

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

A TANÁRKÉPZÉS GYAKORLATI MŰHELYEI

A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata

HOLIK ILDIKÓ KATALIN

Debreceni Egyetem

BTK

2006

Tartalomjegyzék

1. Előszó	4
2. A kutatásról	6
3. Gyakorlati tanárképzés, gyakorlóiskolák	10
3.1. Trendek a magyarországi felsőoktatásban, különös tekintettel a tanárképzésre	10
3.2. A gyakorlati képzés jellegzetességei	18
3.3. A gyakorlati képzés megújítása	23
3.4. Gyakorlóiskolák eredményessége.....	27
4. A gyakorlati tanárképzés útkeresései	31
4.1. Első szakasz: az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzés hiánya.....	31
4.2. Második szakasz: a tanár mint polihisztor, szaktudós	32
4.3. Harmadik szakasz: egyetemi szemináriumok.....	32
4.4. Negyedik szakasz: gyakorló alap- és középfokú iskolák.....	37
4.5. Ötödik szakasz: "Egyetemi klinikák", "laboratóriumi iskolák"	62
5. Európai kitekintés	71
5.1. Modellek az európai tanárképzésben	72
5.2. Tanárképzés Nyugat-Európában.....	75
5.3. Tanárképzés Kelet-Európában	84
6. Gyakorlóiskolák pedagógiai hitvallása.....	95
6.1. A vizsgálatról	98
6.2. Gyakorlóiskolák önmagukról	99
6.3. A gyakorlóiskolák gyermekképe	100
6.4. Célok, feladatok megjelenése a programokban	103
6.5. Gyakorlóiskolák és a pedagógusképzés.....	110
6.6. Pedagógusszerepek	111
6.7. A dialógus megnyilvánulási készségei a pedagógiai programokban.....	113
7. A gyakorlati tanárképzés színterei.....	118
7.1. A vizsgálat alanyai, mintavétel, adatfeldolgozás.....	119
7.2. Hipotézisek	120
7.3. A tanári pálya megítélése.....	122
7.4. Vélemények a gyakorlóiskolákról	138
7.5. Gyakorlati tanárképzés	164
7.6. Javaslatok a gyakorlati képzéssel kapcsolatban.....	185

8. Pedagógusok az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról	194
8.1. Tanárképzés a Debreceni Egyetemen	194
8.2. A tanári vizsgálatról.....	196
8.3. Pedagógusok az iskola hagyományairól	197
8.4. Az egységes tanárképzési követelmények és a gyakorlati képzés.....	198
8.5. Együttműködés a fenntartóval	204
8.6. Gyakorlóiskolák mint új kezdeményezések, kísérletek szinterei	207
8.7. Gyakorlóiskolák a jövőben	209
9. Hallgatók az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról.....	211
9.1. Az egyetemen szerzett ismeretek hasznosítása a gyakorlatban	211
9.3. A tanítási gyakorlat megítélése.....	216
9.4. Az egységes tanárképzési követelmények megítélése.....	218
9.5. A gyakorlati tanárképzés pozitívumai és negatívumai	220
9.6. A vidéki gyakorlat tapasztalatai.....	224
10. Összegzés	227
Abstract.....	235
Irodalom	237

1. Előszó

A *Bologna-folyamat* hatására hazánkban előtérbe került a *tanárképzés* kérdése, nemcsak strukturális, de tartalmi vonatkozásban is. Az elméleti és gyakorlati stúdiumok szerepének, megfelelő arányának átgondolása, a tanárjelölt hallgatók professzionális, kompetenciaalapú képzésének lehetőségei jelentős problémaként merülnek fel a felsőoktatásban.

Magyarországon az átalakulás előtt álló tanárképzés tartalmát *egységes* képesítési követelmények határozzák meg, amelyeket az 1997-ben hozott 111-es kormányrendelet fogalmaz meg. Ez a rendelet a képzés kiemelt tartalmi területeinek, tevékenységeinek, időkereteinek és a teljesítés szempontjainak összekapcsolása révén jelentősen hozzájárult a tanári szakma professzionalizációjához.

Az egységes képesítési követelmények hangsúlyozzák a *gyakorlati alkalmazás*, az egyetemi, főiskolai tanulmányok és a gyakorló pedagógusi tevékenység közötti átmenet, azaz a tanulmányi időbe beépített tanítási gyakorlat jelentőségét, mely *gyakorlóiskolákban*, gyakorló helyeken vezetőtanár irányításával szerveződik.

A közoktatást és a felsőoktatást a tanárképzés összefüggésében közös *érdekegyeztetés* és *együttműködés* kapcsolja egybe, egymásrataltságuk egyértelműen igazolható. Az egyetemek a tudomány és a kutatások helyszínei, amelyek a gyakorlatban előforduló problémák elméleti megoldását nyújtják; a gyakorlóiskolák pedig ezeket az elméleteket alkalmazzák a gyakorlatban. Ezért a közoktatás és a felsőoktatás közötti közös érdekeltségen alapuló szolgáltatói viszony kialakítása nélkülözhetetlen az oktatásügyben.

A hatékony együttműködés megvalósítása során azonban előfordulnak megoldatlan *problémák* is. Ilyen nehézségnek számít, hogy nem minden tanárképzést folytató felsőoktatási intézmény vállalja a gyakorlóiskolák fenntartását, az ott folyó tanárképzés megszervezését. Ahol hagyományosan vannak gyakorlóiskolák, ott pedig az iskolafenntartó szerep gyakran formális: az egyetem nem mindig kíván vagy képes élni az iskolafenntartó jogaival. Nem rendelkezik olyan apparátussal, amely az iskolapolitika aktualitásait az egyetemi autonómia szűrőin át naprakészen közvetíteni tudná a közoktatási feladatokat is ellátó iskoláinak. Ezért előfordulhat, hogy diszfunkcionálisan irányítja és használja az egyetem a gyakorló iskoláját, amikor vagy lemond az iskolafenntartó jogainak gyakorlásáról vagy sajátos "magániskolaként" kezeli az intézményt. A szakképző

egyetemek általában természetes elemként kezelik a programjukban a gyakorlati képzést, mégis ez az integráció ma nem tűnik egyértelműen elfogadott eszmének.

A gyakorlóiskolák részéről sem egyszerű az együttműködés ideális formájának megtalálása. Ezek az iskolák sajátos helyzettel, szereppel rendelkeznek. A közoktatási funkciókkal járó iskolai kötelezettségek és az iskolai autonómia nem minden esetben egyeztethető össze a felsőoktatási hovatartozás függőségeivel, szabályzataival.

A gyakorlóiskolák helyzetének, hovatartozásának megítélése napjaink oktatásügyében ellentmondásos, egyre több kérdést vet fel, azonban hazánkban még nem történt témával kapcsolatos átfogó kutatás. Ezért tartjuk szükségesnek, hogy foglalkozzunk a gyakorlati tanárképzéssel és annak helyszíneivel, a gyakorlóiskolákkal.

2. A kutatásról

Kutatásunk célja a *gyakorlati tanárképzés* sajátosságainak, aktuális problémáinak feltárása; a *gyakorlóiskolák* társadalmi funkcióinak, a magyar közoktatás és felsőoktatás rendszerében betöltött szerepének vizsgálata.

Munkánk két nagyobb egységből áll. Első részét képezi a téma hazai és nemzetközi *szakirodalmának* feltárása, a másodikat pedig *empirikus vizsgálataink* eredményeinek tárgyalása.

Kutatásunknál figyelembe vettük az oktatás professzionalitásának, a szakmai autonómiának, az oktatásügy "piacosodásának" és korunk társadalmi változásainak, elvárásainak dimenzióit (Holik, 2002b). A megfigyelt tapasztalatok leírásán, az okok, okozatok magyarázatán, a "miérték" megválaszolásán kívül törekedtünk az eddig még ismeretlen összefüggések feltárására.

A kutatás során az alábbi *hipotéziseket* állítottuk fel¹:

- Bár a gyakorlóiskolák kötődése kettős, működésükben a közoktatási feladatok a dominánsak.
- A gyakorlóiskolák a tanárképzésbe „pedagógiai műhelyként” úgy kapcsolódnak be, hogy a felsőoktatási intézményben végzett tanulmányok során elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására biztosítanak mindenekelőtt lehetőséget, mind a diszciplináris, mind a pedagógiai mesterség területén.
- A felsőoktatási intézmények és a gyakorlóiskolák között gyakran csak formális együttműködés, dialógus valósul meg.

Hipotéziseink igazolása érdekében vizsgálataink az alábbi kérdéscsoportok köré szerveződtek:

1. A tanárképzés és a felsőoktatás viszonya:

E kérdéskörön belül tanulmányoztuk, hogy milyen törvényi szabályozások jellemzik hazánk tanárképzését, mi a tanárképzés feladata a felsőoktatási intézményekben, melyek a tanárképzés problémái, tendenciái és milyen útkeresések, törekvések jellemzik hazánk tanárképzését.

¹ A gyakorlati tanárképzés és a gyakorlóiskolák sajátosságainak mélyebb feltárása céljából az empirikus rész egyes fejezeteiben tovább részleteztük hipotéziseinket.

2. *Gyakorlóiskolák mint sajátos helyzetű közoktatási intézmények*

Vizsgáltuk, hogy melyek a gyakorlóiskolák legfontosabb feladatai, céljai, alapelvei, milyen társadalmi igények, elvárások merülnek fel a gyakorlóiskolákkal kapcsolatban, milyen minőségi követelményeknek kell megfelelniük. Kiemelt kérdésként kezeltük, hogy az intézményekben folyó nevelő- és oktatómunka mellett milyen mértékben és módon vállalják fel a tanárképzést, a tanárjelöltek felkészítését, milyen szerepet töltenek be a tanárképzésben. Hangsúlyt helyeztünk annak kutatására, hogy milyen elveket, nézeteket vallanak a pedagógusok és a tanárjelöltek, mennyire vannak összhangban a pedagógusok, a pedagógusjelöltek és az iskolák elképzelései, milyen feladatokat vállalnak magukra a vezetőtanárok a tanárképzésben. Választ kívántunk adni arra, hogyan nyilvánulnak meg a helyi igények az iskolák programjában, hogyan definiálják magukat a gyakorlóiskolák, hogyan valósul meg a pedagógiai, szakmai és iskolai autonómia az intézményekben és milyen színtereken mutatkozik meg a gyakorlóiskolák sajátos szerepe, helyzete.

3. *A gyakorlóiskolát fenntartó felsőoktatási intézmény és az iskola kapcsolata*

Kutatásunk középpontjában állt annak vizsgálata is, hogy milyen formában nyilvánul meg a felsőoktatási intézmény és a gyakorlóiskola közötti együttműködés, dialógus, a nyitottság szándéka és a közös érdekegyeztetés az intézmények munkájában, szervezeti felépítésében, melyek a pedagógiai dialógus feltételei és intézményi jellegzetességei, milyen mértékben fejeződik ki a felsőoktatási intézmények és a gyakorlóiskolák egymásrautaltsága. Kitértünk arra, hogy milyen módon történik az elméletek alkalmazása a gyakorlatban, azaz a közoktatási intézményekben, milyen formában, mértékben vállalják a felsőoktatási intézmények a gyakorlóiskolák fenntartását, az ott folyó munka koordinálását, miben nyilvánul meg az iskolafenntartói szerep és milyen segítséget nyújt a felsőoktatás a gyakorlóiskolákban folyó tanárképzés sikeresebbé tételéhez.

Kutatásunk során feltérképeztük a tanárképzés és a gyakorlóiskolák témakörének szakirodalmi hátterét, hangsúlyt helyezve a napjaink felsőoktatásában megjelenő trendekre, a gyakorlati tanárképzés jellegzetességeire és útkereséseire. A történeti előzmények ismertetésén kívül az európai tanárképzés modelljei is megjelennek a dolgozatban.

Empirikus vizsgálataink első lépéseként hazánk gyakorlóiskoláinak pedagógiai programjait elemeztük. Ezt követően a 2003/2004. tanév őszi félévében *4 magyarországi tudományegyetem 12 gyakorlóiskolájában* végeztünk kérdőíves vizsgálatot 335 pedagógus körében, majd a 2004/2005. tanév őszi félévében ugyanezekben az intézményekben

gyakorló 485 végzős hallgatót kértünk meg a kérdőív kitöltésére. A kérdőíves vizsgálat kiegészítéseként, azzal párhuzamosan a Debreceni Egyetem gyakorlóiskoláinak 50 pedagógusával és 134 ott gyakorló ötödéves hallgatójával készítettünk interjút a gyakorlati tanárképzés és a gyakorlóiskolák helyi sajátosságairól.

Országos szintű kutatásunk során egyaránt alkalmaztunk *kvalitatív* és *kvantitatív módszereket*, mivel a minta jellegzetességei és a vizsgálni kívánt terület sajátosságai megkívánták e módszerek egymással párhuzamos használatát. Így sok részletre kiterjedő, átfogó képet kaptunk a gyakorlati tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról.

A kiválasztott gyakorlóiskolák pedagógiai programjait *tartalomelemzés* segítségével vizsgáltuk. A gyakorlóiskolákban tanító pedagógusok és a tanítási gyakorlatukat teljesítő végzős tanárszakos hallgatók kérdőíves vizsgálata eredményeinek értékeléséhez különböző *statisztikai módszereket* alkalmaztunk (főkomponenselemzés, klaszteranalízis, korrelációanalízis). A tanári és hallgatói vizsgálat adatait számos ponton összehasonlítottuk, így további összefüggésekre tudtunk rávilágítani. A gyakorlati tanárképzés helyi sajátosságainak feltárása céljából a debreceni gyakorlóiskolákban dolgozó pedagógusokkal és az ott gyakorló tanárszakos hallgatókkal készített interjúk elemzésénél egyaránt igyekeztünk kihasználni a minőségi és a mennyiségi elemzési technikák kínálta lehetőségeket. Kutatásunk során fény derült a gyakorlati tanárképzéssel és a gyakorlóiskolákkal kapcsolatos kérdések komplexitására, az aktuális problémákra, valamint az újításokra irányuló javaslatokra.

Az *eredmények hasznosítását* két irányban látjuk lehetségesnek. Közvetlenül hozzájárulhatnak a hazai nevelői gondolkodás megismeréséhez, differenciáltabb értelmezéséhez, ezáltal a közoktatás fejlesztéséhez, az aktuális problémák megoldásához. Továbbá segítséget nyújthatnak a tanárképzés egyelőre még nyitott kérdéseinek megválaszolásához, képet adnak a közoktatás kitapintható tanárigényéről, kiindulópontként szolgálhatnak további összehasonlító kutatások megalapozásához.

A felsőoktatási intézmények tanárképzéssel foglalkozó területei, a gyakorlóiskolák, az ott tanító pedagógusok és tanárjelöltek számára lényeges, hogy szembesüljenek egyes problémákkal, megismerjék a kutatás során megállapított tényeket, adatokat, melyek segítséget nyújthatnak számukra a felmerülő nehézségek orvoslásában. Fontosnak tartjuk a pedagógusok, iskolák felelősségének tudatosítását a nevelés-oktatás területén, ezenkívül

pedagógiai alapelveik megfogalmazását is. Úgy véljük, hogy az adódó eredményeket egyaránt hasznosítani tudják a leendő és a már praktizáló pedagógusok.

A kutatás hazai és nemzetközi tekintetben egyaránt aktuális problémákat vizsgál, ezáltal fontos szempontokkal és adalékokkal szolgálhat néhány szakmai kérdés tisztázásához.

3. Gyakorlati tanárképzés, gyakorlóiskolák

A pedagógusképzés az utóbbi években jelentős változásokon ment keresztül, melyek a jogszabályi háttérrel, az intézményi kereteket, a tartalmi kérdéseket és a hallgatói létszámokat egyaránt érintették.

A hazai és a nemzetközi szakirodalom gyakran foglalkozik azokkal a folyamatokkal, melyek napjaink felsőoktatásában érvényesülnek. A tanárképzés esetében különösen érdekesnek bizonyul ez a problémakör, mivel sajátos szerepet tölt be az oktatásügyben: egyrészt a felsőoktatási rendszer része, másrészt a közoktatás „szolgáltatója”, azaz „*kettős kötésben*” működő rendszerként (Szabó L. T., 1998b) fogható fel. Ennek megfelelően az ezredforduló oktatásügyi folyamatai sajátos módon gyakorolnak hatást rá.

3.1. Trendek a magyarországi felsőoktatásban, különös tekintettel a tanárképzésre

A felsőoktatásban, azon belül a tanárképzésben érvényesülő *globális tendenciák* (Báthory, 2003; Hunyady, 2003; Kadocsa, 2002) közül az alábbiakat emeljük ki:

- az elitképzéstől a tömegoktatás irányába való változás;
- a képzés nemzetközivé válása, a nemzeti felsőoktatási rendszerekben közös vonások kialakulása;
- az integrációk, a szervezeti átrendeződések felerősödése;
- a törvényi háttér megújulása.

A továbbiakban részletesen megvizsgáljuk a négy trend jellegzetességeit.

1. A felsőoktatás expanziója

Az egyik legnagyobb kihívást a tömeges méretű, minőségi felsőoktatás iránti igény jelenti. A *tömegoktatás* és az *elitképzés* kérdése rendszeresen felmerül a felsőoktatásban. Elitképzésről akkor beszélünk, ha az adott populáció (a 18-23 éves korosztály) kevesebb mint 15%-a részesül az adott képzésben (Kozma, 2001), tömegoktatás esetében a képzésben részesülők aránya 15 és 50% közé esik, míg általános képzésről az 50%-ot meghaladó arány esetében beszélhetünk.

A felsőoktatásban résztvevők aránya Magyarországon 1990-ig mintegy 10% volt. Ez az arány ma eléri a 35%-ot, előrejelzések szerint 2010-re 50%-os arány valószínűsíthető.

Tehát a rendszerváltás előtt statisztikai értelemben elitképzésről beszélhettünk, míg mára a felsőoktatás a tömegoktatás (tömeges méretű oktatás) területére lépett. Az OECD országok mindegyikében legalább az 50%-os részesedés elérése a közeljövő célkitűzése. Az Egyesült Államokban, Finnországban és Japánban jelenleg is már az adott korosztály 60%-a vesz részt a felsőoktatásban.

A felsőoktatás tömegesedésének okai lehetnek: az új társadalmi csoportok megjelenése a (felső)oktatásban, az új politizáló elit és politikai nyitás, a demográfiai hullámok áthaladása az oktatási rendszeren és a „középosztályosodás” (Kozma, 2004).

A *pedagógusképzés* tekintetében a hazai adatok ellentmondásos fejleményekről számolnak be (Jelentés..., 2003). Míg a kilencvenes évek elején az általános felsőoktatási expanzióból a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények hasonló lendülettel vették ki a részüket, ez a növekedés az évtized végére (az 1998/1999-es tanévtől kezdődően) már megtorpant, és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók száma azóta folyamatos csökkenést mutat. Amíg 1990/1991-ben a pedagógusképzésben részt vevők a felsőoktatásban részesülő nappali tagozatos hallgatók több mint egyharmadát (35%-át) tették ki, az 1998/1999-es tanévre ez az arány – a részt vevők abszolút számának növekedése ellenére – már csak 29% volt. 2002/2003-ra azonban a pedagógusképzésbe beiskolázottak aránya – abszolút számuk folyamatos csökkenése mellett – már az összes hallgató egyötödét sem érte el (19%). Nemzetközi összehasonlításban azonban még így is magasnak bizonyul a felsőoktatásban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók aránya hazánkban. Míg pl. 2000-ben az OECD-országokban a felsőoktatási intézmények hallgatói között a pedagógusképzésben részt vevők átlagosan 18,2%-ot képviseltek, az akkori magyar adatok (24,4%) ezt jóval meghaladták.

A pedagógusképzés hazai belső arányainak vizsgálata azt mutatja, hogy a kilencvenes évek eleje óta tapasztalható csökkenés a pálya kevésbé „konvertálható” területein (az óvó- és tanítóképzésben) folyamatos volt, míg az egyetemi szintű képzés aránya a teljes pedagógusképzésen belül folyamatosan nőtt. Az óvó- és tanítóképzésben részt vevők az 1990/1991-es tanévben a pedagógushallgatók 27%-át tették ki, arányuk 1998/1999-re 21%-ra, 2002/2003-ra pedig már 18%-ra csökkent le. A tanárképző főiskolákon, a műszaki főiskolákon és a tanárképzést is folytató művészeti felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók aránya 1990 és 2002 között 44%-ról 32%-ra csökkent. Folyamatosan növekvő arányban részesülnek viszont az egyetemeken a pedagógusképzésből, az itt tanuló hallgatók aránya 29%-ról 50%-ra nőtt a vizsgált időszakban. Ma tehát a pedagógusképzésben részt

vevő hallgatók fele tanul az egyetemeken. Ezen belül is meghatározó létszámot jelentenek (az összes pedagógushallgató 40%-át) a bölcsészettudományi karokon tanár szakos diplomát (is) szerezni szándékozó hallgatók.

2. A Bologna-folyamat

A magyarországi felsőoktatás, ezen belül a pedagógusképzés jelen fejlesztési folyamatait jelentősen meghatározzák az európai megmérettetésből adódó feladatok is (Szövényi, 2004). Az Európai Unió csatlakozás nemcsak az elvégzendő feladatok körét bővíti, hanem másfajta megközelítések, irányultságok, az európai összefüggésekben történő gondolkodás és cselekvés igényének megjelenését is maga után vonja, azaz az "európai dimenziók" jelenlétét feltételezi a felsőoktatást fejlesztő gondolkodásban.

Az európai felsőoktatási rendszer jövőbeli reformját alapvetően meghatározza az 1999-ben kibocsátott „*Bolognai Nyilatkozat*”, amelyet 29 európai ország oktatási minisztere (illetve annak képviselője) írt alá.

Előzményeként szolgált a Sorbonne Egyetem alapításának 800. évfordulóján (1998-ban) aláírt „*Sorbonne Nyilatkozat*”, mely sajátossága, hogy az aláíró francia, német, olasz és angol miniszterek a kormányzatok nevében aláírásukkal vállaltak felelősséget az Európai Közösség általános fejlődését, versenyképességét meghatározó felsőoktatás-fejlesztésben, valamint a tagállamok feladatát az Európai Felsőoktatási Térség kialakításában jelölték meg.

A „*Bolognai Nyilatkozat*” pontosította az *Európai Felsőoktatási Térség* cél- és feladatrendszerét. A 29 ország mindenfajta kényszer nélkül vállalta magára, hogy a Nyilatkozatban foglaltak teljesítése céljából összehangolják felsőoktatási politikáikat, ezáltal kívánják a felsőoktatást az Európai Közösségen belül, illetve az Európai Közösségen kívül is „vonzó, versenyképes, nyitott szolgáltatássá” alakítani (Szövényi, 2004). Mindezt úgy, hogy egyszerre hordozza az európai egyetemek értékeit, és ezzel párhuzamosan megfeleljen az „oktatási piac” elvárásainak. E kettősségben ragadható meg az a szellemi kihívás, amelyre a nemzeti felsőoktatási stratégiákban kell megadni a választ, kell biztosítani az egyetem által képviselt értékeket és a piaci érdekek összhangját.

A nyilatkozat leszögezte, hogy az Európai Felsőoktatási Térség létrehozása döntő szerepet játszhat a kontinens általános társadalmi, kulturális és gazdasági fejlesztésében, a felsőoktatási hallgatók és a munkavállalók mobilitásának elősegítésében (Hrubos, 2002). Javaslatokat tett arra, hogy milyen elvek szerint kell koordinálni a nemzeti felsőoktatáspolitikákat, hogy milyen szerkezeti átalakításokat kell tenni a felsőoktatási

rendszerekben ahhoz, hogy néhány kulcsfontosságú területen eredményeket lehessen elérni.

A nyilatkozat az európai felsőoktatási térség, az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi versenyképességét kívánja növelni. A nyilatkozatot aláíró országok célja, hogy az európai felsőoktatási rendszer világszerte ismert vonzerőre tegyen szert, mely híven tükrözi a kontinens egyedülálló kulturális és tudományos tradícióit: bármely civilizáció hatékonyságának és életképességének mérőfoka az a kulturális erő, mellyel más országokat vonz.

E ponthoz kapcsolódva a Bolognai Nyilatkozatnak más, gyakorlatiasabb céljai is megfogalmazódnak: a befolyás, a presztízs, valamint a nem lebecsülendő anyagi forrás, melyet hallgatókért folytatott egyetemek közötti világversenyben elnyerhet.

A nyilatkozat a közös európai problémákra keres közös európai választ. Ez a szándék abból a felismerésből ered, miszerint az európai felsőoktatási rendszerek jelentős eltéréseik és különbözőségeik ellenére is sok esetben ugyanazokkal a külső és belső problémákkal küzdenek, például a felsőoktatás expanziója és diverzifikációja, a végzetek foglalkoztathatósága, bizonyos, a gazdaság szempontjából fontos területeken a magasan kvalifikált munkaerő hiánya, a magán és transznacionális intézmények terjeszkedése. A nyilatkozat szerint az egyes országoknak éppen a felsőoktatás által kell kiemelt figyelmet fordítani arra, hogy az európai kultúra a világ más régióira nagyobb vonzerőt gyakoroljon.

Új hangsúlyokat és a korábbi közösségi politikákban megjelenő prioritásokat emel ki: az egész életet átfogó tanulás, a távoktatási rendszer fontossága, vagy az átalakítás folyamatába a hallgatók széles körét bekapcsoló szándék.

A Bolognai Nyilatkozat elismeri a nemzeti felsőoktatási rendszerek autonómiáját és különbözőséget, azonban olyan európai konvergencia megteremtésére törekszik, melynek alapja nem az uniformizálás és standardizálás, hanem egy olyan egység megteremtése, amelyben a nemzeti oktatási rendszerek egy nagy, európai rendszer részévé válhatnak (Venter, 2003).

A *gyakorlati* megvalósítással kapcsolatban hat lényeges területet jelöl meg (Hrubos, 2002), mely feladatok és célkitűzések határideje a 2010-es év.

- Könnyen érthető és összehasonlítható felsőoktatási és tudományos fokozatokat adó *képzési rendszer* bevezetése, az értelmezést megkönnyítő közös keretének elfogadása, mely jelentős mértékben hozzájárulhat a magasan kvalifikált munkaerő szabad mozgásához az egységes belső piacon. Az esélyegyenlőség alapján működő oktatói-

hallgatói és más alkalmazotti körre kiterjedő mobilitás a személyes kapcsolatok révén teszi nyitottá a rendszert, és nélkülözhetetlenné válik az érthető és összehasonlítható végzettség elismerése. Nem elégzik meg a diplomák egyenértékűségének kimondásával, hanem a tanulmányokat ismertető, leíró diplomamellékletekkel kíván segítséget adni az alkalmazónak a diplomák elismeréséhez (Szövényi, 2004).

- Alapvetően *két fő cikluson* alapuló képzési rendszer kialakítása. A második ciklusba való belépés megköveteli az első, legalább három évig tartó ciklus sikeres elvégzését. Az első ciklus után adott fokozat mint megfelelő végzettség alkalmazható az európai munkaerőpiacon. A második ciklusnak egyetemi (magiszteri) vagy doktori fokozathoz kell vezetnie.
- Az *európai kredit-átszámítási rendszer* (ECTS) elterjesztése. Az ECTS európai gyakorlatában az intézmények egymás kredit-csomagjait megismerve kötnek megállapodást és a kétoldalú szerződések kapcsolják hálózatba az egyetemeket és főiskolákat. Az egyre bővülő hálózatban a kreditek, az egymással összemérhető, átváltható „nemzeti valuták” és a hálózat, a mobilitás feltételezik az egymás nyelvén az európai nyelveken meghirdetett kurzusokat, képzési programokat. Az ECTS nemcsak a hallgatói mobilitás ösztönzője, hanem kiváló eszköze lehet az egész életen át tartó tanulás korában a felsőfokú, de nem felsőoktatási programok keretében szervezett képzések elismerésének és beszámításának későbbi felsőoktatási tanulmányok során.
- A hallgatók, tanárok és más egyetemi munkatársak *mobilitásának* segítése az egyenlő esélyek elvének követésével, a közös európai felsőoktatási térség teljessé válásának érdekében.
- Összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló együttműködés kialakítása a *minőségbiztosítás* terén, mely mintegy garanciális rendszer kér helyet magának a nyitottá váló felsőoktatásban, vállalva a közös szemléletű megmérettetés lehetőségét. Olyan kritériumok, módszerek és eljárások kidolgozása, amelyek lehetővé teszik, hogy az eltérő nemzeti felsőoktatási rendszerek tevékenységének minősége összehasonlítható legyen.
- Európai vonatkozások, *európai dimenziók* beépítése a felsőoktatásba, tartalmi értelemben. Ez bővebben a közös tantervfejlesztést, intézményközi együttműködést, a tanulás integrált programjait, a képzést és a kutatást érinti. Kitér a közös értékeket kifejező tudásra és ismerettartalmakra, valamint a diverzifikált képzési rendszerekben a

kompatibilitást kifejező két vagy több ciklusú képzés szerkezet és az ezzel összefüggő „szak-struktúra” változására.

Az idézett és kiemelt területek, cselekvési irányok célja a közös európai felsőoktatási arculat kialakítása.

2001 májusában *Prágában* ismét találkoztak Európa oktatási miniszterei (32 ország képviselői). Értékelték az 1999 óta történeteket a Bolognai Nyilatkozat hat pontja tekintetében. Megállapították, hogy minden területen megindultak a munkálatok, és azt, hogy a kezdeményezés általában jó fogadtatásra talált.

A „*Bologna-folyamat*” ma már jelenti a Bolognai Nyilatkozatot és a megjelenését követő történéseket, a prágai tanácskozást éppúgy, mint a 2003. évi berlini találkozó előkészítését és a közösségi tagállamok, illetőleg a csatlakozó országok felsőoktatási változásait.

E nemzetközi tanácskozások kimondatlanul is a *személyiség egészének* formálását állítják a középpontba (Loránd, 2004): „tulajdonságok” elsajátításáról, „közös értékek vállalásáról”, a „kihívásokkal való tudatos szembenézésről” szólnak, illetve azon képességek fontosságáról, melyek e személyiségvonások előfeltételei.

Külön hangsúlyt kapott a konferenciákon a *tanulói alanyiség* az életen át tartó tanulás folyamatában, az a politikai (nem csak pedagógiai) aspektus, hogy képességei annak révén alakulnak, hogy nem átveszi, nem be- és elfogadja a mások által megkonstruált tudást, hanem maga konstruálja meg saját tudását.

E nemzetközileg legitimált dokumentumok kiemelik továbbá, hogy az így felfogott tanulás az *esélykülönbségek mérséklésének*, a társadalmi kohézió erősítésének is eszköze.

3. Intézményi integráció és pedagógusképzés

Az intézményi integráció folyamata jelentős átalakulást eredményezett a magyar felsőoktatásban. A korábban önálló intézmények összevonásának deklarált célja egyrészt a gazdaságosság (elaprózott intézményhálózat koncentrálása, a kiszolgáló intézmények közös, teljesebb kihasználása); másrészt pedig az ún. „szellemi központok” (tudáscentrumok) létrehozása, azaz a kutatás és fejlesztés kritikus tömegének kialakítása volt (Kozma, 2004).

A magyarországi felsőoktatás intézményi integrációjának törekvései közé tartozott, hogy korrigálják az 1970-es években keletkezett kicsiny és színvonaltalannak ítélt fél-

felsőfokú intézményeket. Az integráció címén belső átalakítások is kezdődhettek. Ezenkívül számos, főként területi és intézményi versengésre lehetett így pontot tenni. A nagy, integrált egyetemek továbbá abban reménykedhettek, hogy nagyobb súllyal léphetnek fel érdekeik érvényesítésében.

A *pedagógusképzés* szempontjából országos szinten jelentős változásokat eredményezett a 2000-ben lezajlott *intézményi integráció* (Brezsnyánszky, 2001), amely háromféle konstrukciót hozott létre: vertikális, horizontális egyesülést nagyegyetemi szervezetben és önálló státusú főiskolákat, amelyek maguk is lehetnek több szakmai szintet átfogó vagy egyetlen pedagógus szakterületre koncentrált profilúak.

A *vertikális* értelemben vett intézményi integráció esetében a képzési kínálat egy egyetemen belül az óvodapedagógustól a szaktanárokig terjed, sőt a posztgraduális és a pedagógus továbbképzés ügyét is ugyanazon intézmény látja el. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem ezt a szerveződést mutatja. Szűkebb keretek közt, azonban a pedagógusképzés szempontjából hasonló vonások fedezhetők fel a Miskolci, a Nyugat-Magyarországi Egyetem, illetve a Pécsi és a Szegedi Tudományegyetem képzésében is. Az természetesen változó, hogy az egy intézményben működő képzések mennyire koordináltak, milyen mértékű integráltságot mutatnak.

A *horizontális* szerveződés esetében az iskolarendszer azonos szintje számára, de egyidejűleg több szakterületen folyik pedagógusképzés. Ennek a modellnek leginkább a Debreceni Egyetem felel meg, de ezen az úton jár a mérnöktanárok képzésében a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem is. A Debreceni Egyetem szervezeti integrációja a pedagógusképzésben, elsősorban a tanárok képzésének választékában hozott profilbővülést.

Az *önálló státusú főiskolák* saját lehetőségeik körében többnyire a vertikális szerveződés sajátosságait mutatják. Ilyen a Berzsenyi Dániel, az Eötvös József, az Eszterházy Károly, a Kecskeméti, a Nyíregyházi és a Tessedik Sámuel Főiskola, illetve a Budapesti Műszaki Főiskola.

4. A 111/1997-es rendelet

Az egységesítés érdemi lépéseként 1997-ben megszületett a tanárképzés átfogó kereteire és különösen a közös pedagógiai-pszichológiai tartalmaira vonatkozó

kormányrendelet², melynek hatálya az egyetemi és főiskolai, a bölcsész- és természettudományos tanárképzésre egyaránt kiterjedt³ (Kocsis, 1998).

A rendelet a tanári képesítést úgy értelmezi, hogy *egységes képzési követelményeket* támaszt a tanárokkal szemben a pedagógia, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati képzésben, függetlenül attól, hogy főiskolán vagy egyetemen végeztek-e. A követelmények végrehajtásának és végrehajthatóságának megítélése azonban intézményenként eltérő képet mutathat. Ebben az eltérésben strukturális, funkcionális és történeti okok is szerepet játszhatnak (Kocsis, 2000).

A kormányrendelet alapján a *képzés összóraszám*a legalább 600 óra, két szakon egyidejűleg folyó képzésben összesen legalább 765 óra, tanári képesítés birtokában újabb szakon legalább 165 óra⁴.

A képzési idő a szakterületi képzéssel együtt folyó, illetve azzal párhuzamosan megkezdett képzésben legalább 6 félév, a kiegészítő alapképzés keretében megkezdett képzésben legalább 4 félév.

A képzési idő magában foglalja a kötelező, a kötelezően választandó és szabadon választható tantárgyak elméleti és gyakorlati óráit, valamint a kötelező egyéni és csoportos gyakorlatok idejét. A gyakorlati jellegű foglalkozások aránya a képzési időnek legalább 60%-a.

A kormányrendelet a tanári képesítési követelményekkel összefüggésben meghatározta (egyrészt megerősítette, másrészt módosította) a tanárképzés főbb *tanulmányi területeit* és *arányait*.

A pedagógiai képesítési követelmények az alábbi tanulmányi területek köré csoportosíthatók:

- pedagógiai–pszichológiai általános elméleti és gyakorlati ismeretek, képességek megszerzésére irányuló képzés,
- szakmódszertan (tantárgypedagógia),
- iskolai gyakorlatok.

Az egyetemi tanulmányok keretében a tanárjelölt hallgatók szaktudományos tanulmányokat folytatnak és a tanárképzés elméleti, alapozó szakaszában teljesítik a tanári

² A Kormány 111/1997. (VI. 27.) Korm. Rendelete a tanári képesítés követelményeiről. Magyar Közlöny, 1997/55. szám 4116-2119.

³ A 77/2002 rendelet további szakterületek számára is irányadóvá tette a követelményeket.

⁴ Melléklet a 111/1997. (VI. 27.) Korm. Rendeletéhez: a tanári képesítés követelményei

mesterség pszichológiai, neveléstudományi követelményeit, illetve a tanítási gyakorlat megkezdéséhez előírt szak módszertani tárgyakat.

A képzés záró, kimenő szakaszában kerülnek sorra a tanári munka gyakorlati összefüggéseit, a tanári tudás gyakorlati alkalmazását, a tapasztalatszerzést segítő kollégiumok. Ez a tanárjelölt hallgatók esetében a tanítási gyakorlatok teljesítésének időszaka.

A tanári képesítés követelményeinek teljesítése a tanári szakképzettség megszerzésének csak az egyik feltétele, amely a másik fő összetevővel, a szakonként eltérő ún. szakterületi képzéssel együtt eredményezi a tanári oklevelet. A fenti három pont közül a szak módszertan szinte teljes egészében e kettő ötvözeté, s az iskolai gyakorlat szintén nagymértékben az adott szakterületi képzésre támaszkodik.

Az egységes pedagógiai képesítési követelmények kidolgozásának jelentősége, hogy a képzés kiemelt tartalmi területeinek, tevékenységeinek, azok időkereteinek, valamint a teljesítés szempontjainak összekapcsolása révén jelentős mértékben előmozdíthatja e mesterség professzionalizációját.

3.2. A gyakorlati képzés jellegzetességei

A 111/1997. kormányrendelet fontos célul tűzte ki a *gyakorlati jelleg* erősítését, a pedagógiai tárgyak, a szak módszertan és az iskolai gyakorlat óraszámának emelését (Brezsnyánszky-Sümeginé, 2003).

A *tanítási gyakorlatok alapvető célja*, hogy betekintést nyújtsanak az iskolai munka sokszínűségébe, teret biztosítsanak a jelölt számára olyan széles skálájú pedagógiai tevékenységre, amely során felkészül az önálló tanári munkára.

Az iskolai gyakorlatok helyszínének kiterjesztésében konszenzus mutatkozik: egyrészt a pedagógusképzéshez kapcsolódó közoktatási intézményekben folyó gyakorlati képzési feladatok *saját* fenntartású gyakorlóintézményekben (iskola, óvoda) folynak. Másrészt a gyakorlóiskolák mellett *bázisiskolák, külső iskolák, egyéb nevelési helyszínek* szolgálják a pedagógusképzést⁵.

A tanári képesítési követelményekről szóló rendelet által előírt helyszíneken – gyakorlóiskolában (ennek hiányában bázisiskolában) – csak a *csoportos* iskolai gyakorlatot kell vezetőtanár irányításával megvalósítani. Az *egyéni* iskolai gyakorlatok külső, vagyis nem gyakorlóiskolában folyhatnak, de ezek, továbbá a pedagógiai–pszichológiai és a

⁵ Javaslatok a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésének finanszírozására. Oktatási Minisztérium, 2000

szakmódszertani képzésben előírt gyakorlatok helyszínét a képző intézmények maguk választhatják meg. A követelmények változásai nyomán az intézmények eltérő megoldásokat alkalmaznak. Például a pszichológiai–pedagógiai stúdiumokkal kapcsolatos gyakorlatok, illetve a külső iskolai gyakorlatok helyszínét (általános és/vagy középiskolát) egyik-másik intézmény esetében előírják a hallgatók számára (és ezek közül kell választaniuk), míg más esetben a hallgató feladata, hogy ő maga keressen olyan intézményt, amelyben gyakorlatát teljesítheti.

A *gyakorlóiskolák* a pedagógiai képzés gyakorlati felkészítésének színhelyei, a felsőoktatási intézményekhez kapcsolódó olyan alsó- vagy középfokú iskolák, ahol közvetlenül megfigyelhetik a pedagógusjelöltek a tanítás menetét és megadott terv szerint gyakorolhatnak. A tanító- és tanárképző felsőoktatási intézmények közoktatási és felsőoktatással összefüggő feladatokat ellátó szervezeti egységei. Az egyetem, főiskola irányításával és az egyetemi, főiskolai képzés szerves részeként gondoskodnak a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről, segítik a hallgatók pedagógiai, pszichológiai alapképzését. Szerkezetük és tananyaguk megegyezik a mindenkori megfelelő iskolákéval (Pedagógiai Lexikon, 1998). A gyakorlóintézmények meghatározott közoktatási feladatokat látnak el, továbbá részt vesznek a pedagógusképzés alap- és továbbképzési feladataiban⁶.

A gyakorlóiskolák vezetése biztosítja a gyakorlati képzés törvényi előírásainak a megvalósítását. A pedagógusjelöltek változatos formákban – fokozatosan – kapcsolódnak be az oktató-nevelő munkába: a vezető tanárok, ill. a szakvezető tanítók tevékenységének megfigyelésébe, a tanítási órák előkészítésébe, megtartásába és elemzésébe. A gyakorlóiskolák lehetővé teszik a tanítási órán kívüli nevelői feladatok megismerését és gyakorlását is, pl. szakköri munka, napköziotthoni és egyéb szabadidős tevékenységek irányítása, osztályfőnöki teendők megismerése.

Gyakorlati képzés körébe tartozó tevékenységek:

- szakmódszertani hospitálások,
- bevezető tanítások (vezető tanári tanítás),

⁶ 1996. évi LXI. törvény a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény módosításáról (Magyar Közlöny, 1996. 61. szám, július 23.) 36. § (4)

- pedagógiai, pszichológiai – gyermek megfigyelésre, a tanulás-tanítási folyamatra, a pedagógus feladatainak megfigyelésére irányuló – gyakorlatok,
- óra-előkészítő és értékelő szemináriumok,
- csoport előtti tanítási (foglalkozás vezetési) gyakorlatok,
- vezetőtanár irányításával végzett bevezető jellegű tanítási (nevelési) gyakorlatok,
- gyakorlóiskolákban (óvodákban) az 1-2 hetes tanítási gyakorlatok, foglalkozások,
- egyéni összefüggő gyakorlat, amely külső gyakorlólóhelyen folyik.

Tanári szakon iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat időtartama 45 óra/fő/szak, amelyből 15 óra az önálló tanítási gyakorlat, az összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlaté 60 óra/fő, 4 hét.

Tanító szakon iskolában vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat időtartama 2x1 félév 3 óra/hét, 2x1 félév során 6 óra/hét, továbbá 4-5 nap/hallgató/teljes képzési idő, az összefüggő egyéni (külső) iskolai gyakorlat alatt 8-10 hét/fő.

A pedagógusképzésben a gyakorlati képzés *finanszírozási forrása* kettős: a szakterületi besorolásnak megfelelő hallgatói létszám alapján biztosított képzési és fenntartási normatíva, továbbá gyakorlóintézményt fenntartó egyetem, főiskola esetében a gyakorlóiskola, óvoda működésének közoktatási feladatellátásához biztosított kétszeres normatív támogatás (az utóbbi az iskola működési feladatainak ellátására, illetve az ott folyó gyakorlati képzés részbeni támogatására szolgál)⁷.

A külső gyakorlóiskolában folyó gyakorlati képzés támogatásának fedezetét a külön megállapodás alapján hallgatói létszámarányban biztosított képzési és fenntartási normatívából kell biztosítani, amely a felsőoktatási intézmény és pedagógus, illetve felsőoktatási intézmény és iskola között létrejött szerződés alapján a konkrét iskolai gyakorlat, a pedagógus kötelező feladatainak túl vállalt szakvezetői munkájáért járó juttatás⁸.

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény 7.§-ának (11) bekezdése értelmében a felsőoktatási intézményekben az intézményben folyó sajátos képzési tevékenységgel

⁷ Összegzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről az egyetemek és főiskolák 1999. évi adatai alapján (különös tekintettel a finanszírozásra). Oktatási Minisztérium, 2000

⁸ Gyakorlóiskolai működés feltételei. Oktatási Minisztérium, 2000

összefüggésben *létesíthetnek* közoktatási intézményt. A felsőoktatási intézmények által fenntartott közoktatási intézmények az oktatási miniszter engedélyével működhetnek gyakorló intézményként.

Saját fenntartású gyakorlóiskola akkor létesíthető⁹, ha

1. az intézményben pedagógus munkakörben alkalmazottak legalább 50 %-a vezetőtanári feladatokat lát el.
 - Vezetőtanári megbízást az kaphat, akinek a pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú iskolai végzettsége és szakképzettsége, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött öt éves szakmai gyakorlata van¹⁰;
 - 2010. január 1-jétől, vezetőtanári feladat ellátására új megbízást az kaphat, aki rendelkezik pedagógus-szakvizsgával;
2. a hallgató/vezetőtanár arány
 - tanítóképzésben legalább 20 hallgató/gyakorlatvezető tanító;
 - tanárképzésben legalább 5 hallgató/gyakorlatvezető tanár;
3. a közoktatási intézményben legalább 3 párhuzamos osztály van;
4. a tanítóképzésben az iskolában gyakorló hallgatói létszám 120-150 fő/évfolyam;
a tanárképzésben az iskolában gyakorló hallgatói létszám 250-300 fő/évfolyam;
5. a kerettantervek szerinti közismereti tárgyak (5-8 évfolyam 14; gimnázium 15) legalább 70 %-án folyik gyakorlati képzés.

Az állami felsőoktatásban 1986. óta a tárca nem tudott kötelezettséget vállalni gyakorlóiskolák létesítésére¹¹. Az azóta létrejött pedagógusképző helyeken külső gyakorlóléhelyek közreműködésével, az iskolával vagy közvetlenül a pedagógussal kötött megállapodás alapján folyik a gyakorlati képzés (Békéscsaba, Miskolc, Veszprém, Dunaújváros, Székesfehérvár, illetve a szakmai mérnök-, gazdasági tanárképzés egész területén).

Az elmúlt években a magyar középiskolák összetétele jelentős mértékben megváltozott mind az őket fenntartó szervezetek, mind képzési programjaik szerint. Míg az önkormányzati és állami iskolák száma 20-30%-kal növekedett az elmúlt években, az

⁹ Gyakorlóiskolai működés feltételei. Oktatási Minisztérium, 2000

¹⁰ Ktv. 17. § (9)

¹¹ Összegzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről az egyetemek és főiskolák 1999. évi adatai alapján (különös tekintettel a finanszírozásra). Oktatási Minisztérium, 2000

egyházi iskoláké 137%-kal, az alapítványi és egyéb iskolák együttes száma pedig megtízszereződött (Melléklet 1. táblázat).

A tanárképzés területén a *gyakorlati képzés aránya* 5-8 %-os. A képzőintézmények a gyakorlóiskolákba próbálják bevinni a gyakorlati képzés minél nagyobb hányadát (Melléklet 2. táblázat). Két egyetem (DE, ELTE) és a gyakorlóiskolákkal nem rendelkezők kivételével minden intézményben jóval meghaladja az 50 %-ot a gyakorlati képzés saját iskolában történő biztosítása (még a nagyon összetett képzést végző BDF (Szombathely) esetében is 50 %-os az egyetlen gyakorlóiskola részesedése). Ehhez járul még, hogy a bevezető hospitálások, pedagógiai-pszichológiai gyakorlatok szinte teljes egészében a gyakorlóiskolákban folynak. Emiatt a *gyakorlóiskolák túlterheltek*, az egy vezetőtanárra jutó hallgatószám tanárképző egyetemek, főiskolák esetében általában 10 fő felett van (és még a „jó helyzetben” lévő ELTE-n is 6-7 a korábbi 3 helyett). A tanítóképzők esetében gyakori a 30 körüli hallgatószám egy szakvezetőnél, de akad 40 feletti is.

A *külső iskolákban* végzett gyakorlati képzés viszonylag színes képet mutat a szervezés és a finanszírozás tekintetében egyaránt. Az óvó-, a tanító- és a főiskolai szintű tanárképzésre többségében jellemző, hogy általában a hospitálások, pedagógiai gyakorlatok és a bevezető jellegű tanítási gyakorlatok kapcsolódnak a gyakorlóiskolákhoz, és az önállóbban végezhető (így könnyebben szervezhető és finanszírozható) gyakorlatok kerülnek külső iskolákba.

Több intézmény próbálja koncentrálni – szervezési okokból és a szakmai kontroll lehetősége miatt – néhány bázisiskolába a külső gyakorlatokat (ez az egyetemekre is jellemző).

A pedagógusjelölt hallgatók gyakorlati képzésében kulcsfontosságú szerepet játszanak a tanítási gyakorlat irányításával megbízott *szakvezető tanárok* (a továbbiakban: *vezetőtanárok*).

A vezetőtanárok hivatottak arra, hogy a hallgatókat az iskola oktató-nevelő tevékenységébe, a pedagógus mesterségébe közvetlen útmutatással, mentorként beavassák.

Ha a statisztikák alapján a gyakorlóiskolák tantestületi létszámát összevetjük a szakvezetők számával, láthatjuk, hogy – néhány pedagógus kivételével – szinte mindenki vezetőtanár, aki a képzési irányoknak megfelelő közoktatási korosztályokban tanít (ez alól

csak néhány különleges (pl. erdészeti, hittudományi képzést folytató) intézmény gyakorlóiskolája kivétel¹².

A gyakorlóiskolai vezetőtanárok éves túlóraiból átlagosan 4-5 esik egy tanítási hétre (Melléklet 2. táblázat). Ez nem csak normálisnak, hanem kívánatosnak is látszik a jelenlegi hallgatói terhelés mellett, hiszen nélküle a tanári óraszám körülbelül felét tanítanák a hallgatók gyakorlásképpen (több helyen így is meghaladja a hallgatók által tanított órák aránya a szakmailag maximálisnak tartott 30 %-ot).

A külső szakvezetők száma a gyakorlóiskolával nem rendelkező intézményeknél mutat viszonylag magas értéket, és a gyakorlat jellegéből fakadóan abszolút értékben is magas a tanítóképzésben.

Az utóbbi években előtérbe került a gyakorlatok vezetésére történő felkészítés, az ún. *mentorképzés*. A vezetőtanárok képzése korábban jobbára tanfolyami (a képző intézmények által szervezett, ritkábban pedig akkreditált) formában, emellett 6-8 intézményben a pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések szabadon választható elemeként valósult meg. A vezetőtanári szakirányú továbbképzési szak megalapítása¹³ várhatóan fordulópontot jelent az iskolai gyakorlati képzés fejlesztésében.

3.3. A gyakorlati képzés megújítása

A gyakorlati képzés feltételei, eredményessége és fejlesztése jelentős kutatások és szakmai viták témájaként szolgál.

Az ELTE-n folyó kutatások már a 80-as években a gyakorlati képzés *reformjának* szükségességére hívták fel a figyelmet. A legnagyobb problémát abban találták a hallgatók és az oktatók egyaránt, hogy az elméleti és gyakorlati képzés egymástól szinte teljesen függetlenül valósul meg, nincs fokozatosság a hallgatók bevezetésében a valós tanítási helyzetekbe, kevés az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazásának lehetősége, kevés vagy teljesen hiányzik a párbeszéd és az együttműködés a képző intézmény és a gyakorlóléhelyek oktatói között (Falus-Kotschy, 1983).

A '90-es évek pedagógiai szakirodalmában gyakran felmerült az a javaslat, hogy újra kell szervezni – a képzési folyamatban szerepüket és helyüket megerősítve – a gyakorlóiskolákat (Orosz, 1993), hogy az egyre sokszínűbb, változatos formákat

¹² Összegzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről az egyetemek és főiskolák 1999. évi adatai alapján (különös tekintettel a finanszírozásra). Oktatási Minisztérium, 2000

¹³ A képesítés követelményei a 29/2003. (XI. 7.) OM rendeletben jelentek meg.

megjelenítő közoktatási intézmények, különböző pedagógiai programok, eljárások valóságában a gyakorlóiskolák *mintaiskola jellegüket* megtartsák, újragondolják, hogy ezek az iskolák újra a gyakorlóiskola intézménytípusának megfelelő módszertani műhelyek legyenek. A műhelyszerephez kapcsolódóan a gyakorlóiskoláknak a tanárképzésben alkalmazásra kerülő gyakorlati képzési formák kidolgozásának és kipróbálásának legjelentősebb intézményeiként, a gyakorlati képzés feladatait vállaló úgynevezett bázisiskolák továbbképzési központjaiként valóságos felsőoktatási intézményekké kell válniuk, nem elégséges, ha csupán kiszolgáló iskolák. Ez úgy valósulhat meg, ha a gyakorlóiskolákban gyakorló hallgatók létszáma jelentősen csökken, az iskolák tárgyi feltételei javulnak, a tanárok bérei növekednek. Felmerült az az igény, hogy a gyakorlati képzés fejlesztése a tanárképzés egészének fejlődését, a képzés hatékonyságának emelkedését kell, hogy eredményezze. Ennek a folyamatnak elengedhetetlen és döntő részese a jól működő gyakorlóiskola.

Napjainkban – miközben új megoldások születnek, új gyakorlati képzési modelleket próbálnak ki – az egyetemeken, főiskolákon az a vélemény, hogy még mindig „érzékkelhető szakadék” tátong a pszichológiai–pedagógiai stúdiumok, a szakmai ismeretek és a tanítási gyakorlatok között (Bokkon, 2004; Nahalka, 2003). Az *elméleti és a gyakorlati képzés* területét jellemző, nehezen feldolgozható megosztottság okaként fogható fel, hogy a gyakorlati képzés két intézménytípus, két „öntörvényű világ”: a felsőoktatás és a közoktatás találkozásában realizálódik (Brezsnyánszky, 2003). Itt nem a kommunikáció és a szervezés ügyéről, azaz az egyetem falain belüli és kívüli intézmények kapcsolattartásáról van szó, hanem a hierarchiában rejlő, ebből fakadó nehézségekről. Kérdésként merül fel, hogy az iskolarendszer hierarchiájában „felül” álló és a felülről lefelé érvényesülő hatások előnyeit élvező felsőoktatás mit tud kezdeni a tanárutánpótlás terén ezzel a pozíciójával. Tud-e adekvát tanárképzési megrendeléseket fogalmazni azoknak az iskoláknak, amelyeket gyakorlati terepnek tekint, választ ki? Van-e felelőssége és kompetenciája a gyakorló terep megválasztásában, karbantartásában, vagy csak terepként kezeli?

Problémaként merül fel továbbá, hogy a tanítási gyakorlatokra fordított/fordítható idő nagyon kevés. Több esetben történik utalás – inkább a szakmetodikusok részéről – a tanárképző főiskolák több évtizeddel ezelőtti hazai gyakorlati képzési formáira, időkereteire, vagy pedig a nyugat-európai országok jelenlegi gyakorlatára. Az óraszámok említése mellett azonban fontosnak tartanak a gyakorlat – őt megillető – jelentőségének

(presztízsenek, anyagi, erkölcsi, vonatkozásainak) elismerését, egy általános szemléletváltást is.

A felsőoktatásban végbement *integráció* felvetette a gyakorlati képzés lehetőségeinek újragondolását is. Az integrált felsőoktatási intézmények pedagógusképzésének szembe kellett néznie a gyakorló helyek, iskolák legalább szimbolikus beintegrálásának feladatával (Brezsnyánszky, 2003). Javaslatként merült fel, hogy ha nem is szervezetileg, de legalább szerződéses értelemben tartós szövetségessé érdemes tenni azokat az intézményeket, ahol a tanárjelöltek gyakorlati képzése folyik, mivel a szerződő felek érdekeiben sok közös elem van. A divergáló iskolai programok, tantervek gyorsabban, rugalmasabban reagáló tanárképzést feltételeznek. Olyat, mely a közoktatás valós és egyben tartós igényeire képes reagálni, illetve olyat, melyből a közoktatási intézmények adekvát módon kiképzett szakembereket remélhetnek.

A gyakorlati képzéssel kapcsolatos aktuális *problémákat* (Kotschy, 2003) az alábbi pontokban foglalhatjuk össze:

- A pedagógia elmélete és gyakorlata között igen széles a szakadék a pedagógusok és az oktatók szubjektív véleménye szerint. Az elméleti órák keretében elhangzottak ily módon irreleváns tudást jelentenek a hallgatók számára.
- Az elméleti oktatás során a hallgatók találkoznak ugyan a korszerű nézetekkel, hallanak a modern módszerekről, azonban nem szembesítik azokat saját nézeteikkel, tapasztalataikkal, és nem kapnak segítséget a gyakorlati megvalósításukra sem. Amikor elképzelésük utolsó szakaszában az iskolába kerülnek, már csak elfelejtett tananyag marad mindaz az ismerethalmaz, melyet a vizsgára megtanultak.
- A pedagógusképzési programok csak az iskolai élet szűk területére, a szakórák tartására, a szaktanári szerepre készítik fel a hallgatókat, ezen belül is egy homogén, motivált gyermekcsoport igényeinek figyelembe vételére. A képzés igen kis töredéke vonatkozik a sajátos igényekkel rendelkező tanulókkal kapcsolatos pedagógiai kérdésekre, és szinte teljesen hiányzik a fejlesztésük lehetséges módjaira vonatkozó elméleti és gyakorlati tudás megszerzésének lehetősége.
- Az elméleti és gyakorlati képzés nem épül egymásra, igen kevés köztük a kapcsolódási pont. A gyakorlati képzés szinte független a képzőintézményben folyó munkától.
- Objektív és szubjektív akadályok nehezítik a párbeszédet és az együttműködést az oktatók és iskolai tanárok között. Sok esetben hiányzik erre a motiváltság mindkét

részről, presztízs ellentétek húzódnak meg, túlzott a tanárok és az oktatók terhelése, szervezési hiányosságok nehezítik az együttműködést, és végül igen jelentős akadály lehet a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája.

- Kevés a megfelelően képzett mentor tanár.
- A pedagógusok szerint a legújabb pedagógiai kutatások és fejlesztések nem segítik őket a mindennapi munka során jelentkező nehézségeik leküzdésében, nem jelentenek valós esélyt az iskola megújulására.

A fenti nehézségek kompenzálására nemzetközi viszonylatban több *kezdeményezés* is született. Például az USA-ban a 80-as években induló és rendkívül gyorsan terjedő „mozgalom”, mely a szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák (professional development schools – PDS) hálózatának kiépülését jelenti, új minőséget teremtve az együttműködés terén.

A szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák arra törekednek, hogy a tanárok, oktatásirányítók szakmai fejlődése számára optimális lehetőséget biztosítsanak, és ezzel együtt a felsőoktatási szakemberek szakmai relevanciáját is növeljék azáltal, hogy

- a szakmai kérdéseket – a hallgatókat is bevonva – közösen gondolják végig, közösen keresik a feladatok megoldásának lehetőségeit,
- megosztják a képzési feladatokat,
- együttműködve kutatják a pedagógiai gyakorlat problémáit,
- közösen valósítják meg a hallgatók szakmai felügyeletét.

A szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák feladatai többértékűek:

- aktívan részt vesznek a pedagógusképzés gyakorlati feladataiban,
- folyamatosan biztosítják a pedagógusaik sajátos igényeihez igazodó továbbképzéseket,
- kutató-fejlesztő tevékenységet folytatnak az iskola problémáinak feltárására és megoldására,
- mindezek eredményeként megújítják az oktató-nevelő munkájukat.

A szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák létrehozásának, a képző és gyakorló intézmény sikeres együttműködésének egyik legfontosabb feltétele, hogy az iskola tanárai vállalják az új képzési, kutatási feladatokat, elkötelezettjei legyenek az innovációnak, és szívesen vegyenek részt a döntési/vezetési folyamatokban.

3.4. Gyakorlóiskolák eredményessége

A gyakorlóiskolák megítélése nem csupán a felsőoktatás oldaláról bizonyul szükségesnek. A napjaink oktatásügyében végbemenő változások felvetik az *iskolák eredményességének* kérdését. A különböző közoktatási intézmények összehasonlítására törekvő vizsgálatok statisztikai a gyakorlóiskolák oktatási színvonalát, működésének eredményességét is tükrözik.

Neuwirth Gábor és munkatársai (2003) különböző szempontok alapján hasonlították össze a magyarországi középiskolákat.

Az egyes középiskolákban folyó munka minőségére, a tanulók továbbtanulási esélyeire nagy mértékben lehet következtetni a felsőoktatási intézményekbe való bejutásra pályázó tanulók számából, arányából és teljesítményéből. A *felvételi mutatók* értékelésénél azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni azt a tényt, hogy már a vizsgált időszakban is sok intézménybe felvételi mentességgel lehetett bekerülni. A felvételi vizsgákon megírt közös és egységes írásbeli dolgozatok száma és átlageredménye alapján összemérhetők hazánk középiskolái. Az írásbeli átlagok vonatkozásában a központi költségvetési szervek iskolái (egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei, köztük a gyakorlóiskolák) szerepeltek az első, az egyházi iskolák a második helyen országos viszonylatban. A harmadik és negyedik helyen a települési önkormányzatok, illetve az alapítványok iskolái találhatók. A leggyengébbek a megyei önkormányzatok iskoláinak eredményei (Melléklet 3. táblázat).

A 661 vizsgált középiskola közül az összes tárgy felvételi írásbeli dolgozatának átlageredményei alapján a 2., 3. és 6. helyen gyakorlóiskola állt (Melléklet 4. táblázat).

Az iskolák *felsőoktatásra felkészítő munkájának hatékonyságát* legjobban a száz 12. osztályos tanulóból felvettek száma (az F/L mutató) jellemzi. Ez tükrözi ugyanis, hogy a tanulók hány százalékát teszi az iskola továbbtanulásra alkalmassá, illetve irányítja olyan felsőoktatási intézménybe, ahol felvételi esélyei a legjobbak. Ezt a mutatót nagymértékben befolyásolja, hogy a tanulók olyan felsőoktatási intézménybe jelentkeznek-e, ahol a felvételi feltételei a legkedvezőbbek számukra (Melléklet 5. táblázat).

A *felvételi arány* 1991 és 1995 között legmagasabb a központi költségvetési szervek iskoláiban volt, majd 1996 óta az egyházak, felekezetek iskolái kerültek az élre. Harmadik-negyedik helyen 1999-ig általában az alapítványok iskolái szerepeltek, az utóbbi években azonban megelőzték ezeket a települési önkormányzatok iskolái. Az ötödik és hatodik helyen felváltva a megyei önkormányzatok és az egyéb fenntartók iskolái álltak.

A vizsgált 284 gimnázium közül a legjobban szereplő gyakorlógimnázium a 14. helyen állt, a 145 vegyes középiskola közül a 11. helyen szerepelt gyakorlóiskola (Melléklet 6. táblázat).

A 2003-as statisztika megállapítja, hogy a tudomány-, gazdasági-, orvostudományi és művészeti egyetemeken igen magas a felvételre jelentkezők aránya a felvehetőkhöz képest, ezért általában magasak voltak a felvételi követelmények. A műszaki- és agráregyetemeken általában alacsonyabb a jelentkezési arány, ezért gyakran előfordult, hogy vagy csak írásbeli vizsgákat kellett tenniük a jelentkezőknek vagy egyáltalán nem voltak felvételi vizsgák. A főiskolákon eltérőek a felvételi körülmények: egyes helyeken igen magasak, máshol egyáltalán nem kellett felvételizni.

A tudomány-, gazdasági, orvostudományi és művészeti egyetemekre 1992-1996 között elsősorban a központi költségvetési szervek iskoláiból kerültek be a tanulók (Melléklet 7. táblázat). 1997-től azonban megelőzték őket az egyházi és felekezeti iskolák diákjai. A műszaki- és agráregyetemek esetében is ez a két csoport volt az első helyen, azonban itt a költségvetési szervek iskolái léptek előre. A főiskolák esetében is 1995 óta az egyházi, felekezeti iskolák felvételi aránya volt a legmagasabb, itt a második helyet szinte évente más csoport foglalta el.

A vizsgált gimnáziumok közül a gyakorlógimnáziumok a tudományegyetemeken elért felvételi arányok alapján értek el előkelő helyezést (Melléklet 8. táblázat). A műszaki és agráregyetemek, illetve a főiskolák kevésbé népszerűek a gyakorlóiskolát végzettek körében.

A felsőoktatásba való bekerülést illetően fontos tényező a tanulók *idegen nyelvi* felkészültsége, mivel szinte valamennyi felsőoktatási intézmény többletpontokkal jutalmazza az államilag elismert nyelvvizsgákat. A jelentkezők közötti nyelvvizsgával rendelkezők aránya jobban tükrözi a középiskolák nyelvi felkészítő munkáját, mint a felvettek közötti arány, mivel az utóbbit az is befolyásolja, hogy a tanulók hogyan szerepeltek az egyéb tárgyak vizsgáin. Ezek a mutatók azonban erősen függenek a családi körülményektől is, mivel az arányszámok kialakulásában az iskolák felkészítő munkája mellett jelentős szerepe van annak, hogy a tanulók családi körülményei lehetővé teszik-e a magánúton való nyelvtanulást, illetve a hosszabb külföldi tartózkodást.

A nyelvvizsgával rendelkező felvételizők aránya a központi költségvetési szervek iskoláiban a legmagasabb. Második helyen az egyházi, felekezeti iskolák álltak. A harmadik hely 1995-ig a települési önkormányzatok iskoláié volt, 1996-tól azonban az

alapítványi iskoláké. A megyei önkormányzatok iskolái a sor végén található (Melléklet 9. táblázat).

A 861 középiskola sorrendjét tekintve egy gyakorlóiskola állt az első helyen (Melléklet 10. táblázat), a többi gyakorlógimnáziumban azonban kevesebbnek bizonyult a felsőoktatásba jelentkezettek nyelvvizsgálóinak száma.

Az oktatási intézmények megítélésének egyik jelentős szempontját alkotják az *Országos Tanulmányi Versenyeken* elért eredmények. Ezeken a versenyeken a tanulók elsősorban a társadalom- és természettudományos, illetve idegen nyelvi ismereteiket bizonyíthatják. Mind a három ötéves periódusban a központi költségvetési szervek iskolái szereztek meg az OKTV-ken a legtöbb pontszámot (Melléklet 11. táblázat).

A központi költségvetési szervek iskolái a középiskolák körében rendezett *egyéb versenyeken* is a legtöbb pontszámot szereztek meg mind a három ötéves periódusban (Melléklet 12. táblázat).

A középiskolák sorrendjét tekintve a legjobb öt között három gyakorlóiskola szerepel (Melléklet 13. táblázat) az OKTV-k eredményei alapján.

Neuwirth Gábor (2003) és munkatársai az 1999/2000, 2000/2001 és 2001/2002 tanévben minden 9. osztályt elkezdő középiskolai tanulóval egy 15 kérdést tartalmazó kérdőívet töltettek ki, amelyből következtetni lehetett a tanulók szociális körülményeire és az általános iskolai tanulmányi eredményeikre.

Az általános iskolai osztályzatok átlaga a gyakorlógimnáziumokat elkezdő tanulóknál elmarad az élmezőnyben szereplő iskolákétól: a gyakorlóiskolák körében a 9. a legjobb helyezés (Melléklet 14. táblázat). A szülők iskolázottságának éveit és a munkanélküliségi arányukat nézve nem szerepel gyakorlóiskola az első 10 középiskola között.

