultsága bizonyos, azonban magában rejti azt a veszélyt, hogy a szereplők feladatai közötti átfedések a felelősség áthárítását idézheti elő.

Vannak a kérdőívnek olyan kérdései is, amelyek esetében más kérdésekre adott válaszokkal való **összefüggéseit** is vizsgáltuk, azt feltételezve, hogy meghatározottsági viszony létezhet közöttük. Ilyen értelemben úgy gondoltuk, hogy az elmélet-gyakorlat integrálási fontosságának megítélése meghatározza a tapasztalatok értékesítésével, a hospitálás elméleti előkészítésével, illetve az elméleti ismeretek értékesítésével kapcsolatos gyakorlatvezetői véleményeket. Az adatok feldolgozásának eredményeképpen kiderült, hogy valóban kapcsolat fedezhető fel a fontosság megítélése és a gyakorlati tapasztalatok értékesítésére való odafigyelés között ($p=0,052$). A hospitálás elméleti előkészítésének szükségességét a gyakorlatvezetők egyöntetűen fontosnak találták, ezért statisztikailag állandót képezve, nem lehetett a kapcsolatot kimutatni más kérdésekkel. Érdekes, hogy nem találtunk érdemi összefüggést a fontosság megítélése és az elméleti ismeretek hasznosítására való odafigyelés között. Ezen kapcsolat értéke: $p=0,819$ (Romániában $p=0,214$; Magyarországon $p=0,621$)

Összesítve a gyakorlatvezetői kérdőívvel gyűjtött adatokat, kirajzolódott a tanítók szakmai képzésében érintettek e csoportjának véleménye az elmélet – gyakorlat integrációval kapcsolatosan. Ezen kérdőívek által megpróbáltuk megragadni, hogy a romániai és magyarországi tanítóképzésben részt vevő gyakorlatvezetők hogyan viszonyulnak az integrálás szükségességének kérdéséhez, illetve milyen mértékben látják ezt objektívalódnia a hallgatók felkészültségében. Ezen túlmenően vizsgáltuk azokat az integrálási „praktikákat”, amelyeket a gyakorlatvezetők alkalmaznak a képzés megfelelő minőségének biztosítása érdekében. Ugyanakkor az integrálásban közvetlenül érintettek szerepeinek feltárása is célunk

volt, mely által rávilágíthattunk, hogy maguk a gyakorlatvezetők milyen részt és szerepet vállalnak ebben a folyamatban. Ezen adatok alapján a következő helyzetkép rajzolódott ki:

- ***Az integrálás szükségessége és helyzete:***

Empirikus kutatásunk alapján nyert eredményeink azt jelzik, hogy a hallgatókhoz hasonlóan a gyakorlatvezetők is igen fontosnak, szükségesnek, sőt elengedhetetlennek látják az integrálás megvalósulását a képzés e két fő területe között. Az indoklások is arra utalnak, hogy a gyakorlat irányítói tudatosítják azt a többletet, amelyet a képzés e minőségi paramétere a hallgatók felkészülésében nyújthat. Azt tapasztaltuk, hogy statisztikailag nem beszélhetünk különbségről a két vizsgált ország vonatkozásában sem.

Az integrálás aktuális helyzetének megítélésében a gyakorlatvezetők véleménye nem országonként, hanem az egyes vizsgált országokon belül fele-fele arányban oszlik meg a „ritkán” és a „gyakran” típusú válaszok között, ami azt jelzi, hogy korántsem beszélhetünk a hallgatók tapasztalatainak és elméleti ismereteinek egymásra épüléséről, és még sok a tennivaló az integrálás optimalizálásának vonatkozásában. Biztató jelként értékeljük azonban, hogy az érintettek fele úgy látja, több kapcsolódási pontja is van az elméleti és gyakorlati felkészülésnek.

- ***Az integrálás gyakorlata:***

A képzés összehangoltá tételének vonatkozásában alapvetően azt vizsgáltuk, hogy a gyakorlatvezetők saját irányító szerepükben milyen mértékben alkalmazzák az integrálási technikákat és milyen irányúan.

1. **Az elméleti ismeretek gyakorlaton való értékesítése** a legnépszerűbb integrálási forma mindkét országban. E tekintetben a vizsgálati személyek, (bár létezik különbség a két ország között, amit már a fentiekben elemeztünk) nem csupán a szükségességet emelik ki, hanem azt is, hogy milyen mértékben és mi módon valósítják ezt meg tevékenységük folyamán. A „legnépszerűbb” módok: a tanítási óra előkészítése és elemzése, valamint a megfigyelési szempontok megjelölése.
2. **A tapasztalatok értékesítésének nyomon követését,** tehát a gyakorlat elméleti ismeretrendszerbe való integrálását közel sem tekintik ilyen egyértelműen feladatuknak a gyakorlat irányítói. Többen meg is fogalmazzák, hogy „ez nem az én feladatom”. Az is figyelemre méltó eredmény, hogy a romániai vizsgálati személyek közül lényegesen többen vállalják fel ezt a feladatot, mint a magyarországiak. Az országok közötti különbség véleményünk szerint elsődlegesen a gyakorlatvezető funkciójának különbözőségéből adódik. Természetes ezek után, hogy a megjelölt

megvalósítási módok is szegényesebbek ezen a területen. A leggyakoribb a tanítási terv ellenőrzése és elemzése.

3. **A hospitálás elméleti előkészítését**, mint integrálási formát szintén igen fontosnak tekintik a vizsgálati személyek. Mindkét országban egyöntetű „igen” véleménnyel találkozunk. A megvalósítás módjainak megjelölése kapcsán ebben az esetben is felmerül az a jelenség, hogy a gyakorlatvezető elhárítja a megvalósítás felelősségét, azzal érvelve, hogy ez a főiskolai oktató feladata (Mo). A leggyakoribb megvalósítási formák a megfigyelési szempontok megjelölése és a célok ismertetése.

4. **Az óraelemzés elméleti szempontjai** hasonlóan fontosnak ítélik a gyakorlatvezetők. Az előző esethez hasonlóan itt is azzal a jelenséggel találkozunk, hogy a minta 100%-ban egyértelműen a szükségesség mellett érvel. Az indoklások sok tekintetben azonosak az integrálás szükségességének magyarázatával, és azt jelzik, hogy a gyakorlatvezetők valóban gondot fordítanak erre a jelenségre az elemzés során, ami az integrálás megvalósulásának, a megfelelően reflektív magatartás alakításának alappillére lehet.

- ***Az integrálás szereplői:***

Ebben a kérdéskörben egyrészt azt vizsgáltuk, hogy a leghatékonyabb integrálás szempontjából ki lenne a legmegfelelőbb gyakorlatvezető, majd, hogy a hallgatót ki segítheti leginkább elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában. Mindkét kérdés megítélésében számottevő különbség van a két ország vizsgálati személyeinek véleménye között. Az első kérdéssel kapcsolatosan azt találtuk, hogy a gyakorlatvezető személyével kapcsolatos álláspontot nagymértékben meghatározza a jelenleg érvényben levő gyakorlat. Ennek megfelelően Magyarországon az osztálytanítót (95%), Romániában a pedagógia szakos oktatót (82%) jelölik meg a gyakorlat irányítására legalkalmasabb személyként.

A segítségnyújtás megítélésében - az adatok az országok közötti különbségek ellenére - azt mutatják, hogy a gyakorlatvezetők érzik saját felelősségüket a hallgatók elmélet-gyakorlat integrációjának megvalósításában.

d. **Az érintettek véleményének egybevetése**

A kérdőíves felmérés által célunk volt az is, az érintettek problémakörrel kapcsolatos véleményének megismerésén túlmenően, hogy összehasonlítva a nyert adatokat, kimutathassuk azokat a hasonlóságokat és különbségeket, amelyek a három vizsgálati csoport álláspontja között léteznek. Az összehasonlítást minden kérdés esetében megtettük **országoként**, majd csupán a **vizsgálati csoportok** szem előtt tartásával is.

Mindhárom vizsgálati csoportban, mint láttuk, az egyik kulcskérdésként az elmélet-gyakorlat **integráció fontosságának megítélése** állt. Összességében azt találtuk, hogy nincs szignifikáns különbség az egyes vizsgálati csoportok véleménye között ($p=0,493$), mindannyian lényegesnek tartják az integrációt. Megjegyzendő, hogy a romániai minta esetében az érintettek véleménye jóval inkább közeledik egymáshoz ($p=0,861$), mint a magyarországi vizsgálati személyek esetében ($p=0,410$).

Szignifikáns eltérést tapasztaltunk azonban a hallgatók **elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélésében** mindkét országban (Romániában $p=0,014$, Magyarországon $p=0,051$ -es érték mellett). A magyarországi mintában a hallgatói és a gyakorlatvezetői vélemények inkább hasonlítanak, és ettől térnek nagyon el az oktatói vélemények. Az oktatók nagy többsége jobbnak ítéli ezt a viszonyt, sokkal nagyobb hányaduk válaszolja, hogy a hallgatók képesek az integrációra (23%), míg a gyakorlatvezetőknek csak 2%-a vagy a hallgatóknak 12%-a. Ezzel ellentétben, Romániában a hallgatók bizakodóbbak felkészültségük integrált jellege tekintetében, hiszen 12,5%-uk szerint elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik teljesen egymásra épülnek, míg ezt az oktatóknak csupán 7%-a, a gyakorlatvezetők közül pedig senki sem látja így.

Szintén szignifikáns eltérést találtunk az oktatók és a gyakorlatvezetők között a **legalkalmasabb gyakorlatvezető személyének megítélésében**. Ez a lényeges különbség azonban csak az összesített adatok rendjén jelenik meg, tehát a vélemények különbözősége országonkénti vonatkozásban tapasztalható, $p=0,001$ -es érték mellett. Míg a romániai vizsgálati személyek nagy többsége a jelenleg érvényben levő gyakorlatnak megfelelően pedagógia- vagy pszichológiaoktatót lát alkalmasnak e funkció betöltésére, addig Magyarországon hatékonyabbnak találják az osztálytanító gyakorlatirányítói tevékenységét. Az egyes országokon belül a kérdés megítélésében nem fedezhető fel érdemi különbség: Románia - $p=0,240$; Magyarország – $p=0,541$.

Annak vonatkozásában, hogy a hallgatót **ki segíti leginkább elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában**, az összesített adatok alapján ugyancsak szignifikáns az eltérés a hallgatók és a gyakorlatvezetők véleménye között ($p=0,000$). Míg a hallgatók úgy ítélik meg, hogy a legnagyobb segítséget számukra a gyakorlatvezető nyújtja, addig a gyakorlatvezetők a tanítók segítő szerepét emelik ki. Az egyes országokon belül elemezve a kérdést csak a magyarországi mintában találtuk ezt az erősen szignifikáns különbséget ($p=0,000$). Alapvetően ez a különbség csak látszólagos, hiszen a magyarországi tanítóképzésben a tanítói és gyakorlatvezetői szerepek többnyire egybeesnek. Romániában is szignifikáns ez az eltérés ($p=0,030$). Míg a hallgatók megközelítőleg azonos arányban ítélik

fontosnak a tantárgy-pedagógus és a gyakorlatvezető segítő szerepét, addig a gyakorlatvezetők saját segítő tevékenységüket helyezik előtérbe. A magyarországi mintában tehát, az eltérés abból adódik, hogy a kérdőívben külön választható volt a gyakorlatvezetői és az osztálytanítói kategória (amit a romániai tanítóképzési szerkezet és gyakorlat tett szükségessé) de valójában, mint láttuk, Magyarországon a tanító legtöbb esetben gyakorlatvezetői funkciót is betölt. Eképp értelmezve, egyértelmű, hogy Magyarországon mindkét vizsgálati csoport a gyakorlatvezetők szerepét tartja a leghangsúlyosabbnak integrációban, Romániában ez megoszlik a tantárgy-pedagógus és a gyakorlatvezető között.

A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy **a hallgatók és gyakorlatvezetők az elméletnek eltérő fontosságot tulajdonítanak a próbatanítások folyamán**. Az két ország összesített adatai alapján ez az eltérés statisztikailag szignifikáns, $p=0,000$ érték mellett. Míg a gyakorlat irányítói mindkét országban egyöntetűen az elméleti ismeretek szerepét hangsúlyozzák a próbatanításokon, a hallgatóknak 16,3%-a (Romániában), illetve 20,3%-a (Magyarországon) nélkülözhetőnek tartja ezeket. Ezek az adatok a vizsgálati csoportok között szignifikáns különbségekhez csak a magyarországi mintában vezettek ($p=0,000$) (Románia: $p=0,288$).

Az egyes tárgyak integrált szemléletmód-alakítási szerepének megítélését hallgatóktól és oktatóktól egyaránt kértük, de alapvető különbségeket a vizsgálati csoportok között, országon belül nem tapasztaltunk: Románia – $p=0,216$; Magyarország – $p=0,154$. Bár a nullához közelítő értékek jelzik a különbségek meglétét, statisztikailag elemezve, ezek elenyészők. Az összesített adatok feldolgozása nyomán azonban szignifikáns eltérést találtunk a két vizsgálati csoport véleménye között ($p=0,043$), ami azt jelzi, hogy a különbség az egyes országok adatai között keresendő. Ez elsősorban abból adódik, hogy míg az oktatók nagy többsége a pedagógia, pszichológia és tantárgy-pedagógia integráló szerepét egyidejűleg tartja fontosnak, addig a hallgatók közül többen ezek valamelyikét emelik ki.

Az integrált szemléletmód-alakítási szerep megítélését a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakra szűkítve mindkét országban lényeges eltéréseket tapasztaltunk a hallgatói és oktatói válaszok között: Románia – $p=0,037$; Magyarország- $p=0,000$. Ugyancsak szignifikáns a különbség az összesített adatbázis alapján is ($p=0,001$). Azt találtuk, hogy míg az oktatók nem fordítanak figyelmet az alapozó tárgyak (általános pedagógia, általános lélektan) integráló szerepére egyik országban sem, addig a hallgatók a didaktika, fejlődéslélektan és neveléstudomány mellett ezeknek is fontosságot tulajdonítanak az összehangolásban. Magyarországi adatsorban az is érdekes, hogy míg az oktatók azonos figyelmet fordítanak a didaktika és neveléstudomány integráló szerepére és kevesebbet a

fejlődéslélektanra, addig a hallgatók, a didaktika mellett a fejlődéslélektant részesítik előnyben, a neveléstudomány rovására.

A hallgatói, oktatói és gyakorlatvezetői kérdőívek feldolgozása, ezek eredményeinek számbavétele alapján körvonalazódtak egyrészt az integrálás kérdéskörével kapcsolatos vélemények az érintettek szemszögéből, másrészt belátást nyerhettünk azokba az integrálási „praktikákba”, amelyek a két ország tanítóképzési rendszerében jórészt érvényesülnek, jellemzik a szakmai felkészítés gyakorlatát, és meghatározzák ennek hatékonyságát. A következő alfejezetben az itt bemutatott eredmények értelmezésére, a vizsgálat kezdeti szakaszában megfogalmazott hipotéziseinkkel való egybevetésére kerül sor.

6. Összefoglalás

Az alapvető kérdés, amelyre dolgozatunkban a választ kerestük, a tanítóképzésben folyó elméleti pszichológiai és pedagógiai képzés, valamint a gyakorlati felkészítés integráltsága körül gyűrűzik. Az integráció amolyan „arany középutként” is felfogható az elméletigényesség és a gyakorlatorientáltság között, és mint ilyen esetben lenni szokott, megtalálása nem egyszerű feladat, azonban a képzés hatékonysága érdekében elengedhetetlen. Jelzik ezt a szakirodalmi referenciák, a vizsgált tanítóképzési rendszerek, szerkezeti felépítésük, a hallgatói, gyakorlatvezetői és oktatói vélemények.

A pedagógusi elméleti tudás-, valamint gyakorlati készség-, jártasság-, és képességrepertoár kongruenciája és összhangja szükségszerű a hatékony nevelési-tanítási tevékenységhez. Ennek megfelelő alakítása, az integrált szemléletmód érvényesítése a képző intézmények feladata.

6.1. Az eredmények összegzése hipotézisek szerint

Kutatásunk kiindulópontja és alapproblémája, hogy a közelmúltban főiskolai szintre emelt romániai magyar tanítóképzés milyen mértékben képes ennek magvalósítására. Az értékeléshez, mintegy viszonyítási alapként, magyarországi tanítóképzők strukturális, tartalmi és funkcionális sajátosságait is elemeztük.

A dokumentumelemzés alapján kirajzolódó helyzetkép, valamint a kérdőíves felmérés segítségével nyert eredmények feldolgozása és elemzése alapján, ebben az alfejezetben a vizsgálat kezdeti szakaszában megfogalmazott **hipotéziseink valóságtartalmát** vizsgáljuk meg:

1) Tekintettel arra, hogy Romániában a főiskolai szintű tanítóképzésnek nincs hagyománya, hipotézisként azt feltételeztük, hogy meghatározóak tartalmi szempontból a középiskolai tanítóképzés hagyományai. Feltételezésünk teljes mértékben igazolódott. A romániai magyar főiskolai tanítóképzés pedagógiai és pszichológiai tantárgyi elnevezései is nagyon gyakran azonosak a középiskolai hasonló jellegű tárgyakéval. Kivételt és egyben többletet a főiskolai kötelezően választható tárgyak képeznek. Az elméleti pedagógiai és pszichológiai tárgyak vonatkozásában az is megállapítható, hogy tárházuk szűkösebb és kevésbé differenciált, mint a magyarországi tanítóképzésben. Az összehasonlítás rendjén

feltűnő az is, hogy a hagyományos bölcsész paradigma (Kozma, 2001, p. 36), a tárgyak szigorú tudomány-logikai elrendezettsége erőteljesen érvényesül még a romániai magyar tanítók szakmai felkészítésében, és bár Magyarországon is még inkább az „ancilla” szemlélet érvényesül erőteljesebben a gyakorlatiasabb „research” szemlélet (Báthory, 1992) rovására, itt inkább megjelenik az integrált szemléletmód érvényesítésének törekvése, amint azt már a tárgyak elnevezése is tükrözi. A gyakorlati képzési formák is különbözőek a két országban. A romániai rendszer gyakorlati képzésének kevésbé differenciált volta az elméleti tárgyakhoz kapcsolódó gyakorlat (csoportos pedagógiai gyakorlat) teljes hiányában, valamint az összefüggő komplex szakmai gyakorlat helyének és időtartamának másságában jut kifejezésre. A gyakorlat többi formája, helyi jellegzetességek mellett, megegyezik a két ország képzési rendszerében.

2) Azt is feltételeztük, hogy a képzési időtartam szintjén megjelenő különbségek elsősorban a gyakorlati felkészítésre szánt időtartamban mutatkoznak meg. Azaz arra gondoltunk, hogy minél rövidebb a képzési idő, annál kevesebb a hallgatók pedagógiai gyakorlatának aránya is a képzési szerkezetben. Hipotézisünk ez esetben is igazolódott. Amint a dokumentumelemzésből kiderül, Romániában, ahol a képzési idő három év, a pedagógiai gyakorlat 18,19%-át teszi ki a teljes képzési időnek, ami abszolút óraszám tekintetében 402 órát jelent. A képzési szerkezet arányai Magyarországon is hasonlóak (a gyakorlat a teljes képzési idő 19%-a), az abszolút óraszámokból azonban jól érzékelhető a képzési idő többletéből adódó hosszabb időbeli gyakorlati felkészítés: 610 óra. Mindebből értelemszerűen az is következik, hogy az egyes szakokra való felkészítésre jutó gyakorlati óraszám jóval alacsonyabb a romániai tanítóképzésben, ahol ez a 402 óra megoszlik a tanítói, óvodapedagógusi és a nyelvtanári képesítés között. Így tehát, míg egy magyarországi tanítójelölt 510 óra gyakorlatot teljesített az I-IV osztályban, addig egy romániai 252 óra gyakorlati képzésben részesült, ami az anyaországi felét jelenti.³

3) Feltételezéseink között szerepelt az is, hogy a szakmai gyakorlat képzési aránya befolyásolja a hallgatók felkészültség-érzését. Hipotézisünk egyértelműen igazolódott, hiszen a kevesebb gyakorlatot teljesítő romániai vizsgálati személyek döntő többsége 50%-ban érzi felkészültnek magát a pályára, míg a magyarországi hallgatók nagyobb aránya 75%-os felkészültséggel gondolja magát pályára lépőnek, lényeges, hogy a felkészültségérzés a két

Megjegyzés:³ a már jellemzett csoportos pedagógiai gyakorlat óraszámait nem vettük az adatok közé. Ezek az adatok kimondottan az iskolai gyakorlatra vonatkoznak

ország mintája között statisztikailag is szignifikáns különbséget hoz létre, ami a hipotézis validálódását erősíti meg.

4) Úgy gondoltuk, hogy az elméleti és gyakorlati képzés arányai döntően meghatározzák a hallgatói döntések tudatosságát. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy amennyiben a képzés inkább elméletorientált, a hallgatói döntések elméletileg megalapozottabbak az óratervezés, és nem a tanítási óra folyamatában hozandó azonnal döntések során. Ezen összefüggés vizsgálatában hipotézisünk csak részben igazolódott. Bár léteznek különbségek a két ország hallgatói mintái között, ezek statisztikailag elenyészők, mindkét országban a hallgatók legnagyobb arányban (Ro – 48%; Mo – 41%) az óratervezésben képesek inkább tudatosan hasznosítani elméleti ismereteiket. Amennyiben feltételezésünket fordított irányúan értelmezzük, empirikus kutatásunk adatai alapján azt kell kiemelnünk, hogy mindkét ország képzési rendszerét még inkább az elméletigényesség jellemzi.

5) Szintén az elméleti és gyakorlati képzés arányait szem előtt tartva feltételeztük, hogy a kevesebb pedagógiai gyakorlat negatívan befolyásolja a hallgatók elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélését. Hipotézisünk ez esetben nem igazolódott be. Bár az elmélet-gyakorlat arányai lényegesen különböznek a két országban, a viszony megítélésében, annak ellenére, hogy a magyarországi hallgatói minta enyhén optimálisabbnak jelöli a viszonyt, a különbségek statisztikailag véletlenszerűnek minősülnek. Ez arra enged következtetni, hogy a képzési szerkezeti arányok önmagukban nem eredményezik az integrációt, vagy ennek hiányát, hanem a megfelelő arányok megtalálása mellett, hatékony integrálási technikáknak is érvényesülniük kell.

Vizsgálatunk azt is igazolja, hogy a tantervben megjelenő elmélet-gyakorlat arányoktól függetlenül, a hallgatók, oktatók és gyakorlatvezetők egyaránt fontosnak, sőt elengedhetetlennek tartják az integrálást, és ezt megfelelő érvekkel alá is támasztják. Sajnos azonban az a feltevésünk is igazolódni látszik, hogy a fontosság tudatosítása nem jelent feltétlenül gyakorlati megvalósulást is. Saját szakmai felkészültségében lényegesen kevesebb hallgató tapasztalja az integrációt, mint ahányan ezt fontosnak látják.

6) Tapasztalva a gyakorlatvezető személyének funkciói közötti különbségeket a két országban (nevezetesen, hogy míg Magyarországon tanító tölti be ezt a szerepet, addig Romániában főiskolai oktató, általában pedagógia vagy pszichológia szakos), azt feltételeztük, hogy a hallgatók elméleti ismereteinek gyakorlati alkalmazását könnyebb nyomon követni, amennyiben az oktató látja el a gyakorlat irányításának feladatait. Meglepő módon, feltevésünket a kérdőívre adott válaszok megcáfolták. A nyomon követés és ennek

mellőzése közel azonos arányú a két országban, $p=0,750$. Ezzel szoros összefüggésben az a hipotézisünk is csak részben igazolódott, miszerint ahol a gyakorlatvezető pedagógia vagy pszichológia szakos oktató, ott gyakrabban értékesítik a hallgatók elméleti ismereteit. Statisztikailag ugyan nem mutatható ki szignifikáns eltérés a két ország vizsgálati csoportjainak válaszai között, lényegesnek tartjuk, hogy míg Romániában az értékesítést mindig vagy gyakran megvalósítják, addig Magyarországon e válaszok többsége mellett, alacsony arányban ugyan, de megjelennek a néha és nem válaszok is. Ez arra enged következtetni, hogy a pedagógia- és pszichológiaoktatók gyakorlatvezetői funkciójának vannak előnyei az integrálásban.