A fentieket *összefoglalva* megállapíthatjuk, hogy az utóbbi években bekövetkezett gazdasági, politikai és társadalmi változások jelentős hatást gyakoroltak az oktatásügyre. Az oktatás globalizációja és expanziója felvetette a minőségi oktatás igényét. A tanárokkal szemben is új elvárások fogalmazódtak meg. Ez maga után vonta a pedagógusképzés újragondolását tartalmi és strukturális szempontból.

A 111/1997-es kormányrendelet bevezetése elősegítette a tanárképzés hatékonyabbá tételét. Jelentősége, hogy módosította és rögzítette a tanárképzés főbb tanulmányi területeit és arányait. Az óraszámok emelésével erősödött a tanárképzés gyakorlati jellege.

A gyakorlati tanárképzés színterei a gyakorlóiskolák és bázisiskolák, amelyek szerepe meghatározó a képzésben. Ezt a megállapítást támasztják alá a közoktatási intézmények összehasonlítására irányuló statisztikák, melyek a gyakorlóiskolák magas oktatási színvonalát, hatékony működését igazolják.

A gyakorlati tanárképzés hatékonyabbá tétele érdekében a pedagógiai szakirodalomban számos felvetéssel, javaslattal, új képzési modellel találkozhatunk. Feltehetően a gyakorlati tanárképzés megújításával szolgál a Bologna-folyamat, amely átalakulást eredményez a felsőoktatás rendszerében.

4. A gyakorlati tanárképzés útkeresései

A gyakorlati tanárképzés fejlődéstörténetében Barankay Lajos (1928) *öt szakaszt* különböztet meg: a gyakorlati képzés kialakulásának feltételeitől, kezdeteitől egészen az első magyar gyakorlógimnázium megalakulásáig. A szakaszok jellegzetességei máig érzékelhetően jelen vannak a pedagógusképzés rendszerében és a szakmai gondolkodásban. A mai hazai gyakorlati tanárképzés pontosan elhelyezhető ebben a rendszerben, annak negyedik szakaszában (Holik, 2003a). Barankay az ötödik szakaszt a jövőre vonatkoztatva a Kármán-féle gyakorlógimnázium általánosításának tekinti, mely megítélésünk szerint az ún. "egyetemi klinikák" vagy "laboratóriumi iskolák" gondolatával egyezik meg, ahol az elmélet és a gyakorlat szorosan összefonódik, és az iskola közvetlen kapcsolatban áll az egyetemmel. E modell nem található meg hazánkban, sőt a világ többi részén is csak elvétve, reformpedagógiai mozgalmak hatására jöttek létre ilyen jellegű kezdeményezések (Koerrenz, 1994).

4.1. *Első szakasz: az elméleti és gyakorlati pedagógiai képzés hiánya*

A XIX. század közepéig a kor felfogása szerint még elegendő volt, ha a tanár csupán annyi ismerettel rendelkezett, amennyit a diákjaival közölnie kellett, és ezen túl nem vett részt *sem az elméleti, sem a gyakorlati* képzésben. Többé-kevésbé általános szokásnak számított katolikus szerzetesi és protestáns gimnáziumainkban egyaránt, hogy "humanitászintű osztályokat" végzett ifjak nyertek beosztást a grammatikai osztályok tanítására. Az akadémiák kétéves filozófiai tanfolyamát vagy az egyetemnek ugyancsak kétéves filozófiai karát aránylag kevesen végezték el, s azt is inkább csak a magasabb műveltség megszerzése céljából. A külföldi egyetemeken tanuló protestáns ifjak száma az itthon maradtakhoz képest csekély volt és az egykorúak feljegyzése szerint nyelvismeretük hiányosságai miatt tanulmányi eredményük is nagyon sok kívánni valót hagyott maga után (Kornis, 1927).

Az I. Ratio Educationis a tanárképzésre szánt collegium repetentium-ával változtatni kívánt a tanárképzés hiányosságain, azonban e törekvés nem valósult meg.

Európa többi államának tanárképzése sem mutatott sokkal kedvezőbb képet, még Németorszáé sem, amely egyébként a pedagógia terén történő fejlesztésekben állandó vezető szereppel bírt. Bár Johann Matthias Gesner már a XVIII. század közepén

megalakította Göttingában az első tanárképzőt, és a neohumanisztikus nevelőirányzat a porosz és bajor gimnáziumok típusában már a XIX. század elején igen fejlett mintáját nyújtotta a középiskola intézményének, a tanárképzés ügye mégis meglehetősen elhanyagolt állapotban maradt.

A német pedagógusok 1810-től számítják a tanárképzés megszületését. Ekkor jelent meg az általánosan kötelező tanárvizsgákról szóló poroszországi szabályzat. Az 1831-ben és 1837-ben új rendeletek próbálták orvosolni a tanárok között általánosan tapasztalható műveletlenséget és módszertani járatlanságot. Németországban általános volt az a vélemény, hogy az egyetemek feladata a tudósképzés, nem pedig kifejezetten a tanárképzés (Felkai, 1983). Ezért Tuiskon Ziller (1865) még az 1860-as években is szükségét érezte, hogy fellépjen az egyetemi pedagógiai szemináriumok érdekében.

4.2. Második szakasz: a tanár mint polihisztor, szaktudós

A gyakorlati tanárképzés kérdésének fejlődéséhez hozzájárult az a felfogás, mely az igazi tanár eszményképét a minél többoldalú vagy minél alaposabb tudás hordozójában kereste. Egyesek a *polihisztort*, mások a *szaktudóst* állították az ideális tanár példájaként, sőt voltak, akik mind a két követelményt megtestesítve szerették volna látni az általuk tökéletesnek képzelt pedagógusban¹⁴. Ez a felfogás abban a kritikában nyilvánult meg leginkább, amely arról szólt, hogy egyes intézetek tanárai mennyire tudatlanok s mennyire nem törődnek a saját képzésükkel (Kornis, 1927). Ezek előtt Comenius tanítástervezete és sokoldalú tanári képzettsége vagy Apáczai a tudós egyénisége lebegett. Szinte paradoxonnak tetsző túlzással a tanár személyében a szaktudóssal a polihisztort kívánták egyesíteni (Barankay, 1928).

4.3. Harmadik szakasz: egyetemi szemináriumok

A gyakorlati képzés megvalósításának egyik lehetőségét azok az elképzelések jelentették, melyek a szaktudás követelményeihez már hozzákapcsolták a tudományos pedagógiai elvek ismeretét, valamint ezek gyakorlati alkalmazását is. A *német egyetemi szemináriumok* kiváló példaként szolgáltak erre.

¹⁴ A „tudós tanár” ideálképe az 1970-80-as évek tanárképzési irodalmában is megjelenik.

4.3.1. Német egyetemi szemináriumok

Az *egyetemi szemináriumok* keletkezésének ideje és helye bizonytalan. Legrégibb feljegyzések e témakörben 1673-ban készültek a matematikus Weigrlől, aki maga köré gyűjtötte tanítványai közül azokat, akik a tanári pályára készültek és arra oktatta őket, hogyan kell a matematikát iskolában tanítani. Próbatanításokat is tartott velük, sőt külön szabályzatot is készített olyan iskolák részére, ahol egyetemi hallgatók tanítottak.

A *pedagógiai szemináriumok* még előbb keletkeztek. Több egyetemi tanár Giessenben Wolfgang Ratke didaktikai reformtörekvésein felbuzdulva 1613-ban külön gyakorlóiskolát nyitott "pro paedagogia". Azonban ez az egyetemtől különálló intézmény volt.

Az egyetemmel kapcsolatos első ilyen nevű intézetet August Hermann Francke alapította, aki 1695-től kezdve szegény egyetemi hallgatókat alkalmazott tanítóként árvaháznál, akik ott ingyen ételmezést kaptak. Ezek képezték az ún. Seminarium praeceptorumot, amelynek 1703-ban már 75 tagja volt. Egy egyetemi tanár vezetése alatt kezdetben általános kiképzést, később pedig külön neveléstani oktatást nyertek. Ebből keletkezett 1707-ben a később híressé vált Seminarium Selectum Praeceptorum Halleban, a tanítóképző intézetek mintájára alkotott tanárképző, amelyet Otto Frick 1881-ben szervezett újjá. Előzőleg már szemináriumok egész sora keletkezett, többnyire a hallei nyomán. Wolf 1787 óta a Cellarius által alapított Seminarium doctrinae elegantioris-t tette híressé, Gesner 1738-ban, Gedike 1787-ben, Schwarz 1809-ben alapítottak szemináriumokat, és ilyenek voltak Helmstedtben (1779 óta), Breslauban, Stettinben, Berlinben, sőt Herbart megérkezése előtt Königsbergben is. E szemináriumok célja a tanító- és tanárképzés volt, akár egyes szaktárgyakban, akár a tárgyak egész csoportjában.

Johann Friedrich Herbart königsbergi munkásságának időszakában a tanárképzés gyakorlati megalapítására szemináriumi gyakorlóiskolát (Paedagogium) hozott létre (Németh, 2005). Szemináriumának kezdettől fogva a következő hármas célt tűzte ki:

- hogy módszertani eszméit és elveit a gyakorlatban kipróbálja,
- hogy alkalmat nyújtson a jelölteknek a neveléstani elveknek a gyakorlatba való átültetésében kísérleteket tenni és
- hogy alkalmat nyújtson oly tapasztalatok gyűjtésére, amelyeket a neveléstudomány értékesíthet.

A többi szemináriumot Herbart gyakorlati céllal bíró szakintézetként fogta fel, ahol a szaktárgyakra helyezik a hangsúlyt, saját szemináriumát pedig tudományos kísérletező állomásnak tekintette, ahol a pedagógia alkotja a gondolkodás fő tárgyát (Gockler, 1911).

Karl Volkmar Stoy 1858-ban Jénában szeminárium gyakorlatiskolát hozott létre. Stoy tanárképzésre vonatkozó téziseinek megfogalmazásában az elmélet és a gyakorlat közötti szoros kapcsolat fedezhető fel.

A tanárképzéssel kapcsolatos fő téziseit az 1880-ban Brüsszelben megtartott nemzetközi kongresszuson fogalmazta meg. Téziseiben többek között kifejtette az elméleti és gyakorlati tanárképzésről alkotott elképzeléseit is. Szorgalmazta benne, hogy a középiskolai tanárok képzését mindenképpen előzze meg egyfajta tudományos szintű egyetemi oktatás. A pedagógiai képzés nélkülözhetetlen alapjának a nevelésfilozófiát, a neveléstörténetet és a pszichológiát tartotta. Véleménye szerint mindez az elméleti képzés azonban semmit sem ér, ha nincs kapcsolatban a pedagógiai praxissal, gyakorlattal. A fiatal tanárjelöltek oktatási gyakorlata szerinte nem realizálható felnőtteken, nem végezhető el bármilyen iskolában, és kevés csupán néhány próbatanítás elvégzése. A problémák megoldásának saját gyakorlatiskola, szeminárium létesítését tartotta (Mikonya, 2002).

A szeminárium eredményes működését három feltételhez kötötte:

1. A fiatal tanárjelöltek ne különálló, rendszerükből kiemelt tanórákat tartsanak, hanem 3-6 hónapig folyamatosan tanítsanak egy-egy tantárgyat, mivel Stoy szerint csak így kelthető bennük életre a pedagógiai tehetség, géniusz.
2. A tanárjelöltek mutassanak be az igazgatónak egy részletes óratervet, mivel szerinte csak ezáltal nevelhetők önállóságra.
3. A teljesítményüket mindenkor kontrollálja és bírálja az igazgató és a többi tanárjelölt, mert így tanulható meg az önmegfigyelés és az önuralom.

Stoy elengedhetetlennek tartotta, hogy ezek az intézmények valamelyik egyetemi városban legyenek, mivel csak így látta biztosítottnak a tanárjelöltek számára a megfelelő tudományos atmoszférát, ezenkívül azt, hogy a pedagógia egyetemi professzora egyúttal a tanárképző szeminárium vezetője is legyen.

Stoy tevékenységét követte *Tuiskon Ziller* szemináriuma, mely Herbart hármass célját vette át. Ziller a herbarti elveken nyugvó tananyagok és tanítási módszerek alapján állította össze saját koncepcióját és próbálta ki hatását a gyakorlatiskolában. Szorgalmazta, hogy a gyakorlatiskola "akadémiai" jellegű legyen, mely például szolgál más iskolák számára. Ziller a szeminárium tanárképzésben nem látott jövőt (Metz, 1992).

A gyakorlat hiányán segítettek a németek a próbatanítás rendszerével, amikor a giesseni, heidelbergi és lipcsei egyetemek filozófiai karát kapcsolatba hozták egy-egy gimnáziummal, melyek célja a tanárjelöltek gyakorlati képzése volt.

Georg Wilhelm Rein szintén Herbart elvei alapján alkotta meg szemináriumát (Krausz, 1902; Steiger, 1926). Rein intézete nem tekinthető tanárképzőnek, de merőben különbözött más pedagógiai, filológiai, földrajzi vagy más tárgyú szemináriumoktól is. Ez az intézmény az oktatási módszerek és tantervek gyakorló terepeként szolgált. Független kísérleti létesítmény volt, mely a neveléstudomány fejlődését segítette elő (Ströbel, 1996). A szeminárium mellett elemi gyakorlóiskola, a "Seminarschule" működött. Rein ugyanis azt tartotta, hogy az elemi oktatás és nevelés jelenti a pedagógiai felkészültség próbakövét.

Ziller és Rein sikeres kísérletet tett arra, hogy a Herbart által kidolgozott tudományos pedagógiai rendszert az iskola új intézményi gyakorlatával és a korszerű pedagógusképzés megteremtésére irányuló igényekkel összhangban továbbfejlessze (Németh, 2002).

4.3.2. A tanárképzés reformjai Magyarországon

Valószínű, hogy német pedagógiai szemináriumok képe lebeghetett két politikusunk, *Ürményi József* és *Mednyánszky Alajos* szeme előtt, amikor elkészítették a tanárképzés megszervezésének reformtervezeteit. Ürményi, az első Ratio Educationis szellemi szerzője, 1812-ben a tanárképző részletes tervét is kidolgozta, melyben már helyet követelt az alapos módszertani képzés számára. Nézetei szerint meg kell a tanárjelölteket tanítani arra a művészetre, hogyan kell a tudományokat helyesen, világosan és szabatosan előadni, a tanulók képességeihez és értelmi fejlettségének fokához alkalmazkodni. Ezért végig kell tanulmányozniuk az oktatás anyagát abból a szempontból, vajon milyen módszerrel lehet legkönnyebben a tanítás sikerét biztosítani. Be kell vezetni őket a tanítás segédeszközeinek használatába, az osztályozás, jutalmazás és büntetés alkalmazásába. Ürményi az egyetem mellett két tanárképzőt kívánt felállítani, az egyiket a gimnáziumi, a másikat az akadémiai tanári pályára készülőknek szánta.

Mednyánszky Alajos, a magyar reformkorszak kultúrpolitikus 1842. évi középiskolai tervezetében a pesti egyetemen és a tanító szerzetesrendeken belül kívánt kétévnyomú tanárképző intézetet felállítani azok részére, akik már elvégezték a filozófiai tanfolyamot és gimnáziumi tanári pályára akartak lépni. Így kívánt alkalmat teremteni arra, hogy kiválóbb tanárok vezetése mellett megismerkedjenek a tanítás anyagával és módszerével, valamint a neveléstudománnyal (Kornis, 1927).

A gyakorlati képzés gondolata egyre népszerűbbé vált hazánkban, azonban nem került sor az eredményes megvalósításra.

Magyarországon a gyakorlati képzés megvalósításának törekvéseiről leginkább az 1852-53. tanévtől kezdve beszélhetünk, amikor az addigi szaktárgyi és pedagógiai előadások mellett már *gyakorlatok* (szemináriumok) is szerepeltek a pesti egyetem tanrendjében történelemből és ókori filozófiából. A magyar középiskolai tanárképzés azonban csak nagy nehézségek árán indult fejlődésnek. A bécsi tanügyi kormányzat az ötvenes évek elején a középiskolai tanárok képzésére "tanárvizsgáló" bizottságokat hozott létre, és 1862-ben megalakult az első hazai *tanárvizsgáló bizottság* is. A tanárvizsgáló bizottság megszervezése csak részben oldotta meg a tanárképzés ügyét. A már működő szemináriumokon és a néhány féléven keresztül folyó előadásokon kívül azonban a tanárjelöltek külön képzésben továbbra sem részesültek.

Középiskolai tanárok képzése a XIX. sz. második felétől kezdve vált egyik legfontosabb feladatává a hazai egyetemeknek. *Eötvös József* vallás- és közoktatásügyi miniszter felismerte, hogy a tanárképzés színvonalának emelése elképzelhetetlen az egyetemi szaktárgyi és pedagógiai képzés szervezettebbé tétele nélkül, ezért még 1848-ban tervezetet készített az egyetemek bölcsészkarai mellett felállítandó tanárképzőről (Németh, 2005). Eötvös egyetemi reformtörekvése azonban ellenállásba ütközött. A professzorok többsége a tudósképzés érdekeire hivatkozva elzárkózott minden olyan reformtörekvés elől, mely a bölcsészeti karon az egyetemi előadások rendjét, tartalmát és a vizsgarendet szisztematikusabban és hatékonyabban a tanárképzés és a tanárvizsga igényeihez igazította volna. A tervezet csak Eötvös második minisztersége alatt válhatott valóra a középiskolai tanerők képzéséről 1870. V. 3-án kiadott rendelettel, mely megalapozta a hazai középiskolai tanárképzést.¹⁵ Eötvös elgondolásai nyomán alakult meg – külföldi tapasztalatok figyelembevételével – a bölcsészkar mellett a gimnáziumi, a József Műegyetemnél a reáliskolai *tanárképző intézet* (Felkai, 1957), melyek a tanári pályára való teljesebb felkészítést kívánták elősegíteni (Boksay, 1970).

A megszervezésben Eötvös és munkatársai részben francia, részben német mintákat hasznosítottak. A tanárképezde mint önálló szervezetű intézmény francia hatást tükrözött, Franciaországban azonban az egyetemtől teljesen független, különálló intézmény, az *École Normale Supérieure* foglalkozott a tanárképzéssel. A német példához ragaszkodott a hazai gyakorlat azonban abban, hogy megtartotta a szemináriumokat a tanárképzés céljaira.

Eötvös József a kellően színvonalas tudományos igényű képzés biztosítása érdekében a tanárképző intézetet az egyetem bölcsészeti karához kapcsolta. Az intézmény szakosztályai

¹⁵ Országos Középtanodai Tanárgegyelet Közlönye. 1870. Függelék. Középtanodai Rendeleték Tára, 2.sz.

a német egyetemi szemináriumokra emlékeztettek, de míg azok egymástól elkülönülő tanári vezetéssel működtek, a hazai tanárképző intézetben a szakosztályokat vezető tanárok (innen a "vezetőtanár" elnevezés később a gyakorlóiskolában) alkották az intézet kollektív tanári testületét, melynek élére a tanári kar jelölése alapján igazgatót nevezett ki a miniszter (Kiss I., 1987).

A pesti egyetem bölcsészettudományi kara mellett felállított "*képezde*" célja eszerint nem más, mint hogy "azon egyetemi hallgatókat s egyéb tanárjelölteket, kik középiskolai tanárságra készülnek, a szükséges előismeretek igazolása után, választott szaktudományukban és annak módszertani kezelésében alaposan kiképezni, s őket tudományos öntevékenységre ösztönözve arra képesíteni, hogy tanári hivatásuknak mind tudományos készségük, mind a tudományok módszertanilag helyes kezelése által minél tökéletesebben megfelelhessenek."¹⁶

4.4. Negyedik szakasz: gyakorló alap- és középfokú iskolák

A negyedik szakaszt már a tanárjelöltek pedagógiai tapasztalatszerzésének szisztematikus segítése jellemzi. Ekkor hozták létre Magyarországon az első alap- és középfokú gyakorlóiskolákat, melyek nagymértékben hozzájárultak a gyakorlati pedagógusképzés megújulásához és fejlődéséhez.

4.4.1. Az alapfokú gyakorlóiskolák megalakulása

Az *alapfokú gyakorlóiskolák* létrejötte a XIX. század közepére tehető. Ezek az intézmények kezdetben a tanítóképzéshez kapcsolódtak.

Az 1828-tól létező önálló tanítóképző intézetek eleinte a helyi népiskolákat vették igénybe a gyakorlás céljára. Az 1856. január 20-i bécsi miniszteri rendelet azonban már előírta, hogy minden tanítóképző mellett mintafőtanoda szervezendő gyakorlóiskolai céllal (Pedagógiai Lexikon, 1997).

A gyakorlati pedagógusképzés megszervezése ezen túl leginkább Eötvös József vallás- és közoktatásügyi miniszter nevéhez fűződik, aki minisztersége alatt mindvégig fontosnak tartotta a gyakorlati képzés megvalósítását, mivel a tanárképzés szerinte nem csupán tudományos ismeretek nyújtásából, hanem gyakorlati útmutatásokból áll (Imre S., 1900).

¹⁶ A pesti m. kir. Tudományegyetem Bölcsészeti Kara mellett középtanodai tanárjelöltek számára felállított Állami Tanárképezdek Szabályzata. Megtalálható Kármán Mór: A tanárképzés és az egyetemi oktatás című könyvének függelékében. Eggenberger, Budapest, 1895. 50.p.

Eötvösre hatással voltak a kor európai gondolkodói, például Diesterweg nézetei, aki sürgette a tanítóképzők korszerűsítését, átalakítását, az egységes, magas színvonalú, állami hároméves képzés bevezetését és a képző mellett működő mintaiskolák felállítását (Réthy, 1991).

Az 1868-as népoktatási törvény, melyet Eötvös József a polgári fejlődés igényeinek megfelelő iskolarendszer kialakítására hozott létre, a népoktatás mellett intézkedett az elemi oktatással összefüggő tanítóképzésről. A törvény tartalmazta a *gyakorlóév* bevezetését, az azt követő *képesítő vizsga* letételének előírását és a *gyakorlóiskola* létesítését is.¹⁷

A törvény szerint "az állam az ország különböző vidékein 20 tanítóképezdét állít fel".¹⁸ "A képezdének egy gyakorló iskolával kell összekötve lenni, melyben a növendék-tanítók gyakorlatilag képezthessenek."¹⁹ Ezenkívül a törvény rendelkezése alapján "a tanfolyam bevégezése után egy évre, de legföljebb két év eltelte alatt, mely időt gyakorlati tanítással töltheti a tanuló, köteles minden növendék a képezdei összes tantárgyakból, írásbeli dolgozatokból és különösen a tanítás gyakorlásából vizsgát állani ki, és csak e feltétel sikeres teljesítése után nyerhet tanítói oklevelet"²⁰.

Az 1868-as népoktatási törvény szorgalmazta az igényesebb és egységesebb tanítóképzés érdekében a gyakorlóiskolák létrehozását az egyházi képzőkben is. A Tiszántúli Református Egyházkerület ennek következtében 1872-ben határozta el a gyakorlóiskola létesítését. Az ország képzőinek ekkor még csupán egyharmadában volt gyakorlóiskola (Varga G.-Szekerczés, 1990). Debrecenben például 1873. október 27-én kezdődött meg a munka az új intézményben (Varga G., 1996). Kállay, az iskola akkori vezetője szerint a gyakorlóiskola célja, hogy „a növendéket értelmessé, „öngondolkodásúvá” fejlesszük, nemcsak hogy okfürkészővé, nemes erkölcsűvé formáljuk, de egyik fő célja az is, hogy a leendő tanító gyakorlati ismereteit gazdagítsuk, hogy az itt észlelt módszerek mellett önmagukban találjanak biztos támpontot, hogy ne jöjjenek zavarba a „legünnepelebb tanférfiú” előtt sem.”²¹ A célokból kiindulva arra törekedett, hogy tanterve alapos, tervszerű, s amennyire lehet a sokratesi módszert

¹⁷ Az 1868-as XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 198-202.p.

¹⁸ Az 1868-as XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 81.§. Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 198.p.

¹⁹ Az 1868-as XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 82.§. Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 198.p.

²⁰ Az 1868-as XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában. 102.§. Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest, 1957. 200.p.

²¹ Tiszántúli Ref. Egy. Ker. Levéltára Debrecen – II. 8. h. 1873. 260-261.p.

megközelíthető legyen. „A tantárgyakból csak keveset, de jól!”²² elvet tartotta fontos szempontnak.

A polgári iskolai szaktanító képzés megteremtésére az első lépések 1873-ban történtek meg. Ekkor kétéves tanulmányi idővel a budai tanítóképző (*Paedagogium*) mellett megindult a férfiak, a pesti tanítónőképzőben (Erzsébet nőiskola) pedig a nők képzésére irányuló tanfolyam²³ (Németh-Pukánszky, 2004).

Az első, 1873/74. tanévben még egy kijelölt polgári iskolában végezhetők a leendő tanítók tanítási gyakorlatukat, azonban már az első tanév elég tapasztalatot nyújtott arra a megállapításra, hogy a tanítási gyakorlatokra önálló gyakorlóiskola kell (Gyertyánffy, 1882, 1913a, 1913b). 1879-ben mindkét intézet *önálló gyakorló polgári iskolát* kapott: Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter felállította a "minta polgári iskola" I. osztályát és elrendelte, hogy az iskola évről évre egy-egy osztállyal gyarapítva teljes polgári iskolává építsék ki²⁴. Gyertyánffy István (1897) törekvései arra irányultak, hogy a tanítóképző gyakorlóiskolái valódi mintaiskolákká fejlődjenek.

1928-ban egyesítették és Szegedre helyezték a két budapesti tanárképző intézetet. Így a gyakorlóiskola is Szegedre került. Az 1928-29-es tanévben a gyakorlati képzést átmenetileg négy szegedi állami polgári iskolában szervezték meg. 1928/29 és 1948/49 között a Polgári Iskolai Tanárképző Főiskolához kapcsolódva működött Állami Gyakorló Polgári Iskola néven. A gyakorlóiskola tanári karának 1929 és 1944 közötti tevékenységét, törekvéseit *Cselekvés Iskolájának* nevezzük.

A Cselekvés Iskolája feladatául a központilag irányított kísérleteket, saját kezdeményezésű pedagógiai próbálkozásokat, bemutató tanítások, a tapasztalatok elemzését, annak továbbadását, tanulmányok közzétételét, pedagógiai pályázatokon való eredményes részvételt, feladatlapok önálló készítését, tankönyvírást, a pedagógusok módszertani kultúrájának fejlesztését tekintette (Veszprémi, 1979).

A Cselekvés Iskolája hármas feladatot látott el: a gyermekek korszerű oktatását, nevelését; a tanárjelöltek képzését és a már működő pedagógusok továbbképzésének segítségét. A gyakorlóiskola bázisa, műhelye volt pedagógiai kísérleteknek, törekvéseknek is, melyek közül jó néhány az egész országban általános gyakorlattá vált. Az új,

²² Tiszántúli Ref. Egy. Ker. Levéltára Debrecen – II. 8. h. 1873. 393.p

²³ 1871-ben a képzési idő három évre emelkedett a tanítóképzőkben. Az intézmények 1918-ban hivatalosan is elnyerték a főiskolai rangot, a végzett hallgatók ettől kezdődően viselhettek tanári címet.

²⁴ 1879. évi 16.014. számú rendelet

hatékonyabb oktatói, nevelői módszerekkel történő kísérletezéseknek a gyakorlóiskola nemcsak műhelye, hanem azok alkalmazásának kiváló propagandistája a bemutató tanításokon, a folyóiratokban való ismertetéseken, a nevelési konferenciákon és a már működő pedagógusok továbbképzési tanfolyamain.

A gyakorlati képzésben Dewey és Kerschensteiner hatása volt megfigyelhető. Az iskola fontosnak tartotta az öntevékenység elvének érvényesítését a nevelő oktatásban. Ebben szembeállította az új iskolamozgalom törekvéseit a „tanulóiskola” pedagógiájával, mely értelmi nevelése az emlékezet túlzott megerőltetésével járt, a tanulókat receptív lénynek tekintette, mely oktató és nem nevelő intézmény volt. Az új iskola a gondolkodás fejlesztésére helyezte a hangsúlyt, a tanulóban kutató szellemet és ítélőképességet fejlesztette, érzelmi életének, alkotó fantáziájának kibontakozását segítette elő. A tanuló spontán teremtő tevékenysége került az oktatás középpontjába, a tanuló önálló szellemi és kézi tevékenységet fejtett ki s a pedagógus mindenben alkalmazkodott a gyermek fejlődési sajátosságaihoz.

A Cselekvés Iskolája módszereinek lélektani alapelvei: „egyéni munka”, a gyermek „saját módszere”, spontaneitás. A Cselekvés Iskolájában megváltozott a nevelő viszonya, tónusa a gyermekekhez, a régi „parancsuralmi” helyzetet barátságos, demokratikusabb, a tanulók bátrabb megnyilatkozásait támogató módszerek váltották fel (Simon Gy., 1979b).

A főiskolai igazgató és a főiskolai tanárok kapcsolata intenzív volt a gyakorlóiskolai tanárokkal. Látogatták egymás óráit, részt vettek a jelöltek tanításain és különböző rendezvényeken (Ágoston, 1979).

Várkonyi Hildebrand 1930-40 között a Szegedi Tudományegyetem pedagógiai-lélektani tanszékének vezetőjeként a folyóirat egyik legtermékenyebb alkotója lett. Várkonyi szerint a cselekvés (Ferriere), a tett (Lay) és a munka (Kerschensteiner) iskoláját kell kialakítani. Elsősorban a Herbart képviselte szellem ellen lépett fel: annak pedagógiai-didaktikai-pszichológiai felfogásában látta a visszahúzó erőt, a konzervativizmust, a „passzív” nevelés gyakorlatának elméleti alapjait.

Ezzel szembehelyezte a másik oldalt, az „aktív iskola” világát, melyet – Claparède funkcionális nevelélméletének megfelelően – a gyermek „sajátos életkorhoz kötött lelki tevékenységeinek az egész ember szerkezeti egységében való szemlélése, a szerepükben ebből a szempontból való respektálása jellemez”²⁵.

²⁵ Cselekvés Iskolája, II. évf. 3-4. szám 102.p.

Az új eszme további zászlóvivőit is rokonszenvvel sorolta fel: Rousseau, Ellen Key, Foerster, Dewey, Petersen. Az új „követelmény-ideál” az új mozgalom, szellem, legtalálhatóbb elnevezése szerinte a „Cselekvő Iskola”.

Fő erénynek a fegyelmet és a szorgalmat tartotta. Tekintettel arra, hogy az „aktív” iskolában a gyermek tevékenységei: az akció és funkció áll a középpontban, ezért a figyelem és a szorgalom sem „élezhetik” korábbi fontos szerepüket.

„A nevelők feladata viszont az, hogy a gyakorlat és az elmélet folytonos bírálatával kísérjék e törekvéseket, gondolatokat, mert hiszen nem minden jó, ami új s nem minden rossz, ami régi, és a kritika után vegyék fel az értékes eszméket és indítékokat nevelői tevékenységükbe, művészetükbe!”²⁶ A tilalmak, gátlások, a negatív pedagógia helyett a komolyan vett pozitív pedagógiát tartotta célravezetőnek, eredményesnek (Veszprémi, 1988).

Az intézmény 1933 és 1944 között pedagógiai-didaktikai-módszertani folyóiratot adott ki Cselekvés Iskolája címmel. A reformpedagógiai folyóirat a tanári munkát közvetlenül segítő módszertani írásokat, mintatanítási leírásokat, óravázlatokat közölt és a szerzők döntő többsége a gyakorló iskola tanárai közül került ki, de szép számmal publikáltak az egyetem tanárai is benne. A folyóirat koncepciójának kialakítója és szerkesztője Kratofil Dezső, gyakorlóiskolai igazgató volt. A két világháború közötti neveléstudomány jelentős, sok tekintetben hézagpótló kezdeményezése volt ez a folyóirat, maga köré gyűjtötte mindazokat, akik a hagyományos oktató iskolával szemben a tanulók aktivitását, tevékeny, cselekvő erőinek felszabadítását, az élet követelményiben figyelembevételét, a gyakorlatiasság elvét tartották szem előtt (Pedagógiai Lexikon, 1997; Veszprémi, 1988).

A szegediek kezdeményezésének országos visszhangja támadt. A gyakorlóiskola a 30-as évek legkorszerűbb európai és hazai módszertani törekvéseinek, a reformpedagógia gondolatvilágának itthoni népszerűsítésében és a tanárképzés gyakorlatába történő integrálásában is kiemelkedő szerepet játszott (Németh-Pukánszky, 2004). A *"cselekedtető oktatás"* ebben az időszakban – főleg a polgári iskolákban – egyfajta "divattá" vált (Simon Gy., 1979a).

²⁶ Cselekvés Iskolája, III. évf. 3-4. sz. 110.p.

4.4.2. Középfokú gyakorlóiskolák: a "Minta"

A középiskolai tanárképzésben a tanárképzők megalakulásával egyidejűleg felmerült a *gyakorlógimnázium* gondolata is. Eötvös József már 1868-ban felkérte *Kármán Mórt*, hogy fejtse ki írásban a Herbart-Ziller-Stoy-féle pedagógiai iskola elveit. Ennek alapján küldte ki 1869 őszén Lipcsébe Zillerhez a gyakorlati képzés tanulmányozása érdekében. Ziller Kármánra bízta az *egyetemi gyakorlóiskola* új szervezeti és tanulmányi rendjének elkészítését. Hazatérése után tervezet²⁷ dolgozott ki a tanárképző intézetre és a gyakorlóiskolára vonatkozóan. A javaslat az egyetem mellett, a tanárképző intézet részeként szervezendő önálló gyakorlóiskolát is magában foglalta. Az új közoktatásügyi miniszter, Pauler Tivadar elfogadta Kármán elképzeléseit (Nyéki, 1996). A gyakorló főgimnázium 1872. május 16-án alakult meg – Európában elsőként –, a Pesti Tudományegyetem Bölcsészeti Karához tartozó *tanárképző intézet* (korabeli nevén: Magyar Királyi Középtanodai Tanárképezde) *gyakorlóiskolájaként*. A „*mintagimnáziumban*” a tanári pályára készülő egyetemi hallgatók gyakorlati pedagógiai kiképzése (Mészáros, 1991; 1993; Waldapfel, 1899) és új módszertani eljárások kipróbálása folyt. Felvetődött a lehetőség, mely szerint a gyakorlóiskola a gyakorlati képzést szoros kapcsolatban szolgálná a karral (Boksay, 1970). A kar azonban elvetette az indítványt, és így a gyakorló gimnázium, mely a tanárképző intézet pedagógiai szakosztályából alakult ki, az egyetemtől szervezetileg függetlenül kezdte meg működését.

Az intézmény tudatossá tette a jelölt előtt a nevelő és oktató munka minden részletét és alkalmat nyújtott neki az oktatás tényleges gyakorlására is. Hatása azonban igen kis körre terjedhetett, mivel a jelölteknek csak töredékét fogadhatta magába, többségük nem vehetett részt a gyakorlóiskola nyújtotta képzésben (Barankay, 1928).

A gyakorlógimnázium alapításában és működésében meghatározó szerepe volt Kármán Mórnak. "Ha mindenekelőtt elvitázhatatlanul igaz, hogy a gyakorlógimnáziumnak Kármán Mór a lelke, akkor viszont igaz, hogy a gyakorlógimnázium szolgált Kármán pedagógiai szellemének fenntartó testül, gerincül" (Waldapfel, 1897, 353).

Kármán szerkesztette és nagyjából ő maga írta az új gimnáziumi tantervet és utasítást, mely kikísérletezésének és kipróbálásának fő színhelye a gyakorlógimnázium volt. Az iskola tanári kara évről-évre az ő vezetésével alakította ki az iskola tantervét. Mindazt, amit itt kipróbáltak – a leszűrt tapasztalatok nyomán – az első évtized végére

²⁷ "Szervezeti javaslat az egyetem bölcsészeti karának kebelében fennálló középtanodai tanárképezdének pedagógiai szakosztályát illetőleg."

országos érvényűnek fogadták el és kötelezően bevezették. Kármán a gyakorlóiskola első tanévében szinte minden tantárgy tanítását kipróbálta. "Elévülhetetlen érdeme Kármánnak, hogy szakított azzal a iránnyal, mely az iskolában csak tanítani akart s a nevelő oktatást tette meg az iskola feladatává" (Zibolen, 1916, 99).

Kármán újító pedagógiai szelleme – a tantervvel és utasítással összefüggésben – a korabeli tankönyveken is erősen éreztette a hatását. A legtöbb tankönyv már megjelenése előtt a gyakorlóiskolában került kipróbálásra, mivel a szerzők többsége a gyakorlóiskola tantestületéhez tartozott. Az iskola – főként az első évtizedben – mind a tanítás tervének megállapításában, mind az egész iskolai élet berendezésében nagy önállósággal és szabadsággal rendelkezett. Így vált a gyakorlógimnázium a *középiskolai pedagógiai kísérlet műhelyévé*.

Kármán gyermekképe meghatározta a gimnázium életét, mivel munkatársaival együtt olyan pedagógiai légkört alakított ki, amely biztosította a növendékek bizalmát, szabad véleménynyilvánítását, a gyermek pozitív tulajdonságainak erősítését, képességeinek kibontakozását. Nagy fontosságot tulajdonított az önállóságra, önuralomra s megfelelő önismeretre való nevelésnek. Kármán pedagógiai elveit tükrözte a gyakorlógimnázium első rendtartása is, mely mintául szolgált a minisztérium által kibocsátott későbbi középiskolai rendtartásnak. A gyakorlógimnázium volt az első magyarországi iskola, amely véget vetett a Monarchiában akkor fennállt merev viszonyok tanár és tanítvány között.

A gyakorlóiskola különálló, nyolc osztályú állami gimnázium volt, melyben évről-évre váltakozó osztályrendszerrel: az egyik évben az 1., 3., 5., 7.; a következőben a 2., 4., 6., 8. osztályok álltak fenn. A tanítás az igazgató és a rendes (vezető) tanárok felügyelete mellett történt. A gyakorló tanárok hetenként váltakozva nyilvános próbaelőadásokat tartottak, melyeknek megbírálása külön értekezleteken történt meg (Fináczy, 1896).

"A gyakorlóiskola volt a műhelye, gyakorlati kísérletező állomása azoknak a pedagógiai eszméknek, tanítási módszereknek, amelyeknek magyarországi meghonosítása éppen Kármán Mór nevéhez fűződik, s külföldön is nagy megbecsülést szerzett" (Felkai, 1961, 431).

A gyakorlógimnáziumnak az volt a feladata, hogy "olyan mintaszerű iskolai életnek adja képét, melyben a tanítványok erkölcsi és értelmi haladása az egész tantestület közös gondjának tárgyát képezi, és mely a tanárjelölteknek buzdító példaul, a tanároknak lelkesítő emlékül szolgáljon" (Kármán, 1895, 61).

A "*mintagimnázium*" név nem az iskola hivatalos neve volt; keletkezésére legendák és anekdoták utalnak. Kármán Mór szerint e nevet az iskola ellenségei adták neki, egy elmés

fővárosi tanár pedig egyszer azt mondta róla, hogy azért hívják úgy, mert az csak olyan "mint a gimnázium" (de nem valóságos gimnázium). Az iskola hivatalos neve azonban nem vált népszerűvé, sőt a laikusok, szülők és tanulók körében majdnem idegen maradt, addig a rövidebb, egyszerűbb, különösen a laikusnak többen mondó "mintagimnázium" általánosan elterjedt és hamis képzeteket, hamis ideákat és hamis ideálokat támasztott az iskolától, azaz az iskolaügytől távolabb állók elméjében. A gyakorlógimnázium soha nem akart "mintagimnázium" lenni, mivel a mintáskodásnál nagyobbra tartotta hivatását (Waldapfel, 1912).

A gyakorlóiskola első szabályzata deklarálta, hogy mintaszerű iskolai élet képét akarja nyújtani, azonban ezzel korántsem azt akarta mondani, hogy a többi iskolának akar mintája lenni, melyre feltekinhetnek, csak annyit akart vele mondani, hogy a jelölteknek akar tanulságos mintául szolgálni. Tanárai az iskola munkájának mélyített felfogásában, tőlük telhetőleg jó oktatásban és vezetésben példaképei akartak lenni a rájuk bízott fiatal kezdőknek. Más mintajellegre nem törekedtek és nem törekedhettek. "Egy «minta»-iskola szerepére vállalkozni részéről ép oly nevetséges lett volna, mint a milyen nevetséges volna, ha valamely derék ember azt tűzné ki céljául, hogy mintaember legyen. Derék iskola akart lenni, mint remélhetőleg minden magyar iskola, a mintaiskola minden fontoskodó allurje nélkül" (Waldapfel, 1899, 585-586).

A gyakorlógimnázium (gyakorlóiskola) elsődleges feladata a tanárjelöltek gyakorlati pedagógiai- és módszertani kiképzése volt. A jelölteket – a tanárképző intézet rendszerével összhangban – az iskola tagjainak tekintették, az ösztöndíjasok a "rendes", a nem ösztöndíjasok "rendkívüli" tagok voltak. Az ösztöndíjasok foglalkoztatása volt a legintenzívebb, ők tartoztak legszorosabban az iskola közösségéhez, működésük időtartamát próbaévnak tudták be és a későbbi szolgálati időbe is beszámították (Kiss I., 1987).

A gyakorlógimnázium hármask munkát végzett:

Először is egy teljes, az országos törvénynek és tantervnek megfelelő célokra törekvő gimnázium szerepét töltötte be, mely belső életét az állami tanterv szabta határokon belül a modern pedagógiai tudománynak megfelelő módon kívánta berendezni. Mint gimnázium, ugyanannak a nemzeti műveltségnek átadására, ugyanazoknak az értelmi és erkölcsi erőknek a növendékek lelkébe ültetésére törekedett, mint minden más gimnázium (Waldapfel, 1899).

Másodszor: bevezette az egyetemet, illetve szaktudományait végzett tanárjelölteket a gimnáziumi oktatás gyakorlatába és a közvetlen gyakorlattal összefüggő pedagógiai elméletbe.

Harmadszor arra törekedett, hogy e gyakorlat folytonos elvszerű berendezése és javítása által, de már magának az iskolai munkának folytonos céltudatos megfigyelése és az elmélet szempontjából folytonos tárgyalása, megvitatása és belőle való absztrahálás útján a pedagógiai elméletet előbbre vigye és így közvetve termékenyítőleg hasson az egész ország középiskolai gyakorlatára.

Röviden fogalmazva a három feladatot azt mondhatjuk, hogy a gyakorlógimnázium egyszerre volt "hagyományos" gimnázium, a tanárjelölteket a pedagógia elméletébe és gyakorlatába bevezető intézmény és a "gimnaziális pedagógia" műhelye.

Az intézmény e hármas feladatát "rendes" középiskolai tanári testülete végezte, igazgatóval az élén, és a tanárok sorában még "a pedagógiai elméletnek is egy művelőjével", akinek feladata a jelöltek általános pedagógiai vezetése volt (Waldapfel, 1899).

Az gyakorlóiskolában a tanárjelöltek képzésére három fő tevékenység szolgált: a próbaleckék, a konferenciák és a teoretikumok intézménye.

A *próbaleckék* októbertől májusig folytak szinte minden héten. Minden leckének, melyen megjelent az egész vezető tanári testület, élén az igazgatóval, és jelen volt az összes tanárjelölt is. A lecke, melyet akár vezető, akár pedig gyakorló tanár tartott, beleilleszkedett a tanítás menetébe, egyetlen rendkívüliséget csupán a nagyobb nyilvánosság jelentett.

Ez a lecke szolgáltatta a rákövetkező heti *konferencia* a fő tárgyát az éppen aktuális iskolai ügyek mellett. E megbeszélés nem csupán az illető leckére vonatkozott, hanem belőle kiindulva megvilágította az illető tantárgynak az illető osztályban való tanításának egész metodikáját (Waldapfel, 1899).

A próbaleckék és konferenciák mellett még az ún. *teoretikumok* gondoskodtak a jelöltek pedagógiai képzéséről. A teoretikumok a gyakorlógimnáziumban a tanárjelölteknek tartott olyan értekezletek voltak, melyeket az intézet pedagógusa vezetett, melyeken a jelöltek bizonyos összefüggő, rendszeres módon nyertek tájékoztatást egyfelől a gyakorlógimnázium gyakorlatáról, rendtartásáról, másfelől általában az elméleti pedagógiáról és a gimnázium történelméről, azaz "a theoreticum célja a gyakorlóiskola praxisának elméleti megvilágítása" volt (Waldapfel, 1899, 1).

Ezek feladatát Kármán így fogalmazta meg: "Mindenekelőtt bizonyos elméleti figyelmeztetéseket kívánunk adni arra nézve, hogy hogyan kell óra közben viselkednünk, hogyan kell tanítanunk. A teoretikum tehát mindenekelőtt a tanítás technikáját fejtegeti" (Kármán, 1895).

A teoretikumok mutatták meg igazán, hogy az elméleti oktatás mellett Kármán milyen nagy szerepet szánt a gyakorlati nevelőmunkára való felkészítésnek. A teoretikumok anyaga jól tükrözte a pedagógiai rendszerét, mintegy megmutatta vele elméletének az iskolai gyakorlatban való alkalmazását (Nyéki, 1996).

A későbbi teoretikumok már magasabb célt tűztek ki maguk elé: "Az 1890/91. év theoreticumum már egyenesen abban látja a maga feladatát, hogy a gyakorlóiskolai candidatusokat bevezesse a paedagogiai munkásságba és tájékoztassa ama főkérdésekről, melyek most a paedagogiai világot foglalkoztatják; a kezdetre nézve azonban a theoreticumnak is csak az a célja, hogy a gyakorlóiskolát ismertesse meg a jelölttel. Az 1894/95-i theoreticum pedig azt akarja elérni, hogy a candidatusok a paedagogiát elméletileg is műveljék, azaz annak tételeiről elmélkedjenek, úgy az általánosokról, mint a különösekről, melyek szakmájukba vágnak" (Kármán, 1895).

Volt még egy, nem elég figyelemre méltatott és látszólag mellékes jellegű intézménye a gyakorlóiskolának, mely közvetve szintén a jelölteknek leginkább elméleti képzését célozta, az ún. *látogatókönyv*, amelybe a jelöltek különböző leckékre, de egyéb iskolai körülményekre vonatkozó kérdéseiket is bejegyezheték. E kérdésekre mindenekelőtt az felelt, akihez a kérdést intézték, de bárki más is válaszolhatott rájuk. A válasz vagy szintén írásban született meg a látogatókönyvben, vagy szóban történt a teoretikumon vagy esetleg a heti konferencián. E látogatókönyvnek az a jelentősége, hogy a jelölteket rákényszerítette, hogy precízen megfogalmazzanak pedagógiai témájú kérdéseket, amit az iskola fontosnak tartott (Waldapfel, 1899).

A középiskolai tanárképzésben fordulatot hozott az 1883. évi XXX. törvény, a képesítési előírások, illetve a „tanárvizsgálat” tartalmának, követelményeinek meghatározásával (Kelemen, 1996).

A gyakorlati tanárképzés e formájának tevékenységét kezdetben sok kétkedés, bizalmatlanság kísérte. A támadások elsősorban a hazai közoktatásban előretörő új eszmék és gyakorlati eljárások ellen irányultak. Az elméleti pedagógiának és a gyakorlati oktatómunkának régi oktatási módszereit pártolók minden változást elleneztek, és a legkülönbözőbb alkalmakat használták fel, hogy a gyakorlógimnázium működéséről negatív véleményt nyilvánítsanak (Felkai, 1983). Ettől függetlenül az első hazai

gyakorlógimnázium megalakulását követően további gyakorlóiskolákat állítottak fel az országban, melyeknek az például szolgált.

A gyakorlóiskola teljesen újszerű intézménynek számított a korabeli Magyarországon. Beóthy Zsoltnak 1896-ban írott szavait idézve: "Mint a pedagógia kísérleti állomása, a gyakorlóiskola legnagyobb hatással volt a középiskolai tanítás módszerének újjáalakítására. Közoktatásügyi alkotásaink közül a gyakorlógimnázium az egyetlen teljesen eredeti, mellyel a legműveltebb államokat is megelőztük, és a külföldön nemcsak mély érdeklődést, hanem meleg elismerést is szereztünk" (idézi: Kiss I., 1988). A gyakorlóiskola sajátos, ám nem izolált szerepet töltött be az egész magyar nevelésügy szellemi és gyakorlati formálásában. A tantervekről és a tankönyvekről való gondoskodás alternatív módjának, a tantervi és tankönyvi változatok megalkotásának és használatának, a felkészültséggel és felelősségtudattal megalapozott tanári szabadság érvényesülésének intézményes keretet adott a gyakorlóiskola.

4.4.3. Gyakorlati tanárképzés két vidéki városban

A továbbiakban a vidéki városok tanárképzését tekintve a kolozsvári és debreceni sajátosságokat ismertetjük.

A dualizmus időszakának második magyar tudományegyeteme 1872 őszén *Kolozsvárott* nyitotta meg kapuit²⁸. Az egyetemet megalapító 1872. évi XIX. tc. 3. §-a kimondta, hogy a bölcsész-, nyelv és történettudományi és matematika-természettudományi karokhoz kapcsoltn „gimnáziumi tanárképezde állíttatik fel”. Az egyetemi tanárképzésben érdekelt karok oktatói a tanárképzés jelentőségét felismerve már első kari üléseiken foglalkoztak a tanárképzés szervezeti kereteinek kialakításával.

A két kar kedvező hozzáállása ellenére a *tanárképezde* (későbbi elnevezése: *tanárképző intézet*) rendszeres működése az első tanévben még nem kezdődhetett meg, mert az érvényben lévő és a kolozsvári tanárképezdére is vonatkozó – budapesti – tanárképezdei szabályzat 8. §-a szerint képezdei „Rendes növendékek [...] csak azon tanárjelöltek lehetnek, kik [...] az egyetemi szaktudományuk és valamely szorosan vett bölcsészeti tantárgy hallgatásával legalább is már egy évet kellő eredménnyel töltöttek.”

A tanárképezde az 1873/74-es tanévben 16 rendes taggal kezdte meg rendes működését Országos Középtanodai Tanárképezde néven (Németh, 2002).

²⁸ 1881-től hivatalos elnevezése: Magyar Királyi Ferenc József Tudományegyetem

Feladata egyrészt az egyetemi oktatás, az egyetemi előadások kiegészítése volt, azaz olyan témakörök előadása és feldolgozása, amelyek a középiskolai tantervekben szerepeltek, de az egyetemi elméleti képzésben nem, vagy csak részben kaptak helyet.

Másrészt a képezdei gyakorlatok során a középiskolai oktatás szempontjából lényegesebb kérdések és összefüggések kiemelésére, valamint természettudományos kísérletek begyakoroltatására került sor. A képezde feladatai közé tartozott továbbá, hogy a gyakorlatok keretében a tanárjelölteket a tudományos igényeknek és az iskolai oktatás elvárásainak egyformán megfelelő referátumok készítésére, előadására és megvitatására készítsék, illetve a tanárképző intézet gyakorló gimnáziumában a tanítás gyakorlatába bevezessék.

A kolozsvári tanárképzésben a budapesti egyetemen kialakított modellt – objektív és szubjektív okok miatt – csak részben lehetett megvalósítani. A „budapesti minta” követését, a tanárképzési feladatoknak a tanárképző intézetre történő teljes átruházását, a kolozsvári tanárképezdének a pestihez hasonló szervezeti keretek közötti működését eleve reménytelenné tette az az objektív körülmény, hogy Kolozsvárott elmaradt – egészen 1917-ig nem valósult meg – a gyakorlóiskola felállítása.

Szamosi János, aki 33 évig vezette a kolozsvári tanárképezdét (tanárképző intézetet), az első években bírálta Lubrich Ágost javaslatát, aki a gyakorlóiskola mintájául a Ziller-féle gyakorlóiskolát ajánlotta (Kékes-Szabó – Pukánszky, 1998).

A tanárképezdei gyakorlóiskola felállítását két ok miatt ellenezte. Egyrészt – kortársai többségéhez hasonlóan – az egyetemi elméleti orientáltságú képzéssel összeegyeztethetetlennek tartotta a praktikus célokat szolgáló felkészítést, másrészt nem tudott megbarátkozni egy olyan iskola gondolatával, „amelyben a szegény elkárhozottak lelkein csupa ujonczok experimentálnak” (Szamosi, 1872, 331). A tanárjelöltek gyakorlati kiképzéséről, az általa ideálisnak tartott próbaévről a következőket vallotta: „Erős meggyőződésem, hogy a szaktudományokba képzett fiatal tanár, ha a paedagogia elméletébe be van vezetve [...] úgy egy év alatt derék szaktanár oldala mellett sokkal gyakorlatibb képzést nyer” (Szamosi, 1872, 330).

Szamosi a tanárképző intézet igazgatójaként azonban rövid idő alatt felismerte, hogy alapos felkészültségű szakemberekké csak akkor válhatnak a tanárjelöltek, ha a didaktikai és metodikai eljárások alkalmazásait is elsajátítják, és ennek érdekében már 1875-ben szorgalmazta a gyakorlóiskola felállítását. Azért tartotta különösen sürgető feladatnak a kolozsvári gyakorlóiskola megszervezését, mert úgy vélte, hogy egyetlen budapesti könnyen „országos bajt” okozhat a tanításban.

A kolozsvári tanárképzésben már az 1873-as kezdetektől kimutatható a herbarti hagyományokat megújítva követő budapesti gyakorlóiskolai modelltől való idegenkedés (Kékes-Szabó – Pukánszky, 1998). Kolozsvárott a tanárjelöltek viszonylag alacsony létszáma, a gyakorlóiskola hiánya, valamint a képzési érdekekre tekintettel lévő, szemináriumszerű gyakorlatok az egyetemi oktatás keretein belül is lehetőséget biztosítottak az oktatók és hallgatók közvetlenebb, személyesebb jellegű kapcsolatainak kialakítására (Németh, 2005). Ezzel is összefügghetett, hogy a gyakorlati felkészítés lehetséges színtereinek megjelölésekor – a gyakorlóiskola mellett – mindazon intézetekkel számoltak, amelyek „személyi tekintetben” alkalmasnak tűntek a tanárjelöltek felkészítésére.

Szamosinak a kolozsvári tanárképző intézet fejlesztésére vonatkozó elképzelései csak részben valósultak meg igazgatósága alatt. A kolozsvári tanárképző intézet gyakorló (kísérleti) iskolájának megnyitására – a létrehozását szorgalmazó felterjesztések ellenére – csak 1917-ben került sor.

A gyakorlóiskola Schneller István pedagógia professzor intenciói szerint szerveződött, aki egységes hatosztályos középiskolát kívánt létrehozni új tantervvel: egy realiztikus modern nyelvű és egy humanisztikus klasszikus nyelvű irányba történő elágazással. A *reform-középiskola* tanterve szerint minden évfolyam központi tárgya (heti négy órával) a történelem.

A gyakorlóiskolaként működő reformiskola fennállásának két esztendeje alatt tartalmas együttműködés alakult ki az egyetem, a tanárképző intézet és a középiskola között. A város román megszállása, az egyetem erőszakos elvétele után az iskola tiszavirág életének is vége szakadt. A Ferenc József Tudományegyetem előbb Budára menekült, majd 1921 őszén Szegeden lelt otthonra. A reformiskola viszont már nem született többé újra.

A *Debreceni* Magyar Királyi Tudományegyetemet 1912-ben alapították, és 1914/15-ben kezdte meg működését. Az egyetem Bölcsészeti Karán már az első években felmerült az a probléma, hogy az egyetemi előadások a tanszékek szűk oktatói kerete és az egy-egy szakon meghirdetett kollégiumok korlátozott óraszám miatt nem tudták biztosítani a tanárképzés során felmerült igények kielégítését, a túlnyomó többségében tanári pályára készülő bölcsészeti hallgatóknak a tanári alap-, szak- és pedagógiai vizsgára történő felkészítését. További nehézséget jelentett, hogy az egyetemi oktatás területén érvényesülő, azonban rosszul értelmezett tanszabadság elve a tanárok előadási rendjének kialakításában csupán kis mértékű következetességet biztosított. Ennek következményeként a hallgatók

gyakran kényszerültek egyik vagy másik szaktárgyukból, esetleg azok valamelyik fő részéből – más lehetőségek hiányában – viszonylag elég nagy óraszámban a tanulmányi rendjükbe közvetlenül nem illeszkedő előadások hallgatására. Gyakori esetnek számított például, hogy alapvizsga előtt olyan szakvizsgai anyagot hallgattak, amelyből a nagyobb horderejű szakvizsgán csak évek múlva kellett számot adniuk.

Az előadások mellett fontos szerep betöltésére hivatott gyakorlatok színvonala sem volt megfelelő. Ez a kérdés leginkább a humán szakokat érintette, s főként az egy-egy professzorral képviselt előadások és gyakorlatok területén jelentkezett. E gyakorlatok nagy része nem képviselt megfelelő színvonalat sem a tanárképzés, sem a tudományos felkészítés területén. A tanárképzés tekintetében komoly hiányosságnak számított az elméleti és gyakorlati jellegű pedagógiai és lélektani tanulmányok mellőzött helyzetbe szorítása a tantervi előírások és az oktatási munka folyamatának szempontjából egyaránt (Varga Z., 1967).

A kezdetben felmerülő nehézségek orvoslására 1915 januárjában a Vallás- és Közoktatásügyi Miniszter a Bölcsészeti Kar mellett *Tanárvizsgáló Bizottságot* szervezett, mely a leendő tanárok számára előírt vizsgákat bonyolította le (Horváth, 1994). Tagjai az egyetem oktatói voltak, a tananyagot külön "könyvecskében" rögzítették, mely racionálisan ölelte fel a szaktudomány fontos területeit. Amennyiben egy professzor előadásai nem tartalmazták részletesebben ezt a tananyagot, hanem tetszés szerint kiragadott részletkérdéseket taglaltak, a félév végi kollokviumon ez utóbbi is számonkérésre kerülhetett, azonban az alap- és szakvizsgán az említett "könyvecskéhez" kellett igazodnia a vizsgáztatónak. Ha egy hallgató nem kívánt tanári képesítést szerezni, akkor "szabadbölcsészként" járt az egyetemre.

A debreceni egyetem Bölcsészeti Kara a felmerülő igények hatására már 1915/16-ban kérelmezte a *Tanárképző Intézet* engedélyezését. A háborús viszonyok miatt azonban a minisztérium egyelőre nem határozta el magát, de megengedte, hogy minden professzor tarthat heti két órában olyan előadásokat, melyek a "középiskolai tanárok szükségleteit tárgyak és módszerük szerint" szem előtt tartják (Némedi, 1988).

4.4.4. Az 1924. évi XXVII. törvénycikk

Az 1924. évi XXVII. törvénycikk alapján jöttek létre a *Tanárképző Intézetek* hazánk tudományegyetemein. A rendelkezés a tanári képesítés megszerzéséhez kötelező feltételként írta elő a tanárjelöltek számára a négy évi egyetemi tanulmányokkal

párhuzamos tanárképző intézeti tagságot (Kiss I., 1987), ezenkívül gondoskodott arról, hogy lektorok és berendelt középiskolai tanárok közreműködésével szemináriumok és gyakorlatok formájában minden egyetemi hallgató közelebb kerüljön szaktudományaihoz: "... középiskolai tanárságra képesítést csak az nyerhet, aki igazolja, hogy szabályszerű egyetemi tanulmányai során a középiskolai tanárképző intézetnek négy éven át tagja volt, de ezen idő alatt az egyes szakcsoportokra nézve kijelölt egyetemi és tanárképzőintézeti előadásokban és gyakorlatokban részt vett"²⁹.

A középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről szóló 1924. évi XXVII. tc. 6.§-a a gyakorlógimnáziumot a középiskolai gyakorlati tanárképzés hivatalos színterévé avatta.

Az új rendelkezés bevezette a tanárképzésben a gyakorlóévet, melyet a jelölteknek gyakorlóiskolában kellett eltölteni, de nem zárta ki teljesen más külső középiskolában való gyakorlatot. A törvénycikk a vidéki tanárképző intézetekkel kapcsolatos gyakorlóiskolák felállítását is előírta, de minthogy erre még egy ideig nem került sor, a szervezett gyakorlati képzés teendőit a 20-as évek végéig egyedül a budapesti gyakorlógimnázium látta el. A gyakorlóiskola működését lényegében először iktatták törvénybe (Kiss I., 1987).

Az ún. "tanárképzős" előadások, melyeket az egyetem tanárai tartottak, bár javítottak a fennálló helyzeten, megkönnyítették a hallgatóságnak a választott élethivatásukra történő felkészülést, de nem küszöböltek ki minden nehézséget a tanárképzés terén. Az összefonódó egyetemi és tanárképző intézeti kettős képzésben az egyetemi előadások fokozottabb mértékben vették igénybe a hallgatóság figyelmét és erejét, mint a tanárképző intézeti előadások, melyeket nagyobb részben nem egyetemi tanárok tartottak. Hasonló hatással jár az is, hogy a hallgatók teljes vagy részleges tandíjmentességet csak az egyetemi kollokviumok alapján kaphattak, és e kedvezmény nagyszámú igénylője miatt az előírásokban megkívánt heti 12 órát kitevő kollokviumi kötelezettségnél a hallgatók – céljuk elérése érdekében – jóval nagyobb óraszámából igyekeztek lehetőleg jó eredményű kollokviumi jegyet szerezni (Varga Z., 1967).

Mivel egyre élesebben nyilvánult meg az a kritika a tanárképzéssel szemben, hogy nem eléggé gyakorlati, azaz nincs eléggé szoros kapcsolatban magának az iskolának jogosult érdekeivel (Fináczy, 1922), a törvény erre a kérdésre is hangsúlyt helyezett. A törvény egy lényeges pontja az volt, hogy a tanárjelöltek a négyéves tanulmányaik után kötelesek egy gyakorlóévet eltölteni valamely nyilvános középiskolában, elsősorban a Tanárképző

²⁹ Az 1924. évi XXVII. tc. 1. fejt. 4.§-a a középiskolai tanárok képzéséről és képesítéséről. Magyar Törvénytár, Budapest, 1925. 1137-1142.

Intézettel kapcsolatos gyakorlóiskolában, hogy "állandó hospitálások és sikeres próbatanítások által tanításhoz szükséges gyakorlatot megszerezzék" (Némedi, 1988, 17).

A középiskolai tanárok képesítését módosító törvénycikk előkészítésében jelentős szerepe volt Fináczy Ernőnek, aki Kármán követői közé tartozott és már a század eleji vitában az önálló gyakorlóiskola és a kötelező gyakorlóév mellett foglalt állást. Akkor csak előterjesztés született, végleges minisztériumi döntésre, rendeletre nem került sor. Fináczy jól ismerte az elméleti és gyakorlati tanárképzés hiányosságait, évtizedeken át küzdött a tanárképzés hatékonyabbá tételéért. Az elméleti képzést az egyetem feladatának tekintette, mert csak ott lehetséges tudományos felkészülés, ugyanakkor bírálta az egyetemi előadások rendszertelenségét. Javasolta, hogy az egyetem a leendő tanároknak az első két évben szaktudományi alapképzést nyújtson. A szaktudományi képzés folytatódjék elméleti pedagógiai előadásokkal együtt, s az ötödévben következzen a gyakorlati év. Metodikai előadóknak a gyakorlógimnázium tanárait ajánlotta (Kiss I., 1987).

1929-ben készült el egy új szabályzat, mely leginkább azt a törekvést fejezte ki, hogy az újonnan felállítandó gyakorló középiskolákban a tanárképzés egységes módon történjék. Az 1929. évi, majd 1933-ban kisebb módosításokkal újra megjelentetett szabályzat³⁰ időtállóan bizonyult. Kimondta, hogy a gyakorló középiskolának az a feladata, hogy a leendő középiskolai tanárok nevelői és oktatói munkáját tudatossá és tervszerűvé tegye, s őket erre a hivatásszerű munkára kiképezze. A gyakorlóévnek az a rendeltetése, hogy a gyakorlóiskola a jelöltet bevezesse az elvszerű nevelés és oktatás gyakorlásába, ennek elveit elméleti fejtegetésekkel tudatossá tegye, meggyőződéssé érlelje, beleillessze őt az iskolai élet közösségébe, s megindítsa benne a sajátos nevelői lelkiület kialakulását. Ezeknek a céloknak az érdekében szükséges, hogy a jelölt a gyakorlóiskolában tervszerű nevelést és oktatást lásson, hogy ezt elméleti felvilágosítások segítségével megértse, hogy ugyanilyen természeti oktatási gyakorlatra tegyen szert, és hogy cselekvően részt vegyen az iskolai élet minden mozzanatában (önképzőkör, kirándulás stb.), azaz a jelöltek komplex gyakorlatát tűzte ki célul. A gyakorlati képzés eszközeinek megfelelően a tanítási órák tervszerű látogatását (hospitálást), a vezetőtanárokkal folytatott megbeszéléseket és a próbatanítások megbeszéléseit jelölte meg. A gyakorlati év elteltével a jelöltek működési bizonyítványt kaptak és minősítés készült róluk.

³⁰ A gyakorló tanárok képzéséről szóló 17.104/1933. IV. VKM. sz. rendelet

4.4.5. Az első önálló debreceni gyakorlógimnázium

Debrecenben 1936-ban létesült az egyetem felügyelete alatt működő *gyakorlógimnázium*³¹. Korábban más, nem az egyetemhez tartozó iskolák látták el a szervezett gyakorlati előkészítés teendőit.

A debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziumának igazgatásával Jausz Bélát bízta meg a minisztérium, aki 1944-ig látta el ezt a tevékenységet. Az iskola 1936. szeptember 21-i ünnepélyes évnyitóján a következőképp jellemezte a gyakorló gimnázium feladatait: „A gyakorló iskola nem reklámiskola. Nem tehet magáévá kritika nélkül hangzatos pedagógiai jelszavakat. Ez nem zárja ki természetesen, hogy ne újítsa, ne haladjon. Sőt éppen ellenkezőleg: a magyar pedagógiának ez éppen egyik hivatott szerve arra, hogy [...] állandóan javíttassanak, tökéletesíttessenek azok az elgondolások és módszerek, amelyek a tanítás és nevelés leglényegesebb tényezőit alkotják. De mindezt természetesen a modern pedagógia és gyermekpszichológia szigorúan tudományos alapján”³². Az iskola legfőbb feladata tehát a humánus nevelői és tanulói közösség kialakítása volt.

Az iskola I. és V. osztállyal indult (az utóbbi reál-gimnáziumi tanterv szerint, francia nyelvvel), és négy év alatt fejlődött nyolc osztályú gimnáziummá, teljes létszámú tanári karral (Jausz, 1963).