7) Kutatásunkat megelőző tájékozódásunk és vizsgálataink alapján hipotézisként fogalmaztuk meg, azt is, hogy a hallgató számára az elmélet és gyakorlat összehangolásában alternatívát a tantárgy-pedagógus, tárgyak közül pedig a tantárgy-pedagógiák jelentik, a pedagógia és pszichológia mellett. Kutatási adataink csak részben igazolták feltételezéseinket. Míg a tantárgy-pedagógiának valóban kitüntetett szerepet tulajdonítanak a hallgatók (közel szignifikáns különbséget eredményezve a pedagógiával és pszichológiával szemben: $p=0,070$) - amennyiben ezen tárgyak segítő szerepét kell megjelölniük – (bár mindenik tárgy sajátos és pótolhatatlan funkcióját is elismerik), addig a segítő személyekre vonatkoztatott feltételezésünk nem igazolódott. Megjelenik ugyan a tantárgy-pedagógus mint integrálást favorizáló személy, de szerepe mindkét országban messze alulmarad a gyakorlatvezetőkénél. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlatvezetők integrálást segítő szerepe a legkiemelkedőbb, így az integrálási technikákkal való felvértezésnek is itt kell kiemelkedőnek lennie.

Tapasztaltuk tehát, hogy a gyakorlatvezetők szerepe kiemelkedő az integrálásban, és azt is, hogy önmagában a gyakorlati óraszámok növelése nem elégséges az összhang megteremtése érdekében. Ennek ellenére, azt tapasztaltuk, hogy a gyakorlat alacsonyabb aránya esetében a hallgatók a konkrét integrálási módok javaslat helyett a gyakorlati óraszámok növelését jelölik meg, mint az integrálás optimalizálásának alapvető lehetőségét. A hallgatói válaszok feldolgozásából egyértelműen kitűnik, hogy a kevesebb gyakorlatot megvalósító romániai hallgatók közel fele több gyakorlat mellett lobbizik. Ezt követi a gyakorlatorientált tárgyak és szemléletmód érvényesítésének hallgatói igénye. A többi integrálási javaslat lényegesen alacsonyabb arányban jelenik meg. Összességében megfogalmazhatjuk, a hallgatók helyesen értékelik azt, hogy az integrálás megvalósulásának két alappillére és egyben feltétele az optimális elmélet-gyakorlat arányok megtalálása, valamint az e célt szolgáló szemléletmód érvényesítése. Az oktatók e feltételek mellett az integrációt az érintettek együttműködésétől is nagymértékben függővé teszik. E feltételek

megléte lehetővé teszi továbbá a konkrét integrálási gyakorlat, a technikák, módozatok eredményes alkalmazását.

Megfogalmazott hipotéziseinkre kapott válaszaink, ezek igazolódása vagy ellenkezőleg, cáfolása tükrében értékelve vizsgálati eredményeinket, úgy ítéljük meg, választ nyertünk azokra a kérdéseinkre, amelyeket a problémakörrel kutatásunk kezdetén megfogalmaztunk. Válaszainkat, következtetéseinket a következő alfejezetben részletezzük.

6.2. Következtések a képzés fejlesztéséhez. Elméletigényesség, gyakorlatorientáció vagy integráció?

A pedagógusképzés hatékonyságának vizsgálata, ezen belül az optimális elmélet-gyakorlat arányok megtalálására való törekvés gyakori kutatási probléma a szakirodalomban. A bemutatott kutatás mássága a problémakezelés tanítóképzésre vonatkoztatásában, az összehasonlító jelleg biztosításában, az érintettek ezzel kapcsolatos véleményeinek egyidejű felmérésében és véleményeik problémacentrikus egybevetésében mutatkozik meg.

Hasonló témakörben végzett kutatások, amelyek a problémát nem országok közötti összehasonlításban vizsgálták, hanem a pedagógusképzés különböző szintjein megjelenő azonos kérdésekre koncentráltak, azt hangsúlyozzák, hogy a gyakorlatiasság, az elmélet és gyakorlat közelsége inkább fellelhető a tanító-, mint a tanárképzésben, függetlenül attól, hogy ez főiskolai vagy egyetemi szinten történik (Hunyadyné, 2004). Ez a tanítóképzés szempontjából kedvező eredmény azt a látszatot keltheti, hogy az elemi iskola pedagógusainak szakmai felkészítése maximális hatékonyságot képes biztosítani. Vizsgálatunkban arra törekedtünk, hogy rávilágítsunk, miként látják ezt a kérdést a tanítóképzésben érintettek, milyen mértékben elégséges ez a mélyebb gyakorlatorientáció és egységre törekvés - a tanárképzéssel szemben - a tanítók pályára alkalmassá tételében.

A probléma összehasonlító jellegű vizsgálatára, nemzetközi kontextusban való elemzésre azért kerülhetett sor, mert úgy gondoltuk, hogy hasonló jellegű problémák megoldásának kerete meghaladhatja a nemzeti szintet, és ily módon kitágulnak a problémamegoldás esélyei is. Különösen aktuálisnak találjuk a határokon átvélő vizsgálatokat napjainkban, amikor egyre erőteljesebb törekvésként jelenik meg az európai oktatási térben a felsőoktatási képzési rendszerek formai és tartalmi harmonizálása. Dolgozatunkban az összehasonlítás célja nem az egyetlen legjobb megoldás keresése volt, hanem a sokszínű gyakorlatból a jó gyakorlat felismerése, elterjesztése, az egymástól tanulás képességének erősítése.

Az elmélet-gyakorlat integrálásának vizsgálatához egyrészt a dokumentumelemzés, másrészt a kérdőíves felmérés adatai nyújtottak segítséget.

Minthogy az integráció kérdéskörét elsősorban a neveléstudományi tárgyak és a pedagógiai gyakorlat vonatkozásában vizsgáltuk, a dokumentumelemzés rendjén elsődlegesen ezen tárgyak oktatását, illetve a gyakorlat megszervezését jellemző képzési programokat tartottuk szem előtt, ugyanakkor azokat a képzési jellemzőket, amelyek ezek jellegét meghatározhatják.

A két vizsgált ország (Románia és Magyarország) tanítóképzése közötti első legszembetűnőbb eltérés a képzési idő, mely Magyarországon négy, Romániában három év. Vizsgálataink rávilágítanak arra, hogy az egy éves különbség a tanulmányi idő rendjén, elsősorban a gyakorlati óraszámokon csapódik le, illetve ezek rovására megy, ami természetesen befolyásolja a képzés színvonalának megítélését az érintettek szemszögéből. [Ezt a felismerést igazolja **Ladányi Andor** (1997) véleménye is, aki szerint a tanulmányi idő három évről négy évre emelése lehetőséget ad a képzés színvonalának emelésére, a gyakorlati képzés hatékonyabbá tételére]. A későbbiekben még jellemzésre kerülő mutatók mellett, a képzési időben megjelenő különbségekkel magyarázzuk azon vizsgálati eredményünket, miszerint a magyarországi hallgatók lényegesen (statisztikailag szignifikáns különbség mellett: $p=0.000$) felkészültebbeknek érzik magukat a gyakorlati tevékenységre, mint a romániai jelöltek.

Lényegesnek tartottuk megvizsgálni azt is, hogy a szakirodalomban leírt pedagógusképzési modellek közül melyeknek jellemzői ismerhetők fel a vizsgált tanítóképzési rendszerekben. A strukturális modelleket szem előtt tartva mindkét ország tanítóképzési rendszerére az európai gyakorlatnak megfelelően a *konkurens modell* jellemző.

A pedagógusképzést jellemző legelterjedtebb tartalmi modellek komponensei (szaktárgyi felkészítés; pedagógiai és pszichológiai képzés; tantárgy-pedagógiai felkészítés, valamint gyakorlati képzés) mindkét ország tanítóképzési rendszerében egyaránt fellelhetők, bár az egyes komponensek tartalmi között lényeges eltéréseket tapasztalhatunk, amelyeket az 5.2.2. alfejezetben részleteztünk. A tartalmi modellek rendjén lényegesnek tartjuk kiemelni, hogy az integrálás szempontjából előtérbe kerülő modellek (szaktudományok alkalmazásának modellje, gyakorlat-orientált modell és a reflektív modell – Bikics, 2003) közül, még mindkét országban inkább a szaktudományok alkalmazásának modellje valósul meg, bár az integrálást a reflektív modell érvényesülése könnyíthetné meg leginkább. A modellek érvényesülését meghatározó paradigma elemzése alapján ugyancsak arra a következtetésre jutunk, hogy bár tapasztaltunk némi nyitást mindkét országban a konstruktivista modell (Nahalka, 2003) irányába, alapvetően az objektivista modell gyakorlati megvalósulása tapasztalható.

A két képzési rendszer közötti, talán leglényegesebb különbségeket a gyakorlati felkészítés modelljében találtuk. Az eltérések nem csupán a praktikumra fordított időkeretben voltak tapasztalhatók, hanem a gyakorlati képzés szervezésében, formáiban és az irányításban egyaránt.

A gyakorlati képzés szervezése tekintetében azt tapasztaltuk, hogy míg a romániai tanítóképzési rendszer esetében a pedagógusképző intézmény szervezi meg a gyakorlatot saját gyakorlóiskola rendszerére támaszkodva, addig Magyarországon ez kiegészül a külső iskolákban speciálisan képzett mentorok irányítása mellett megvalósuló gyakorlattal.

„*A jó európai gyakorlatok*” (Nagy, 2003, p. 132) között is az egyik legnépszerűbb megoldás a képző intézmények és az iskolák közötti partnerintézményi viszony kialakítása, mivel így a hallgatói tapasztalatszerzés lehetőségének bővítésén túl az iskolai tapasztalatok képzőintézményi tantervekbe való közvetlen beépülésére nyílik alkalom.

A gyakorlati formák vonatkozásában ezen a helyen csupán azokat jelöljük, amelyek gazdagítják a magyarországi tanítójelöltek felkészítését, de teljességgel hiányoznak a romániai gyakorlatból. Ilyenek a laboratóriumi foglalkozások (mikrotanítás, esetmegbeszélés), a csoportos pedagógiai gyakorlat, a komplex összefüggő pedagógiai gyakorlat, illetve az összes többi gyakorlati képzési forma (hospitálás, egyéni tanítási gyakorlat) külső (nem gyakorlóiskola) helyszínen való megvalósulása.

Szembetűnő eltéréseket tapasztaltunk a gyakorlati képzés irányítási módjának vonatkozásában is. Míg Magyarországon a gyakorlatvezetői teendőket elsődlegesen speciálisan képzett szakvezető tanítók valósítják meg (a főiskolai oktatók pedig inkább adminisztratív és koordináló szerepet töltenek be), addig a romániai képzőkben a gyakorlatvezetést főiskolai oktatók végzik, általában pedagógia vagy pszichológia szakosok. Kétségtelen, hogy az integrálás megvalósulását ez utóbbi gyakorlatvezetési modell nagymértékben segítheti.

A hallgatók a csoportos feladatmegoldástól az egyre önállóbb, egyéni feladat elvégzése irányába haladnak. Vizsgálatunkban azt találtuk, hogy a magyarországi tanítóképzőkben a hallgatók a csoportos feladatvégzéstől haladnak az egyéni felelősségteljes feladatvállalás irányába. [Ezekkel az eredményekkel egybecsengőek Magyarországon végzett korábbi kutatások eredményei (Lukács, Petriné, Vámos, 2000), amelyek arról számolnak be, hogy a pedagógusképzésben a gyakorlatok egymásra épülését fokozatosság jellemzi]. Ezzel szemben, Romániában mintegy átugorva a csoportos és laboratóriumi gyakorlatok szakaszát azonnal egyéni feladatvállalásra kényszerül a hallgató, de a gyakorlatok jellege és struktúrája azt sugallja, hogy mégsem jut el

az egyéni felelős teljes körű feladatvállalásig, amilyent a képzési időszak befejező szakaszában megjelenő komplex összefüggő szakmai gyakorlat biztosíthatna.

A két ország tanítóképzési programját elemezve vizsgálataink azt jelzik, hogy a magyarországi tanítóképzésben a hagyományos bölcsészparadigma lassan a múlté, és egyre inkább a szakmai fejlesztés hatékonyságának szemlélete érvényesül a tárgyak jellegében és elrendezésében egyaránt. A romániai tanítóképzés ezzel szemben még erőteljesen tükrözi a diszciplínák szintjén a hagyományos tudomány-logikai szempontokat és az interdiszciplináris megközelítések is igen ritkák, legalábbis a képzési programok szintjén. Ebben a vonatkozásban megállapíthatjuk, hogy a magyarországi tanítóképzési programok gyakorlatorientáltsága fokozottabb, ugyanakkor a tantárgyi szintű integrálás is jóval körvonalazottabb, mint a romániai rendszerben. [Magyarországi vonatkozásban hasonló következtetéseket fogalmaz meg Hunyady Györgyné (2004), aki szerint a pedagógusképzés ezen ágának gyakorlatorientáltsága következtében a pedagógiai tartalmak kiválasztásában és tartalmi elrendezésében nem elsősorban a tudomány logikája, hanem a professzióra való felkészítés szempontjai érvényesülnek, és a képzésben hangsúlyosan középpontba kerül a fejlesztendő gyermek szempontja. Ugyanakkor, a pszichológiai tanulmányokkal való összehangolás igénye a tantárgyak tematikájának összeillesztésében is megnyilvánul.]

Míg a magyarországi tanítóképzésben maradéktalanul érvényesülnek azok a követelmények amelyeket **Shah** (1992) elengedhetetlennek tart a pedagógusképzés tervezésében (nevezetesen, hogy nem hagyható figyelmen kívül a kurzusok és gyakorlatok teljesítésének sorrendje és hogy igen lényeges, hogy az alapozó tárgyak megelőzzék a módszertanokat), addig Romániában, bár az alapozó tárgyak valóban megelőzik a tantárgy-pedagógiákat, mégis gyakorta megtörténik, hogy a hallgató olyan tantárgyak tanításának néz elébe, amelyeknek tantárgy-pedagógiai vonatkozásait még nem volt alkalma tanulmányozni. Ezen szerkezeti anomáliák létrejöttének háttérében a képzési idő rövideje érhető újból tetten, ami nem teszi lehetővé, a megfelelő tantárgyi hierarchia kiépítését egyrészt a különböző elméleti tanegységek, másrészt az elmélet és gyakorlat teljesítése vonatkozásában. A képzés hatékonysága érdekében azonban a tanterv ezen elemeinek összehangoltságát biztosítani kell.

Kutatott témánk vonatkozásában igen lényeges kérdés az elmélet-gyakorlat aránya a képzés ideje alatt. Bár látszólag azonosak ezek az arányok Romániában és Magyarországon (elmélet – gyakorlat: 18,19 – 81,81%, illetve 19 – 81%) abszolút óraszámokban végezve az összehasonlítást azt tapasztalhatjuk, hogy egy magyarországi jelölt lényegesen hosszabb időtartamú gyakorlati felkészítésben részesül, mint egy romániai, ugyanazon munkakör betöltésére készülő hallgató. Ennek a különbségnek a magyarázatában is elsősorban a tanulmányi idő eltéréseire kell figyelnünk, de természetesen nem hagyhatóak figyelmen kívül

azok a szemléletmódból, érvényes paradigmákból adódó különbségek sem, amelyek a romániai tanítóképzés hagyományos elméletigényességét indukálják. Mint a későbbiekben még utalni fogunk rá, az elmélet-gyakorlat arányai sok esetben magyarázó elvét képezik az empirikus kutatási eredmények közötti különbségeknek.

A dokumentumelemzés során szerzett adatokat a „gyakorlatban” is ellenőrizni kívántuk, nevezetesen azt, hogy a tanítóképzési programok jellemzői hogyan jelennek meg, és milyen jelleggel csapódnak le az érintetteken: hallgatókon, gyakorlatvezetőkön és pedagógia-, valamint pszichológiaoktatókon. Kérdőíves vizsgálatunkban alapvető kérdésünk az volt, hogy adott tantervi keretek között a megnevezett vizsgálati kategóriák hogyan értékelik az elmélet-gyakorlat integrálásának problémáját, valamint az ezzel kapcsolatos törekvéseket.

Mindhárom vizsgálati csoport esetében központi kérdésünk volt az elmélet-gyakorlat integrálási szükségességének megítélése. A szakirodalomban azt olvashatjuk, hogy: „*A gyakorlatot nem lehet tanítani, ha nem létezik elméleti alapozó háttér.*” (Nahalka, 2003, p.28); „... *A tanároknak készségekre van szüksége. ... A készségek szükségesek, de nem elégségesek a hatékony tanításhoz. A tanárok felkészültsége hiányos, ha nem tudják, hogy mikor melyik készséget használják, hogyha képtelenek elkülöníteni a különböző tevékenységük által igényelt készségeiket, vagy ha nem képesek sem megérteni, sem megmagyarázni, hogy egy készség néha és némely diákkal hatékonysághoz vezet, de nem minden esetben, és nem minden diákkal.*” (Anderson, 1997, p. 207). Bár a vizsgálatunkba bevont hallgatók mindkét országban egyező módon az elmélet és gyakorlat integrálásának szükségességét hangsúlyozták, és ezt alaposan, érvekkel alá is támasztották, amikor az elmélet próbatanításokon betöltött szerepének értékelését kértük, közel 20%-uk nélkülözhetőnek minősítette azt. Lényegében azonban egybehangzott a véleményük az érintett pedagógia és pszichológia szakos oktatókéval, valamint gyakorlatvezetőkével, akik szintén elválaszthatatlannak látták a képzés e két lényeges vetületét (és ily módon megegyeznek a Falus – Kotschy vizsgálati eredményeivel – 1983). A pedagógusképzésben részt vevők körében végzett korábbi kutatások gyakran azt emelik ki, hogy a pedagógusjelöltek a gyakorlat preferenciáját hangsúlyozzák az elmélettel szemben, a terepmunka fontosságát a formális elméleti órák rovására (Anderson, 1997); hogy számukra az alkalmazhatóság sokkal fontosabb, mint a megértés (Ducharme, 1992); hogy a hallgatók gyakran feleslegesnek tartják gyakorlati munkájuk szempontjából az alapozó tárgyakat (Sirotnic, 1990; idézi Ben-Peretz, 1992); a jelöltek a gyakorlatot érdekesebbnek, fontosabbnak látják, mint az előadásokat és szemináriumokat (Anderson, 1992); így az elmélet szerepének alulértékelése, háttérbe szorítása jellemző a hallgatókra.

Az általunk talált eredmények bizonyos mértékben rácsúfolnak egyes fentebb bemutatott kutatási adatokra. Ezek alapján kijelenthető, hogy nem az integrálás gondolatának elutasítása az oka az integrálás hiányának, hanem a megfelelő, már curriculum szintjén

kíváncsi egység, a hatékony integrálási technikák, az optimális elmélet-gyakorlat arányok hiánya.

A szükségesség megítélése és a valóságban tapasztaltak közötti diszkrepancia leginkább a hallgatók saját felkészültségi szintjének megítélésében lett nyilvánvalóvá. A felkészítés egésze, és egyben az elmélet és gyakorlat integrálása hatékonyabb a gyakorlatorientáltabb felkészítést megvalósító magyarországi tanítóképzésben, ahol a hallgatók nagy többsége 75%-ban gondolja magát felkészültnek az iskolai tevékenységre, míg Romániában ez csak átlagosan 50%-osnak minősített. Természetesen a hallgatók felkészültségérzését az elmélet-gyakorlat integrálásán kívül más tényezők is meghatározzák. Ezt bizonyítja, hogy míg a két ország hallgatói mintái esetében az elméleti ismereteik és gyakorlati tapasztalataik viszonyának megítélésében nincs lényeges különbség, addig a felkészültségérzésben ez az eltérés szignifikáns. Ebből arra következtethetünk, hogy az integrálás mellett az elmélet-gyakorlat arányok, a gyakorlaton eltöltött idő, ennek tartalma önmagában is meghatározó a hallgató számára. Ez alá is támasztja a korábban említett kutatások eredményeit, miszerint a hallgatók a gyakorlatnak látják leginkább hasznát a képzésük ideje alatt. Ez a látszólagos ellentmondás, miszerint bizonyos kérdésekre adott válaszaik alapján az integrálás mellett érvelnek a hallgatók, ugyanakkor a gyakorlat szerepét felértékelik képzésük ideje alatt, feloldódik abban a középútban, melyet a megfelelő arányú gyakorlat mellett az integrálásra való érdembeli odafigyelés jelenthet. Úgy látjuk, hogy az integrálás szükségességének hangsúlyozása, valamint a gyakorlat szerepének kiemelése nem zárják ki egymást, különösen amennyiben ezt a kiemelt szerepet az integrálás megvalósulásának szolgálatába állítjuk. Erre alkalom és lehetőség annál is inkább kínálkozik, minthogy a hallgatók a gyakorlat irányítóinak meghatározó szerepét hangsúlyozzák az integrálásban, az ő szerepüket tartják leginkább mérvadónak.

Többféle vélemény olvasható a vonatkozó szakirodalomban a gyakorlatvezető személyét illetően is. Az erre a feladatra legalkalmasabb személyt vizsgálatunkban csak az elmélet-gyakorlat integrálásának elősegítése szempontjából értékeltük. Érdekes módon, eredményeink azt mutatják, hogy az érvényben levő gyakorlat meghatározó a véleményalkotás tükrében. Gyakorlatvezetők és hallgatók egyaránt a pedagógia- és pszichológiaoktatót látták legalkalmasabbnak Romániában e funkció betöltésére, Magyarországon pedig a szakvezető tanító munkájában látták az integrálás elősegítésének zálogát. A tanító-gyakorlatvezetőnek és az oktató-gyakorlatvezetőnek egyaránt jól meghatározott feladatai vannak a gyakorlati felkészítésben. Valójában mindkettőnek a szerepét érdemes újra gondolni a tanítás elméleti hiányos jellegének felszámolása érdekében

(Cooper, 1992). Teoretikusan nagyon nehéz eldönteni, hogy mely gyakorlatirányítási modell szolgálhatja leginkább az integrációt, és úgy tűnik, hogy ezúttal az arany középutat az együttműködés jelenti.

Vizsgálatunkban is oktatók és gyakorlatvezetők egyaránt, mindkét országban ennek fontosságát hangsúlyozzák. A integrálás szempontjából az együttműködésnek nem csupán a gyakorlatvezetés tekintetében kell megnyilvánulnia, hanem a képzésben résztvevő szakterületek képviselői közötti kooperációban is, annak érdekében, hogy az integráció a curriculum szintjén és gyakorlati megvalósulásában is magán viselhesse az összehangoltság jegyeit. Az együttműködésnek az igényét jelzik az általunk vizsgált kutatási egységek is, amikor azt hangsúlyozzák, hogy az integráció szempontjából egyaránt fontos a pedagógia, pszichológia és tantárgy-pedagógia.

Kutatásunkban azt is kértük az oktatóktól, hogy jelöljék, milyen integrálási módokat használnak tevékenységük során. Az adott válaszokat részleteztük az 5.3 alfejezetben. Azt találtuk, hogy az oktatók sokkal gyakrabban alkalmaznak deduktív integrációs eljárásokat [Lukács, Petriné, Vámos (2000) eredményeivel egybecsengően] Induktív jellegű módokkal csak elvétve találkoztunk. Az is egyértelműen kitűnt, hogy az alkalmazott integrálási módok teljesen oktató-függőek, tárházuk gazdagsága szintén az oktató leleményességén, igényességén, az erre fordított kitűntetett figyelmén múlik. Az integrálási módok kapcsán fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a gyakorlatvezetők integrálásra irányuló erőfeszítései sokkal egyértelműbbek voltak a romániai vizsgálati személyek esetében, akik elméleti tárgyak oktatásának folyamatában gyakran felhasználják a hallgatókkal közösen szerzett tapasztalatokat, ugyanakkor azt is világosan látják, hogy a hallgató milyen mértékben képes elméleti ismereteit felhasználni a gyakorlatban.