Jausz "átérezve a magyar középiskolai tanárképzés nemes, de egyúttal felelősségteljes feladatának súlyosságát, buzgó együttműködésre" kérte fel a tantestületet, "hogy ezen intézet különleges célkitűzéseit a nagyméltóságú VKM és a debreceni m. kir. Középiskolai Tanárképzőintézet intencióinak megfelelően valósíthassa meg"³³. Szorgalmazta, hogy "a nevelés, a jellemábrázolás munkájában [...] tudományos alapon nyugvó szemléletre, egységes pedagógiai irányelvek alakította pedagógiai felfogásra van múlhatatlanul szüksége egy oly iskola tanári karának, amely nemcsak gyermekeket akar oktatni és nevelni, hanem a magyar tanárság egy tekintélyes kontingensét kell hogy képezze a tanári munkára"³⁴.

Mitrovics Gyula a Gyakorló Gimnázium munkájával kapcsolatban azt az álláspontot képviselte, hogy az alapvető szempontokat az elméleti pedagógiának kell megadnia, a megvalósítás pedig a módszerek dolga. Az elméletek kidolgozása elsősorban az egyetem, a

³¹ A VKM 36.565/1936. V. 1. ü.o.sz. rendelet alapján.

³² Értesítő, 1936-37. 11. Idézi: Kiss Árpád: Jausz Béla. Magyar Pedagógia, 1975. 1. szám, 81.

³³ Jegyzőkönyv 27/1936-37. A Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziuma, Tanárkari Jegyzőkönyvek 1936-37. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár VII. 53/a 1.

³⁴ Jegyzőkönyv 47/1936-37. A Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziuma, Tanárkari Jegyzőkönyvek 1936-37. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár VII. 53/a 1.

megvalósítás pedig a gyakorlóiskola feladata. "Ha sikerül a harmóniát kiépíteni és megtartani közte és a gyakorlóiskola között, nagy eredményt jelentene"³⁵. Szorgalmazta továbbá, hogy a gyakorlóiskola tanárai dolgozzák ki saját tárgyaik didaktikáját a fenti elvek alapján, azzal a pedagógiai megalapozással, amely nélkül komoly metodikai munka nem képzelhető el (Holik, 2004c; 2005b).

4.4.6. Az 1949-es oktatási "reform"

A két világháború között Magyarországon négy tudományegyetem működött: a budapesti, a debreceni, a pécsi és a szegedi. Az utóbbi kettő Pozsonyból, illetve Kolozsvárról települt át új helyére.

Az 1930-as évek végétől, tanári pályára való felkészítés hiányosságai miatt egyre inkább felmerült a tanárképzés átalakításának szükségessége. Ennek jelentőségét már az 1936-os Felsőoktatási Kongresszuson is hangoztatták a vezető kultúrpolitikusok, akik a Bölcsészettudományi Kar és a Tanárképző Intézet valóságos egyesülését szorgalmazták. Ez a törekvés azonban ekkor nem valósult meg.

A tanárképzés átalakítását előkészítő lépések a gyakorlati képzés hatékonyabbá tételére is irányultak. Felmerült az a lehetőség, hogy a tanárjelöltek az alapvizsga után kezdjék el iskolai hospitálásukat és az ötödik évet teljes egészében fordítsák pedagógiai gyakorlatra. Karácsony Sándor a gyakorlati képzés két évre történő felemelését kívánta. Javasolta, hogy a tanári pályára készülő hallgatók egy évet töltsenek a gyakorlógimnáziumban, egy másikat pedig valamelyik vidéki iskolában.

1945. szeptember 1-jén az Országos Köznevelési Tanács azzal fordult a tanárképző karokhoz és a gyakorlógimnáziumokhoz, hogy a tanárképzésre vonatkozó esetleges javaslatokat küldjék meg neki. Az Országos Köznevelési Tanács 1946-ban "A nevelőképzés újjászervezése Magyarországon" című kiadványában adta közre alapvető javaslatait, melyek szerint a képzést mindenképpen hamarosan újjá kellett szervezni, mivel az általános iskolák felső tagozatai szaktanárokat igényeltek igen nagy számban, és ezt az igényt a régi Polgári Iskolai Tanárképző nem tudta kielégíteni. Az említett kiadvány azt javasolta, hogy a hallgatók az egyetemeken két évig kapjanak egységes képzést. A gyengébbek egyévi pedagógiai képzés után menjenek az általános iskolákba tanítani, a jobbak pedig három évig maradjanak az egyetemen, és belőlük legyenek középiskolai

³⁵ Jegyzőkönyv 47/1936-37. A Debreceni M. Kir. Középiskolai Tanárképzőintézet Gyakorló Gimnáziuma, Tanárkari Jegyzőkönyvek 1936-37. Hajdú-Bihar Megyei Levéltár VII. 53/a 1.

tanárok. Erre a javaslatra az egyetemen nem egységesen reagáltak, egyetértettek azonban az általános iskolai tanárképzésnek az egyetemekkel való szervezettebb összekapcsolásával. A Pedagógus Szakszervezet viszont önálló nevelőképző főiskolákat követelt már 1947/48-ra.

A különböző tervek vitája után a VKM 1947-ben Pedagógiai Főiskolák létesítése mellett döntött. Budapesten és Szegeden 1947/48-ban megindult az általános iskolai szaktanárképzés. 1948 őszén létrejött még két ilyen főiskola Pécsen és Debrecenben, az utóbbit a VKM 1949-ben Egerbe helyezte át.

A neveléstudomány hagyományos intézményi kereteinek és tudománytartalmainak felszámolására már 1945-től különböző politikai indíttatású kísérletek történtek. Az 1947/49-től kialakult politikai rendszerben a pedagógiai kérdéseket elsősorban nem szakmai szempontok alapján elemezték, hanem ideológiai és aktuálpolitikai megfontolások mentén minősítették (Golnhofner, 2004): egyre inkább átalakultak, majd sorra eltűntek az ún. szocialista pedagógiába be nem illeszkedő, ettől eltérő pedagógiai szemléletet képviselő intézetek (Németh, 2005).

1945 után a gyakorlati tanárképzés jelentősége is háttérbe szorult. Az 1949-es egyetemi "reform"³⁶ nyomán a gyakorlóiskolák elkerültek az egyetemi szervezetből, 1950-től a gyakorlóiskolák tanácsi hatáskörbe tartoztak (Pedagógiai Lexikon, 1997).

Az egyetemi oktatás és középiskolai tanárképzés "megreformálása" megszüntette a Tanárképző Intézeteket³⁷, és a szétválasztott bölcsészeti- és természettudományi karok feladatává tette a tanárképzést. A gyakorlati képzés háttérbe szorult, szervezéséről és irányításáról az egyetemeknek le kellett mondaniuk (Kiss I., 1987).

Miután a *gyakorlóiskolák megszűntek*, és más módon nem történt megfelelő gondoskodás a gyakorlati képzésről, a tanárjelöltek gyakorlati felkészítése gyengébb lett (Köte, 1970). Hiányzott ugyanis az egyetemen belül egy olyan intézmény, mely a tanárképzés ügyét az új viszonyoknak megfelelően összefogta és irányította volna (Boksay, 1970).

4.4.7. A négyéves tanárképzés és gyakorlóiskolái

1950 januárjában a tanárképzésben a képzési idő *négy évre* csökkent. A négyéves képzés kizárólag elméleti, szakmai képzést jelentett. A szűkre szabott idő éppúgy nem

³⁶ A Kormány 260/1949. sz. rendelete alapján

³⁷ A tanárképző intézetek megszűnését a 64.200/1949. VKM sz. rendelet mondta ki.

adott módot bizonyos speciális területek (neveléslélektan, neveléstörténet stb.) művelésére, mint a szaktárgyaknak. A gyakorlati képzés háttérbe szorult, meglehetősen anarchikusan folyt ekkor. A négy év után a jelöltek egy évre iskolákba mentek ki tanítani, ahol némi módszertani segítséget kaptak az idősebb kollégáktól. Visszatérve az egyetemre képesítővizsgát tettek és diplomát kaptak.

A gyakoroló gimnáziumok az egyetemeken folyó 4 éves elsődleges elméleti képzéshez biztosították a gyakorlás feltételeit. Az iskolai gyakorlás része volt a négy éves képzésnek, ezért összesen legfeljebb 9 hét jutott rá. Decemberben a negyedéves hallgatók 3 hetes hospitálást végeztek. Nem gyakoroltak, csak a vezető tanárok óráit látogatták, a látottakat-hallottakat elemezték, értékelték. A megfigyelések elsődlegesen a tanítási órákra koncentráltak. Februárban egy újabb gyakorlási időszak következett, egy 5 hetes periódus, amikor a jelöltek vették át a tanítást. Csak egyik szaktárgyukból gyakoroltak, hogy melyikből, azt szabadon választották. A gyakorlási idő rövid volt, a jelöltek száma viszont elég nagy, így egy főre elég kevés gyakorlási lehetőség jutott, legfeljebb 6-8 óra. A gyakorlás befejező mozzanata a zárótanítás volt. Mivel a gyakorlási rendszer nem nyújthatott kellő előkészítést az egyetemről kikerülő fiataloknak, néhány év elteltével mind nyilvánvalóbbá vált az újítás szükségessége.

A közoktatási miniszter 1952. augusztus 1-i hatállyal a tanárjelöltek képzésének megjavítása érdekében *gyakorló középfokú iskolák szervezését* írta elő.³⁸ Ezeknek a gyakorlóiskoláknak a rendtartása, tanterve és óraterve megegyezett az azonos iskolafajtáékkal.

A gyakorlóiskolák rendszerének felújításával együtt *módszertani kabineteket* állítottak fel a tudományegyetemeken.³⁹ E kabinetek feladata lett, hogy a gyakorlóiskolák pedagógiai és módszertani irányításával a tanárszakos hallgatókat a szakmódszertanba bevezessék, a tanítási gyakorlatok során kialakult legjobb módszereket, óravázlatokat összegyűjtsék és széles körben ismertté tegyék (Boksay, 1970). Az önálló módszertani kabinetek az egyetem és a gyakorlóiskola együttműködését szolgálták. A kabinetekben dolgozó egyetemi oktatók rendszeresen látogatták a gyakorlóiskolákat, az iskolák szaktanárai pedig segítették a módszertani kabinet munkáját, gyakorlatokat vezettek, ezáltal lehetőségük adódott arra, hogy jobban megismerjék a jelölteket. A kapcsolatok erősítését szolgálta az is, hogy a jelöltek közül többen választottak szakdolgozatukhoz

³⁸ A 853-072/1952. VII. KM sz. rendelet. Közoktatási Közlöny, 1952/15. aug. 18.

³⁹ A 855-01151/1952. KM. sz. rendelet. Közoktatási Közlöny. 1952. (16. sz.) szept. 3.

szakmódszertani témát, amelyhez szükséges kísérleti tanításokat a gyakorlóiskolákban végezték (Jodál, 1977).

A gyakorlóiskolák felemás hovatartozása nem hozta meg a várt eredményt. Ezért 1955-ben megszületett a gyakorló általános gimnáziumok rendtartásának kiegészítése.⁴⁰ A gyakorlóiskolákat rendeletileg ugyan az egyetemekhez csatolták, de az iskolákban folyó oktató-nevelő munkába, a nevelők kinevezésébe, az iskolák ügyeibe stb. az egyetemeknek semmiféle beleszólási joga nem volt, és így a tanárképzés gyakorlati feltételeit biztosítani nem lehetett. Mindjobban bizonyossá vált, hogy a gyakorlóiskolák kérdését csak a tudományegyetemek alá rendezésük oldhatja meg.

4.4.8. Az ötéves tanárképzés és gyakorlóiskolái

1957-ben kormányrendelet intézkedett az *ötéves* tudományegyetemi képzés visszaállításáról (Pedagógiai Lexikon, 1997). Az intézkedés az egyetemi pedagógiai oktatás és gyakorlás rendszerére irányult. A tanárképzés és a tanterv reformjával kapcsolatban létrejött tartalmi változások a szakmai képzés szempontjából az anyag arányosabb elosztását, de ugyanakkor az elmélyítés lehetőségét biztosították. Az ötéves képzés „levegősebbé”, kevésbé szorítóvá tette mind a szakmai mind a pedagógiai stúdiumok rendjét.

Az egyetemi pedagógiai képzés addigi két féléves nevelélméleti és szakdidaktikai stúdiumai megmaradtak, illetve a szakdidaktikai oktatásban még csökkentek is az óraszámot illetően. Ezzel, főleg pedig a 3+5 hetes gyakorlás elhagyásával emelkedett a szakmai képzésre szánt idő. A régóta hiányolt neveléstörténeti és fejlődéslélektani tanulmányok az ötödik évre kerültek. A fenti tantervi elvek az előadások anyagának szabadabb elrendezési lehetőségeivel és a speciálkollégiumok tartásával tartalmi és módszertani elmélyítéseket tettek lehetővé. Az elméleti stúdiumok kiszélesítését szolgálta a pedagógiai és a neveléslélektani vonalon egyaránt az ötödik év is, amelyre a tanterv a már említett neveléstörténeti és fejlődéslélektani előadásokon felül is írt elő speciálkollégiumokat. A tanárképzés azáltal a magasfokú szakmai műveltség elsajátíttatására, a tudományos szintű képzésre törekedett (Jausz, 1957b).

A gyakorlati képzés területén lényeges minőségi javulást ígért az ötödik év, mivel az addigi 3+5 hetes gyakorlási időt egy évre emelte fel. Ennek fő célja az volt, hogy a jelöltek

⁴⁰ A 853-90/1953. VII. OM. sz. utasítás. Oktatásügyi Közlöny. 1953. (I. sz.)

egyfelől huzamosabb ideig, folyamatosan figyelhessék meg a vezető tanárok munkáját, másfelől maguk is jártasságot szerezzenek a tanítás gyakorlatában, hetekig tartó átfogó munkában. Ez tette lehetővé, hogy a neveléslélektani és nevelésméleti megfigyelési és kísérletezési feladatok megoldásában is bizonyos gyakorlatra tegyenek szert a hallgatók, így a speciális pedagógiai gyakorlati kutatómunka módszereit is megismerjék.

A tanárképzés egy évvel való meghosszabbítása megteremtette a lehetőségét a tanárképzés megjavításának, de önmagában még nem oldotta meg a legfontosabbat: hogy az elméleti és gyakorlati szempontból egyaránt megfelelő tanárokat bocsássonak ki az egyetemek.

Felmerült az az igény, hogy a gyakorlógimnáziumokat az egyetemekhez kapcsolják, ugyanakkor általános iskolával bővítsék ki. A tanítóképzők és a pedagógiai főiskolák rendelkeztek szervesen hozzájuk kapcsolt gyakorlóiskolával, az egyetemeknek azonban nem volt intézményes kapcsolata azzal az iskolával, amely jelöltjei gyakorlati képzését irányította, holott 1949-ig a gyakorló gimnáziumok is az egyetemhez tartoztak a Tanárképző Intézetek révén. Szükségesnek bizonyult, hogy az egyetem rendelkezzen olyan iskolával, amely a gyakorlati képzés jobb biztosítása mellett az elméleti munka számára a szükséges kísérletezési alkalmakat is biztosítja. Jausz Béla a következőképp érvelt ebben a kérdésben: "amiként más területeken is szükség van kísérleti intézetekre – a nevelésmélet sem vihető előbbre kísérletek nélkül, másfelől túl azokon az alkalmilag foganatosított kísérleteken, amelyeket külső iskolákban vagy speciális célok miatt bizonyos iskolatípusokban kell elvégezni, legyenek olyan műhelyiskolái is a pedagógiai tanszékeknek, amelyekben minden különösebb szervezési nehézség nélkül, saját hatáskörben végezhetnek kísérleteket erre a munkára begyakorolt tanszeméllyezettel" (Jausz, 1957c, 202). Mivel a középiskolai tanároknak csak kis százaléka dolgozott tudományos témákon, a tanárképzéssel szemben felmerült az az igény, hogy a következő generációkban felkeltse az érdeklődést a tudományos munka iránt.

A fenti hiányosságokat kívánta pótolni az 1958-ban hozott intézkedés⁴¹, mely elrendelte a *gyakorlóiskolák újjászervezését*, és a tudományegyetemek közvetlen irányítása alá helyezte őket (Jodál, 1977). Eszerint a gyakorlóiskolában tanári, illetve tanítói munkakörben csak olyan személyeket lehetett alkalmazni, akik megfelelő képesítés birtokában legalább 5 évig tényleges oktatói működést fejtettek ki, ezenkívül szakmai és

⁴¹ A 154/1958. (MK 13.) MM. sz. utasítás. Művelődésügyi Közlöny. 1958. (13. sz.) júl. 1.

pedagógiai szempontból egyaránt kiváló képességgel rendelkeztek. Egy olyan iskolatípust kívántak létrehozni, mely tárgyi és személyi feltételeiben az optimumot biztosította.

Kidolgozásra került egy – az egyéves gyakorlás szempontjait figyelembe vevő – gyakorlási szabályzat, mely tartalmazta az igazgató, a tanárok és a jelöltek kötelességeit; az ügymenetet; a gyakorlás menetét és ütemét. Leírta, hogyan történjenek a vezetőtanárok és a jelöltek rendszeres bemutató tanításai a tanárok és a jelöltek előtt, valamint ezek megbeszélése értekezleteken. Az elméleti munka elmélyítésére a szabályzat szakmai munkaközösségek létrehozását javasolta a szakdidaktikusok bevonásával (Jausz, 1957a).

1958-ban a művelődésügyi miniszter a gyakorlóiskolák létrehozása mellett felállította a *Tanárképző Tanácsokat* és szabályozta a bölcsészettudományi karok tanulmányi rendjének alapvető kérdéseit.⁴² Az adott egyetemhez tartozó Tanárképző Tanács a tanárképzés ügyének gondozását tűzte ki céljául magában az egyetemi oktatásban és a gyakorlati képzésben. Feladata volt az egyetemek és a gyakorlóiskoláik kapcsolatának összefogása és egybehangolása. A Tanárképző Tanács rendszeresen ülésezett, s hozta meg elvi döntéseit, végezte a tanárképzés munkájának irányítását, összefogását (az egyes szaktárgyak oktatásának figyelemmel kísérése a tanárképzés követelményei szempontjából, a szigorlatok és államvizsgák figyelemmel kísérése, a szakmódszertani oktatás ellenőrzése, iskolai gyakorlatok irányítása és ellenőrzése) és irányította a gyakorlóiskolákat (közvetlen irányítás feladatának ellátása, javaslattétel személyi ügyekben, szakfelügyelet ellátásának biztosítása, továbbképzés). Tagjai részt vettek a különböző tanárképzési bizottságokban, hospitálásokat végeztek és alkalmi jellegű különleges feladatokat is megoldottak.

1959 szeptemberében megszervezték a *szakmódszertani munkaközösségeket*, melyek szerepe és feladata az volt, hogy összekötő kapcsot jelentsenek az egyetemek és a gyakorlóiskolák között a tartalmi kérdések tisztázásában, a tanárképzés tartalmi és módszertani kérdéseinek vizsgálatával. Céljaik közé tartozott, hogy támogassák a gyakorlóiskolákban folyó szakmódszertani munkát az elvi kérdések tisztázásával, az egy szakon és rokonszakokon tanító oktatók munkájának összehangba hozatalával és a kölcsönös tapasztalatcsere alapján. Törekedtek az egyetemi szakmódszertani oktatás tudományos színvonalának emelésére, továbbá a szaktanszékek és a gyakorlóiskolák között eleven és termékeny kapcsolat létrehozására (Jausz, 1959).

⁴² A 155/1958. (MK 13.) MM. sz. utasítás. Művelődésügyi Közlöny. 1958. (13. sz.) júl. 1.

Az említett intézkedésekkel párhuzamosan, 1959 őszén létrejött az *Országos Tanárképzési Bizottság*⁴³ azzal a céllal, hogy elősegítse a tanárképzés javítását, ezzel kapcsolatban javaslatokat, terveket dolgozzon ki, működjön közre az egyetemeken alapított Tanárképző Tanácsok munkájának koordinálásában, összehangolásában és segítse elő a pedagógiai főiskolai reform végrehajtását⁴⁴. A Tanárképzési Bizottság tagjai az egyetemek tanárképzési rektorhelyettesei, a pedagógiai főiskolák és gyakorlóiskolák igazgatói, a pedagógiai tanszékek vezetői voltak. A gyakorlóiskolák ügye a minisztériumon belül a középiskolaitól az egyetemi főosztályhoz került.

1960-ban megjelent az 139/1960/MK 11. számú MM utasítás, mely részletesen tárgyalta a tanárképzés feladatait. Ez a rendelet az iskolai gyakorlat célját a következőkben összegezte: "a tanárjelölt mindkét szaktárgya tanításában olyan alapvető gyakorlatot szerezzen, mely az önálló oktató-nevelő munka kezdeti nehézségein átsegíti, egyéni továbbfejlődését szilárd alapon biztosítja, olyan alapvető iskolaismeretet, nevelési gyakorlatot szerezzen, amely a tanári munka és az iskolai élet egészére kiterjed és hivatástudatát elmélyíti, az egyetemi évek alatt szerzett szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai, módszertani ismereteit megtanulja tervszerűen és önállóan alkalmazni"⁴⁵.

A rendelet egy másik része még szorosabbá kívánta fogni az egyetemi képzést és az iskolai gyakorlatot. Elrendelte az I-IV. évben végzendő kötelező iskolai megfigyeléseket: "Minden tanárszakos hallgató köteles a gyakorló-iskolában, vagy más iskolában az I. vagy II. évben 4 alkalommal (összesen 20 órában) pszichológiai, a III. évben 3 alkalommal (összesen 15 órában) didaktikai és 3 alkalommal (összesen 15 órában) neveléseméleti, a IV. évben 2 alkalommal (összesen 10 órában) szakmódszertani tárgyú iskolai megfigyeléseket végezni."⁴⁶

A rendelet előírása szerint az V. év fő feladata a kötelező iskolai gyakorlat, amely az iskolai év kezdetétől a tanév végéig tartott. A tanárjelöltek kötelesek voltak szaktárgyanként 15-20 órát, összesen legalább 30 órát tanítani, egyik szaktárgyukból általános iskolai, a másik szaktárgyukból pedig középiskolai osztályban.

⁴³ A művelődési miniszter 29720/1959. sz. rendelete

⁴⁴ Megalakult a Tanárképzési Bizottság. *Felsőoktatási Szemle*, 1959. 11. szám, 705.

⁴⁵ 139/1960/MK 11. számú MM utasítás

⁴⁶ Uo.

4.4.9. Gyakorlati tanárképzés a 60-as éveket követően

1963 augusztusában az egyetemeken megszűnt a Tanárképző Tanács. Az indoklás szerint már betöltötte hivatását, és funkcióját ezentúl az egész egyetem látja el. Megszűnése után, 1963-ban hozták létre a *Tanárképzési Csoportot*. Szintén ebben az évben szüntették meg a tanárképzési rektorhelyettesi funkciót, és a gyakorlóiskolák ügyei közvetlenül az oktatási- vagy az általános rektorhelyetteshez (helyettesekhez) kerültek.

1964-ben Debrecenben összeült a *gyakorlóiskolák első országos tanácskozása*, hogy a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatos kérdéseket megvitassa, összegezze és – amennyiben szükséges – módosító javaslatokat tegyen. A kezdeményezés azonban folytatás nélkül maradt.

1972-ben a debreceni egyetemen megalakult a *Tanárképzési Bizottság*, mely tanácsadó, véleményező szerepet töltött be. Összetétele nagyjából azonos volt a régi Tanárképző Tanácséval. A Tanárképzési Bizottság a tanárképzés legfontosabb kérdéseit újból összefoglalta, alkalomadtán rektori és egyetemi tanács elé vitte.

A 70-80-as években megfigyelhető volt néhány törekvés a tanárképzés átalakítására, jobbá tételére, de ezek a szakmai innovációk – bár jelentőségük a változások előkészítésében vitathatatlan – önmagukban erőtlenek, elszigeteltek maradtak (Papp, 1995).

Az 1980-as évek második felében a felsőfokú tanulmányokra jelentkezők, illetve a felvettek száma is egyre növekedett, sőt a változás a '90-es évek elején nagyobb lendületet kapott⁴⁷ (Kocsis, 2003). A rendszerváltozás időszakában a politikai, gazdasági és társadalmi hatások mellett hallgatói létszám jelentős változása is hozzájárult a tanárképzés megújításának szorgalmazásához.

1989-től tanácskozások, vitaülések, konferenciák, műhelytalálkozók sorozata foglalkozott a pedagógusképzés problémáival, a várható jövő megtervezésével, az álláspontok tisztázásával és közelítésével.

A tanárképzés tartalmát illetően a rendszerváltás után a legfontosabb változások a felsőoktatási törvény előkészítésével, megjelenésével és módosításaival, a képesítési követelmények meghatározásával, valamint a képzés normatív finanszírozásának bevezetésével álltak összefüggésben. Ebben az időszakban az átfogó egyetemi-főiskolai reformok országos méreteket öltöttek.

⁴⁷ 1986-ban a jelentkezők több, mint egyharmada jutott be a felsőoktatási intézményekbe, és a pedagógusképzés terén is ez az arány volt megfigyelhető.

A 90-es évek változásai a rendszer korábbi viszonylagos egységének „felpuhulását” eredményezte, ezáltal a gyakorlat és a gyakorlás kérdését is újrafogalmazta. Több kezdeményezés történt a közoktatás és a pedagógusképzés közelítésére, például a NAT bevezetésével kapcsolatosan.

A gyakorlóiskolák szerepének megítélése sem egységes a 20. század végi oktatáspolitikában. Határozott elképzelésként fogalmazódik meg, hogy hazánkban a gyakorlóiskolák nélkülözhetetlenek az egyetemi, főiskolai pedagógiai és módszertani képzés szempontjából. A hatékony tanárképzés egyik feltétele, hogy az elméleti képzésben tanultakat a hallgatók a gyakorlatban megvalósulni lássák, hogy az elméleti képzés a bemutatható gyakorlatra támaszkodhasson. Ezért lényeges, hogy a jelöltek számára a gyakorlóiskolákban folyó nevelés a felsőoktatási intézményben tanult neveléstudományi ismeretek gyakorlati igazolásaként, illetve az elméleti pedagógia a gyakorlóiskolában szerzett tapasztalat általánosításaként jelenjen meg. A felsőoktatási intézményekben szerzett elméleti pedagógiai, pszichológiai, módszertani képzés és az iskolai gyakorlat szükséges egysége az felsőoktatási intézménnyel állandó és szoros kapcsolatot tartó gyakorlóiskolák segítségével valósulhat meg. Napjainkban azonban egyre több újfajta innovatív iskolával találkozhatunk, amelyek magukra vállalják a gyakorlati képzés feladatát, ezáltal egyfajta alternatívát kínálnak a gyakorlóiskolákkal szemben.

4.5. Ötödik szakasz: "Egyetemi klinikák", "laboratóriumi iskolák"

A gyakorlati tanárképzés fejlődésének következő, ötödik fázisát a tanárjelöltek tudományos szempontok szerinti segítségét szolgáló gyakorlóiskolák jelentik. Itt a vezető tanárok és a tanárjelöltek munkájában egymást támogatják és szoros egységbe olvadnak a szaktudományosság, a neveléstudomány, valamint a gyakorlati nevelés és oktatás nézőpontjai.

Már az 1800-as évek végétől kezdve léteztek olyan iskolák Európa és Amerika területén, melyek "*laboratóriumként*" szolgáltak a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók számára. Ezek "utódaival" ma is találkozhatunk.

Az egyetemi klinikák, laboratóriumok közé sorolható John Dewey már klasszikusnak számító iskola-laboratóriuma, az Egyetemi Elemi Iskola, melyet a Chicagói Egyetem filozófiai, pedagógiai és pszichológiai tanszéke mellett szervezett meg 1896-ban. Ennek elveit követi a Jénai Állami Egyetem kísérleti iskolája, amelyet Peter Petersen alapított 1924-ben (Németh, 1991; Freudenthal-Lutter, 1991; Meinl, 1994). Petersen kísérleti

iskolájának utóda az 1994 óta működő Jénai Lobdeburg Iskola. Napjainkban is működik az 1974-ben hasonló elmélet alapján létrehozott Bielefeldi Laboratóriumi Iskola (Benda, 1991), melynek szellemi atyja Hartmut von Hentig. Az "egyetemi klinika" gondolatát vetette fel hazánk első gyakorlógimnáziumának, a – korabeli nevén – Magyar Királyi Középtanodai Tanárképezde 1872-ben alapított főgimnáziumának létrehozása is. Itt a laboratóriumi iskola gondolata csupán részleteiben valósulhatott meg. Az alapfokú hazai intézményeket tekintve leginkább a Cselekvés Iskolája közelít ehhez az elképzeléshez.

A továbbiakban olyan egyetemi iskolák, gyakorlóiskolák neveléseméleti megfontolásait mutatjuk be, melyek kísérleti, "klinikai feladattal", "laboratóriumi funkcióval" rendelkeznek. Ennek alapvető feltétele a felsőoktatási intézménnyel való dialógus és szoros együttműködés.

Amióta létezik tanárképzés, alapvető problémaként vetődik fel az elmélet és gyakorlat megfelelő arányának megtalálása. Robinsohn (1967) a tanárképzés alapjának a neveléstudományi diszciplínák tanulmányozását és a tudományosan megalapozott gyakorlati előkészítést tekintette. Az elmélet irányította gyakorlati képzés megvalósítását "klinikai formában" képzelte el. Ezzel a hasonlattal többféle változatban találkozhatunk a szakirodalomban. Roth (1976) az egyetemi iskolákat a "*pedagógusok klinikája*" elnevezéssel illette.

Kármán Mór (1895), John Dewey (1912), Peter Petersen (1998) és Hartmut von Hentig (1986) a pedagógiát az *orvostudományhoz* hasonlította. Ugyanúgy, mint ahogy az orvostanhallgatóknak szükségük van egyetemi klinikákra mint az orvostani kísérletek helyszíneire, melyekben összekapcsolják a gyakorlatot és az ennek lekötözött kutatást, a pedagógiával foglalkozó tudósoknak is szükségük van "*egyetemi klinikákra*", azaz kísérleti iskolákra mint pedagógiai kutatások helyszíneire, melyekben tanárok, tanulók és tudósok közösen fejlesztik, kutatják a tanítás és tanulás új formáit és közösen vállalnak értük felelősséget. Az analógia tovább folytatható: az orvostanhallgatóknak szükségük van a természet- és társadalomtudományok eredményeire, amelyek segítségével végezhetik kutatásaikat és fejlesztéseiket, de céljaikban nemcsak ezekre a tudományágakra korlátozódnak, mivel elkötelezettek egy humánus, mindig újból értelmezett normának, nevezetesen az egész emberiség egészségének. Ugyanígy a pedagógiával foglalkozók is rákényszerülnek más diszciplínák kutatási eredményeire. Saját "klinikai" kutatásaik és fejlesztéseik – amelyekért a tanárokkal együtt vállaltak felelősséget – a képzésre és a tanulók képezhetőségére irányulnak (Lütgert, 1994; 1995). Ezek a követelmények

koncentrációt és elegendő időt igényelnek, valamint alapos szakmai képzést feltételeznek (Messmer, 1999).

Hentig, Dewey és Petersen egybehangzóan vallották, hogy a pedagógia mint klinikai tudomány az iskolai gyakorlat egészéből indul ki, kísérleti reformfolyamatokba, kutatásokba vonja be a gyakorló tanárokat és a tudósokat, melyek eredményekkel szolgálnak a gyakorlat számára. A speciális laboratórium az iskolai élet minden résztvevőjének lehetőséget kínál saját elgondolásainak kipróbálására és felülvizsgálatára (Hellweger, 1979).

Kármán Mór *alkotóműhelynek*, pedagógiai laboratóriumnak tekintette a gyakorlógimnáziumot, mely a szó legnemesebb értelmében a modern pedagógiai kísérletek színhelyének számított, mely szellemi kisugárzásával és a mintaszerű iskolai élet megteremtésével az onnan kikerülő tanárjelöltek révén ösztönzően tud hatni az ország többi középiskolájának fejlődésére is (Kiss I., 1988).

Waldapfel János (1899) pedig egy újabb hasonlattal élt: a *pedagógiai obszervatórium* elnevezéssel illette a gyakorlóiskolát, mely feladata a különböző észleleteknek, felfedezéseknek, tanulságoknak a feldolgozása.

Az "egyetemi klinikák" *hidat* képeznek az elmélet és a gyakorlat között (Brandt, 1995). A pedagógiai laboratóriumokban a tudományos kutatások sajátos formáját figyelhetjük meg, melyek az oktatás fejlesztését szolgálják.

Hentig (1971) szerint az egyetemi iskola célja, hogy ideális feltételeket teremtsen az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, hogy a tanulók ne tantárgyakban és tantervekben összefoglalt tudást tanuljanak, hanem kapjanak teret és lehetőséget arra, hogy felismerjék, hogyan képesek tudással és cselekedettel mások problémáin felülkerekedni (Hellweger, 1979).

Az elméletet és a gyakorlatot kizárólag úgy lehet összekapcsolni, ha az egyetem és az iskola kapcsolatát az együttműködés, az állandó *dialogus* jellemzi (Holik, 2004a). Ennek érdekében az egyetemi iskolának nyitnia kell az iskola kliensei és a társadalom felé. Lényeges, hogy legfőbb céljaivá a kooperációkészség és a kreativitás kialakítása váljon. Szükséges az iskola politikai és tudományos támogatottsága, de semmiképp sem szabad alárendelni ezeknek (Liebau, 1996).

E felfogás szerint teljes joggal fogalmazódik meg az az igény, hogy a gyakorlóiskolák álljanak kapcsolatban az egyetemek pedagógia, főleg a gyakorlati pedagógia tanszékével (Waldapfel, 1912; Békefi, 1904), az "induktív methodus tudományos laboratoriuma"-ként működjenek (Csengeri, 1900).

A laboratóriumi iskola és az egyetem kapcsolatában fontos szerepet kap itt az egységesítés, a nevelés szervezése, amennyiben mindez egészként kapcsolatba hozható a mindennapi élettel (Dewey, 1912). Az egyetem iskolájának szüksége van arra, hogy olyan valamit teremtsen, ami az efféle kapcsolatnak mintául szolgálhat.

A kapcsolat kettős természetű (Holik, 2002a), hiszen laboratóriumi iskolákban sajátos formában kapcsolódik össze a *pedagógiai reformmunka* a tudományosan irányított *kutató- és fejlesztőmunkával* (Melléklet 1. ábra). Ezért a laboratóriumi jelleg megvalósításához elengedhetetlen, hogy az egyetem munkatársai rendszeresen találkoznak az egyetemi gyakorlóiskola tanáraival. Ez megváltozott tanárszerepet követel, mivel az iskola és az egyetem szoros együttműködése nem azt jelenti, hogy az iskola tanárai kizárólag a gyakorlatban, az egyetem oktatói pedig csak a tudományban illetékesek. Valójában az iskola és az egyetemi oktatók együtt dolgoznak olyan tudományos kérdésfeltevéseken, amelyek a pedagógiai gyakorlat számára közvetlenül fontosak (Hentig, 1986). Az egyetem segítséget nyújt az iskolának azáltal, hogy az egyes tudományágak vezetői a tudományos tárgyalás menetét szinte a részletekig kidolgozzák. Az egyetemi hallgató így olyan kutatásokkal, módszerekkel érkezik az iskolába, amelyek újabb problémákat tárhatnak az iskola tanárai elé (Dewey, 1912).

Elengedhetetlen, hogy az egyetem minden segítő forrását rendelkezésre bocsássa az iskolának, részt vegyen a tananyag kiválasztásának, a helyes módszer megállapításának folyamatában. Az együttes munka további feltétele, hogy az egyetem munkatársai rendszeresen hospitáljanak a laboratóriumi iskolában tartott órákon, tapasztalataikat pedig megosszák kollégáikkal (Lütgert, 1995; 1996). A kutatás e formája az iskola autonómiáját feltételezi (Hentig, 1996), mivel csak így valósulhat meg a kutatás szabadsága (Dietrich, 1996). Speciális feladataik miatt az egyetemi iskolákat alternatív iskoláknak tekinthetjük (Vierlinger, 1996).

Az egyetemi iskola *tanárainak* szintén megváltozik a feladatuk, nem tekinthetők pusztán gyakorló pedagógusoknak: egyben kutatók is, munkakörük nemcsak az oktatói munkára terjed ki, hanem magában foglalja a pedagógiai kutatómunkát (Waldapfel, 1912), az oktatás tervezését és értékelését, tanácsadást, tantervek kidolgozását, különböző programok szervezését és a hospitálásokat is (Bálint, 1982). Csak ekkor válhat az iskola igazi laboratóriummal, amelyben valóra váltják az elméletet, amelyben a növendék maga is aktívan részt vesz az új igazságok keresésében és megtalálásában (Dewey, 1912).

A gyakorlóiskola ilyen célú működéséhez szükséges a laboratóriumi, pedagógiai eredmények szakirodalmi ismertetése és az ehhez szükséges eszközök előteremtése.

Eckart Liebau (1996) szerint a gyakorlóiskola háromféle vizsgálati módszernek adhat otthont: terepe lehet az elméleti, az empirikus és a pragmatikus kutatásoknak.

Az *elméleti kutatás* alapvető pedagógiai kérdésekkel foglalkozik. Vizsgálja, hogy mi a nevelés, a képzés, az oktatás, az iskola. Alapja a nevelésemélet, történeti és jelenkori vonatkozásban. Elsősorban a könyvtári kutatómunkára támaszkodik, ennek megfelelően elsősorban hermeneutikai és fenomenológiai módszerekkel.

Az *empirikus kutatás* feladata a pedagógiai valóság sokféle megjelenési formáinak leírása és elemzése. Arra törekszik, hogy lehetőleg valósághű képet kapjon és adjon a pedagógiai gyakorlat jelenéről és múltjáról. Munkaeszköze az empirikus tapasztalatgyűjtés (megfigyelés, kísérlet, kérdőíves vizsgálat). A munka helyszíne a vizsgálandó gyakorlati terep. Eredményei a különböző esettanulmányok, interjúk, adatok megjelenítése, összehasonlító kutatások, a vizsgálat eredményeinek bemutatása, a rendszeres publikálás.

A *pragmatikus kutatás* a pedagógiai valóság javítására és megváltoztatására törekszik elméletileg és módszertanilag kontrollált vizsgálatokkal, a módszerek, eljárások bővítésével. A kutatás célja a gyakorlat fejlesztése. Fő munkaeszköze a kreatív kommunikáció. Helyszíne a pedagógiai terep. Eredménye a fejlesztési folyamat és az új struktúra. Tevékenységközpontú kutatásról van szó, amely a megfelelő innovációs és vizsgálati módszerekkel dolgozik. Emellett integrálja az empirikus és elméleti kutatást. A gyakorlóiskolák különösen megfelelő terepet szolgáltatnak a pragmatikus kutatás megvalósításához, mivel ez a módszer megteremt a lehetőséget a kreatív kommunikációhoz a tudomány és a gyakorlat között. Kizárólag itt lehet az eredmények alkalmasságát tudományos és gyakorlati szempontok alapján hosszútávon kontrollálni, csak itt lehetséges a visszacsatolás elmélet és gyakorlat között, valósulhat meg a tudomány és a gyakorlat kettős professzionalitása. A pragmatikus kutatás számára a gyakorlóiskola jelenti a „királyi utat”.

A laboratóriumi iskola céljai közé sorolható az új tartalmak, szervezeti formák, módszerek, tanulási eljárások, eszközök ellenőrzött iskolai kipróbálása, a bevált új gyakorlat általánosítása, országos elfogadtatása (Kiss Á., 1973), a pedagógusképzés és -továbbképzés színvonalának javítása az elmélet-gyakorlat viszony tekintetében (Ipfling, 1996). Az iskolának mindig egyensúlyt kell teremtenie a társadalom elvárásai és az iskolában tanuló gyermekek szükségletei között (Kleinespel, 1996), ezt figyelembe véve törekszik az iskola pedagógiai minőségének javítására.

A laboratóriumi iskolák mintaként szolgálnak más iskolák számára. Dewey szerint azonban az egyetemi iskolának nem kell törekednie arra, hogy más iskolák lépésről lépésre

utánozzák, mivel szerinte egy munkában levő modell nem utánzásra való, hanem arra, hogy "bizonyoságot tegyen egy bizonyos elv lehetőségéről és azokról a módszerekről, amelyek ezt lehetővé teszik" (Dewey, 1912, 66). Így más iskoláknak nem kell annyit kísérletezni, amennyiben már megállapított tényekhez igazodhatnak. Már nem felfedezniük kell bizonyos igazságokat, hanem alkalmazniuk, hasznosítaniuk azokat.

A laboratóriumi iskolákat gyakran *iskolakísérletekként*, *kísérleti iskolákként* szokták definiálni. Az iskolai kísérletek céljuk és tárgyuk szerint jelentősen különböznek egymástól.

Ágoston György (1983) a kísérletek két csoportot különbözteti meg: az egyik csoportot azok az iskolakísérletek képezik, amelyek a fennálló nevelési-képzési struktúrán és a fennálló iskolarendszeren nem kívánnak változtatni, csupán pl. egy-egy tantárgy tanítási hatékonyságát akarják növelni, új, aktiváló módszereket vagy modern technikai eszközcsoportot kívánnak alkalmazni, melyeknek változatlan a tantervi követelményrendszere, a tananyag, az iskolatípus képzési struktúrája. A mások csoportba sorolja azokat az iskolakísérleteket, amelyek egy vagy több iskolatípus teljes nevelési-képzési struktúrájának (tanulói tevékenységrendszerének, a tantárgyrendszernek, nevelési-képzési tartalomnak, szervezeti formáknak, módszer- és eszközrendszernek) és/vagy az iskolarendszernek a fejlesztését, korszerűsítését tűzik ki célul.

Gáspár László (1981) szerint az „iskolakísérlet” szó mindenekelőtt azt érzékelteti, hogy valamilyen pedagógiai kísérlet iskolai mértékben folyik, és ha már iskolai méretű pedagógiai kísérletről van szó, feltehető, hogy az nemcsak szervezeten, hanem tartalmilag is kiterjed az iskolai élet egészére, a pedagógiai tevékenység leglényesebb területeire.

Az iskolakísérletek a nevelési gyakorlat átalakítására törekednek, nem a tudomány nyitott kérdéseit akarják eldönteni. A nevelési gyakorlatot nem az egyik vagy másik kiválasztott területen, hanem „egészében”, nem az egyik vagy másik vonatkozásában, hanem tartalmi, módszertani és a szervezeti vonatkozások egységében kívánják fejleszteni. A fejlesztésben minden, az iskola feladata szempontjából számításba jöhető elméleti és gyakorlati kezdeményezés egy lehetséges gyakorlati szintézisére törekednek, amiből az következik, hogy máshol már kidolgozott elemeket, ha megfelelnek céljaiknak, közvetlenül vagy átalakítva, beépítenek a rendszerükbe, de nem vesznek át mindent, ami elvileg vagy önmagában „ésszerűnek” látszik. A pedagógiai kísérletnek ezt a típusát Gáspár (1981; 1984) elmélettel dúsított nevelési gyakorlatnak nevezi. Az iskolakísérletet a reális fejlesztési lehetőségek egyszerűsítő és általánosító „leképezése”-ként fogja fel.

Blankertz (1971) az iskolai innovációk, az iskola szervezetére és a tananyagra vonatkozó változtatások megvalósítását iskolakísérletek bevezetésével látta biztosítani.

A "gyakorlati kísérletről" – mely a gyakorlati pedagógia és az oktatáspolitiká számára egyaránt új perspektívát ígér – Benner (1991, 1994) szól, aki megkülönbözteti a technikai és a gyakorlati pedagógiai kísérleteket. A *technikai kísérlet* ok-okozati magyarázatot követel, melyben az objektumok állnak előtérben a szubjektumokkal szemben. A *gyakorlati pedagógiai kísérlet* a gyakorlatra utal, amelyben az emberek a főszereplők, a szubjektumok belső és külső motivációi és a problémaközpontú megközelítés kap hangsúlyt. A pedagógiai kísérletben a tanárok nem csak a tanulókkal "kísérleteznek", hanem feltételeket is teremtenek olyan tevékenységek számára, melyek a valóság megismerését segítik elő. Az elmélet és gyakorlat viszonya a gyakorlati kísérletben már nem olyan, mint a technikai kísérletben, tehát nem az elmélet egyfajta alkalmazhatóságára helyezi a hangsúlyt az alkalmazásra váró gyakorlatban, hanem a gyakorlati elméletet képviseli, mely az egyéni problémamegoldást, a motivációt szolgálja.

Az iskolakísérlet a változtatás nagy hatású eszköze. Tudatosan megkomponált, az iskola munkájának teljességét érintő, több éven keresztül művelt kutatási forma. Programozásában a célok és az elért eredmények dinamikus kölcsönhatásban vannak egymással. A tapasztalatok alapján a kísérleti program időről időre megújul.

Petersen a tapasztalatokon alapuló iskolakutatás koncepcióját, a *kísérleti gyakorlat* megvalósítását kívánta elérni (Chmaj, 1969). A pedagógiai szabadság igényét összekapcsolta a pedagógiai tényfeltáró kutatással, mely tudományos eszközként tekinthető. Vizsgálatait "pedagógiai szituációkban", az iskola életén belül végezte: valós helyzetben viszonylag szabadon dolgozó tanulókat figyelt meg (Dietrich, 1996). Petersen számára nem létezik a "semleges" iskolakutatás gyakorlata, közvetlen kapcsolatot követel a gyakorlat és az ezt egyrészt alátámasztó, másrészt kritikusan elemző empiria között (Lütgert, 1995).

A *kísérleti iskola* megnevezés gyakran félreértésre adhat okot. Dewey (1912) laboratóriumi iskoláját például gyakran nevezik kísérleti iskolának, azonban Dewey munkáiban többször is leszögezi, hogy az iskola nem a gyermekekkel kísérletezik. Nem ebben az értelemben kísérleti iskola, hanem maga a nevelés és a nevelési problémák tekintetében. Amikor kísérleteznek, akkor valaminek a megtalálására törekednek. Nem csak elméletileg vetnek fel problémákat, hanem azt is vizsgálják, hogyan oldhatók meg ezek a kérdések a gyakorlatban.

Waldapfel János (1899) szintén a leghatározottabban elutasítja ezt a megnevezést. Nézetei szerint a gyakorlóiskola "nem kísérleti iskola abban az értelemben, mint azt a múlt században és még e század elején is sokan gondolták, hogy valamely a priori konstruált elméletet itt próbálnak ki és itt igazolnak utólag. De nem kísérleti iskola abban az értelemben sem, hogy talán itt a paedagogia érdekében értékesíthető rendszeres pszichológiai kísérleteket tesznek, olyanokat, minőket pl. Burgerstein, Kracpelin, vagy az amerikai gyermekpsychologusok tettek. Úgy az egyik mint a másik értelemben való kísérletezés a legélesebben ellenkezik a gyakorlógymnasium alapmeggyőződésével az iskola és általában a nevelés ethicumáról" (Waldapfel, 1899, 602). A gyakorlóiskola szerinte nem kísérleti iskola a jelzett értelemben, mivel számára a gyermek nevelése a legnemesebb cél. Az iskola mégis pedagógiai műhellyé válhat, nagyon sokat tehet a pedagógiai elmélet folytonos gazdagítására, mely megfigyelésen, tapasztalaton, gyakorlatokon alapuló tudomány, mint minden igazi tudomány.

Barankay Lajos (1928) megkülönbözteti a véletlen befolyásoktól függő, tisztán alkalmi kísérletezéseket az elméletileg megalapozott, tervszerűen előkészített rendszeres kísérletektől. Az előbbiek megakaszthatják, minthogy sokszor meg is akasztják a nevelő hatás zavartalan kialakulását, az utóbbiak ellenben éppen a bennük rejlő céltudatosságnál fogva egyenesen elősegítik ennek a hatásnak minél gazdagabb kifejeződését. Mikor a rendszeres kísérlet már előre céltudatosan csoportosítja a nevelő oktatás eredményességének feltételeit, már kezdettől fogva nagyobb biztosítékkal rendelkezik magának az eredménynek elérésére is. Az effajta kísérlet értékének felismerése egyrészt ok nélkülűlinek tünteti fel az iskola kísérletező jellege miatt táplált aggodalmat, másrészt felhívja a figyelmet a kísérleti rendszernek minél tökéletesebb kiépítésére, és utal a kísérleti lélektan elért vívmányainak intézményes alkalmazására a módszer folytonos helyesbítése érdekében.

A kísérleti iskola egyik *célja* Hartmut von Hentig (1986) szerint, hogy elő tudják állítani a folyamatos problémakeresés és -megoldás kísérleti feltételeit. Elgondolásai alapján a kísérleti iskola olyan intézmény, ahol az ismereteket cselekvés útján lehet megszerezni. Ez bizonyos módon a tájékoztatást szolgálja, melyben megtanulják, hogy érdemes bízni az értelemben; hogy csupán olyan tudás fölött rendelkezünk teljes egészében, melyet egy másik gondolkodó embernek el tudunk magyarázni.

Hentig megkülönbözteti iskoláját azon iskolakísérletektől, melyekben adott néhány egymással összehangolt hipotézis, ezeket igazolják, tudomány dönt az eredményről. A Hentig-féle iskola különbözik Dewey kísérleti iskolájától is, ahol az iskola maga az állandó

kutatás, ahol nincsenek hipotézisek, mert az iskola modell az empirikus életforma begyakorlására.

Egy kísérleti iskolát azonban csak bizonyos *feltételek* mellett lehet létrehozni. Csak olyan iskolát szabad a kísérletbe bevonni, melynek vezetői és tantestülete – a kísérlet célját, feladatát megismerve, megértve – készek a kísérletet végezni, mivel az iskoláknak teljes egészében az ilyen jellegű képzésre kell berendezkedniük. A kísérlet iskolák közötti *kooperációt*, tényleges, valóságos együttműködést kíván. Nem kis mértékben függ társadalmi megértettségtől, társadalmi elfogadottságtól, ennek érdekében elengedhetetlen a széleskörű társadalmi felvilágosítás, a szülők és a tanulók tájékoztatása, sőt nélkülözhetetlen az állandó kapcsolat a helyi oktatásügyi irányítással.

A *gyakorlati tanárképzés útkereséseinek bemutatásánál* Barankay Lajos korszakolását vettük alapul. Eszerint a tanárképzés első szakaszát képezi az a felfogás, mely alapján a tanároknak elegendő annyi tudással rendelkezniük, amit átadnak a tanulóknak, nem szükséges elméleti és gyakorlati képzésben részt venniük. A második szakasz a tanárt a többoldalú, alapos tudás birtokosaként kezeli. A harmadik szakasz már szakít ezzel az idealizált tanárképpel, s a gyakorlati képzés szükségességét hirdeti, amelyet az egyetemi szemináriumok keretein belül kíván megvalósítani. Ekkor alakultak meg az első német gyakorlóiskolák is, amelyek nagy hatást gyakoroltak a magyarországi tanárképzésre. A negyedik szakasz már egyértelműen a tanárjelöltek gyakorlati képzésének szükségességét és a gyakorlóiskolák elengedhetetlen szerepét hangsúlyozza. Gyakorlóiskolák alapítása, a gyakorlati tanárképzés rendszerének folyamatos változása jellemzi ezt az időszakot. Az ötödik szakaszba az ún. egyetemi klinikák, laboratóriumi iskolák tartoznak, amelyek alapjaiban véve megreformálták a képzést, kiemelve a felsőoktatási intézmény és a gyakorlólóhely közötti együttműködést.

A szakaszolás alapján láthattuk a gyakorlati tanárképzés megvalósulásának sokrétűségét. Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ez elsősorban egy eszmei modell, amely alkalmas arra, hogy megjelenítsük a hazai és nemzetközi fejlődéstörténet állomásait, nem pedig egy Magyarországon bejárt tényleges út.

5. Európai kitekintés

A gyakorlati tanárképzés hazai helyzetének tanulmányozása mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy Európában mi jellemző a felsőoktatás e szegmensére. Megállapíthatjuk, hogy a 20. század utolsó harmadában jelentős változások mentek végbe az *európai felsőoktatás intézményrendszerében és intézményhálózatában*, azonban még jelenleg is lényeges eltérések mutatkoznak a fejlett ipari és az egykori államszocialista országok között.

A fenti tényezők lényegesen befolyásolták a felsőoktatás alakulását. A felsőoktatás egyik fő fejlődési tendenciája az ún. *duális rendszer* kialakulása, az egyetemi szektor mellett a rövidebb tanulmányi idejű, gyakorlatra orientált képzést nyújtó intézmények hálózatának kiépülése volt.

Az európai pedagógusképzés jellegzetessége, hogy egyetemeken oktatják az általános műveltséget nyújtó középiskola tanárait, az egyéb iskolák pedagógusait speciális (középfokú vagy középfok utáni) intézményekben képezik.

A felsőoktatás *egyetemi szektora* jelentős mértékben fejlődött az elmúlt évtizedekben. Sok országban az egyetemek száma lényegesen növekedett (például Dániában, az Egyesült Királyságban, Finnországban, Portugáliában, Spanyolországban, Franciaországban, Lengyelországban, Romániában). Ez részben új intézmények alapításával, részben egyes főiskolák egyetemmé szervezésével, illetve egyetemi státusú intézménnyé nyilvánításával jött létre.

Rövidebb tanulmányi idejű intézmények korábban is működtek a pedagógusképzés terén, azonban széles körű elterjedésük a fejlett európai országok többségében az 1960-as évek második, az 1970-es évek első felében következett be (például a Német Szövetségi Köztársaságban, az Egyesült Királyságban, Hollandiában, Dániában, Svédországban). Néhány fejlett európai országban nem főiskolai intézményeket, hanem inkább felsőfokú szakiskolákat hoztak létre (például Ausztriában a pedagógiai akadémiákat). Spanyolországban és Olaszországban nem alakult ki a felsőoktatás duális intézményrendszere (Ladányi, 1998).

Európában általános tendenciaként van jelen a pedagógusképzés felsőfokúvá válása, egységesedése és egyetemi szintre emelése.

A tanárképzés európai fejlődését Wolfgang Mitter (1991) öt olyan tényezővel azonosítja, amely meghatározza a *pedagógus szerepét* az 1990-es években és amelyek lényegesen befolyásolták a pedagógusképzés alakulását:

1. *gazdasági* tényező, mely a pedagógus jövedelmét jelzi az adott jövedelem-megoszlási struktúrán belül;
2. *társadalmi* tényező, mely a pedagógus státuszáról szolgál felvilágosítással;
3. *formális/jogi* tényező, mely a tanár helyzetét az adminisztratív struktúrán belül határozza meg, és befolyásolja a pedagógus szabadságának (illetve korlátozottságának) mértékét az adott politikai rendben belül;
4. *szakmai* tényező, mely a pedagógus mindennapi tevékenységeit írja le;
5. *szociálpedagógiai* tényező, mely az oktatási rendszeren belül a pedagógus helyét az adott társadalom uralkodó elvárásainak megfelelően határozza meg.

5.1. Modellek az európai tanárképzésben

Az európai tanárképzési rendszerek két alapmodellt képviselnek (Szabó L. T., 1998b):

- *A párhuzamos modellben* gyakorlatilag a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi, a szaktárgyi és az embertudományi felkészítés. A tanítók és a középfokú iskolák alsó fokozatára felkészítő tanárképző főiskolák ebben a képzési szerkezetben működnek. Párhuzamos modellel találkozhatunk például Ausztriában, Belgiumban, Lettországon, Lengyelországban, Németországban, Romániában és Szlovákiában.
- *A követő modellben* a szaktudományi, szaktárgyi felkészítést követi a viszonylag rövid képzési időre, egy esetleg két évre összesűrített elméleti és gyakorlati embertudományi képzés. Ez a modell a középfok felső fokozatára felkészítő intézményekben elterjedt. E modell szerint történik a képzés például Olaszországban és Spanyolországban.

A két modellt egyaránt alkalmazzák Bulgáriában, Csehországban, az Egyesült Királyságban, Írországon, Litvániában, Máltán, Portugáliában és Szlovéniában, egyesekben a párhuzamos, másokban a követő modell súlyával (Landányi-Szőke, 2004).

A két hagyományos modell mellett létezik egy harmadik is, amelyben a jelentkezőt előzetes formális követelmények teljesítése nélkül veszik fel a képzésbe, mely lényegileg az iskola gyakorlati közegében folyik, tapasztalt kollégák tutoriálása mellett.

Az európai tanárképzésben megkülönböztetjük az egy- és a kétfázisú képzést (Falus, 2002).

- *Egyfázisú* képzés esetén a tanulmányokat lezáró vizsgával a jelölt teljes értékű pedagógussá válik.
- A *kétfázisú* képzés során a már diplomával rendelkező pedagógusnak néhány évi gyakorlat után újabb vizsgát kell tennie, és csak ekkor kap végleges kinevezést. A második fázis során kiegészítő képzésre is sor kerülhet. Végeztével vagy a gyakorlati munka megítélése alapján, illetve dolgozat megírása, vizsga letétele után válik a próbaidős tanár véglegesíthetővé. A kétfázisú tanárképzés bizonyos formáival a felső középfokú képzés során találkozhatunk például Ausztriában, Dániában, Luxemburgban, Németországban és Skóciában.

Európában a tanárképzés modernizációjában fokozott figyelmet kap az *elmélet* és a *gyakorlat* viszonyának problematikája, egyre nagyobb szerepet szánnak a tanárképzésben az iskoláknak mint a gyakorlati képzés helyszíneinek.

A gyakorlatok többféle *funkciót* töltenek be az európai tanárképzésben (Venter, 2003). Egyrészt a hallgatók elméleti pedagógiai tanulmányaik előtt vagy azzal párhuzamosan olyan iskolai tapasztalatokra tesznek szert, melyek eltérnek a korábbi, tanulóként megélt élményeiktől. Másrészt gyakorlati lehetőséget kínál arra is, hogy a hallgatók alkalmazzák az elméletben már elsajátított ismereteket. Így a gyakorlat során kialakulhatnak a későbbi pedagógiai munkához szükséges készségek, kompetenciák, lehetőség nyílik a saját tevékenységre történő reflektálásra, az egyéni gyakorlati pedagógiai tudás, a személyes pedagógiai hitvallás kiértékelésére.

A gyakorlat szervezésének különböző módjai figyelhetők meg (Falus, 2002):

- A tanárképző intézmény szervezi a gyakorlatot *saját* gyakorlóiskolái rendszerére támaszkodva (például Ausztriában a kötelező oktatás tanárai számára, Portugáliában az alsó középfokig).
- A tanárképző intézmény szervezi a gyakorlatot, azonban *külső* iskolákban, ahol általában speciálisan képzett, a pedagógusképző intézmények által kiválasztott és koordinált mentorok (tutorok, szakvezető tanárok) segítik a hallgatók munkáját (Pedagógiai Lexikon, 1998). A mentorok feladatkörébe tartozik a kezdő tanárok bevezetése a tanítás, a szakma rejtelmeibe, információnyújtás, tájékoztatás, tanácsadás,

a jelöltek szakmai fejlődésének segítése. A tanárjelöltek szakmai fejlődése szempontjából az egyetemek és az iskolák partneri együttműködése döntő fontosságú.

- Egy tanárképző intézettől *független*, általában a helyi oktatásügyhöz kapcsolódó szervezet végzi a gyakorlatok szervezését (például Németország vagy Portugália a középiskolai tanárok képzésében).

A skandináv országokban általában az első két modell kombinációjával találkozunk.

Olaszországban csak a legutóbbi időben jelent meg a gyakorlat a felkészítés részeként. Ezzel szemben Hollandia a másik véglet, ahol az elemi iskolai tanárok képzésében 1400, a középfokú tanárok képzésében 850 órát szánnak a gyakorlatra, ami a posztgraduális képzés teljes időkeretének a felét jelenti.

Napjaink európai felsőoktatásában, tanárképzésében meghatározó folyamatként figyelhető meg a *kétciklusú képzésre* való áttérés. Néhány országban (az Egyesült Királyságban, Írországban, Cipruson, Dániában, Finnországban, Franciaországban, Görögországban, Horvátországban, Izlandon, Máltán, Németországban, Portugáliában és Szlovéniában) már a bolognai nyilatkozatot megelőzően is széleskörűen, vagy legalább néhány képzési ágban kétciklusú képzés folyt. 1990 után több volt államszocialista országban (Bulgáriában, Csehországban, Lengyelországban, Lettországban és Litvániában) is bevezették a kétciklusú képzést. Ezek általában az intézményi keretek megváltoztatása nélkül, és az addigi képzési struktúra főbb elemeit átvéve, viszonylag könnyen tudtak alkalmazkodni a kétciklusú képzési rendszerre való áttérés követelményeihez. Számos nyugat-európai ország differenciált megoldásokat alkalmaz (Ladányi-Szőke, 2004).

A következőkben az *európai tanárképzés jellegzetességeit* négy nyugat-európai és öt kelet-európai példán keresztül vizsgáljuk. Az országok kiválasztásánál szerepet játszott, hogy bemutatásra kerüljenek az európai tanárképzés különböző modelljei, sajátosságai elsősorban a „Bolognai folyamatot” megelőző időszakban.

Az elemzés során hangsúlyt helyezünk az egyes országok tanárképzésének szerkezetére, az alsó- és középfokú iskolák pedagógiai képzésének gyakorlatára, a képzés tartalmára. Kiemelt szempontként kezeljük a gyakorlat képzésben betöltött szerepét, ezen belül a gyakorlati képzés tartalmát, idejét, helyét a képzés egészében, követelményeit, gyakorlóléhelyeit, a mentorszerep jellegzetességeit, a képző intézmények és az iskolák kapcsolatát.

A tanárképzés gyakorlati terepeinek jellegzetességeire, a gyakorlóiskolákra, a „klinika” szerep lehetséges megnyilvánulásaira csupán helyenként találhatunk utalásokat a vonatkozó szakirodalomban. Ennek lehetséges oka, hogy a kiválasztott országok közül nem mindenhol létezik – a hazai értelemben vett – gyakorlóiskolai hálózat, nem egyformán tartják fontosnak a gyakorlati képzés terepének jelentőségét. Ezért ez a motívum változatos formában jelenik meg a fejezetben.

5.2. Tanárképzés Nyugat-Európában

Nyugat-Európában – hasonlóan a magyarországi gyakorlathoz – alapvetően *duális* rendszerben (főiskola, egyetem) történik a pedagógusok képzése. Két alapvető modell figyelhető meg a tanárképzésen belül: a *centralizált* struktúra (például Franciaországban, Ausztriában, Svédországban) és a *decentralizált* struktúra (például Angliában, Németországban, Svájcban, Dániában), ahol az intézmények nagymértékű autonómiája miatt a tanulmányok szerkezete, tartalma és az elnyerhető diplomák típusai is különbözők (Déri, 1992).

Az európai országok tanárképzésében egyre nagyobb jelentőségre tesz szert a *gyakorlat*, kezdve a megfigyelésektől a nagy felelősséggel járó közreműködésig. Egyes nyugat európai országokban (például Svédországban) példákat lehet találni arra, hogy tanárképzős, tanárszakos hallgatók iskolai, nevelési gyakorlatait egy képzőcsoport irányítja, amelyben egyetemi, főiskolai oktatók, pedagógiai tanácsadók, szak és tanfelügyelők, pedagógiai kutatók és hasonló szakemberek találhatók. Egyesek közülük inkább a gyakorlat, mások inkább az elmélet szakemberei. Mindegyikük rendelkezik azonban jártassággal a másik területen is. A tanárjelöltek gyakorlati felkészítése kollektív önképzéssel történik. A tanulás körülményeinek, feltételeinek megteremtése, az ismeretek és tapasztalatok kiegészítése a specialisták, támogatók, a képzőcsoport feladata. Az érintett iskolákban a dinamikus, a tanításban, nevelésben járatos tanárok közül pedagógiai tanácsadókat, tutorokat bíznak meg. Angolszász elképzelések alapján már egy olyan rendszer bevezetését tervezik, amelyben az érintettek a tanárjelöltek gyakorlati képzéséért, a kezdő pedagógusok patronálásáért és a már hosszabb ideje dolgozók továbbképzéséért felelnek (Kovács S., 1988).

Az Európai Unió tagországaiban az állami közoktatási rendszer iskoláiban alkalmazott pedagógusok jogi státusukat tekintve *közalkalmazottak*. Ennek következtében a megfelelő szakmai végzettséget tanúsító jogosítvány megszerzését követően a tanárként való

elismerés, az alkalmazási feltételek meghatározása ágazati főhatósági kultuszminisztériumi hatáskörbe tartozik. A tanári képesítést követő első kinevezés gyakorlatában jelentős különbségek vannak az Unió országai között.

A tagországok egy részében – elsősorban a latin országokban – a teljes körű, véglegesített *tanári státus* elnyerése *próbaidőhöz* vagy *gyakornoki időhöz* kötött (Zsigmond, 1998), mely időtartama fél évtől két évig terjed (Angliában és Walesben egy év, Belgiumban minimum 240 nap, Németországban tartományonként változó időtartamú, Portugáliában két év, melybe a továbbképzés is beletartozik, Skóciában két év, Spanyolországban fél év). A gyakornoki idő elismertetése általában egy, a jelölt iskolai-szakmai működéséről készített (szak)felügyelői jelentéssel zárul. Franciaországban a gyakornoki időt a középfokú iskolák leendő tanárai esetében versenyvizsga zárja, mely eredménye meghatározó a jelölt későbbi státusára és munkafeltételeire vonatkozólag.

Különbségek fedezhetők fel az egyes országok között a *gyakornoki szolgálat* értelmezésében is. Ezt általában olyan próbaidőként értelmezik, mely tartama alatt a tanárjelölt joggal várhat szakmai segítséget, támogatást. Ennek mértéke változó. Görögországban jelentős szakmai támogatásra számíthat a jelölt, Hollandiában azonban a kezdő tanár semmiféle szakmai támogatásban nem részesül (Szabó L. T., 1998b).

5.2.1. Franciaország

A francia oktatási rendszer jellegzetessége a nagymértékű *centralizáltság*. A francia felsőoktatás rendszere négy pilléren áll (Nyitrai, 1996):

- az első szakasz az előkészítő ciklus az egyetemekre,
- ezt követi a technikus szintű képzést nyújtó felsőoktatási szakasz,
- majd a felsőfokú képzés, mely még mindig erősen gyakorlatorientált,
- végül az akadémiai jellegű, kutató munkára is felkészítő egyetemi szakasz.

1991 óta a leendő *elemi iskolai tanítókat* azok közül a fiatalok közül iskolázzák be, akik érettségi bizonyítvánnyal, valamint hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok sikeres elvégzését igazoló fokozattal rendelkeznek. A képzés kétéves, az Egyetemi Pedagógusképző Intézetben (Institut Universitaire de Formation des Maîtres, I.U.F.M.) folyik (Zsigmond, 1998). A képzési idő alatt a leendő tanítók részidős alkalmazásban gyakornokként dolgoznak iskolában, mentor irányításával. Sikeres záróvizsga birtokában van esélye a jelöltnek a kinevezett státus elnyerésére (Szabó L. T., 1998b). Az iskoláskor

előtti intézmények és az elemi iskolák (3-11 éves kor) pedagógusainak képzési ideje négy év.

A *középiskolai tanárok* képzése kétféle formában történik (Hörner, 2002). Az első kategóriába tartozók a hároméves egyetemi oktatás után megszerzik a licenciátust, vagy négy év után a *maîtrise*-t, majd versenyvizsgát tesznek, megszerzik a CAPES-t (vagy a CAPET-t, mely a műszaki-gazdasági tárgyak oktatására jogosít, illetve a CAPERS-t, az utóbbi testnevelő és sport változatát). A CAPES megszerzése, illetőleg a versenyvizsga után kezdődik a hallgatók gyakorlati képzése. A képzés egyéves, a hallgatók, akiket gyakorló tanároknak neveznek, fizetést kapnak az államtól. A tanulmányokat egy helyi pedagógiai központ vagy az egyetem megfelelő intézete szervezi. A gyakorlati szakasz első kétharmadát iskolákban töltik a hallgatók. Az első két hónapban hetente négy-hat órát tanítanak ugyanazon iskola két vagy három osztályában a szakvezető irányításával. A következő 14-16 hétben a gyakorló tanárok két iskolában tanítanak, illetve megfigyelik az oktatást az iskolaigazgatók és a szakvezetők felügyelete mellett. A hallgatók megismerkednek az iskolai élettel, és ezzel egyidőben elméleti pedagógiai és szakmódszertani előadásokat hallgatónak a regionális pedagógiai központokban. A záróvizsga két bemutató tanításból áll különböző szintű osztályokban és egy beszélgetésből a vizsgabizottság tagjaival (Déri, 1992). A francia pedagógusképzés rendszerében lényegében nem hoz változást a bolognai-folyamat (Ladányi-Szőke, 2004).

5.2.2. Ausztria

Ausztriában a *kétszintű* tanárképzés önálló, egymástól jogszabályokban is elhatárolt két intézménytípusban, a 6 féléves *pedagógiai akadémiákon* és a 9 féléves *egyetemeken* folyik. A pedagógiai akadémiákon (Koncz, 1998) a pedagógus mesterségbeli tudás elsajátítása áll a középpontban, az egyetemeken a szaktudományok elsajátítása mellett igen szűk keretek állnak rendelkezésre a pedagógiai alapozásra, jelentősebb a szakdidaktika és a hozzá kapcsolódó gyakorlatok szerepe. Mind a főiskolai, mind az egyetemi képzésben a pedagógussá válás követelmény- és feladatrendszere az osztrák kormányzat által kiadott dokumentumokban részletesen meghatározott.

A *pedagógiai akadémiák* olyan egyetemi típusú intézmények, ahol az elemi, polgári és a speciális iskolákban oktató pedagógusokat, valamint a politechnikai tanfolyamok tanárait képezik. A pedagógiai akadémiák általános képzési céljait és didaktikai alapjait az iskolaszervezeti törvény határozza meg. Az ott folyó iskolai gyakorlat feladata az, hogy a

hallgatókat átfogó előképzésben részesítse a tanári és nevelői munkára, biztosítsa a hallgatók számára a tanítási órák és nevelési feladatok tervezésében, illetve lebonyolításában való jártasságot, mely nélkülözhetetlen a felelősségteljes, önálló tanítás megvalósításához. Az iskolai gyakorlatnak számolnia kell a szakmai tevékenység különböző aspektusaival, a növekvő és komplex hallgatói feladatok megoldhatóságának reális kritériumaival (Venter, 1997).

A *gyakorlatok* már az első szemesztertől végigkísérik a képzést. Az első félévben a gyakorlati oktatás orientáló jellegű. A hallgatónak meg kell ismernie a pedagógus szakmai tevékenységének lehetőségeit és el kell sajátítania egyszerű oktatási és nevelési feladatok megoldását. Az iskolai gyakorlatba való bevezetés az oktatás, az órai események komplexitását figyelembe véve lépésről-lépésre megy végbe. Ez a gyakorlat a gyakorlóiskolában zajlik.

A második félév az oktatási kompetencia folyamatos építését szolgálja. A jelöltek – a megfelelő segítség mellett – gyakorló-ismétlő és rögzítő feladatokat terveznek és hajtják végre egyszerű feldolgozási modelleken, ahol a feladatok komplexitása egyre növekszik. Ez a munka szoros együttműködést kíván a gyakorló, illetve meglátogatott iskola és a gyakorlatot figyelemmel kísérő tanárok, intézmények között. A tanítási gyakorlatot a hallgatók hetente egy egész napos gyakorlat formájában teljesítik.

A harmadik és a negyedik félévben előtérbe kerülnek a komplexebb oktatási és nevelési feladatok a problémamegoldó készség és képesség fejlesztésére. Az órákat és a hosszabb oktatási egységeket alapos didaktikai-módszertani elemzés alapján tervezik meg és hajtják végre. Az előző félévekhez hasonlóan hetente egy napot töltenek el a hallgatók a gyakorlóiskolában.

Az ötödik félév megkezdésekor már az elvárások között szerepel a szükséges képességek kellő szintű kialakultsága egy önálló, az egyén felelősségét megjelenítő pedagógiai tevékenységhez. A feladatok között szerepel hosszú távú terv elkészítése, szükség esetén megindoklása, használhatóságának értékelése. Ha ezek a feladatok a hagyományos szervezeti formákban nem sajátíthatók el, a tanítási gyakorlat blokkosítása is lehetséges. A blokkgyakorlat végezhető gyakorlóiskolákon kívül is, amennyiben az előzetes, hosszútávú tervezési feladatokat és nevelési követelményeket teljesítette a hallgató. A tanítási gyakorlatokat megbeszélések követik, melyek a gyakorlatvezető vagy az illető szaktanár szakmai irányítása mellett folynak.

Az iskolán kívüli nevelési gyakorlatok a tanköteles tanulók csoportjaival való nevelési és gondozási tevékenységekben valósulnak meg.

Az iskolai gyakorlatok során együttműködnek a felsőoktatási intézmények gyakorlatért felelős oktatói és az iskolák pedagógusai. Az iskolák pedagógusai modellként szolgálnak a hallgatóknak, tanácsokkal segítik őket, értékelik munkájukat, továbbá szervezési feladatokat is ellátnak. A hallgatók eleinte csak megfigyelik a bemutató előadásokat, később önállóan tanítják a tanárok felügyelete mellett, végül bevonják őket az óratervek készítésébe is, elsajátítják az oktatással kapcsolatos adminisztratív munkát, és részt vesznek a „tanári konferenciákon”. A gyakorlatért felelős oktatók közvetítő szerepet töltenek be a pedagógiai akadémiái tanulmányok és azon iskolák tanárai között, ahol a hallgatók gyakorlati képzése folyik. Tanácsokat adnak mind a hallgatóknak, mind az iskolai gyakorlatot vezető tanároknak, és gondoskodnak az elméleti szakképzés és a gyakorló oktatás közötti összhangról (Déri, 1992).

Az egyetemi tanárképzés a felső középiskola számára képez tanárokat Ausztriában. Az első négy félévben szakoktatás folyik, az ötödik szemesztertől kezdve megindul a pedagógiai, didaktikai és pszichológiai képzés, és elkezdődik a gyakorló tanítás (Thonhauser-Eder, 2002).

Az egyetemi tanárképzés során is nagy hangsúlyt helyeznek a gyakorlati képzésre. A 8 hetes (90 órás) iskolai gyakorló tanítás bevezető szakasza az 5. félévben 4 hétig tart (30 óra). A bevezető szakasz helye az egyetem, ahol az általános pedagógiai tanszék oktatói megismertetik a hallgatókat a tanítás gyakorlati kérdéseivel, az audiovizuális eszközök használatával. A bevezető szakaszban néhány iskolalátogatásra is sor kerül. A gyakorló szakaszt a szakdidaktikai intézet készíti elő és szervezi, helye az iskola, ahol a hallgatók legfeljebb négy fős csoportokban jelennek meg. A gyakorló szakasz két részből áll: a 6. szemeszterben első, a 7.-ben második szaktárgyukat oktatják a hallgatók 4-4 héten át, összesen 45-45 órában. A gyakorló tanítás teljesítményét a szakdidaktikai szemináriumokon értékelik. A gyakorló szakaszt a bemutató tanítás zárja.

Ausztriában az egyetemi diploma megszerzése nem ad módot a végleges tanári alkalmazáshoz. Az egyetem befejezését követően egyéves iskolai gyakorlat következik, és ezzel párhuzamosan kötelező a részvétel a tartományi tanügyigazgatás irányítása mellett működő pedagógiai intézetek által szervezett kurzusokon. Ezek eredményes befejezése után kaphatnak végleges kinevezést a tanárok (Koncz, 1998).

5.2.3. Németország

Németországban az 1990-es években alapvető gazdasági, politikai és társadalmi változások mentek végbe, melyek következtében a keletnémet iskolaszervezet a nyugatnémet mintájára gyökeresen átalakult. Az új tartományokban mélyreható reformokat hajtottak végre az oktatásügy valamennyi területén (Hidasi, 1998). Bár egyre gyarapodik az új kísérletek száma, mégsem beszélhetünk egységes modellekről (Virág-Breznysnyánszky, 2004), mivel Németországban az egyes tartományok oktatáspolitikája és minden egyetem teljes körű *autonómiát* élvez (Nyitrai, 1996). A köztük lévő különbségek napjainkban is jelentősek, ezért a német tanárképzésre a nagyfokú pluralizmus jellemző.

Németországban az újraegyesítés óta kizárólag egyetemeken, egyetemi karokon folytatható tanárképzés. A német tanárképzés a magyarhoz hasonlóan négy fő elemre épül:

1. a *szaktudományi* tanulmányok két vagy három tudományág tanulmányozását jelentik;
2. a *neveléstudományi* tanulmányok között szerepel az általános és az iskolai pedagógia, valamint a pedagógiai pszichológia;
3. a *szakdidaktikai* tanulmányok a szaktudományokhoz kapcsolódva saját módszereikkel vizsgálják a tantárgy oktatását;
4. az *iskolai gyakorlat* a tanárképzés leggyakorlatiasabb eleme, ami a képzés mindkét fázisában folyik.

A német tanárképzés – az Európai Unió tagállamainak többségére nem jellemző – *kétfázisú* modell szerint épül fel (Döbert, 2002), tehát két, egymást követő szakaszból áll.

Az *első fázis* az autonóm egyetemeken történik, mégis önálló törvényekkel szabályozza azt a parlament vagy az illetékes tartomány (Venter, 2003). Az egyetemi szakasz az alapozó és a fő tanulmányi időre oszlik; tudományos, „első” államvizsgával zárul. Feladata az elméleti képzés (Bikics, 2002), azonban a tanárjelöltek már ekkor is végeznek iskolai gyakorlatot, mely hospitálásokból, óramegbeszélésekből és projektekből áll. Többféle gyakorlatfajta ismert. Tartalmi szempontból megkülönböztetünk bevezető és tájékoztató gyakorlatot, általános pedagógiai illetve szaktantárgyi gyakorlatot. Szervezési szempontból megkülönböztetjük a szemeszterkísérő, napi, illetve tömbösített gyakorlatot és reformmodellként gyakorló félévet.

Az első fázis eltérő hosszúságú a különböző tanárjelöltek számára (Venter, 1997):

- tanítóknak minimum 6 szemeszter;
- felső tagozatos tanároknak minimum 6 szemeszter;
- középiskolai tanároknak 6 vagy 8 szemeszter;

- speciális iskolai tanároknak 8 szemeszter;
- gimnáziumi és felső középiskolai tanároknak 8 vagy 10 szemeszter.

Az első szakaszban az egyetemek „saját” iskolai gyakorlatot szerveznek. Az iskolai gyakorlat két részből áll: a pedagógiai-pszichológiai orientációs gyakorlatból és a szakdidaktikai gyakorlatból. A gyakorlat (például Chemnitzben) típusonként egy-egy négy hetes, a felsőoktatási intézmény által irányított program teljesítését jelenti, melyről az iskola ad igazolást. E követelmények szorgalmi időszakon kívüli időben teljesíthetők (Gombocz, 2003). A gyakorlatok különböző stúdiumokhoz kapcsolódnak, illetve azokat kísérik. Tartalmukat a szakok határozzák meg. A gyakorlat ideje alatt a jelöltek munkáját a tanszékek munkatársai is segítik.

A pedagógiai-pszichológiai orientációs gyakorlat egy elméletileg irányított tapasztalati képzést nyújt az iskola és az oktatás tevékenységi területéről. Célja, hogy a hallgatók megtanulják a pedagógiai történéseket regisztrálni, a tanári és a tanulói tevékenység problémáinak megoldásában felelősséggel részt venni, valamint az első elméleti ismereteket a pedagógiai gyakorlat során szerzett tapasztalatokkal összekapcsolni. Az első ismereteket az oktatási folyamat jellemző elemeiről a hospitálások során szerzik a jelöltek. Az orientációs gyakorlat három részből áll: egy előkészítő szakaszból, a gyakorlat teljesítéséből és annak kiértékeléséből. Már az előkészítő szakaszban kívánatos az oktatók és mentorok együttműködése. A mentorok legfontosabb feladata a gyakorlat végrehajtásának támogatása és a feladatok megbeszélése. A hallgatók a gyakorlat ideje alatt a hospitálás mellett meghatározott óraszámban tanítanak is.

A szakdidaktikai gyakorlat során a hallgatók elméleti ismereteiket, annak alkalmazni tudását az oktatási gyakorlatban ellenőrzik, mely további elméleti ismeretek megszerzésére ösztönözheti őket. A hallgatók a második héttől órarészletet vagy teljes órát tartanak. Minden órára írásban készülnek a mentorok útmutatása alapján, mely tervet időben meg kell beszélni vele. A szakdidaktikai tanítási gyakorlatokat a szaktanszékek gondozzák és értékelik is.

A hallgatók a tanítási gyakorlatukat kétféleképpen teljesíthetik: a szünidő során 4 hetes blokk-gyakorlat formájában vagy a szorgalmi időben, félévet kísérő gyakorlat formájában. A tanítási gyakorlat alatt a hallgató legalább 50 órát tölt az iskolában, a gyakorlat színhelyén. 30 órát hospitál a mentorral történő egyeztetés alapján, és legalább 2 órát tart maga is.

A hatékony képzés érdekében minden felsőoktatási intézménynek meg kell teremtenie a gyakorlat végrehajtásához a megfelelő kereteket. Az esetek többségében egy új „gyakorlati

képzési hivatal” (Venter, 2003) állítanak fel, a gyakorlatvezető irányításával. Ez a hivatal választja ki a gyakorlat terepét az iskolákat, az osztályokat és osztja be a hallgatókat. Mivel megszűntek a gyakorlóiskolák, egy régió bármely iskolája lehet gyakorlóléhely. Sok szövetségi államban a tanárjelöltek maguk választanak lakóhelyükhöz közeli gyakorlóléhelyet, és ezt rendszerint az iskolavezetés javaslatára a hivatal hagyja jóvá. Néhány tartományban (például Baden-Württemberg, Bajorország) az iskolában folyó gyakorlati képzést gyakorlatot vezető tanárok alkalmazásával kívánják eredményesebbé tenni, akik fél évente két-két hallgatót fogadnak. A gyakorlatot vezető tanárok speciális továbbképzés keretein belül készülnek fel feladatukra, munkájukért órakedvezményben részesülnek.

Az egyetemi szakaszt követi az ún. *gyakornoki szakasz*, melyben két évig (Gombocz, 2003) a tanárjelölt pedagógiai szemináriumok és mentori felügyelet mellett tanít, és fokozatosan jut az önálló munkához szükséges tanári kompetenciák birtokába. Ekkor már diplomásnak számít, nem hallgatói, hanem gyakornoki státuszban áll, önálló tanításáért fizetést kap. A képzést az illetékes tartományok finanszírozzák.

A gyakorlati képzést a „*Tanárképző Szeminárium*” (Tanárképző Intézet) fogja össze, mely magában foglalja az általános- és szakszemináriumi formákat, tanórák tartását és kiegészítő kurzusokat. A „*Tanárképző Szemináriumok*” a tartományok iskola-hivatalainak felügyelete alatt állnak. A szemináriumvezető az Intézet főállású közalkalmazottja. A szakszemináriumok vezetésére az iskolákban teljes állású tanárokat kérnek fel félállásos megbízással.

Az *általános szemináriumi* munka maximum 40 fős csoportokban folyik, kijelölt vezető irányításával, hetente egy alkalommal, 3-3 órás foglalkozások keretében. Az iskolai gyakorlat megkezdése előtt egy 3 napos előkészítő szemináriumon kell a jelölteknek részt venniük, amit az általános szeminárium vezetője tart. Az általános szemináriumokon nevelépszichológiai és nevelésszociológiai, didaktikai, oktatásmódszertani és iskolaelméleti ismereteket dolgoznak fel.

A *szakszemináriumok* a szakon belüli oktató-nevelő munka elsajátítására, segítésére irányulnak. Az általában heti rendszerességgel tartott foglalkozások időkerete 3-4 óra, a csoportok létszáma maximum 10 fő. A szemináriumokon az iskolai gyakorlati elméleti kérdéseivel foglalkoznak.

Az általános és szakszemináriumokon kívül kiegészítő kurzusokon is részt vehetnek a hallgatók (például iskolajog, tanári tréningek). Ezek heti két órában kerülnek

megszervezésre. A foglalkozásokat tarthatják egyetemi alkalmazottak, iskolai tanárok, az iskolafelügyelet munkatársai.

A szemináriumok közötti együttműködést szolgálják a szemináriumvezetők szakmai megbeszélései, ahol igyekeznek koordinálni a képzési tartalmakat és módszereket. Az iskolai tanítási gyakorlat és a Tanárképző Intézet szemináriumain való részvétel párhuzamosan történik.

Az iskola vezetője a szemináriumvezetővel egyetértésben a tanárjelöltek mellé mentort nevez ki, megbízza az iskolában gyakorlatát teljesítő jelöltet önálló tanórák megtartásával. A szemináriumvezetők rendszeresen látogatják a tanárjelöltek óráit és kapcsolatban állnak a képzésükért felelős mentortanárokkal (Bikics, 2002).

A második szakasz leegyszerűsített célja: gyakorlati képzés „kevés elmélettel”. Célja, hogy a jelöltek megismerkedjenek a pálya és leendő szakjuk követelményeivel, hogy képessé tegye őket arra, hogy az iskolában később önállóan, eredményes tevékenységet fejthessenek ki az oktatás és a nevelés területén egyaránt. Minderre szervezett képzés keretében készülhetnek fel a jelöltek.

Ebben a fázisban a magas szinten előkészített vizsgatanítás áll a középpontban. Szinte minden tartományban ezeket osztályozzák a gyakorlatvezető oktatók, és ezek az osztályzatok a legmeghatározóbb elemei a hallgató második államvizsgájának. A vizsgakövetelmények nem egységesek, ezért a 16 tartomány között ebből a szempontból különbségek lehetnek (Venter, 1997).

Németországban az *iskolai gyakorlatról* szóló rendelet jól rendszerezett képesítési követelményeket fogalmaz meg, melyek teljesítését a tanárjelölt minősítésében pontozással értékelik. A képesítési követelmények három fő területre irányulnak:

- Az ismeretek között szerepel a szaktárgyi tudás, a szakmódszertani pedagógia, pszichológiai ismeretek, a szervezni tudás és a szaktudomány redukálása a tanulók szintjére.
- A személyiségjegyek között értékelik többek között a rugalmasságot, a toleranciát az empátiát, az önkritikát és az elkötelezettséget.
- A legnagyobb figyelmet a tanárjelölt képességeinek szentelik, melyek a következők: kifogástalan beszéd, módszertani magabiztosság, motiváló-képesség, az elméleti ismeretek alkalmazása nevelési-oktatási helyzetekben, rugalmasság váratlan szituációkban, a diákokkal való viselkedés, valamint óraszervezési, médiahasználati, elemzési-önelemzési képességek.

A német tanárképzés erősen *reflektív* (Bikics, 2003). Abból indul ki, hogy a hallgatók elméleti ismereteiket és hospitálási megfigyeléseiket nem képesek automatikusan saját gyakorlatukba átültetni. Ezért ajánlja az induktív, kísérletező, spirálszerű tanulási módot és a tanulási-tanítási tevékenység (ön)elemző, (ön)értékelő vizsgálatát, melyben az elméleti alapok és a gyakorlati tapasztalatok kölcsönösen átjárják egymást.

5.2.4. Anglia

Az angol oktatási rendszer legfőbb jellegzetessége a hagyományosan *decentralizált* jellege (Hrubos, 1999). Az angol oktatási intézmények autonómiát élveznek, bizonyos határok között önállóan határozzák meg az oktatás tartalmát, módszerét és formáit.

A pedagógusképzés két fő típusba sorolható: a 3-4 éves *undergraduate* kurzusokra, melyek általában Bachelor of Education (BEd) fokozattal végződnek és az egyéves *posztgraduális* kurzusokra, melyek hallgatói Postgraduate Certificate of Education (PGCE) bizonyítványt kapnak (Phillips, 2002). Mindkét oklevél megszerzése feljogosít az alap- és a középfokú iskolákban való tanításra. A BEd-tanfolyamokon végzetek háromnegyede az alapfokú, a PGCE-kurzusok hallgatóinak háromnegyede középiskolákban tanít.

A pedagógusképzés legalább kétéves felsőfokú szakoktatásra épül. A *BEd-tanfolyamok* első két tanulmányi évében a hallgatók hetente egy napot és két teljes hetet töltenek tanítással. A gyakorlati időszak a későbbiekben 6-9 hétre növekszik. A *PGCE* bizonyítvánnyal járó kurzusokon átlagosan 5-6 hetes gyakorló tanítás folyik. Valamennyi tanfolyamon összesen legalább 15, a négyéves, BEd kurzusokon legalább 20 hetes iskolai gyakorlatot kell a hallgatóknak teljesíteniük. A megfelelőnek minősített tanítási gyakorlat feltétele az oklevél megszerzésének. A felsőoktatási intézmények szorosan együttműködnek az iskolákkal és tanáraikkal. A képzés szervezéséért nem az egyetemek, hanem az iskolák felelősek (Falus, 2002). A pedagógusképzők oktatói a volt iskolai tanárok közül kerülnek ki, és továbbra is végeznek osztálytanítói feladatokat (Déri, 1992).

5.3. Tanárképzés Kelet-Európában

Az egykori szocialista országok oktatásügye a rendszerváltás után jelentős átalakuláson ment keresztül. A tanárképzés helyzete is gyökeresen megváltozott azóta. A „kommunista modellek” lebontásával párhuzamosan került sor a *hagyományok újjáélesztésére* (Csehország, Lengyelország). A nyugat-európai mintákhoz szelektíven viszonyultak a

régió országai. Az államszocializmus időszaka után felértékelődött az iskolázottság, a társadalmi igények növekedése és differenciálódása az iskolarendszer pluralizálódását és a felsőfok iránti kereslet kiterjedését, a felsőoktatás expanzióját (Kozma, 1998) eredményezte. A változások hatására napirendre került a pedagógusok képzésének kérdésköre is. Alapvetően két probléma emelkedett ki a kérdések sokaságából: az egyik, hogy elkülönítve vagy együtt képezzék-e a leendő tanárokat az alsóközépfok és a felsőközépfok számára („egységes tanárképzés”). A másik kérdés a képzési területek arányainak problémája, kiváltképpen az úgynevezett tanári mesterség körébe tartozó stúdiumok (pedagógia és pszichológia) tartalma és időbeli részesedése terén.

A rendszerváltás után (1989-től) megkezdődött a tanárképző főiskolák egyetemekbe történő *integrálása* (Románia, Szlovénia). Csehországban, Szlovákiában és néhány volt szovjet köztársaságban bevezették a három-négy éves tanulmányok után szerzhető Bachelor diplomának megfelelő oklevelet (Ladányi, 1998). A közép-európai országok tanárképzését az jellemzi e vonatkozásban, hogy a végzősök – függetlenül attól, hogy főiskolán vagy egyetemen szerezték-e meg a diplomájukat – jobbára hasonló iskolafokozaton tanítanak.

A régió napjainkban szembesül az *expanzió* és a *globalizálódás* folyamatának követelményeivel, melyek a tanárképzés *professzionizálódását* sürgetik.

Az Európai Unióhoz való csatlakozás további követelményeket támaszt e térség oktatásügyével kapcsolatosan. E "*modernizációnak*" nevezett fejlődés alappillérei (Szabó L. T., 1998b): a tanári szerep elmozdulása a kibővített szerepfelfogás irányába, a helyi szintek önállóságának felértékelődése a tanügyi döntésekben, a tanári mesterség dúsítása új kompetenciákkal és a tanári pályának mint életkarriernek az értelmezése.

A tanári mesterség professzionizálódásának jelei: a képzési szint emelkedése, az elméletigényes stúdiumok hangsúlyossá válása, törekvés a magasan kvalifikált diplomások megnyerésére e pálya számára, a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése, a tanári pálya mint szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása (Szabó L. T., 1998a).

5.3.1. Cseh Köztársaság

A Cseh Köztársaság oktatási rendszere – a többi kelet-európai államéhoz hasonlóan – átalakulófélben van (Špilková, 1996). Kettős változás jellemzi:

- *külső*: iskolaszervezet váltás,

- *belső*: paradigma-váltás, a célrendszer átalakítása, új értékek megjelenítése, tanterv-reform, a tanítás szervezésének és módszereinek változása, a tanulók értékelésének új megközelítési formái.

Az oktatási reform alapelve a humanizálás, a liberalizálás és a demokratizálás. Korábban az egyik fő problémát az iskolák uniformizmusa jelentette. A tantervet szigorúan a Közoktatási Minisztérium írta elő, az iskolák nem vehettek részt sem a fejlesztésében, sem a megújításában. Emellett a tanároknak meglehetősen passzív szerep jutott.

A cseh társadalom 1989 után bekövetkező reformja a pedagógusi munka számos területének megváltozásához vezetett.

A tanárképzést a *172/1990-es törvény* (Radácsi, 1998) kiterjesztette a felsőoktatási intézményekre, ezáltal a pedagógusképzés egységessé és egyetemi szintűvé vált (Venter, 2003). A törvény jelentős autonómiát biztosított az egyes karoknak, az egyetemi önállóság irányába tágította az intézmények mozgásterét. Eltörölte a központilag kimunkált tanterveket és vizsgakötelezettségeket, és ezzel egyidejűleg a tankönyvválasztást és az egyes kurzusoknak juttatott időmennyiség meghatározását is intézményi hatáskörbe utalta. Ugyancsak eltörölte a központilag meghatározott felvételi keretszámokat és a felvételi létszámok és a felvételi eljárások rendjének megállapítása is egyetemi, illetve kari hatáskörbe került (Szabó L. T., 1998b).

Csehországban a tanári végzettséghez szükséges felsőoktatási tanulmányokat mindig kiegészíti a változó idejű iskolai szakmai gyakorlat (Prucha, 2002). A tanulmányok a diplomamunka megvédésével és az államvizsgával zárulnak, melynek alapján megszerzik a pedagógia végzettségről szóló bizonyítványt és a megfelelő tudományos fokozatot.

Az *általános iskola* felső tagozatára és a *középiszkolai* közismereti tantárgyak oktatására készülő pedagógusok öt éves magiszteri tanulmányok során szerzik meg képesítésüket. A képzés alapvetően *párhuzamos* modellben történik, a tanári mesterség körébe tartozó stúdiumok a második év után kezdődnek, időtartamuk négy szemeszter. Néhány karon bevezették az egyszakos, általában 3 éves képzést, mely államvizsgával és baccalaureusi fokozat megszerzésével végződik. Az ilyen típusú tanulmányok bevezetését főként a nyelvtanítás helyzete tette szükségessé.

A tanárképzés *tartalmának* milyensége folyamatosan vita tárgyát képezi. Egyik sokat vitatott kérdés a pedagógiai gyakorlat, amely korábban mindig didaktikai irányultságú volt, vagyis kifejezetten a különböző tantárgyak oktatási módszereire irányult. A tanárképzés kevés figyelmet szentelt a tanár és diák által végzett közös munkának, a diagnosztikai kérdéseknek, a kommunikációnak, az értékelésnek. Rendkívül nehéznek bizonyult az ilyen

típusú kurzusok bevezetése, amelyek megalapoznák a leendő pedagógus számára a szilárd elméleti tudást és erősítenék elfogulatlan megközelítésmódját.

A *gyakorló tanítás* kérdései, időtartama, orientációja sok vitát kavart (Marinkova-Mojžišova, 1996), a „fogyasztók” pedig fenntartásaikat a diplomások felkészültségét kritizálva fejezik ki. A Köznevelési Minisztérium által végzett egyik vizsgálat kimutatta, hogy a tanárképző karokon és a tanárképzésben felelős többi felsőoktatási intézményben egyaránt sok a tennivaló a tanárképzés fejlesztése terén.

Másik sokat vitatott kérdés a tantárgyoktatás és a pedagógiai, pszichológiai elemek kapcsolata a tanárképzésben. Az utóbbit mind a diákok, mind a tanárok hajlamosak jelentősen alábecsülni (Švecová, 1996).

5.3.2. Szlovák Köztársaság

A Szlovák Köztársaságban az 1989-es forradalom után az oktatás minden szintje demokratizálódott, az intézmények széles körű autonómiát nyertek, azonban az oktatás centralizációjának és egységességének bizonyos maradványai továbbélnek (Malíková, 1996). A tanárképzés központi irányító szerve a Köznevelési Minisztérium.

Szlovákiában döntő követelmény az, hogy a képesített pedagógusok csak (legalább 4-5 éves egyetemi tanulmányokat végzett) egyetemi diplomások lehetnek, akik *magiszteri* fokozatot nyertek. Az óvodait kivéve semmilyen oktatási szinten nem fogadják el képesítésnek a baccalaureusi fokozatot. Az oktatási rendszer főleg a tudás elsajátítását tűzi ki célul, ami által a tanárképzés tudományos jelleget ölt.

Az *általános iskolai alsó tagozatos* (1-4. osztály) pedagógusok 4 éves képzésben vesznek részt *párhuzamos* képzési modellben. Tanulmányaik végén a tanárszakosok szakdolgozatot írnak, amelyet megvédnek, és államvizsgát tesznek. Ha sikeresen eleget tettek a követelményeknek, „magiszteri” fokozatot kapnak, ami azt jelenti, hogy képesítésük mindkét tanult tárgyból az általános iskola felső tagozatára és középiskolai szintre (11-18 éves korig) egyaránt érvényes.

A *közismereti tárgyak tanárainak* képzése öt éves egyetemi képzés keretein belül történik (Švec-Hrabinská, 2002) a tanárképző karokon, a bölcsészeti- és természettudományi karokon, szintén párhuzamos modellben.

Az *egyetemi alapszintű tanárképzés* fő célja, hogy a tanulók számára biztosítsa a tanult tantárgyak elméleti alapjait, hogy segítsen az oktatási célok és az iskolavezetés működésének megértésében. A tanárjelöltek a tanárszakos tanulmányokat és a szakos

tanulmányokat egy időben vagy párhuzamosan végzik, a szakmódszertani tanulmányokat általában csak a közismereti tanulmányok előzik meg. Sem a tanítók, sem a szaktanárok teljes jogú alkalmazása nem kötött gyakornoki időhöz.

Szlovákiában az egyetemi oktatás jelenlegi rendszerének egyik fő jellemzője az egyes egyetemek jelentős mértékű *autonómiája*. Ennek megfelelően eltérő az iskolai gyakorlatok szervezése és időkerete.

Pedagógiai gyakorlatokat általában 3., 4. és 5. éven teljesítenek a hallgatók. A 3. éven ez hospitálást jelent, 4. éven tanítási gyakorlatot a fő tantárgyakból, 5. éven pedig folyamatos (külső iskolai) pedagógiai gyakorlatot (Venter, 2003).

Szlovákiában a gyakorlati képzés az úgynevezett *gyakorlóiskolákban* folyik, melyeket az Általános Oktatási Tanács jelöl ki. Általában az anyagi erőforrásoktól függ az iskolai gyakorlattal eltöltött időszak hossza és típusa. A tanárok személyes együttműködési hajlandósága a tanárképző fakultásokkal szintén fontos szerepet játszik. A legtöbb tanárképző fakultás legalább három típusú iskolai gyakorlási lehetőséget tud biztosítani a hallgatók számára:

1. megfigyelés,
2. szaktárgyi tanítási gyakorlat,
3. gyakorlótanítás.

A megfigyelési és szaktárgyi tanítási gyakorlat az adott tanárképző intézmény számára kijelölt gyakorlóiskolákban folyik, a gyakorlótanítás a tanárjelölt szülővárosának iskolájában is teljesíthető.

Az Új Egyetemi Törvény a tanárképzés időszerű problémáira, a fakultások és a gyakorlóiskolák pozíciójára kívánt megoldást találni. Eszerint a *mentorok* félállású munkatársai a fakultásoknak, akikkel személyre szóló megállapodásokat kötnek. A mentorokat munkájuk minősége alapján választják ki. A legmagasabb tanári végzettséggel és minimum 5 év tanítási gyakorlattal kell rendelkezniük. Szükség esetén azonban kivétel tehető. Az igazgatónak és a helyi oktatási szervnek is beleegyezését kell adnia a mentor személyének kiválasztásába. Az iskolai év elején a fakultások találkozt, szemináriumot szerveznek a mentorok és az egyetemi oktatók számára. A mentorok a fakultás által megszervezett konferenciák és szemináriumok állandó meghívottjai. Szakmai fejlődésüket a helyi iskolai módszertani központok segítik. A mentorok felelőssége és joga javaslatokat tenni az iskolai gyakorlat színvonalának emelésére (Kurincová, 1996).

5.3.3. Szlovénia

Szlovéniában a tanárképzés nagy múltú hagyományra tekint vissza (Razdevšek-Pučko, 1996). 1964-től 1987-ig a tanárképzés általános módját a két *Pedagógiai Akadémia* (tanárképző főiskola) egyikén végzett kétéves tanárképző kurzus jelentette. 1987-ben mindkét tanárképző intézetet átnevezték és (tanárképző) *fakultásokká* alakították át.

A tanárképzésben kisebb eltérések mutatkoznak attól függően, hogy a képzés elemi iskolára (osztálytanítói szint), elemi iskola utáni szintre (szaktanári szint), illetve középiskolára szól-e, azonban ezek a különbségek a tartalommal és a struktúrával kapcsolatosak, nem az oktatás szintjével, amely valamennyi pedagógus számára ugyanaz: négyéves fakultási fokozat.

Az *elemi iskolai* szintre, a 8 éves kötelező oktatásra a négyéves fakultási fokozat mellett még továbbra is elfogadott a kétéves tanárképzés. A *középiskolai* szintre a négyéves fakultási fokozat az általános előírás, az oktatás típusával kapcsolatos követelmény azonban a középiskola típusától függ. A gimnázium esetében a legmagasabb a követelmény.

Szlovéniában a *párhuzamos* tanárképzési modell a legáltalánosabb. Ez alól csak néhány speciális tantárgy kivétel (többnyire a szakmunkás iskolákra, illetve a technikumokra szóló képzésben), ahol a lépcsőzetes modell is előfordul, vagyis a tanárjelölteknek először diplomát kell szerezniük egy szakterületen, ezután pedig ha a tanárjelölt folyamatos munkaviszonyt szeretne kialakítani középiskolai tanárként, akkor pedagógiai tanulmányokból álló szemesztert kell végeznie, amellyel megszerzi a megfelelő képesítést ahhoz, hogy középiskolai tanár lehessen.

1995-ben a Szlovén Köztársaság Felsőoktatási Tanácsa meghatározta a tanárképző programok kötelező elemeit (Mlakar, 2002). Ezeknek a programoknak tartalmaznia kell az előírt minimumot pszichológiából, neveléstudományból, általános és speciális didaktikából (tanítás módszertan), valamint gyakorlatból (összesen 375-450 óra pedagógiai tantárgyat és legalább 2 hét gyakorlatot tantárgyanként). A tanárképzés javasolt összetevőit alkotják egyes kiválasztott témák filozófiából és oktatásszociológiából.

Aldrich (1995) szerint a szlovén tanárképző modellt általánosságban olyan rendszerként lehet leírni, melyben az „elmélet megelőzi a gyakorlatot”, bár néhány tendencia a tanár mint „reflektív gyakorló” felé is mutat. Az elmúlt években egyre inkább elismerik a tanítási gyakorlat jelentőségét, és a mentor-tanárok szerepének is egyre nagyobb figyelmet

szentelnek. A mentori tevékenység nemcsak a gyakorlótanítást végző pedagógusjelöltek, hanem a pályakezdő tanárok számára is rendkívül fontos.

Szlovéniában a *mentor* olyan tapasztalt tanár, aki gyakorlati útmutatással, szakmai és személyes támogatással segíti a tanárjelöltet és a kezdő tanárt az iskolai gyakorlat idején (Ferbar, 1996). A szlovén tanárképzésben az iskolai mentorok kiválasztására kormányzati szintű szervezeti keret van, amely a tanárok szakmai fejlődésén és előléptetésén alapul.

A *szakmai fejlődésre* különböző lehetőségek nyílnak:

- formális tanulmányok a magasabb fokozatok megszerzésére,
- részvétel elismert továbbképző kurzusokon, szemináriumokon, workshop-okon, az oktatás terén folyó kutatásokban és fejlesztésekben,
- aktív részvétel az alapszintű, illetve a továbbképző tanárképzésben,
- tanulmányok megírása, illetve publikálása oktatási témákból.

Az elismert *továbbképző kurzusokat* a fakultások vagy magánintézmények ajánlatából választja ki a kormányzati képzőközpont, és egy évvel előbb meghirdeti. A kreditrendszert a Közoktatási Minisztérium határozza meg. Amikor a pedagógus összegyűjti a megfelelő számú kreditet, előléptetésért folyamodik, melynek három szintje van: mentor, tanácsadó tanár és tanácsadó. Ezek a pozíciók egyben jobb munkakörülményeket és magasabb fizetést jelentenek.

A tanárképző fakultások a mentorokkal legalább három szinten működnek együtt:

- segítenek a hallgatónak felkészülni az egyetemi év alatt folyamatosan zajló gyakorlatra („szétszórt gyakorlat”),
- némelyikük részt vesz a „sűrített”, legalább egyhetes iskolai gyakorlaton,
- némelyikük a fakultáson segít a hallgatóknak az elméleti, gyakorlati és szervezési felkészülésben a „szétszórt” és „sűrített” gyakorlatra.

A mentorok ezenkívül felügyelik a hallgatókat, elemzik tantermi munkájukat, értékelik és osztályozzák teljesítményüket.

Maguknak az iskoláknak is szükségük van mentorokra, hogy a tanárképző fakultásokról érkező kezdő tanároknak segítséget és útmutatást nyújtsanak. A kezdők számára kötelező a féléves próbaidőszak. Ahhoz, hogy a hallgató államvizsgát tehessen, a mentor írásos véleménye szükséges a próbaidőszakról.

A „*szétszórt gyakorlatnál*” tevékenykedő mentorok általában hallgatócsoportokkal foglalkoznak. Többségüket a kormányzati előléptetési rendszer keretén belül választották

ki a mentori, vagy valamilyen magasabb pozícióra. Legtöbbjük a tanárképző fakultások városainak környékén dolgozik.

A „*sűrített gyakorlatban*” résztvevő mentorok általában csak egy vagy két hallgatóval foglalkoznak. Ők nemcsak az egyetemi városokban, hanem az ország egész területén tevékenykednek. A hallgatók maguk választhatják meg, hogy melyik iskolában kívánják végezni a gyakorló tanítást.

A tanárképző fakultás a mentorokat számukra szervezett speciális szemináriumokon és workshop-okon készíti fel feladataikra, valamint a fakultás által szervezett más szemináriumokon, melyeket a mentorok szabadon látogathatnak. A mentorok számára szervezett szemináriumok a tanárjelöltek különleges igényeivel foglalkoznak, melyek a tantermi és az iskolai közösségben végzett munkájuk során merülnek fel.

5.3.4. Románia

Napjainkban Romániában főként a társadalomban bekövetkező átalakulások (Birzea, 2002), az információs forradalom, az oktatástechnika fejlődési folyamatába és a valódi tömegkommunikációba történő bekapcsolódás hatására elkerült a hangsúly a „mesterről”, illetve a szövegről mint a tudás két egyedüli forrásáról, megváltoztatva ezzel a pedagógus tradicionális szerepét. A pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell az olyan új tanítási stratégiákhoz, melyek a diákok érdekeit tartják szem előtt. A tanár legfőbb feladatává az vált, hogy a tanulók preferenciáihoz igazítsa a tanítási stratégiákat. A *tanárszerep* átalakulóban van: a pedagógus már nem az instruktor autoriter figurája, aki személyes kapcsolatban áll diákjaival, hanem csupán a tanulók tevékenységét irányító személy (Mocanu, 1996).

Romániában is az *elméleti és gyakorlati viták* középpontjában áll az a több országban is felmerülő probléma, hogy a tanárképzést a tudományos és a neveléslélektani ismeretek egyfajta szintézisének kell tekinteti, vagyis a pedagógust a közösség életében kitüntetett szerepű képzési szakembernek.

Szintén nagy jelentőségű feladat a kurzusok, szemináriumok és vizsgák mind célrendszerbeli és tartalmi, mind pedig módszertani átalakítása (Dumitrescu, 1996).

A tanári professzió minőségének javítását célozza az a felsőoktatáspolitikai törekvés, melynek értelmében a képzés valamennyi szintjén a szelekciós eljárások szigorítását tervezik, ami a tanárképzésben a felvételi eljárásba beiktatandó alkalmassági próbát jelent (Szabó L. T., 1998b).

A pályakezdő tanárok képzésében jelentős változásnak számít, hogy a pedagógusoknak nem kell többé vidéken végezniük a gyakorlatukat. Románia demokratikus átszervezése előtt vidéki iskolákban kellett tanítaniuk, messze otthonuktól, minden információtól és tapasztalatszerzési lehetőségtől elzárva. Legfeljebb azt tehették meg, hogy a hároméves gyakorlat után részt vettek egy „felfrissítő kurzuson”, amely javarészt elméleti, illetve ideológiai irányultságú volt (Mocanu, 1996). Ma a kezdő pedagógusok különféle tanárképző kurzusokon vehetnek részt, és hamar gyakorlott tanárokká válhatnak. Az iskolákban a módszertani fokozattal rendelkező pedagógusok köréből kiválasztott vezetőtanárok készítik fel a tanárjelölteket és a kezdő tanárokat arra, hogy egyedül is megállják a helyüket.

5.3.5. Oroszország

Az elmúlt években az oktatási reform Oroszországban heves vitákra adott okot. Általános az az érzés, hogy a gyorsan változó társadalom igényeit nem elégíti ki az oktatási rendszer. Oroszországban az oktatással kapcsolatos kísérletek a gazdasági és politikai nehézségek ellenére teljes erővel zajlanak. Az oktatók egy jobb *iskola* és *tanárképzési modell* kifejlesztésén fáradoznak.

Az oktatás demokratikus reformja Oroszországban 1987-ben vette kezdetét az oktatás ideológiamentes koncepciójának kidolgozásával. A felsőoktatás azóta radikális változáson ment keresztül. A régi „társadalmi igény – specialistaképzés” paradigmát az „oktatási igény – megfelelő oktatási szolgáltatások” paradigmája váltotta fel. Az uniformizált szerkezet helyébe egy rugalmas, különféle oktatási lehetőségeket, oktatási intézményeket és programokat magában foglaló rendszer lépett.

Az 1990-es évekig a tanárok szakmai képzése leginkább *pedagógiai intézményekben* zajlott. A tanárképzés területén az utóbbi évtizedben történt lényegi változások meghatározó jellemzői a következők voltak: a pedagógiai szemlélet előtérbe helyezése; a pszichológiai és pedagógiai tárgyak horderejének növelése; az önképző tanulás, valamint a diákok aktivitásának és kutatási erőfeszítéseinek ösztönzése.

A tanárképzés rendszere Oroszországban a reformok előtt ötéves képzésből állt, amely egységes diplomát adott a végzeteknek. Később beindítottak négyéves, *baccalaureatusi* és hatéves, *magiszteri* fokozatot adó kurzusokat is, melyekkel a rugalmas, többlépcsős tanárképzést kívánták biztosítani (Schmidt, 2002).

A tanárképzés rendszerének fontos láncszeme a diákok *tanítási gyakorlata*, mivel ez lehetőséget ad a gyakorlótanároknak a különféle tanári tevékenységek elsajátítására. A képzés egész ideje alatt folyamatosan és szisztematikusan zajló tanítási gyakorlatok esélyt teremtenek arra, hogy a diákok összekapcsolják az elméletet a gyakorlattal, és több különböző típusú oktatási intézményben is próbára tegyék tudásukat. A tanítási gyakorlat oktatási célokat és szakmai feladatokat lát el, segíti a gyakorlótanárt oktatói képességeinek kibontakoztatásában.

A gyakorlati képzés tekintetében nem figyelhetők meg új modellek, a hagyományok élnek tovább. Az elméleti pedagógiai és pszichológiai ismereteket már az 1. évfolyamtól kezdve ötvözik a folyamatos pedagógiai gyakorlattal. A gyakorlat az első két évben többnyire passzív, a tanórák, illetve a tanórán kívüli tevékenységek látogatását, tanulmányozását foglalja magában. Később a gyakorlat aktívabbá válik, negyedéven már osztályfőnökként és szaktanárként dolgoznak a tanárjelöltek (Venter, 2003).

A tanárképzésben gyakran megfogalmazódik az az elképzelés, hogy a tanítási gyakorlatot a laboratóriumi megközelítésmódnak kell jellemeznie, ahol a gyakorlótanárok, iskolai tanárok és a felsőoktatási intézmények oktatóinak interakciója folyamatos együttműködésben és dialogikus hangnemben zajlik.

Az orosz tanárképzés figyelmének középpontjában olyan kérdések állnak, mint az elmélet-gyakorlat egyensúlya, a tanítási gyakorlat ideálisabb modellje, az interaktív módszerek alkalmazása egyetemi szinten (Rogacseva, 1996).

Az oroszországi folyamatos pedagógusképzés rendszerében a mentori szerep nem hivatalos funkció, hanem „becsület és dicsőség dolga” (Rogovcseva, 1996) a tudományos-módszertani tanszékek valamennyi oktatója és a vezetőtanárok számára. Ezért a mentori feladatok ellátásának értékelése beépül azok közé a kritériumok közé, amelyeket a szakemberek kiválasztásakor, a vezetőtanárok kinevezésekor, a tudományos fokozatok odaítélésekor figyelembe vesznek. Ezenkívül a hallgatók mentoraik általi értékelése a teljes képzés során folyamatosan valósul meg: az ismeretek megszerzésének közvetlen ellenőrzésétől kezdve a gyakorlati pedagógusi tevékenység illetve az önálló kutatási projektek eredményeinek elemzéséig.

Láthattuk, hogy az európai felsőoktatásban, illetve tanárképzésben különböző modellek figyelhetők meg. Az európai felsőoktatás duális rendszerű, amelyet az egyetemi szintű képzések mellett a rövidebb, gyakorlatközpontúbb képzések együttese alkot.

Az európai tanárképzési rendszerekben egyaránt jelen van a párhuzamos modell (ahol a tanulmányok kezdetétől párhuzamosan történik a szaktárgyi, a pedagógiai, pszichológiai és szakmódszertani és a gyakorlati felkészítés) és a követő modell (ahol a szaktudományi képzés után következik a többnyire egyéves pedagógiai elméleti és gyakorlati felkészítés).

Az egyfázisú képzésben a tanulmányokat lezáró vizsgával válik a tanárjelöltből „teljes értékű” pedagógus. A kétfázisúban viszont a diploma megszerzését néhány év gyakorlat és újabb vizsga követi, csak ezek után kapnak végleges kinevezést a pedagógusok.

Valamennyi modellben hangsúlyos szerepet kap a gyakorlati képzés, mely történhet saját gyakorlóiskolákban vagy külső, partnerintézményekben. Az európai országok tanárképzése egyre nagyobb jelentőséget tulajdonít a felsőoktatási intézmények és a gyakorlóléhelyek közötti együttműködésnek.

Az európai tanárképzést jelenleg a kétciklusú képzésre való áttérés folyamata határozza meg. Az átfogó reform alapvető célkitűzése a professzionalizálás. Mindebben fontos szerepet játszik a gyakorlati képzés arányának és súlyának növekedése, illetve az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának differenciált értelmezése.

6. Gyakorlóiskolák pedagógiai hitvallása

A magyarországi gyakorlóiskolák közoktatásban és felsőoktatásban betöltött szerepének vizsgálata és pedagógiai hitvallásának feltérképezése céljából kutatásunk első szakaszában pedagógiai programjaikat elemeztük.

Az 1990-es évek szakmai, intézményi *autonómiája* lehetővé tette az iskolák számára, hogy a helyi igényeket figyelembe véve saját programot alkossanak, definiálják önmagukat. A korábban központilag előírt programok helyett ezekben a dokumentumokban érvényesülhetett az intézmény pedagógia autonómiájának és kompetenciájának kérdése. Ezáltal megmutatkozott az iskolák közötti sokféleség is.

A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény⁴⁸ 44. § (1) bekezdése szerint az oktatási intézményekben a nevelő és oktató munka a *pedagógiai program* szerint folyik. A pedagógiai program az iskola – a képzési ciklus egészére vonatkozó – szakmai stratégiai programja, mely meghatározza a nevelés, a tanítás-tanulás folyamatának helyi pedagógiai elveit, tanterveit, gyakorlatát, működésének feltételeit. A nevelőtestület által létrehozott és elfogadott, a fenntartó által jóváhagyott szakmai alapdokumentum, mely átfogja az iskola működésének minden területét. Rögzíti az intézmény nevelő-oktató munkájának szakmai szabályait és feltételeit, tájékoztatja a szülőket és tanulókat az intézményben igénybe vehető közoktatási szolgáltatásokról és rögzíti azok igénybevételének feltételeit.

2001. szeptemberétől kötelezően bevezetésre kerültek a kerettantervek, amelyek a NAT-ra épülve fokozottabban biztosítani hivatottak az átjárhatóságot, a rendszer viszonylagos egységét (Walz, 2000). Az iskoláknak a Kt. 132. § (1) bekezdése értelmében 2001. szeptember 1-jéig felül kellett vizsgálniuk pedagógiai programjukat mind tartalmi mind szerkezeti szempontból⁴⁹. Az ily módon felülvizsgált pedagógiai programot az első, az ötödik és a kilencedik évfolyamon, ezt követően felmenő rendszerben – a törvény 124.§-ának (4) bekezdésében meghatározottak szerint vezették be. A pedagógiai program elkészült változatát a fenntartónak is jóvá kellett hagyni, de a szakértői vélemény beszerzését nem írták elő⁵⁰.

⁴⁸ A továbbiakban: Kt.

⁴⁹ A kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 28/2000 (IX. 21.) OM rendelet, valamint a Kt. 48.§-ának figyelembevételével.

⁵⁰ Kt. 132.§ (3) bekezdés

A módosítás alapján a pedagógiai programok három részből állnak: a *nevelési programból*, a *helyi tantervből* és a *szakmai programból* (ez utóbbi a szakközépiskolákra, szakiskolákra értendő).

A *nevelési program* meghatározza⁵¹ az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelveit, céljait, feladatait, eszközeit, eljárásait. Tartalmazza a személyiségfejlesztéssel és közösségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat, a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő, illetve a tehetség, képesség kibontakoztatását segítő pedagógiai tevékenységeket. Helyet kapnak benne a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok, a tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztatását segítő programok, a szociális hátrányok enyhítését segítő tevékenységek. Tartalmazza az iskolában folyó nevelő-oktató munka ellenőrzési, mérési, értékelési, minőségbiztosítási rendszerét, a pedagógiai program végrehajtásához szükséges nevelő-oktató munkát segítő eszközök és felszerelések jegyzékét, valamint a szülő, tanuló, iskolai és kollégiumi pedagógus együttműködésének formáit, továbbfejlesztésének lehetőségeit.

A pedagógiai programok a kiadott közös követelményekre (NAT, Kerettanterv, Érettségi- és vizsgaszabályzat, Alapműveltségi vizsga szabályzat) épülnek. A standard kritériumok mellett helyi szempontokat is érvényesítenek. Az állandó és változó elemek együttes jelenléte a programokban az összehasonlítás kedvező lehetőségét kínálja.

A pedagógiai programokban a törvényi előírásokra támaszkodva, azonban saját erőből egy átfogó dokumentum keretében fogalmazzák meg az intézmények azokat az elveket, melyek szellemében a nevelés és oktatás tevékenységrendszerét megvalósítják. A korábban uniformizált és központilag előírt programok helyett ezekben a dokumentumokban az intézmény pedagógiai autonómiájának és kompetenciájának érvényesülése várható.

A közoktatásról szóló törvény széleskörű szabadságot biztosított a nevelési-oktatási intézményeknek (Szüdi és munkatársai, 1997), amelyek önálló, felelősségteljes döntések eredményeként a pedagógiai programokban feltárják saját lehetőségeiket, értékeiket, erősségeiket és gyengéiket, megtervezve önálló arculatukat (Benedek, 1996).

Egy adott *iskola arculatát* az ezredforduló magyar társadalmában döntően az iskolahasználók, a helyi társadalom viszonyai, valamint az objektív környezeti feltételek és helyi sajátosságok határozzák meg (Hidvégi, 1998). Az iskolahasználók (iskolafenntartó, szülők, pedagógusok, tanulók) megfelelő szervezeteken keresztül beleszólási joggal rendelkeznek, ezáltal jelentős mértékben meghatározzák az iskola karakterét. Ezentúl

⁵¹ Kt. 48.§-a alapján

törvényes beleszólási joggal is élhetnek. A helyi társadalom összetettségében meghaladja az előbbieket. A gyakorlat azt mutatja, hogy a helyi társadalom döntően hat az iskola pedagógiai hitvallására (Holik, 2003b), kapcsolatrendszerére, a közösségben betöltött szerepére. Az objektív környezeti feltételek pedig mintegy direkt visszacsatolással hatnak az iskolára, mivel az egész iskolai „életteret” befolyásolják.

Feltételezéseink szerint a megfelelően megalkotott programok tükrözik az intézmények *"pedagógiai hitvallását"* (Holik, 2001), a magyar iskolák aktuális pedagógiai kultúráját. Olyan dokumentumok, melyek az intézmény és a helyi társadalom szempontjait figyelembe véve leírják és egybefogják az intézmény filozófiáját, elképzeléseit, az ott folyó munka lényegét, alapvető jellegzetességeit, ezért ha egy iskola feladatait, céljait elemezzük, elkerülhetetlen, hogy tanulmányozzuk a programjában deklaráltakat is (Brezsnyánszky-Holik, 2000).

A pedagógiai hitvallás azokat az értékválasztásokat tartalmazza, melyek alapján az iskola mindennapi munkáját végzi; rögzíti az iskola nevelési súlypontjait, alapelveit. Ezáltal válik az általános elméleti alapokon túl a gyakorlat kiindulópontjává. Eredményes alkotómunka az iskolában csak akkor képzelhető el, ha ezek az alapok reálisak és a pedagógusok képesek azonosulni velük. A pedagógiai hitvallás akkor tölti be feladatát, ha a lehető legőszintébb módon megjelenik benne mindaz, amit az iskola alapértéknek tekint és követendő célként tűz maga elé (Hidvégi, 1998).

A pedagógiai programokra vonatkozó hazai szakirodalom elsősorban a helyi tantervek ügyét emeli ki. A publikációk általános jellegzetessége, hogy magyarázó, útmutató szándékúak, és ajánlásokat fogalmaznak meg a feltételek felméréséhez, az igények mérlegeléséhez (Füle, 1995, 1997; Hoffmann, 1994; Pócze, 1998, 1999; Pócze-Trencsényi, 1993, 1996). A kiadványok egy további típusát alkotják a szakértői értékelés segédletei (Benedek, 1996; Szüdi és munkatársai, 1997, 1998), továbbá szakértői vélemények ismertetései (Törzsök, 1999), melyek a helyi tantervekkel és a NAT-tal való megfelelés szempontjából vizsgálják a programokat. Az oktatásirányítás a pedagógiai programok törvénybe iktatásának időszakában elsősorban a tartalmi szabályozást, az alaptantervet és a helyi tantervek ügyét helyezte előtérbe. Az iskolák fejlesztő, nevelő feladataival csupán néhány tanulmány foglalkozott (Nagy J., 1996a, 1996b). A gimnáziumok pedagógiai programja és helyi tanterve körében Ballér Endre vezetésével folytak vizsgálatok, melyek a helyi tantervek elemzését részesítették előnyben (Ballér-Krug, 1998).

Az intézményi pedagógiai programok többszemponú megközelítése, amennyiben az nem a fenntartói vagy a minősítő szakértők szempontjából történik, egyelőre szinte járatlan útnak számít a szakmában.

6.1. A vizsgálatról

Kutatásunk első szakaszában a tudományegyetemek, tanár- és tanítóképző főiskolák gyakorlóiskoláinak jellegzetességeit pedagógiai programjukon keresztül vizsgáltuk a *tartalomelemzés* (Krippendorf, 1995; Pietilä, 1979) módszerével. A pedagógiai programok "üzenetét" minőségi és mennyiségi elemzéssel kívántuk feltérképezni. A vizsgált szövegek rejtett mondanivalójának, összefüggésrendszerének feltárására, a "sorok közötti olvasásra" (Szabolcs, 1999) vállalkoztunk adott szempontok alapján.

A tartalomelemzés során természetes alaphipotézisként tételeztük, hogy a pedagógiai programok szakmai racionalitások logikáját követik és tükrözik a közoktatásra vonatkozó szabályok elvárásait, illetve a dokumentum alkotóinak egyeztetett álláspontját.

Arra vállalkoztunk, hogy megállapítsuk, hogyan definiálják önmagukat a gyakorlóiskolák, melyek legfontosabb céljai, alapelveik, problémáik. Központi kérdésként kezeltük, hogy milyen társadalmi igények, elvárások merülnek fel a gyakorlóiskolákkal szemben, illetve hogyan tükrözi ezeket az intézmények programja. Hangsúlyt helyeztünk arra a kérdésre, hogyan jelenik meg a programokban az intézmények sajátos szerepe, helyzete a pedagógusképzésben.

Kutatásunk egyik súlypontja a dialógus, az együttműködés megnyilvánulása, mely napjainkban, az európai integráció folyamatában kiemelt szerepet kap.

A kutatáshoz 8 tudományegyetem, 5 tanárképző és 4 tanítóképző főiskola gyakorlóiskolájának *pedagógiai programját* választottuk ki a fenntartó felsőoktatási intézmény és a gyakorlóiskola típusa szerinti rétegzett mintavétel módszerével (Melléklet 15. táblázat). Lényeges szempontként tartottuk szem előtt, hogy különböző profilú intézményeket válogassunk ki. A mintában 4 és 6 osztályos gyakorlógimnáziumok, 12 osztályos gyakorlóiskolák és 8 osztályos gyakorló általános iskolák szerepeltek (Melléklet 2. ábra). A dokumentumok együttes terjedelme (a helyi tantervek nélkül is) meghaladja az 500 oldalt.

A kutatás során kategóriákat állítottunk fel, majd a szövegegységeket kódoltuk, azaz kategóriákba soroltuk be. Ezután értelmeztük a kapott eredményeket, minőségi-mennyiségi következtetéseket fogalmaztunk meg (Szabolcs, 1993).

A kutatás során feltételeztük, hogy vizsgálataink során kétféle program-orientációjú iskolát találunk (1. táblázat): a *tágabb* és a *szervezeti* perspektívájú iskola modelljét. A két iskolamodell különbözik egymástól a gyerekről, annak fejlesztéséről alkotott elképzelésében.

1. táblázat

Az iskolamodellek jellemzői

	Tágabb perspektívájú iskola	Szervezeti perspektívájú iskola
Értékek	egyensúlyt keres a társadalmi- és a gyermek szempontú értékek között	feladat- és szervezeti szempontú értékeket követ
Fejlesztési alapelvek	a gyermek teljes ember, az iskola a társadalmi környezet része	a gyermek irányításra szorul; sokszor az iskolának kell átvennie a család szerepét
Célok, feladatok	demokratikus légkörű párbeszéd kialakítása, a gyermek önállóságának, személyes szabadságának szem előtt tartása, autonóm ember nevelése	általános műveltség kialakítása; szabályok, normák elfogadtatása; hátrányok csökkentése
Kapcsolatkeresés	elvi és előrelátó: szülőkkkel (elsősorban), fenntartóval, egyéb intézményekkel	eseti, problémára irányuló elsősorban a szülőkkkel; gyermekvédelmi intézményekkel

Vizsgálatunkat a programokban megjelenő értékek, fejlesztési alapelvek, célok és feladatok, illetve a kapcsolatkeresés dimenziói alapján végeztük.

6.2. Gyakorlóiskolák önmagukról

Lényegesnek tartottuk annak vizsgálatát, hogyan definiálják önmagukat a gyakorlóiskolák, milyen képet alkotnak magukról, mit tekintenek pedagógiai "ars poeticájuknak", hogyan határozzák meg az adott környezetben érvényes "küldetésüket" értékeik, eredményeik számbavételével.

Az iskolák pedagógiai programjukban egyaránt hangsúlyozzák közoktatási funkciójukat és a pedagógusjelöltek gyakorlati képzésére irányuló tevékenységüket. A pedagógusképzésre vonatkozó tevékenységek részletezése azonban lényegesen kisebb súlyú a programokban, mint a közoktatási tevékenységeké.

A vizsgált gyakorlóiskolák olyan intézményeknek tartják magukat, ahol *magas szintű* oktató és nevelőmunka folyik. Számszerűsíthető adatokkal támasztják alá ezt az állítást: a

tanulói teljesítmények, a továbbtanulási mutatók felsorolásával, versenyek bemutatásával, ahol a tanulók eredményesen szerepeltek.

Az iskolák 60%-a kiemeli, hogy csaknem minden tanulójuk továbbtanul. Az iskolák versenyeredményeit az intézmények fele részletezi.

A programok elemzése során kétféle intézmény képe rajzolódott ki (Holik, 2004b). Az egyikre jellemző, hogy az oldott, humánus hangulat megteremtésére törekszik, melyben a tanulók, a szülők és a pedagógusok együtt, egymással alkotó módon működnek együtt. Ezek az iskolák *szolgáltatásnak* tekintik az intézmény által végzett tevékenységet.

A másik sikerorientált, *tanuláscentrikus* légkört kíván megvalósítani, melyre a teljesítményelv jellemző. Ezek az intézmények fel is vállalják ezt a filozófiát. Hangsúlyozzák a versenyszellem kialakítását és ébren tartását, az egyéni képességek maximális kihasználását és azt, hogy versenyszellemű felvételi vizsga után veszik fel a tanulókat.

Az intézmények 60 százaléka *gyermekközpontúnak* definiálja önmagát, azonban nemcsak a humánus hangulatot megteremtők, közülük három iskola a tanulásközpontú filozófiája mellett fogalmazza meg a gyermekszereteten alapuló, a gyermeki jogokat tiszteletben tartó pedagógiát, melyet az egyéni sajátosságok ismeretén alapuló bánásmód és felelősség jellemez. Az intézmények egyharmada *értékközvetítő* iskolának vallja magát.

A vizsgált intézmények fele választott *mottót* pedagógiai programjához, melyben az iskolák nevelési koncepciójukat foglalták össze. A mottók egyik fele a világra vonatkozó bölcsességeket fogalmaz meg, másik fele a tanulásra és az iskolára vonatkozik. Érdekes módon a gyermekekre, a gyermekora vonatkozó idézetet egyetlen vizsgált iskola sem választott.

6.3. A gyakorlóiskolák gyermekképe

Egy iskola légkörét és hangulatát, az ott folyó munka eredményességét meghatározza az iskola pedagógusainak *gyermekképe* (Vincze, 2000). Egy-egy nevelőtestület által létrehozott pedagógiai program közvetlenül vagy közvetve sokat elárul az intézmény pedagógusainak gyermekfelfogásáról. Feltételezéseink szerint a pedagógus számára a gyermekkép, a tanulóval alkotott felfogás egyfajta "munkahipotézisként" szolgál. Elképzelés arról, hogy milyen módon alakíthatók, fejleszthetők pedagógiai eszközökkel a diákok.

Az intézmények, azok pedagógusai gyermekképét alapvetően meghatározza, hogy mennyire tartják megismerhetőnek a gyermek természetét, valóságát. Ennek megfelelően két felfogást különíthetünk el: az egyik szerint a gyermek, a gyermekkor sajátosságainak teljes körű ismerete nélkül nem képzelhető el a nevelés; a másik azonban erősen relativizálja a gyermek megismerhetőségét.

Az, hogy a nevelő a feladatát a gyermeki önfejlődés segítségével, a gyermek megfelelő önkibontakoztatásához szükséges környezet kialakításában látja, vagy szerepét elsősorban vezetésként értelmezi, gyermekszemlélete függvénye.

A gyermekkép fogalmát tágabb értelemben használjuk: minden olyan gondolatot, megközelítést, eszmefuttatást ide sorolunk, amely a gyermekkel kapcsolatban fogalmazódik meg, például a gyermekek számára elsajátítandó értékeket, normákat.

A pedagógiai programokban a "globális" és a "lokális" értékek egyaránt szerephez jutnak.

Hat intézmény helyez hangsúlyt programjában az egyetemes értékek képviselőjére. Elsősorban a gyakorló általános iskoláknál fedezhető fel ez a szempont ($p=0,026^{52}$). A NAT-ban megjelenő értéknek a magyarság, a nemzettudat, a nemzeti öntudat kérdését és az anyanyelv ápolásának fontosságát 14 intézmény tekinti magáénak. 8 iskola fogalmazta meg az európaiság gondolatkörének jelentőségét, az európai, humanista értékrend általános kategóriáit értelmezték, építette be programja értékrendjébe (2. táblázat).

2. táblázat

Értékek a pedagógiai programokban

Értékek	Pedagógiai programok száma
magyarság, nemzettudat	14
egyetemes értékek	6
európaiság	8

A műveltségre, a tudásra, az intelligenciára; a művészet, a tudomány különböző területeinek ismeretére és befogadására szinte valamennyi program hangsúlyt helyez (3. táblázat).

⁵² Az adatokon végzett Khi-négyzet próba alapján az összefüggés szignifikanciaszintje.