Következtetésképpen függetlenül a gyakorlatvezető személyétől, lényeges az együttműködés az érintettek között, annak érdekében, hogy a hallgatók számára maximális „nyereséget”, gyakorlatban rugalmasan alkalmazott elméleti ismereteket, és teoretikus síkon tudatosított gyakorlati tapasztalatokat, ezáltal hatékony szakmai kompetencia alakulását biztosítani tudja.

A három vizsgálati csoportban végzett kérdőíves felmérés nyomán kialakult helyzetképek azt jelzik, hogy az ijesztő divergencia, amiről a szakirodalom beszél (Delors, 1997) mérsékelt mindkét képzési rendszerben, bár az integrálás szintje még sok kívánnivalót hagy maga után.

Egybevetve a dokumentumelemzéssel és kérdőíves felméréssel kapott adatainkat arra következtethetünk, hogy a képzési időtartam egyenes arányban meghatározza a hallgatók

felkészültségérzését. Minden bizonnyal a hiányzó egy év, amely, mint kimutattuk, éppen a gyakorlati képzésre fordított rövidebb időtartamban mutatkozik meg. Ez befolyásolja, a romániai hallgatók szakmai önértékelését, akik csupán „félíg” felkészültnek érzik magukat a szakma gyakorlására, amikor a főiskolát elhagyják.

A képzési időtartam által is meghatározott elmélet-gyakorlat számarányok a felkészültség mértékén túl a hallgatók által tett integrálási javaslatok jellegében is kidomborodnak. Ezzel magyarázzuk azt a tényt, hogy a romániai hallgatók fele a több gyakorlatban látja az integrálási módozatok gyakorlati megvalósulását. Azt is tapasztaltuk azonban, hogy a több gyakorlat javaslata mellett a magyarországi hallgatók a gyakorlatorientáltabb tárgyak és szemléletmód érvényesítését is szorgalmazzák. Ezek a javaslatok alátámasztják egy korábban hivatkozott kutatás eredményeit, mely szerint a hallgatók a gyakorlat hasznosságát előnyben részesítik az elmélettel szemben. Tény, hogy önmagában a gyakorlati óraszámok emelkedése nem vezet integrációhoz, azonban optimális elmélet-gyakorlat arányok hiányában sem beszélhetünk összhangról, hiszen ez csupán a hatékony integráció kiindulópontja lehet.

Megállapíthatjuk azt is, hogy az elmélet-gyakorlat arányok nem befolyásolják döntő módon a hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonyát, ezeknek egymásra épülő jellegét. Ez a tény alátámasztja korábbi állításunkat, megerősítve, hogy az optimális arányok kiindulópontot jelentenek, de ki kell egészülniük az integrált szemléletmód érvényesítésének igényével, melynek már a pedagógusképzési curriculumok szintjén nyilvánvalónak kell lenniük. Bár nem szignifikánsak a hallgatói válaszok közötti különbségek a két országban, látnunk kell, hogy a magyarországi hallgatók ezt a viszonyt valamivel jobbnak ítélik meg. Mindebben a képzési programok szintjén fellelhető integrálási törekvések következményeit fedezhetjük fel. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy az ilyen jellegű kezdeményezéseknek és törekvéseknek erőteljesebben kell érvényesülniük a képzési programokban és képzési gyakorlatban egyaránt.

Szembetűnő tehát, hogy az integrálás szükségessége, helyzete és gyakorlata milyen megítélés alatt áll az érintettek körében. Kérdés, hogy az integrálás szereplői milyen megítélést kapnak, és ezen belül, hogy a gyakorlatvezetési modell hogyan hat a gyakorlatvezető személyére és az integrációra.

Megállapíthatjuk, hogy tárgyakra vonatkoztatva az integrációt, a hallgatók a tantárgy-pedagógia szerepét emelik ki leginkább. Leszűkítve a kört a neveléstudományi és pszichológiai tárgyakra, a didaktika és a fejlődéslélektan kerül előtérbe. Integráltabb szemléletmódot tükröző tárgyak hiányában értelemeszerű, hogy a hallgatók az alapozó tárgy

megjelölésére kényszerülnek. Olyan integrált tárgyak hiányára utalunk ezen a ponton, amelyek már egyes európai országok tanítóképzési gyakorlatában léteznek, mint például a PGO (Problémaorientált oktatás – Hollandia).

Kétségtelen, hogy a gyakorlatvezető kulcsfigurája az integrációnak, függetlenül attól, hogy főiskolai oktató vagy szakvezető tanító, minthogy a hallgatók mindkét országban tőlük várják leginkább a segítséget integrálási nehézségeikben. A tanító szerepe a gyakorlati tevékenységben nem vitatott. Az integrálás hatékony megvalósulása szempontjából azonban felértékelődik a főiskolai oktató gyakorlatvezetői szerepe, akinek több ideje, lehetősége, megfelelőbb felkészültsége van a kapcsolódási pontok bemutatására. E szerep betöltéséhez szükséges azonban, hogy tevékenyen részt vegyen, a hallgatókkal közösen a pedagógiai gyakorlaton, hiszen ellenkezőleg az integrálás, ha meg is valósul, „elméleti jellegűvé” válik, abban az értelemben, hogy nem közös tapasztalati alapra épít. Eredményeink kapcsán, a két ország eltérő gyakorlata ellenére megjelenő azonos problémák alapján, megerősödik az a nézetünk, hogy az integrálás oly sokat emlegetett és érvényesülésében több akadályba is ütköző kooperatív modellje vezethet a leghatékonyabb eredményekhez.

Mindezen megállapításaink alapján, szem előtt tartva egyrészt a dokumentumelemzéssel, másrészt a kérdőíves felméréssel gyűjtött adatainkat, támaszkodva hipotéziseink valóságtartalmára, **következtetéseinket tételmondszerűen** az alábbi pontokban foglalhatjuk össze:

- **Szükségeseznek látszik Romániában is a képzés időtartamát négy évre növelni.**
- **A képzési programokban (különös tekintettel Romániára) szükséges javítani az elméleti és gyakorlati képzés arányát a képzési szerkezetben.**
- **Mindkét országban megmutatkozik a pedagógusképzési tartalmi modelleken belül a reflektív modell irányába történő elmozdulás igénye, az integrálás egyéni szintű megvalósulása érdekében.**
- **A hallgatók szakmai tudásának alakulásában az integrálást nagymértékben megkönnyítené, ha megvalósulna a konstruktív paradigma térhódítása az objektivista szemléletmód fokozatos háttérbe szorulásával egyidejűleg.**
- **Romániában kitüntetett figyelmet kell fordítani a gyakorlati formák változatosabbá tételére, ezen belül pedig:**

- Egyrészt érvényesíteni a csoportos feladatvállalástól az egyéni felelősségvállalásig „-elvét” a gyakorlati képzésben, amely olyan új gyakorlati képzési formákat tesz szükségessé, mint: laboratóriumi gyakorlat, összefüggő komplex szakmai gyakorlat.
- Másrészt kiemelkedő fontosságúnak mutatkozik a csoportos pedagógiai gyakorlat bevezetése (önismereti tréning, pedagógiai esetmegbeszélő csoport, stb.), mely az európai tanítóképzési gyakorlat elengedhetetlen eleme.
- Harmadrészt szükségessé válik a gyakorlólhelyek változatosabbá tétele: a gyakorlóiskola rendszert szükséges kibővíteni külső gyakorlólhelyekkel, amelyek más funkciók ellátását szolgálják, mint a pedagógusképző intézményben megvalósuló szakmai felkészítés.
- Elsősorban Romániában előnyös és szükséges lenne az integrálás szempontjából a bölcsész-paradigma szerinti pedagógiai és pszichológiai tárgyak felépítésének strukturális lazítása és a tudomány-logikai szempontok helyett a szakmai fejlesztés szempontjai szerinti tananyag-rendszerezés előtérbe helyezése, valamint e tárgyak oktatásában az integráció irányába mutató gyakorlatorientáltabb szemléletmód érvényesítése.
- Tekintettel az integrálásban betöltött szerepére, átgondolandó mindkét országban a gyakorlat irányításának modellje. Lényegesnek tartjuk, hogy a szakmai gyakorlat vezetésében az együttműködésre külön gondot fordítsanak, erre időt, keretet és lehetőséget teremtsenek a tanítóképzési programokban.
- Segítő szerepüket szem előtt tartva előnyös lenne lehetőséget biztosítani a tantárgy-pedagógusoknak is a szakmai gyakorlaton való aktív részvételre.
- A gyakorlatvezetők felkészítése az integrálási szerep betöltésére is igen fontosnak mutatkozik. A gyakorlatvezetői feladatkört kötelező módon ki kell egészítenie az integrálásra való odafigyelésnek, a hallgatók integrálási tevékenysége serkentésének. Ennek magvalósulása érdekében hatékony integrálási technikákkal szükséges felvértezni a gyakorlat irányítóit mindkét országban.

- Magyarországon lényegesnek mutatkozik a főiskolai gyakorlatvezetőt szervezési feladatok ellátásán túlmenően bevonni a munka tartalmi részébe is, az integrálást elősegítendő.
- Romániában szélesíteni kell a tanítók gyakorlatirányításban való részvételének körét, nagyobb időkeretet és megfelelőbb feltételeket, motiváltságot biztosítva a hallgatók gyakorlati tevékenységének megvalósításában.
- Romániában szükségesnek mutatkozik az alapozó tárgyak rendszerében a curriculum-szintű integráció, ugyanakkor a választható tárgyak skálájának bővítése olyan neveléstudományi és pszichológiai tárgyakkal, amelyek összhangban vannak a közoktatás általános igényeivel, fejlesztési törekvéseivel.

Következtetéseinket összegezve megfogalmazhatjuk, hogy az integrálás hatékony megvalósulása érdekében még igen sok tennivaló látszik mindkét országban. A szakirodalmi tájékozódás, a vizsgálat eredményeinek feldolgozása és a következtetések megfogalmazása során gyakran felmerült az a kérdés és egyben kétely, hogy a gyakorlat formai, tartalmi, időtartami vonatkozásaira való odafigyelés hangsúlyozása nem vezetett-e az „átestünk a ló túloldalára” - jelenséghez, és ily módon, nem utópisztikus elvárás-e az elmélet és gyakorlat integrálása a pedagógusképzésben.

A gyakorlat szerepének olykor eltúlzott hangsúlyozása a szakmai felkészítésben elsősorban annak következménye, hogy napjainkban az élet bármely területén a pragmatikus szempontok kerülnek előtérbe. Ennek ellenére fontosnak tartjuk kiemelni, hogy az egyoldalú gyakorlatorientáltság csak rövid távon vezethet eredményességhez. A kompetencia alakulását csakis az elméletigényesség és gyakorlatorientáció együttes érvényesülése, integrált szemléletmódba való ötvöződése szolgálhatja. Mindemellett azonban az integráció megvalósulása nem öncél. Általa válhat tudatossá a leendő tanító munkája, alakulhat ki reflektív, nyitott, az új kutatási eredmények, alternatív irányzatok értékelésére képes, a gyermek fejlesztését valóban hatékonyan megvalósítani tudó tanító.

Végül válaszolva az alcímben feltett kérdésre, megfogalmazhatjuk, hogy **a romániai magyar tanítóképzés még erőteljesen elméletigényes**, amit az integrált szemléletmód érvényesítésének igényével szükséges gyakorlatorientáltabbá tenni. A vizsgált magyarországi intézményekben azt tapasztaltuk, és vizsgálati eredményeink is ezt támasztják alá, hogy a gyakorlatorientáltság és az integrációra való odafigyelés is erőteljesebb, mint a még igen fiatal romániai főiskolai képzési rendszerben. Mindezekkel együtt azonban, bár a tanítóképzési

programok gyakorlatorientáltsága fokozottabb más szintű pedagógusképzési programokkal szemben (Hunyady, 2004), és kutatásunk adatai ugyancsak hangsúlyozzák ezek jelenlétét a hazai képzési programok viszonylatában is, az érintettek ezt mégsem tartják elégségesnek, és a szakmai fejlesztés hatékonyabbá tétele érdekében a gyakorlat nagyobb arányú és hangsúlyú érvényesülését igénylik. Úgy tűnik tehát, hogy a *romániai elméletigényes* képzés mellé helyezve *a magyarországi képzés gyakorlatorientáltabb*, de optimalizálásra még itt is szükség van a teljesség megközelítéséig.

Az elméletigényesség fontos, nem elvetendő, csupán funkcionálisabbá, használhatóbbá, a hallgatói tudásrendszerbe könnyebben beépíthetővé kell átalakítani. Az integrációhoz a gyakorlatorientáción át vezet az út. Nem könnyű feladat, de szükséges, hiszen jövőnk, gyermekeink nevelése a tanítók kezében van, az ő nevelésük, szakmai fejlesztésük pedig kutatómunkánk eredményeitől, ezen eredményeink gyakorlati érvényesítésétől függ.

6.3. Nyitva maradt kérdések, további kutatási feladatok

Bár a kutatás által választ nyertünk megfogalmazott kérdéseinkre, a vizsgálat folyamatában megfogalmazódtak olyan kérdések is, amelyek meghaladták ennek keretét.

Nyitva maradt kérdésként fogalmazható meg: melyek azok a konkrét tényezők, amelyek meghatározzák a tanítók képzéséért felelősek szemléletmódját, illetve hogyan lehetne ezen az integrálás szempontjából kedvező módon változtatni. Továbbá kutatandó probléma marad az is, hogy a „képzők képzésében” érintettek integrálási-szerep betöltésére való felkészítése miként valósítható meg. Előnyös lenne azt is elemezni, hogy a tantárgy-pedagógusok mi módon vonhatók be mélyebbe a hallgatók gyakorlati felkészítésébe, illetve ez milyen hatást gyakorol az integrációra. Vizsgálatunkban azt feltételeztük, hogy a hallgatók felkészültségérzését meghatározzák az elmélet-gyakorlat arányok, illetve ezek összhangja. Nyitott maradt azonban annak meghatározása, hogy a felkészültségérzést milyen tényezők határozzák meg, illetve, hogy ezek sorában milyen hangsúllyal jelenik meg a képzés integráltsága.

Az eredményre vezető integrálási technikák kidolgozásáért célszerű további kutatási feladatként hasonló problémafelvetéssel kiterjeszteni a vizsgálatot olyan európai országokra, amelyeknek már tapasztalata van a bolognai szerződés értelmében megvalósuló pedagógusképzés tekintetében. Az összehasonlítás kiterjesztése minden bizonnyal jóval szélesebb integrálási technika-skála felleltározását tenné lehetővé, illetve azt, hogy a curriculum szintjén megvalósuló integrálás módjaira, lehetőségeire vonatkozóan

információkat, tapasztalatokat gyűjthessünk. Az eredményeket árnyalná, ha a tantárgy-pedagógusokat is bevonnók a vizsgálatba, hiszen, mint láttuk, az ő szerepük is igen kiemelkedő ebben a folyamatban. Napjainkban érdekfeszítő további kutatási probléma a bologna-folyamat szerint átstrukturált romániai magyar tanítóképzés tantervének a vizsgálata az integráltság szempontjából, illetve, hogy az átalakítás milyen mértékben közelíti a két ország tanítóképzésének szakmai felkészítési rendszerét. Nyitott marad az a kérdés, hogy a lehet-e egységes európai felsőoktatási térről beszélni, ha vannak a képzésnek olyan területei, ahol a harmonizáció még a képzés szerkezetének tekintetében sem valósul meg. E probléma megvilágítása által talán feltárható az is, hogy a tanítók felkészítésében mi módon lehet az optimális elmélet-gyakorlat arányokat megtalálni, ezáltal optimalizálni a szakmai fejlesztés rendszerét, és nem utolsósorban a tanítóképzési rendszereket szerkezeti és tartalmi szempontból egyaránt harmonizálni az európai oktatási térben.

BIBLIOGRÁFIA

- *A „négyéves” tanító szak programja.* (1995), Tanító- és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Anderson, L. W. (1997): Teacher preparation for postmodern schools: the necessary integration of training and education. In: Cummings, W.K., McGinn, N.F. (ed.): *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century.* Pergamon, Oxford, pp. 197-217.
- Anderson, L. W. (2004): Tanárképzés posztmodern iskolák számára. In: Kozma, T. (szerk.): *Oktatás és társadalom.* Debreceni Egyetem, pp. 214-228.
- Anderson, L. W. (1992): Introduction to Generic Initial Teacher Education. In: Anderson, L.W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.* Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 571-573.
- Babbie, E. (1998): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata.* Ballasi Kiadó, Budapest.
- Ballér, E. (2002): Neveléstudomány és tantárgy-pedagógia. In: Katona, A., Ládi, L., Széplaki, Gy., Szombatiné, K.M. (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 28-33.
- Ballér, E. (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. szám, pp. 620-630.
- Ballér, E. (1996): *A Nemzeti Alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig.* Országos Köznevelési Intézet, Budapest.
- Balogh, L. (1992): A pszichológiai tárgyak szerepe a tanárképzésben (Reform – lehetőségek – dilemmák). In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője.* Kecskeméti TKF.
- Balogh, L. (1997): Pszichológia a tanárképzésben a KLTE-n (múlt és jelen). In: Balogh, L. –Tóth, L. (szerk.) *Pszichológia a tanárképzésben.* KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen, pp. 9-20.
- Balogh, L. (2002): Pszichológia és tanárképzés. *Magyar Felsőoktatás*, 10. szám, p. 72.
- Balogh, L. - Tóth, L. (1997): *Pszichológiai a tanárképzésben.* KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Bárdossy, I. (2001): A köznevelési igények és a pedagógusképzés néhány aspektusa. In: Ballér, E. - Dudás, M. (szerk.): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés.* Tanárképzők Szövetsége, Budapest – Pécs pp. 25-32.

- Báthory, Z. (1992): Válasz az Új Pedagógiai Szemle kérdésére. In: Schüttler, T. (szerk.): Válaszok egy körkérdésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, pp. 59-61.
- Báthory, Z. - Falus, I. (szerk.) (1997): *Pedagógiai Lexikon*. 1-3 köt. Keraban Kiadó, Budapest.
- Báthory, Z. (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám, pp. 63-70.
- Bennett, N. (1995): Knowledge basis for learning to teach. In: Carre, C. - Bennett, N. (szerk.): *Learning to teach*. Ed. Routledge London and New York, pp. 1-17.
- Ben-Peretz, M. (1992): Curriculum of Teacher Education Programs. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 543-547.
- Bernat, S. E. (2004): Contribuția pregătirii inițiale la formarea și dezvoltarea competenței pedagogice a viitorilor profesori. In: Chiș, V.- Bocoș, M. – Stan, C. – Albușescu, I. (coord.): *Educația 21* Nr.1. Universitatea Babeș-Bolyai, Centrul de Cercetare și Inovație în Curriculum, Ed. Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, pp. 380-389.
- Bikics, G. (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám, pp. 41-60.
- Bogdan, D. (1998): Pieri-vor școlile normale? *Tribuna Învățământului*, Nr.433. p.7.
- Bollókné, P. I. – Hunyadiné, Gy. (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, pp.4-16.
- Boschee F. - Prescott D. R. - Hein D. D. (1978): Do cooperating teachers influence the educational philosophy of student teachers? *Journal of Teacher Education*, 29(2), pp. 57-61.
- Brown, S. – McIntyre, D. (1993): *Making sense of teaching*. Open University Press, Buckingham.
- Bruner, J. (1986): *Actual minds, possible worlds*. Harward University Press, Cambridge, Massachusetts.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Berliner, D. – Calfee, A. (eds): *The Handbook of Educational Psychology*, New York, pp. 709-725.
- Chiș, V. (2001): *Activitatea profesorului între curriculum și evaluare*. Ed. Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca.
- Ciascai, L. (2000): Considerații asupra programului de formare inițială a profesorilor, *Tribuna Învățământului*, Nr. 52. p.15.

- Ciascai, L. (2001): Initial Teacher Training at Babes-Bolyai University. In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Psychologia- Paedagogia*, XLVI. 1. Cluj-Napoca, pp.17-23.
- Clandinin D. J. and Connelly M. F. (1987): Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19(6), pp. 487-500.
- Cleary, M. J. (1988): Thinking styles of supervisors and implications for student teaching. *Teacher Educator* 24(1), pp. 16-23.
- Coombs, P. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Cooper, J. M. (1992): Supervision in Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 593-598.
- Cozma, D. G. – Bocoș, M.(2004): Expectanțe la nivelul formării inițiale. In: Chiș, V.-Bocoș, M. – Stan, C. – Albușescu, I. (coord.): *Educația 21* Nr.1. Universitatea Babes-Bolyai, Centrul de Cercetare și Inovație în Curriculum, Ed, Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, pp. 343-347.
- Cristea, S. (2004): Formarea formatorilor în perspectiva Procesului Bologna. *Tribuna Învățământului*, Nr. 752. p. 12.
- Cucos, C. (1998): Formarea inițială și continuă a profesorilor. *Tribuna Învățământului*, Nr. 461. p. 1.
- Cucos, C. (1999): Cine ajunge la colegiile pedagogice? *Tribuna Învățământului*, Nr. 505. p.9.
- Cucos, C. (1999): Formarea profesorilor în Olanda și Germania. *Tribuna Învățământului*, Nr. 500-501. p.11.
- Csapó, B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Cserné, A. G. (1992): A szakmódszertan-oktatás és a gyakorlati képzés koordinálásának egy lehetséges szervezeti kerete. In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője*, Kecskeméti TKF, pp. 25-30.
- Deli, I. (1997): Az elemzés szerepe az iskolai (tanítási gyakorlaton). *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 225-237.
- Delors, J. (1997): *Oktatás, rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- Dove, L. A. (1986): *Teachers and teacher education in developing countries*. Croom Helm, London.
- Dunne, E. (1995): Theory into practice. In Carre, C. - Bennett, N. (eds.): *Learning to teach*. Ed. Routledge, London and New York, pp. 105-119.

- Elbaz, F. (1991): Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum Studies*, 23(1), pp.1-19.
- Falus, I. (1998): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 96-116.
- Falus, I. (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus, I. (1992): Pedagógusképzés, kutatás, gyakorlat – nemzetközi perspektívában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1 szám, pp. 66-69.
- Falus, I. (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 93-102.
- Falus, I. (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer, E – Nahalka, I. (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 15-25.
- Falus, I. (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest, pp. 87-103.
- Farkas, J. (1998): *Tudás és cselekvés*. Műegyetemi Kiadó, Budapest.
- Fehér, I. és Lappints, Á. (2000): Neveléstudomány a pedagógusképzésben. In: Kovátsné, N. M. (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, pp. 101-113.
- Fodor, L. (1999): The structure of effective teacher's knowledge. In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Psychologia- Paedagogia*, XLIV. 1-2. Cluj-Napoca, pp.23-33.
- Füle, S. (1980): Az elméleti ismeretek alkalmazásának problémái a tanítóképző főiskolákon. *Felsőoktatási Szemle*, 10. szám, pp. 610-615.
- Galton, M. (1997): Teacher Training in Europe. In: *Studia Universitatis Babes-Bolyai - Psychologia- Paedagogia*, XLII. 1-2. Cluj-Napoca, pp. 33-40.
- Gáspár, L. (1992): A pedagógiai progresszió esélyei. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. szám, pp. 3-9.
- Gherghinescu, R. (1999): Conceptul de competență didactică. In: Marcus, S. (coord.): *Competența didactică*. Ed. All Pedagogic, București pp. 8-15.
- Gherghuț, S. (1998): Școlile normale – o variantă mixtă. *Tribuna Învățământului*, Nr. 435. p.2.
- Gombócz, O. (2003): A gyakorlat helye a pedagógusképzésben. A magyarországi és a bajorországi képzés összehasonlító elemzése. in Katona, A. – Ládi, L. – Széplaki, Gy. – Szombatiné, K. M. (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 187-191.