3. táblázat

Értékek a pedagógiai programokban

Értékek	Pedagógiai programok száma
műveltség, tudás	16
önképzés	13
önismeret	12
erkölcsiség	11
társas kapcsolatok	11
demokrácia	10
nyitottság	10
kommunikációs képesség	9
együttműködés	9
kreativitás	9
igazságosság	8
környezetvédelem	8
konfliktusmegoldás	7
céltudatosság	6
hűség	5
problémamegoldás	4
boldogság	4
keresztyén értékek	1
teljesítmény tisztelete	1
versenyszellem	1

A motiváltságot az önképzésre, a rendszeres és eredményes tanulásra 13 iskola tekinti fontosnak. Ennek eléréséhez 6 iskola tartja nélkülözhetetlennek a céltudatosság, a következetesség, a kitartás és az erős akarat kialakítását. Ezek az intézmények a gyermeki létet sok esetben a felnőttkorra való előkészület szakaszaként értelmezik. Az ismertetek megszerzése mellett a kreativitás jelentőségét csupán 9 iskola emeli ki programjában.

A tudatos erkölcsiség, azaz az erkölcsösség, az őszinteség, a felelősségtudat, a fegyelmettség tulajdonságának kialakítását 11 iskola tekinti fontosnak.

Az igazságosság, a lelkiismeretesség, megbízhatóság és szeretet értéke 8 iskola programjában fordul elő. A hűség, az elvekhez, hithez, hazához, vallási közösségekhez való hűségesség 5 pedagógiai programban található meg. Ezek az értékek szintén elsősorban a gyakorló általános iskoláknál találhatók meg ($p=0,025$).

A társas kapcsolatokra vonatkozó értékek 11 intézménynél kerülnek előtérbe. A kommunikációs képesség kialakítására való törekvés 9 iskolánál szerepel. Az együttműködés fontosságát 9 program emeli ki. A nyitottságot 10 iskola tekinti fontosnak. Ahol a gyermeket a nevelés folyamatában partnerként tekintik, általában a kommunikációs kompetencia kialakítását tűzik ki célul. Ahol a nevelés folyamatának résztvevői között

hierarchikus viszonyt feltételeznek, ott hangsúlyt fektetnek az illemtudásra, udvariasságra, a felnőttekkel szembeni tiszteletre.

Ahhoz, hogy valaki be tudjon illeszkedni környezetébe, magas fokú önismeret szükséges. Az önelfogadást, az önbizalmat, a reális énképet 12 iskola tekinti lényeges értéknek. Az alkalmazkodás mellett a gyermek személyének, szabadságának fontosságát is kiemelik ezek a programok. Az önirányítás képességét azok az iskolák emelik ki, amelyekben a direkt irányítás formái nem érezhetők. Elsősorban a tudományegyetemek gyakorlóiskoláinál található meg az önismeret kialakításának hangsúlyozása ($p=0,041$).

A konfliktusok kezelése elengedhetetlen a kapcsolatok hatékony működéséhez. A konfliktusok megoldására vonatkozó képességet 7 intézmény sorolja fel legfőbb értékeik között. 4 iskola pedig a problémamegoldás képességét emeli ki.

A gyermek sok esetben egy adott közösség részeként jelenik meg, az egyéni vonások fontossága, az egyéniség jelentősége nem kap hangsúlyt ezekben a programokban.

Egy egyházi iskola szerepelt a mintában, mely a református keresztyén értékeket emeli ki programjában.

Mindössze 4 intézmény említi programjában a boldogság értékét, a boldog gyermekkor lényegességét. Ezekben a programokban egyaránt érvényesül a gyermeki autonómia tiszteletben tartása és a gyermekkor értékeinek megbecsülése.

A vizsgált intézményekre jellemző gyermek szélsőségektől mentes megközelítése, értelmezése. Az ezredforduló sikeres emberének tulajdonított személyiségvonások különösen nagy hangsúlyt kapnak a programokban, mivel az iskolák fontosnak tartják az átadandó ismeretek korszerűségét, az "életre" akarnak nevelni.

6.4. Célok, feladatok megjelenése a programokban

Az intézményi pedagógiai programok minőségének egyik kulcskérdése, hogy milyen célok, értékek jelennek meg a programokban (Buda M., 2000). A tervszerűen, tudatosan elkészített pedagógiai program a tanuló személyiségének komplex fejlesztését szolgálja.

Ballér Endre (1996) arra hívja fel a figyelmet, hogy az intézményi célok megfogalmazásakor milyen tipikus tévesztési lehetőségek fordulhatnak elő. Az elkerülhetők között említi például a NAT-ban megfogalmazott célok egyszerű megismétlését; a nevelési és oktatási célok merev szétválasztását; jelszószerű elvek felsorolását; az "időtlen" célok szerepeltetését; illetve azt a helyzetet, amikor az intézményi célok figyelmen kívül hagyják a megvalósítás fő feladatait. A pedagógiai programok céljainak és feladatainak megfogalmazására, a differenciálás szempontjára helyezi a

hangsúlyt, azaz olyan sajátosságok figyelembe vételére, amelyek a tanulók összetételéből, lehetőségeiből adódnak.

A vizsgált gyakorlóiskolák pedagógiai programjai a *közoktatási* funkciójukkal kapcsolatos célok széles skáláját tartalmazzák.

Az iskolák háromnegyede célul tűzi ki a magas színvonalú oktatást és nevelést. Bár mindössze három intézmény nyilvánítja ki, hogy mind a reál mind a humán területen kíván színvonalas oktatást nyújtani, minden intézmény programjában található utalás erre a törekvésre. 13 intézmény emeli ki programjában az idegen nyelv oktatásának fontosságát. Emellett egy másik fontos terület az informatika oktatása, a tanulók felkészítése az „információs társadalomra”. A szerkezetében is korszerű oktatás megvalósítása csupán két intézmény programjában szerepel. Ezek a 4 és 6 osztályos gimnáziumi, illetve a 12 osztályos képzés magas szintű megvalósítására törekednek. A módszereiben korszerű oktatást az intézmények 35%-a tűzte ki célul.

Szinte valamennyi intézmény alapvetőnek tartja, hogy a benne tanuló diákok jól felkészültek, érdeklődők. Mindössze hat iskola helyez hangsúlyt a tanulók motiválására (4. táblázat). A tekintély és fegyelmezés kérdése nem szerepel a programokban.

Négy kivétellel valamennyi iskola feladatként kezeli, hogy felkészítse a diákokat a továbbtanulásra, hogy segítséget adjon számukra a pályaválasztás során. A középfokú képzéssel rendelkező intézmények fele deklarálta programjában, hogy felkészíti a tanítványait az érettségire. Az iskolák természetesként kezelik, hogy diákjaik kiváló helyezéseket érnek el tanulmányi versenyeken, az országos és nemzetközi versenyekre való felkészítést azonban csak 3 iskola nevezte meg a célok, feladatok között. Tény, hogy éppen ezek az intézmények szerepelnek a legeredményesebben az iskolák közötti megmérettetéseken.

4. táblázat

A tanulók eredményességére utaló pedagógiai programok száma

Célok	Pedagógiai programok száma
felkészítés a továbbtanulásra	13
továbbtanulók magas aránya	10
versenyeredmények	9
motiválás	6
felkészítés az érettségire	4
felkészítés a versenyekre	3

Az általános iskolák fontosnak tartják minden tanuló számára biztosítani az alapkészségek elsajátítását, melyek a társadalomba való beilleszkedést, és további ismeretszerzés lehetőségét szolgálják. Kiemelt feladatként kezelik, hogy differenciált, korszerű és továbbfejleszhető alpműveltséghez juttassák a tanulókat. Ehhez elkerülhetetlen, hogy megismertessék a diákokat a „tanulni tudás”, az önálló ismeretszerzés lehetőségével és felkeltsék bennük az ismeretszerzés vágyát.

A tanulók életében jelentős változással jár az alsó tagozatból a felsőbe lépés, az általános iskolából a középiskolába kerülés, illetve az érettségi utáni továbbtanulás, és munkába állás. A vizsgált intézmények közül kettő tűzi ki feladatként az átmenetre, a változásokra való felkészítést.

A tehetséggondozás törekvése majdnem minden iskolában megjelenik, a felzárkóztatás kérdésével az intézmények 60%-a foglalkozik programjában (5. táblázat). Két intézmény működtet kollégiumot, amelyek a tehetséges vidéki diákok elhelyezését szolgálják.

5. táblázat

Tehetséggondozás és felzárkóztatás a pedagógiai programokban

Cél	Pedagógiai programok száma
tehetséggondozás	14
felzárkóztatás	11
esélyegyenlőség megteremtése	6

A *demokrácia-nevelés* gondolkörével három kivételével minden iskola foglalkozik valamilyen szinten (6. táblázat). A politikai szocializáció pedagógiai eszközökkel és intézményi keretek között történő támogatását, elősegítését közülük sokan alapfunkcióként kezelik. Pedagógiai értelemben sokféle módon, különböző módszerekkel gyakorolják az intézmények ezt a funkciójukat.

A demokrácia-nevelésen a demokratikus politikai kultúra átadását és elsajátítását értjük (Brezsnyánszky-Holik, 2000), mely az oktatás és nevelés eszközeivel történik. Célja a társadalmi, politikai demokrácia alapértékeinek a megismerése, a cselekvési minták elsajátítása. Részletesebben: a társadalmi berendezkedés, az intézményrendszer, a szerepek és a játékszabályok megismerése és gyakorlása. Olyan szabályoké, amelyek segítik az egyén tájékozódását és konstruktív részvételét a társadalmi nyilvánosságban. Demokrácia-nevelés a hozzáértés, a mindennapi cselekvésre való képesség és hajlandóság kialakítása. Egyaránt szolgálja az egyén és a társadalom boldogulását. Tudja és érzékeli, hogy mi

történik körülötte és vele a társadalomban. Képes önmagáról és környezetéről társadalmi értelemben gondoskodni.

A pedagógiai programok tartalmazzák a demokrácia ismeretének és technikáinak az intézmény által vállalható hatásait és gyakorlási módjait. Az iskolák általában önmeghatározásukban, célkitűzéseik, szervezeti céljaik között, alapelveik keretében vagy értékrendjük felsorolásánál fogalmazzák meg a demokrácia, a demokratikus magatartásformák kialakításának igényét. A kérdéssel foglalkozó iskolák elsősorban a demokrácia szabályait, technikáit eredményesen elsajátító, alkalmazni tudó állampolgárok nevelésére, a demokratikus gondolkodás, viselkedés tanítására törekednek. Több intézmény is érvényesíteni kívánja a demokrácia elveit a felnőttek, tehát a szülők és a pedagógusok között. Fontosnak tartják az együttélés, együttműködés szabályainak kialakítását, a sikeres társadalmi beilleszkedés elősegítését. A közösségfejlesztéssel az iskolák többsége kiemelten foglalkozik programjában.

A *toleranciára nevelés* kiemelt szerepet kap a programokban. Az intézmények hangsúlyt helyeznek a másság kezelésére, elfogadására, a más népek, etnikumok, kultúrák tiszteletére, az emberi jogok tiszteletben tartására, az empátiára.

A fenti elvek gyakorlatban való alkalmazását sem hagyják figyelmen kívül, az iskolák általában hangsúlyt helyeznek a demokrácia gyakorlását lehetővé tevő feltételek megteremtésére, a demokrácia-technikák megalapozására, a demokratikus jogok gyakorlásához szükséges szervezeti keretek továbbépítésére, a gyerekek önismereten alapuló véleményformálásának, életcéljaik megfogalmazásának elősegítésére, iskolai törvények megalkotására a tanulóifjúság bevonásával, vagyis olyan demokratikus iskola kialakítására, amely maradéktalanul biztosítja a szülők, a pedagógusok, a gyerekek jogait.

Nem tartják lényegtelennek azonban azt sem, hogy milyen az iskola életében részt vevők hangulata, ezért megfigyelhető a különböző intézményeknél a gyermeki jogokat tiszteletben tartó demokratikus légkörre törekvés, valamint a nevelőtestület munkahelyi közérzetének, alkotó légkörének, demokratikus gyakorlatának megőrzése, továbbfejlesztése.

6. táblázat

Célok a pedagógiai programokban

Célok	Pedagógiai programok száma
demokráciára nevelés	14
toleranciára nevelés	13
belső autonómia	4

A környezeti nevelést 8 intézmény fogalmazta meg céljai között. 15 iskola tartotta fontosnak megemlíteni programjában az egészséges életmód kialakításának igényét.

A kliensek igényeinek, elvárásainak, értékeinek nagymértékű figyelembevétele jellemzi az iskolákat (7. táblázat). Három kivétellel valamennyi intézmény alkalmazkodni kíván a szülők igényeihez. A tanulók igényeinek figyelembevételét azonban csak az iskolák 60%-a említi programjában. A sokszínű diákélet megteremtését például csak három intézmény tekinti deklarált céljának. Az aktuális oktatáspolitikai követelményeknek két intézmény kíván megfelelni.

7. táblázat

Igények, elvárások az iskolákkal szemben

Célok	Pedagógiai programok száma
a szülők igényeinek figyelembevétele	14
a tanulók igényeinek figyelembevétele	10

Egyes programok a nevelést a gyermeki önfejlődés elősegítéseként, illetve az önálló segítségnyújtásként értelmezik. Itt a gyermeki szabadság, egyéni képességek kibontakoztatása az egyik fő feladat. A nevelés végcélja ezekben a programokban az autonóm ember kialakítása. Olyan emberé, akinek döntései nem elhamarkodottak, hanem észérvekkel alátámaszthatók, felelősségteljesek, alapos mérlegelés eredményei. Más programokban dominánsabb a nevelő szerepe. Célként jelenik meg a gyermek helyes útra vezetése, illetve a gyermekben meglévő képességek, adottságok kibontakoztatása.

A nevelési célok megfogalmazásánál a *kognitív célok* kerülnek előtérbe, az affektív célokról, az érzelmi nevelésről alig lehet olvasni a programokban. Az erkölcsi nevelés törekvése ennél gyakrabban jelenik meg az intézmények programjában.

A felsorolt, legtöbbször elvontan megfogalmazott célok és értékek a programok mintegy felében megmaradtak ezen a szinten, nem utaltak arra, hogyan kívánják megvalósítani ezeket.

A gyakorlóiskolák pedagógiai programjaiban található nevelési célok Bábosik István (1997) tipizálása alapján elsősorban a *normatív nevelési koncepciót* követik, határozott érték- és normarendszert állítanak fel, azonban ez nem jelenti azt, hogy konzervatív jelleget öltenének. Bábosik értelmezése szerint a normatív nevelési koncepciók deklarálják

és fontosnak tartják a hosszabb távon fennmaradó emberi-etikai értékek, magatartási normák közvetítését és interiorizálását a nevelés által, és tudatosan törekednek erre. Ennek megfelelően ezeket az értékeket és normákat hosszú távon fennmaradónak tekintik. Olyanoknak, amelyek szerepet kapnak az egyén életében, magatartása, életvezetése irányításában, mivel csak így képes az ember „konstruktív módon” a társadalomba beilleszkedni és tevékenykedni. Azok a nevelési koncepciók, amelyek ebbe a kategóriába sorolhatók, pontosan meghatározzák célkitűzéseiket, és alapvető teendőjüknek tekintik cél- és értékelméletük részletes kidolgozását, bemutatását és indoklását.

Ezzel szemben az értékrelativista koncepciók szerint a magatartási normák, a szociális-etikai értékek múltbeli emberi tapasztalatok alapján fogalmazódtak meg. Mivel azonban az élet és a világ folyton változik, ezek veszítenek alkalmazhatóságukból és jelentőségükből. A múltbeli tapasztalatokon nyugvó értékek nem orientálnak a jelenben, még kevésbé a jövőben, ezért alkalmazhatóságuk relatív. Az értékrelativista koncepciók nem dolgoznak ki részletes érték- és normarendszert, sőt figyelmeztetik a pedagógust, hogy ne avatkozzék be az értékképződés folyamatába. Azt hangsúlyozzák, hogy a gyermekeket életszerű körülmények között kell tevékenykedtetni, ilyen módon tapasztalatokhoz juttatni. Ezeknek a tapasztalatoknak az átgondolása alapján alakítja majd ki az egyén azokat a normákat, melyeket az életben érvényesülni vél, melyekről az a véleménye alakul ki, hogy magatartásában is érdemes követni.

Az iskolák célkitűzései között szerepel, hogy a tanulókat különféle értékeket hordozó *társadalmi szerepekre* neveljék (1. ábra):

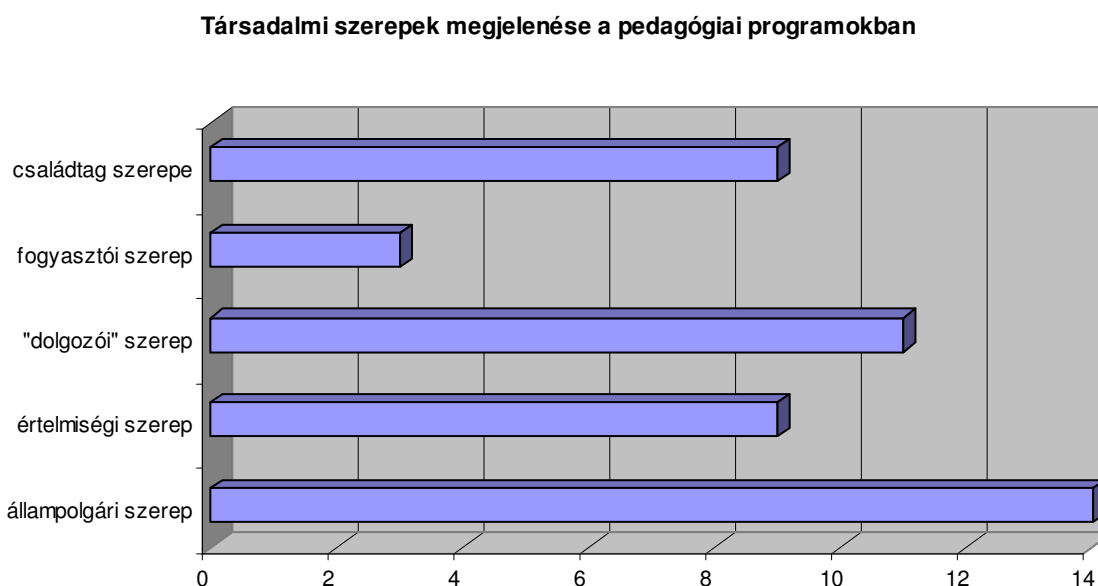
- *Állampolgári szerep:* a vizsgált intézmények a tanulókat a környezetükben zajló események ismerőjévé, részesévé kívánják tenni. Ennek érdekében gyakoroltatják a szervezést, tervezést, irányítást. Fontosnak tartják az egyén, a csoport és a társadalmi érdekek egyeztetésének készségé fejlesztését, azt, hogy a diákok tudjanak élni, dolgozni, tanulni. Éljenek a kapott információkkal, lehetőségekkel. Az iskolát kicsinyített társadalomnak (Dewey, 1912) tekintik, melyben a tanár és tanuló tevékeny, a rendszert alakító tagként vesz részt. Kiemelt feladatukként kezelik a demokráciára nevelést. Fontosnak tartják, hogy a diákok eligazodjanak a társadalmi, politikai kérdésekben, megfelelő tárgyi ismeretek birtokában tudjanak helyes döntéseket hozni, hogy tájékozódjanak az iskola életében. Ismerjék és tartsák a tiszteletben az alá- és fölérendeltségi viszonyokat. Ennek keretein belül tudjanak, merjenek és kapjanak lehetőséget véleményük nyilvánossá hozatalában. Naprakész ismeretek nyújtására

törekednek ezek az intézmények, céljuk, hogy felkészítsék a tanulókat az életre, hogy az iskola a gyermekek élettere (Hentig, 1986) legyen. Olyan felnőtteket kívánnak nevelni, akik képviselik a társadalom érdekeit, megvalósítják céljait, akikből "sikeres polgárok" válnak (Brezsnyánszky, 2000). 14 iskola programja tartalmaz ez irányú törekvéseket.

- *Értelmiségi szerep:* a felsőoktatási intézmények felé orientálódó tanítványok társadalmi szerepe kibővül azzal, hogy nagyobb felelősséggel, gondolkodó, esetleg alkotó, irányító polgárként vesznek majd részt a társadalom életében. 9 gyakorlóiskola, főleg az érettségit adó intézmények programjuk szerint annak tudatára nevelik tanítványaikat, hogy a fiatal tudása arra szolgál, hogy ne csak önmaga javára váljon, hanem környezete, az ország, a társadalom, a többi ember javát, haladását szolgálja. Szerintük meg kell a fiatalokat tanítani arra, hogy az önművelés és az önnevelés folyamatos feladata, hogy az értelmiségi lét emberi, társadalmi és életminőséget jelent. Olyan embert akarnak nevelni, aki képes a tudatos életvezetésre.
- *"Dolgozói" szerep:* az iskolák 65%-a olyan tevékenységek részesévé kívánja tenni a tanulókat, melyek folyamán elsősorban a szellemi munkában gyakorolhatják önmagukat. El kívánják érni, hogy a diákok a termelő, a szolgáltató, az önkiszolgáló, illetve a házimunkában, vagy ezek együttesében, illetve azok szervezésében vegyenek részt. Fontosnak tartják az utasítás elfogadására, az engedelmességre nevelés mellett az önállóság, az egyéni ügyesség, az önszabályozás, a vállalkozói készségek, az önellenőrzés, a kezdeményezőkészség, a kreativitás kialakítását. A modern világban tájékozódni képes, korszerűen művelt, tevékeny és felelősen gondolkodó ember kialakítását tűzik ki célul, aki képes az örömteli munkavégzésre. Fontosnak tartják az életben boldogulni tudó diákok nevelését. Szerintük a rendszeres, precíz, kitartó tanulás felkészíti a „dolgozói” szerepre.
- *Fogyasztói szerep:* mindössze három iskola fogalmazza meg pedagógiai programjában, hogy felkészíti a tanulókat az igényes, ugyanakkor racionális fogyasztásra mind az anyagi, mind a kulturális, mind az információs értékek területén. Megtanítják a diákokat az igényesség, az értékes és a giccs megkülönböztetésére, felismerésére. Arra nevelnek, hogy ne legyen pusztító, romboló fogyasztói az ember által létrehozott és a természeti javaknak, hanem az egyensúly megtartására törekedjenek a fiatalok. A természeti és társadalmi értékek védelmét, takarékos felhasználását tanulják meg a diákok. Ebben segítséget nyújtanak az iskolai klubok, napközis foglalkozások, diákkörök.

- *A családtag szerepe*: 9 intézmény programjára jellemző, hogy a család, a családi élet fontosságát sugallják. Figyelmet szentelnek a generációk egymás mellett élésének jellemzőire, az egyes generációk társadalomban elfoglalt szerepeire, az idős, a felnőtt és a gyermek családtagok egymásra való viszonyának rendezettségére. A szülőkkel kölcsönösen igyekeznek kialakítani ezt a szerepet.

1. ábra



A vizsgált intézmények *fejlesztési céljaik* között elsősorban az iskola pozitív hagyományainak ápolását (8 intézmény) és az iskolaszervezet, az oktatási struktúra folyamatos korszerűsítését említik (6 intézmény). A tanári kar megőrzésére, folyamatos bővítésére, pedagógiai kultúrájának fejlesztésére; az iskola fenntartásához új anyagi erőforrások bevonására, az infrastruktúra fejlesztésére vonatkozó törekvéssel csak egy-egy programban találkoztunk.

6.5. Gyakorlóiskolák és a pedagógusképzés

A *pedagógusképzésre* irányuló célok közül a leggyakrabban előforduló (8 esetben), hogy a hallgatókat képessé tegye a magas szintű oktatási-nevelési tevékenység ellátására. Négy intézmény tekinti fontosnak, hogy fejlesszék a hallgatók alapvető képességeit, vegyenek részt a pedagógusjelöltek hivatástudatának kialakításában. Lényegesnek tartják, hogy a tanítási gyakorlat eredményeképpen alakuljon ki bennük a tanulókért érzett

felelősség, hogy legyenek képesek alkalmazkodni az iskola belső életéhez, kihívásaihoz. Öt intézmény helyez hangsúlyt programjában arra, hogy megfelelő körülményeket, feltételeket biztosítson a pedagógusjelölteknek. Főként a gimnáziumi képzést nyújtó intézmények szorgalmazták ezt a kérdést ($p=0,043$).

Egy-egy programban fordul elő, hogy fontosnak tartják azt, hogy a vezetőtanárok hasznosítsák szakmai tapasztalataikat a pedagógusképzésben, sőt járuljanak hozzá munkájukkal annak korszerűsítéséhez, változatos módszerekkel ismertessék meg a pedagógusjelölteket.

Egyetlen intézmény említi programjában, hogy milyen problémák merülnek fel a pedagógusképzéssel kapcsolatban. A finanszírozás kérdését emeli ki, illetve azt, hogy a kerettanterv bevezetésével emelkedtek a vezetőtanárok kötelező óraszámai, így a hallgatók felkészítésére szánt idő csökkent.

Öt iskola tüzi ki egyik legfontosabb céljául, hogy „mintaiskolává” szeretne válni (8. táblázat). Szintén öt intézmény tartja rendkívül lényegesnek a műhely-jelleg kialakítását és fenntartását. Két iskola modellként kíván szolgálni a többi intézmény számára. Négy pedig követhető példát mutatva kívánja bevezetni a pedagógusjelölteket az iskolai oktató- és nevelőmunka, a mindennapi szerteágazó tevékenységek gyakorlatába. Tehát megtalálható az intézmények pedagógiai programjában az a törekvés, amely a pedagógiai szakirodalom által ismertetett elméletekben felfedezhető: a példamutatás, a mintaadás, a műhely-jelleg kialakítása.

8. táblázat

A példamutatás, a műhelymunka igényének megjelenése a pedagógiai programokban

Célok	Pedagógiai programok száma
„mintaiskolává” válás	5
műhely-jelleg	5
példamutatás	4
modell-jelleg	2

6.6. Pedagógusszerepek

Az iskolák 65%-a leszögezi programjában, hogy benne magasan kvalifikált, professzionális tanárok tanítanak. Két intézmény használja a kiváló jelzőt a pedagógusaira (9. táblázat).

9. táblázat

Pedagógusok tulajdonságai a pedagógiai programok alapján

Szerepek, feladatok	Pedagógiai programok száma
professzionális	11
nyitott	6
együttműködő	5
hivatástudattal rendelkező	5
példamutató	3
aktív	3
kiváló	2
autonóm	2

Azon kívül, hogy együttműködők (5 intézmény), példát mutatnak a pedagógusjelölteknek (3 intézmény), aktív és alkotó pedagógusközösségben tevékenykednek (3 intézmény), munkájukat nagy tanári szabadság mellett végezhetik (2 intézmény). Öt iskola emeli ki, hogy pedagógusai a tanári pályát hivatásként választó egyéniségek, hat intézmény programjában olvashatjuk, hogy tanárai nyitottak a továbbtanulásra, aktívan részt vesznek a továbbképzéseken. 7 intézmény kiemeli, hogy tanárai rendszeresen publikálnak, négy pedig azt, hogy tanárai pedagógiai innovációs munkában vesznek részt. 6 iskolában találkozhatunk tankönyvíró pedagógusokkal.

10. táblázat

Pedagógusszerepek megjelenése a pedagógiai programokban

Szerepek, feladatok	Pedagógiai programok száma
publikálás	7
tankönyvírás	6
továbbképzés	4
innováció	4
programfejlesztés	3
tantervírás	3
oktatás felsőoktatási intézményben	3
a közoktatás fejlesztésében való részvétel	3
pályázatírás	3
előadások tartása	2

Néhány intézmény pedagógiai programjában találtunk említést arra nézve, hogy a tanárok oktatnak felsőoktatási intézményben (10. táblázat), hogy részt vesznek országos jellegű közoktatási feladatok megoldásában, hogy szerepük van a programfejlesztésben,

tantervírásban, pályázatok írásában, hogy pedagógiai előadássorozatok tartanak, vizsgakövetelményeket dolgoznak ki, hogy országos tanulmányi versenyek bizottságának tagjai, szakértői feladatokat látnak el, kísérletekben vesznek részt.

6.7. A dialógus megnyilvánulási készségei a pedagógiai programokban

Az utóbbi évek pedagógiai szakirodalmában egyre gyakrabban találkozhatunk a *dialógus* kifejezéssel. Lényege ebben a ma használatos értelemben a kölcsönös megértésen nyugvó nevelési alaphelyzetek jellemzőinek érvényesítése a pedagógiai kapcsolatok, a kommunikáció és az oktatás terén (Kemper, 1997, 1999; Protz, 1999; Protz-Barth 1997).

Pedagógiai kapcsolatokon nem kizárólag a nevelő-nevelt viszonyát értjük, hanem a partnerként egymásra utalt nevelők és intézmények kölcsönös megértésre alapozott együttműködést is. A dialóguson alapuló viszony a felek közös törekvéséből jön létre; a kommunikációban a hatalommentes párbeszéd, az oktatásban a dolgok több szempontú megközelítése jelenti a dialógus napjainkban leginkább hangsúlyozott megvalósítását.

A dialógus természetes feltétele az európai integrációnak, mivel a kisebb közösségeket és az egyéneket is érintő egyesülés csupán egy többszempontú megközelítés által valósítható meg. Az európai integráció egyik legfontosabb pedagógiai feladata az, hogy azokat a tendenciákat erősítse, amelyek képessé tesznek egyéneket és csoportokat a sokértékűség elfogadására, valamint arra, hogy ebben a természetesnek tekintett kulturális sokszínűségben a közöset, az integratív hatású egységeset keressék és megtalálják.

A dialógus változóját elsősorban az intézményben történő *együttműködési szándék* megnyilvánulásával kívántuk mérni. Ehhez az egyes intézményeknél meghatároztuk a tanár-diák viszony jellegét, a tanári karon belül tapasztalható együttműködési lehetőségeket, terepeket, a szülőkkel való kapcsolattartás fórumait és az iskola külső kapcsolatainak hálózatát. Vizsgáltuk a nyitásra, nyitottságra való törekvés lehetőségeit és azok kihasználtságát, a mások felé fordulás motívumait, a szakmai autonómia megvalósulására irányuló törekvéseket.

A kutatás során megállapítottuk, hogy a vizsgált pedagógia programokban különböző módon nyilvánul meg a nyitottság, a nyitás, az együttműködés törekvése. A dialógus mint köznapi érintkezési forma a dokumentumok szerint jelentős szerepet kap az iskolák életében. Általában azon iskoláknál érvényesül, amelyek programjuk egészében hangsúlyozzák az emberközpontúságra, a nyitottságra való törekvést, a szeretetteljes emberi kapcsolatok kialakítását. Ezen intézmények a diákönkormányzatoknak is kiemelt

szerepet szánnak, ezenkívül jelentős mértékben figyelembe veszik az iskola klienseinek igényeit az intézménnyel szemben. A kapcsolattartás mértéke, formája és tartalmi iránya összefüggésben áll az intézmény települési és társadalmi környezetével, a pedagógiai programban megnyilvánuló ars poeticájával.

Kevés utalást találtunk azonban arra, hogy az iskolák milyen kapcsolatokat tartanak fenn *környezetükkel*. "Az iskola kapcsolatai" című alfejezet majdnem minden programban szerepel, azonban itt általában felsorolásokat találunk a kapcsolatok konkrét tartalmának ismertetése nélkül. Mindössze két pedagógiai programban olvashattuk a kapcsolattartás formáinak részletezését.

Az érintkezés és együttműködés egyik alapvető normájaként merült fel a programokban, hogy az iskola minden kliense emberi mivoltában (világnézetétől, politikai hovatartozásától, nemétől, származásától, korától függetlenül) egyaránt megillető figyelmet és tiszteletet kapjon. Leginkább a megértés igényét és szándékát, a toleranciát emelték ki a programok. Ennek egyik előfeltétele a nyílt, őszinte beszéd, a korrekt, becsületes viselkedés, az alkalmi nehézségek leküzdéséhez esélyeket kínáló bizalom, a hatékony segítség, együttérzés és szolidaritás.

Az együttműködést főleg azért tartják fontosnak az iskolák, mert az erősíti az intézményekkel kapcsolatba kerülő személyek – a tanárok és más foglalkozásúak, a vezetők és beosztottak, diákok és szülei – érzelmi és egzisztenciális védettségét, összetartozását, szövetségét céljaik megvalósítása érdekében. Biztosítja a felek számára a teljes értékű munkavégzéshez nélkülözhetetlen – jogi úton kellően nem szabályozható – nyugalmat, rendezettséget. Az együttműködés során olyan normák alakulnak ki, melyek a személyes autonómia tiszteletben tartása mellett elősegítik, hogy minden érintett megkapja az általa igényelt törődést, biztonságot. Lényegesnek tartják az intézmények, hogy a konfliktusok kezelésének meghatározó módszereként erősödjék meg a nyílt megbeszélése, a helyzet tárgyyszerű tisztázása, a felek valós igényeinek és indokainak mérlegelése, a másik szempontjai iránti nyitottság, a jó kompromisszumok kiértékelése, és ez által csökkenjenek a félreértelmezett jóindulatból tényleges megoldás nélkül "szőnyeg alá söpört" szituációk.

A pedagógiai programok elemzése során figyelembe vettük az intézmények lehetséges *belső* és *külső* kapcsolatrendszerét. A programokban említett kapcsolatok egy része az *intézmény vezetősege és a nevelőtestület* közötti együttműködésre utal. Minden intézményben az igazgatóra és helyetteseire fokozott felelősség hárul abban, hogy a

tantestület megőrizze az autonóm gondolkodás kialakult hagyományát, hogy továbbra is a problémákat konstruktívan kezelő alkotóközösségként munkálkodhasson. Az iskolavezetés és a tanárok közötti konstruktív együttműködésnek kiemelten fontos területeit, helyzeteit csak röviden említik a programok, különösen a minden munkatárs számára a zavartalan munkához szükséges tájékoztatás megfelelő időben történő biztosítását és a végzett szaktárgyi és nevelőmunka tárgyilagos, differenciált, pontos értékelését említik. A tanárok részéről pedig az iskola és a vezetés munkáját érintő kérdésekben konstruktív észrevételeket, az aktív, felelősségteljes részvételt a közös döntésekben.

A *nevelőtestület tagjai* közötti kapcsolat szintén megjelenik néhány pedagógiai programban. Az egyenrangú munkatársak önálló tevékenysége több szinten összekapcsolódik, egymásra épül: oktató és nevelő munkájukkal közösen valósítják meg az iskola pedagógiai céljait, s ennek érdekében az intézmény működésének minden érintett számára biztonságot nyújtó rendjét. A nevelői hivatás miatt a tantestületben különös fontossággal bír a jó munkahelyi légkör kialakítása, a kollegialitás szellemében megvalósuló együttműködés. A programok kihangsúlyozzák a nevelőtestület tagjai közötti kollegialitás jelentőségét, a tanárok közötti csapatmunka fontosságát. Ennek elérése érdekében kívánatosnak tartják, hogy valamennyi pedagógus törekedjen a kedvező légkör kialakítására és fenntartására, egymással kölcsönös bizalomra épülő személyes kapcsolatok létesítésére, a súrlódások, kommunikációs zavarok, személy sérelmek felhalmozódásának elkerülésére. A programok megemlítik az azonos osztályban tanító nevelők együttműködésének fontosságát is.

Az együttműködés egyik megvalósulási lehetőségét kínálják a tanárok *szakmai közösségei*. A szakmai közösségeket olyan műhelyeknek tekintik, amelyek elősegítik a kollégák szakmai fejlődését, lehetővé teszik egymás kölcsönös támogatását, a megerősítő visszajelzéseket, a problémák megoldásának közös keresését, és általuk elkerülhető, hogy szakmai gondjaival bárki magára maradjon. Ennek érdekében törekszenek az egyéni elképzelések és érdekek egyeztetésén alapuló konszenzusra, a közös döntések képviselőjében a demokrácia szellemében járnak el. Az intézményi pedagógiai programok létrejötte is feltételezhetően egy szakmai dialógus folyamatának eredménye.

A programokban szintén szerepet kap a *pedagógusok és a tanulók* közötti kapcsolat. A tanárok és az iskola növendékei közötti viszony elsődlegesen egy törvényileg meghatározott, hivatalos – a nevelő szakmai és emberi irányítói felelősségét feltételező, aszimmetrikus – munkakapcsolat. A pedagógusok és a diákok együttműködésének keretei között valósul meg a kultúra intézményes továbbörökítése, a tudományok korszerű

eredményeinek közvetítése. Emellett fontos szerep hárul rá a társadalmi együttélés erkölcsi értékeinek és normáinak kialakításában, valamint az állampolgári, közéleti készségek élményszerű gyakorlásában is. Ez a kapcsolat a testileg és lelkileg egészséges, önálló gondolkodásra és életvezetésre képes fiatalok személyiségének kibontakozását szolgálja. E nevelési folyamat akkor eredményes, ha a magas színvonalú szakmai tevékenység és példamutató magatartás mellett mind a nevelők, mind a növendékek számára biztosítja az együttműködés személyes, érzelmi feltételeit is. A programok a kölcsönös bizalmat és tiszteletet, az eredményes munkához nélkülözhetetlen információk és elvárások időben történő cseréjét hangsúlyozzák, emellett kiemelt kérdésként kezelik a szükséges megállapodások megkötését, a figyelmet és érdeklődést egymás igényei, érdekei, kérdései, javaslatai, eredményei és sikerei iránt. Ez úgy valósulhat meg, ha szem előtt tartják az érintkezés nyíltságát, őszinteségét, kulturáltságát, az esetleges nézeteltérések, konfliktusok méltányos és igazságos megbeszélésének lehetőségét. A munkakapcsolat fő színtereként az iskolát, a tanóra kereteit nevezik meg az intézmények. Emellett számos más helyzet (önképzőkör, szakkör, ünnepélyek, műsorok előkészítése, iskolán kívül kirándulás, kulturális programok, táborozás, külföldi utak) gazdagíthatják a hivatalos és személyesebb együttlét lehetőségeit. Az osztályfőnök és osztálya közötti kapcsolat szintén szerepet kap a programokban, mivel az osztályfőnök és a rábízott közösség tagjai között kialakuló kapcsolat érzelmileg fokozottan telített. Ezért a nagyszerű nevelési lehetőségek mellett olykor mélyebb bizalmi konfliktusok, csalódások veszélyét is magában hordozza.

A gyakorlóiskolákban a *pedagógusok és a pedagógusjelöltek* közötti viszony is döntő jelentőségű, ezért e kérdésnek a pedagógiai programok kiemelt figyelmet szentelnek. Foglalkoznak a kollegialitás kérdésével a vezetőtanárhoz, az iskola más tanáraihoz és a többi tanárjelölthöz fűződő viszonyban.

Az együttműködés formái közül a *pedagógusok és a szülők* közötti kapcsolat kerül valamennyi pedagógiai program középpontjába. Minden iskola bemutatja programjában a kapcsolatteremtés és -fenntartás lehetséges formáit. Két intézmény hangsúlyozza az együttműködés jelentőségét a tanárok, a szülők és a pedagógusjelöltek között.

Az iskola kapcsolatrendszerének bővítésére való törekvését négy intézmény fejezte ki pedagógiai programjában. Elsősorban tanítóképző főiskolák gyakorlóiskolái ($p=0,019$) támogatták ezt a kérdést.

A belső kapcsolatokon kívül szinte minden intézmény hangsúlyt helyez a *külső kapcsolatokra* is. A fenntartó felsőoktatási intézménnyel 9 iskola tart fenn intenzív kapcsolatot személyi, intézményi, pedagógiai, oktatási és gazdasági téren. A város más

gyakorlóiskoláival 5, a város nem gyakorlóiskoláival 7, a város óvodáival 3, más városok gyakorlóiskoláival 2 intézmény tart kapcsolatot. Külföldi testvériskolákat 6 intézmény említ pedagógiai programjában. Két-három intézmény hangsúlyozza az önkormányzattal, a város közművelődési intézményeivel, az iskolát szakmailag és anyagilag támogató szervezetekkel való kapcsolatát. Mindössze egy program említi, hogy az iskolának kapcsolata van a Gyakorlóiskolák Országos Szövetségével. A gyermekvédelemmel kapcsolatos fejezetek rendszerint megemlítik a Családsegítő és Gyermekjóléti Szolgálattal, a Nevelési Tanácsadóval és a Rendőrséggel fenntartott kapcsolatot. Van olyan iskola, ahol a diákok Nobel-díjas tudósokkal vették fel a kapcsolatot. Egy másik intézmény egy tankönyvkiadóval áll érintkezésben.

A kiválasztott iskolák pedagógiai programjának vizsgálata során *megállapítottuk*, hogy minden esetben hagyományokra építő, ugyanakkor a gyorsan változó korunknak is megfelelni kívánó iskolákról van szó, melyek sokszínű programkínálattal és színvonalas munkával kívánják megőrizni versenyképességüket a közoktatási intézmények között. Programjuk szerint törekednek a dialógusra, a nyitottságra, a szakmai autonómia megvalósítására.

Az értékek, alapelvek, célok, feladatok és a kapcsolatkeresés szempontjából elsősorban a tágabb perspektívájú iskola modellje fedezhető fel a pedagógiai programokban. Az intézmények elsősorban a közoktatási funkciójukat emelik ki, a pedagógusképzésre irányuló feladatok kisebb mértékben fogalmazódnak meg a vizsgált dokumentumokban. A pedagógiai programok egy részében a „piacorientált intézmény” képe rajzolódik ki, más programok az „oktatóiskola” elképzelését sugallják. Több pedagógiai programban is megjelennek egyfajta pedagógiai műhely kialakítására irányuló törekvések, illetve az, hogy mintaként, modellként kívánnak szolgálni más iskolák számára.

7. A gyakorlati tanárképzés szinterei

Napjainkban a megváltozott közoktatási környezet *új követelményeket* állít az iskolák és a pedagógusok elé. A változások időszakában átértékelődnek a tanári pálya kérdései. Különleges helyzetben vannak a felsőoktatási intézmények fenntartása alatt álló gyakorlóiskolák, mivel ezek az intézmények a tanárképzés helyszínéül szolgálnak, így az átalakuló felsőoktatás is hatást gyakorol rájuk.

Hogyan képesek alkalmazkodni az iskolák, pedagógusok a közoktatásban és a felsőoktatásban bekövetkező változásokhoz? Hogyan reagálnak az expanzió és a globalizáció kihívásaira, milyen kérdések foglalkoztatják őket a piacosodás időszakában, az információs társadalomban? Milyen hatással van a környezet fejlődése a pedagógusok nézeteire, véleményére, munkájára? Milyen kihívások elé néz a gyakorlati tanárképzés? Hogyan látják a már gyakorlott és a leendő tanárok a gyakorlóiskolákat és a gyakorlati képzést? Jelen kutatás többek között ezekre a kérdésekre kívánt választ keresni.

Kérdőíves vizsgálatunk során pedagógusok és végzős tanárszakos hallgatók véleményét ismertük meg a *gyakorlati tanárképzésről*. Arra vállalkoztunk, hogy megállapítsuk, hogyan látják a gyakorlati tanárképzésben részt vevők a gyakorlat helyét a tanárképzésben, hogyan ítélik meg a gyakorlóiskolákat mint a *tanárképzés szintereit*. Kiemelt figyelmet szenteltünk annak, hogy mennyiben tekintik a megkérdezettek a gyakorlóiskolákat kezdeményezések, innovációk helyszíneinek, mekkora hangsúlyt helyeznek a közoktatási teendők ellátása mellett a tanárképzés feladataira, milyen *társadalmi elvárásoknak* kell megfelelniük.

Emellett vizsgáltuk pedagógusok és hallgatók nézeteit a tanári pályáról, a pedagógusi és vezetőtanári szerepvállalás lehetőségeit a megváltozott közoktatási környezetben.

Központi kérdésként kezeltük a gyakorlóiskolák és a fenntartó felsőoktatási intézmények kapcsolatát, az együttműködés formáit, a *szakmai dialógus* lehetőségeit és feltételeit, valamint azt, hogy milyen szintereken mutatkozik meg a gyakorlóiskolák *sajátos szerepe, helyzete*.

Az elmúlt két évtized neveléstudományi kutatásának egyik legjelentősebb területe a pedagógusok világa és a tanárképzés (Deák, 1990; Deák-Nagy, 1998; Ferge és munkatársai, 1972; Ferge-Háber, 1998; Kozma, 1985; Nagy M., 1998; Nagy M., 2004a). A pedagógusok gondolkodásának kutatása, a tanárok gyakorlati tudásának vizsgálata, nézeteinek értelmezése több kutatás során is feltérképezésre került. A pedagógusképzésre

vonatkozó kutatások foglalkoztak a képzés problémáival, aktuális kérdéseivel. A gyakorlóiskolai tanárok és a gyakorlati tanárképzésben részt vevő hallgatók véleménye, nézete a tanári pályáról és a gyakorlati képzésről még feltáratlan terület a pedagógiai szakirodalomban. Az előzetes kutatások azonban kiváló kiindulási pontként szolgálnak, összehasonlító vizsgálatokat tesznek lehetővé, melyek segítenek választ adni napjaink aktuális kérdéseire is.

7.1. A vizsgálat alanyai, mintavétel, adatfeldolgozás

Négy magyarországi tudományegyetem (Debreceni Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem és Szegedi Tudományegyetem) 12 gyakorlóiskolában végeztünk keresztmetszeti vizsgálatot a 2003/2004. és a 2004/2005. tanév őszi félévében.

Először gyakorló pedagógusok körében készítettünk kérdőíves vizsgálatot. A tanárokat a nemük, a tanított tantárgy típusa, a tanítási tapasztalat és a vezetőtanári tevékenység szerinti *rétegzett mintavétellel* (Falus, 1996) választottuk ki, amihez az intézmények igazgatói és igazgatóhelyettesei nyújtottak segítséget.

A következő tanév kérdőíves vizsgálatában olyan végzős tanárjelölt hallgatókat kérdeztünk meg, akik valamely tudományegyetem gyakorlóiskolájában teljesítették tanítási gyakorlatukat. A hallgatókat nem és szak szerinti rétegzett mintavétellel választottuk ki, szintén a gyakorlóiskolák igazgatói és igazgatóhelyettesei segítségével.

Arra törekedtünk, hogy garantáljuk a minta *reprezentativitását*, azaz a vizsgálandó populáció minden egyedének egyforma esélye legyen, hogy a mintába bekerüljön és a minta tükrözze a populáció sajátosságait. Így 335 gyakorlóiskolában tanító pedagógus és 485 hallgató került a mintába⁵³.

A pedagóguskutatásokkal és hallgatói vizsgálatokkal kapcsolatos szakirodalom áttekintése, valamint a kutatás hipotéziseinek megfogalmazása után a lehetséges dimenziók feltárása próbavizsgálatokkal történt, melyek alapján pontosítottuk a kutatás részleteit. A végleges kérdőív kialakításával párhuzamosan végeztük el a minta kijelölését.

Önkitöltős kérdőíveket alkalmaztunk (ld. Melléklet 1. és 2. kérdőív), melyeket lehetőségeinknek megfelelően személyesen vagy postán továbbítunk a vizsgálat

⁵³ A tanári és a hallgatói minta jellemzőit a Melléklet 16-59. táblázatai és 3-9. ábrái tartalmazzák.

alanyainak. A hallgatói kérdőívet a pedagógusvizsgálat kérdőíve alapján állítottuk össze, így lehetőségünk nyílt a hallgatói és a pedagógusvélemények összehasonlítására.

A kérdőívekben egyaránt érvényesült a kérdő és kijelentő forma nyitott és zárt kérdések formájában. A könnyebb megértés, kitöltés és feldolgozás kedvéért többször alkalmaztunk Likert típusú skálát.

A kérdések főbb típusai a következők voltak:

- egyszerű ténykérdések (elsősorban a szociológiai háttérváltozókhoz szükséges kérdésekkel);
- a felsorolt itemek fontosságát vagy más jellegzetességeit mérő kérdések (általában három vagy öt fokú skálán);
- nyitott kérdések (amelyek a megkérdezettek véleményét, javaslatát kérték).

A kutatás *legfontosabb területei*: a gyakorlóiskola feladatai, céljai, alapelvei, a gyakorlati tanárképzés, a szakmai dialógus jellegzetességei.

Az adatfeldolgozásnál, adatelemzésnél *számítógépes módszereket* vettünk igénybe. A statisztikai elemzésekhez igyekeztünk kihasználni az SPSS statisztikai szoftver lehetőségeit. A számítógépes rögzítés után elkészítettük a változók alapstatisztikáit (gyakorisági táblázatok, átlagok, szórások). A háttérváltozók szerint is elvégeztük az alapstatisztikákat (például iskolatípus, nem, életkor, a tanári vizsgálatban a pedagógusként szerzett tapasztalat hossza, vezetőtanári tevékenység). Hipotéziseink igazolását, a különböző összefüggések feltárását többváltozós elemzéssel végeztük: a főkomponenselemzés, klaszteranalízis és korrelációanalízis technikájának alkalmazásával. A könnyebb átláthatóság kedvéért az összefüggések kimutatásához kontingenciatáblázatokat készítettünk, az eredményeket diagramokkal ábráztuk.

7.2. Hipotézisek

a) Feltételezéseink szerint elsősorban a szakmai ismeretek elsajátítására, a *professzionizációra* való törekvés jellemzi hazánk gyakorlati tanárképzését. A gyakorlóiskolák arra törekednek, hogy hidat képezzenek az elmélet és a gyakorlat között. Céljaik közé tartozik az elméleti pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani, ismeretek elmélyítése, szisztematikus alkalmazása, a pedagógiai jártasságok, készségek, képességek tervszerű kifejlesztése, a tevékeny, alkotó, kezdeményező magatartás megalapozása. A hallgatólétszám dinamikus növekedése a gyakorlóiskolák munkájára is hatással van, ami felveti az oktatás minőségének kérdését. Az egyetemi tanárképzés tartalmi átalakulásának

hatására a tanárszakos hallgatók képzésében az elméleti alapozás kap hangsúlyos szerepet, azonban kérdésként merül fel az elméleti és gyakorlati ismeretek megfelelő arányának megtalálása. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy a tanári pályán főként a *kognitív* kompetencia kialakítását és a *szakmai* szempontok érvényesülését tartják fontosnak a megkérdezettek.

b) Hipotézisünk szerint a gyakorlóiskolákkal szemben elsősorban a *közoktatási* tevékenységek gyakorlását várják el társadalmi szinten. A korábbi kutatások alapján feltételeztük, hogy a tanárok és a hallgatók a gyakorlóiskolát elsősorban ismereteket nyújtó intézménynek tekintik, a gyakorlóiskolákkal szemben is azok az *elvárások* állnak fenn, melyek a kognitív kompetencia fejlesztésével, a társadalmi beilleszkedéssel és az ehhez szükséges viselkedésbeli normákkal kapcsolatosak.

Továbbá azt a hipotézist állítottuk fel, hogy a pedagógusok és a tanárjelöltek a gyakorlóiskolákat elsősorban a konzervatív, a *hagyományokat* tisztelő és követő intézményeknek vélik, amelyek *nyitottak* a környezetükkel szemben.

A gyakorlóiskolák versenyben kívánnak maradni hazánk többi, az élvonalhoz tartozó iskolájával, *magas színvonalú* képzést kívánnak biztosítani. Az iskolákban folyó oktatást sajátos felépítés jellemzi, mivel az ott gyakorló tanárjelöltek is tartanak órákat, ez hatással van működésük valamennyi területére.

c) Hipotézisünk szerint a megkérdezettek leginkább azokkal a tényezőkkel elégedettek, melyek közvetlenül a mindennapi munkájukra utalnak, a tanulókkal, illetve a tantestülettel kapcsolatosak.

A gyakorlóiskolák pedagógusai a nevelő-oktató szerep mellett általában nem végeznek *kutatói* tevékenységet. Csak néhány esetben kapcsolódnak be felsőoktatási intézmény munkájába, oktatói-kutatói tevékenységébe. A felsőoktatási intézménnyel történő ilyen jellegű együttműködés hiányát elsősorban a pedagógusok magas óraszámra, a lehetőségek hiánya indokolja.

A gyakorlóiskolák és felsőoktatási intézmények között sokszor csupán formális *együttműködés* tapasztalható. A gyakorlóiskolákban folyó munka koordinálását a fenntartók csak kis mértékben vállalják. Az iskolafenntartói szerep leginkább a megfelelő működési feltételek megteremtésében nyilvánul meg. A kapcsolattartás elsősorban szakmai fórumokon, konzultációkon és a zárótanítások során történik. A tudományos munkában történő együttműködés minimális.

Feltételeztük, hogy elsősorban a tanórák megtartásához kapnak közvetlen segítséget a tanárjelöltek a vezetőtanárral való megbeszélések során. Az iskola tágabb összefüggésrendszeréről, kapcsolatairól kevésbé esik szó a konzultációkon.

Kutatásunk során feltételeztük, hogy a gyakorlóiskolai pedagógusok elsősorban a „*hagyományos*” oktatói, nevelői tevékenységeket tartják a vezetőtanárok legfontosabb feladatának, ezek mellett merülnek fel a „*speciális*” tanárképzési feladatok.

d) Hipotéziseink közé tartozik továbbá, hogy a gyakorló és leendő pedagógusok *koherens pedagógiai szemlélettel* rendelkeznek, ezek az elképzelésrendszerek elkülöníthetők, nevelésfilozófiailag jól definiálható dimenziók mentén leírhatók. A gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatos nézetek, felfogásmódok markáns csoportokhoz köthetők, a koncepciók függenek a vizsgált háttérváltozóktól.

7.3. A tanári pálya megítélése

A 21. század küszöbén, az információs társadalom, a globalizáció, az expanzió korában átértékelődnek a pedagógusi hivatás kérdései, a tanárok számára már nem elegendőek a régebben megszerzett szakmai ismeretek, *új kihívásokkal* kell szembenézniük mindennapi munkájuk során. Új módszerek, oktatási formák kerültek előtérbe, elengedhetlenné vált a modernizációs törekvéseket reflektáló pedagógusi attitűd. Megnőttek a közoktatással szembeni *elvárások*, bővültek és áttematizálódtak a tanári feladatok. A tanár-diák szerep megváltozott egyensúlyát kereső iskolafelfogások, programok jelentek meg az iskolaválasztékban. A pedagógiai programok megírása, a minőségbiztosítási rendszerekben való részvétel, a tantervi és vizsgakövetelmények átalakulása átstrukturált pedagógusszerepeket, *kompetenciákat* kíván.

A közoktatásra hatást gyakorol az átalakuló felsőoktatás, a Bologna folyamat is. Előtérbe került a tanárképzés kérdése, helyének definiálása az új rendszerben, ezen belül a gyakorlati képzés problematikája, a hallgatók *professzionális* képzésének lehetősége.

Különleges helyzetben vannak azok a pedagógusok, akik a közoktatási feladataik mellett a tanárképzésben is részt vesznek: a *vezetőtanárok*, szakvezető tanárok⁵⁴, mentorok. Az ő felelősségük lényegesen nagyobb kollégáikétól abból a szempontból, hogy mintaként szolgálhatnak a jövő tanárai számára, magatartásuk, a tanításról, pedagógusi pályáról alkotott felfogásuk vitathatatlan hatással van a tanárjelöltekre.

⁵⁴ A továbbiakban a vezetőtanár, szakvezető, szakvezető tanár kifejezéseket szinonimaként használjuk.

A továbbiakban feltérképezzük napjaink *tanári kompetenciáit* és a pedagógusi szerepvállalás lehetőségeit a megváltozott közoktatási környezetben. Arra vállalkozunk, hogy megállapítsuk, hogyan vélekednek a megkérdezettek a *tanári pályáról*, hogyan tudnak reagálni korunk követelményeire, milyen kérdések foglalkoztatják őket, hogyan képesek alkalmazkodni a közoktatásban és a felsőoktatásban bekövetkező változásokhoz. A kutatás rávilágít, hogy milyen tulajdonságokkal kell rendelkeznie napjainkban egy pedagógusnak, milyen kihívások elé néz a gyakorlati tanárképzés.

7.3.1. A tanári pályán elengedhetetlen tulajdonságok

Az iskolával kapcsolatos növekvő elvárások hatására megváltoznak a pedagógusokkal szemben elvárt *követelmények*: a hagyományos nevelői szerepek mellett (ismeretátadó, személyiségfejlesztő feladatok) megjelenik elvárásként a kooperatív, innovatív, reflektív nevelői attitűd (Dombi, 2003). Napjainkban az Európai Unióban megjelenő alapvető trendekkel párhuzamosan előtérbe kerül a pedagógus-szakma *minőségi* fejlődése. Az iskola szolgáltató tevékenysége *új elvárások* megjelenését vonja maga után. A piacosodás a pedagógus számára új szerepek megtanulását teszi szükségessé, új képességek kialakítását igényli.

Az egyik legfontosabb követelmény a tanár *szakmai kompetenciájának* bővítése (Szabó L. T., 1996), a megfelelő teoretikus háttér megteremtése (Sallai, 1996). Elvárásként merül fel, hogy a pedagógus legyen szakmailag jól képzett, legyen vitathatatlan a szaktudása (Falus, 1996; 2001), amelyet adekvát módon tud átadni a tanulóknak, és eközben mindig legyen tudatában diákjai fejlődési jegyeinek és sajátos jellemvonásainak (Škalar, 1996). Fontos a tantervíráshoz szükséges ismeretek és a készítésben való jártasság megszerzése, gyakorlati és társadalmi értelemben egyaránt, emellett pedig az idegen nyelvismeret fejlesztése.

Egy másik lényeges szempont a tanár *szociális érzékenységének* fejlesztése, hogy jól tudjon reagálni növendékei különféle kulturális/emocionális/intellektuális szükségleteire. Követelmény az együttműködés és a kommunikáció (Bikics, 2003) igénye és képessége (diákokkal, szülőkkel, kollégákkal), valamint a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége.

Lényeges, hogy a tanár mind szakemberként, mind pedig oktatóként legyen *kreatív*, *autonóm* és *kompetens* a szakmájában. Saját munkája értékelésével és bírálásával járuljon hozzá a neveléstudomány eredményeihez.

A témában végzett kutatások (Simon-Kovács, 2001; Szabó I., 1998) eredményei alapján legkevésbé a menedzseri képességekre és a megfelelő összeköttetésekre van szükségük a tanároknak, pedig napjainkban ezek is egyre fontosabbá válnak munkájuk során, főleg iskolai szinten.

Egy európai tanárképzési szakértők által összeállított lista (Nagy M., 2004b) a tudás alapú társadalomban működő tanárokkal és oktatókkal szemben felmerülő új *kompetenciaelvárásokat* tartalmazza, azokra a pluszelvárásokra mutat rá, amelyek a mai iskolákkal, illetve az ott tanító pedagógusokkal szemben megfogalmazódnak.

Az új kompetenciaelvárások egy része a *tanulási folyamat eredményével* kapcsolatos. Itt arról van szó, hogy milyen tanulóknak kellene az iskolák kapuin kilépniük. Így például miközben elvárjuk a tanároktól, hogy tanítványaikat a tudás alapú társadalom számára szükséges kompetenciákkal lássák el (például tanítsák meg őket tanulni, készítsék fel őket a tanulás szeretetére és az új ismeretek megszerzése iránti nyitottságra), mindez nem történhet a tantárgyi tudás rovására vagy éppen annak helyettesítésére.

A kompetenciaelvárások másik része a *tanulási folyamatra* vonatkozik, azaz arra, hogy nagyon sok európai társadalom most szembesül azzal, hogy a népesség szabadabb mozgása következtében is milyen heterogénné vált a társadalmuk, vagy éppen most fedezik fel saját etnikai kisebbségeiket, illetve azt, hogy a kisebbségi csoportokba tartozó tanulóikkal is szót kell érteniük. Ehhez hatékonyabb tanulási környezetet kell teremteniük, és iskolán belül és kívül is hatékonyabb együttműködési technikákat kell kialakítaniuk.

Az új kompetenciaelvárások harmadik csoportjára jellemző, hogy ma egyre kevésbé érvényes az Európában hagyományosan megszokott, évszázadokon keresztül gyakorolt állami alkalmazotti *szerepelvárás*, amely alapvetően a központi előírások, tantervek és útmutatók végrehajtására összpontosít, és amely mögött ott van egy a tanári munkát kiszolgáló központi háttérrendszer. Az egyéni tanulási utakra fordított nagyobb figyelem következtében mára „szituatívabbá” vált a tanári feladat, ami azt jelenti, hogy alapvetően problémamegoldó viselkedést várnak el a pedagógus részéről. A tanárnak kezdeményező szerepet kell vállalnia saját szakmai fejlődésének irányításában, saját karrierje megtervezésében is.

Kutatások bizonyítják (Dombi, 2002; 2003), hogy a *tanári minta* meghatározó jelentőségű a pedagógussá válás folyamatában, az adott pedagógus-személyiség egyéni nevelési stílusának kialakulásában. A tanárok által fontosnak tartott tulajdonságok

kialakítása, fejlesztése megjelenik a gyakorlati tanárképzésben, a gyakorlóiskolák pedagógusainak „ideálképe” hatást gyakorol a tanárjelölt hallgatókra. A tanárjelölt hallgatók elképzelései pedig kihatnak a későbbi pedagógusi munkájukra. Ezért *saját vizsgálatunkban* arra voltunk kíváncsiak, hogy mely *tulajdonságokat* tartják a gyakorló pedagógusok és a tanárjelölt hallgatók a *legfontosabbnak* a tanári pályán.

Először arra kértük a vizsgálatban résztvevőket, hogy a felsorolt 28 tulajdonság közül válasszák ki azt a 10-et, melyet a leginkább elengedhetetlennek tartanak, majd rangsorolják azokat.

A választások alapján a vizsgált *pedagógusok* az *intelligenciát* tartották a legfontosabbnak, a 318 személyből 240-en voksoltak erre a tulajdonságra (11. táblázat). Ez a tulajdonság a hallgatóknál csak a negyedik helyen szerepel. Közülük azonban a tanári pályán legfontosabbnak ítélt tulajdonságok kiválasztása során legtöbben (352-en) a *kreativitást* jelölték meg, ami a tanári mintában csupán az ötödik helyen szerepel. A tanári és a hallgatói mintában egyaránt sokan választották a *motiválási képességet* és a *konfliktuskezelő készséget*.

A tanári mintában a rangsorolás alapján a legfontosabbnak ítélt tulajdonság a *motiválási képesség*. Ezt követi az intelligencia és a kreativitás. Legkevésbé a vezetői képességet, a kitartó figyelmet, az ambíciót és az érdekérvényesítést tartották a pedagógusok a választások és a rangsorolás alapján egyaránt.

A tulajdonságok rangsorolása alapján a hallgatóknál is a *motiválási képesség* került az első helyre. Ezt követte a kreativitás és hatékony kommunikáció. A tanárok által előkelő helyre sorolt intelligencia a hallgatóknál csak az 5. helyen szerepel. A rangsor végére az önzetlenség és az érdekérvényesítés került.

A *hallgatók* által kiválasztott és rangsorolt tulajdonságok leginkább a *mindennapok sokszínűségéhez alkalmazkodó* pedagógus képét rajzolják ki, míg a már gyakorló pedagógusoknál ez a törekvés mérsékeltebben van jelen. A hallgatók kevésbé utasítják el az ambiciózus, a vezetői képességekkel rendelkező pedagógusmodellt, mint a pedagógusok. Ez az eredmény tanulságos lehet a pedagógusképzés számára, hiszen napjaink tanárképzésének ezekre az igényekre kellene reagálnia, ezekhez a kihívásokhoz kellene alkalmazkodnia.

11. táblázat

A tanári pályán leginkább elengedhetetlennek tartott tulajdonságok kiválasztása és rangsorolása a tanári és a hallgatói mintában

Tulajdonság	Tanári minta			Hallgatói minta		
	A tulajdonságot választók száma (n=318)	Ranghely a választások alapján	Ranghely a rangsorolás alapján (n=266)	A tulajdonságot választók száma (n=469)	Ranghely a választások alapján	Ranghely a rangsorolás alapján (n=423)
önértékelő képesség	130	13.	12.	170	13.	14.
intelligencia	240	1.	2.	295	4.	5.
önzetlenség	30	24.	24.	32	27.	27.
kreativitás	197	5.	3.	352	1.	2.
önbizalom	67	18.	18.	169	14.	15.
segítő-készség	120	15.	16.	211	11.	10.
szervező-készség	120	16.	15.	166	16.	16.
előadó-készség	175	7.	7.	284	6.	6.
barátságosság	38	23.	22.	105	19.	19.
önállóság	65	19.	19.	60	22.	22.
motiválási képesség	233	2.	1.	343	2.	1.
ambíció	19	27.	27.	41	25.	23.
értékelési képesség	160	8.	8.	163	17.	17.
logikus gondolkodás	131	12.	13.	167	15.	13.
konfliktus-kezelő készség	217	3.	4.	310	3.	4.
hatékony kommunikáció	159	9.	6.	293	5.	3.
érdek-érvényesítés	1	28.	28.	12	28.	28.
vezetői képesség	26	26.	26.	86	20.	20.
nyitottság	154	10.	10.	222	9.	11.
együttműködés	86	17.	17.	131	18.	18.
kitartó figyelem	26	25.	25.	41	24.	25.
problémamegoldó képesség	135	11.	11.	241	8.	8.
jó memória	39	22.	23.	58	23.	24.
tolerancia	185	6.	9.	212	10.	9.
eredetiség	51	21.	21.	69	21.	21.
érzelmi stabilitás	124	14.	14.	171	12.	12.
empátia	204	4.	5.	260	7.	7.
alkotóképesség	53	20.	20.	36	26.	26.

Az eredmények további elemzéséhez Nagy József (2000) *kompetencia-modelljét* vettük alapul. Nagy József a kompetenciákat a személyiség komponenseinek (komponensrendszereinek) tekinti, amelyek meghatározott funkciót szolgáló motívum- és képességrendszerek. Négy típust különböztet meg: a személyes, a szociális, a kognitív és a speciális kompetenciát.

A *személyes* kompetencia egzisztenciális funkciója a személy túlélése, létezése, amely a testi-lelki egészség, a jó közérzet megőrzése, helyreállítása, a szervezet, a személyiség stabilizálása, védelme, optimális működése, a személyiség fejlődése, az életkörülmények javítása által valósulhat meg. E funkció, e célok eredményes, hatékony szolgálata olyan pszichikus komponensrendszert feltételez, amely lehetővé teszi a személyes érdekeket szolgáló döntéseket és azok végrehajtását, megvalósítását. A döntést szolgáló fontosabb személyes motívumok a biológiai védelmi motívumok, a szuverenitás motívumai, önértékelési motívumok, az egyéni világtudat, az éntudat. Alapvető személyes képességek: az önkiszolgálási képességek, önvédelmi képességek, a szuverenitás képessége, önreflektív képességek.