- Grossman, P.L. (1992): Teachers knowledge. In: Anderson, L. W. (ed): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, University of South Carolina, Columbia, USA, pp. 20-24.
- Halász, G. (1992): Szubjektív válasz az Új Pedagógiai Szemle neveléstudománnyal kapcsolatos kérdéseire. In: Schüttler, T. (szerk.): *Válaszok egy körkérdésre. Új Pedagógiai Szemle*, 7/8. szám, pp. 64-67.
- Hrubos, I. - Szentannai, Á. - Veroszta, Zs. (2003): *A „Bolognai folyamat”*. Oktatókutató Intézet, Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Hunyady, Gy.-né (1993): A pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Magyar Pedagógia*, 3-4. szám, pp. 161-170.
- Hunyady, Gy.-né (2000): A négyéves tanító szak programja. Bevezetés és kommentár. In: Kovátsné, Németh M. (szerk.) *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, pp. 89-100.
- Hunyady, Gy.-né (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító-, és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 3-10.
- Hunyady, Gy. (2004): A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 31-40.
- Illyés, S. (2001): A tanuló neveléstudomány. In: Vidákovich, T. – Csapó, B. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 11-22.
- Ishumi, A. (1984): Educational planning: It's meaning and it's relevancy in developing countries. In: Hetland, A. - Ishumi, A. (eds): *Educational Planning in Developing countries*, Croom Helm, London.
- Józsa, K. - Nagy, L. - Zsolnai, A. (2001): Lépések egy gyakorlatorientált tanárképzés irányába. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. szám, pp. 25-32.
- Jurcsák, L. (1980): Az integrált pedagógusképzésből adódó speciális feladatok a tanítóképzésben. In: Kelemen, L. (szerk.): *Pedagógusképzés*. KLTE Debrecen, pp. 107-135.
- Kárpáti, A. (2002): Az összehasonlító pedagógia mint tudományos módszer. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. BIP, Budapest, pp. 11-24.
- Kelemen, E. (1993): A magyar pedagógusképzés történetének néhány kérdése. *Pedagógusképzés* 1. szám, pp. 169-189.
- Kelemen, E. (2000): Gondolatok a magyar tanítóképzés kettős évfordulóján. In: Kovátsné, Németh M. (szerk.) *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító- és Óvóképző

Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, pp. 7-14.

- Kelemen, L. (1980/1): A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei. In: Kelemen, L. (szerk.): *Pedagógusképzés*. KLTE, Debrecen, pp. 3-25.
- Kelemen, L. (1980/2): A képzési területek együttműködése, az integráció lehetőségei a pedagógusképzésben. In: Kelemen, L. (szerk.): *Pedagógusképzés*. KLTE, Debrecen, pp. 27-53.
- Kiss, Á. (1982): *Közoktatás és neveléstudomány*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kocsis, M. (2003): *Tanárképzésünk megítélése*. PhD disszertáció (DE BTK). Kézirat. Debrecen.
- Kocsis, M. (1999): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó, I. (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban, a 90-es években*. Okker, Budapest, pp. 267-304.
- Kovács, S. (1992): Pedagógusképzés-fejlesztés az OECD országokban. In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője*. Kecskeméti TKF, pp. 109-112.
- Kozma, T. (2001): Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó, B. – Vidákovich, T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 23-39.
- Kozma, T. (2004): *Kié az egyetem?* Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Ladányi, A. (2003): A pedagógusképzés alakításának - fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3-4. szám, pp. 75-80.
- Ladányi, A. (1993): Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: S. Faragó, M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, pp. 38-41.
- Lukács, I. – Petriné, F. J. – Vámos, Á. (2000): A pedagógiai, pszichológiai gyakorlatok helyzete a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám, pp. 146-163.
- M. Nádas, M. (2002): Az oktatásméletek hatás(talanság)a a gyakorlatra. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest, pp. 201-214.
- MacLeod, G. (1992): Microteaching in Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 573-577.

- McAninch, A. R. (1992): Case Methods in Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 583-588.
- Metcalf, K. K. (1992): Laboratory Experiences in Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 578-582.
- Mihály, O. (1993): A neveléstudomány helyzete. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. szám, pp. 81-102.
- Mihály, O. (1993): A neveléstudomány, a pedagógia és a pszichológia kapcsolatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 5 szám, pp. 66-69.
- Ministerul Educatiei Nationale (1998): Ordinul nr. 3462 / 1998.05.04.
- Miroiu, A. (szerk.)(1998): *Învățământul românesc azi – studiu de diagnostică*. Ed. Polirom, Iași.
- Morine-Dersheimer, G. – Leighfield, K. (1992): Student Teaching and Field Experience. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 588-593.
- Nagy, J. (1985): *A tudástechnológia elméleti alapjai*. OOK, Budapest.
- Nagy, L. (2003): *Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái*. Kairosz Kiadó, Debrecen.
- Nahalka, I. (2001): A tudásról alkotott tudás. In: Golnhofer, E. – Nahalka, I. (szerk): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 142-174.
- Nahalka, I. (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. szám, pp. 28-38.
- Neacșu, I. (1998): Școala românească – “viitori” posibili. In: Neacșu, I. (coord.): *Școala românească în pragul mileniului III*. Ed Paideea, București, pp. 99-110.
- Niculescu, R. M. (1996): Reforma învățământului românesc. In: *Pedagogie generală*, Ed. Scorpion, București, pp. 5-12.
- Oroszné, Deák J. (1988): A tanítóképző főiskolák tantervi irányelveiről. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 32-40.
- Papp, J. (1992): A tanárképzési reform irányai és kérdőjelei a KLTE bölcsészkarán. In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője*. Kecskeméti TKF, pp. 123-138.

- Papp, J. (1995): A tanári pályaalakmassági vizsgálatokról. In: *Iskolakultúra. Társadalomtudomány: pedagógusok szakmai tudományos folyóirata*, 15-16-17. szám, pp.19-25.
- Papp, J. (2000): *Tanári pálya és társadalom*. Habilitációs disszertáció (DE BTK). Kézirat. Debrecen.
- Păun, E. (1992/1): Reforma învățământului și formarea cadrelor didactice I. *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2. pp. 50-57.
- Păun, E. (1992/2): Reforma învățământului și formarea cadrelor didactice II. *Revista de Pedagogie*, nr. 9. pp. 49-57.
- Pearce G. - Pickard, A. (1987): Being a teacher: toward an epistemology of practical studies. In: Smyth, M (ed): *Educating teachers: Changing Nature of Pedagogical Knowledge*. Falmer Press, London.
- Péchy, B. (1998): A tanítói mesterségre való felkészítés néhány összetevője. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 27-38.
- *Planul de învățământ pentru învățământul primar gimnazial și liceal*. aprobat cu ord. Min. Înv. Nr. 434/3.08. 1995, Ed Did. si Ped., pp. 76-78.
- Receanu, M. (1999): Constituirea colegiilor universitare de institutori. *Tribuna Învățământului*, Nr. 482. p.2.
- Robea, M. (1998): Colegii pedagogice de institutori. *Tribuna Învățământului*, Nr. 433. p.7.
- Rókusfalvy, P. (1993): Pszichológia és neveléstudomány. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. szám, pp. 63-65.
- Róna-Tas, A. (2000): A felsőoktatás minőségügye a XXI. században, *Magyar Felsőoktatás*, 1-2. szám, pp. 50-51.
- Ross A. (1990): The Council for Teacher Education: A general Teaching Council for England and Wales. In Graves, N. (ed): *Initial Teacher Education. Politics and Progress*. Kagan Page, London.
- Ryan, K. and Cooper, J. M. (1988): *Those who can, teach*. Houghton-Mifflin Company, Boston.
- S. Faragó, M. (1993): Pedagógusképzési rendszerünk jelenlegi szerkezete. In: S. Faragó, M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, pp. 11-37.
- Salade, D. – Dăscălescu, R. (2000): *Învățământul în drumul spre mai bine*. Ed. Napoca Star, Cluj-Napoca.

- Salade, D. (1999): Școala în centrul acțiunilor sociale. *Învățământul primar*, nr 1-2, p.3.
- Sallai, É. (1996): *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Sas, C. (2004): Teoretic și practic în pregătirea cadrelor didactice. In: Chiș, V.- Bocoș, M. – Stan, C. – Albulescu, I. (coord.): *Educația 21* Nr.1. Universitatea Babes-Bolyai, Centrul de Cercetare și Inovație în Curriculum, Ed, Casa Cărții de Știință, Cluj Napoca, pp. 370-379.
- Sassné Kiss, G. (1994): Szemléletváltási törekvések a tanítóképzésben. In: Szekerczés (szerk.): *Óvó- és tanítóképző főiskolák tudományos közleményei XXV*, Debrecen, pp. 145-161.
- Schön, D. (1987): *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Shah, S. (1992): Planning Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 540-543.
- Shulman L. S. (1986): Those who understand: Knowledge grows in teaching, *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14.
- Shulman L. S. (1991): Toward a pedagogy of cases. In: Shulman, L. S. (ed): *Case methods in teachers education*. Teachers College Press, New York.
- Stallings, J. A., Knight, S. L., Wisemann, D. L. (1992): Laboratory and Professional Development Schools. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 598-604.
- Stehr, N. (1992): *Practical Knowledge: Applying the Social Sciences*. Sage, London-Newbury Park – New Delhi.
- Studiegids 99-2000: *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs*. CHN, Leeuwarden.
- Szabó, L. T. (1998/1): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szabó, L. T. (1998/2): Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma, T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szabó, L. T. (2001): Előszó a szöveggyűjteményhez. In: *Didaktikai szöveggyűjtemény*. Debreceni Egyetem Kiadója, pp. 7-12.
- Szövényi, Zs. (1993): Képzési modellek. *Educatio*. 4. (Tél) szám, pp.608-619.
- Szövényi, Zs. (1994): *A pedagógusok képzéséért*. Csokonai V. M. Tanítóképző Főiskola Kiadója, Kaposvár.

- Tamir, P. (1988): Subject matter related pedagogical knowledge in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, nr.2, pp. 99-110.
- Tom, A.R. (1987): Replacing pedagogical knowledge with pedagogical questions. In: Smyth, M (ed): *Educating teachers: Changing Nature of Pedagogical Knowledge*. Falmer Press, London.
- Trencsényi, L. (1999): A pedagógusképzés továbbfejlesztését illető tanulságok. In: Fehér, I. (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*, Comenius BT, Pécs, pp. 407-414.
- Trencsényi, L. (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. *Pedagógusképzés* 2. szám, pp. 55-60.
- Univ. Babes–Bolyai (2000/a): *Tabelul disciplinelor pentru Colegiul de Institutori- Lb. Engleza*. Cluj.
- Univ. Babes–Bolyai (2000/b): *Programe analitice ale diverselor discipline pentru Colegiul de Institutori Babes – Lb. Engleza*. Cluj.
- Univ. -Bolyai Cluj Napoca, Colegiul Pedagogic de Institutori: *Tabelul disciplinelor pentru anul universitar 2003-2004*.
- Vastagh, Z (1994): A pedagógiai tárgyak tartalmi megújítása. In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője*. Kecskeméti TKF, pp. 45-55.
- Vastagh, Z. (1988): Pedagógiai tárgyak a kísérleti tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 66-71.
- Vastagh, Z. (1993): Tudományközi alapok és a pedagógusképzés rendszere. In: S. Faragó M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, pp. 69-76.
- Venter, Gy. (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés*. Stúdium könyvkiadó, Nyíregyháza.
- Vlaşin, I. – Vîlceanu, B. (1998): Pregătirea pentru profesiunea didactică – marginalizată, formală, superficială. *Tribuna Învăţământului*, Nr. 464. p. 3.
- Wubbels, T. (1992): Taking account of student teachers preconceptions. *Teaching and Teacher education*, nr. 2. pp. 99-110.
- www.edu.ro
- Zeichner, K. M. – Liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An introduction*. Lawrence Erlbaum, Mahwan.
- Zrinszky, L. (1994): A másféltől a sokféléig vezető úton, In Schüttler, T. (szerk.) *Válaszok egy körkérdésre. Új Pedagógiai Szemle*, 7/8. szám, pp. 85-87.

- Zuzovsky, R. (1996): Practice in Teacher Education: an Israeli Perspective. *Educational Journal of Teacher Education*, nr. 3, pp. 273-286.

Összefoglaló

A doktori disszertáció témája a tanítóképzésben megvalósuló elméleti felkészítés (ezen belül is a pedagógiai és pszichológiai tárgyak) és a pedagógiai gyakorlat integrációjának összehasonlító vizsgálata Romániában és Magyarországon.

A disszertáció elméleti részében a témához kapcsolódó teoretikus alapvetéseket mutatjuk be, három nagyobb egységben. Az első egységben a pedagógusi tudással foglalkozunk, megvizsgáljuk ennek szerkezetét, sajátosságait, alakulásának folyamatát. Ezt követően arra fókuszáltunk, hogy milyen intézményi, képzés-szerkezeti válaszok adhatók a pedagógusi tudás alakítására, és ennek megfelelően vesszük számba a pedagógusképzési modelleket. Ezeken belül elemezzük a strukturális, tartalmi és a gyakorlati képzés modelljeit. A második egységben az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok szerepét elemezzük a pedagógusi tudás alakulásában. Részletesen kitérünk a neveléstudomány és pszichológia funkciójára ebben a folyamatban, vizsgáljuk oktatásuk sajátosságait, az integráció szolgálatába állításuk lehetőségeit, valamint azokat a problémákat is, amelyeket e tárgyak oktatása felvet. Ugyanakkor sorba vesszük a gyakorlati képzés funkcióit, szintjeit és formáit és rávilágítunk azokra a lehetséges kapcsolódási pontokra, amelyek a már említett elméleti tárgyak és a gyakorlat között létrejöhetnek. A harmadik egységet a képzési területek integrálási szintjeinek, lehetőségeinek és nehézségeinek a bemutatására használjuk fel.

A disszertáció empirikus részében az elméletileg megvilágított kérdéskör intézményi megjelenését vizsgáltuk meg magyarországi, valamint romániai magyar tanítóképzőkben. Egy első körben a dokumentumelemzés révén talált adatokat mutatjuk be, amelyek a tanítóképzés szerkezeti és tartalmi változói mentén jelzik a két ország képzési rendszere között fellelhető hasonlóságokat és különbségeket. Ezt követően, az empirikus rész második nagy egységéként a kérdőíves vizsgálatok eredményeinek részletezésére kerül sor. Mindkét országban, a tanítóképzésben érintett pedagógia- és pszichológiaoktatóktól, gyakorlatvezetőktől és képzésük utolsó szakaszában levő hallgatóktól gyűjtöttünk adatokat. Az összehasonlítás egyrészt a vizsgálati csoportok mentén, másrészt országonként valósult meg. A vizsgálati csoportok közötti komparatistikus szempontokat a következőképpen csoportosítottuk: az integrálás szükségessége és helyzete, az integrálás gyakorlata és az integrálás szereplői.

Végül következtetéseinket a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés alapján nyert eredményeink összesítése és egybevetése alapján fogalmaztuk meg.

A mellékletekben elhelyeztük a kutatás kontrollját lehetővé tevő statisztikai adatokat.

A disszertáció rávilágít arra, hogy bár a pedagógusképzésen belül a tanítóképzés jellemezhető gyakorlatorientáltabbnak, az elmélet-gyakorlat integrálásának optimalizálási lehetőségeit itt is szem előtt kell tartani a hatékonyabb szakmai felkészítés, ezen túlmenően pedig, egy minőségi alapoktatás biztosítása érdekében, amely tudásalapú társadalmunknak egyre inkább létszükségletévé válik.

Summary

The theme of the dissertation is the realization of a comparative examination (Romania and Hungary) of the integration of theoretical preparation in teachers' training (within this the pedagogical and psychological subjects) and of pedagogical training.

In the theoretical part of the dissertation we present in three bigger units theoretical standards connected to the theme. In the first unit we deal with the pedagogical knowledge, examining its structure, its character, the process of its transformation. After this we focused on the possible institutional, training-structural answers which may be given to the formation of the pedagogical knowledge, and according to these we take into account the pedagogue training models. Within these we analyze the models of structure, of content and of practical training. In the second unit it is analyzed the role of the theoretical learning and the practical experiences in the formation of the pedagogical knowledge. We discuss in a more detailed form the function of the pedagogy and psychology in this process, examine the particularities of our education, the possibilities of the integration, as well as the problems which appear in teaching these subjects. At the same time we discuss the functions of the practical training, its levels and forms and show those possible connection points which have been realized between the mentioned theoretical subjects and practice. The third unit discusses the possibilities and difficulties of the integration levels of the training domains.

In the empiric part of the dissertation we examine the institutional form of the theoretical question in the Hungarian and Romanian teachers' training colleges. First we show the similarities and the differences between the educational systems of the two countries on the basis of the documents which show the structure and the content of teachers' training. After this follows the second part of the empiric part which presents the results of the questionnaire. In both countries we gathered data from pedagogy and psychology teachers, from cooperative teachers and from students who are in their last academic year. The comparison is done on one hand between the questioned groups and on the other hand between the countries. We grouped the points of view as follows: the situation and the necessity of the integration, the practice of the integration and the persons of the integration.

Finally we concluded on the basis of the analyzation of the questionnaire results.

In the annexes we provided statistical data in order to give a possibility for controlling the research.

The dissertation shows that, though, within teachers' training the training can be characterized as more practice orientated, we must pay attention to a more effective professional training in order to assure a qualitative training, which is more and more necessary to our society.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi

- Barabási Tünde, Péter Lilla (2002): A főiskolai szintű tanítóképzés. In: Szabó M. Ildikó (szerk.): *A székelyudvarhelyi pedagógusképzés 75 éve*. Benedek Elek Tanítóképző, Székelyudvarhely, pp. 54-60.
- Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Romániában és Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2. szám, pp. 179-201.
- Barabási Tünde (2003): A pedagógusképzés szerkezete Kiss Árpád felfogásában. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, pp. 723 – 737.
- Barabási Tünde (2004): A holland tanítóképzési rendszer. *Pedagógusképzés*, 2. szám, pp. 111-126.
- Barabási Tünde (2004): A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola mint regionális felsőoktatási intézmény. *Educatio* 3. (Ősz) szám, pp. 499-503.
- Barabási Tünde (megjelenés alatt, várható időpont 2006. június): A pedagógia és pszichológiai képzés, valamint gyakorlati felkészítés integrációja a tanítóképzésben. In: *Ifjúságszociológia*. Ifjúsági korszakváltás sorozat, Meridionale Kiadó, Szeged.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia előadásai

- 2001.** *A felnőttképzés és helyzete Székelyudvarhelyen.* (Előadás.) in Székelyföld Konferencia, Csíkszereda, szeptember 10-12. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77711/2006.)
- 2001.** *A román és magyar tanítóképzés rendszere, összehasonlító elemzés.* (Előadás.) In: Az értelem kiművelése. I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 25-27. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77712/2006.)
- 2001.** *A mai romániai pedagógusképzés a magyar demokratikus pedagógia horizontja előtt.* (Előadás.) in Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma (II. Kiss Árpád Emlékkonferencia), Debrecen, november 9-10. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77713/2006.)
- 2002.** *Az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának sajátosságai a romániai magyar tanítóképzésben.* (Előadás.) In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77714/2006.)
- 2002.** *Kisebbségi felsőfokú oktatás Erdélyben – Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhelyi képzési központ.* (Poszter.) In: tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77715/2006.)
- 2003.** *Neveléstudományok, pszichológia és pedagógiai gyakorlat az erdélyi magyar tanítóképzésben.* (Előadás.) In: Tanítás - Tanulás – Tudás Konferencia, Debrecen, február 13-14. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77716/2006.)
- 2003.** *Elmélet és gyakorlat a holland tanítóképzésben. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata.* (Poszter.) In: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány, III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 9-11. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77717/2006.)
- 2004.** *Elméletigényes vagy gyakorlatorientált tanítóképzés? – hallgatói vélemények összehasonlító vizsgálatának tükrében.* (Előadás.) In: Tanulás, kommunikáció, nevelés, IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 20-22. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77718/2006.)
- 2005.** *A pedagógiai és pszichológiai képzés valamint gyakorlati felkészítés integrációja a tanítóképzésben.* (Előadás.) In: Közoktatás és pedagógusképzés, V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 6-8. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77719/2006.)

TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. táblázat: Az egyes gyakorlati képzési formák funkciói
2. táblázat: A vizsgálati személyek ország és helység szerinti eloszlása
3. táblázat: Idegen nyelvi képesítési lehetőség az erdélyi magyar nyelvű tanítóképzőkben
4. táblázat: A tanítóképzés helye a romániai oktatási, illetve pedagógusképzési rendszerben
5. táblázat: A magyar oktatási és pedagógusképzési rendszer kapcsolata
6. táblázat: Képzési időtartam és szakok a tanítóképzésben
7. táblázat: A magyarországi és romániai tanítóképzési rendszerben megjelenő pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak
8. táblázat: A pedagógiai gyakorlat jellege és eloszlása a képzés ideje alatt (Románia)
9. táblázat: A gyakorlat helye és jellege a képzés ideje alatt (Magyarország)
10. táblázat: Pedagógiai és pszichológiai tárgyak, valamint pedagógiai gyakorlat tantervi megjelenéseinek összehasonlítása a bolognai-folyamat szerinti felsőoktatás átrendezés előtt és után
11. Az elméleti ismeretek gyakorlati tapasztalatokkal való összekapcsolásának módjai
12. táblázat: Az elméleti ismeretek gyakorlatban való felhasználásának nyomon követési módjai
13. táblázat: Az érintettek közötti együttműködés módozatai
14. táblázat: Az elméleti ismeretek értékesítésének módjai
15. táblázat: A tapasztalatok értékesítésének nyomon követési módozatai
16. táblázat: A hospitálás előkészítésének módozatai

ÁBRÁK JEGYZÉKE

1. ábra: A tudás formái
2. ábra: A hatékony tanítás feltételei
3. ábra: A pedagógusi tudást megalapozó tudományok
4. ábra: A pedagógusképzés főbb területei
5. ábra: Az elméleti és gyakorlati képzés integrált jellege

DIAGRAMOK JEGYZÉKE

1. diagram: Az elméleti és gyakorlati képzés aránya a teljes tanulmányi idő alatt (Ro)
2. diagram: A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Ro)
3. diagram: Az elméleti és gyakorlati képzés aránya a teljes képzési idő alatt (Mo.)
4. diagram: A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Mo.)
5. diagram: A gyakorlati képzés arányainak összehasonlító ábrázolása
6. diagram: Az összefüggő komplex szakmai gyakorlat időtartamai
7. diagram: A pedagógiai gyakorlat eloszlása I-IV osztályban és a műveltségi területen
8. diagram: A vizsgálati személyek helységenkénti eloszlása Romániában
9. diagram: A vizsgálati személyek helységenkénti eloszlása Magyarországon
10. diagram: Az elmélet és gyakorlat integrálásának szükségessége
11. diagram: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya
12. diagram: A hallgatói döntések elméleti megalapozottsága
13. diagram: Az elméleti szempontok fontossága
14. diagram: Elméleti ismeretek szerepe a próbatanítások önértékelésekor
 - 14.1 diagram: Az „igen” válaszok indoklása
15. diagram: Az elméleti ismeretek gyakorlatban való alkalmazásának módjai
16. diagram: Az integrálást leginkább favorizáló tantárgycsoportok
17. diagram: A gyakorlati tevékenységet leginkább segítő tárgyak
18. diagram: Ki segíti a hallgatót elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában?
19. diagram: Hallgatói javaslatok az elmélet és gyakorlat integrálási lehetőségeire
20. diagram: Hallgatók felkészültségérzése (Ro – Mo)
21. diagram: Hallgatók felkészültségérzése (Ro – Mo – NI)
22. diagram: Az elmélet-gyakorlat integrálásának fontossága
23. diagram: Integrálás a pedagógiai és pszichológiai tárgyakon belül
24. diagram: Az elméleti ismeretek hasznosításának nyomon követési gyakorisága
25. diagram: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya oktatói szemmel
26. diagram: A gyakorlat irányítására legalkalmasabb személy az elmélet-gyakorlat integrálása szempontjából
27. diagram: Az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tárgy
28. diagram: Az integrálást leginkább favorizáló pedagógiai és pszichológiai tárgyak

- 29. diagram: A hallgatók szakmai felkészítésében érintettek együttműködésének szükségessége
- 30. diagram: Az integrálás szükségességének megítélése
- 31. diagram: Vélemény a hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tevékenységének viszonyáról
- 32. diagram: Az elméleti ismeretek értékesítése a gyakorlat folyamán
- 33. diagram: A tapasztalatok értékesítésének nyomon követése
- 34. diagram: Az integrálás szempontjából legalkalmasabb gyakorlatvezető
- 35. diagram: Ki segíti leginkább a hallgatót az integrálásban?