A *szociális* kompetencia a szociális megismerés, a szociális motívumok és a szociális képességek, szokások, készségek, ismeretek komplex rendszere. Alapvetően meghatározza az emberek szociális viselkedését. A szociális kompetencia olyan képesség, olyan készségek birtoklása, amely lehetővé teszi, hogy szociális kapcsolatainkban a kívánt hatást elő tudjuk idézni. Nagy József szerint a szociális kompetencia öröklött és tanult elemek készletéből áll. A szociális kompetencia működését az egyéni szociális értékrend és szociális képességrendszer szabályozza. Az egyéni szociális értékrend motívumok (szociális hajlamok, attitűdök és meggyőződések) hierarchikus rendszere, a szociális képességrendszert pedig a szociális kommunikáció, a segítség, az együttműködés, a vezetés és a versengés képességek képezik. Ez a képességrendszer működteti, irányítja a szociális viselkedést úgy, hogy a meglévő komponenseket aktivizálja, és azokból újakat állít elő. A szociális képességrendszer készségek és ismeretek, valamint szokások és minták készleteiből szervezi a szociális kompetencia működését, a szociális viselkedést.

Sem a szociális, sem a személyes kompetencia nem működhet kognitív képességek és készségek nélkül. Általánosan fogalmazva: a személyiség bármiféle aktivitása lehetetlen információfeldolgozás, információhasznosítás nélkül, melyet a kognitív kompetencia valósít meg. A *kognitív* kompetencia az információfeldolgozást (az információk vételét, kódolását, átalakítását, létrehozását, közlését, tárolását) megvalósító pszichikus komponensrendszer (Nagy J.-Zsolnai A., 2001). A tudás szervezettségére, az

alkalmazhatóság, a felhasználhatóság kritériumaira helyezi a hangsúlyt. A kognitív kompetencia öröklött és tanult komponensek rendszere. Fontosabb kognitív motívumokhoz tartozik a megismerési vágy (ingerszükséglet, kíváncsiság, érdeklődés), felfedezési vágy (felismerési, megfigyelési késztetés, értelmezési vágy), játékszeretet és alkotásvágy, tanulási sikervágy és kudarcfélelem, tanulási elismerésvágy kötelességtudat, igény szint és ambíció. A kognitív képességekhez sorolható a tudásszerzés (megfigyelés, átkódolás, értékelés, értelmezés, bizonyítás), kognitív kommunikáció (ábraolvasás és ábrázolás, tapasztalati és értelmező nyelvtudás, beszéd és beszédértés, írás és olvasás, formalizált kommunikáció), gondolkodás (viszonyítás, általánosítás és osztályozás, problémamegoldás), tanulás (tanulási módok: szándékos, szándéktalan; ismeretszerző, felfedező; játékos, alkotó; tapasztalati, értelmező; önálló, szociális tanulás).

A köznyelv elsősorban a speciális szakértelemre vonatkozóan használja a kompetencia szót. Ha a sok ezer foglalkozás, hivatás, munkakör, sajátos tevékenység eredményes, hatékony ellátásának pszichikus feltételét pszichikus komponensrendszernek, speciális kompetenciának tekintjük, a kompetenciamodellből következően a *speciális* kompetenciák is motívum, speciális képességek, szokások, minták, készségek és ismeretek meghatározott rendszerei. Bármely általános kompetenciából képződhet speciális kompetencia, továbbá a speciális kompetenciák hatékonyságának is feltétele a kognitív kompetencia megfelelő fejlettsége, de a személyes és a szociális kompetencia is fontos szerepet játszik az adott speciális kompetencia hatékony működésében.

Nagy József tipizálását alapul véve 4 csoportra osztottuk a fenti tulajdonságokat:

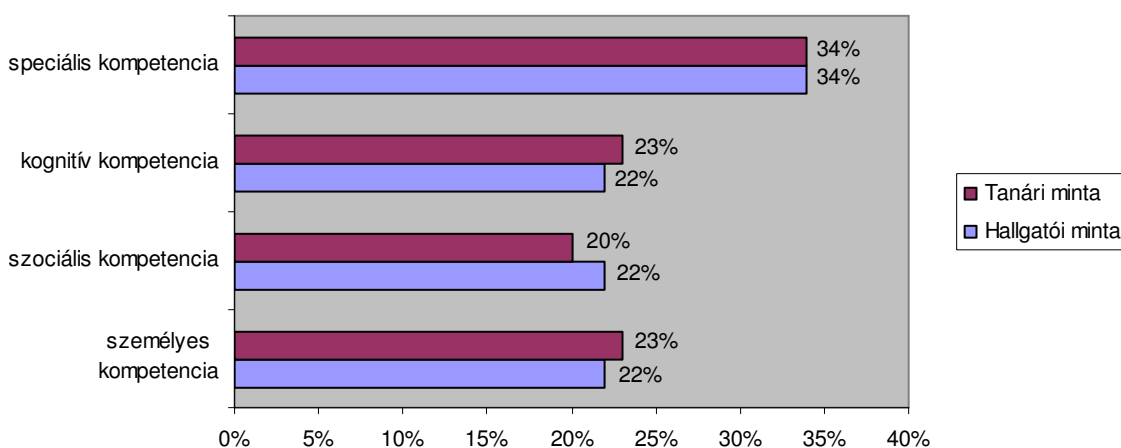
- Személyes kompetencia: önértékelő képesség, önbizalom, önállóság, ambíció, nyitottság, tolerancia, érzelmi stabilitás
- Szociális kompetencia: önzetlenség, segítőkészség, barátságosság, hatékony kommunikáció, érdekérvényesítés, együttműködés, empátia
- Kognitív kompetencia: intelligencia, kreativitás, logikus gondolkodás, kitartó figyelem, jó memória, eredetiség, alkotóképesség
- Speciális kompetencia: szervezőkészség, előadókészség, motiválási képesség, értékelési képesség, konfliktuskezelő készség, vezetői képesség, problémamegoldó képesség.

Az eredmények értékelése során megállapítottuk, hogy a pedagógusok és a hallgatók válaszaik között alig észlelhető eltérés. A tanári választások és a rangsorolás alapján egyértelmű a *speciális* kompetenciát jellemző tulajdonságok dominanciája, vagyis azokat a képességeket, készségeket preferálják, amelyek kifejezetten a tanári pályához köthetők. A kognitív és személyes kompetenciáknak egyforma szerepet tulajdonítottak a megkérdezettek, a szociális kompetencia azonban háttérbe szorult (2. ábra).

A hallgatók által kiválasztott tulajdonságok alapján szintén a *speciális* kompetencia szükségessége nyilvánul meg a legerőteljesebben a válaszokban. A személyes, a szociális és a kognitív kompetencia fontossága egyforma súllyal jelent meg a hallgatói vizsgálatban.

2. ábra

A tanári pályán elengedhetetlennek tartott tulajdonságok a tanári és hallgatói választások arányában (n=318 és 469)



A pedagógusok életkori csoportosítás alapján (Melléklet 56. táblázat) megállapíthatjuk, hogy a 30 éven aluli korosztály elsősorban a kognitív és a speciális kompetenciát tartja fontosnak. Itt az előadókészség tulajdonsága felülreprezentált. A 30-40 évesek körében a kognitív és a személyes dominál, és kiemelt szerepet kap az önbizalom. A 40-49 évesek közül a legtöbben a speciális kompetenciához tartozó tulajdonságokra voksoltak. Az 50 éven felülieknél a kognitív kompetencia szerepe volt meghatározó. Emellett a szervezőkészségnek tulajdonítottak nagy jelentőséget. A 60 éven felülieknél elsősorban a személyes tulajdonságok domináltak (önállóság, tolerancia), míg a szociális kompetenciához tartozókat egyáltalán nem választották.

Szignifikáns kapcsolat áll fenn a legfontosabbnak választott tulajdonság és a vezetőtanárok szakmai tapasztalata szerint is (Melléklet 57. táblázat). Azok körében, akik még nincsenek 10 éve vezetőtanári körökben, elsősorban a kognitív és a speciális kompetencia dominál. Ők kiemelt szerepet szánnak a motiválási képességnek. A 10-19 éve vezetőtanárként tevékenykedő pedagógusok a kognitív értékeket helyezték előtérbe. Ez jellemző a 20-29 éve vezetőtanárookra is, ezenkívül náluk egy speciális kompetenciához sorolható tulajdonság felülreprezentált, az értékelési képesség. A több mint 30 éve vezetőtanárként dolgozók a személyes értékeket részesítették előnyben, kiemelten az érzelmi stabilitást. Hangsúlyos náluk a szociális kompetencia is, főként hatékony kommunikációt tartják fontosnak.

Tanulságos tapasztalatokkal szolgálhat a tanárok által rangsorolt tulajdonságok rangkorrelációs mátrixa, mely az egyes tulajdonságok közötti összefüggéseket mutatja (Melléklet 58. táblázat). A Spearman-féle rangkorrelációs együtthatók kiválóan jellemzik az egyes kompetenciákon belüli kapcsolatokat. Eszerint az intelligencia és a logikus gondolkodás összefügg a pedagógusok gondolkodásában (kognitív kompetencia). A motiválási képesség az előadókészséggel függ össze, az értékelési képesség pedig a szervezőkészséggel. A nyitottság az önállósággal és a toleranciával (személyes kompetencia). A problémamegoldó képesség a konfliktuskezelő képességgel (speciális kompetencia) áll összefüggésben, az empátia a toleranciával. A legszorosabb kapcsolatot a barátságosság és az érzelmi stabilitás mutatja.

7.3.2. Miért vonzó a tanári pálya?

A közvéleménykutatások bizonyítják, hogy az elmúlt években emelkedett azok aránya, akik közepesen *vonzó pályának* látják a tanári hivatást, a 2002-ben megkérdezettek fele választotta ezt a kategóriát a kérdőíves vizsgálatoknál. Ezzel párhuzamosan 20-ról 15%-ra csökkent azok száma, akik szerint ez a szakma a fiatalok számára egyáltalán nem vonzó (12. táblázat). A pedagóguspályának a közvélemény szerinti vonzóbbá válását valószínűleg a 2002. szeptemberi pedagógus-béremelés is befolyásolhatta, mivel a közvélemény-kutatás adatfelvétele ebben az időszakban történt.

12. táblázat

A közvélemény arról, hogy mennyire vonzó a pedagóguspálya, 1999 és 2002 (%)

Megnevezés	1999	2002
Nagyon	4	5
Közepesen	40	52
Kicsit	30	20
Egyáltalán nem	20	15
Nem tudja, válaszhiány	6	8

Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1999, 2002. A feltett kérdés: „Ön szerint mennyire vonzó ma a pedagóguspálya a fiatalok számára?”

A tanári pálya vonzerejét bizonyítja, hogy *kutatásunkban* a megkérdezett hallgatók több mint 3/4-e szeretne a továbbiakban tanítani⁵⁵ (13. táblázat és Melléklet 59-65. táblázat).

13. táblázat

Szeretne-e később tanítani? (n=475)

	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
igen	374	78,7
nem	101	21,3
összesen	475	100,0

Ez az adat azért meglepő, mert az országos statisztikák szerint (Polónyi, 2004) a főiskolai szintű természettudományi és a főiskolai testkulturális végzettségűek valamivel több mint 60%-a, az idegen nyelvi egyetemi és főiskolai végzettségűek, a főiskolai bölcsész, valamint az egyetemi természettudományi végzettségűek valamivel több mint fele, a bölcsész egyetemi végzettségűek alig 50 százalék a helyezkedik el az oktatási ágazatban.

Kocsis Mihály 1999/2000-ben a Pécsi Tudományegyetem 323 tanítási gyakorlat előtt álló hallgatóját kérdezte meg arról, hogy szándékoznak-e tanítani az egyetem elvégzése után. Ebben a vizsgálatban a megkérdezettek kevéssel több mint fele nyilatkozott úgy, hogy tanulmányai befejezése után tanítani szeretni (Kocsis, 2003).

Hasonló eredményt hozott az a kutatás, amelyre a Debreceni Egyetem 123 negyedéves tanárszakos hallgatója körében került sor (Ádám A., 2002). Ebben a vizsgálatban a hallgatók 55 százaléka nyilatkozott úgy, hogy a tanári pályát szeretné választani.

⁵⁵ A gyakorlati képzés jelentőségét bizonyítja, hogy 56 hallgató a gyakorlóiskolában szerzett pozitív élmények hatására fordult a pedagógusi pálya felé.

Kutatásunkban feltérképeztük, hogy miért találják vonzónak a pedagógusok és a hallgatók a tanári pályát.

Az eredmények azt mutatták, hogy a megkérdezett *pedagógusok* leginkább azt találják vonzónak a tanári pályában, hogy ott *tanítani, nevelni* lehet a gyerekeket (4,41-es átlagpontszám). Magas osztályzattal értékelték a *változatosságot* és a *kihívás* lehetőségét is (14. táblázat).

14. táblázat

Pedagógusok és hallgatók véleménye arról, hogy miért vonzó számukra a tanári pálya

	Tanári minta				Hallgatói minta			
	Átlag	Szórás	Sorrend	n	Átlag	Szórás	Sorrend	n
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	1,10	0,33	11.	330	1,25	0,57	11.	482
emberekkel lehet lenni	3,75	1,00	5.	326	3,71	1,05	4.	480
eredményes munkát lehet végezni	3,70	0,83	6.	330	3,70	0,85	5.	482
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	4,41	0,77	1.	334	4,35	0,80	1.	484
segíteni lehet az embereknek	3,66	0,98	7.	329	3,86	0,93	3.	482
jó az időbeosztás	2,67	1,05	9.	329	2,74	1,16	9.	481
van nyári szünet	3,03	1,20	8.	332	3,27	1,28	8.	484
változatos	4,13	0,92	2.	332	3,45	1,09	6.	483
megbecsült pálya	1,56	0,77	10.	333	2,00	0,93	10.	482
sikerélményt kínál	3,75	0,91	4.	329	3,43	0,95	7.	482
kihívást jelent	4,04	0,92	3.	330	4,04	0,90	2.	482

A nők csaknem fele teljes mértékben fontosnak tartja a változatosságot ($p=0,001$). Leginkább a nyári szünet és a jó időbeosztás ténye osztotta meg a válaszadók véleményét. Nyilván a család, a háztartás és a munka összeegyeztethetősége miatt a nők sokkal nagyobb jelentőséget tulajdonítottak nyári szünetnek, mint a férfiak ($p=0,012$). Szintén az előbbi okok miatt tartják a fiatalabbak lényegesnek ezt a szempontot, legkevésbé pedig az 50 éven felülieket érdekli ez a lehetőség ($p=0,023$). Mégis az időbeosztással leginkább az 50 éven felüliek a legelégedetlenebbek, a 30 éven aluliaknak viszont kedvezőnek mutatkozik ($p=0,011$). A sikerélmény ténye leginkább a 30-on felülieket vonzza ($p=0,050$), azokat a pedagógusokat, aki legalább 10 éve a pályán vannak ($p=0,011$). Ők már túljutottak a tanári pálya kezdeti nehézségein és további sikerekre, szakmai előrejutásra

törekednek. A szakvezető tanárok nagyobb mértékben elutasítják a hatalmi szempontokat, mint a nem vezetőtanárok ($p=0,006$), azonban kevésbé tartják fontosnak, hogy emberekkel lehet lenni a munkájuk során ($p=0,005$).

Az egyéb kategóriát 51-en jelölték be. Főként a gyermekek és a tanítás szeretetét, az elhivatottságot, az önállóság és önmegvalósítás lehetőségét, az érték közvetítést, az állandó megújulást és az alkotómunkát nevezték meg.

Sokatmondó lehet, hogy a pedagógusok közül senki sem adott maximális pontszámot arra, hogy megbecsült pálya volna a tanári, sőt ez a szempont még a 2-es átlagosztályzatot sem érte el. A nők ezen a téren elégedetlenebbek, mint a férfiak, ugyanis igen nagy arányuk, 63%-uk szerint egyáltalán nem megfelelő a pálya megbecsültsége. A férfiak fele is ezt a kategóriát jelölte meg ($p=0,018$).

Ez az eredmény összhangban áll az 1970-es pedagógusvizsgálattal, mely a pedagógusok alacsony társadalmi megbecsültség érzésére mutatott rá. Ezen belül is különösen a „hivatalos” társadalmi megbecsülést nem tarthatták kielégítőnek, hiszen a pedagógusok minden csoportja rendre magasabbra értékelte a szülők megbecsülésének, mint a „társadalmi megbecsülésnek” a szintjét. Társadalmi megbecsültségüket egy hétfokú skálán átlagosan 3,1-re tették, a szülők körében élvezett megbecsültségüket pedig átlagosan 3,5-re. Anyagi megbecsültségüket a társadalmi megbecsülésükénél is sokkal rosszabbnak érezték. Erre átlagosan 2,5 osztályzatot adtak. Ugyanakkor társadalmi megbecsülésük kívánatos szintjét átlagosan 5,9-re osztályozták (Ferge és munkatársai, 1972).

A kilencvenes évek pedagógusai sem érezték igazán társadalmilag sokra értékelt tevékenységnek a tanári munkát (Szabó I., 1998). 11 értelmiségi foglalkozás között a középiskolai tanárok a 8., az általános iskolai tanárok a 9., az óvodapedagógusok pedig a 11. helyre kerültek a pedagógusok megítélése szerint a megbecsültségi rangsorban. Az iskolaigazgatók még rosszabbnak látták a tanárok társadalmi megbecsültségét. A közvélemény középiskolai tanári pályát közepesen megbecsült foglalkozásnak tartotta (Marián, 1997).

A *hallgatók* – a megkérdezett pedagógusokhoz hasonlóan – elsősorban azt találják vonzóknak a tanári pályában, hogy *tanítani, nevelni* lehet a gyermekeket (14. táblázat). Fontosnak tartják azt is, hogy *kihívást* jelent ez a pálya, illetve, hogy *segíteni* lehet az embereknek. A tanári mintában ez a segítő szándék csupán a 7. helyen áll. A hallgatók azonban a változatosságot részesítették kevésbé előnyben, mint a tanárok. Egyaránt

elhatárolódtak a hatalmi szempontoktól, bár a tanárok körében egyértelműbb e szempont elutasítása, a tanárjelölt hallgatóknál többen is magasabb pontszámot adtak rá.

Hasonló eredményeket hozott a már említett debreceni hallgatói vizsgálat (Ádám A., 2002), ahol szintén a gyermekek tanítása, nevelése, a megszerzett tudás átadásának vágya szerepelt a legfőbb értéként.

E kérdéskört vizsgálta Jones és Veselind (1995) is, akik huszonhárom utolsó éves hallgatót kérdeztek arról, hogy a gyakorlótanítás megkezdése előtt milyen elképzelésük van a fiataloknak az órávezetésről, a tanulókkal kiépítendő kapcsolatáról, és milyen szabályokat, normákat állítanak önmaguk elé a leendő próbatanításukhoz. A jelöltek túlnyomó többsége fő célként azt tűzte ki, hogy nem szeretnének úgynevezett hatalmi helyzetbe kerülni a diákokkal szemben. A vizsgálat második szakasza a próbatanítás idejére esett. Ekkor a jelölteket főként az foglalkoztatta, hogyan irányíthatnák hatalmi szó nélkül az osztályt. Olyan eljárásokat igyekeztek alkalmazni, amelyek a tanításukat rugalmasabbá tehetik a megszokottnál. Erős volt bennük a vágy és az akarat, hogy pedagógusi munkájuk eredményes legyen. A kutatás harmadik szakaszára tizenhat héttel a gyakorlótanítás befejezése után került sor, amikor a jelöltek már földolgozták eredményeiket és kudarcaikat. A vizsgálat azt mutatta, hogy a valóságos iskolai élet megismerése nyomán a jelöltek elképzelései a tanításról, a diákkapcsolatokról, az osztályirányításról jelentős változáson mentek át. Reálisabbak lettek, gyakorlatiasabbak, bár az eszményeiket nem adták föl teljesen.

Kutatásunkban főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk, milyen fő szempontok befolyásolják azt, hogy vonzónak tartják-e a tanárok és a hallgatók a pedagógusi pályát. A főkomponens-elemzés olyan statisztikai eljárás, amely egy változószettet alakít át lineáris transzformáció segítségével egy, az eredetinel kisebb számú, új változószetté (Székelyi-Barna, 2002). Az átalakítás során létrejött új változók a főkomponensek, amelyek korrelálatlanok egymással és a kiinduló változó tömeg lehető legnagyobb részét megőrzik.

Az elemzés során a tanári mintában minden változó kummunalitása⁵⁶ megfelelőnek bizonyult. Négy főkomponenst kaptunk, melyek sajátértéke nagyobb, mint 1. A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 58,6%-át

⁵⁶ Annak mutatója, hogy az egyes mért változók mennyire jól helyettesíthetők az új, összevont változóval. Azt a változót tekintjük a főkomponens alkotóelemének, amelynek kummunalitása legalább 0,25 és legfeljebb 1.

tartalmazzák⁵⁷. A 15. táblázat tartalmazza a kapott főkomponens-szkórokat⁵⁸, melyek azt mutatják meg, hogy milyen erősséggel befolyásolják az egyes mért változók a főkomponensek értékét.

A négy új változónkat az értelmezésük után kényelmi, önmegvalósítási, szakmai és társadalmi szempontoknak neveztük el.

A „*kényelmi szempontokat*” a jó időbeosztás és a nyári szünet határozza meg. A két változó közötti szoros összefüggésre a főkomponens-elemzést megelőzően készített korrelációs mátrix is rámutatott (Melléklet 96. táblázat). Valószínűleg a családban felmerülő teendők miatt a nők és a fiatal oktatók részesítették előnyben ezt a szempontot. Ide sorolhatók azok is, akik – feltehetően a fenti indok miatt – kisebb részt vállalnak a gyakorlati tanárképzésben (Melléklet 66. és 67. táblázat).

Az „*önmegvalósítási szempontokra*” a változatosság, a sikerélmény és a kihívás jellemző. Ezt a főkomponenst a sikerélmény és a kihívás lehetősége határozza meg, melyek erős kapcsolata szintén kiolvasható volt a korrelációs mátrixból. Az önmegvalósítási szempontok elsősorban a humán tárgyat tanítók körében jelent meg, ők valószínűleg több perspektívát és sikerélményt látnak munkájukban, mint a reál tárgyakat oktatók. A vezetőtanárként dolgozók szintén előnyben részesítették ezt a szempontot, hiszen a gyakorlati tanárképzésben való részvételt változatosnak ítélték meg, mely számos sikerélményt kínálhat.

A „*szakmai szempontokat*” jelenti az emberekkel való együttlét, az eredményes munka, az oktatás-nevelés, valamint a segítségnyújtás lehetősége. Ezt a főkomponenst az utóbbi két tényező határozza meg. A szakmai szempontokat elsősorban a gyakorló általános iskolai pedagógusok emelték ki válaszaikban. Feltehetően ők több lehetőséget látnak e szempontok megvalósítására, mint a magasabb iskolafokozaton oktatók.

A „*társadalmi szempontokat*” a hatalmi helyzet lehetősége és a társadalmi presztízs alkotja. Ezt a főkomponenst szintén a vezetőtanárok részesítették előnyben, ők pozitívabban ítélték meg a pedagógusok társadalmi helyzetét, mint a nem vezetőtanárként dolgozó társaik. Várakozásainknak megfelelően a férfiak számára fontosabb a társadalmi szempont, mint azt a nőknél tapasztalhattuk.

⁵⁷ Elfogadhatónak tekintünk egy főkomponenst, ha a teljes információtartalomnak legalább egyharmadát tartalmazza (Ketskemény-Izsó, 1996).

⁵⁸ Minél inkább megközelítik a főkomponens-szkórok a +1-et, annál erőteljesebben kapcsolódik az adott változó a főkomponenshez, -1-hez közelítve pedig egyre erősebb az összeférhetetlenség a faktoral.

15. táblázat

A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok belső mintázatai (főkomponens-szkórokban) a tanári minta alapján

	Főkomponensek			
	1 (kényelmi szempontok)	2 (önmegvalósítási szempontok)	3 (szakmai szempontok)	4 (társadalmi szempontok)
jó az időbeosztás	0,820	-1,721E-02 ⁵⁹	1,238E-02	0,189
van nyári szünet	0,818	-7,510E-02	1,007E-02	0,136
változatos	0,407	0,486	3,961E-02	-0,504
sikerélményt kínál	-2,250E-02	0,823	0,116	0,139
kihívást jelent	-7,817E-02	0,804	3,756E-02	-5,249E-03
emberekkel lehet lenni	0,337	0,190	0,490	-0,277
eredményes munkát lehet végezni	0,105	0,232	0,587	0,245
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	-6,806E-02	5,945E-03	0,777	5,791E-02
segíteni lehet az embereknek	-3,392E-02	-3,726E-02	0,719	-0,142
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	0,158	4,353E-03	-5,138E-02	0,635
megbecsült pálya	0,294	0,300	0,100	0,564

A főkomponens-analízist a hallgatói vizsgálat adatain is végeztünk. A tanári vizsgálatral megegyezően négy főkomponenst⁶⁰ kaptunk, melyeket a tanári minta példája alapján kényelmi, önmegvalósítási, szakmai és társadalmi szempontoknak neveztünk el (16. táblázat).

A „*kényelmi szempontokat*” a jó időbeosztás és a nyári szünet megléte jellemzi. A tanári vizsgálatához hasonlóan e két tényező szoros kapcsolatára már a főkomponens-analízist megelőzően készített korrelációs mátrix is rámutatott (Melléklet 97. táblázat). A kényelmi szempontokat valószínűleg a későbbi családtervezés miatt részesítették előnyben a nők és az „idősebb” hallgatók. Kiemelkedő a már tanítási múlttal rendelkezők csoportja, ők valószínűleg eddigi tapasztalataik alapján választották a kényelmi szempontokat (Melléklet 68. táblázat).

Az „*önmegvalósítási szempontokat*” a változatosság, a sikerélmény, a kihívás lehetősége és a megbecsültség érzése hatja át. A kihívás és a sikerélmény lehetősége szoros kapcsolatot mutatott a korrelációs mátrixban is. A nők számára különösen fontosak az

⁵⁹ A -1,721E-02 kifejezés értéke: $-1,721 \cdot 10^{-2}$, azaz -0,01721.

⁶⁰ A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 59,239%-át tartalmazzák.

önmegvalósítási szempontok a pályaválasztásban. Azok számára, akik a későbbiekben szeretnének tanítani, szintén vonzóak ezek a szempontok a tanári pályán, valószínűleg leginkább ezen a téren látnak lehetőségeket a tanári hivatásban.

A „szakmai szempontokat” az eredményes munka, a nevelés és oktatás, valamint a segítségnyújtás lehetősége határozza meg. A nevelés és oktatás, valamint a segítségnyújtás kapcsolatára már a korrelációs mátrix is egyértelműen felhívta a figyelmet, a főkomponens-analízis pedig megmutatta ezek dominanciáját a szakmai szempontoknál. Sokan választották ezt a szempontot azok közül, akiknek már van tanítási tapasztalatuk és a későbbiekben is szeretnének tanítani. Eddigi oktatói-nevelői tevékenységük alapján tapasztalhatták e szempontok jelentőségét.

A „társadalmi szempontokra” az jellemző, hogy a tanári szakma gyakorlása során emberekkel lehet lenni és hatalmi helyzetbe lehet kerülni. Kiemelkedő itt azok csoportja, akik nem szeretnének tanítani. Számukra fontosak a társadalmi igények, de valószínűleg nem találják ezeket megfelelőnek, ezért nem szeretnének tanítani a későbbiekben.

16. táblázat

A pedagógusi pályán vonzóknak ítélt szempontok belső mintázatai főkomponens-szókörökben a hallgatói vélemények alapján

	Főkomponensek			
	1 (kényelmi szempontok)	2 (önmegvalósítási szempontok)	3 (szakmai szempontok)	4 (társadalmi szempontok)
jó az időbeosztás	0,869	5,839E-02	8,030E-02	3,417E-02
van nyári szünet	0,832	-4,672E-02	-7,641E-02	0,183
változatos	0,128	0,745	2,045E-02	9,907E-02
sikerélményt kínál	5,556E-02	0,672	0,233	-0,135
kihívást jelent	-0,155	0,712	0,170	9,731E-03
megbecsült pálya	0,340	0,369	0,188	-0,339
eredményes munkát lehet végezni	-2,541E-02	0,388	0,527	2,543E-02
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	-9,180E-03	2,859E-02	0,859	1,232E-02
segíteni lehet az embereknek	6,389E-02	0,167	0,728	2,194E-03
emberekkel lehet lenni	4,229E-02	0,438	0,114	0,643
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	0,178	-0,160	-5,074E-03	0,734

7.4. Vélemények a gyakorlóiskolákról

A gyakorlóiskolák *kettős funkciót* töltenek be: egyrészt közoktatási teendőket látnak el, másrészt aktív szerepet vállalnak a felsőoktatásban. Ezért – megítélésünk szerint – a magyar oktatásügy speciális terepeként foghatók fel. Feladatrendszerük, szerepük az oktatási rendszerben még feltáratlan terület a hazai pedagógiai szakirodalomban, ezért kiemelt figyelmet szenteltünk ezeknek a kutatásunk során.

Úgy véljük, hogy a gyakorlóiskolákban dolgozó pedagógusok és az ott gyakorló hallgatók véleménye tükrözi a gyakorlóiskolák jellegzetességeit, mivel nap mint nap szembesülnek az esetleges problémákkal, részt vesznek az intézmény működésében. Meg tudják ítélni, hogy milyen társadalmi elvárások merülnek fel az intézménnyel szemben, illetve milyen a gyakorlóiskolák légköre, mi jellemzi az ott folyó munkát.

7.4.1. A gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő elvárások

Hazánkban az iskolai *elvárások* hagyományosan felfokozottak voltak (Halász, 1980; Lannert-Szabó, 1996), s ezek az elmúlt évtizedekben csak tovább nőttek. Ez lehet a rendszerváltással szükségszerűen együtt járó társadalmi orientációs problémák következménye, de valószínűleg hozzájárultak az új piaci kihívások is.

Az elmúlt évek alatt a társadalom iskolával szembeni elvárásai látványosan átalakultak (Halász, 1991a, 1991b, 1995/1996). Az iskola iránti igények minden területen növekedtek. Már az 1990 és 1995 közötti időszakban is megfigyelhető volt, hogy jelentősen nőtt azok aránya, akik azt várták el az iskolától, hogy az iskolázottság, az iskolai tudás és az iskolában szerzhető ismeretek révén való érvényesülést segítse elő. A közvélemény-kutatások szerint azok aránya is jelentősen megugrott, akik nagyon fontosnak tartják a tanulók személyiségfejlesztését, politikai és állampolgári nevelésüket.

A társadalom elvárja az iskolától, hogy ne csak tudást adjon át, hanem neveljen is, készítse fel az egyénileg és társadalmilag egyaránt sikeres életre. E két nagy feladatkörön belül azonban az elmúlt években jelentős átrendeződés volt megfigyelhető, melyek a következő pontokban foglalhatók össze:

- Bizonyos ismeretek (pl. informatika, nyelvtudás, gazdasági ismeretek) társadalmilag felértékelődtek.
- Azzal párhuzamosan, hogy a rendszerváltással a társadalomban legitimé váltak a különböző politikai és ideológiai értékrendek, az iskolai oktatás depolitizálódott.

- A direkt (párt)politizálás kiszorulásával lehetővé vált az olyan iskolai állampolgári szocializáció, amely társadalmilag széles körben elfogadott értékeken alapul.
- A rendszerváltással nyilvánvalóvá vált, hogy a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartási értékekre is szükség van, amelyekre korábban nem vagy csak kevéssé volt szükség.
- A társadalomban végbement érték változások eredményeképpen az iskolában – akár a társadalom egészében – még nem kristályosodtak ki egészen a kívánatos állampolgári erényekre vonatkozó elképzelések.
- A hétköznapi értékek változása (nemi szerepek, családi munkamegosztás, nemzedékek közötti viszonyok) új kihívásokat jelentenek az iskola számára (Szabó I., 1998).

Hazánkban a társadalom többsége elvárja az iskolától, hogy a gyermekek személyiségének formálásában erőteljes szerepet vállaljon. Ezt igazolta egy dunántúli, illetve budapesti szülők körében végzett kutatás is, mely szerint a szülők 87-90%-a elvárja az iskolától, hogy ne csak oktasson, hanem neveljen is (Junghaus, 1993).

Sokszor azonban olyan feladatok teljesítését is az iskola hatáskörébe sorolnak, amelyek a nyugati társadalmakban hagyományosan a családra hárulnak. Bár ezzel párhuzamosan azt is megfigyelhetjük, hogy a középrétegek megerősödésével egyre több családban érzik úgy a szülők, hogy gyermekük nevelésében bizonyos feladatokat "vissza kell venniük" az iskolától, az elmúlt évek tendenciái összességükben mégis az iskola iránti elvárások növekedését mutatják.

Saját vizsgálatunkban a gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő elvárások sorában a pedagógusvélemények alapján egy közoktatási funkció szerepelt kimagasló helyen: a *színvonalas oktatás követelménye* (17. táblázat). Ezt követte egy felsőoktatási feladat: a tanárjelöltek *szakmai* fejlesztésében való szerepvállalás. Az utolsó helyekre az együttműködés és a verseny követelménye került. A rangszámátlagok nagymértékű eltérése szembeötlő, az első helyre rangsorolt színvonalas oktatás követelményéhez képest – a pedagógusok véleménye szerint – jelentősen háttérbe szorul az együttműködés elvárása (Holik, 2005c).

17. táblázat

A gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő elvárások rangsorolása a tanári (n=288) és a hallgatói mintában (n=467)

Elvárás	Tanári minta		Hallgatói minta	
	Rangszámátlag	Ranghely	Rangszámátlag	Ranghely
készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	4,01	4.	3,86	3.
működjön "mintaiskolaként"	5,13	6.	5,62	7.
színvonalas oktatást nyújtson	2,64	1.	2,47	1.
magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	3,93	3.	4,08	4.
működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	6,23	7.	5,20	6.
vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	3,53	2.	3,84	2.
járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	6,24	8.	6,35	8.
működjön módszertani, innovációs műhelyként	4,23	5.	4,54	5.

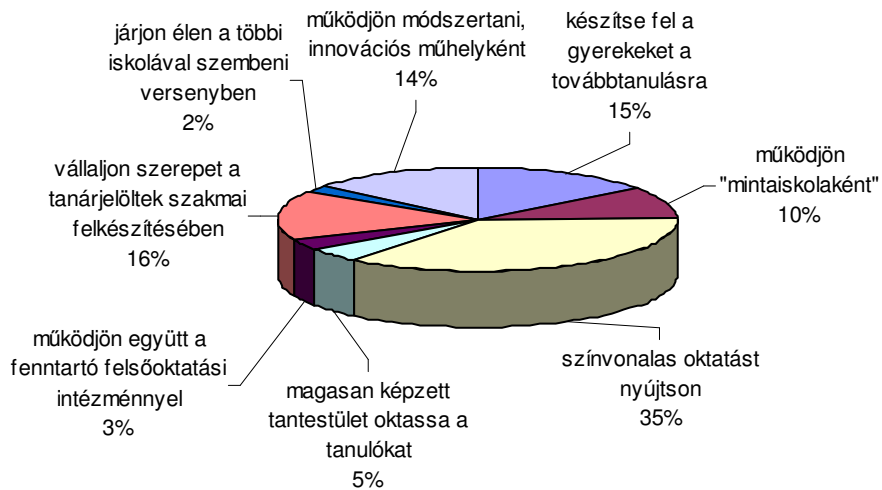
A tanári minta adataival szinte egybevágnak a hallgatói minta eredményei. Legfontosabb elvárás a gyakorlóiskolákkal szemben a hallgatók szerint az, hogy az intézmény *színvonalas oktatást* nyújtson (17. táblázat). Második helyre került a *tanárjelöltek szakmai fejlődésében* játszott szerep. A harmadik helyre azonban a hallgatók a *továbbtanulás* fontosságát helyezték.

Megvizsgáltuk, hogy mely elvárásokat sorolták a pedagógusok és a hallgatók az *első helyre*. Ebben a tekintetben jelentősen megoszlott a válaszadók véleménye. Ugyanis nem volt olyan elvárás, amely ne szerepelt volna az első helyezettek között.

A pedagógusoknál a *színvonalas oktatás* és a *tanárjelöltek felkészítése* mellett jelentős szerephez jutott a továbbtanulásra való felkészítés és a módszertani, innovációs műhelyként való működés elvárása is (3. ábra).

3. ábra

A gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő legfontosabbnak tartott elvárások megoszlása a tanári mintában (n=288)

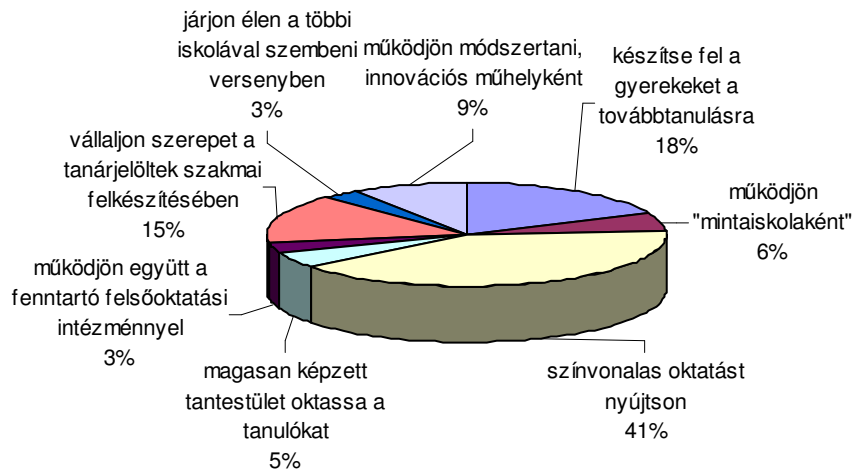


Érdekességként szolgálhat, hogy a magas színvonalú oktatás elsősorban a nőknél szerepelt az első helyen (Melléklet 69. táblázat), a „minta iskola” követelményét pedig főként a férfiak állították fel ($p=0,015$). A továbbtanulás szempontjából a gimnáziumi tanárok száma felülreprezentált, akik azonban – a válaszok alapján – kisebb hangsúlyt helyeztek a tanárjelöltek felkészítésére (Melléklet 70. táblázat). Ez a szempont szembeötlően a 12 évfolyamos intézményeknél jelenik meg ($p=0,044$).

A pedagógusok 35 százalékaival szemben a hallgatók 41 százaléka sorolta első helyre a *színvonalas oktatás* szükségességét (4. ábra). A *továbbtanulásra* való felkészítés igényét a válaszadók 18 százaléka jelölte meg, ami három százalékkal több, mint a pedagógusoknál volt tapasztalható. A *tanárképző* jellegre pedig 15 százaléka voksolt. A hallgatók szerint kevésbé merül fel elvárásként a gyakorlóiskolákkal szemben a módszertani, innovációs jelleg, mint ahogyan azt a tanároknál láttuk.

4. ábra

A gyakorlóiskolákkal szemben felmerülő legfontosabbnak tartott elvárások megoszlása a hallgatói mintában (n=485)



Arra a kérdésre, hogy létezik-e a gyakorlóiskolákkal kapcsolatos elvárások mögött valamilyen általános szemlélet, klaszteranalízis elvégzésével kerestünk választ.

A klaszteranalízis egy dimenziócsökkentő eljárás (Székelyi-Barna, 2002), mely során egy többváltozós adathalmazt próbálunk meg rendezni úgy, hogy fel tudjuk tárni az általunk korábban még nem ismert összefüggések struktúráját. Arra törekszünk, hogy csoportokat, fürtöket, klasztereket hozzunk létre, amelynek elemei a lehető legszorosabban kapcsolódnak egymáshoz és viszonylag eltérnek a többi klaszter elemeitől.

Mivel nagy elemszámú mintával dolgoztunk, a K-Means Cluster eljárást alkalmaztunk, melyet standardizált adatokkal végeztünk el. A klaszteranalízis megmutatta, hogy három markáns csoportot különíthető el az elvárásokkal kapcsolatban a pedagógusoknál és a hallgatóknál egyaránt. A 18. táblázat a végső klaszterközéppontokat tartalmazza. A klaszterek interpretálása során három elvárástípust neveztünk meg (5. ábra).

18. táblázat

Elvárástípusok a tanári vélemények alapján (n=288)

	Klaszterek		
	1. "minta"	2. "műhely"	3. "hagyományos"
készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	-0,61250	-0,41908	0,51105
működjön "mintaiskolaként"	0,79083	-0,35213	0,14143
színvonalas oktatást nyújtson	-1,76824	-0,06462	0,44802
magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	-0,72116	-0,14810	0,29194
működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	1,20991	0,09289	-0,35022
vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	-1,03257	0,59964	-0,31014
járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	1,89519	-0,48986	0,02138
működjön módszertani, innovációs műhelyként	-0,10785	0,77958	-0,67554

Az első csoportba sorolhatók azok a pedagógusok, akik szerint a gyakorlóiskolákkal szemben leginkább az az elvárás fogalmazódik meg, hogy „*mintaiskolák*” legyenek. Hangsúlyozzák a felsőoktatással való együttműködést és azt, hogy az intézmény járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben. A válaszadók 10 százaléka tartozik ebbe a csoportba. Legkevésbé az általános iskolákban dolgozók (6,9 %, $p=0,019$) preferálták ezt a szempontot (Melléklet 71. táblázat).

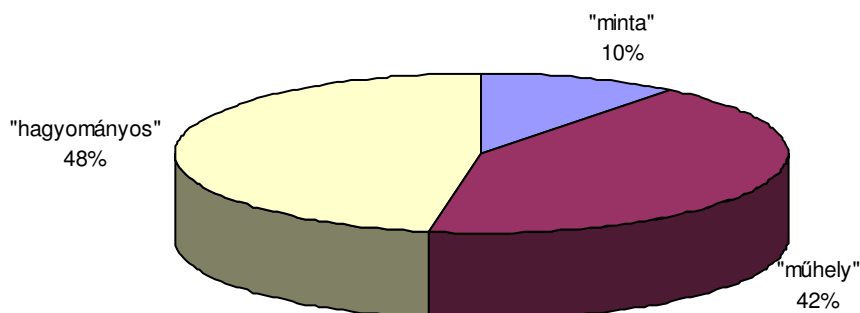
A második csoportba tartoznak azok, akik szerint az a legfőbb elvárás a gyakorlóiskolákkal szemben, hogy módszertani, innovációs „*műhelyként*” működjenek. A tanárjelöltek szakmai felkészítésén túl a fenntartó felsőoktatási intézménnyel is működjenek együtt. Ez a típus elutasítja a verseny, illetve a „*mintaiskolává*” válás gondolatát. A válaszadó pedagógusok 42 százaléka nevezte meg ezeket a szempontokat. A 12 osztályos gyakorlóiskolákban tanítók jelentős része, 53,8 százaléka sorolható ebbe a csoportba.

A harmadik csoportba tartozók „*hagyományos*”, a közoktatási funkciókat hangsúlyozó elvárásokat nevezték meg a gyakorlóiskolákkal kapcsolatosan. Ezek szerint az intézmény készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra úgy, hogy a magasan képzett tantestülete színvonalas oktatást nyújt. Ez az elvárástípus háttérbe szorítja a felsőoktatási, tanárképző funkciókat. A válaszadók legnagyobb része, 48 százaléka sorolható ebbe a csoportba. A

gyakorló általános iskolákban, illetve gyakorlógimnáziumokban oktatók több mint fele (55,2, illetve 52,6 százaléka) tartozik ide.

5. ábra

Pedagógusok csoportjai az elvárástípusoknak megfelelően (n=288)



A hallgatói mintában szintén a fent említett három csoportot kaptunk (19. táblázat).

19. táblázat

Elvárástípusok a hallgatói vélemények alapján (n=467)

	Klaszterek		
	1. "minta"	2. "műhely"	3. "hagyományos"
készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	-0,41227	-0,52819	0,57299
működjön "mintaiskolaként"	1,43149	-0,46998	-0,12290
színvonalas oktatást nyújtson	-0,81697	-0,34582	0,56763
magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	-0,08854	-0,27771	0,25615
működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	-0,17476	0,46131	-0,31226
vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	-0,73385	0,80696	-0,39558
járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	1,15484	-0,42532	-0,06174
működjön módszertani, innovációs műhelyként	-0,51982	0,71027	-0,39255

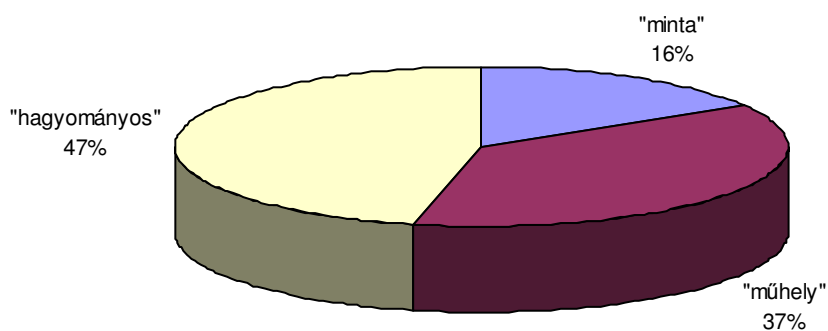
Az első csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik szerint „*mintaként*” kell működni a gyakorlóiskoláknak, azaz olyan mintaiskolaként, mely élen jár a többi iskolával szembeni versenyben. A hallgatók 16 százaléka sorolható ide (6. ábra).

A „*műhely*” elnevezésű csoportba azok a hallgatók tartoznak, akik szerint alapvető elvárás a gyakorlóiskolákkal szemben, hogy együttműködjenek a fenntartó felsőoktatási intézménnyel, szerepet vállaljanak a tanárjelöltek szakmai felkészítésében és módszertani, innovációs műhelyként működjenek. A megkérdezettek 37 százaléka tartozik ebbe a csoportba.

A harmadik csoport a „*hagyományos*” iskola képét körvonalazza, azaz olyan intézményét, amely felkészíti a gyerekeket a továbbtanulásra, színvonalas oktatást nyújt és ahol magasan képzett tantestület oktatja a tanulókat. A hallgatók legnagyobb része, 47 százaléka vélekedik úgy, hogy a gyakorlóiskoláktól hagyományos szerepet vár el a közvélemény.

6. ábra

Hallgatók csoportjai az elvárástípusoknak megfelelően (n=467)



Megállapítható, hogy a pedagógusok és a hallgatók szerint egyaránt a „hagyományos” működésű iskola elvárása fogalmazódik meg társadalmi szinten. Míg a pedagógusok 42 százaléka sorolható a „műhely” elnevezésű csoportba, a hallgatóknál ez csak 37 százalék. Ők inkább „minta” jelleget hangsúlyozzák.

7.4.2. Gyakorlóiskolák feladatai

Az iskola társadalomban betöltött szerepéről, legfontosabb *feladatáról* vallott elképzelések azon alapvető nézetek köré tartoznak, melyek meghatározóak egy intézmény működésében, munkájában. Valószínűleg ez az oka annak, hogy a hazai pedagógiai szakirodalom gyakran foglalkozik ezzel a kérdéssel.

Egy 1996/97-es, iskolavezetők körében végzett kutatás (Balázs É., 1998) 121 igazgató véleményét kérte az iskolák sajátosságairól. Az iskola társadalmi feladatainak felsorolása 16 kérdést tartalmazott, melyben egy-egy lehetséges feladatot két kijelentés reprezentált. Ebből kellett a megkérdezetteknek a négy általuk legfontosabbat és a négy legkevésbé fontosat kiválasztani. Az egyes kijelentések kapcsán az alábbi eredmények születtek:

- a "gondolkodás fejlesztése" minden válaszoló számára kiemelt feladatot jelentett;
- a "megfelelő tárgyi tudás nyújtása" csupán az általános iskolák és az érettségit adó "egyéb" iskolák számára jelent meg fontos választásként, a többi igazgató vagy nem vagy kevésbé fontosnak jelölte;
- a "működő gyermek- és ifjúsági kollektívák kialakítását" a megkérdezetteknek csak igen kis hányada választotta illetve jelölte igen fontos feladatnak, egyedül az érettségit adó vegyes iskolatípus igazgatóinak körében ígérkezett igazán fontosnak;
- a "kreativitás fejlesztését" egyetlen gimnáziumigazgató sem választotta sem fontosnak, sem kevésbé fontosnak. Ennek a kérdésnek a szakképzés érettségit nem adó intézményei és vegyes iskolái tulajdonítottak nagy fontosságot.

Megvizsgálták azt is, hogy vajon ezek a kijelentések mutatnak-e valamilyen struktúrát. A többváltozós módszerrel végzett elemzés a 16 szempontot hét új változóba "sűrítette". A létrejött faktorok az iskola feladatainak olyan jellemzőit tartalmazzák, amelyeket a válaszoló igazgatók együvé tartozónak ítélték. Faktorok tartalma és iskolatípusok szerinti sajátosságai:

1. faktor: A tanuló önállóságára építő teljesítményelvű iskola, amely két változót foglal magában: a "vizsgakövetelmények teljesítésére való felkészítést" és a "kreativitás fejlesztését". Ezt a faktorváltozót iskolatípusok szerint a szakképzés különféle iskolái tartották az átlaghoz képest fontosnak, s a tiszta gimnáziumok és az érettségit adó iskolák vezetői átlag alatti mértékben.

2. faktor: A markánsan belülről vezérelt tanulókat "létrehozó" iskola, amelynek jellemzője az "önálló véleményalkotás" és az "értékekkel kapcsolatos igény megalapozása". Tipikusan a gimnáziumigazgatók választása.
3. faktor: Az iskola a hagyományosabb "sulykolást" előnyben részesítő, konform "jótanulókat" létrehozó iskola. E faktor nagy súlyt helyez a tárgyi tudásra, de lebecsüli az élethosszig való tanulás képességének kialakítását és a tanulók szellemi érdeklődésének felkeltését. Az érettségire felkészítő két alaptípus: a gimnázium és a szakközépiskola igazgatói körében népszerű.
4. faktor: Az iskola ismeretszerző, technicista megközelítése, amelyben a különféle ismerethordozók használatának szokásossá tétele, valamint az ismeretszerzés- és feldolgozás módszereinek elsajátítása pozitív, az erkölcsi nevelés pedig nem fontos tényezőként szerepel. A szakközépiskolák vezetői számára tűnik fontosnak, a gimnáziumi igazgatók számára az átlagnál kevésbé.
5. faktor: Gyermekbarát, a tanulók életkori sajátosságait előtérbe állító iskolaképet mutat, ahol az a fő cél, hogy a gyermek szeressen iskolába járni, hogy érzelmileg kiegyensúlyozott legyen, azonban a gondolkodás fejlesztése jellegzetesen kis fontosságú feladat. Ez a faktor a vegyes szakképző intézményekben mutatott az átlagnál magasabb, a gimnáziumok, az érettségit adó iskolák és a szakközépiskolák esetében alacsonyabb értéket.
6. faktor: Az oktatási intézmény társas, szellemi érdeklődést felkeltő közegét előnyben részesítő iskola, amely a tanulás szűken vett és technikai elemeit szorítja háttérbe. A gimnáziumok és a szakképzés vegyes intézménytípusainak igazgatói a mintaátlaghoz képest magasabb, a szakközépiskolák alacsonyabb értékekkel választották ezt az iskolát.
7. faktor: A kollektivistikus iskola modellje, amelyben a működő gyermek- és ifjúsági kollektívák mellett a tanulók iskolába járásának szeretete a meghatározó célok. Az érettségit adó vegyes intézmények és a szakképző iskolák mutattak iránta érdeklődést, míg az érettségire fel nem készítő intézmények nem.

1990-ben, 1995-ben és 1997-ben három közvélemény-kutatás során felnőttek, 1992-ben a tanulók, 1996-ban és 1998-ban pedig pedagógusok ítélték meg fontosságuk szempontjából az iskola különböző feladatait. A megkérdezetteknek bemutattak egy listát, amely 20 olyan feladatot tartalmazott, melyek elvégzése az iskolától várható. A

megkérdezetteket megkérték, hogy az egyes feladatokat osszák három csoportba aszerint, hogy azokat nagyon fontosnak, kevésbé fontosnak tartják, illetve nem tartják fontosnak.

A kutatások igazolták, hogy az elmúlt évek során az iskolával szembeni elvárások jelentősen növekedtek, az iskola valamennyi funkciója felértékelődött (Szabó I., 1999).

További eredmény, hogy a társadalomnak az iskolával kapcsolatos elvárásait hazánkban – a világ legtöbb országához hasonlóan – a hagyományos értékek dominálják. A felnőtt lakosság az iskolától mindenképpen elvárt feladatok közé a "tisztelességre, erkölcsre nevelést", "az anyanyelv megfelelő elsajátítását" és "a gondolkodás, az értelem fejlesztését" sorolta. Legkevésbé a "politikai, állampolgári nevelést", a "játékot, szórakozást, kellemes elfoglaltságokat" és a "vallásos nevelést" részesítették előnyben (Szabó I., 1998).

Marián Béla az 1997-es, magyar felnőttek körében végzett kutatás eredményeit a faktoranalízis módszerével feldolgozva az alábbi megállapításokra jutott: az iskola első alapfeladata az, hogy gondoskodjon a rábízott gyerekekről, lehetőleg úgy, hogy azok közben érezzék magukat jól, testileg is fejlődjenek, és alakuljon ki bennük a közösségi szellem. Ezt a faktort az egyszerűség kedvéért a „*gondoskodás*” címkével jelölte. Az iskola második alapfeladata a gyermekek értelmének és képességeinek fejlesztése. Ezt a faktort a „*képesség*” címkével illette. Jellemző, hogy az idegen nyelvek megtanítása és a tudományos ismeretek átadása is helyet kapott (bár viszonylag kis súllyal) a faktorban. Ez azt jelezi, hogy a nyelvtudást és a tudományos ismereteket sokan képességnek és nem tanulási kérdésnek tekintik. A harmadik alapfeladat a tanulók tisztességre, erkölcsre nevelése. Az emberek azonban egyáltalán nem várják el az iskolától, hogy túlságosan szigorú legyen. Jól mutatja ezt, hogy ugyanebbe a faktorba került – eléggé nagy súllyal – a szeretetteljes bánásmód és a rendre, fegyelemre nevelés is. Szintén ide kötődik az anyanyelv megfelelő elsajátítása. Ez viszont azt jelzi, hogy sokan a jólneveltség részének tekintik a szép, tiszta magyar beszédet. Az egyszerűség kedvéért ezt a faktort a „*tisztesség*” címkével jelölte. Az iskola negyedik alapfeladata a hazafias nevelés, a magyar nemzeti hagyományok ápolása. A közgondolkodás ide kapcsolja a vallásos nevelést is, amit egyébként a húsz feladat közül a legkevésbé tartottak fontosnak az emberek. A faktort a „*hagyomány*” címkével jelölte. Az iskola ötödik alapfeladata az, hogy praktikus ismeretekkel ruházza fel a tanulókat, megteremtse annak lehetőségét, hogy boldoguljanak az életben, legyen jó szakmájuk, illetve felkészültek legyenek a továbbtanulásra. Ezt a faktort az „*ismeretek*” címkével jelölte (Marián, 1998).

A fenti kérdőívre épült Varga Sándor kutatása is (1992), aki azt vizsgálta, hogyan vélekednek a tanulók azokról a pedagógiai feladatokról, amelyeknek megoldása a pedagógusokra, illetve a felnőtt társadalomra tartozik, de amelyeket egyébként nélkülük nem lehet megoldani. A tanulók válaszai jelentősen eltértek a felnőtt társadalom válaszaitól. Ez természetesnek mondható, összhangban lévők az életkori sajátosságokkal, valamint azzal, hogy a tanuló értékrendje más, mint a felnőtteké. Ez az eltérés természetes módon adódik a személyes élmények, tapasztalatok, elképzelések másságából. Az egyik legfigyelemreméltóbb eltéréssel a fontossági rangsor élén találkozunk. A tanulók az iskolával kapcsolatos elvárásaikban – mindent elsőpró módon – az első helyre helyezték "a gondolkodás, értelem fejlesztését". Ezt követte az "egy jó szakma elsajátítása", "a mozgás és sportolási lehetőség", "az anyanyelv megfelelő elsajátítása", majd az "idegen nyelv megtanítása". Csupa olyan feladatról (értékről) van szó, amely önmaguk, a személyiségük felé irányult, a felnőttek által preferált, inkább egy kívülre irányuló értékrenddel szemben, amelyben a környezettel való konformitásra helyeződött a hangsúly. A diákok a felsorolt feladatok majd mindegyikét az iskolai munka fontos területének tekintették, a megkérdezett tanulók kevés feladatról vallották azt, hogy nem fontos, tehát sokat várnak az iskolától. Egyedül a "politikai, állampolgári nevelést" és a "vallásos nevelést" tekintették olyannak, ami nem az iskola feladata.

A pedagógusok körében végzett számos felmérés közül néhányban azt is vizsgálták, hogy a tanárok szerint mi az iskola feladata. Az 1996/97-ben végzett pedagóguskutatás eredménye, hogy a tanárok az iskolától elsősorban azokat a területeket várták el, amit a tanulók, vagyis „a gondolkodás és az értelem fejlesztését” és az „anyanyelv megfelelő elsajátítását”, ezenkívül a „rendre, fegyelmre nevelést” is fontosnak tekintették (Szabó I., 1998; Mártonfi, 1998).

A főkomponens-elemzésen alapuló csoportosítás eredményeiből szemléletesen rajzolódott ki, hogy a pedagógusok az iskola tevékenységi profiljának értelmezésében milyen felfogásokat vallottak. Az első faktor azt a gondolkodási mintát tárta fel, amely szerint az iskola a család (vagy az óvoda) meghosszabbítása, melynek szeretetteljes bánásmódjával a gyermek jó közérzetéről, test-lelki kiegyensúlyozottságáról kell gondoskodnia. Ezt a faktort a *családias iskola* faktorának nevezték el. A második a *hazafias iskola* képét rajzolta fel, mely a haza szeretetére, a nemzeti hagyományok ápolására és az anyanyelv megfelelő elsajátítására törekszik, de közben rendre,

fegyelemre, tisztességre és erkölcsre is nevel. A harmadik faktor a *sikerorientált iskola* képét tárta fel, amely elsősorban oktató iskola. Pragmatikus céljai vannak, de a jövőre koncentrál. Olyan tudományos, szakmai, állampolgári, idegen nyelvi és szexuális ismereteket kíván átadni, amelyek hozzájárulnak a diákok testi-lelki sikerességéhez. A negyedik faktor a *személyiségfejlesztő iskola* modelljét írta le. Az ilyen típusú iskolának a célja nem más, mint a tanulók individuális (intellektuális és személyi) értékeinek a kibontakoztatása. Ettől a koncepciótól nagyon idegen a vallásos nevelés.

Az 1996/97-es kutatás további eredménye, hogy a családi iskola elsősorban az általános iskolákban tanító pedagógusokra jellemző elképzelés, közöttük is azokra, akik tanítói végzettséggel rendelkeznek. Ugyanakkor az iskola feladatainak ilyen felfogása igen távol áll a gimnáziumi tanároktól. A hazafias iskola eszményét a tisztán szakképző középiskolákban tanítók utasították el a leginkább. Rájuk a pragmatikus, ismereteket adó, a diákok továbbtanulására és későbbi sikereire figyelő felfogás a jellemző. Az individuális értékeket kibontakoztató iskola eszménye viszont távol áll tőlük, különösen azoktól, akik nem pedagógiai főiskolákon és nem tanárképző egyetemeken szereztek legmagasabb szintű diplomájukat (Szabó I., 1998).

A gyakorlóiskolák feladatainak vizsgálatához az előzményként szolgáló kutatásokban (Marián, 1998; Szabó I., 1998; Varga S., 1992) alkalmazott tulajdonságlistát vettük alapul, mivel ezáltal lehetővé vált a kapott adatok összehasonlítása a korábbi tapasztalatokkal. *Kutatásunk* során arra kértük a válaszadókat, hogy értékeljék három fokú skálán a gyakorlóiskolák feladatait aszerint, hogy nem tartják fontosnak, kissé, illetve nagyon fontosnak ítélik őket. Az egyes feladatokra adott értékek átlagának meghatározása után a 20. táblázatból leolvasható fontossági sorrendet kaptuk.

Az 1996/97-es pedagógusvizsgálat eredményeivel összhangban a legfontosabb feladatnak „*a gondolkodás, értelem fejlesztését*” tartották a megkérdezett pedagógusok. Ezt követte „*az egyéni képességek fejlesztése*” és „*az anyanyelv megfelelő elsajátítása*”. A válaszadók egységesen magas pontszámot adtak ezekre a feladatokra, egyetlen pedagógus sem sorolta ezeket a nem fontos kategóriába.

20. táblázat

A gyakorlóiskolák feladatai a pedagógusok és a hallgatók véleménye alapján

Feladatok	Tanári minta				Hallgatói minta			
	Átlag	Szórás	Sorrend	n	Átlag	Szórás	Sorrend	n
az egyéni képességek fejlesztése	2,94	0,25	2.	310	2,82	0,40	4.	457
vallásos nevelés	1,18	0,44	20.	294	1,46	0,61	20.	457
a gondolkodás, az értelem fejlesztése	2,98	0,15	1.	316	2,93	0,27	1.	458
tudományos ismeretek átadása	2,49	0,57	14.	297	2,64	0,50	11.	454
a magyar nemzeti hagyományok megismertetése	2,55	0,58	13.	301	2,46	0,56	13.	458
idegen nyelvek megtanítása	2,88	0,33	5.	306	2,90	0,32	2.	459
szeretetteljes bánásmód	2,77	0,42	8.	296	2,65	0,53	10.	455
tisztességre, erkölcsre nevelés	2,89	0,32	4.	308	2,79	0,43	7.	457
másokkal való együttműködésre nevelés	2,79	0,41	7.	301	2,80	0,42	6.	458
felkészítés a továbbtanulásra	2,85	0,36	6.	309	2,80	0,41	5.	458
egy jó szakma elsajátítása	1,45	0,60	19.	293	2,09	0,68	18.	457
játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	1,85	0,55	18.	300	2,15	0,57	17.	458
az anyanyelv megfelelő elsajátítása	2,91	0,29	3.	302	2,84	0,38	3.	458
rende, fegyelemre nevelés	2,59	0,54	12.	303	2,60	0,55	12.	456
szexuális nevelés	2,08	0,56	16.	301	2,20	0,62	16.	458
politikai, állampolgári nevelés	2,13	0,58	15.	299	2,07	0,62	19.	457
megfelelő étkezés, napköziellátás	2,03	0,68	17.	297	2,41	0,63	15.	458
a közösségi szellem fejlesztése	2,64	0,51	10.	300	2,74	0,47	8.	458
mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	2,65	0,49	9.	303	2,73	0,47	9.	458
a haza szeretetére való nevelés	2,63	0,56	11.	302	2,41	0,61	14.	457

A két vizsgálat eredményeinek hasonlóságából egyrészt arra következtethetünk, hogy az elmúlt évek során nem változott a pedagógusok felfogása az iskola feladataival kapcsolatosan, másrészt pedig arra, hogy ugyanazokat a feladatokat tartják a legfontosabbnak a gyakorlóiskolák esetében is, mint bármely más iskolánál.

Figyelemreméltó különbség azonban, hogy míg a korábbi pedagógusvizsgálatban a „szeretetteljes bánásmód” és a „rendre, fegyelemre nevelés” is magas pontszámot (2,8) kapott, így az 5. és 6. helyen szerepelt a fontossági átlag tekintetében, esetünkben 2,77 és 2,59 átlaggal jóval lejjebb (a 8. és a 12. helyen) állnak a listán. Ezzel szemben – napjaink igényeit tükrözve – az idegen nyelvek megtanítását lényegesen fontosabbnak tekintették ma, mint hét évvel ezelőtt. Így a kapott pontszámok átlaga alapján az 5. helyen szerepelt, a korábbi kilencedikkel szemben.

A korábbi kutatásnak megfelelően a legkevésbé fontosak közé a „játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok”, „egy jó szakma elsajátítása” és a „vallásos nevelés” feladatát sorolták a pedagógusok. Feltűnő azonban, hogy ezekre a feladatokra lényegesen alacsonyabb pontszámot adtak a gyakorlóiskolai pedagógusok, mint az országos mintába bekerültek.

A gyakorlóiskolák legfontosabb feladata a hallgatók szerint megegyezik a tanári vizsgálatban tapasztaltakkal: a *gondolkodás, az értelem fejlesztését* tartják elsődlegesnek (20. táblázat). A második helyen az *idegen nyelvek megtanítása* szerepel a hallgatóknál, ez a feladat a tanároknál csupán az ötödik helyen jelenik meg. A hallgatók vélhetően sürgetőbbnek érzik ezt a társadalmi igényt. A harmadik helyen – szintén a tanári mintával egyöntetűen – az *anyanyelv megfelelő elsajátítása* áll.

A továbbiakban főkomponens-elemzéssel kíséreltünk meg feltárni, hogyan kapcsolódnak össze a megkérdezettek ítéleteiben a különböző feladatok és milyen alakzatot öltenek (21. táblázat)⁶¹.

⁶¹ A korábbi kutatásokat követő elemzés kimutatta, hogy az egyéni képességek fejlesztésére (0,213 kommunalitás), a vallásos nevelésre (0,225 kommunalitás) és egy jó szakma elsajátítására (0,241 kommunalitás) utaló változókat rosszul képezték le a főkomponenseink a tanári mintában, ezért a főkomponens-elemzés módszerének megfelelően (Székelyi-Barna, 2002) meg kellett válnunk ezektől a változóktól. Az így keletkezett változószettünk minden tagja megfelelő kommunalitású, megfelelő illeszkedésű. Valamennyi főkomponens sajátértéke nagyobb, mint 1. A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 46,4%-át őrzik meg. A változók és a főkomponensek kapcsolata megfelelően erős.

21. táblázat
Pedagógusok iskolamodelljei

	Főkomponensek			
	1. családi iskola	2. személyiség fejlesztő iskola	3. hazafias iskola	4. sikerorientált iskola
játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	0,540	9,628E-02	-1,534E-02	0,212
szexuális nevelés	0,674	-5,143E-03	9,757E-02	0,112
politikai, állampolgári nevelés	0,431	0,247	-0,158	-0,356
megfelelő étkezés, napköziellátás	0,672	3,224E-02	6,396E-02	6,132E-02
a közösségi szellem fejlesztése	0,621	0,337	1,445E-02	-0,108
mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	0,490	0,347	0,209	7,737E-02
másokkal való együttműködésre nevelés	0,359	0,263	8,269E-02	0,285
szeretetteljes bánásmód	8,036E-02	0,529	0,268	0,113
tisztességre, erkölcsre nevelés	6,683E-02	0,737	0,205	-0,182
rende, fegyelemre nevelés	1,721E-02	0,517	0,244	0,156
a gondolkodás, az értelem fejlesztése	0,144	0,656	-0,358	7,765E-02
a magyar nemzeti hagyományok megismertetése	0,193	0,135	0,781	7,490E-02
a haza szeretetére való nevelés	0,197	0,273	0,769	3,238E-02
az anyanyelv megfelelő elsajátítása	0,233	0,190	0,299	0,353
tudományos ismeretek átadása	0,100	-0,144	-9,554E-03	0,640
idegen nyelvek megtanítása	0,274	0,168	-0,231	0,523
felkészítés a továbbtanulásra	-0,105	0,102	0,247	0,661

A főkomponens-elemzés során a már korábban bemutatott iskolamodellek rajzolódtak ki. A „*családias*” iskola főkomponensét a „játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok”, a „szexuális nevelés”, a „politikai, állampolgári nevelés”, a „megfelelő étkezés, napköziellátás”, „a közösségi szellem fejlesztése”, a „mozgás és sportolási lehetőség biztosítása” és a „másokkal való együttműködésre nevelés” feladata alkotja. Ez utóbbi tulajdonság érvényesül a legkevésbé ennél az iskolatípusnál.