FÜGGELÉKEK JEGYZÉKE

I. Függelék: A magyar és román tanítóképzés (pedagógiai és pszichológiai jellegű) választható tanegységei

II. Függelék: Tantárgyi követelményrendszerek (analitikus programok): didaktika stúdiumból

III. Függelék: Az empirikus vizsgálat kérdőívei

III/1. Hallgatói kérdőív

III/2. Oktatói kérdőív

III/3. Gyakorlatvezetői kérdőív

IV. Függelék: Keresztábrák

I. Függelék:

A magyar és román tanítóképzés (pedagógiai és pszichológiai jellegű) választható tanegységei

1. Magyarország

a. A pedagógussá válás szemléleti és gyakorlati elemeit mélyítő programok

Szépirodalom és pedagógia

Tanársorsok- tanárszerepek a magyar szépprózában

Nevelő és deformáló közösségek a szépirodalomban

Drámapedagógia

Dráma- és szociálpedagógia

Gyermekjáték és néptánc

Mozgáskreativitás

Az ifjúkor pszichológiája

b. Alternatív pedagógiák

Iskola és pluralizmus

Reformpedagógiai elméletek és intézmények

Alternatív pedagógiák

Alternatív pedagógiák az iskolai kezdőszakaszban

Freinet pedagógia

Képességfejlesztő iskolamodell

Az ÉKP pedagógiája

Személyközpontú szemlélet, személyközpontú iskola

A szabadságra nevelés pedagógiája

Montessori - módszer

Burattino- fakultáció

„Körlánc”- erdei iskolai projekt

Fejlesztő pedagógia

Összehasonlító pedagógia

Különböző országok iskolarendszereinek összehasonlító vizsgálata

c. A nevelés speciális területei

Speciális szükségletek az osztályban

Speciálpedagógiai alapismeretek

Tehetséggondozás

Gyógypedagógiai alapismeretek

Egészségnevelés

Az egészségkultúráltság alapjai

Játékpedagógia

Konfliktuspedagógia

Gyermekmozgalom

4H mozgalom

Egész napos nevelés

Bevezetés a családszociológiába

Családpedagógia

A korai anya-gyermek kapcsolat

Pedagógusok és szülők kapcsolata

Gyermek- és családvédelem

A gyermek jogainak oktatása

d. Sajátos pedagógiai munkaszerepek elsajátítását segítő programok

A pedagógiai kutatás- fejlesztés módszerei

A pedagógiai és pszichológiai kutatómunka módszerei

A pedagógiai kutatás empirikus módszerei

Iskolavezetés

Tantervismeret- tantervfejlesztés

Helyi tantervfejlesztés

Pedagógiai technológia

Tanesszközök felhasználása, tervezése, készítése (tanesszközfejlesztés)

Pályakezdés- iskolakezdés

Honismeret

(A „négyéves” tanító szakprogramja, 1995 - alapján)

2. Románia

4. félév: A. Drámapedagógia

Bábjáték

5. félév: -----

6. félév: A. Gyógypedagógia

Gyermekevédelem

Tehetséges és problémás gyermekek nevelése

B. Ökológiai nevelés és egészségvédelem

Óvodai és iskolai higiénia

Osztály / csoport menedzselése

A. Neveléstörténet

Docimológia

(Tabelul disciplinelor pentru Colegiul de institutori, Cluj, 2000 – alapján)

3.

Táblázat 1: **Pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak a romániai közép- és főiskolai szintű tanítóképzési tanterveiben**

Tantárgyak	Főiskola	Középiskola
Általános pedagógia	+	+
Didaktika	+	+
Neveléstudomány	+	+
Neveléstörténet*	+	+
Tanórán kívüli tevékenységek	-	+
Gyógypedagógia*	+	+
Általános pszichológia	+	+
Fejlődéstudomány	+	+
Óvodapedagógia	+	-
Kutatásmódszertan	+	-
Docimológia*	+	-
Gyermekevédelem*	+	-
Tehetséggondozás*	+	-
Ökológiai nevelés*	+	-
Iskolai higiénia*	+	-
Oktatásmenedzsment*	+	-

* kötelezően választható tanegységek

II. Függelék:

Tantárgyi követelményrendszerek (analitikus programok): didaktika stúdiumból

Kurzus követelményrendszer - Kecskeméti Főiskola (Magyarország)

Kurzus neve: Pedagógia		Idő: 2005/2006.	
Tantárgy neve: Didaktika		Tantárgyelem neve: Didaktika	
Felelős Kar: KF-TFK		Felelős tanszék/intézet: Neveléstudományi Tanszék	
Tantárgyfelelős neve: Dr. Hegedűs Gábor		Tantárgyfelelős beosztása: Főiskolai tanár	
Kurzus vezető neve: Dr. Hegedűs Gábor		Kurzus vezető beosztása: főiskolai tanár	
A kurzus kódja: PE-111		Kredit: 2	
A kurzus	ismételten felvehető ☐	ismételten nem vehető fel ☐	
szak(irány)ok/tagozat megnevezése		ajánlott félév	A kurzus jellege ¹
Tanító		III.	K
			heti óraszám ²
			2+0
Előtanulmányi követelmények³ (a kurzusfelvétel előfeltételei):			
Párhuzamosan felvehető kurzus(ok) kódja:			
A kurzus célja: <i>A kurzus célja, hogy a hallgatók a tanítási gyakorlatukhoz szerezzék meg a szükséges, a rész tudomány sajátosságainak megfelelő elméleti ismereteket. Tudjanak eligazodni a szakirodalomban. Legyenek tanácskozási-, vita- és tanácsadó képesek a tanítás és tanulás területén. Kezdjék el kialakítani és megalapozni saját pedagógiai ars poétikájukat.</i> <i>A kurzus tematikája a kiadott tételsornak felel meg.</i>			
Tematikája: 1. A didaktika fogalma. Oktatásának, tanulásának céljai, feladatai. (ea.) 2. A nevelés és oktatás lehetőségei és korlátai. (ea. és a Falus 77-96., Projektpedagógia 73-73) 3. A didaktika interdiszciplináris kapcsolódásai, a tudomány fogalma. (ea. . És Projektpedagógia 72-82.) 4. Az oktatás céljai, feladatai I. tudás, általános műveltség, társadalom-orientáció, konstruktív személyiség. (ea. Projektpedagógia 12-18.) 5. Az oktatás céljai, feladatai II: Tapasztalat, ismeret, (...), kreativitás, innovatív magatartás. (ea.)			

¹ kötelező = K, kötelezően választható = KV, szabadon választható = Sz

² előadás esetén a jelölés pl.: 2+0; gyakorlat esetén a jelölés pl.: 0+2

³ Annak meghatározása, hogy milyen tantárgyakból kell sikeres vizsgával rendelkeznie a hallgatónak az adott kurzus felvételéhez

6. A tanulás. A tanulási módok. A tanulás csoportosítása. (ea., Falus 145-159 és Projektpedagógia 69-71 és 75-76.) 7. Az oktatás tartalma. Köznevelési Törvény, NAT, Kerettantervek, Óvodai Alapprogram. (A tételben lévő irodalmak) 8. A pedagógus. (ea., vagy a Falus könyv 96-118. és Projektpedagógia 102-106.) 9. A tanuló, és a Falus könyv 77-93. Projektpedagógia 60-68) 10. Az oktatás stratégiái és módszerei. (ea. és a megadott irodalmak megfelelő fejezetei: Báthory, Deli, Falus, Nagy S.) 11. A nevelő munkáján alapuló módszerek. (ea. és a megadott irodalmak megfelelő fejezetei.) 12. A nevelő és a tanulók közös munkáján alapuló módszerek. (ea. és a megadott irodalmak megfelelő fejezetei.) 13. A tanuló önálló munkáján alapuló módszerek. (ea. és a megadott irodalmak megfelelő fejezetei) 14. Értékelés, osztályozás. (ea. Falus könyv 392-417., Projektpedagógia 95-102) 15. Motiváció és motiváltság. (kizárólag ea.) 16. Az oktatás folyamata: tervezés: célok és feladatok, szervezés: eszközök és szervezési formák, tanóra, ellenőrzés-értékelés. (ea., Falus könyv 392-417Projektpedagógia 95-102. Ajánlott irodalmak megfelelő fejezetei) 17. Az oktatás szervezeti feltételei. Politikai, társadalmi, intézményi. (ea.) 18. A tanítási órák típusai. (ea.. és a Deli könyv megfelelő fejezetei) 19. Oktatásszervezési módok. (ea. és a megadott irodalmak megfelelő fejezetei.) 20. Didaktikai alapelvek. (ea. és a Deli könyv 72-74.) 21. Alternatív iskolamodellek. (ea.) A komprehenzív iskola (ea. Projektpedagógia 73-74) 22. A projektpedagógia nevelésfilozófiája. (Projektpedagógia 54-68.) 23. A projektoktatás definiálása és elmélete. (Projektpedagógia 18-26) 24. A projektoktatás fajtái és korlátai. (Projektpedagógia 84-94. és 132-134.)
Irodalom: Kötelező irodalom: Falus Iván: Didaktika. A tanítás tanulás elmélete. Hegedűs Gábor (szerk.): Projektpedagógia Ajánlott irodalom: Báthory Zoltán: Tanulók-iskolák-különbségek Deli István: Kísérleti önálló egyéni tanulást irányító program... Nagy Sándor: Az oktatás folyamata és módszerei. Hegedűs Gábor (szerk.): Projekt módszer I, Projekt módszer II, Projekt módszer III tanulmány
A félév teljesítésének feltételei:
A vizsgára bocsátás feltételei (ha a tárgy nem gyakorlati jeggyel zárul): –
A vizsga/félévvégi számonkérés: – <i>kollokvium</i>
Félévvégi számonkérés tételei/témakörei: A hallgatók legyenek képesek a kiadott tételsor bm. témájában szakszerű rövid ismertető tartására, az azt követő szakmai beszélgetésre, és ezt kollokviumon igazolják.

**PROGRAMĂ ANALITICĂ (ANALITIKUS TANTÁRGYI PROGRAM) – SZÉKELYUDVARHELYI
TANÍTÓKÉPZŐ FŐISKOLA (ROMÂNIA)**

Denumirea disciplinei	TEORIA ȘI METODOLOGIA INSTRUIRII (DIDAKTIKA)
-----------------------	---

Codul disciplinei	YI 1223	Numărul de credite	4
-------------------	----------------	--------------------	----------

Facultatea	PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚELE EDUCAȚIEI	Numărul ore pe semestru/activități			
Profilul	SOCIOPSIHOPEDAGOGIE	Total	curs	Seminarii	Lucr
Specializare	INSTITUTOR – LB. ENGLEZĂ	42	28	14	

Categoria formativă a disciplinei DF-fundamentală, DG-generală, DS-de specialitate, DE-economică/managerială, DU-umanistă	
Categoria de opționalitate a disciplinei: DI-impusă, DO-opțională, DL-liber aleasă (facultativă)	DI

Discipline Anterioare	Obligatorii (condiționate)	
	Recomandate	

Obiective	- formarea unei concepții științifice asupra procesului de învățământ - familiarizarea cu diversele abordări ale procesului de învățământ - înțelegerea particularităților acționale ale didacticii școlare - familiarizarea cu diversele strategii și metode, forme de organizare ale procesului de învățământ - formarea capacității de planificare la diferite niveluri
Conținuturi (descriptori)	Cursuri: Curs 1. Procesul de învățământ – obiectul și câmpul de acțiune al didacticii. Analiza cibernetică a procesului de învățământ. Analiza procesului didactic din perspectiva teoriei comunicațional. (Az oktatási folyamat mint a didaktika tárgya. Az oktatási folyamat kibernetikai elemzése. Az oktatási folyamat kommunikációelméleti elemzése) Curs 2. Caracterul formativ-educativ al procesului de învățământ. Caracteristicile procesului de cunoaștere din perspectivă didactică. (Az oktatási folyamat fejlesztő-nevelő jellege. Az oktatásban folyó megismerés sajátosságai) Curs 3. Obiectivele procesului de învățământ. Conceptul de obiectiv. Funcțiile obiectivelor. Clasificarea obiectivelor. Obiectivele operaționale și procesul de operaționalizare. (Az oktatás cél- és feladatrendszere. A cél- és feladatrendszer fogalma. Funkciók. A célok osztályozása. Műveletesített feladatok és a műveletesítés folyamata.) Curs 4. Principiile didactice. Conceptul de principiu. Principiul însușirii conștiente și active. Principiul intuiției. Principiul unității teoriei și practicii. (Az oktatási folyamat alapelvei. Az alapelv fogalma. A tudatos és aktív elsajátítás elve. A szemléletesség elve. Az elmélet és gyakorlat egységének elve.) Curs 5. Principiul continuității și caracterului sistemic. Principiul însușirii temeinice a cunoștințelor și priceperilor.

	Principiul conexiunii inverse. Sistemul principiilor procesului de învățământ. (A rendszeresség és folytonosság alapelve. Az ismeretek és készségek alapos elsajátításának elve. A hozzáférhetőség és egyéni foglalkoztatás elve. A visszacsatolás alapelve.) Curs 6. Conținutul procesului de învățământ. Sursele conținutului. Criteriile de selecție ale conținutului. Organizarea pedagogică a conținutului. Documentele reglării conținutului. (Az oktatás tartalma. A tartalom forrásai. A tartalom kiválasztásának szempontjai. A tartalom pedagógiai szervezése. Tartalmat szabályozó dokumentumok.) Curs 7. Metodele și procedeele didactice. Conceptul, funcțiile metodelor. Relația strategie – metodă – procedeu. Clasificarea metodelor. Probleme de clasificare. (Az oktatás módszerei és eljárásai. A módszer fogalom, funkciói. Stratégia- módszer-eljárás viszonya. A módszerek osztályozása. Az osztályozás korlátai.) Curs 8. Metode de expunere a conținutului. Metoda conversației. Demonstrația și modelarea. Metode de folosire a manualului. (Előadás, magyarázat, elbeszélés / leírás. A beszélgetés módszere (megbeszélés). A tankönyvhasználat módszere.) Curs 9. Problematizarea. Simularea, jocul de rol, jocul didactic. Metoda exercițiului. Criteriile de selecție ale metodelor. (A problematizálás. Szerepjáték, didaktikus játék. A begyakorlás módszere. A módszer kiválasztásának szempontjai.) Curs 10. Mijloacele didactice. Rolul mijloacelor didactice în eficiența procesului de învățământ. Categorii de mijloace didactice. Utilizarea mijloacelor. Integrarea în procesul didactic. (Didaktikai eszközök. Szerepük a tanítás hatékonyságában. Az eszközök használata. Beépítésük az oktatási folyamatba.) Curs 11. Forme de organizare a activităților instructionale. Organizarea procesului didactic pe lecții și clase de elevi. Tipuri de lecție. Evenimentele diverselor tipuri de lecție. Forme de organizare alternative. (Az oktatási tevékenységek szervezési formái. Az osztályon és tanórán alapuló szervezési forma. Tanórátípusok. Alternatív szervezési formák.) Curs 12. Modalități de organizare a clasei de elevi. Munca frontală. Învățarea în perechi. Munca în grupuri mici de elevi . Munca individuală. (Az osztály szervezési módjai. A frontális munka. Párban folyó tanulás. A csoportmunka. Egyéni munka.) Curs 13. Evaluarea în procesul de învățământ. Funcțiile evaluării. Caracterul procesual al evaluării. Metode de evaluare. (Értékelés az oktatási folyamatban. Az értékelés funkciói. A értékelés folyamatjellege. Értékelési módszerek.) Curs 14. Proiectarea didactică.
--	--

	Nivelele de proiectare. Cerințele metodologice ale proiectării. Tehnica realizării proiectelor de lecție. (Didaktikai tervezés. A tervezés szintjei. A tervezés módszertani követelményei. A tanítási óratervkészítés technikája.)
--	---

Forma de evaluare (E-examen, C-colocviu/test final, LP-lucrări de control)		E
Stabilirea notei finale (procentaje)	- răspunsuri la examen/colocviu/lucrări practice	60%
	- activități aplicative atestate/laborator/lucrări practice/proiect etc	20%
	- teste pe parcursul semestrului	-
	- teme de control	20%
Bibliografia	1. Falus, I. (szerk.) (1998): <i>Didaktika</i> , Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 2. Ferenczi–Fodor (1996): <i>Oktatáselmélet és oktatásstratégia</i> , Stúdió könyvkiadó, Kolozsvár 3. Ferenczi–Fodor (1997): <i>Oktatástechnológia és oktatásszervezés</i> , Stúdium könyvkiadó, Kolozsvár 4. Ionescu, M. (1995): <i>Didactica modernă</i> , Ed Dacia, Cluj 5. Kron, F.W. (1997): <i>Pedagógia</i> , Osiris, Budapest	
Lista materialelor didactice necesare	Curriculum clasele I-IV, Manuale clasele I-IV, Retroproiector	

Coordonator de Disciplină	Grad didactic, titlu, prenume, nume	Semnătura
	Asistent, drd . Tünde Barabási	

Legenda: SI-studiu individual, TC-teme de control, AT-activități tutoriale, AA-activități aplicative aplicate

III. Függelék: Az empirikus vizsgálat kérdőívei

III/1. Hallgatói kérdőív

III/2. Oktatói kérdőív

III/3. Gyakorlatvezetői kérdőív

III/1. Kérdőív

Hallgatók részére

Tisztelt Hallgató!

A pedagógusképzés minősége meghatározza az elkövetkező időszak alapfokú oktatásának jellegét és minőségét. Kutatásunkban a tanítóképzés két fontos területét vizsgáljuk: a pszichológiai és pedagógiai képzést, valamint a gyakorlati felkészítést és ezek egymáshoz való viszonyát. Tesszük ezt az érintettek bevonásával: pedagógia- és pszichológiaoktatók, gyakorlatvezetők, hallgatók. A helyzet felmérésében sokat segíthet Ön is, amennyiben jól átgondoltan és őszintén válaszol a kérdéseinkre. (A kérdőív megválaszolása önkéntes és névtelen). Közreműködését köszönjük!

1. Az alábbiakban pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgyakat soroltunk fel. Ezek közül Ön melyeket tanulta a tanítóképző főiskolán?
 1. általános pszichológia
 2. fejlődés lélektan
 3. pedagógiai pszichológia
 4. iskolapszichológia
 5. általános pedagógia
 6. didaktika
 7. neveléstudomány
 8. óvodapedagógia
 9. neveléstörténet
 10. játékpedagógia
 11. más pedagógiai vagy pszichológiai jellegű tárgy:

2. Rangsorolja azt a három tárgyat a fentiek közül, amelyek leginkább segítették gyakorlati tanítási tevékenységét.

I.	
II.	
III.	

3. Jelölje, hogy mely helyzetekben megalapozottabbak elméletileg a döntései?

	1	Egyikben sem
	2	Mindenik helyzetben
	3	Az óratervezés folyamatában
	4	a tanítási órán felmerülő be nem tervezett helyzetekben
	5	Olyan helyzetekben, amelyekhez hasonlókkal már találkozott gyakorlata folyamán

4. Jelöljön néhány olyan lehetőséget, ahogyan elméleti ismereteit alkalmazza tanításai során:

- a) az óra előkészítésében (tartalom feladatosítása, módszerkiválasztás, eszközök, stb.)
- b) az önértékelésben
- c) a gyermekekkel való kommunikáció során
- d) különböző adódó pedagógiai helyzetek megvalósításában
- e) egyéb, éspedig:

5. Minek látja nagyobb hasznát a tanítási tevékenységében? Indokolja meg választásait!

	1	pedagógiának
	2	pszichológiának
	3	tantárgy-pedagógiának
	4	mindenik egyaránt fontos
	5	egyik sem fontos

Miért?

6. Kinek a jelenléte segíthet Önnek leginkább az elméleti ismeretei és a gyakorlati tapasztalatai összekapcsolásában?

	1	pedagógiatanár
	2	pszichológiatanár
	3	tantárgy-pedagógus
	4	gyakorlatvezető
	5	egyik sem

Indokolja meg !

7. Hogyan látja elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonyát?

viszony	Egymástól teljesen függetlenek	néhány esetben összekapcsolódnak	több kapcsolódási pontjuk van	teljesen egymásra épülnek
	1	2	3	4

8. Mikor fontosak Önnek az elméleti szempontok?

	1	Hospitáláskor
	2	Gyakorlati tanításkor (próbatanításokkor)
	3	Mindkét esetben
	4	Egyik esetben sem

9. A bemutató tanítási órák szerepet játszanak-e a próbatanításokra való felkészülés / óravezetés folyamatában?

	1	Igen
	2	Nem

Miért?

10. Szerepet játszanak-e elméleti ismeretei a próbatanítások önértékelésekor?

	1	Igen
	2	Nem

Indokolja meg!

11. Milyen mértékben tartja lényegesnek, hogy az elméleti képzés és a gyakorlati felkészítés egymással ötvöződjön?

Integrálás fontossága	Igen, mindig	Gyakran	Néha	Nem
	4	3	2	1

Indokolja meg!

12. Milyen lehetőségeket javasolna, amelyek Ön szerint hozzájárulnának ahhoz, hogy a hallgatók elméleti ismeretei megalapozzák a tanítási tevékenységüket?

13. Mennyire érzi / gondolja magát felkészültnek a gyakorlati (konkrét iskolai) tevékenységre?

Felkészültség	Teljes egészében- 100 %	Nagymértékben - 75 %	Közepesen - 50 %	Kis mértékben - 25 %	Egyáltalán – 0 %
	5	4	3	2	1

Köszönöm együttműködését!
Barabási Tünde

III/2. Kérdőív

Oktatók részére

Tisztelt Kolléga!

A pedagógusképzés minősége meghatározza az elkövetkező időszak alapfokú oktatásának jellegét és minőségét. Kutatásunkban a tanítóképzés két fontos területét vizsgáljuk: a pszichológiai és pedagógiai képzést, valamint a gyakorlati felkészítést és ezek egymáshoz való viszonyát. Tesszük ezt az érintettek bevonásával: pedagógia- és pszichológiaoktatók, gyakorlatvezetők, hallgatók. A helyzet felmérésében sokat segíthet Ön is, amennyiben jól átgondoltan és őszintén válaszol a kérdéseinkre. (A kérdőív megválaszolása önkéntes és névtelen). Közreműködését köszönjük!

1. Az alábbi tantárgyak közül melyeket tanítja?

bevezetés a pedagógiába
didaktika
neveléstudomány
neveléstörténet
óvodapedagógia
játékpedagógia
bevezetés a pszichológiába
differenciált pszichológia
alkalmazott pedagógia
fejlődéslélektan
pedagógiai pszichológia
iskolapszichológia

- egyéb, éspedig:

2. A fent felsorolt tantárgyak közül jelölje rangsorolva azt a hármat, amelyek a tanítási készségek és képességek fejlődéséhez döntően hozzájárulnak.

I.	
II.	
III.	

3. Milyen mértékben tartja fontosnak az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismereteket kapcsolatba hozatalát a gyakorlatban való alkalmazás lehetőségével?

Integrálás fontossága	Igen, mindig	Gyakran	Néha	Nem
	4	3	2	1

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

4. Az elméleti órán tanítottak gyakorlattal való összehangolásának milyen módzatait alkalmazza?

	1	példák
	2	dramatizálás
	3	megfigyelésekre való utalás
	4	egyéb, éspedig:

5. Értékesítik-e a hallgatók a pedagógiai gyakorlaton szerzett tapasztalatokat az elméleti órákon?