A „*személyiségfejlesztő*” iskola ismérvei a „szeretetteljes bánásmód”, a „tisztességre, erkölcsre nevelés”, a „rende, fegyelemre nevelés” és „a gondolkodás, az értelem fejlesztése”. Ennél a főkomponensnél a tisztességes, erkölcsös életre való nevelés feladata a legmeghatározóbb.

A „*hazafias*” iskola a „a magyar nemzeti hagyományok megismertetésére” és „a haza szeretetére való nevelésre” törekszik.

A „*sikerorientált*” iskola feladata „az anyanyelv megfelelő elsajátítása”, a „tudományos ismeretek átadása”, az „idegen nyelvek megtanítása” és „felkészítés a továbbtanulásra”, mely feladat kiemelkedik a többi közül.

A továbbiakban azt vizsgáltuk, hogy a vizsgált pedagógusok különböző csoportjaira mely iskolamodelljek jellemzőek. Elsősorban abból a szempontból találtunk különbségeket, hogy milyen iskolatípusban tanítanak a megkérdezettek (22. táblázat).

22. táblázat

A pedagógusok iskolamodelljei és az iskolák típusai (a főkomponens-szókórok átlagaiban)

Iskola típusa	Főkomponensek			
	1. családias iskola	2. személyiség- fejlesztő iskola	3. hazafias iskola	4. sikerorientált iskola
gyakorló általános iskola	0,3155964	0,1238514	0,3118106	-9,9219035E-02
gyakorlógimnázium	-0,3067591	-0,2090777	-8,9374442E-02	-9,8171354E-03
gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	6,749230E-02	0,1169726	-0,1513394	8,718582E-02

A kapott eredmények összhangban vannak az 1996/97-es pedagógusvizsgálat tapasztalataival. A „*családias iskola*” elképzelése egyértelműen az általános iskolákban tanító pedagógusokra jellemző, ugyanakkor az iskola feladatainak ilyen felfogása rendkívül távol áll a gimnáziumi tanároktól. A „*személyiségfejlesztő iskola*” elképzelése azokra az intézményekre jellemző, ahol működik általános iskolai képzés. A gyakorlógimnáziumokban oktatók ezt a szempontot is egyértelműen háttérbe helyezték. A „*hazafias iskola*” eszménye szintén az általános iskolákban és gyakorlóiskolákban tanító pedagógusoknál nyilvánul meg leginkább. A pragmatikus, ismereteket adó, a diákok továbbtanulására és későbbi sikereire figyelő iskolafelfogásra utaló főkomponens-átlag csupán az általános iskolai és gimnáziumi képzést egyaránt működtető intézmények esetében mutat pozitív értéket. Az általános iskolai tanárok a „*sikerorientált iskola*” eszményét utasítják el leginkább.

A *hallgatói* vizsgálat főkomponens-analízisét szintén az előző kutatások mintája alapján végeztük el⁶². A főkomponenseket családi, hazafias, hétköznapi ismereteket közvetítő és sikerorientált iskolának neveztük el (23. táblázat). A tanári mintában tapasztalt személyiségfejlesztő jelleg itt nem érvényesül, a hallgatók inkább a praktikus ismeretek közvetítését tartották fontosnak.

23. táblázat

Hallgatók iskolamodelljei

	Főkomponensek			
	1. családias iskola	2. hazafias iskola	3. hétköznapi ismereteket közvetítő iskola	4. siker- orientált iskola
játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	0,623	-2,612E-02	-3,407E-03	0,129
szexuális nevelés	0,534	0,278	-7,777E-02	0,192
megfelelő étkezés, napköziellátás	0,567	0,229	1,588E-02	0,218
a közösségi szellem fejlesztése	0,628	0,124	6,545E-02	1,443E-02
mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	0,539	-4,404E-02	0,217	0,205
másokkal való együttműködésre nevelés	0,612	1,586E-02	0,123	-0,201
szeretetteljes bánásmód	0,561	0,163	0,280	-0,113
vallásos nevelés	6,117E-02	0,602	-3,755E-03	-0,149
politikai, állampolgári nevelés	0,249	0,524	-6,431E-02	0,317
rendre, fegyelemre nevelés	0,227	0,375	0,364	0,149
a magyar nemzeti hagyományok megismertetése	-8,958E-03	0,716	0,235	4,772E-02
a haza szeretetére való nevelés	0,153	0,741	0,141	0,153
tisztességre, erkölcsre nevelés	0,370	0,310	0,460	-0,128
a gondolkodás, az értelem fejlesztése	6,486E-02	3,362E-02	0,710	2,779E-02
az anyanyelv megfelelő elsajátítása	0,153	0,232	0,668	4,628E-02
idegen nyelvek megtanítása	-8,945E-03	-3,314E-02	0,549	0,197
tudományos ismeretek átadása	-5,124E-02	0,239	0,130	0,576
felkészítés a továbbtanulásra	1,424E-02	-0,109	0,205	0,657
egy jó szakma elsajátítása	0,237	4,915E-02	-4,502E-02	0,462

⁶² Az egyéni képességek fejlesztésére (0,231 kommunalitás) utaló változót rosszul képezték le a főkomponenseink, ezért a főkomponens-analízis módszerének megfelelően ebben az esetben is ki kellett vennünk ezt a változót. Az így keletkezett változószettünk minden tagja megfelelő kommunalitású, megfelelő illeszkedésű. Valamennyi főkomponens sajátértéke nagyobb, mint 1. A négy főkomponens az eredeti változók 43,470%-át őrzi meg.

A „*családias iskola*” feladatai közé tartozik a „játék, szórakozás, a kellemes elfoglaltságok”; a „szexuális nevelés”; a „megfelelő étkezés és napköziellátás”; „a közösségi szellem fejlesztése”; a „mozgás és sportolási lehetőség biztosítása”; a „másokkal való együttműködésre nevelés” valamint a „szeretetteljes bánásmód”.

A „*hazafias iskolához*” sorolható a „vallásos nevelés”; a „politikai és állampolgári nevelés”; a „rende, fegyelemre nevelés”; a „magyar nemzeti hagyományok megismertetése” és a „haza szeretetére való nevelés”, amely feladat ebben a főkomponensben a leghangsúlyosabb.

A harmadik főkomponenst „*hétköznapi ismereteket közvetítő iskolának*” neveztük el. Ide tartozik a „tisztességre, erkölcsre való nevelés”; „a gondolkodás, az értelem fejlesztése” (ami ebben a főkomponensben a legnagyobb súllyal szerepel); „az anyanyelv megfelelő elsajátítása” és az „idegen nyelvek megtanítása”.

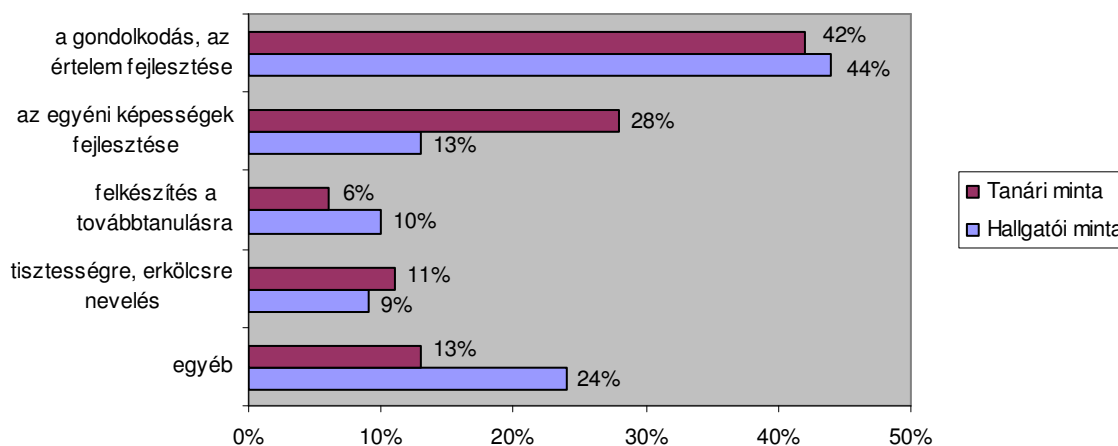
A negyedik főkomponens a „*sikerorientált iskola*” képét tárja elénk. Ezt a főkomponenst a „tudományos ismeretek átadása”, a „továbbtanulásra való felkészítés” és „egy jó szakma elsajátítása” alkotja.

A feladatok fontosságának megítélése után arra kértük a pedagógusokat és a hallgatókat, hogy rangsorolják a három legfontosabbnak tartott tevékenységet. Így meg tudtuk állapítani, hogy melyek azok a feladatok, amiket a legfontosabbnak vélték, azaz az első helyre rangsoroltak.

Várakozásainknak megfelelően mindkét mintában „*a gondolkodás, az értelem fejlesztését*” tartották kiemelkedő feladatnak: a tanárok 42, a hallgatók 44 százaléka sorolta az első helyre. Az „*egyéni képességek fejlesztése*” lényegesen kisebb mértékben jelent meg a hallgatóknál, 13 százaléuk jelölte meg első helyen a pedagógusok 28 százalékával szemben. A „*tisztességre, erkölcsre nevelés*” feladata a tanároknál jelent meg erőteljesebben, a továbbtanulásra való felkészítést azonban a hallgatók tartották fontosabbnak (7. ábra). Ennél a kérdésnél is a kognitív képességek fejlesztése került előtérbe a tanároknál és a hallgatóknál egyaránt.

7. ábra

A gyakorlóiskolák legfontosabb feladatai a tanári és hallgatói vélemények alapján (n=309 és 485)



7.4.3. Elégedettségi vizsgálatok

Az iskolák feladatai mellett a *pedagógusok elégedettsége* is kedvező témája a pedagóguskutatásoknak. Különösen a minőségbiztosítási rendszerek bevezetésével nőtt meg az utóbbi években a pedagógusok közérzetére vonatkozó vizsgálatok száma.

Az 1996/97-es pedagógusvizsgálat egyik eredménye, hogy a tanárok munkájuk feltételeivel a közepesnél valamivel elégedettebbek (Szabó I., 1998). Ez alól csak megbecsültségük jelent kivételt. Sem azzal nem elégedettek, ahogy az iskolafenntartók megbecsülik iskolájukat, sem pedig (akárcsak 1970-ben) munkájuk anyagi és erkölcsi megbecsülésével. Leginkább a kollégák szakmai segítőkészségével, a szülőkkel való kapcsolattartással és az iskola általános oktatási színvonalával voltak megelégedve.

Kutatásunk során azt az eredményt kaptuk, hogy a gyakorlóiskolákban tanító pedagógusok leginkább a *továbbtanulók arányával*, az *iskola versenyeredményeivel* és az *oktatás színvonalával* elégedettek. Ez nem meglepő a gyakorlóiskolák versenyeredményeinek és a továbbtanulási arányok ismeretében. Az iskola légkörével, a tantestület szakmai és tudományos felkészültségével szemben sem bizonyultak különösebben kritikusnak a válaszadók (24. táblázat).

Egy 1997-es közvéleménykutatáshoz (Marián, 1998) viszonyítva kifejezetten pozitívabban gondolkodnak a gyakorlóiskolai pedagógusok az oktatás színvonaláról és a tantestület szakmai felkészültségéről. Az előbbire 4,1-es, az utóbbira 4,07-es átlagpontszámot adtak, az 1997-es vizsgálat 3,38-as, illetve 3,56-os pontszámával szemben.

A korábbi pedagógusvizsgálattal összehangban a társadalmi presztízzsel szemben fejezték ki nagyfokú elégedetlenségüket. Ez a szempont – a leterheltség mértékével egyetemben – nagy mértékben megosztotta a pedagógusvéleményeket. A 2,18-as átlag azonban lényegesen pozitívabb felfogást tükröz, mint amit egy 2003-as Hajdú-Bihar megyei kérdőíves felmérés eredményei (Harangi, 2004), mely során 153 pedagógust kérdeztek meg a munkájukkal kapcsolatos elégedettségükről. Ők a pedagógusok társadalmi megbecsültségével még kevésbé elégedettek, 1,87-es átlagpontszámot adtak erre a szempontra az ötfokú skálán.

24. táblázat

A gyakorlóiskolában dolgozó pedagógusok elégedettsége

Mennyire elégedett...	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. a továbbtanulók arányával	4,69	0,50	2	5	321
2. az iskola versenyeredményeivel	4,17	0,84	1	5	327
3. az oktatás színvonalával	4,10	0,65	2	5	330
4. a tantestület szakmai felkészültségével	4,07	0,62	2	5	330
5. a munkahelyi légkörrel	3,80	0,83	1	5	329
6. a tantestület tudományos tevékenységével	3,44	0,97	1	5	326
7. az iskola nemzetközi kapcsolataival	3,39	0,96	1	5	327
8. az oktatómunka feltételeivel	3,32	0,95	1	5	329
9. a nevelőmunka feltételeivel	3,25	0,92	1	5	330
10. a tanárjelölt hallgatókkal	3,13	0,85	1	5	318
11. az információáramlással	3,12	0,85	1	5	327
12. a leterheltség mértékével	2,94	1,05	1	5	324
13. a város és a megye más iskoláival történő együttműködéssel	2,93	0,97	1	5	323
14. a társadalmi presztízzsel	2,18	1,07	1	5	325

A szempontok korrelációs mátrixa (Melléklet 98. táblázat) egyértelműen rámutat arra, hogy a tantestület szakmai és tudományos felkészültsége, az oktatás színvonala, az iskola versenyeredményei és a továbbtanulók aránya között milyen erős ok-okozati összefüggés tapasztalható a pedagógusok gondolkodásában.

A hallgatók – a pedagógusokkal ellentétben – leginkább a *tantestület szakmai felkészültségével* elégedettek. Ezt követte az *oktatás színvonalával*, a *munkahelyi légkörrel*, valamint az *oktatómunka feltételeivel* való elégedettség. A *leterheltség mértékét* azonban nem tartották megfelelőnek a megkérdezettek (25. táblázat).

25. táblázat

Hallgatók elégedettsége

Mennyire elégedett...	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. a tantestület szakmai felkészültségével	4,39	0,68	2	5	480
2. az oktatás színvonalával	4,27	0,72	2	5	481
3. a munkahelyi légkörrel	3,98	0,89	1	5	482
4. az oktatómunka feltételeivel	3,95	0,88	1	5	482
5. a tantestület tudományos tevékenységével	3,89	0,79	2	5	464
6. az információáramlással	3,83	0,86	1	5	480
7. a nevelőmunka feltételeivel	3,82	0,83	1	5	479
8. a leterheltség mértékével	3,36	0,99	1	5	478

Az elégedettség mértékét főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk. Így a vizsgált szempontok alapján – mind a tanári, mind a hallgatói mintában – egyetlen változót hoztunk létre, mely normális eloszlású (Melléklet 10. ábra) és a megkérdezettek elégedettségét jellemzi.

Az elemzés elvégzésénél – a módszer sajátosságainak megfelelően – azokból a változókból indultunk ki, melyek kummunalitása megfelelőnek bizonyult (26. táblázat).

A *tanári minta* főkomponensét az eredeti változók közül legnagyobb mértékben a munkahelyi légkörrel, az oktató- és nevelőmunka feltételeivel és az oktatás színvonalával való elégedettség határozza meg. Az elemzés során a főkomponens információtartalma 3,432 egység, a teljes információ 38%-át tartalmazza. Az elveszett információkat kárpótolta, hogy így egy változóval tudtunk dolgozni.

26. táblázat

Pedagógusok elégedettsége főkomponenselemzéssel

Mennyire elégedett...	Főkomponens-szkórok	Kommunalitások
a tantestület szakmai felkészültségével	0,586	0,344 ⁶³
az oktatás színvonalával	0,684	0,468
az iskola versenyeredményeivel	0,531	0,282
a város és a megye más iskoláival történő együttműködéssel	0,563	0,317
az iskola nemzetközi kapcsolataival	0,561	0,315
az oktatómunka feltételeivel	0,608	0,370
a nevelőmunka feltételeivel	0,701	0,491
a munkahelyi légkörrel	0,727	0,529
az információáramlással	0,563	0,317

Ezután megvizsgáltuk, hogy milyen viszonyban van ez a mutató a háttérváltozókkal. A magas főkomponens-szkórok a nagymértékű elégedettséget fejezik ki, az alacsonyok az elégedetlenség mértékét.

Azt tapasztaltuk, hogy a gyakorló gimnáziumokban oktató pedagógusok a legelégedettebbek (Melléklet 72. táblázat). Valószínűleg ők érzik a leginkább azt, hogy adottak a megfelelő feltételek az eredményes munkához. Valamennyi iskolatípust figyelembe véve azonban a vezetőtanárok elégedetlenebbek, mint azok, akik nem vezetőtanárként tevékenykednek. Mivel ők a tanárképzésben is részt vesznek, munkájuk szerteágazóbb, mint kollégáiknak, ezáltal jobban szembesülnek az esetleges problémákkal. A legifjabb korosztály – valószínűleg a pályakezdés nehézségei miatt – nem nevezhető kifejezetten elégedettnek, a 30-49 éveseknél figyelhetők meg pozitív főkomponens-szkórok ebből a szempontból (Melléklet 73. táblázat), vagyis ők optimistábban látják iskolai munkájukat. Ugyanakkor a legalább 30 éve tanítóknál szintén nagymértékű elégedetlenség mutatkozik. A vezetőtanárok közül csak azok igazán elégedettek, akik még 10 éve sem tevékenykednek a tanárképzésben. Később, a kezdeti lelkesedés után fokozottabban érzékenyek a fennálló problémákra. A nők elégedettségi mutatója lényegesen magasabb, mint a férfiaké. Az oktatott tantárgy típusa alapján az idegen nyelvet tanítók a leginkább elégedettebbek, szemben a többi humán szakossal.

A *hallgatói elégedettséget* szintén főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk. Az eljárás elvégzése után kapott főkomponens az eredeti változók információtartalmának 47,028

⁶³ Az eredeti változók heterogenitásának 34,4%-át őrzi meg a főkomponens.

százalékát őrizte meg. A főkomponenst az eredeti változók közül leginkább az oktatás színvonalával és a nevelőmunka feltételeivel való elégedettség határozza meg. A 27. táblázat az elemzés során kapott főkomponens-szkórokat és kommunalításokat mutatja.

27. táblázat

A hallgatók elégedettsége főkomponens-elemzéssel

Mennyire elégedett...	Főkomponens-szkórok	Kommunalítások
a tantestület szakmai felkészültségével	0,705	0,497 ⁶⁴
a tantestület tudományos tevékenységével	0,705	0,497
az oktatás színvonalával	0,729	0,531
az oktatómunka feltételeivel	0,654	0,428
a nevelőmunka feltételeivel	0,728	0,529
a munkahelyi légkörrel	0,701	0,491
az információáramlással	0,695	0,483
a leterheltség mértékével	0,553	0,305

A továbbiakban megvizsgáltuk, hogy új változónk milyen kapcsolatban áll a háttérváltozókkal (Melléklet 74. táblázat). Megállapítottuk, hogy leginkább azok a hallgatók elégedettek, akik 12 évfolyamos gyakorlóiskolában teljesítik tanítási gyakorlatukat. A tanári mintához hasonlóan itt is elsősorban a nők, az idegen nyelv és a reál szakos hallgatók gondolkodnak optimistábban. Az egyszakosok valószínűleg azért elégedettebbek, mint két és háromszakos társaik, mert kevesebb kötelezettséggel jár számukra az egyetemista lét, így jobban részt tudnak venni a gyakorlóiskola munkájában. Pozitívabban élték meg a tanítási gyakorlatot azok, akik a későbbiekben szeretnének tanítani, nyilván másképp viszonyultak a tanításhoz és az ahhoz kapcsolódó tevékenységekhez, mint azok, akik teljesen más pályán szeretnének elhelyezkedni.

7.4.4. Gyakorlóiskolák légköre

Az iskolák légkörét gyakran mérik különböző klímavizsgálatokkal (Szabó K., 2000). Az iskola klímája nehezen megragadható fogalom, ezért a kutatók vizsgálati céljaiknak, egyéni elképzeléseiknek megfelelően ún. *klímadimenziókat* (Buda-Holik, 2004; Fend, 1998a, 1998b) hívnak segítségül, hogy több oldalról megközelítve ragadhassák meg ezt a komplex hatásegüttest.

⁶⁴ Az eredeti változók heterogenitásának 49,7%-át őrzi meg a főkomponens.

A tanulói igényeket, személyes továbbfejlődést előtérbe helyező klímaleírás képviselői szerint az iskola légkörével elsősorban a gyermek személyiségének kibontakoztatását kell segíteni. Ekkor például a következő klímadimenziók különböztethetők meg: az önbizalom támogatása, reális önismeret kialakításának segítése, biztatás saját cél kialakítására, saját elhatározáson alapuló cselekvés, önkontroll biztosítása. További dimenziók lehetnek, melyek a tanuló egyéni szükségleteit támogatják, például az autonómia, az önrendelkezés, a döntési szabadság.

Egy másik irányzat a csoportra koncentrál. Követői az emberi kapcsolatok, az interakciók, a kommunikáció oldaláról vizsgálják a klímát.

A harmadik megközelítés szerint a középpontban a célok állnak. E felfogás szerint a jó iskolai klíma elsősorban a tanulási célok elérését könnyíti meg. Például a kognitív tanulás eredményesebbé tételéhez elvárják a klímától, hogy segítse elő a következő intellektuális tulajdonságok erősödését: emlékezeti teljesítmények, transzfer, interpretációk, alkalmazás, szintézis, értékelés, ellenőrzés.

A negyedik irányzat a pedagógust, a tanári viselkedést állítja középpontba. Klímadimenziók lehetnek: a tanárok „indirektsége”, a tanulói elképzelések akceptálása, tanári melegség.

A fent felsorolt egysíkú megközelítéseknél gyakrabban találkozunk olyan klímaleírással, amely több oldalról próbálja megragadni a légkör lényegét, mely együtt veszi figyelembe a tanulókat, a csoportokat, célokat és a pedagógusokat.

A *gyakorlóiskolák légkörét* egy sokdimenziós mérési eljárással, az Osgood-skálával (Falus, 1996) mértük. Kérdésünkben 15 értékpárt adtunk meg. Fontos kiemelnünk, hogy ezek a dimenziók nem a jó és a rossz, a helyes és a helytelen ellentétpárokat foglalják magukban. A pedagógusokat és hallgatókat arra kértük, hogy jelöljék egy ötfokú skálán, hogy melyik tulajdonság jellemző nagyobb mértékben az iskolájuk légkörére.

Az adatok kiértékelését követően azt az eredményt kaptuk, hogy a megkérdezett pedagógusok elsősorban *szigorúnak* és *tekintélyelvűnek* titulálták a gyakorlóiskolákat, melyeket ugyanakkor *igényesnek*, *ösztönzőnek*, és *nyitottnak* tartottak (28. táblázat).

28. táblázat

Gyakorlóiskolák légköre (n=324)

	1	5	
rideg		3,94	bensőséges
konzervatív		3,86	liberális
szigorú	3,24		engedékeny
túlértékelő		3,79	reális
igénytelen		4,46	igényes
feszült		3,83	oldott
visszatartó		4,29	ösztönző
lehangoló		3,89	vidám
zárt		4,19	nyitott
bizonytalan		3,94	határozott
komolytalan		4,06	komoly
díszharmonikus		3,86	harmonikus
elhanyagoló		3,92	gondoskodó
közömbös		3,85	egymásra figyelő
tekintélyelvű	3,29		tekintélymentes

A hallgatók szintén *szigorú, tekintélyelvű* intézményeknek tartják a gyakorlóiskolákat. Ők határozottabban állították ezt, mint a pedagógusok. A hallgatók véleménye szerint ugyanakkor *igényesek* és *ösztönzők* a gyakorlóiskolák (29. táblázat).

29. táblázat

Gyakorlóiskolák légköre a hallgatói vélemények alapján (n=481)

	1	5	
rideg		3,77	bensőséges
konzervatív		3,73	liberális
szigorú	2,86		engedékeny
túlértékelő		3,79	reális
igénytelen		4,40	igényes
feszült		3,87	oldott
visszatartó		4,25	ösztönző
lehangoló		3,94	vidám
zárt		4,06	nyitott
bizonytalan		4,24	határozott
komolytalan		4,10	komoly
díszharmonikus		3,90	harmonikus
elhanyagoló		3,90	gondoskodó
közömbös		3,81	egymásra figyelő
tekintélyelvű	2,80		tekintélymentes

7.5. Gyakorlati tanárképzés

A tanárképzés elsődleges feladata a gyakorlóiskolákban az, hogy a tanárjelöltek a megelőző tanulmányok során szerzett szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani ismereteiket tudatosan, tervszerűen és önállóan alkalmazzák. A hallgatók vezetőtanár mellett, annak segítségével végzik a tanítási gyakorlatot. A hospitálások során felkészülnek a tényleges tanításra, ennek hatékonyságát segíti a tapasztalatok megbeszélése, a tanmenet, az iskola dokumentumainak tanulmányozása. Az önálló tanítás során a jelölt a vezetőtanár felügyelete és jelenléte mellett, az előírt órában maga tanítja szaktárgyát. Ehhez jelentős segítséget nyújt a tanítási órákat előkészítő megbeszélés, közös elemzés, és értékelés. E fázisok nagy mértékben hozzájárulnak a zárótanítás sikeréhez.

A pedagógiai szakirodalom gyakran felmerülő kérdése az elmélet és gyakorlat megfelelő aránya a tanárképzésben. Ennek megfelelően a tanárképzés két alapvető paradigmája különböztethető meg: az objektivista és a konstruktivista (Nahalka, 2003).

A tanárképzés *objektivista* modelljében a tanárjelölt elsajátít, átvesz egy vagy több elméleti orientációt, a gyakorlati megvalósítás rendszereit, vagyis a rendszerré szerveződő nevelési, oktatási technikákat, felépül benne külső hatásra egy pedagógiai kultúra. E modellben a tanárképzés döntő kérdései, hogy mi ennek a kultúrának a tartalma és hogyan történik az átadása.

A *konstruktivista* modellben ezzel szemben a pedagógiai kultúrát nem kapja a hallgató, nem átadjuk neki, hanem saját maga konstruálja meg egy aktív építkezésként értelmezhető folyamatban. A hallgató már birtokol egy pedagógiai tudásrendszert akkor, amikor elkezd a képzés keretében a pedagógiával való ismerkedést, vagyis ez a modell nem arról szól, hogy miképpen kell kiépülnie a hallgatóban a pedagógiai kultúrának, hanem arról, hogy miképpen változik meg, milyen folyamatban képzelhető el az átalakulása.

Aszerint, hogy milyen szerepet játszik a tanárképzésben a gyakorlati tevékenység elméleti elemzése, a „gyakorlat elmélete”, a reflexió, háromféle tanárképzési utat különböztethetünk meg (Kurtán, 1996):

1. A *szaktudományok alkalmazásának* modellje az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak, amely az alkalmazás folytán elvezet a szakmai kompetencia kialakulásához. E megközelítés szerint a tanítási képességeket tanárként, a tanítás napi gyakorlatában lehet megszerezni.

2. A *gyakorlat-orientált*, mesterséget elsajátító modellben a „oktató mester” instrukció és demonstráció során adja át, és mutatja meg a tanárjelöltnek a szükséges elméleti és gyakorlati ismereteket, eljárásokat. Eszerint a tanárjelöltnek mintaadó tanárra van szüksége, akitől megtanulhatja a mesterséget.
3. A *reflektív* modellben a tanár megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban, tudatosan cselekszik, aktuális problémákból indul ki, osztálytermi kutatásokat végez, s az ezekből leszűrt eredményekre épít. Eszerint egy tanárjelöltnek menedzser típusú, „mentor” tanárképzőre van szüksége.

Egy 2003-as kutatás (Bikics, 2003) a tanárképzés gyakorlati oldalát vizsgálta magyar és német pedagógusok megkérdezésével. A pedagógusjelöltek személyiségfejlődésében legfontosabbnak ítélt fejlesztési lehetőségként a gyakorló tanítást nevezték meg mindkét országban. A német felmérésben az első helyen az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása állt, ami leginkább gyakorlati tapasztalatok szerzésével és reflexióval, valamint cselekvésközpontú projektekkel érhető el. Külön kategóriaként említették a második helyen az önálló tapasztalatszerzést és reflexiót, a harmadikon a tanácsadást.

A magyar vizsgálatban az első helyen az iskolai gyakorlat állt, ami a német felmérésben említett elemekkel összevethető, azokat magában foglalja. Ezen belül legfőbb tényezők a gyakorló tanítás (önálló órátartás), az óramegbeszélés-tanácsadás, a hospitálás és az önreflexió. Ezt követte a szak módszertan tárgya, melynek legfőbb személyiségfejlesztési lehetőségei a mikrotanítás és a megbeszélés, majd a pedagógiai-pszichológiai tárgyak, ahol az esetmegbeszélés és a tanári képességfejlesztő tréning a legfontosabb. Mindkét országban fontosnak tartották az elméleti és gyakorlati képzésért felelő személyek együttműködését.

7.5.1. Hallgatók a gyakorlóiskolákról

Kutatásunk további részében a gyakorlóiskolákban tanítási gyakorlatukat teljesítő hallgatókat kérdeztük arról, hogy a képzés mely tényezői járultak hozzá leginkább ahhoz, hogy helyt tudjanak állni a pedagógusi pályán. A gyakorlati tanárképzés jelentőségét igazolja, hogy a megkérdezett hallgatók szerint az *önálló tanítás* járult hozzá szakmai fejlődésükhöz a legnagyobb mértékben (30. táblázat). Magas pontszámot kapott a *szakvezető tanár segítsége* és az *órák megbeszélése* is. Összességében tekintve elengedhetetlennek látják a tanítási gyakorlatot. A hallgatók véleménye szerint legkevésbé

a szakmódszertani, az elméleti pszichológiai és pedagógiai képzésnek látják hasznát a későbbiekben.

A fenti eredmények mutatják, hogy szembetűnően alacsonyabb osztályzatokkal értékelték a hallgatók az *elméleti képzést* országos szinten, mint az 1999/2000-ben végzett pécsi kutatás során. Akkor a szakmai képzés 3,94-es, a szakmódszertani 3,73-as, a pedagógiai 3,64-es, a pszichológia képzés pedig 3,25-ös átlagpontoszámot kapott az ötfokozatú skálán (Kocsis, 2003). A különbség magyarázataként szolgálhat az a tény, hogy a pécsi vizsgálatnál közvetlenül a komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat után kérdezték meg a hallgatókat, tehát ők még nem vettek részt tanítási gyakorlaton. A gyakorlatban tapasztaltak nem ritkán ellentmondanak az elméletben elsajátítottaknak. A hallgató ekkor választásra kényszerül: az iskolai közeg elvárásainak tegyen-e eleget, vagy az elméletben hallott elképzeléseket valósítsa meg (Falus, 2005), ezért előfordulhat, hogy kritikusabban szemléli az elméleti képzést.

30. táblázat

Hallgatók véleménye arról, hogy mely tényezők járultak hozzá szakmai fejlődésükhöz

	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. önálló tanítás	4,63	0,64	1	5	484
2. a tanítási gyakorlat összességében	4,43	0,68	2	5	472
3. a szakvezető tanár segítsége	4,35	0,82	2	5	482
4. az órák megbeszélése	4,27	0,79	1	5	483
5. a tanítási órákat előkészítő megbeszélés	4,01	0,89	1	5	484
6. hospitálás	3,65	0,96	1	5	480
7. zárótanítás	3,63	1,11	1	5	443
8. szaktárgyi képzés	3,50	1,02	1	5	478
9. tantárgypedagógiai (szakmódszertani) képzés	3,38	1,10	1	5	482
10. elméleti pszichológiai képzés	2,73	1,02	1	5	483
11. elméleti pedagógiai képzés	2,54	0,97	1	5	483

A továbbiakban főkomponens-elemzéssel vizsgáltuk, hogy milyen szempontokat tartanak fontosnak a hallgatók szakmai fejlődésük érdekében. Az elemzés során három főkomponenst⁶⁵ kaptunk (31. táblázat).

⁶⁵ A főkomponensek az eredeti változók információtartalmának 59,291 százalékát őrzik meg.

31. táblázat

A hallgatók szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tényezők belső mintázatai főkomponens-szokórokban a hallgatói vélemények alapján

	Főkomponensek		
	1 (gyakorlati)	2 (elméleti)	3 (szakmai)
hospitálás	0,526	0,294	-8,264E-02
tanítási órákat előkészítő megbeszélés	0,756	0,105	0,105
önálló tanítás	0,584	-5,423E-02	-4,045E-02
órák megbeszélése	0,793	2,877E-02	0,142
szakvezető tanár segítsége	0,756	5,986E-02	0,192
zárótanítás	0,543	0,192	5,034E-03
a tanítási gyakorlat összességében	0,710	-7,138E-02	0,230
elméleti pedagógiai képzés	5,866E-02	0,893	0,150
elméleti pszichológiai képzés	5,278E-02	0,884	0,115
szaktárgyi képzés	1,334E-02	4,706E-02	0,902
szakmódszertani képzés	0,279	0,350	0,646

A „gyakorlati” tényezőkhöz tartozik a hospitálás, a tanítási órákat előkészítő megbeszélés, az önálló tanítás, az órák megbeszélése, a szakvezető tanár segítsége, a zárótanítás, valamint a tanítási gyakorlat összességében, vagyis azok az események, melyek a gyakorlóiskolákban történnek. A gyakorlati szempontok elsősorban a 12 évfolyamos intézményekben gyakorló hallgatókra voltak nagy hatással. A hallgatók szerint ezek az intézmények biztosították leginkább azokat a feltételeket, amelyek lehetővé tették „önmaguk kipróbálását” az iskola világában. Az elemzés rámutatott arra, hogy a gyakorlati képzés azok számára is hasznosnak bizonyult, akik már a tanítási gyakorlati előtt is rendelkeztek valamilyen tanítási tapasztalattal (Melléklet 75. táblázat).

Az „elméleti” szempontokat a felsőoktatási intézményekben folyó pedagógiai és pszichológiai képzés alkotja. Az elméleti szempontokat az általános iskolákban gyakorló hallgatók részesítették előnyben. Ők valószínűleg jobban tudták alkalmazni a felsőoktatási intézményben szerzett elméleti ismereteket, mint a gimnáziumokban gyakorló hallgatók. Ide sorolhatjuk továbbá az egyszakos hallgatókat, akiknek – kevesebb kötelezettségük miatt – több lehetőségük nyílt elméleti pedagógiai-pszichológiai tudásra szert tenni. Nem meglepő eredmény, hogy akik szeretnének tanítani, azok nagyobb érdeklődést tanúsítanak

a pedagógiai és pszichológiai ismeretek iránt, több figyelmet szenteltek az elméleti képzésnek, mint társaik.

A „szakmai” szempontokhoz tartozik a felsőoktatási intézmények szaktárgyi és szakmódszertani képzése. A szakmai képzésnek a férfi hallgatók tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. Akik nem rendelkeztek tapasztalattal a pedagógusi pályán a tanítási gyakorlatot megelőzően, szintén a szakmai képzést tartották fontosnak a szakmai fejlődésük tekintetében. Ők valószínűleg még nem tapasztalták meg a pedagógiai és pszichológiai ismeretek fontosságát.

7.5.2. Témák a képzésben

Megítélésünk szerint a vezetőtanárokkal való megbeszélések jelentős mértékben hozzájárulnak a tanítási gyakorlatok sikerességéhez. A tanórák előtti és utáni tapasztalatcserén elhangzott információk, tanácsok nélkülözhetetlenek a további órákra, illetve a tanári pályára való felkészülésben. Ezért is választottuk a *megbeszélések témáit* kutatásunk egyik állomásául.

Vizsgálatunk során megkérdeztük a *pedagógusokat*, hogy milyen témák szoktak előfordulni a tanárjelöltekkel történő megbeszéléseken. Néhányan úgy vélték, hogy nem tudják megválaszolni ezt a kérdést, mivel nem dolgoznak vezetőtanárként, ezért nem kompetensek a témában. Így az értékelhető választ adók száma ennél a kérdésnél lényegesen kevesebb, mint a többinél.

Várakozásainknak megfelelően a konzultációkon leggyakrabban a *tanórák tervezéséről*, a *szaktárgyi problémákról* és a *pedagógiai módszerekről* esik szó (32. táblázat). A válaszadók egyöntetűen egyetértettek ezek nélkülözhetetlenségében. Legritkábban a tanórán kívüli tevékenységek szervezése, a gyermekek egyéni ügyei és a szülőkkel való kapcsolattartás kerül napirendre a válaszok alapján.

Érdekességként szolgál, hogy az általános nevelési kérdéseken kívül valamennyi témánál előfordult az 1-es pontszám, ami azt jelenti, hogy egyáltalán nem esik szó róluk a megbeszéléseken.

Az összehasonlíthatóság kedvéért a *hallgatókat* is megkérdeztük arról, hogy milyen témák hangzottak el a gyakorlati képzés konzultációin. A tanári válaszokkal azonosan a *tanórák tervezését*, a *pedagógiai módszereket* és a *szaktárgyi problémákat* nevezték meg (32. táblázat), tehát elmondásuk szerint elsősorban az aktuális óra megtartásához szükséges

információk kerülnek sorra a megbeszéléseken. Megjegyezzük azonban, hogy amennyiben a tanárjelölt nem csupán a tananyag elmondására törekszik az órán, hanem a nevelési-oktatási tevékenységben hatékonyabban is részt kíván venni, szükséges megismerni a tanulók személyiségét is. Ez a terület viszont egyértelműen háttérbe szorul a konzultációkon.

32. táblázat

Témák a gyakorlati tanárképzés konzultációin a tanári és a hallgatói vélemények alapján

	Tanári minta				Hallgatói minta			
	Átlag	Szórás	Sorrend	n	Átlag	Szórás	Sorrend	n
szaktárgyi problémák	2,92	0,29	2.	292	2,59	0,61	3.	481
általános nevelési kérdések	2,74	0,44	5.	293	2,34	0,63	6.	482
ellenőrzés	2,74	0,47	6.	292	2,47	0,60	5.	483
értékelés	2,84	0,39	4.	294	2,56	0,58	4.	482
fegyelem, fegyelmezés	2,62	0,52	7.	293	2,26	0,67	8.	480
tehetségfejlesztés	2,32	0,61	9.	293	1,81	0,71	10.	481
felzárkóztatás	2,00	0,63	10.	293	1,71	0,68	12.	482
taneszköz készítése	1,94	0,70	12.	293	2,09	0,79	9.	479
a gyermekek egyéni ügyei	1,86	0,64	15.	293	1,78	0,79	11.	483
pedagógiai módszerek	2,89	0,32	3.	294	2,64	0,56	2.	484
a tanóra tervezése	2,98	0,16	1.	294	2,85	0,40	1.	484
tanórán kívüli tevékenységek szervezése	1,89	0,57	14.	294	1,67	0,67	14.	481
tanár-diák viszony	2,53	0,56	8.	294	2,27	0,68	7.	483
kapcsolattartás a szülőkkel	1,78	0,58	16.	294	1,54	0,64	16.	483
iskolai házirend	1,91	0,59	13.	294	1,62	0,62	15.	483
az iskola pedagógiai programja	1,96	0,64	11.	294	1,70	0,63	13.	482

A témák struktúrájának áttekintése végett főkomponens-analízist végeztünk mindkét mintán. A 33. táblázatból kiolvasható, hogy a *pedagógusok* véleménye alapján a konzultációk témái öt főkomponensben rendeződtek⁶⁶.

⁶⁶ Az elemzés során a változók kummunalitása megfelelő volt. Minden főkomponens sajátértéke 1-nél nagyobb. A főkomponensek együttesen az eredeti változók információtartalmának 57%-át tartalmazzák.

33. táblázat

A képzés témáinak struktúrája a tanári vélemények alapján

	Főkomponensek				
	1. tanórán kívüli	2. tanórai	3. általános	4. ell-ért.	5. módszertani
a tanórán kívüli tevékenységek szervezése	0,495	0,229	0,144	0,131	-0,133
kapcsolattartás a szülőkkel	0,686	8,583E-02	0,336	8,062E-02	-4,102E-02
iskolai házirend	0,758	0,111	0,155	2,514E-02	5,859E-02
az iskola pedagógiai programja	0,742	3,950E-02	-4,284E-02	2,870E-02	0,106
tehetségfejlesztés	0,356	0,745	-4,187E-02	0,120	7,770E-02
felzárkóztatás	0,311	0,616	2,176E-02	0,199	0,242
a tanóra tervezése	-0,393	0,606	0,318	-8,041E-02	-0,101
általános nevelési kérdések	7,045E-02	0,182	0,638	-6,241E-02	0,220
fegyelem, fegyelmezés	1,744E-02	-0,113	0,626	0,150	-5,190E-02
a gyermekek egyéni ügyei	0,338	-4,923E-02	0,464	8,279E-02	0,204
tanár-diák viszony	0,257	0,277	0,522	3,438E-02	7,205E-02
ellenőrzés	0,164	3,199E-02	0,161	0,846	5,855E-02
értékelés	1,669E-02	0,140	3,025E-03	0,855	3,859E-02
taneszköz készítése	4,725E-02	0,313	9,221E-02	0,168	0,680
pedagógiai módszerek	-9,219E-03	-6,854E-02	0,134	-3,600E-02	0,790

„Tanórán kívülinek” neveztük el azt a változót, amely a különböző szervezési tevékenységeken kívül magában foglalja a szülőkkel való kapcsolattartást és az intézményi dokumentumokat is. Ezek a témák elsősorban a gyakorló általános iskolákban kerülnek megbeszélésre, ahol – az eredmények szerint – nagyobb hangsúlyt fektetnek a tanórán kívüli tevékenységek megszervezésére. A tapasztaltabb tanárok, vezetőtanárok szintén hangsúlyt helyeznek ezekre a témákra, eddigi munkájuk alapján nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tanórán kívüli témák megbeszélésének (Melléklet 76. és 77. táblázat).

A „tanórai” tevékenységekhez sorolható az órák tervezése, a tehetségfejlesztés és a felzárkóztatás. A tehetségfejlesztés és a felzárkóztatás szoros kapcsolatát egyértelműen megmutatta az elemzést megelőzően készített korrelációs mátrix (Melléklet 101. táblázat), ezek szerint az iskolákban egymással párhuzamosan, egyforma súllyal szerepelnek ezek a kérdések. Ez a főkomponens szintén a gyakorló általános iskolai pedagógusok gondolkodását tükrözi. Ide sorolhatók azok is, akik valamilyen idegen nyelvet tanítanak, ott feltehetően több lehetőség nyílik a „tanórai” tevékenységek gyakorlására.

Az „*általános*” jellemzők az általános nevelési kérdésekkel, a fegyelmezéssel, a gyermekek egyéni ügyeivel és a tanár-diák viszonytal mutatnak összefüggést. Ezek a kérdések elsősorban a 12 osztályos intézményekben fordulnak elő.

Az „*ellenőrzés-értékelés*” témakörei a gyakorló általános iskolákban történő megbeszéléseken hangzanak el elsősorban. Ezek a kérdések foglalkoztatják továbbá az idegen nyelvet oktató pedagógusokat, ők gyakrabban beszélnek az ellenőrzés és az értékelés problematikájáról a tanárjelölt hallgatókkal.

A „*módszertani*” szempontoz tartozik a taneszközök készítése és a pedagógiai módszerek megismertetése. Ez a kérdéskör leginkább a 12 osztályos intézményekben fordul elő. Főleg a pályakezdőknél mutatkozik meg ez szempont, ők különösen fontosnak találják a módszertani témájú megbeszéléseket.

A *hallgatói* mintán végzett főkomponens-elemzés során a tanári minta eredményeihez hasonlóan 5 változót⁶⁷ kaptunk (34. táblázat).

Az „*általános*” témákhoz sorolhatjuk az általános nevelési kérdéseket; a fegyelem, a fegyelmezés problematikáját; a gyermekek egyéni ügyeit; a tanár-diák viszonyt és a szülőkkel való kapcsolattartást. Már a főkomponens-analízist megelőzően elkészített korrelációs mátrix (Melléklet 102. táblázat) is megmutatta, hogy a gyermekek egyéni ügyeinek megbeszélése és a szülőkkel való kapcsolattartás szükségessége erősen függenek egymástól. Az általános szempontokat elsősorban azok nevezték meg, akik gyakorló általános iskolában teljesítik tanítási gyakorlatukat. Gyakrabban fordultak elő azoknál is, akik már korábban tanítottak, valószínűleg vezetőtanáraik meg akarták ismertetni őket a nem feltétlenül a tanóra megszervezéséhez tartozó ismeretekkel is (Melléklet 78. táblázat).

A „*tanórán kívüli*” témákhoz tartozik a tanórán kívüli tevékenységek megszervezése, az iskolai házirend és az iskola pedagógiai programja. Ezek a témák elsősorban azoknál fordultak elő, akik még nem tanítottak és azoknál a hallgatóknál, akik szeretnének tanítani. Vezetőtanáraik feltehetően fontosnak érezték bevezetni ezeket a hallgatókat a tanórán kívüli tevékenységek világába egyrészt tapasztalatszerzés céljából, másrészt azért, hogy bemutassák a motivált és érdeklődő hallgatóknak az iskola mindennapi munkájának e szegmensét is.

Az „*ellenőrzés-értékelés*” témakörében kapcsolódnak össze a szaktárgyi problémák az ellenőrzéssel és értékeléssel. Az ellenőrzés és értékelés szoros kapcsolatára a témák

⁶⁷ A főkomponensek az eredeti változók információtartalmának 56,134 százalékát őrizték meg.

korrelációs mátrixa is rámutatott. Ahogy a tanári vizsgálatban is láttuk, ezek a témák elsősorban a gyakorló általános iskolákban fordultak elő és főként az idegen nyelv szakosok körében hangzottak el leggyakrabban. Szintén gyakori témakörök azok esetében, akik még nem tanítottak a gyakorlatuk előtt, hiszen még kevés tapasztalattal rendelkeznek, és azok körében, akik szeretnének tanítani, mivel számukra a későbbi munkájukhoz elengedhetetlen kérdésekről van szó.

34. táblázat

A gyakorlati képzés konzultációin megbeszélte témák struktúrája a hallgatói vélemények alapján

	Főkomponensek				
	1. általános	2. tanórán kívüli	3. ell-ért.	4. tanórai	5. módszertani
általános nevelési kérdések	0,691	-3,684E-02	0,193	0,167	-6,356E-02
fegyelem, fegyelmezés	0,537	-0,138	0,376	0,230	-7,700E-02
a gyermekek egyéni ügyei	0,657	0,133	-0,139	7,001E-02	0,204
tanár-diák viszony	0,494	0,399	3,945E-02	9,720E-02	0,226
kapcsolattartás a szülőkkel	0,626	0,429	-4,138E-02	4,265E-02	7,258E-02
a tanórán kívüli tevékenységek szervezése	0,316	0,359	-2,126E-02	0,344	0,284
iskolai házirend	0,132	0,784	0,183	0,152	-4,724E-02
az iskola pedagógiai programja	2,266E-02	0,794	8,686E-02	0,139	2,295E-02
szaktárgyi problémák	0,236	0,201	0,321	-0,193	0,195
ellenőrzés	-1,258E-02	8,702E-02	0,800	0,145	0,210
értékelés	5,094E-02	0,133	0,815	9,367E-02	8,517E-02
tehetségfejlesztés	0,245	0,235	7,844E-02	0,690	5,325E-03
felzárkóztatás	0,180	0,204	6,905E-02	0,786	1,589E-02
taneszköz készítése	-6,831E-02	-8,317E-02	0,167	0,508	0,407
a tanóra tervezése	-1,313E-02	-3,327E-02	0,160	4,696E-02	0,748
pedagógiai módszerek	0,201	0,100	9,230E-02	4,956E-02	0,698

A „tanórai” indíttatású témák közé tartozik a tehetségfejlesztés, a felzárkóztatás és a taneszközök készítése. A témák korrelációs mátrixa szintén kiemelte a tehetségfejlesztés és a felzárkóztatás közötti szoros összefüggést. Ezek a témák – ahogyan a tanári vizsgálat eredményeit tanulmányozva is láttuk – az általános iskolai szinttel (is) rendelkező intézményekben hangzottak el a leggyakrabban. Sokszor szerepelnek a tanórai indíttatású témák a később tanítani kívánó hallgatókkal folytatott megbeszéléseken, mivel számukra igen lényeges megismerni ezeket a kérdéseket. Főként a taneszközkészítés miatt a humán

szakosoknál ritkábban fordul elő ez a kérdéskör, inkább a reál és az idegen nyelv szakosok, valamint a készségtárgyat hallgatók említették ezt a szempontot.

Az ötödik faktor „*módszertani*” jellegű témákat tartalmaz. Ide tartozik a tanóra tervezése és a pedagógiai módszerek ismertetése. Elsősorban az általános iskolai szinttel (is) rendelkező intézményekben gyakorló hallgatók jelölték meg ezt a csoportot. Ezenkívül az idegen nyelvet és készségtárgyat hallgatók említették ezeket a témákat, valamint azok, akik a későbbiekben szeretnének tanítani, mivel számukra nélkülözhetetlennek bizonyulnak ezek az ismeretek.

7.5.3. Vezetőtanárok feladata, szerepe a képzésben

Amennyiben a nemzetközi szakirodalom *vezetőtanárról, mentorról* ír, olyan tapasztalt tanárra utal, aki a gondjaira bízott tanárjelölt tantermi munkájához szükséges ismeretek és képességek fejlődését segíti elő az irányított tervezés, kivitelezés és reflexió révén (Musai, 1996). A vezetőtanárok, mentorok olyan szakmai elismerésnek örvendő oktatók, akik felvállalják a „nemesi feladatot”, hogy a tanárjelöltek iskolai tanítását irányítsák (Fábián, 2000). A gyakorlati képzés olyan "kulcsemberei" (Veszprémi, 1990), akiknek magas szinten kell birtokolniuk az oktató-nevelő munka gyakorlatát, az azokat irányító dokumentumokat, mindazokat a pedagógiai, pszichológiai, szaktantárgyi, tantárgy-pedagógiai ismereteket, amelyeket a jelöltek a gyakorlatot megelőző évek során tanultak.

A szerzők egyértelműen mellett foglalnak állást, hogy a gyakorlati mentor megléte a legfontosabb láncszem lehet a pályakezdő tanárok tudása és készségei, valamint az iskolai tapasztalat között (Moon, 1996). Terepe lehet a tanárképzés egyéb, oktatási és képzési szempontból központi aspektusai kidolgozásának is.

Ugyanakkor a szakirodalom beszámol a vezetőtanárok, mentorok munkájának nehézségeiről, akadályairól, a pedagógusi tevékenységek megújítási lehetőségeiről is (Balassa, 1998; F. Péchy, 2004).

A vezetőtanári, mentori tevékenység igen sokrétű: a mentor információkat ad át, politikai ismereteket nyújt, kihívást jelentő feladatokat tűz ki, tanácsot ad, segít a karrierépítésben, bizalomteli légkört alakít ki, nyilvánosságot biztosít pártfogoltjai eredményeinek, védelmez, illetve személyes kapcsolatokat alakít ki és tart fenn (Allemann, 1986). A jó mentor közvetlen, figyelmesen tud hallgatni, konstruktív visszajelzéseket ad és engedi diákjait kísérletezni (Moon, 1996).

Musai (1996) a mentorokkal szemben az alábbi követelményeket támasztja: legyen

- *tanácsadó*, aki a mindennapi teendőkkel kapcsolatosan tanácsokkal látja el növendékét, segíti és bátorítja őt,
- *modell*, aki saját tevékenységével a tantermi munka ideális megvalósítását képes felmutatni növendékeinek a tanítási megközelítési módok, a diákokkal, illetve kollégákkal való kapcsolatépítés tekintetében,
- *információs forrás* az iskolai tantervekre és dokumentációkra, a tanulók jellemző vonásaira, a tanítási stratégiákra vonatkozóan,
- *oktató*, aki tanulmányvezetői szituációk során a növendékeket bevezeti a tervezés, az értékelés, a szaktárgyi munka áttekintése, az össziskolai tevékenységek, a osztálytermi-menedzsment gyakorlatába,
- a tanárjelölt tantermi munkájának *megfigyelője*,
- *konzultáns*, aki a megtekintett tanórák alapján visszajelzéseket ad a jelöltnek és hozzásegíti őt ahhoz, hogy kritikusan reflektáljon saját munkájára, értékelje azt és beszámolót készítsen róla,
- *szakértő*, aki összegyűjti az információkat növendékének az iskolai gyakorlat során végzett munkájáról, konstruktívan értékeli azt beszámolók és értékelési ívek formájában.

Furlong és Maynard (1995) a mentor szerepét a modell, a képzési szakember, a kritikus barát és a tanuló társ szerepével azonosítja. Cameron-Jones és O'Hara (1994) szerint a mentor szerep három legfontosabb összetevője a nevelői, képzői és szövetségi funkció. Musai (1996) a mentorszerep három dimenzióját: a strukturális, a támogató és a szakmai dimenziót különíti el.

Gyakran felmerül a kérdés, hogy „a vezetőtanárnak *mintaként* kell-e szolgálnia gyakorló tanárai számára”? Ha igenlő választ adunk a kérdésre, akkor a vezetőtanárnak a tanári viselkedésminták széles skáláját kell-e felmutatnia, vagy csak a saját szokványos, valószínűleg jóval szűkebb viselkedésrepertoárt, mely koherensebb és a hallgatók számára kiszámíthatóbb? Ferbar (1996) az utóbbi megoldás mellett érvel. Szerinte minél őszintébb a mentor viselkedése, a tanárjelölt annál könnyebben ismeri fel az összefüggéseket a tanári teljesítmény és az osztály eredményei között. Ami a viselkedésminták változatosságát illeti, szerinte talán előnyösebb úgy megszervezni az iskolai gyakorlatot, hogy a jelölt több vezetőtanárral és osztállyal kerülhessen munkakapcsolatba.

Kutatásuk során – a fenti megállapításokat is szem előtt tartva – arra kérdeztünk rá, miben látják a megkérdezett gyakorlóiskolai pedagógusok és a gyakorlati képzésben részt vevő hallgatók a vezetőtanárok feladatait. A kérdőívek kiértékelését követően hipotézisünknek megfelelő eredményt kaptunk (35. táblázat).

A megkérdezett pedagógusok a vezetőtanárok legfontosabb feladatának a *tanulók oktatását és személyiségfejlesztését* tartották. Ez az eredmény megfelel egy, a közelmúltban végzett kutatás tapasztalatainak, mely során a gyakorlati tanárképzésben részt vevő német és magyar oktatókat és mentortanárokat kérdezték a tanárok legfontosabb feladatairól (Bikics, 2003). A magyar kutatásban a tudásközvetítés állt az első helyen, emellett kiemelt szerepet kapott a gyakorlatiasság, a tanulási módszerek tanítása, az aktuális szakmai ismeretek megszerzése és a problémamegoldó képesség fejlesztése. A német vizsgálatban azonban a tapasztalatszerzési és együttműködési lehetőségek megteremtése szerepelt az elsődleges tanári feladatként.

A pedagógusi mintán elvégzett vizsgálatunkban a tanulók oktatásának és személyiségfejlesztésének feladata közé „ékelődött be” a *tanárjelöltek módszertani felkészítése*. A *hallgatók szakmai felkészítését* ennél kevésbé lényegesnek tartották. Ez a szempont jelentősen megosztotta a pedagógusok véleményét. A kérdőív végén található nyitott kérdések és a készített interjúk jelezték, hogy a megkérdezettek közül sokan ezt az egyetem feladatának tekintik, szerintük nem a tanárképzés utolsó fázisában kell sort keríteni a szakmai felkészítésre.

A fontossági sorrend végén szerepel a felsőoktatási intézménnyel történő *kapcsolattartás*, a *publikálás* és *tankönyvírás*, melyek vezetőtanárok „speciális” tevékenységei közé sorolhatók, melyek meghaladják a „hagyományos” közoktatási feladatokat. Ezek a szempontok megosztották a megkérdezettek véleményét, a tanulók oktatásával és a tanárjelöltek módszertani felkészítésével ellentétben, mely feladatokat egyöntetűen magas pontszámmal illették, azaz igen fontosnak tartották.

A tanári véleményekkel megegyezően a hallgatók is *a tanulók oktatását tartották* a vezetőtanárok legfontosabb szerepének (35. táblázat). Ezt követte *a tanárjelöltek módszertani és szakmai felkészítése*. A személyiségfejlesztő jelleg a tanári mintához képest kevésbé kerül előtérbe, hasonlóan ahhoz, amit a gyakorlóiskolák feladatainak megítélése során tapasztaltunk.

35. táblázat

A vezetőtanárok feladatai a tanári és a hallgatók véleménye alapján

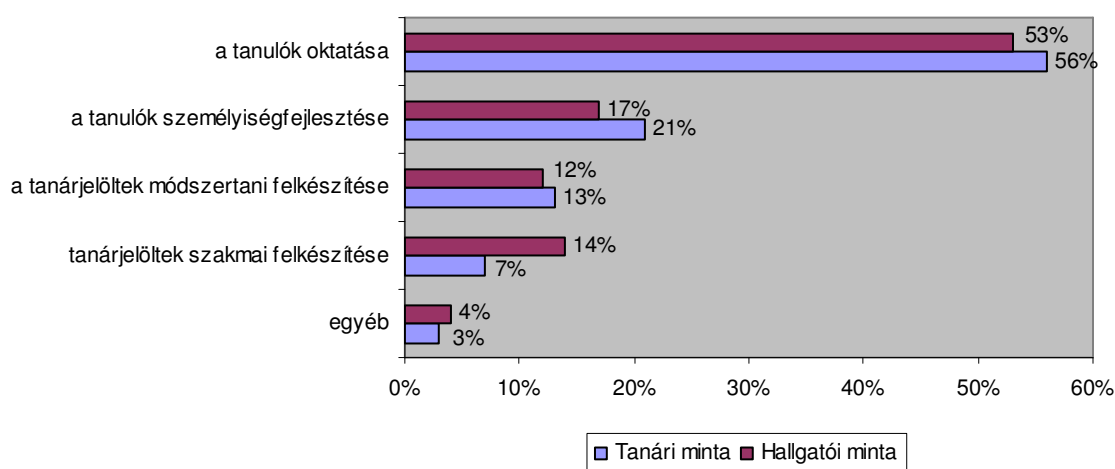
Feladat	Tanári minta				Hallgatói minta			
	Átlag	Szórás	Sorrend	n	Átlag	Szórás	Sorrend	n
a tanulók oktatása	2,98	0,14	1.	302	2,94	0,27	1.	469
a tanulók személyiségfejlesztése	2,92	0,28	3.	303	2,80	0,43	4.	468
kapcsolattartás a szülőkkel	2,44	0,54	6.	295	2,35	0,56	5.	468
kapcsolattartás a fenntartóval	1,81	0,61	10.	292	1,94	0,58	10.	464
együttműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	2,18	0,61	7.	295	2,24	0,60	7.	468
tanárjelöltek szakmai felkészítése	2,81	0,42	4.	303	2,83	0,43	3.	470
tanárjelöltek módszertani felkészítése	2,97	0,17	2.	308	2,88	0,34	2.	470
publikálás	1,81	0,52	11.	296	1,59	0,54	11.	469
tankönyvírás	1,71	0,56	12.	294	1,57	0,57	12.	470
programfejlesztés	2,05	0,61	9.	293	2,09	0,61	8.	464
új módszerek kidolgozása	2,45	0,58	5.	297	2,28	0,61	6.	469
konferenciákon való részvétel	2,15	0,61	8.	297	2,05	0,64	9.	468

A vezetőtanárok feladatainak osztályozása után arra kértük a válaszadókat, hogy válasszák ki és rangsorolják a három *legfontosabbnak* vélt feladatot (8. ábra).

Sokatmondó adat, hogy a pedagógusok és a hallgatók több, mint fele ítélte úgy, hogy a tanulók *oktatása* a vezetőtanárok elsődleges feladata (56, illetve 53 százalék). A megkérdezettek egy további markáns csoportja a tanulók *személyiségfejlesztését* vélte a vezetőtanárok legfontosabb feladatának. Szembeötlő, hogy míg pedagógusok 21 százaléka jelölte meg ezt a feladatot, a hallgatóknál ez az arány csupán 17 százalék. Itt a tanári mintához képest ismét háttérbe szorult a személyiségfejlesztő jelleg. A *pedagógusképzésben* betöltött feladatoknak nem tulajdonítottak ekkora jelentőséget a megkérdezettek, a *tudományos életben* való részvétel igénye pedig szinte elhanyagolható tényezőként jelent meg a válaszokban.

8. ábra

A szakvezető legfontosabb feladata a tanári és hallgatói vélemények alapján
(n=288 és 485)



A vizsgálat következő lépése során főkomponens-elemzéssel csökkentettük a változók számát⁶⁸, ezáltal törekedtünk új összefüggések feltárására (36. táblázat).

A „tudományosnak” elnevezett főkomponensben az a szemlélet tükröződik, mely szerint a vezetőtanárok munkájában a legerősebb szerepe a publikálásnak, a tankönyvírásnak, a programfejlesztésnek, az új módszerek kidolgozásának és a konferenciákon való részvételnek van, melyek közötti szoros összefüggésre a feladatok korrelációs mátrixa is egyértelműen rámutatott (Melléklet 103. táblázat). A második főkomponenst az „együttműködő” címkével jelöltük. Azok gondolkodását testesíti meg, akik szerint a vezetőtanároknak a szülőkkel, a fenntartóval és a felsőoktatási intézmény oktatóival való kapcsolattartást kell előnyben részesíteniük. A „nevelői-oktatói” feladatok főkomponense az oktatói feladat a dominanciáját tükrözi. A „szakmai”, illetve „módszertani felkészítés” a főkomponens-elemzést követően továbbra is önálló változóként szerepel.

A gyakorló általános iskolában tanítók elsősorban a vezetőtanárok tudományos és együttműködésre irányuló feladatait hangsúlyozták, míg a 12 évfolyamos intézményekben dolgozók a nevelői-oktatói feladatokra és a szakmai felkészítésre hívták fel a figyelmet. A vezetőtanárok az együttműködésre törekvést, a tanárjelöltek szakmai és módszertani felkészítését részesítették előnyben, ezzel szemben a nem vezetőtanárként oktatók elsősorban a tudományos feladatokat preferálták. A sokéves tanítási tapasztalattal rendelkezők szerint a vezetőtanároknak elsősorban tudományos, együttműködő és nevelői-

⁶⁸ Az elemzés során minden változó kummunalitása megfelelőnek bizonyult. Valamennyi főkomponens sajátértéke nagyobb, mint egy. A kapott öt főkomponens varianciája a tanári mintában 64,8%, tehát nagy mértékben megőrzik a teljes információtartalmat.

oktatói feladatokat kell ellátniuk, míg a pályakezdőknél a tanárjelöltek szakmai és módszertani felkészítése szerepelt az első helyen (Melléklet 80. táblázat).

36. táblázat

A vezetőtanárok feladat-modellje

	Főkomponensek				
	1. tudományos	2. együtt- működő	3. nevelői- oktatói	4. szakmai felkészítés	5. módszertani felkészítés
publikálás	0,736	0,101	4,043E-02	9,732E-02	2,850E-02
tankönyvírás	0,784	3,290E-02	-2,149E-03	6,539E-02	0,154
programfejlesztés	0,772	9,418E-02	-0,103	-0,126	4,572E-02
új módszerek kidolgozása	0,661	9,561E-02	7,266E-02	-3,348E-02	-3,947E-02
konferenciákon való részvétel	0,491	0,377	0,166	5,553E-02	2,446E-02
kapcsolattartás a szülőkkel	-9,950E-02	0,755	0,160	-0,182	0,150
kapcsolattartás a fenntartóval	0,185	0,741	-7,351E-03	0,135	-7,160E-02
együtműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	0,357	0,608	-8,982E-02	0,147	-6,713E-04
a tanulók oktatása	-1,976E-02	-2,466E-02	0,890	0,168	-0,130
a tanulók személyiségfejlesztése	0,160	0,221	0,612	-0,347	0,342
a tanárjelöltek szakmai felkészítése	2,300E-02	9,183E-02	5,030E-02	0,911	8,392E-02
a tanárjelöltek módszertani felkészítése	9,540E-02	2,225E-02	-1,778E-02	8,369E-02	0,940

A hallgatói mintában négy főkomponenst kaptunk⁶⁹ (37. táblázat). Az első főkomponens a „tudományos” feladatokat jelöli. Ide tartozik a publikálás, a tankönyvírás, a programfejlesztés, az új módszerek kidolgozása és a konferenciákon való részvétel. E tényezők szoros kapcsolatára a feladatok korrelációs mátrixa (Melléklet 104. táblázat) is rámutatott. Az „együtműködésre” irányuló feladatokhoz sorolható a kapcsolattartás a fenntartóval és az együtműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival. „Nevelői-oktatói” feladat a tanulók oktatása, személyiségfejlesztése és a kapcsolattartás a szülőkkel. Ez a főkomponens az oktatásra irányuló feladatokat hangsúlyozza. „Tanárképző” feladat pedig a tanárjelöltek szakmai és módszertani felkészítése. Ebben a főkomponensben a szakmaiság szerepel nagyobb hangsúllyal.

⁶⁹ A főkomponensek az eredeti változók információtartalmának 56,531 százalékát őrzik meg.

A 12 évfolyamos intézményekben gyakorló hallgatók elsősorban a vezetőtanárok tudományos feladatait emelték ki, míg az általános iskolákban tanítók az együttműködésre irányuló, a nevelői-oktatói és a tanárképző feladatokat. Míg a férfiak szerint a vezetőtanároknak nevelői-oktatói feladatokat kell ellátniuk, a nők a másik három tevékenységet részesítették előnyben. A humán szakosok a tudományos és a nevelői-oktatói feladatokat hangsúlyozták, a reál szakos hallgatók a tanárképző feladatot (Melléklet 81. táblázat).