Tapasztalatok értékesítése	Nem	Kis mértékben	Gyakran	Minden adódó alkalommal
	1	2	3	4

6. Nyomon követi-e, hogy hallgatók miként értékesítik elméleti ismereteiket a tanítás folyamatában?

	1	igen
	2	nem

Ha az igent választotta, jelölje ennek néhány módzatát:

.....

.....

.....

7. Az elméleti és gyakorlati képzés összehangoltta tétele érdekében kit gondol a legalkalmasabbnak a pedagógiai gyakorlat vezetésére?

	1	osztálytanító
	2	pedagógia tanár
	3	pszichológia tanár
	4	bármilyen szakos tanár

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

8. Van-e szükség integrálási törekvések megnyilvánulására a pedagógiai illetve pszichológiai tantárgyakon belül (vagy ezek szorítkozzanak a tantárgy-pedagógiákra)?

Integrálás ped-psi tárgyakban	Igen, mindig	Legtöbbször	Néha	Nincs
	4	3	2	1

Kérem, indokolja!

.....

.....

.....

.....

9. Az elmélet és gyakorlat összehangolásában minek tulajdonít nagyobb fontosságot?

	1	pedagógiának
	2	pszichológiának
	3	tantárgy-pedagógiának
	4	mindenik egyaránt fontos
	5	egyik sem fontos

10. Jelöljön meg három olyan pedagógiai készséget (képességet), amelyek elméleti ismeretek hiányában, nem vagy nehezen fejleszthetők!

- a) helyzet felismerési képesség
- b) tervezési készségek
- c) döntési képesség
- d) empátia
- e) szervezői készségek
- f) egyéb, éspedig:.....

11. Fontosnak tartja-e, hogy az osztálytanítóval illetve a gyakorlatvezetővel együttműködjön a tanítási órák előkészítésében, értékelésében?

	1	igen
	2	nem

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

12. Ha előző válasza állító, jelöljön meg néhány együttműködési formát:

- a) időszakos megbeszélések
- b) tanév eleji/félév eleji egyeztetések
- c) megfigyelési szempontok közös kidolgozása
- d) egyéb, éspedig:.....

Köszönöm az együttműködést!
Barabási Tünde

III/3. Kérdőív

Gyakorlatvezetők részére

Tisztelt gyakorlatvezető Kolléga!

A pedagógusképzés minősége meghatározza az elkövetkező időszak alapfokú oktatásának jellegét és minőségét. Kutatásunkban a tanítóképzés két fontos területét vizsgáljuk: a pszichológiai és pedagógiai képzést, valamint a gyakorlati felkészítést és ezek egymáshoz való viszonyát. Tesszük ezt az érintettek bevonásával: pedagógia- és pszichológiaoktatók, gyakorlatvezetők, hallgatók. A helyzet felmérésében sokat segíthet Ön is, amennyiben jól átgondoltan és őszintén válaszol a kérdéseinkre. (A kérdőív megválaszolása önkéntes és névtelen). Közreműködését köszönjük!

1. Jelöljön három olyan pedagógiai készséget/képességet, amelyek fejlesztését a pedagógiai gyakorlat feladatának gondolja.

- a) kommunikációs készség
- b) alkalmazkodási készség
- c) önismeret
- d) döntési képesség
- e) helyzetfelismerési készség
- f) szervezői készségek
- g) egyéb, éspedig:.....

2. A megjelölt készségek/képességek közül rangsoroljon hármat, aszerint, hogy melyeknek fejlődését és hatékonyságát befolyásolják az elméleti ismeretek is.

I.	
II.	
III.	

3. Fontos-e hogy a pedagógiai gyakorlat szervezésekor, irányításakor szem előtt tartsuk az elméleti ismeretek alkalmazásának lehetőségét?

Integrálás fontossága	Igen, mindig	Gyakran	Néha	Nem
	4	3	2	1

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

4. A pedagógiai gyakorlat során próbálja-e értékesíteni a hallgatók elméleti ismereteit?

Elméleti ismeretek értékesítése	Igen, mindig	Gyakran	Néha	Nem
	4	3	2	1

5. Az elméleti ismeretek értékesítésének milyen módjait, formáit használja?

- a) egy-egy nevelési helyzet elemzésekor
- b) a tanulási órák elemzésekor/előkészítésekor
- c) megfigyelési szempontok megjelölésekor
- d) egyéb, éspedig:.....

6. Tapasztalatai szerint, a hallgatók tanítási tevékenységük során hozott döntéseiket, tevékenységüket elméleti ismeretekre alapozva szervezik-e meg?

Döntések elméleti megalapozottsága	Igen, mindig	Gyakran	Ritkán	Nem
	4	3	2	1

7. Kit tart a legalkalmasabb gyakorlatvezetőnek az elmélet és a gyakorlat összehangolásának szempontjából?

	1	Osztálytanító
	2	pedagógia tanár
	3	pszichológia tanár
	4	más, éspedig:.....

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

8. Nyomon követi-e, hogy a hallgatók hogyan értékesítik tapasztalataikat az elméleti ismeretek feldolgozásában?

Tapasztalatok értékesítése	Igen, mindig	Legtöbbször	Néha	Nem
	4	3	2	1

9. Ennek a nyomon követésnek milyen módozatait választja?

- a) egy-egy pedagógiai döntés elemzése
- b) a tanítási terv ellenőrzése, elemzése
- c) egyéb, éspedig:.....

10. Fontosnak tartja-e a hospitálás elméleti előkészítését?

	1	igen
	2	nem

11. Hogyan valósítja meg ezt az előkészítést?

- a) megfigyelési szempontokat fogalmazunk meg
- b) ismertetem a célokat
- c) más, éspedig:.....

12. A tanítási órák elemzésekor, értékelésekor hangsúlyt fektet-e a tantárgy-pedagógiai vonatkozások kiemelése mellett a pszichológiai és pedagógiai indoklásokra is?

	1	igen
	2	nem

Indokolja meg!

.....

.....

.....

.....

13. Véleménye szerint ki segít leginkább a hallgatónak elméleti ismeretei és a gyakorlati tapasztalatai integrálásában?

	1	Pedagógiatanár
	2	Pszichológiatanár
	3	tantárgy-pedagógus
	4	Gyakorlatvezető
	5	egyik sem
	6	Osztálytanító

Miért?

.....

.....

.....

.....

Köszönöm az együttműködést!
Barabási Tünde

IV. Függelék

Keresztábra 1: Az elmélet és gyakorlat integrálásának fontossága hallgatói szemmel

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Az elmélet és gyakorlat integrálásának fontossága	nem	Count		5	5
		% within Ország		2.2%	1.4%
	néha	Count	1	7	8
		% within Ország	.8%	3.1%	2.3%
	gyakran	Count	20	65	85
		% within Ország	15.6%	29.1%	24.2%
	igen, mindig	Count	107	146	253
		% within Ország	83.6%	65.5%	72.1%
Total		Count	128	223	351
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.700(a)	3	.002
Likelihood Ratio	17.078	3	.001
Linear-by-Linear Association	14.345	1	.000
N of Valid Cases	351		

Keresztábra 2: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya	egymástól teljesen függetlenek	Count		6	6
		% within Ország		2.7%	1.7%
	néhány esetben összekapcsolódnak	Count	39	76	115
		% within Ország	30.5%	34.4%	33.0%
	több kapcsolódási pontjuk van	Count	73	112	185
		% within Ország	57.0%	50.7%	53.0%
	teljesen egymásra épülnek	Count	16	27	43
		% within Ország	12.5%	12.1%	12.8%

		% within Ország	12.5%	12.2%	12.3%	
Total		Count	128	221	349	
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.475(a)	3	.214
Likelihood Ratio	6.481	3	.090
Linear-by-Linear Association	1.618	1	.203
N of Valid Cases	349		

Keresztábra 3: A hallgatói döntések elméleti megalapozottsága

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Dontesek megalapozottsaga	soha	Count	3	2	5
		% within Ország	2.3%	.9%	1.4%
	mindig	Count	15	34	49
		% within Ország	11.7%	15.0%	13.8%
	oratervezeskor	Count	61	93	154
		% within Ország	47.7%	41.2%	43.5%
	nem tervezett helyzetekben	Count	13	26	39
		% within Ország	10.2%	11.5%	11.0%
	hasonlo helyzetekben	Count	36	71	107
		% within Ország	28.1%	31.4%	30.2%
Total		Count	128	226	354
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.107(a)	4	.540
Likelihood Ratio	3.055	4	.549
Linear-by-Linear Association	.380	1	.538
N of Valid Cases	354		

Kereszt tábla 4: Az elméleti ismeretek fontossága

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Elméleti szempontok fontossága	hospitalaskor	Count	7	45	52
		% within Ország	5.5%	19.9%	14.7%
	gyakorlati tanitaskor	Count	27	56	83
		% within Ország	21.1%	24.8%	23.4%
	mindket esetben	Count	94	106	200
		% within Ország	73.4%	46.9%	56.5%
	egyik esetben sem	Count		19	19
		% within Ország		8.4%	5.4%
Total		Count	128	226	354
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	33.023(a)	3	.000
Likelihood Ratio	40.922	3	.000
Linear-by-Linear Association	7.314	1	.007
N of Valid Cases	354		

Kereszt tábla 5: Elméleti ismeretek szerepe a próbatanítások önértékelésekor

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Elmélet szerepe a probatanításban	igen	Count	116	178	294
		% within Ország	91.3%	79.8%	84.0%
	nem	Count	11	45	56
		% within Ország	8.7%	20.2%	16.0%
Total		Count	127	223	350
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	7.987(b)	1	.005		
Continuity Correction(a)	7.153	1	.007		
Likelihood Ratio	8.648	1	.003		
Fisher's Exact Test				.006	.003
Linear-by-Linear Association	7.964	1	.005		
N of Valid Cases	350				

Kereszt tábla 6: Az integrálást leginkább favorizáló tantárgycsoportok

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Tantargyak szerepe az összehangolásban	pedagogia	Count	14	19	33
		% within Ország	11.1%	8.4%	9.4%
	pszichologia	Count	14	26	40
		% within Ország	11.1%	11.5%	11.4%
	tantargy-pedagogia	Count	25	74	99
		% within Ország	19.8%	32.7%	28.1%
	mindenik egyarant fontos	Count	73	105	178
		% within Ország	57.9%	46.5%	50.6%
	egyik sem fontos	Count		2	2
		% within Ország		.9%	.6%
Total		Count	126	226	352
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.652(a)	4	.070
Likelihood Ratio	9.524	4	.049
Linear-by-Linear Association	.183	1	.669
N of Valid Cases	352		

Kereszt tábla 7: A gyakorlati tevékenységet leginkább segítő tárgyak

Crosstab					
			Orszag		Total
			Romania	Magyarország	
Az elm-gyak intergalasat favorizalo targyak	egyik sem	Count	2		2
		% within Orszag	1.6%		.6%
	didaktika	Count	46	47	93
		% within Orszag	35.9%	21.3%	26.6%
	fejlodeslelektan	Count	25	66	91
		% within Orszag	19.5%	29.9%	26.1%
	neveleselmelet	Count	5	12	17
		% within Orszag	3.9%	5.4%	4.9%
	alt peda	Count	9	27	36
		% within Orszag	7.0%	12.2%	10.3%
	alt pszicho	Count	23	30	53
		% within Orszag	18.0%	13.6%	15.2%
	pedagogiai pszichologia	Count	18	24	42
		% within Orszag	14.1%	10.9%	12.0%
	jatekpeda	Count		8	8
		% within Orszag		3.6%	2.3%
	egyeb (diffped)	Count		7	7
		% within Orszag		3.2%	2.0%
Total		Count	128	221	349
		% within Orszag	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.227(a)	8	.001
Likelihood Ratio	31.824	8	.000
Linear-by-Linear Association	3.349	1	.067
N of Valid Cases	349		

Keresztábra 8: Ki segíti a hallgatót elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai integrálásában

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Ki segíti az integrálást?	pedagogiatanar	Count	10	11	21
		% within Ország	7.9%	4.9%	6.0%
	pszichologiatanar	Count	1	12	13
		% within Ország	.8%	5.3%	3.7%
	tantargypedagogus	Count	41	38	79
		% within Ország	32.5%	16.9%	22.5%
	gyakorlatvezeto	Count	44	149	193
		% within Ország	34.9%	66.2%	55.0%
	egyik sem	Count	24	6	30
		% within Ország	19.0%	2.7%	8.5%
	osztalytanito	Count	6	9	15
		% within Ország	4.8%	4.0%	4.3%
Total		Count	126	225	351
		% within Ország	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	54.398(a)	5	.000
Likelihood Ratio	55.337	5	.000
Linear-by-Linear Association	.036	1	.850
N of Valid Cases	351		

Keresztábra 9: A hallgatók felkészültsége országok közötti összehasonlításban

Crosstab					
			Ország		Total
			Romania	Magyarország	
Hallgatók felkészültsége	0%	Count	2		2
		% within Ország	1.6%		.6%
	25%	Count	11	14	25
		% within Ország	8.6%	6.3%	7.1%
	50%	Count	60	62	122
		% within Ország	46.9%	27.7%	34.7%

	75%	Count	50	131	181
		% within Orszag	39.1%	58.5%	51.4%
	100%	Count	5	17	22
		% within Orszag	3.9%	7.6%	6.3%
Total		Count	128	224	352
		% within Orszag	100.0%	100.0%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20.532(a)	4	.000
Likelihood Ratio	21.133	4	.000
Linear-by-Linear Association	15.422	1	.000
N of Valid Cases	352		

Keresztábra 10: Az hallgatók felkészültsége és az elméleti ismeretek – gyakorlati tapasztalatok viszonya közötti kapcsolatok (összesített adatok)

Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya * Hallgatók felkészültsége Crosstabulation								
			Hallgatók felkészültsége					Total
			0%	25%	50%	75%	100%	
Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya	egymástól teljesen függetlenek	Count		1		4	1	6
		% within Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya		16.7%		66.7%	16.7%	100.0%
		% within Hallgatók felkészültsége		4.3%		2.2%	4.5%	1.7%
	néhány esetben összekapcsolódnak	Count	2	10	43	50	8	113
		% within Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya	1.8%	8.8%	38.1%	44.2%	7.1%	100.0%
		% within Hallgatók felkészültsége	100.0%	43.5%	35.2%	28.1%	36.4%	32.6%
	több kapcsolódási pontjuk van	Count		11	68	98	8	185
		% within Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya		5.9%	36.8%	53.0%	4.3%	100.0%
		% within Hallgatók felkészültsége		47.8%	55.7%	55.1%	36.4%	53.3%
	teljesen egymásra épülnek	Count		1	11	26	5	43
		% within Elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya		2.3%	25.6%	60.5%	11.6%	100.0%

		% within Hallgatók felkészültsége		4.3%	9.0%	14.6%	22.7%	12.4%	
Total	Count		2	23	122	178	22	347	
	% within Elmeleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok viszonya		.6%	6.6%	35.2%	51.3%	6.3%	100.0%	
	% within Hallgatók felkészültsége		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	17.226(a)	12	.141
Likelihood Ratio	19.290	12	.082
Linear-by-Linear Association	4.185	1	.041
N of Valid Cases	347		

Kereszt tábla 11: Az hallgatók felkészültsége és az elméleti ismeretek – gyakorlati tapasztalatok viszonya közötti kapcsolatok (Románia)

Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya * Hallgatok felkeszultsege Crosstabulation								
			Hallgatok felkeszultsege					Total
			0%	25%	50%	75%	100%	
Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya	nehany esetben osszekapcsolodnak	Count	2	6	21	9	1	39
		% within Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya	5.1%	15.4%	53.8%	23.1%	2.6%	100.0%
		% within Hallgatok felkeszultsege	100.0%	54.5%	35.0%	18.0%	20.0%	30.5%
	tobb kapcsolodasi pontjuk van	Count		5	35	31	2	73
		% within Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya		6.8%	47.9%	42.5%	2.7%	100.0%
		% within Hallgatok felkeszultsege		45.5%	58.3%	62.0%	40.0%	57.0%
	teljesen egymásra epulnek	Count			4	10	2	16
		% within Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya			25.0%	62.5%	12.5%	100.0%
		% within Hallgatok felkeszultsege			6.7%	20.0%	40.0%	12.5%
Total		Count	2	11	60	50	5	128
		% within Elmeleti ismeretek es gyakorlati tapasztalatok viszonya	1.6%	8.6%	46.9%	39.1%	3.9%	100.0%

	% within Hallgatók felkészültsége	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
--	-----------------------------------	--------	--------	--------	--------	--------	--------	--

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.823(a)	8	.016
Likelihood Ratio	19.345	8	.013
Linear-by-Linear Association	15.169	1	.000
N of Valid Cases	128		

Kereszt tábla 12: Az elmélet –gyakorlat integrálásának fontossága oktatói szemmel

Crosstab					
			Az elmélet és gyakorlat integralásának fontossága		Total
			gyakran	igen, mindig	
Ország	Romania	Count	2	13	15
		% within Ország	13,3%	86,7%	100,0%
		% within Az elmélet és gyakorlat integralásának fontossága	50,0%	54,2%	53,6%
		% of Total	7,1%	46,4%	53,6%
	Magyarország	Count	2	11	13
		% within Ország	15,4%	84,6%	100,0%
		% within Az elmélet és gyakorlat integralásának fontossága	50,0%	45,8%	46,4%
		% of Total	7,1%	39,3%	46,4%
Total	Count	4	24	28	
	% within Ország	14,3%	85,7%	100,0%	
	% within Az elmélet és gyakorlat integralásának fontossága	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	14,3%	85,7%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,024(b)	1	,877		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,024	1	,877		

Fisher's Exact Test				1,000	,644
Linear-by-Linear Association	,023	1	,879		
N of Valid Cases	28				

Kereszt tábla 13: Integrálás a pedagógiai és pszichológiai tárgyakon belül

Crosstab						
			Int szuks a PPT-n belül			Total
			igen,mindig	legtobbszor	neha	
Orszag	Romania	Count	10	3	2	15
		% within Orszag	66,7%	20,0%	13,3%	100,0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	55,6%	42,9%	66,7%	53,6%
		% of Total	35,7%	10,7%	7,1%	53,6%
	Magyarország	Count	8	4	1	13
		% within Orszag	61,5%	30,8%	7,7%	100,0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	44,4%	57,1%	33,3%	46,4%
		% of Total	28,6%	14,3%	3,6%	46,4%
Total	Count	18	7	3	28	
	% within Orszag	64,3%	25,0%	10,7%	100,0%	
	% within Int szuks a PPT-n belül	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	64,3%	25,0%	10,7%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	,558(a)	2	,756
Likelihood Ratio	,563	2	,755
Linear-by-Linear Association	,000	1	,984
N of Valid Cases	28		

Kereszt tábla 14: Az elméleti ismeretek hasznosításának nyomon követése

Crosstab						
			Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon követese		Total	
			igen	nem		
Ország	Romania	Count	12	3	15	
		% within Ország	80,0%	20,0%	100,0%	
		% within Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon követese	52,2%	60,0%	53,6%	

	Magyarország	% of Total	42,9%	10,7%	53,6%
		Count	11	2	13
		% within Ország	84,6%	15,4%	100,0%
		% within Az elm gyak/i alkalmazásának nyomon követése	47,8%	40,0%	46,4%
		% of Total	39,3%	7,1%	46,4%
Total		Count	23	5	28
		% within Ország	82,1%	17,9%	100,0%
		% within Az elm gyak/i alkalmazásának nyomon követése	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	82,1%	17,9%	100,0%

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,101(b)	1	,750		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,102	1	,750		
Fisher's Exact Test				1,000	,572
Linear-by-Linear Association	,098	1	,755		
N of Valid Cases	28				

Keresztábra 15: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya – oktatói szemmel

Crosstab							
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total
			egymastol fuggetlenek	nehany esetben osszekapcsolodnak	tobb kapcsolodasi pontjuk van	teljesen egymásra epulnek	
Orszag	Romania	Count	1	1	12	1	15
		% within Orszag	6,7%	6,7%	80,0%	6,7%	100,0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100,0%	50,0%	57,1%	25,0%	53,6%
		% of Total	3,6%	3,6%	42,9%	3,6%	53,6%
	Magyarország	Count		1	9	3	13
		% within Orszag		7,7%	69,2%	23,1%	100,0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		50,0%	42,9%	75,0%	46,4%
		% of Total		3,6%	32,1%	10,7%	46,4%
Total		Count	1	2	21	4	28

	% within Ország	3,6%	7,1%	75,0%	14,3%	100,0%	
	% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,6%	7,1%	75,0%	14,3%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2,297(a)	3	,513
Likelihood Ratio	2,720	3	,437
Linear-by-Linear Association	1,551	1	,213
N of Valid Cases	28		

Keresztábra 16: A gyakorlat irányítására legalkalmasabb személy az integrálás szempontjából

Crosstab						
			legalkalmasabb pedagogyakvezeto			Total
			osztalytanito	pedagogiatanar	pszichologiatanar	
Orszag	Romania	Count		13	2	15
		% within Orszag		86.7%	13.3%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto		100.0%	100.0%	53.6%
		% of Total		46.4%	7.1%	53.6%
	Magyarország	Count	13			13
		% within Orszag	100.0%			100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%			46.4%
		% of Total	46.4%			46.4%
Total	Count	13	13	2	28	
	% within Orszag	46.4%	46.4%	7.1%	100.0%	
	% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	46.4%	46.4%	7.1%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	28.000(a)	2	.000
Likelihood Ratio	38.673	2	.000
Linear-by-Linear Association	22.617	1	.000
N of Valid Cases	28		

Keresztábra 17: Az elmélet-gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgycsoportok

Crosstab						
			targyak szerepe az osszehangolasban			Total
			pedagogia	tantargy-pedagogia	mindenik egyarant fontos	
Orszag	Romania	Count	1	1	13	15
		% within Orszag	6.7%	6.7%	86.7%	100.0%
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	100.0%	50.0%	52.0%	53.6%
		% of Total	3.6%	3.6%	46.4%	53.6%
	Magyarország	Count		1	12	13
		% within Orszag		7.7%	92.3%	100.0%
		% within targyak szerepe az osszehangolasban		50.0%	48.0%	46.4%
		% of Total		3.6%	42.9%	46.4%
Total	Count	1	2	25	28	
	% within Orszag	3.6%	7.1%	89.3%	100.0%	
	% within targyak szerepe az osszehangolasban	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	3.6%	7.1%	89.3%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.902(a)	2	.637
Likelihood Ratio	1.283	2	.526
Linear-by-Linear Association	.670	1	.413
N of Valid Cases	28		

Keresztábra 18: Az integrálást leginkább favorizáló pszichológiai és pedagógiai tárgyak

Crosstab							
			az elmélet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak				
			didaktika	fejldeslelektan	neveleselmélet	pedagogiai pszichologia	egyeb (ovipeda)
Orszag	Romania	Count	7	5	1	1	1
		% within Orszag	46,7%	33,3%	6,7%	6,7%	100,0%

		% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	58,3%	83,3%	16,7%	100,0%	50,0%	55,6%	
		% of Total	25,9%	18,5%	3,7%	3,7%	3,7%	55,6%	
	Magyarország	Count	5	1	5		1	12	
		% within Orszag	41,7%	8,3%	41,7%		8,3%	100,0%	
		% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	41,7%	16,7%	83,3%		50,0%	44,4%	
		% of Total	18,5%	3,7%	18,5%		3,7%	44,4%	
	Total	Count	12	6	6	1	2	27	
		% within Orszag	44,4%	22,2%	22,2%	3,7%	7,4%	100,0%	
		% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	44,4%	22,2%	22,2%	3,7%	7,4%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,413(a)	4	,170
Likelihood Ratio	7,209	4	,125
Linear-by-Linear Association	,100	1	,752
N of Valid Cases	27		

Keresztábra 19: A hallgatók szakmai felkészítésében érintettek együttműködésének szükségessége

Crosstab					
			Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel		Total
			igen	nem	
Orszag	Romania	Count	14	1	15
		% within Orszag	93,3%	6,7%	100,0%
		% within Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel	58,3%	25,0%	53,6%
		% of Total	50,0%	3,6%	53,6%
	Magyarország	Count	10	3	13
		% within Orszag	76,9%	23,1%	100,0%
		% within Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel	41,7%	75,0%	46,4%
		% of Total	35,7%	10,7%	46,4%
Total		Count	24	4	28

	% within Ország	85,7%	14,3%	100,0%	
	% within Együttműk. szuks az OT-val es GYV-vel	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	85,7%	14,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,532(b)	1	,216		
Continuity Correction(a)	,485	1	,486		
Likelihood Ratio	1,573	1	,210		
Fisher's Exact Test				,311	,244
Linear-by-Linear Association	1,477	1	,224		
N of Valid Cases	28				

Keresztábra 20: Az integrálás fontossága és a viszony értékelése közötti kapcsolat

Crosstab								
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total	
			egymastol függetlenek	nehany esetben összekapcsolodnak	tobb kapcsolodasi pontjuk van	teljesen egymásra épülnek		
Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	gyakran	Count		1	2	1	4	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga		25,0%	50,0%	25,0%	100,0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		50,0%	9,5%	25,0%	14,3%	
		% of Total		3,6%	7,1%	3,6%	14,3%	
	igen, mindig	Count	1	1	19	3	24	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	4,2%	4,2%	79,2%	12,5%	100,0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100,0%	50,0%	90,5%	75,0%	85,7%	
		% of Total	3,6%	3,6%	67,9%	10,7%	85,7%	
Total		Count	1	2	21	4	28	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	3,6%	7,1%	75,0%	14,3%	100,0%	

	% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	3,6%	7,1%	75,0%	14,3%	100,0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,014(a)	3	,389
Likelihood Ratio	2,487	3	,478
Linear-by-Linear Association	,000	1	1,000
N of Valid Cases	28		

Kereszt tábla 21: Az integrálás fontosságának megítélése és a nyomon követés gyakorisága közötti kapcsolat

Crosstab						
			Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon kovetese		Total	
			igen	nem		
Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	gyakran	Count	3	1	4	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	75,0%	25,0%	100,0%	
		% within Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon kovetese	13,0%	20,0%	14,3%	
		% of Total	10,7%	3,6%	14,3%	
	igen, mindig	Count	20	4	24	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	83,3%	16,7%	100,0%	
		% within Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon kovetese	87,0%	80,0%	85,7%	
		% of Total	71,4%	14,3%	85,7%	
Total		Count	23	5	28	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	82,1%	17,9%	100,0%	
		% within Az elm gyak/i alkalmazasanak nyomon kovetese	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total	82,1%	17,9%	100,0%	
Chi-Square Tests						
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)		Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,162(b)	1	,687			
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000			
Likelihood Ratio	,151	1	,698			

Fisher's Exact Test				1,000	,568
Linear-by-Linear Association	,157	1	,692		
N of Valid Cases	28				

Kereszt tábla 22: A viszony és a pszichológiai-pedagógiai tantárgyakon belüli integráció szükségességének megítélése közötti kapcsolat

Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya * Int szuks a PPT-n belül Crosstabulation						
			Int szuks a PPT-n belül			Total
			igen,mindig	legtobbszor	neha	
Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	egymastol fuggetlenek	Count	1			1
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%			100.0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	5.6%			3.6%
		% of Total	3.6%			3.6%
	nehany esetben osszekapcsolodnak	Count	1		1	2
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	50.0%		50.0%	100.0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	5.6%		33.3%	7.1%
		% of Total	3.6%		3.6%	7.1%
	tobb kapcsolodasi pontjuk van	Count	14	6	1	21
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	66.7%	28.6%	4.8%	100.0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	77.8%	85.7%	33.3%	75.0%
		% of Total	50.0%	21.4%	3.6%	75.0%
	teljesen egymásra epulnek	Count	2	1	1	4
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	50.0%	25.0%	25.0%	100.0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	11.1%	14.3%	33.3%	14.3%
		% of Total	7.1%	3.6%	3.6%	14.3%
Total		Count	18	7	3	28
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	64.3%	25.0%	10.7%	100.0%
		% within Int szuks a PPT-n belül	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	64.3%	25.0%	10.7%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.709(a)	6	.457
Likelihood Ratio	5.150	6	.525
Linear-by-Linear Association	.208	1	.648
N of Valid Cases	28		

Kereszt tábla 23: Az integrálás fontossága és az együttműködés szükségessége közötti kapcsolat

Crosstab					
			Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel		Total
			igen	nem	
Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	gyakran	Count	3	1	4
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	75,0%	25,0%	100,0%
		% within Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel	12,5%	25,0%	14,3%
		% of Total	10,7%	3,6%	14,3%
	igen, mindig	Count	21	3	24
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	87,5%	12,5%	100,0%
		% within Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel	87,5%	75,0%	85,7%
		% of Total	75,0%	10,7%	85,7%
Total	Count	24	4	28	
	% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	85,7%	14,3%	100,0%	
	% within Egyuttmuk. szuks az OT-val es GYV-vel	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	85,7%	14,3%	100,0%	

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,437(b)	1	,508		
Continuity Correction(a)	,000	1	1,000		
Likelihood Ratio	,383	1	,536		
Fisher's Exact Test				,481	,481
Linear-by-Linear Association	,422	1	,516		

N of Valid Cases	28			
------------------	----	--	--	--

Kereszt tábla 24: Az integrálás szükségessége – gyakorlatvezetők

Crosstab					
			Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga		Total
			gyakran	igen, mindig	
Orszag	Romania	Count	3	8	11
		% within Orszag	27.3%	72.7%	100.0%
		% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	17.6%	15.7%	16.2%
		% of Total	4.4%	11.8%	16.2%
	Magyarország	Count	14	43	57
		% within Orszag	24.6%	75.4%	100.0%
		% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	82.4%	84.3%	83.8%
		% of Total	20.6%	63.2%	83.8%
Total	Count	17	51	68	
	% within Orszag	25.0%	75.0%	100.0%	
	% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	25.0%	75.0%	100.0%	
Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	.036(b)	1	.849		
Continuity Correction(a)	.000	1	1.000		
Likelihood Ratio	.036	1	.850		
Fisher's Exact Test				1.000	.557
Linear-by-Linear Association	.036	1	.850		
N of Valid Cases	68				

Keresztábra 25: A hallgatók elméleti ismereteinek és gyakorlati tapasztalatainak viszonya a gyakorlatvezetők szemszögéből

Crosstab							
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total
			egymastol fuggetlenek	nehany esetben osszekapcsolodnak	tobb kapcsolodasi pontjuk van	teljesen egymásra epulnek	
Orszag	Romania	Count		5	6		11
		% within Orszag		45.5%	54.5%		100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		16.1%	17.1%		16.2%
		% of Total		7.4%	8.8%		16.2%
	Magyarország	Count	1	26	29	1	57
		% within Orszag	1.8%	45.6%	50.9%	1.8%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	83.9%	82.9%	100.0%	83.8%
		% of Total	1.5%	38.2%	42.6%	1.5%	83.8%
Total	Count	1	31	35	1	68	
	% within Orszag	1.5%	45.6%	51.5%	1.5%	100.0%	
	% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	1.5%	45.6%	51.5%	1.5%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	.410(a)	3	.938
Likelihood Ratio	.730	3	.866
Linear-by-Linear Association	.011	1	.917
N of Valid Cases	68		

Keresztábra 26: Az elméleti ismeretek értékesítése a gyakorlat folyamán

Crosstab							
			elméleti ismeretek értékesítése a pedagyon				Total
			igen, mindig	gyakran	neha	nem	
Ország	Romania	Count	8	3			11
		% within Ország	72.7%	27.3%			100.0%
		% within elméleti ismeretek értékesítése a pedagyon	16.3%	27.3%			16.2%
		% of Total	11.8%	4.4%			16.2%
	Magyarország	Count	41	8	6	2	57
		% within Ország	71.9%	14.0%	10.5%	3.5%	100.0%
		% within elméleti ismeretek értékesítése a pedagyon	83.7%	72.7%	100.0%	100.0%	83.8%
		% of Total	60.3%	11.8%	8.8%	2.9%	83.8%
Total	Count	49	11	6	2	68	
	% within Ország	72.1%	16.2%	8.8%	2.9%	100.0%	
	% within elméleti ismeretek értékesítése a pedagyon	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	72.1%	16.2%	8.8%	2.9%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	2.544(a)	3	.467
Likelihood Ratio	3.686	3	.297
Linear-by-Linear Association	.511	1	.475
N of Valid Cases	68		

Keresztábra 27: A tapasztalatok értékesítésének nyomon követése

Crosstab							
			Tapasztalatok értékesítése az elmélet feldolgozásakor				Total
			igen, mindig	legtöbbször	olykor	nem	
Ország	Romania	Count	3	6	2		11
		% within Ország	27.3%	54.5%	18.2%		100.0%
		% within Tapasztalatok értékesítése az elmélet feldolgozásakor	14.3%	30.0%	10.0%		16.2%
		% of Total	4.4%	8.8%	2.9%		16.2%
	Magyarország	Count	18	14	18	7	57
		% within Ország	31.6%	24.6%	31.6%	12.3%	100.0%

		% within Tapasztalatokert; kesitese az elmelet feldolgozasakor	85.7%	70.0%	90.0%	100.0%	83.8%	
		% of Total	26.5%	20.6%	26.5%	10.3%	83.8%	
Total		Count	21	20	20	7	68	
		% within Orszag	30.9%	29.4%	29.4%	10.3%	100.0%	
		% within Tapasztalatokert; kesitese az elmelet feldolgozasakor	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	30.9%	29.4%	29.4%	10.3%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.787(a)	3	.188
Likelihood Ratio	5.529	3	.137
Linear-by-Linear Association	1.052	1	.305
N of Valid Cases	68		

Keresztábra 28: Az integrálás szempontjából legalkalmasabb gyakorlatvezető

Crosstab						
			legalkalmasabb pedagogyakvezeto			Total
			osztalytanito	pedagogiatanar	mas	
Orszag	Romania	Count	1	9	1	11
		% within Orszag	9.1%	81.8%	9.1%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	1.9%	81.8%	25.0%	16.2%
		% of Total	1.5%	13.2%	1.5%	16.2%
	Magyarország	Count	52	2	3	57
		% within Orszag	91.2%	3.5%	5.3%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	98.1%	18.2%	75.0%	83.8%
		% of Total	76.5%	2.9%	4.4%	83.8%
Total	Count	53	11	4	68	
	% within Orszag	77.9%	16.2%	5.9%	100.0%	
	% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	77.9%	16.2%	5.9%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	43.165(a)	2	.000
Likelihood Ratio	35.340	2	.000

Linear-by-Linear Association	12.700	1	.000
N of Valid Cases	68		

Kereszt tábla 29: Ki segíti leginkább a hallgatót az integrálásban

Crosstab								
			ki segíti az integralast?					Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy-pedagogus	gyakorlatvezeto	osztalytanito	
Orszag	Romania	Count	2			7	2	11
		% within Orszag	18.2%			63.6%	18.2%	100.0%
		% within ki segíti az integralast?	40.0%			100.0%	5.1%	16.2%
		% of Total	2.9%			10.3%	2.9%	16.2%
	Magyarország	Count	3	1	16		37	57
		% within Orszag	5.3%	1.8%	28.1%		64.9%	100.0%
		% within ki segíti az integralast?	60.0%	100.0%	100.0%		94.9%	83.8%
		% of Total	4.4%	1.5%	23.5%		54.4%	83.8%
Total	Count	5	1	16	7	39	68	
	% within Orszag	7.4%	1.5%	23.5%	10.3%	57.4%	100.0%	
	% within ki segíti az integralast?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	7.4%	1.5%	23.5%	10.3%	57.4%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	45.157(a)	4	.000
Likelihood Ratio	37.684	4	.000
Linear-by-Linear Association	3.272	1	.070
N of Valid Cases	68		

Keresztábra 30: Az elmélet-gyakorlat integrálásának fontossága és a tapasztalatok értékesítésére való odafigyelés közötti kapcsolat

Crosstab							
			Tapasztalatokért;kesítése az elmélet feldolgozasakor				Total
			igen, mindig	legtobbszor	olykor	nem	
Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	gyakran	Count	8	7	2		17
		% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	47,1%	41,2%	11,8%		100,0%
		% within Tapasztalatokért;kesítése az elmélet feldolgozasakor	38,1%	35,0%	10,0%		25,0%
		% of Total	11,8%	10,3%	2,9%		25,0%
	igen, mindig	Count	13	13	18	7	51
		% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	25,5%	25,5%	35,3%	13,7%	100,0%
		% within Tapasztalatokért;kesítése az elmélet feldolgozasakor	61,9%	65,0%	90,0%	100,0%	75,0%
		% of Total	19,1%	19,1%	26,5%	10,3%	75,0%
Total		Count	21	20	20	7	68
		% within Az elmélet es gyakorlat integralasanak fontossaga	30,9%	29,4%	29,4%	10,3%	100,0%
		% within Tapasztalatokért;kesítése az elmélet feldolgozasakor	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	30,9%	29,4%	29,4%	10,3%	100,0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,721(a)	3	,052
Likelihood Ratio	9,666	3	,022
Linear-by-Linear Association	6,760	1	,009
N of Valid Cases	68		

Keresztábra 31: A fontosság megítélése és az elméleti ismeretek hasznosítása közötti kapcsolat

Crosstab							
			elméleti ismeretek ertekesitese a pedgyakon				Total
			igen, mindig	gyakran	neha	nem	
Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	gyakran	Count	12	3	2		17
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	70,6%	17,6%	11,8%		100,0%
		% within elméleti ismeretek ertekesitese a pedgyakon	24,5%	27,3%	33,3%		25,0%
		% of Total	17,6%	4,4%	2,9%		25,0%
	igen, mindig	Count	37	8	4	2	51
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	72,5%	15,7%	7,8%	3,9%	100,0%
		% within elméleti ismeretek ertekesitese a pedgyakon	75,5%	72,7%	66,7%	100,0%	75,0%
		% of Total	54,4%	11,8%	5,9%	2,9%	75,0%
Total		Count	49	11	6	2	68
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	72,1%	16,2%	8,8%	2,9%	100,0%
		% within elméleti ismeretek ertekesitese a pedgyakon	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	72,1%	16,2%	8,8%	2,9%	100,0%

	Chi-Square Tests			
		Value	df	Asymp. Sig. (2- sided)
	Pearson Chi-Square	,926(a)	3	,819
	Likelihood Ratio	1,396	3	,707
	Linear-by-Linear Association	,008	1	,928
	N of Valid Cases	68		

Keresztábra 32: Az integráció fontosságának megítélése az egyes vizsgálati csoportokban (összesen)

Crosstab							
			Az elmélet és gyakorlat integrálásának fontossága				Total
			nem	neh	gyakran	igen, mindig	
Vizsgálati csoportok	Hallgató	Count	5	8	85	252	350
		% within Vizsgálati csoportok	1.4%	2.3%	24.3%	72.0%	100.0%

		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	100.0%	100.0%	80.2%	77.1%	78.5%	
		% of Total	1.1%	1.8%	19.1%	56.5%	78.5%	
	pedpszi oktato	Count			4	24	28	
		% within Vizsgalati csoportok			14.3%	85.7%	100.0%	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga			3.8%	7.3%	6.3%	
		% of Total			.9%	5.4%	6.3%	
	gyakorlatvezeto	Count			17	51	68	
		% within Vizsgalati csoportok			25.0%	75.0%	100.0%	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga			16.0%	15.6%	15.2%	
		% of Total			3.8%	11.4%	15.2%	
Total	Count		5	8	106	327	446	
	% within Vizsgalati csoportok		1.1%	1.8%	23.8%	73.3%	100.0%	
	% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total		1.1%	1.8%	23.8%	73.3%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.404(a)	6	.493
Likelihood Ratio	8.287	6	.218
Linear-by-Linear Association	2.018	1	.155
N of Valid Cases	446		

Kereszt tábla 33: Az integráció fontosságának megítélése az egyes vizsgálati csoportokban (Románia)

Crosstab						
			Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga			Total
			neh	gyakran	igen, mindig	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	1	20	107	128
		% within Vizsgalati csoportok	.8%	15.6%	83.6%	100.0%
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	100.0%	80.0%	83.6%	83.1%
		% of Total	.6%	13.0%	69.5%	83.1%
	pedpszi oktato	Count		2	13	15
		% within Vizsgalati csoportok		13.3%	86.7%	100.0%

		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga		8.0%	10.2%	9.7%	
		% of Total		1.3%	8.4%	9.7%	
	gyakorlatvezeto	Count		3	8	11	
		% within Vizsgalati csoportok		27.3%	72.7%	100.0%	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga		12.0%	6.3%	7.1%	
		% of Total		1.9%	5.2%	7.1%	
Total	Count		1	25	128	154	
	% within Vizsgalati csoportok		.6%	16.2%	83.1%	100.0%	
	% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total		.6%	16.2%	83.1%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.305(a)	4	.861
Likelihood Ratio	1.342	4	.854
Linear-by-Linear Association	.288	1	.591
N of Valid Cases	154		

Keresztábra 34: Az integráció fontosságának megítélése az egyes vizsgálati csoportokban (Magyarország)

Crosstab							
			Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga				Total
			nem	neha	gyakran	igen, mindig	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	5	7	65	145	222
		% within Vizsgalati csoportok	2.3%	3.2%	29.3%	65.3%	100.0%
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	100.0%	100.0%	80.2%	72.9%	76.0%
		% of Total	1.7%	2.4%	22.3%	49.7%	76.0%
	pedpszi oktato	Count			2	11	13
		% within Vizsgalati csoportok			15.4%	84.6%	100.0%
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga			2.5%	5.5%	4.5%
		% of Total			.7%	3.8%	4.5%

	gyakorlatvezeto	Count			14	43	57	
		% within Vizsgalati csoportok			24.6%	75.4%	100.0%	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga			17.3%	21.6%	19.5%	
		% of Total			4.8%	14.7%	19.5%	
Total		Count	5	7	81	199	292	
		% within Vizsgalati csoportok	1.7%	2.4%	27.7%	68.2%	100.0%	
		% within Az elmelet es gyakorlat integralasanak fontossaga	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	1.7%	2.4%	27.7%	68.2%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6.120(a)	6	.410
Likelihood Ratio	9.009	6	.173
Linear-by-Linear Association	4.430	1	.035
N of Valid Cases	292		

Keresztábra 35: A hallgatók elméleti ismerete és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélésének egybevetése (Összesen)

Crosstab							
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total
			egymastol függetlenek	nehany esetben összekapcsolodnak	tobb kapcsolodasi pontjuk van	teljesen egymásra épülnek	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	6	115	184	43	348
		% within Vizsgalati csoportok	1.7%	33.0%	52.9%	12.4%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	75.0%	77.7%	76.7%	89.6%	78.4%
		% of Total	1.4%	25.9%	41.4%	9.7%	78.4%
	pedpszi oktato	Count	1	2	21	4	28
		% within Vizsgalati csoportok	3.6%	7.1%	75.0%	14.3%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	12.5%	1.4%	8.8%	8.3%	6.3%
		% of Total	.2%	.5%	4.7%	.9%	6.3%
	gyakorlatvezeto	Count	1	31	35	1	68

		% within Vizsgalati csoportok	1.5%	45.6%	51.5%	1.5%	100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	12.5%	20.9%	14.6%	2.1%	15.3%	
		% of Total	.2%	7.0%	7.9%	.2%	15.3%	
Total		Count	8	148	240	48	444	
		% within Vizsgalati csoportok	1.8%	33.3%	54.1%	10.8%	100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	1.8%	33.3%	54.1%	10.8%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.389(a)	6	.005
Likelihood Ratio	23.624	6	.001
Linear-by-Linear Association	4.188	1	.041
N of Valid Cases	444		

Keresztábra 36: A hallgatók elméleti ismerete és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélésének egybevetése (Románia)

Crosstab							
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total
			egymástól függetlenek	nehány esetben összekapcsolodnak	több kapcsolódási pontjuk van	teljesen egymásra épülnek	
Vizsgalati csoportok	Hallgató	Count		39	73	16	128
		% within Vizsgalati csoportok		30.5%	57.0%	12.5%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		86.7%	80.2%	94.1%	83.1%
		% of Total		25.3%	47.4%	10.4%	83.1%
	pedpszi oktató	Count	1	1	12	1	15
		% within Vizsgalati csoportok	6.7%	6.7%	80.0%	6.7%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	2.2%	13.2%	5.9%	9.7%
		% of Total	.6%	.6%	7.8%	.6%	9.7%

	gyakorlatvezeto	Count		5	6		11	
		% within Vizsgalati csoportok		45.5%	54.5%		100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		11.1%	6.6%		7.1%	
		% of Total		3.2%	3.9%		7.1%	
Total		Count	1	45	91	17	154	
		% within Vizsgalati csoportok	.6%	29.2%	59.1%	11.0%	100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	.6%	29.2%	59.1%	11.0%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	15.900(a)	6	.014
Likelihood Ratio	13.482	6	.036
Linear-by-Linear Association	1.166	1	.280
N of Valid Cases	154		

Keresztábra 37: A hallgatók elméleti ismerete és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélésének egybevetése (Magyarország)

Crosstab							
			Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya				Total
			egymastol függetlenek	nehány esetben összekapcsolodnak	több kapcsolódási pontjuk van	teljesen egymásra épülnek	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	6	76	111	27	220
		% within Vizsgalati csoportok	2.7%	34.5%	50.5%	12.3%	100.0%
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	85.7%	73.8%	74.5%	87.1%	75.9%
		% of Total	2.1%	26.2%	38.3%	9.3%	75.9%
	pedpszi oktato	Count		1	9	3	13
		% within Vizsgalati csoportok		7.7%	69.2%	23.1%	100.0%

		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya		1.0%	6.0%	9.7%	4.5%	
		% of Total		.3%	3.1%	1.0%	4.5%	
	gyakorlatvezeto	Count	1	26	29	1	57	
		% within Vizsgalati csoportok	1.8%	45.6%	50.9%	1.8%	100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	14.3%	25.2%	19.5%	3.2%	19.7%	
		% of Total	.3%	9.0%	10.0%	.3%	19.7%	
	Total	Count	7	103	149	31	290	
		% within Vizsgalati csoportok	2.4%	35.5%	51.4%	10.7%	100.0%	
		% within Elmeleti ism es gyak tapasztalatok viszonya	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	2.4%	35.5%	51.4%	10.7%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.519(a)	6	.051
Likelihood Ratio	15.788	6	.015
Linear-by-Linear Association	2.348	1	.125
N of Valid Cases	290		

Kereszt tábla 38: A legalkalmasabb gyakorlatvezető (összesen)

Crosstab							
			legalkalmasabb pedagogyakvezeto				Total
			osztalytanito	pedagogiatanar	pszichologiatanar	mas	
Vizsgalati csoportok	pedpszi oktato	Count	13	13	2		28
		% within Vizsgalati csoportok	46.4%	46.4%	7.1%		100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	19.7%	54.2%	100.0%		29.2%
		% of Total	13.5%	13.5%	2.1%		29.2%
	gyakorlatvezeto	Count	53	11		4	68
		% within Vizsgalati csoportok	77.9%	16.2%		5.9%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	80.3%	45.8%		100.0%	70.8%

		% of Total	55.2%	11.5%		4.2%	70.8%	
Total	Count		66	24	2	4	96	
	% within Vizsgalati csoportok		68.8%	25.0%	2.1%	4.2%	100.0%	
	% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total		68.8%	25.0%	2.1%	4.2%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	16.629(a)	3	.001
Likelihood Ratio	17.299	3	.001
Linear-by-Linear Association	2.654	1	.103
N of Valid Cases	96		

Keresztábra 39: A legalkalmasabb gyakorlatvezető (Románia)

Crosstab							
			legalkalmasabb pedagogyakvezeto				Total
			osztalytanito	pedagogiatanar	pszichologiatanar	mas	
Vizsgalati csoportok	pedpszi oktato	Count		13	2		15
		% within Vizsgalati csoportok		86.7%	13.3%		100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto		59.1%	100.0%		57.7%
		% of Total		50.0%	7.7%		57.7%
	gyakorlatvezeto	Count	1	9		1	11
		% within Vizsgalati csoportok	9.1%	81.8%		9.1%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%	40.9%		100.0%	42.3%
		% of Total	3.8%	34.6%		3.8%	42.3%
Total	Count	1	22	2	1	26	
	% within Vizsgalati csoportok	3.8%	84.6%	7.7%	3.8%	100.0%	
	% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	3.8%	84.6%	7.7%	3.8%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	4.212(a)	3	.240
Likelihood Ratio	5.659	3	.129
Linear-by-Linear Association	.043	1	.836
N of Valid Cases	26		

Kereszt tábla 40: A legalkalmasabb gyakorlatvezető (Magyarország)

Crosstab						
			legalkalmasabb pedagogyakvezeto			Total
			osztalytanito	pedagogiatanar	mas	
Vizsgalati csoportok	pedpszi oktato	Count	13			13
		% within Vizsgalati csoportok	100.0%			100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	20.0%			18.6%
		% of Total	18.6%			18.6%
	gyakorlatvezeto	Count	52	2	3	57
		% within Vizsgalati csoportok	91.2%	3.5%	5.3%	100.0%
		% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	80.0%	100.0%	100.0%	81.4%
		% of Total	74.3%	2.9%	4.3%	81.4%
Total	Count	65	2	3	70	
	% within Vizsgalati csoportok	92.9%	2.9%	4.3%	100.0%	
	% within legalkalmasabb pedagogyakvezeto	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	92.9%	2.9%	4.3%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.228(a)	2	.541
Likelihood Ratio	2.140	2	.343
Linear-by-Linear Association	.997	1	.318
N of Valid Cases	70		
a 4 cells (66.7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is .37.			

Keresztábra 41: Ki segít az integrálásban (összesen)

Crosstab									
			ki segíti az integrálást?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy- pedagógus	gyakorlatvezető	egyik sem	osztálytanító	
Vizsgalati csoportok	Hallgató	Count	21	13	79	192	30	15	350
		% within Vizsgalati csoportok	6.0%	3.7%	22.6%	54.9%	8.6%	4.3%	100.0%
		% within ki segíti az integrálást?	80.8%	92.9%	83.2%	96.5%	100.0%	27.8%	83.7%
		% of Total	5.0%	3.1%	18.9%	45.9%	7.2%	3.6%	83.7%
	gyakorlatvezető	Count	5	1	16	7		39	68
		% within Vizsgalati csoportok	7.4%	1.5%	23.5%	10.3%		57.4%	100.0%
		% within ki segíti az integrálást?	19.2%	7.1%	16.8%	3.5%		72.2%	16.3%
		% of Total	1.2%	.2%	3.8%	1.7%		9.3%	16.3%
Total		Count	26	14	95	199	30	54	418
		% within Vizsgalati csoportok	6.2%	3.3%	22.7%	47.6%	7.2%	12.9%	100.0%
		% within ki segíti az integrálást?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	6.2%	3.3%	22.7%	47.6%	7.2%	12.9%	100.0%

Keresztábra 42: Ki segít az integrálásban (Románia)

Crosstab									
			ki segíti az integrálást?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy-pedagógus	gyakorlatvezető	egyik sem	osztálytanító	
Vizsgalati csoportok	Hallgató	Count	10	1	41	44	24	6	126
		% within Vizsgalati csoportok	7.9%	.8%	32.5%	34.9%	19.0%	4.8%	100.0%

		% within ki segíti az integralast?	83.3%	100.0%	100.0%	86.3%	100.0%	75.0%	92.0%	
		% of Total	7.3%	.7%	29.9%	32.1%	17.5%	4.4%	92.0%	
	gyakorlatvezeto	Count	2			7		2	11	
		% within Vizsgalati csoportok	18.2%			63.6%		18.2%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	16.7%			13.7%		25.0%	8.0%	
		% of Total	1.5%			5.1%		1.5%	8.0%	
	Total	Count	12	1	41	51	24	8	137	
		% within Vizsgalati csoportok	8.8%	.7%	29.9%	37.2%	17.5%	5.8%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	8.8%	.7%	29.9%	37.2%	17.5%	5.8%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12.335(a)	5	.030
Likelihood Ratio	15.972	5	.007
Linear-by-Linear Association	.087	1	.768
N of Valid Cases	137		

Kereszt tábla 43: Ki segít az integrálásban (Magyarország)

Crosstab									
			ki segíti az integralast?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy-pedagogus	gyakorlatvezeto	egyik sem	osztalytanito	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	11	12	38	148	6	9	224
		% within Vizsgalati csoportok	4.9%	5.4%	17.0%	66.1%	2.7%	4.0%	100.0%

		% within ki segíti az integralast?	78.6%	92.3%	70.4%	100.0%	100.0%	19.6%	79.7%	
		% of Total	3.9%	4.3%	13.5%	52.7%	2.1%	3.2%	79.7%	
	gyakorlatvezeto	Count	3	1	16			37	57	
		% within Vizsgalati csoportok	5.3%	1.8%	28.1%			64.9%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	21.4%	7.7%	29.6%			80.4%	20.3%	
		% of Total	1.1%	.4%	5.7%			13.2%	20.3%	
	Total	Count	14	13	54	148	6	46	281	
		% within Vizsgalati csoportok	5.0%	4.6%	19.2%	52.7%	2.1%	16.4%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	5.0%	4.6%	19.2%	52.7%	2.1%	16.4%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	146.315(a)	5	.000
Likelihood Ratio	150.723	5	.000
Linear-by-Linear Association	39.477	1	.000
N of Valid Cases	281		

Kereszt tábla 44: Az elmélet szerepe a próbatanításokban (összesítetten)

Vizsgalati csoportok * Elmelet szerepe a probatanitasokban Crosstabulation					
			Elmelet szerepe a probatanitasokban		Total
			igen	nem	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	293	57	350
		% within Vizsgalati csoportok	83,7%	16,3%	100,0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	81,2%	100,0%	83,7%

	gyakorlatvezeto	% of Total	70,1%	13,6%	83,7%
		Count	68		68
		% within Vizsgalati csoportok	100,0%		100,0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	18,8%		16,3%
		% of Total	16,3%		16,3%
Total		Count	361	57	418
		% within Vizsgalati csoportok	86,4%	13,6%	100,0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	86,4%	13,6%	100,0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,823(b)	1	,000
Continuity Correction(a)	11,477	1	,001
Likelihood Ratio	21,921	1	,000
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	12,792	1	,000
N of Valid Cases	418		

Kereszt tábla 45: Az elmélet szerepe a próbatanításokban (Románia)

Crosstab					
			Elmelet szerepe a probatanitasokban		Total
			igen	nem	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	116	12	128
		% within Vizsgalati csoportok	90.6%	9.4%	100.0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	91.3%	100.0%	92.1%
		% of Total	83.5%	8.6%	92.1%
	gyakorlatvezeto	Count	11		11
		% within Vizsgalati csoportok	100.0%		100.0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	8.7%		7.9%
		% of Total	7.9%		7.9%
Total		Count	127	12	139
		% within Vizsgalati csoportok	91.4%	8.6%	100.0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	91.4%	8.6%	100.0%

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	1.129(b)	1	.288
Continuity Correction(a)	.253	1	.615
Likelihood Ratio	2.073	1	.150
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	1.121	1	.290
N of Valid Cases	139		

Kereszt tábla 46: Az elmélet szerepe a próbatanításokban (Magyarország)

Crosstab					
			Elmelet szerepe a probatanitasokban		Total
			igen	nem	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	177	45	222
		% within Vizsgalati csoportok	79.7%	20.3%	100.0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	75.6%	100.0%	79.6%
		% of Total	63.4%	16.1%	79.6%
	gyakorlatvezeto	Count	57		57
		% within Vizsgalati csoportok	100.0%		100.0%
		% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	24.4%		20.4%
		% of Total	20.4%		20.4%
Total	Count	234	45	279	
	% within Vizsgalati csoportok	83.9%	16.1%	100.0%	
	% within Elmelet szerepe a probatanitasokban	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	83.9%	16.1%	100.0%	

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	13.776(b)	1	.000
Continuity Correction(a)	12.318	1	.000
Likelihood Ratio	22.694	1	.000
Fisher's Exact Test			
Linear-by-Linear Association	13.727	1	.000
N of Valid Cases	279		

Keresztábra 47: Az elmélet-gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tárgyak (összesen)

Vizsgalati csoportok * az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantargyak Crosstabulation												
			az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantargyak									Total
			egyik sem segít	didaktika	fejlesztéslektan	nevelésteória	alt. pedagógia	alt. pszichológia	pedagógiai pszichológia	egyéb (ovipeda)	8	
Vizsgalati csoportok	Hallgató	Count	2	93	91	17	35	53	42	8	7	348
		% within Vizsgalati csoportok	.6%	26.7%	26.1%	4.9%	10.1%	15.2%	12.1%	2.3%	2.0%	100.0%
		% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantargyak	100.0%	88.6%	93.8%	73.9%	100.0%	100.0%	97.7%	80.0%	100.0%	92.8%
		% of Total	.5%	24.8%	24.3%	4.5%	9.3%	14.1%	11.2%	2.1%	1.9%	92.8%
	pedagógiai oktató	Count		12	6	6			1	2		27
		% within Vizsgalati csoportok		44.4%	22.2%	22.2%			3.7%	7.4%		100.0%
		% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantargyak		11.4%	6.2%	26.1%			2.3%	20.0%		7.2%
		% of Total		3.2%	1.6%	1.6%			.3%	.5%		7.2%
Total			Count	2	105	97	23	35	53	43	10	375
			% within Vizsgalati csoportok	.5%	28.0%	25.9%	6.1%	9.3%	14.1%	11.5%	2.7%	100.0%
			% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantargyak	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
			% of Total	.5%	28.0%	25.9%	6.1%	9.3%	14.1%	11.5%	2.7%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	26.746(a)	8	.001
Likelihood Ratio	28.530	8	.000

Linear-by-Linear Association	4.513	1	.034
N of Valid Cases	375		

Keresztábra 48: Az elmélet-gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tárgyak (Románia)

Vizsgalati csoportok * az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgyak Crosstabulation											
			az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgyak								Total
			egyik sem segít	didaktika	fejlesztéslektan	neveléselmélet	alt. pedagógia	alt. pszichológia	pedagógiai pszichológia	egyéb (ovipeda)	
Vizsgalati csoportok	Hallgató	Count	2	46	25	5	9	23	18		128
		% within Vizsgalati csoportok	1.6%	35.9%	19.5%	3.9%	7.0%	18.0%	14.1%		100.0%
		% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgyak	100.0%	86.8%	83.3%	83.3%	100.0%	100.0%	94.7%		89.5%
		% of Total	1.4%	32.2%	17.5%	3.5%	6.3%	16.1%	12.6%		89.5%
	pedagógiai oktató	Count		7	5	1			1	1	15
		% within Vizsgalati csoportok		46.7%	33.3%	6.7%			6.7%	6.7%	100.0%
		% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgyak		13.2%	16.7%	16.7%			5.3%	100.0%	10.5%
		% of Total		4.9%	3.5%	.7%			.7%	.7%	10.5%
	Total	Count	2	53	30	6	9	23	19	1	143
		% within Vizsgalati csoportok	1.4%	37.1%	21.0%	4.2%	6.3%	16.1%	13.3%	.7%	100.0%
		% within az elmélet gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tantárgyak	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% of Total	1.4%	37.1%	21.0%	4.2%	6.3%	16.1%	13.3%	.7%	100.0%

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	14.950(a)	7	.037
Likelihood Ratio	14.363	7	.045
Linear-by-Linear Association	1.674	1	.196
N of Valid Cases	143		

Kereszt tábla 49: Az elmélet-gyakorlat integrálását leginkább favorizáló tárgyak (Magyarország)

Vizsgalati csoportok * az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak Crosstabulation											
			az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak								Total
			didaktika	fejloodeslelektan	neveleselmelet	alt. pedagogia	alt. pszichologia	pedagogiai pszichologia	egyeb (ovipeda)	8	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	47	66	12	26	30	24	8	7	220
		% within Vizsgalati csoportok	21.4%	30.0%	5.5%	11.8%	13.6%	10.9%	3.6%	3.2%	100.0%
		% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	90.4%	98.5%	70.6%	100.0%	100.0%	100.0%	88.9%	100.0%	94.8%
		% of Total	20.3%	28.4%	5.2%	11.2%	12.9%	10.3%	3.4%	3.0%	94.8%
	pedpszi oktato	Count	5	1	5				1		12
		% within Vizsgalati csoportok	41.7%	8.3%	41.7%				8.3%		100.0%
		% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	9.6%	1.5%	29.4%				11.1%		5.2%
		% of Total	2.2%	.4%	2.2%				.4%		5.2%
Total		Count	52	67	17	26	30	24	9	7	232
		% within Vizsgalati csoportok	22.4%	28.9%	7.3%	11.2%	12.9%	10.3%	3.9%	3.0%	100.0%

	% within az elmelet gyakorlat integralasat leginkabb favorizalo tantargyak	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	22.4%	28.9%	7.3%	11.2%	12.9%	10.3%	3.9%	3.0%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	29.699(a)	7	.000
Likelihood Ratio	24.261	7	.001
Linear-by-Linear Association	2.156	1	.142
N of Valid Cases	232		

Kereszt tábla 50: Az integrálást segítő tárgyak és szerepek hallgatói megítélése (összesen)

targyak szerepe az osszehangolasban * ki segiti az integralast? Crosstabulation									
			ki segiti az integralast?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy-pedagogus	gyakorlatvezeto	egyik sem	osztalytanito	
targyak szerepe az osszehangolasban	pedagogia	Count	3	3	5	16	3	3	33
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	9.1%	9.1%	15.2%	48.5%	9.1%	9.1%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	14.3%	23.1%	6.5%	8.3%	10.0%	20.0%	9.5%
		% of Total	.9%	.9%	1.4%	4.6%	.9%	.9%	9.5%
	pszichologia	Count	5	2	8	21	2	1	39
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	12.8%	5.1%	20.5%	53.8%	5.1%	2.6%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	23.8%	15.4%	10.4%	10.9%	6.7%	6.7%	11.2%
		% of Total	1.4%	.6%	2.3%	6.0%	.6%	.3%	11.2%
	tantargy-pedagogia	Count	6	3	26	56	4	4	99
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	6.1%	3.0%	26.3%	56.6%	4.0%	4.0%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	28.6%	23.1%	33.8%	29.2%	13.3%	26.7%	28.4%
		% of Total	1.7%	.9%	7.5%	16.1%	1.1%	1.1%	28.4%

	mindenik egyarant fontos	Count	7	5	38	98	20	7	175	
		% within tárgyak szerepe az összehangolasban	4.0%	2.9%	21.7%	56.0%	11.4%	4.0%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	33.3%	38.5%	49.4%	51.0%	66.7%	46.7%	50.3%	
		% of Total	2.0%	1.4%	10.9%	28.2%	5.7%	2.0%	50.3%	
	egyik sem fontos	Count				1	1		2	
		% within tárgyak szerepe az összehangolasban				50.0%	50.0%		100.0%	
		% within ki segíti az integralast?				.5%	3.3%		.6%	
		% of Total				.3%	.3%		.6%	
Total		Count	21	13	77	192	30	15	348	
		% within tárgyak szerepe az összehangolasban	6.0%	3.7%	22.1%	55.2%	8.6%	4.3%	100.0%	
		% within ki segíti az integralast?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	6.0%	3.7%	22.1%	55.2%	8.6%	4.3%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21.161(a)	20	.388
Likelihood Ratio	18.646	20	.545
Linear-by-Linear Association	3.257	1	.071
N of Valid Cases	348		

Keresztábra 51: Az integrálást segítő tárgyak és szerepek kapcsolatának hallgatói megítélése (Románia)

targyak szerepe az összehangolásban * ki segíti az integrálást? Crosstabulation									
			ki segíti az integrálást?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy-pedagogus	gyakorlatvezeto	egyik sem	osztalytanito	
targyak szerepe az összehangolásban	pedagogia	Count	1		4	6	2	1	14
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	7.1%		28.6%	42.9%	14.3%	7.1%	100.0%
		% within ki segíti az integrálást?	10.0%		10.3%	13.6%	8.3%	16.7%	11.3%
		% of Total	.8%		3.2%	4.8%	1.6%	.8%	11.3%
	pszichologia	Count	3		3	6	2		14
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	21.4%		21.4%	42.9%	14.3%		100.0%
		% within ki segíti az integrálást?	33.3%		10.3%	13.6%	8.3%		11.3%
		% of Total	8.6%		3.2%	4.8%	1.6%		11.3%

		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	21.4%		21.4%	42.9%	14.3%		100.0%	
		% within ki segíti az integralást?	30.0%		7.7%	13.6%	8.3%		11.3%	
		% of Total	2.4%		2.4%	4.8%	1.6%		11.3%	
	tantargy-pedagogia	Count	3	1	12	5	2	2	25	
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	12.0%	4.0%	48.0%	20.0%	8.0%	8.0%	100.0%	
		% within ki segíti az integralást?	30.0%	100.0%	30.8%	11.4%	8.3%	33.3%	20.2%	
		% of Total	2.4%	.8%	9.7%	4.0%	1.6%	1.6%	20.2%	
	mindenik egyaránt fontos	Count	3		20	27	18	3	71	
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	4.2%		28.2%	38.0%	25.4%	4.2%	100.0%	
		% within ki segíti az integralást?	30.0%		51.3%	61.4%	75.0%	50.0%	57.3%	
		% of Total	2.4%		16.1%	21.8%	14.5%	2.4%	57.3%	
Total		Count	10	1	39	44	24	6	124	
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	8.1%	.8%	31.5%	35.5%	19.4%	4.8%	100.0%	
		% within ki segíti az integralást?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
		% of Total	8.1%	.8%	31.5%	35.5%	19.4%	4.8%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18.764(a)	15	.225
Likelihood Ratio	18.264	15	.249
Linear-by-Linear Association	1.971	1	.160
N of Valid Cases	124		

Keresztábra 52: Az integrálást segítő tárgyak és szerepek kapcsolatának hallgatói megítélése (Magyarország)

targyak szerepe az osszehangolasban * ki segiti az integralast? Crosstabulation									
			ki segiti az integralast?						Total
			pedagogiatanar	pszichologiatanar	tantargy- pedagogus	gyakorlatvezeto	egyik sem	osztalytanito	
targyak szerepe az osszehangolasban	pedagogia	Count	2	3	1	10	1	2	19
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	10.5%	15.8%	5.3%	52.6%	5.3%	10.5%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	18.2%	25.0%	2.6%	6.8%	16.7%	22.2%	8.5%
		% of Total	.9%	1.3%	.4%	4.5%	.4%	.9%	8.5%
	pszichologia	Count	2	2	5	15		1	25
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	8.0%	8.0%	20.0%	60.0%		4.0%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	18.2%	16.7%	13.2%	10.1%		11.1%	11.2%
		% of Total	.9%	.9%	2.2%	6.7%		.4%	11.2%
	tantargy- pedagogia	Count	3	2	14	51	2	2	74
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	4.1%	2.7%	18.9%	68.9%	2.7%	2.7%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	27.3%	16.7%	36.8%	34.5%	33.3%	22.2%	33.0%
		% of Total	1.3%	.9%	6.3%	22.8%	.9%	.9%	33.0%
	mindenik egyarant fontos	Count	4	5	18	71	2	4	104
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	3.8%	4.8%	17.3%	68.3%	1.9%	3.8%	100.0%
		% within ki segiti az integralast?	36.4%	41.7%	47.4%	48.0%	33.3%	44.4%	46.4%
		% of Total	1.8%	2.2%	8.0%	31.7%	.9%	1.8%	46.4%
	egyik sem fontos	Count				1	1		2
		% within targyak szerepe az osszehangolasban				50.0%	50.0%		100.0%
		% within ki segiti az integralast?				.7%	16.7%		.9%
		% of Total				.4%	.4%		.9%
Total		Count	11	12	38	148	6	9	224
		% within targyak szerepe az osszehangolasban	4.9%	5.4%	17.0%	66.1%	2.7%	4.0%	100.0%

	% within ki segíti az integrálást?	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	4.9%	5.4%	17.0%	66.1%	2.7%	4.0%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31.061(a)	20	.054
Likelihood Ratio	18.024	20	.586
Linear-by-Linear Association	1.246	1	.264
N of Valid Cases	224		

Kereszt tábla 53: Tárgyak szerepe az összehangolásban (összesített)

Vizsgalati csoportok * tárgyak szerepe az összehangolásban Crosstabulation							
			targyak szerepe az összehangolasban				Total
			pedagogia	pszichologia	mindenik egyarant fontos	egyik sem fontos	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	33	40	177	2	252
		% within Vizsgalati csoportok	13.1%	15.9%	70.2%	.8%	100.0%
		% within targyak szerepe az összehangolasban	97.1%	100.0%	87.6%	100.0%	90.6%
		% of Total	11.9%	14.4%	63.7%	.7%	90.6%
	pedpszi oktato	Count	1		25		26
		% within Vizsgalati csoportok	3.8%		96.2%		100.0%
		% within targyak szerepe az összehangolasban	2.9%		12.4%		9.4%
		% of Total	.4%		9.0%		9.4%
Total	Count	34	40	202	2	278	
	% within Vizsgalati csoportok	12.2%	14.4%	72.7%	.7%	100.0%	
	% within targyak szerepe az összehangolasban	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	12.2%	14.4%	72.7%	.7%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	8.160(a)	3	.043
Likelihood Ratio	12.442	3	.006
Linear-by-Linear Association	6.400	1	.011

N of Valid Cases	278	
------------------	-----	--

Keresztábra 54: Tárgyak szerepe az összehangolásban (Románia)

Vizsgalati csoportok * tárgyak szerepe az összehangolásban Crosstabulation						
			tárgyak szerepe az összehangolásban			Total
			pedagogia	pszichologia	mindenik egyaránt fontos	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	14	14	73	101
		% within Vizsgalati csoportok	13.9%	13.9%	72.3%	100.0%
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	93.3%	100.0%	84.9%	87.8%
		% of Total	12.2%	12.2%	63.5%	87.8%
	pedpszi oktato	Count	1		13	14
		% within Vizsgalati csoportok	7.1%		92.9%	100.0%
		% within tárgyak szerepe az összehangolásban	6.7%		15.1%	12.2%
		% of Total	.9%		11.3%	12.2%
Total	Count	15	14	86	115	
	% within Vizsgalati csoportok	13.0%	12.2%	74.8%	100.0%	
	% within tárgyak szerepe az összehangolásban	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	13.0%	12.2%	74.8%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3.062(a)	2	.216
Likelihood Ratio	4.787	2	.091
Linear-by-Linear Association	2.221	1	.136
N of Valid Cases	115		

Keresztábra 55: Tárgyak szerepe az összehangolásban (Magyarország)

Vizsgalati csoportok * tárgyak szerepe az összehangolásban Crosstabulation							
			targyak szerepe az összehangolasban				Total
			pedagogia	pszichologia	mindenik egyarant fontos	egyik sem fontos	
Vizsgalati csoportok	Hallgato	Count	19	26	104	2	151
		% within Vizsgalati csoportok	12.6%	17.2%	68.9%	1.3%	100.0%
		% within tárgyak szerepe az összehangolasban	100.0%	100.0%	89.7%	100.0%	92.6%
		% of Total	11.7%	16.0%	63.8%	1.2%	92.6%
	pedpszi oktato	Count			12		12
		% within Vizsgalati csoportok			100.0%		100.0%
		% within tárgyak szerepe az összehangolasban			10.3%		7.4%
		% of Total			7.4%		7.4%
Total	Count	19	26	116	2	163	
	% within Vizsgalati csoportok	11.7%	16.0%	71.2%	1.2%	100.0%	
	% within tárgyak szerepe az összehangolasban	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	
	% of Total	11.7%	16.0%	71.2%	1.2%	100.0%	

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	5.248(a)	3	.154
Likelihood Ratio	8.544	3	.036
Linear-by-Linear Association	4.374	1	.037
N of Valid Cases	163		