37. táblázat

A vezetőtanárok feladat-modellje a hallgatói vélemények alapján

	Főkomponensek			
	1. tudományos	2. együtt- működő	3. nevelői- oktatói	4. tanárképző
publikálás	0,656	0,225	1,387E-02	-0,169
tankönyvírás	0,778	1,762E-02	7,858E-02	-4,643E-02
programfejlesztés	0,745	6,179E-02	2,700E-02	5,189E-03
új módszerek kidolgozása	0,708	-1,415E-02	6,607E-02	0,154
konferenciákon való részvétel	0,516	0,237	-0,106	0,203
kapcsolattartás a fenntartóval	0,164	0,766	0,165	5,942E-02
együttműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	0,113	0,731	-0,193	0,257
a tanulók oktatása	-2,955E-02	-0,225	0,764	0,159
a tanulók személyiségfejlesztése	6,574E-02	0,145	0,658	0,123
kapcsolattartás a szülőkkal	6,451E-02	0,537	0,563	-0,230
a tanárjelöltek szakmai felkészítése	-1,742E-02	2,571E-02	2,394E-02	0,819
a tanárjelöltek módszertani felkészítése	8,847E-02	0,193	0,279	0,556

Az elmúlt évek oktatásügyi változásai a vezetőtanári szerepre is befolyást gyakoroltak. A hagyományos nevelői szerepek mellett (ismeretátadó, személyiségfejlesztő feladatok) megjelent a kooperatív, innovatív, reflektív nevelői attitűd, a tudományos szerep (Zrinszky, 1994). Az iskola szolgáltató tevékenysége is új elvárások megjelenését jelentette, a piacosodás a pedagógus számára új szerepek megtanulását tette szükségessé, új képességek kialakítását igényelte.

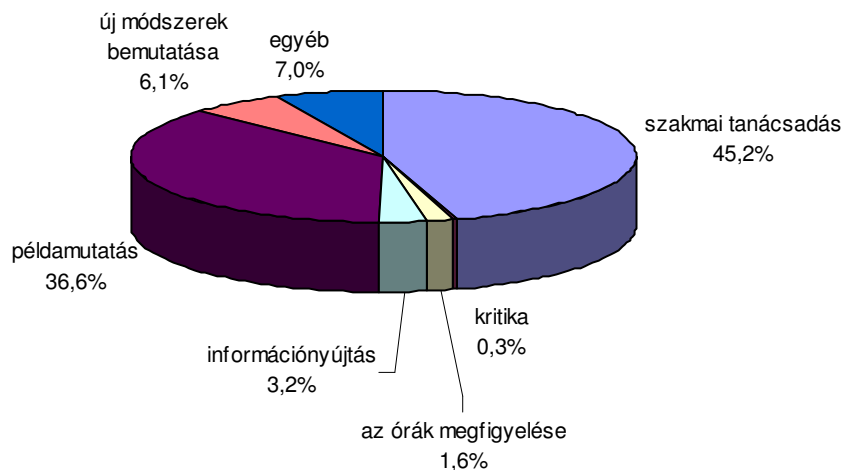
Borko és Mayfield (1995) kutatásukban arra keresték a választ, hogy milyen szerepet töltenek be a gyakorlóiskolai vezetőtanárok és az USA-ban az ő felügyeletükkel megbízott egyetemi gyakorlatvezetők abban, hogy a tanárjelöltek sikeresen végezzék gyakorló

tanításukat. A tanárjelölteket tanulmányaik utolsó, illetve iskolai gyakorlásuk első évében kísérték figyelemmel. Különösen az érdekelte a kutatókat, hogy milyen befolyást gyakoroltak a gyakorlótanítás előtti és utáni megbeszélések a hallgatókra. Megállapították, hogy mind a vezetőtanárok, mind a gyakorlatvezetők csak behatárolt szerepet játszanak a tanítási módszerek, a tanítási folyamatok elsajátításában. A jelöltek ugyanis a saját elképzeléseiket igyekeznek megvalósítani, amely azonban sokszor fullad kudarcba. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a gyakorlatok színvonalát és eredményességét egyrészt azzal kellene növelni, hogy a vezetőtanárok hosszabb, alaposabb, intenzívebb megbeszéléseket folytassanak a jelöltekkel; másrészt azzal, hogy az egyetemi gyakorlatvezetők jobban készítsék föl a vezetőtanárokat a gyakorlatvezetésre.

Kutatásunk egy további kérdésében a *vezetőtanári szerepértelmezésre* kívántunk fényt deríteni. A válaszadó *pedagógusok* majdnem fele (45,2 százaléka) *szakmai tanácsadó* szerepben képzelel el a vezetőtanárokat (9. ábra).

9. ábra

A szakvezető legfontosabb szerepe a tanárképzésben (n=314)



Szintén nagy arányban (36,6 %) emelték ki a vezetőtanári *példamutatás* fontosságát. A többi megnevezett lehetséges vezetőtanári szerepet csak kevesen választották: az *új módszerek bemutatását* a megkérdezettek 6,1%-a jelölte meg, az *információnyújtás*, az *órák megfigyelése* és a *kritika* csupán minimális szavazatot kapott.

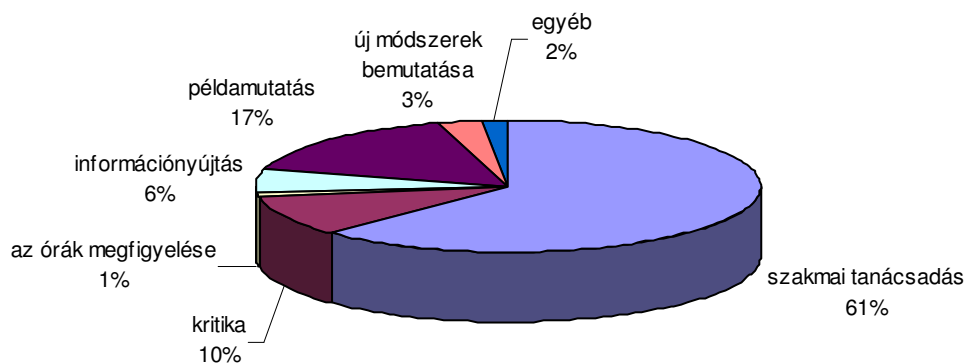
A nem vezetőtanárként dolgozók 54,9 százaléka ($p=0,015$) tartotta a szaktanácsadást a vezetőtanárok legfontosabb szerepének (Melléklet 82. táblázat). Ez az arány a közvetlenül érintettekénél, azaz a vezetőtanárként dolgozóknál 42,3 százalék. A példamutatást közel egyforma hangsúllyal kezelték a nem vezetőtanárként és a vezetőtanárként dolgozók (38, illetve 36,8 százalék), az új módszerek bemutatását azonban egyértelműen a vezetőtanárok találták fontosabbnak (7,1 százalék az 1,4 százalékkal szemben), ők feltehetően gyakrabban tapasztalják a terület fontosságát.

A nők 48,8 százaléka jelölte meg a szakmai tanácsadást, míg a férfiak csupán 38,9 százaléka ($p=0,036$). Ők inkább a példamutatást részesítik előnyben (45,4 %), a nők esetében ez az arány 31,8 százalék (Melléklet 83. táblázat).

A megkérdezett *hallgatók* 61 százaléka gondolta úgy, hogy a vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a *szakmai tanácsadás* (10. ábra). Figyelemreméltó a különbség a tanári minta 45 százalékával szemben.

10. ábra

A szakvezető legfontosabb szerepe a tanárképzésben a hallgatói vélemények alapján (n=478)



Míg a pedagógusok 37 százaléka tartotta a példamutatást a vezetőtanárok legfontosabb szerepének, ez az arány a hallgatók körében csupán 17 százalék. A kritikát a hallgatók 10 százaléka jelölte meg, itt is nagymértékű eltérés tapasztalható a pedagógusok véleményével szemben, ugyanis ez az arány náluk nem érte el az 1 százalékot sem. A pedagógusok és a hallgatók vezetőtanári szerepértelmezése tehát nagy mértékben eltér

egymástól: a hallgatók nagyobb mértékben érzik a tanácsadás és az építő kritika szükségességét, mint a tanárok.

7.5.4. Az együttműködés lehetőségei

A kutatás során központi kérdésként kezeltük az iskolák, pedagógusok, tanárszakos hallgatók kapcsolatrendszeit, az együttműködés formáit, a szakmai dialógus lehetőségeit és feltételeit (Holik, 2004d).

Elsőként megkérdezettek kapcsolatrendszeit tanulmányoztuk. Azokra a „kritikus helyzetekben” megnyilvánuló kapcsolatokra kérdeztünk rá, amikor a pedagógusnak *szakmai tanácsra* van szüksége. Ebben az esetben a megkérdezett tanárok igen nagy arányban a kollégákhoz fordulnak (38. táblázat). Jelentősen kisebb számban veszik igénybe a felsőoktatási intézmény szakmódszertanos kollégájának, illetve az igazgatónak segítségét. A „nemhivatalos” kapcsolatok közül a barátoknak jut a legfontosabb szerep. A megkérdezettek között találkoztunk „magányos” pedagógusokkal is, akik senkihez sem fordulnak, ebben az esetben maguk próbálják megoldani problémáikat. Az egyéb kategóriát 37-en választották, közülük 23-an szakirodalmi segítséget vesznek igénybe.

38. táblázat

A pedagógusok szakmai kapcsolatrendszere (n=330)

Kihez fordul, ha szakmai tanácsra van szüksége?	A választások száma
kollégákhoz	301
a felsőoktatási intézmény szakmódszertan-vezetőjéhez	65
barátokhoz	62
az igazgatóhoz	61
szakértőkhöz	40
a felsőoktatási intézmény egyéb oktatóihoz	30
rokonokhoz	23
a felsőoktatási intézmény szaktanácsadójához	21
senkihez	4

A vezetőtanárok szerepének fontosságát bizonyítja, hogy a hallgatók – amennyiben szakmai tanácsra van szükségük – elsősorban hozzájuk fordulnak. A 485 válaszadóból 423-an kérnek tanácsot a vezetőtanáruktól. A többi lehetséges segítő személy szerepe emellett – meglepő módon – elhanyagolható (39. táblázat).

39. táblázat

A hallgatók szakmai kapcsolatrendszere (n=485)

Kihez fordul, ha szakmai tanácsra van szüksége?	A választások száma
a szakvezető tanárhoz	423
korábbi tanáraihoz	20
a felsőoktatási intézmény oktatóihoz	17
szakértőkhöz	4
rokonokhoz	4
barátokhoz	4
senkihez	4
a gyakorlóiskola más tanáraihoz	2
egyéb	2

A hallgatóknak a gyakorlóiskolai környezetben a többi tanárjelölt hallgatóval a legjobb a *kapcsolata* (40. táblázat). A szakvezető tanárral lényegesen jobb kapcsolatot tudnak teremteni, mint a gyakorlóiskolák tanulóival.

40. táblázat

A gyakorlati képzésben részt vevő hallgatók kapcsolatrendszere

Kapcsolat ...	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. a tanárjelölt hallgatókkal	3,42	0,62	2	4	477
2. a szakvezető tanárral	3,35	0,65	1	4	480
3. a tanulókkal	3,19	0,62	1	4	474
4. más tanárokkal	2,56	0,59	1	4	464

A továbbiakban egy sokat vitatott terület: a *fenntartóval való együttműködés* lehetőségeit tanulmányoztuk. A megkérdezett pedagógusok a felsőoktatási intézmény oktatóival elsősorban *zárótanítások* alkalmával érintkeznek, szakmai fórumokon és személyes konzultációkon tartják a kapcsolatot (41. táblázat). Figyelemreméltó, hogy a fenntartóval történő *együttműködés* mértékét meglehetősen alacsony pontszámmal illették a pedagógusok. Még a legelőkelőbb helyre sorolt zárótanítások során történő kapcsolattartás mértéke is csak 3,14 átlagpontszámot kapott a lehetséges 5-ből.

41. táblázat

A fenntartóval történő együttműködés szinterei

	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. zárótanítás során	3,14	1,36	1	5	297
2. szakmai fórumokon	2,87	1,17	1	5	295
3. személyes konzultációkon	2,54	1,20	1	5	302
4. hospitálásokon	2,35	1,21	1	5	281
5. telefonon	2,26	1,17	1	5	288
6. kutatás során	1,77	1,10	1	5	279
7. postai úton	1,54	0,94	1	5	275

A fenntartói segítségnyújtás lehetőségeinek értékelése is várakozásainknak megfelelő képet mutatott. A válaszadók szerint a felsőoktatási intézmény a *megfelelő működési feltételek megteremtésében* nyújt segítséget a gyakorlóiskolának (42. táblázat). A hospitálások megszervezésében ennél kisebb mértékben működik közre a fenntartó. A kutatómunkában a legkisebb mértékű az együttműködés a gyakorlóiskola és a fenntartó felsőoktatási intézmény között. Ennél a kérdésnél is megfigyelhető, hogy valamennyi együttműködési formára alacsony pontszámot adtak a megkérdezettek. Itt a legmagasabb átlagpontszám 3,11 volt, amely a fenntartói segítségnyújtás korlátozott lehetőségeire utal.

42. táblázat

A fenntartói segítségnyújtás lehetőségei

	Átlag	Szórás	Min.	Max.	Válaszadók száma
1. megfelelő működési feltételek megteremtésében	3,11	0,98	1	5	310
2. hospitálások szervezésében	2,82	1,12	1	5	305
3. a gyakorlóiskolában folyó munka koordinálásában	2,36	1,13	1	5	304
4. zárótanítások lebonyolításában	2,35	1,20	1	5	297
5. kutatómunkában	2,04	1,10	1	5	280

A fenti adatok szerint a gyakorlóiskolák pedagógusai kevésnek tartják a felsőoktatási intézménnyel való együttműködés lehetőségeit (Holik, 2005c). Fontos azonban megvizsgálni a másik oldalt is. Ezért említjük meg azt a közelmúltban végzett kérdőíves vizsgálatot, amely során szakmódszertanos egyetemi és főiskolai oktatókat kérdeztek a szakmódszertani képzésről és a szakmódszertanosok helyzetéről (Katona, 2004).

Az egyik kérdés arról szólt, hogy konzultációs partnernek tekintik-e a szakmódszertanos kollégák a különböző képzési területek szakembereit. Szinte kivétel nélkül (több mint 97%) a gyakorlati képzés szakembereivel való kapcsolatteremtést tekintették fontosnak, s mintegy 90% más szakmódszertani tárgyak oktatóval. Több mint négyötöd (82%) a szaktárgyakat tanítókkal, és – ezekhez képest csak – bő kétharmad (70%) a pedagógiai-pszichológiai tárgyak tanáraival.

Szomorúbb kép alakult ki a tényleges együttműködést illetően: a gyakorlati képzéssel való együttműködés 71%, a szaktárggyal való együttműködés 68%, a pedagógiai-pszichológiai területtel csak 40%, de más szakmódszertanokkal még rosszabb, mindössze 39%. (Egyéb területekkel, például kommunikáció, információs technika 13%.)

A kérdések alapján stagnálás volt megfigyelhető az iskolai gyakorlattal való kapcsolat vonatkozásában (javult: 45%, romlott: 15%, nem változott: 40%) és a pedagógiai/pszichológiai alapot illetően (javult: 29%, romlott: 8%, nem változott: 63%).

A felmérés kitért a gyakorlótanítási és hospitálási rendszerre. Az egyes szaktárgyi szakmódszertanosokra eső vezetőtanárok, szakvezetők átlagszáma több mint 9, s ebből csaknem 5 gyakorlóiskolai tanár.

A válaszadók csupán 58%-a elégedett a jelenlegi gyakorlótanítási és hospitálási rendszerrel. Ennek oka nem kis mértékben az lehet, hogy csak a felsőoktatási intézmények bő kétharmadában (78%) van szervezett kapcsolat a gyakorlóiskolákkal, melyekbe egyúttal beleértendők az ún. nem gyakorlóiskolai képzési helyek. A gyakorlóiskolák közötti szervezett, illetve informális tapasztalatcserét tekintve a kutatásban szereplők 64%-a bizonyult elégedettnek.

7.6. Javaslatok a gyakorlati képzéssel kapcsolatban

Vizsgálatunkban lehetőséget biztosítottunk a pedagógusok és a hallgatók számára, hogy kifejezhessék véleményüket, javaslataikat a témával kapcsolatban. A nyílt kérdésre a megkérdezett *pedagógusok* 16 százaléka, azaz 54 tanár válaszolt.

A felsőoktatási intézménnyel való *együttműködésről* 28-an írtak megjegyzést. Közülük 17-en foglalkoztak a kapcsolat jellegével és 11-en a szakmódszertani képzéssel. A többi pedagógus megjegyezte, hogy nem vezetőtanár, nincs kapcsolata a tanárjelöltekkel, ezért “nem járatos az adott témában”, “nem tudja a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatos teendőket”.

A felsőoktatási intézménnyel való kapcsolatáról megoszlanak a vélemények. Az egyik felfogás egyértelműen bírálja az együttműködés jellegét. A válaszadók megjegyzik, hogy nem olyan jó a kapcsolat, mint évekkel ezelőtt volt, sőt néhányan a kapcsolat teljes hiányát teszik szóvá. Többen ezt a jelenséget anyagi okokkal magyarázzák. A problémák megoldásaként ezek a pedagógusok elsősorban azt javasolják, hogy “külön időkeretben, ne pluszmunkában” tartsák fenn a kapcsolatot a felsőoktatással, támogassák aktívabban a kollégák munkáját és a felsőoktatási intézmények oktatói látogassák az összes vizsgatanítást. További javaslatként merül fel egy “átgondoltabb gyakorlati képzési struktúra” megvalósítása érdekében, hogy vállaljon nagyobb szerepet a fenntartó felsőoktatási intézmény a tanárjelöltek szakmai felkészítésében és az iskola működési feltételeinek megteremtésében, ennek érdekében alakítsák a tanárszakos hallgatók iskolai gyakorlatát folyamatossá, folytassanak rendszeres, évenkénti 1-2 alkalommal eszmecsere-t a tanárképzésben felmerülő problémákról, illetve legyen lehetőség arra, hogy a gyakorlóiskolai tanárok részt vehessenek a tanszékek rendezvényein, megismerkedhessenek kiadványaikkal. A felsőoktatási intézmények által szervezett vagy a belső szakmai továbbképzésekben is kedvező lehetőségeket látnak a kapcsolat erősítésére, ahol ezen kívül “igényes szakmai naprakész ismereteket” is tanulnának a pedagógusok.

A válaszadók másik csoportja szerint jó a kapcsolat a felsőoktatási intézménnyel. Ők a közvetlen kapcsolat megőrzését javasolják.

A harmadik felfogás szerint – mivel a zárótanításokat a gyakorlóiskolák bonyolítják le, és a hospitálásokat is ők szervezik – “nincs is szükségük a felsőoktatási intézmény segítségre”, tehát egyértelműen elhatárolják magukat a fenntartótól.

A válaszokban megfogalmazódik az a kritika, hogy túlságosan gyenge a kapcsolat, minimális az együttműködés a *szakmódszertannal*. Pedig rendszeres kapcsolattartásra lenne szükség a szakmódszertanos, illetve a szakvezető tanár között, különösen a tematikát és a vizsgatanításokat illetően. Fontosnak tartják a válaszadók, hogy a szakmódszertan odafigyeljen a vezetőtanárookra és a tanárjelöltekre. A problémák megoldási lehetőségeként merül fel, hogy a gyakorlóiskolai vezetőtanárok tartsanak módszertani órákat az egyetemen, és közben az egyetemi módszertanosok legyenek óraadók a gyakorlóiskolában. Néhányan azt a javaslatot tették, hogy szervezzenek szakmódszertani elméleti és gyakorlati fórumokat, közös konzultációkat, nemcsak hospitálással, hanem azt követő megbeszélésekkel vagy külön szemináriumi találkozóval. A szakmódszertannal való együttműködés mellett a tantárgypedagógiai képzés erősítését is sürgetik. Pozitívumként

merül fel, hogy sok vezetőtanár tanít az adott tanszéken szakmódszertant, vezet
módszertani gyakorlatokat, illetve szaktárgyi óraadó.

A *gyakorlóiskolákban folyó tanárképzéssel* kapcsolatban szintén megoszlanak a
vélemények. Negatívumként említik, hogy a tanárképzésbe bekerülők a kontraszelekciós
hatások következtében az utóbbi néhány évben “mind emberileg, mind szakmailag silány
felkészültségűek”. A minőségi felsőoktatást – minőségi tanárképzést szorgalmazzák. Ezért
az a javaslat merül fel a válaszokban, hogy nem elég csak az utolsó évben gyakorolni, jobb
lenne korábban kezdeni, és egyéb pedagógiai munkában is szervezeten részt venni,
közelebb kellene hozni az elméletet és a gyakorlatot egymáshoz. Fontos volna a
tanárjelöltekkel közös „műhelymunka” kialakítása, mely folyamatos együttműködést, oda-
vissza kommunikációt jelent. Ezért a vezetőtanár is legyen nyitott a hallgató ötleteire,
módszereire. Ugyanilyen fontos a diákok oktatása-nevelése, a színvonalas és jó légkörű
iskola megteremtése, illetve az, hogy a hallgatók minél több időt töltsenek a
gyakorlóiskolai tanulókkal. Kiemelik azonban, hogy mindennek finanszírozása,
megbecsültsége “még nem megfelelő”.

A *gyakorlati képzés* pozitív oldala is megmutatkozik a válaszokban. Néhány válaszadó
azokra a tapasztalatokra hivatkozik, melyek szerint a kezdő tanárok “a gyakorlóiskola
módszertani felkészítése nélkül nem tudnának tanítani, mert az egyetemi oktatásból ez
lényegében teljesen hiányzik”. Más tárgyak óráinak és a tanórán kívüli pedagógiai
tevékenységnek a megismerésére szintén csak a gyakorlóiskolában van lehetősége a
hallgatóknak egy válaszadó szerint. A megjegyzések között megfogalmazódik az is, hogy az
iskolai gyakorlat feladata, hogy „a leendő tanárokat megtanítsa tanítani, nevelni, és pedig
átlagosnál jobb színvonalon, élen járó gyakorlat bemutatására hivatott iskolákban (mint
ahogy az orvostanhallgatók gyakorlati képzése is klinikákon folyik)”. Egy másik válaszadó
a gyakorlóiskolai légkör fontosságára tér ki, mivel ott “olyan műhelymunka folyik egy-egy
munkaközösségen belül, illetve iskolai szinten, amely a tanárjelöltek felkészítését nagyon
magas szakmai színvonalon képes elvégezni”. A válaszokban hangsúlyozzák a
gyakorlóiskolák fontos szerepét a közoktatásban, mivel “egyrészt kiváló tanárok
gyűjtőhelyeként a minőségi oktatás-nevelés motorjaként szolgálnak, másrészt pedig a
tanárjelöltek nemcsak metodikát tanulhatnak, hanem iskolai szellemet, összmunkát is, így
az ott szerzett pozitív élményeik kedvet ébresztenek a tanításhoz, igényességre nevelnek”.

A nyitott kérdések tapasztalatai összhangban állnak egy 1980-as években végzett kérdőíves vizsgálat eredményeivel, melyet az *ELTE* Neveléstudományi Tanszékén végeztek a pedagógusképzés, a pedagógusi pálya megítéléséről (Falus-Kotschy, 1983; Falus és munkatársai, 1989). Ez a vizsgálat kiterjedt Pest megye valamennyi iskolájára, 3158 nem napköziben dolgozó pedagógusra. A vizsgált pedagógusok jelentős része szorgalmazta, hogy a pedagógusképzés minden szintjén alapos, gyakorlatra orientált képzést valósítsanak meg, hiszen ez feltétele az önálló, alkotó pedagógiai munkának. Sokan kezdeményezték, hogy már a képzés elejétől fogva biztosítsák az elméleti és gyakorlati képzés egységét, egymásra épülését, hogy több lehetőség legyen tanításra, tényleges kezdeményezésre, illetve hospitálásra. A hospitálások számának növelésén kívül fontosnak tartották, hogy egy-egy hallgató ugyanazon csoportnál töltsön el több időt, hogy megismerje a gyerekeket. A hospitálás az oktató-nevelő munka minden területére terjedjen ki, ne korlátozódjon a tanítási órára, minden látogatást alapos megbeszélés kövessen, maguk a bemutatott órák valóságosak legyenek, s végül felhívták a figyelmet a videoszalagon rögzített tényanyag, tanítási órák, pedagógiai helyzetek bemutatásának hasznára.

Az elmélet és gyakorlat szorosabb kapcsolatának kialakítását sürgették. Ezen a ponton többnyire azt értették a megkérdezettek, hogy elméletben olyan ismereteket tanítsanak, melyek nem rugaszkodnak el a gyakorlat feltételeitől, az elméleti ismeretek gyakorlati alkalmazási lehetőségét is mutassák be, sőt ezt megelőzően az elméleti általánosítások a gyakorlatból származó konkrét példák elemzéséből fakadjanak.

Emellett javasolták, hogy ne csak a gyakorlóiskolában legyen gyakorlat, hanem az élethez közelebb is, többféle gyakorlóiskolában. A gyakorlóiskolákban végzett tanítás hasznosságát többen megkérdőjelezték, mivel azokat több szempontból is alkalmatlannak tartották a valóságos feladatok megismerésére, elsajátítására. A vélemények szerint ezeknek az iskoláknak a válogatott "gyerekanyaga", az általánosnál jobb tárgyi feltételei, a vezetőtanár állandó jelenléte, a nagyszámú hallgató jelenléte miatti nagyüzem jellege nem teszi lehetővé a megfelelő felkészítést.

A több, korábbi, esetleg már első évtől kezdődően végzett gyakorló tanítás igénylése mellett megfogalmazódott az is, hogy a gyakorlás terjedjen ki a pedagógus által majdan tanítandó minden korosztályra, s az iskolai munka egészére, ugyanakkor a hallgatónak legyen módja a kezdeti, lépésről lépésre irányított gyakorlattól eljutnia az önállóság egyre magasabb szintjéig, a valóságos élethelyzet megközelítéséig. A vizsgálat egyértelműen jelezte a gyakorlati képzés korszerűsítésének igényét.

Saját kutatásunk során a megkérdezett *tanárjelölt hallgatók* közül 43-an írtak megjegyzést az adott témához. A tanárokkal ellentétben a gyakorlóiskola és a felsőoktatási intézmény *együttműködésének* javítására csupán hárman tettek javaslatot. A válaszok a gyakorlóiskolai vezetőtanárok és az egyetemi szakmódszertani oktatók között szorosabb együttműködés szorgalmazására, a gyakorlótanítás lebonyolítására és időbeosztására, a felsőoktatási intézmény és a gyakorlóiskola oktatói körében kialakult, „szakmába vágó ellentétes vélemények elkerülésére” irányultak.

A *szakmódszertani képzéssel* kapcsolatosan ketten fogalmaztak meg véleményt. A hallgatók úgy gondolták, hogy „a felsőoktatási intézményben nagyobb hangsúlyt kellene fektetni a módszertani képzésre”, továbbá „szerencsés volna az egyetemi szakmódszertan tárgyakat gyakorlatiasabbá tenni”.

A *felsőoktatási intézmény tanárképzéséről* hatan fogalmaztak meg kritikát. Szerintük „az egyetemi tanárképzés nem a középiskolai szintű oktatásra készít föl, inkább tudósképzés folyik”, kevésnek találták a gyakorlati órák számát.

A *gyakorlati képzésről* 29-en írtak. Kilencen elégedettségüket fejezték ki a gyakorlati képzéssel kapcsolatosan. Volt olyan hallgató, akinek a tanulók viselkedése tetszett, volt olyan, akinek a tanári segítségnyújtás nyerte el tetszését. A válaszadók a gyakorlótanítás során gyűjtött tapasztalatok fontosságát emelték ki, mivel szerintük „alapvetően pozitívan vagy negatívan befolyásolják a tanár további előmenetelét”. Olyan „töltést adott” számukra a tanítás, hogy – akár a korábbi elképzeléseiktől eltérően – szívesen elhelyezkednének a pályán, „anyagi vonzatait is figyelmen kívül hagyva, ugyanis akkora örömet és sikerélményt nyújtott” számukra. A gyakorlóiskolákat „fontosnak” és „hasznosnak” tartják, mivel ez „az a hely, ahol az elméletben tanultak összefonódhatnak a gyakorlattal. Ez az egyetlen „felügyelt” gyakorlási lehetőség. Itt válhat a tanárjelöltből valóban tanár”. Többen kihangsúlyozták, hogy mennyire elégedettek voltak vezetőtanárukkal, mivel sokat segítette őket szakmai fejlődésükben. Ez a tény is közrejátszott, hogy jól érezték magukat a gyakorlóiskolában.

Ugyanakkor 13-an fogalmaztak meg kritikát a gyakorlati tanárképzésről. A vélemények eltérőek. Néhány hallgató szerint kevés időt jutott arra, hogy a tanulókkal kapcsolatot alakítsanak ki. Kifogásolták, hogy a diákok „nem veszik komolyan a kistanárt, mert maximum 2-3-szor találkoznak vele”. Találkoztunk azonban olyan véleménnyel is, mely szerint a tanítási gyakorlat időtartama „kissé hosszú”.

Az elméleti és a gyakorlati képzés kapcsolatát tekintve a hallgatók szerint „legnagyobb problémát talán a gyakorlatlanság jelenti, hiszen csak ötöd éven nyílik arra lehetőség, hogy megismerkedjenek mindazzal, amivel már elméletben találkoztak. A kettő sajnos nem mindig fedi egymást.” Főként a kapcsolatteremtés és az értékelés okozott problémát a hallgatóknak.

A vezetőtanárok munkája is a kritika tárgyát képezte. A tanárjelöltek tapasztalata az, hogy „a rossz vezetőtanár csak elveszi a tanárjelölt ambícióit”. Kifogásolták, hogy a tantestület tagjai „nem tekintették kollégának” a tanárjelölt hallgatókat.

12 javaslat is megfogalmazódott a válaszokban. Ezek nagy része arra vonatkozott, hogy „a tanárjelöltek szakmai és módszertani képzését korábban is el lehetne kezdeni”. „A tanítási gyakorlat lehetne hamarabb is, mert a vidéki gyakorlaton már nem fejlődik annyit a tanárjelölt”.

Szorgalmazták, hogy „legyen több tanítási gyakorlat a tanárjelölteknek”. A gyakorlat időpontját továbbá azért nem találták ideálisnak, mivel „a legtöbb tanárjelöltnek a tanítási gyakorlattal azonos félévben kell leadnia a szakdolgozatát és ezt a két fontos feladatot nehéz összeegyeztetni. Jó volna úgy szabályozni az egyetemi tanulmányok menetét, hogy ennek ne kelljen így lennie.”

A hallgatók szerint a „vezetőtanárnak nem szabadna ráerőltetni saját stílusát és elgondolását a tanárjelöltre, hanem segítőkész háttérmunkát kellene ellátnia, biztosságot kellene nyújtania, segítenie kellene megtalálnia a tanárjelöltnek a saját stílusát, illetve elindítania ezen az úton”. Javasolták, hogy „egy gyakorlóiskolában ne legyen vezetőtanár az, aki nem jó nevelő. Elfogult, könnyen kiborul vagy semmibe veszi a jelölt kezdeményezéseit, csak az a helyes, amit ő elgondol. Hiába jó esetleg szakmailag, ha nem tud jó példát mutatni tanárként/nevelőként”. „Egy jó vezetőtanár nagyon sokat segíthet, de ha a vezetőtanár nem megfelelő, semmi haszna nincs a gyakorlótanításnak.”

Javasolták továbbá különféle új módszerek bevezetését az oktatás területén.

Kutatásunk során abból a megállapításból indultunk ki, hogy napjaink megváltozott közoktatási környezete új követelményeket állít az iskolák és a pedagógusok elé, ezért átértékelődnek a tanári pálya kérdései. A pedagógusi hivatás és a tanárképzés problematikáját hazánk gyakorlóiskoláiban vizsgáltuk. A minták elemzése során átfogó képet kaptunk a hazánk gyakorlóiskoláiban tanító pedagógusok csoportjáról, illetve arról, hogy mi jellemzi a leendő tanárok népes taborát.

A kutatás eredményeinek kiértékelését követően, hipotéziseinket igazolva megállapítottuk, hogy a professzionalitásra való törekvés jellemző hazánk gyakorlati tanárképzésére, amely főként a szakmai ismeretek elmélyítésével valósul meg. A gyakorlóiskolák lehetőséget teremtenek arra, hogy a felsőoktatásban elsajátított elméleti tudást a gyakorlatban is kipróbálhassák a tanárjelöltek, ezáltal segítik az elmélet és a gyakorlat szorosabb kapcsolatának kialakítását. Ezt az állítást bizonyítják a kutatás eredményei: a megkérdezett hallgatók szerint az önálló tanítás járult hozzá szakmai fejlődésükhöz a legnagyobb mértékben. Elengedhetetlennek tartották a szakvezető tanár segítségét és az órák megbeszélését is. A hallgatók véleménye szerint legkevésbé a tanárképzésben hangsúlyos szerepet betöltő szak módszertani, az elméleti pszichológiai és pedagógiai ismereteket alkalmazták tudatosan a tanítás során.

A várakozásoktól eltérően a hallgatók nagy része, több mint háromnegyede szeretne a diploma megszerzése után tanítani. A gyakorlóiskolák meghatározó szerepét igazolja az, hogy sokan a gyakorlati képzésben nyert pozitív tapasztalatok hatására kezdtek el érdeklődni a pedagógusi pálya iránt. A hallgatókat főként a tanítás és a gyermekek szeretete motiválja, tetszik nekik a pedagógusi munka, illetve a hivatástudat vezérli őket. Azok közül, akik nem szeretnék tanítani, elsősorban az anyagi megbecsültség hiányát említették vagy azt, hogy inkább más területen szeretnék kipróbálni magukat. Többen a gyakorlóiskolai munka során szembesültek azzal, hogy nem alkalmasak erre a pályára, nem nekik való a tanári mesterség.

Kutatásunk során tanulmányoztuk a megkérdezettek tanárképét, véleményét a pedagógusi pályáról. Megállapítottuk, hogy a gyakorló pedagógusok az intelligenciát tartották a legfontosabb tulajdonságnak a tanári pályán. Ezzel szemben a hallgatók a kreativitás meglétét preferálják. Válaszaikból egy sokkal összetettebb, dinamikusabb, a változásokhoz alkalmazkodni tudóbb pedagóguskép tükröződik, mint a tanárokéból. Mindkét csoport kiemelte a speciális kompetencia kialakításának fontosságát, azaz a szervezőképesség, az előadóképesség, a motiválási képesség, az értékelési képesség, a konfliktuskezelő képesség, a vezetői képesség és a problémamegoldó képesség meglétének jelentőségét.

A megkérdezettek leginkább azt találják vonzónak a tanári pályában, hogy ott tanítani, nevelni lehet a gyerekeket, illetve azt, hogy kihívást jelent ez a hivatás. A hallgatók még nem látják, hogy mennyi változatosságot kínál ez a pálya, náluk főként a segítő szándék megléte dominál.

A kutatás során hipotézisünknek megfelelően azt az eredményt kaptuk, hogy a gyakorlóiskolákkal szemben elsősorban a „hagyományos” közoktatási tevékenységek gyakorlását várják el társadalmi szinten. A tanárok és a hallgatók a gyakorlóiskolát elsősorban színvonalas oktatás nyújtó intézménynek tartják. A „műhelyként” való működés elvárása főként a tanárok szerint van jelen a köztudatban, a hallgatók válaszaiban azonban a „minta” jelleg jelenik meg.

Korábbi kutatások eredményeivel összhangban a gyakorlóiskolákkal szemben azok az elvárások állnak fenn, melyek a kognitív kompetencia fejlesztésével, a társadalmi beilleszkedéssel és az ehhez szükséges viselkedésszel normákkal állnak összefüggésben. A tanári mintában tapasztalt személyiségfejlesztő jelleg nem érvényesül a hallgatóknál, ők inkább a praktikus ismeretek közvetítését vélik fontosnak.

A megkérdezett pedagógusok leginkább a továbbtanulók arányával, az iskola versenyeredményeivel és az oktatás színvonalával elégedettek. Az iskola légkörével, a tantestület szakmai és tudományos felkészültségével szemben sem bizonyultak különösebben kritikusnak a válaszadók. Főként a társadalmi presztízzsel szemben fejezték ki nagyfokú elégedetlenségüket a gyakorlóiskola tanárok. A hallgatók – a pedagógusokkal ellentétben – leginkább a tantestület szakmai felkészültségével elégedettek. Ezt követte az oktatás színvonalával, a munkahelyi légkörrel, valamint az oktatómunka feltételeivel való elégedettség. A hallgatók a leterheltség mértékét nem tartották megfelelőnek.

A megkérdezett pedagógusok és hallgatók elsősorban szigorúnak és tekintélyelvűnek titulálták a gyakorlóiskolákat, melyeket ugyanakkor igényesnek, ösztönzőnek, és nyitottnak tartottak.

A megkérdezettek a vezetőtanárok legfontosabb feladatának a tanulók oktatását és a tanárjelöltek módszertani felkészítését tartották. A személyiségfejlesztő jelleg a hallgatóknál kevésbé kerül előtérbe, ők viszont a tanárjelöltek szakmai felkészítését tartották fontosabbnak, mint a tanárok. A fontossági sorrend végén található „hagyományos” közoktatási feladatokat meghaladó tevékenységek: a felsőoktatási intézménnyel történő kapcsolattartás és a tudományos életben való részvétel.

A megkérdezettek egyöntetűen szakmai tanácsadó szerepet szánnak a vezetőtanárnak, azaz fontosnak tartják, hogy a mindennapi teendőikkel kapcsolatosan tanácsokkal lássa el a tanárjelölteket, segítse és bátorítsa őket. A modell szerepet, a példamutatást a megkérdezett tanárok lényegesen jobban hangsúlyozták, mint a tanárjelöltek. A hallgatók inkább szakmai kritikát várnak a vezetőtanártól.

Várakozásainknak megfelelően a vezetőtanár és a hallgatók megbeszélésein leggyakrabban a tanórák tervezéséről, a szaktárgyi problémákról és a pedagógiai módszerekről konzultálnak. Az oktatói-nevelői tevékenység tágabb összefüggésrendszeréről (például a tanórán kívüli tevékenységek szervezéséről, a gyermekek egyéni ügyeiről és a szülőkkel való kapcsolattartásról) csak kevés szó esik.

A tanárok szakmai kapcsolatrendszerében a kollégák játsszák a legnagyobb szerepet. Jelentősen kisebb számban veszik igénybe a felsőoktatási intézmény szakmódszertanos kollégájának, illetve az igazgatónak segítségét. A vezetőtanárok szerepének fontosságát bizonyítja, hogy a hallgatók elsősorban hozzájuk fordulnak, ha szakmai tanácsra van szükségük. A többi lehetséges segítő személy szerepe emellett elhanyagolható.

A megkérdezett pedagógusok a felsőoktatási intézmény oktatóival elsősorban zárótanítások alkalmával érintkeznek, szakmai fórumokon és személyes konzultációkon tartják a kapcsolatot. A felsőoktatási intézmény a megfelelő működési feltételek megteremtésében nyújt segítséget a gyakorlóiskolának. A kutatómunkában a legkisebb mértékű az együttműködés a gyakorlóiskola és a fenntartó felsőoktatási intézmény között. A válaszokból kiderül, hogy a gyakorlóiskolák pedagógusai kevésnek tartják a felsőoktatási intézménnyel való együttműködés lehetőségeit.

A különböző statisztikai módszerek alkalmazásával bebizonyosodott, hogy a megkérdezettek koherens pedagógiai szemlélettel rendelkeznek, elképzeléseik jól definiálható rendszert alkotnak.

8. Pedagógusok az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról

Kutatómunkánk során lényegesnek tartottuk, hogy a gyakorlóiskolák és a gyakorlati tanárképzés országos szintű megítélése mellett egy konkrét egyetem és az ahhoz kapcsolódó gyakorlóiskolák példáján keresztül vizsgáljuk tovább ezt a kérdéskört. Ennek érdekében a 2003/2004. tanév őszi félévében interjú vizsgálatot készítettünk a Debreceni Egyetem gyakorlóiskoláiban dolgozó pedagógusok körében. Célunk az volt, hogy a gyakorlati tanárképzésben közvetlenül érintettek véleményét tudjuk meg az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákban folyó munkáról, feltérképezve a gyakorlati képzés aktuális kérdéseit *helyi viszonylatban* (Holik, 2005a).

8.1. Tanárképzés a Debreceni Egyetemen

A Debreceni Egyetemen a tanárképzésről szóló 111/1997-es kormányrendeletnek megfelelően az egyetemi tanulmányok keretében a tanárjelölt hallgatók szaktudományos tanulmányokat folytatnak és a tanárképzés elméleti, alapozó szakaszában teljesítik a tanári mesterség pszichológiai, neveléstudományi követelményeit, illetve a tanítási gyakorlat megkezdéséhez előírt szakmódszertani tárgyakat. A képzés záró, kimenő szakaszában kerülnek sorra a tanári munka gyakorlati összefüggéseit, a tanári tudás gyakorlati alkalmazását, a tapasztalatszerzést segítő kollégiumok. A tanárjelölt hallgatók képzésének záró szakaszát a vezető- és mentortanárok irányítása mellett megvalósuló, három részből álló tanítási-pedagógiai gyakorlat jelenti. A Debreceni Egyetemen 1997-óta a tanárszakos hallgatók tanári képesítő vizsgával zárják a tanári pályára felkészülést⁷⁰.

A tanítási gyakorlatok *alapvető célja*, hogy betekintést nyújtsanak az iskolai munka sokszínűségébe, hogy teret biztosítsanak a jelölt számára olyan széles skálájú pedagógiai tevékenységre, amely során felkészül az önálló tanári munkára, a tíz éven felüli korosztály oktatására, nevelésére.

A 111/1997-es kormányrendelet szerinti változások utolsó mozzanataként a gyakorlatok rendje módosult. Ennek értelmében a gyakorlati képzés két szakaszra tagolódott. Az *általános jellegű (A/I típusú) gyakorlat* keretében (45 óra) a jelöltek megismerik a tanári

⁷⁰ Tájékoztató a Debreceni Egyetem tanárképzési rendjéről. Debrecen, 2004.

munka mindennapi teendőit, az iskola működésének keretfeltételeit, pedagógiai programját és a tanári munka extrakurrikuláris összetevőit. Az A/1 típusú gyakorlat tehát az egyéb tanári feladatok gyakorlatává különült el a korábbi 110 órából, amelyet a hallgatók egy tömbben ritkán tudtak valójában teljesíteni.

Az adott szakhoz tartozó tárgyak tanításával kapcsolatos (A/2 típusú) gyakorlat során (45 óra) a jelöltek a tantárgyakkal összefüggő tanári munka megfigyelését, elemzését végzik, illetve az önállóan tartott órák, foglalkozások keretében a tanárjelölt hallgatók bizonyítják tanári felkészültségüket, alkalmasságukat.

Az összefüggő egyéni (vidéki, B típusú) gyakorlat során (60 óra) a tanárjelölt hallgatók bekapcsolódnak egy átlagos feltételek mellett működő iskola, közoktatási intézmény folyamatos munkájába (43. táblázat).

43. táblázat

A tanítási gyakorlatok összetevői, jellemzői

Gyakorlat	Időtartam: óra/hét	Helyszín	Jelleg	Vezetőtanár	Értékelés	Zárás
A/1 (általános)	45 óra =11/hét	gyakorló/ partner iskolák	csoportos	vezetőtanár	szöveges + megfelelt/nem felelt meg	képesítő vizsgán
A/2 (tanítási)	45 óra =11/hét	gyakorló/ partner iskolák	csoportos	szakvezető tanár	szöveges + gyakorlati jegy	
B (vidéki)	60 óra =15/hét	vidéki partner- iskolák	egyéni	mentortanár	szöveges + megfelelt/nem felelt meg	

A gyakorlatok lehetőséget teremtenek a megszerzett szaktárgyi, módszertani pedagógiai, pszichológiai ismeretek alkalmazására és az oktató-nevelő munkához szükséges képességek fejlesztésére. Biztosítják a tájékozódást a szaktárgy helyéről a tantárgyak, a műveltségi területek rendszerében. A hallgatók számára lehetővé teszik a tanári munkához szükséges dokumentumok, tankönyvek és segédanyagok, szemléltető eszközök, adminisztrációt szolgáló anyagok megismerését, a tanítási órára való felkészülést segítő terveknek (tanmenet, tematikus terv, feladatsorok stb.) megismerését és készítésének technikáit, illetve a tanóra tervezésével, az óravázlat készítésével összefüggő tanári teendőket. A leendő tanárok megismerik az ellenőrzés, értékelés, osztályozás, mérés elveit és módjait, ezenkívül a gyakorlatban is kipróbálják ezeket. A gyakorlatokon tapasztalatokat és jártasságot szereznek a tanórákon végzett általános és célzott megfigyelések feljegyzésében (hospitálási naplóban), az órák elemzésében, saját és mások

pedagógiai teljesítményeinek, tevékenységének értékelésben. Bekapcsolódnak a szaktárgy tanórán kívüli tevékenységformáiba (szakkör, verseny, felzárkóztató és tehetségfejlesztő munka, tanulmányi séta, kirándulás, szertárfejlesztés stb.). A gyakorlatok biztosítják a tanári részvételt, közreműködést az intézmény pedagógiai programjában, munkarendjében szereplő rendezvényeken (iskolai ünnepélyek, sportnap, diákönkormányzati program, szülői értekezlet, könyvtári munka, munkaközösségi foglalkozások stb.), az iskola és az egyéb közművelődési intézmények közötti kapcsolat formáinak és tartalmának megismerését, a részvételt az együttműködésben. A tanítási, pedagógiai gyakorlatok terepet és mentoriális segítséget biztosítanak a tanári képességek fejlődése számára, a pedagógiai önismeret, önértékelés fejlesztésére, azoknak a tanári kompetenciáknak és technikáknak a gyakorlására, amelyekre a jelöltnek a pedagógus pálya során megkülönböztetetten szüksége van és lesz (kommunikáció, kapcsolatteremtés, konfliktusok kezelése, a tudásanyag elemzése, értelmezése, közvetítése, szervező és döntésképeség, empátia, tolerancia, igény a friss információkra).

A gyakorlati képzés bevált partneri kapcsolatokon nyugszik (Brezsnyánszky-Holik, 2004). Alapját a *gyakorlóiskolák* képezik, pályázott és felkészített vezetőtanárokkal, illetve a szakmai, pedagógiai munkát segítő tanárképzési szaktanácsadókkal. A képzés külső gyakorlatainak lebonyolítására az egyetemnek három gyakorlóiskolája van: egy gimnázium és két általános iskola (az egyik gyakorló általános iskola a tanítóképzős jelöltek, illetve a Debreceni Egyetem alsóbb éves hallgatóinak gyakorlatait fogadja). A végzős hallgatók gyakorlásának több mint 50%-a (gyakorlóiskolai férőhely híján) 19 debreceni partner középiskolában (bázisiskolákban) történik, az alsóbb éves gyakorlatok helyszíne 30 oktatási és egyéb intézmény. A vidéki gyakorlatok az ország legkülönbözőbb iskoláiban folynak, zömükben a régióban, de távolabbi településeken is.

8.2. A tanári vizsgálatról

Az interjúalanyokat a Debreceni Egyetem gyakorló általános iskoláiból és gyakorlógimnáziumából választottuk ki a válaszadó neme, a tanított tantárgy típusa, tanítási tapasztalat, vezetőtanári tevékenység szerinti *rétegzett mintavétellel*. A minta megfelelő szempontú kiválasztásában az intézmények igazgatói és igazgatóhelyettesei nyújtottak segítséget. Így 50 pedagógussal⁷¹ készítettünk *strukturált interjút*.

⁷¹ A minta jellemzőit a Melléklet 87. táblázata tartalmazza.

Az interjúk során feltett kérdések (Melléklet 1. kérdéssor) a gyakorlóiskolák hagyományaira, az egységes tanárképzési követelményekre, azok megvalósulási formáira, a gyakorlóiskolák és a fenntartó kapcsolatára, az intézmények jelenlegi működésére és a közeljövőben várható változásokra vonatkoztak.

Az interjúk szövegét tartalomelemzésnek vetettük alá, az információkat kódoltuk és számítógépen rögzítettük. Így lehetségessé vált a különböző témákra vonatkozó alapstatisztikák elkészítése, illetve kereszttáblák készítésével, klaszteranalízis elvégzésével a mélyebb összefüggések feltárása.

Az interjúk vizsgálat során *feltételeztük*, hogy az egységes tanárképzési követelmények bevezetése és végrehajtása még nehézségekbe ütközik a gyakorlóiskolákban, a legnagyobb problémát az új típusú A/1 és A/2 gyakorlat hatékony megvalósítása jelenti. Ennek ellenére a gyakorlóiskolák törekednek a képzés műhely-jellegének megvalósítására.

8.3. Pedagógusok az iskola hagyományairól

Elsőként arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen ismeretekkel rendelkeznek az interjúalanyok a *gyakorlóiskola hagyományairól*⁷². Azért tartottuk szükségesnek ezt a kérdést, mivel megítélésünk szerint sokat elárul arról, hogy a pedagógusok csupán a mindennapi élethelyzetekre összpontosítanak, vagy az intézményük tágabb összefüggésrendszeréről is rendelkeznek információkkal. Úgy véljük, hogy a hagyományok ismeretéből, a pozitív és negatív tapasztalatokból sokat profitálhatnak a pedagógusok jelenlegi munkájukra nézve is.

Az interjúk kvalitatív elemzése után négy kategóriát határoztunk meg a válasz információtartalmától függően (11. ábra). Megkülönböztettük a részletes és a felületes ismeretekkel rendelkezőket, azok csoportját, akik nem rendelkeznek ismeretekkel a gyakorlóiskola hagyományairól és azokat, akik nem válaszoltak a kérdésre.

A *részletes* ismeretekkel rendelkezők csoportjába soroltuk be azokat, akik valamilyen konkrétumot említettek a válasz során (évszámot, nevet, képzési tartalmat) és lehetőleg helytálló, precíz választ szolgáltatottak. Az interjúalanyok 52 százaléka adott ilyen jellegű választ. Elsősorban az idegen nyelv szakos tanárok rendelkeznek részletes ismeretekkel iskolájuk hagyományairól (a részletes ismeretekkel rendelkezők 42,3 százaléka). A reál és humán tárgyat oktatók aránya 26,9 és 23,1 százalék (Melléklet 88. táblázat). A

⁷² Ld. 3.4. fejezet a debreceni gyakorlóiskolákról.

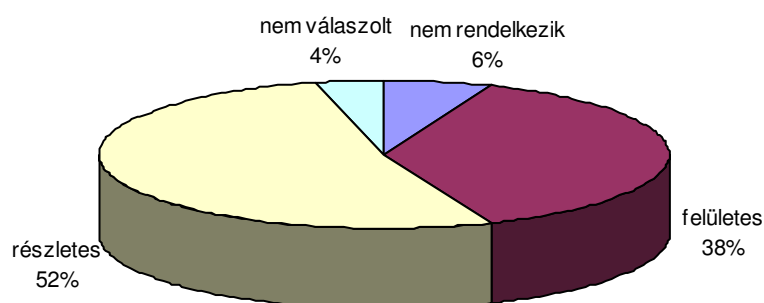
vezetőtanárok lényegesen magasabb fokú tájékozottsággal bírnak ezen a téren, 76,9 százalékuk adott kielégítő választ erre a kérdésre ($p=0,050$).

Felületes ismeretekkel rendelkezőknek tekintettük azokat, akik válaszoltak a kérdésre, azonban csupán általánosságokat említettek. A megkérdezettek 38 százaléka szolgáltatott felületes választ.

Az interjúalanyok 6 százaléka nem rendelkezik ismeretekkel a gyakorlóiskolák hagyományairól, 4 százalékuk pedig nem válaszolt.

11. ábra

Milyen ismeretekkel rendelkezik az interjúalany a gyakorlóiskola hagyományairól?



A továbbiakban olyan kérdéseket tettünk fel az interjúalanyoknak, melyek a gyakorlóiskolák mindennapjaira, illetve a közeljövőben tapasztalható változásokra utalnak. Úgy véltük, hogy aktuális problémákra kérdeztünk rá, olyanokra, melyek minden gyakorlóiskolában oktató pedagógust érintenek. Elgondolkodtató, hogy ennek ellenére a megkérdezettek több mint 40 százaléka mondta legalább egy kérdésre azt, hogy nem tud, illetve nem akar válaszolni, mert – elmondása szerint – nem tőle függ, illetve őt nem érinti ez a kérdés.

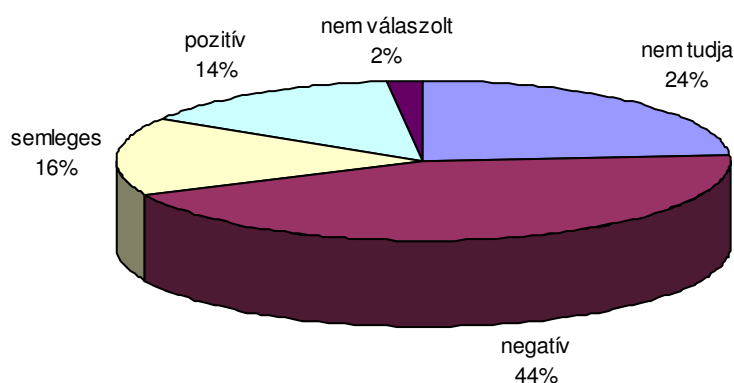
8.4. Az egységes tanárképzési követelmények és a gyakorlati képzés

Arról kérdeztük a pedagógusokat, hogy milyen változásokat eredményezett az *egységes tanárképzési követelmények* bevezetése. Ebben az esetben is három kategóriát neveztünk meg attól függően, hogy az interjúalany pozitív vagy negatív irányú változásokról számolt be, illetve semlegesnek tituláltuk azokat a válaszokat, melyek során az interjúalanyok pusztán tényeket soroltak fel mindenféle érzelmi töltet nélkül (12. ábra).

Az interjúalanyok egy része meglehetősen *szkeptikusnak* bizonyult az utóbbi években bekövetkezett változások tekintetében. Elmondásuk szerint ennek főleg az az oka, hogy nemrég, csupán két éve került bevezetésre az új rendszer. A változások követése, az újtól való tartózkodás valószínűleg nagyobb alkalmazkodást, esetleges többletmunkát követelt a pedagógusoktól, amely befolyást gyakorolt a hangulatukra is. Többen utaltak a kezdeti nehézségekre, illetve arra, hogy az új rendszer megismerésével egyre jobbnak ítélik annak hatékonyságát, fokozatosan felismerik és értékelik annak előnyeit.

12. ábra

Milyen változásokat eredményezett az egységes tanárképzési követelmények bevezetése?



Feltehetően a fentiek miatt adott a megkérdezettek 44 százaléka *negatív* színezetű választ a megváltozott követelményekre utaló kérdésre. Ők azt hangsúlyozták, hogy “nehezebbé vált a tanárjelöltek foglalkoztatása az iskolában”, “megnőtt a terhelés minden téren”, néhol szervezési nehézségeket eredményezett az új rendszer.

„A vezetőtanárok nagyon leterheltek, munkájuk megnőtt, az adminisztráció pedig meglehetősen bonyolulttá vált”. A hallgatók foglalkozásaira is többet kell készülniük, mint a korábbiakban (például az osztályfőnöki tevékenység részletes elemzése, az egyéb iskolai dokumentumok, foglalkozások ismertetése), többféle hallgatói igényre kell így odafigyelniük. A hallgatókkal történő konzultációk száma is növekedett, hiszen nemcsak a szakórákra és a tanárjelöltek munkájának megbeszélésére kell készülniük, hanem “olyanokra is, melyek eddig kisebb hangsúlyt kaptak” (például diákönkormányzat munkája, általános órai megfigyelésekre összeállított szempontsor és azok megbeszélése).

Többen szóvá tették, hogy a szakmai gyakorlás 45 órára szűkült, “ez időszak alatt ugyanannyi szakórát kell elvégezni, ami a tantárgyra gyakorolt hatás rovására megy”. 15-

20 órát kell letanítani, így “nagyon kevés idő marad a hospitálásra és a szakmai konzultációkra”. Megjegyezték, hogy az A/1 gyakorlat „onnan vette el az óraszámot, ahol a legnagyobb szükség lett volna”. „Elcsúszott elméleti síkra”, sőt „szinte gyorstalpalóvá vált” a képzés. Volt, aki megemlítette, hogy személytől és iskolától függ, hogyan valósul meg a tanárjelöltek felkészítése.

“Egyfajta megoldást jelentene” – hangzott el a javaslat – „ha a gyakorlati időt az egyetem előbbre hozná; már másod-, harmadévesen hospitálhatnának” és “valós osztályokban mikrotanításokat végezhetnének a hallgatók”. Néhányan további átalakításokat szorgalmaztak.

Az elégedetlenekek legnépesebb táborát a reál tárgyakat oktatók alkották (Melléklet 89. táblázat). Őket valószínűleg az is befolyásolta, hogy bizonyos szakokon egyre kevesebb hallgató gyakorol és ez további problémákat vet fel. Egyáltalán nem adtak negatív választ a készségtárgyakat oktatók (a készségtárgyakat nem érintik közvetlenül a tanárképzésben bekövetkezett változások, mivel nincsenek tanárjelölt hallgatók ezen a területen).

Pozitív választ a megkérdezettek 14 százaléka adott. Elsősorban az iskola megismerése szempontjából tartják “előrelépésnek” a megváltozott követelményeket. Így “a korábbi gyakorláshoz viszonyítva a hallgatók sokkal alaposabb és szélesebb körű szakmai és pedagógiai képzést kapnak. Az iskolai munka valamennyi területét megismerhetik”. „A tanárjelöltek felkészítése eredményesebb lett”, ezért ezt a törekvést “jönak és szükségesnek” ítélik meg. Elhangzott olyan megjegyzés is, hogy “egy nagyon jól kialakult rendszer működött és működik az iskolában a gyakorlótanítás terén”; “a jelöltek tudják hasznosítani a későbbiekben az itt kapottakat”. Az A/1 típusú pedagógiai gyakorlat után „a majdani tanárok jobban el tudnak igazodni az iskola életében, a pedagógiai dolgok kezelésében”. Az előzőekben ismertetett véleményekkel szemben úgy vélték, hogy „egyenletesebb lett a vezetőtanárok terhelése”, így „gördülékenyebb lett a munka”. A hallgatóknak és a gyakorlóiskolának „könnyebb elvégezni az adminisztratív teendőket”, ezenkívül „tartalmilag is egységesebbé vált, pedagógiai eljárásokban és módszerekben is egységesebb lett a hallgatók felkészítése, annak színvonala”.

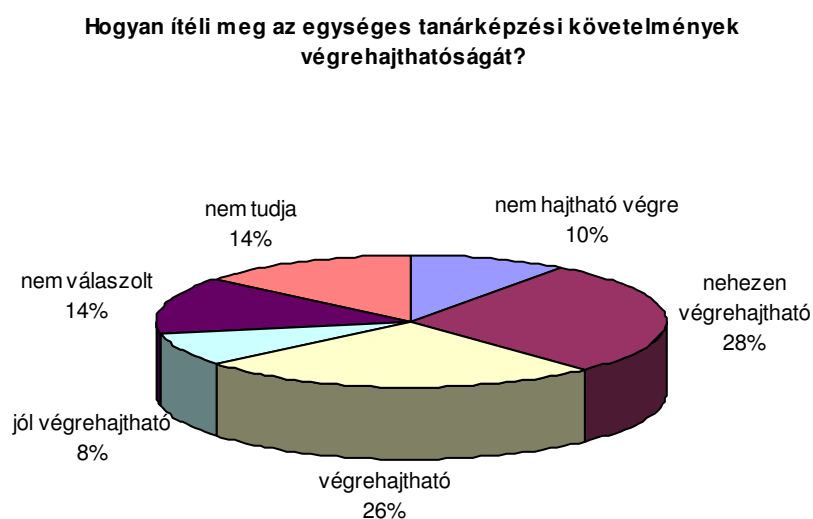
Semleges érzelmi töltetű választ adott a megkérdezettek 16 százaléka. Elsősorban az A/1 (nevelési) és A/2 (szakmai) blokk kettéválását, a szervezési feladatok megváltozását említették.

Az interjúalanyok 24 százaléka bizonyult tájékozatlannak ezen a téren. Elmondásuk szerint nem tudják, hogy “mi volt és mi lesz a tanárképzésben”, mivel “nem érinti őket ez a

kérdés”. Többen elismerték, hogy nem tudják, mik az egységes tanárképzési követelmények. Ez az adat azért meglepő, mivel a gyakorlati tanárképzést folytató intézmények tanáiraól van szó.

Az *egységes tanárképzési követelmények végrehajtásával* kapcsolatban az interjúalanyok 10 százaléka bizonyult különösen *pesszimistának*. Szerintük „lelkiismeretesen a szaktárgyi képzés teljesíthetetlen”, „az elvárásoknak nem lehet megfelelni” (13. ábra).

13. ábra



A követelményeket a pedagógusok 28 százaléka *nehezen végrehajthatónak* tartja. Szerintük „több energia és idő ráfordítást igényel a végrehajtás”. „Problematikus a szakmai tanítási gyakorlat idejének csökkentése”, mivel így „a jelölteknek hamar kell belépni a tanításba, nincs elég idő a rákészülésre és az osztály megismerésére”. „A végrehajtás számos adminisztratív elvárás miatt igen megterhelő a hallgatók számára, mivel a tanítás mellett még egyetemi órákon is részt kell venniük”. Említették, hogy a vezetőtanároknak többfelé kell figyelniük. Nemcsak a szakmai részt kell megbeszélniük, és ez nehézségekbe ütközik. A vidéki gyakorlatot néhányan „teljesíthetetlennek” tartják annak magas óraszámja miatt.

A megkérdezettek 26 százaléka véli úgy, hogy *végrehajthatók* a követelmények, de megjegyzi, hogy a szakmai hospitálást kevésnek tartják, és a megbeszélések számát is ajánlatos volna növelni. „Túl kis területre szorult a tanítási gyakorlat és szerepe csökkent”,

ezért ennek a területnek a bővítését szorgalmazzák. Megfogalmazódott az a vélemény, hogy egységesebb lenne, ha az új rész megtanítására is felkészítenék a vezetőtanárokat.

A vezetőtanárok legnagyobb része, 31,7 százaléka találta végrehajthatónak a tanárképzési követelményeket. Ezt az adatot azért érdemes kiemelni, mivel leginkább ők érintettek közvetlenül a tanárképzésben, tehát véleményük meghatározó ebben a kérdésben (Melléklet 90. táblázat).

A válaszadók 8 százaléka bizonyult *derűlátónak* a követelmények végrehajthatóságával kapcsolatosan. Ők azon a vélemények vannak, hogy „a vezetőtanárok megfelelő odafigyelésével, lelkiismeretességével megoldhatók”, mivel a „tanári képesítésben való felkészítést Debrecen különösen komolyan veszi”. Kiemelik a kedvező feltételeket, a gyakorlóiskolák nagy szerepét a felkészítésben.

A pedagógusok 14 százaléka nem tudott válaszolni a kérdésre, mivel – elmondásuk szerint – nincsenek tisztában az egységes tanárképzési követelményekkel. Az interjúalanyok 14 százaléka (a nem vezetőtanárként dolgozók 44,4 százaléka) egyáltalán nem adott választ erre a kérdésre, ami arra utal, hogy azok a pedagógusok, akik nem érintettek közvetlenül a tanárképzésben, nem rendelkeznek elegendő információval az intézmény tanárképzéssel kapcsolatos tevékenységéről.

Megkérdeztük azt is, hogy a pedagógusok véleménye szerint milyen nehézségek merülnek fel a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatban (44. táblázat).

44. táblázat

A tanárképzéssel kapcsolatban felmerülő nehézségek

Szempontok	Említések száma
A gyakorlati képzés időkeretei	22
A hallgatók felkészültsége	13
A gyakorlati képzés tartalma	8
Szervezés	6
A hallgatók hozzáállása	4
A hallgatók leterheltsége	4
Vidéki gyakorlat	4
A/1 és A/2 blokk szétválasztása	3
Finanszírozás	1

Várakozásainknak megfelelően az interjúban elsősorban az A/1 és A/2 blokk *időkereteinek* problémáit (22 említés) és *tartalmi* kérdéseit (8 említés) hangsúlyozták a pedagógusok, valamint kitértek a két terület *különválasztására* is (3 említés). Ennél a

kérdésnél is felmerült az előzőkben megfogalmazott kritika, mely szerint „rövid időt töltenek a jelöltek a szakmai tanítási gyakorlatokon, kevesebb idő jut a szakmai hospitálásokra, módszerek kipróbálására”. Különösen „több hallgató esetén bizonyul az időpontok betartása nehéz feladatnak”. „Az A/1 és A/2 gyakorlat különválasztása más-más vezetőtanároknál nehezebbé, átláthatatlanabbá teszik a munkát”. Ezáltal „háttérbe szorul a szakmai rész”, pedig „igazából egymással összefüggő területekről van szó”.

Hat interjúalany hívta fel a figyelmet arra, hogy az új rendszerben különböző „szervezési problémák merülnek fel”. A legtöbb gondot szerintük „az órarend szerinti időbeosztás jelenti. Azok a tanárjelöltek, akik csak egyik tárgyból gyakorolnak V. évesként, sok esetben a másik tárgyból csak alsóbb évfolyamosok. Így az egyetemen a második szakjuktól délelőtti, kötelező óráik vannak. Nem tudnak bekapcsolódni a mindennapos iskolai tevékenységbe, ez a munka ugyanis teljes embert kíván. Alig jelölhető ki számukra olyan osztály, amelyik minden óráját meg tudják tartani.” További problémát jelent, hogy „egyes szakokon túlterheltség van. Más szakokon kevés a tanárjelöltek száma, ez egyenlőtlenséget okoz.”

A tanárszakos hallgatókat gyakran érte bírálat az interjúk során. *Felkészültségüket* illetően (13 említés) a megkérdezettek szerint „nagyon kevés az elméleti-módszertani tudásuk. A szakmai képzés színvonala évről évre csökken, és számos hallgató érkezik többé-kevésbé súlyos szakmai hiányosságokkal”. „Az egyetemről kikerülő diákok szakmai felkészültsége a nagy átlagot tekintve romlik és ehhez jön, hogy csökken a tanításra szánt idő, így az eredmény egyre rosszabb lesz”. Kritikaként fogalmazódott meg, hogy nem megfelelő a hallgatók *hozzáállása* a gyakorlóiskolában folyó munkához (4 említés): „A pálya presztízsenek tartósan alacsony szintje miatt eleve nem olyan szándékkal érkeznek a hallgatók, hogy ők tanítani szeretnének az egyetemről kikerülve és az szakmai munkájukra is rányomja a bélyegét”, „nem létérdek a gyakorlás maximális teljesítése”. Négy válaszban az is megfogalmazódott, hogy „az ötödéves hallgatók *leterheltebbek*, mint korábban.” „Sokan másik szakot végeznek, ami azt jelenti, hogy az egyetemen is van bőven elfoglaltságuk, így mindez olyan terhelést jelent, amit nem tudnak megoldani.”

Négy interjúalany fejezte ki kételyét a *vidéki* gyakorlatok megszervezésével kapcsolatban. Úgy vélték, hogy a gyakorlóiskolában töltött időhöz képest „aránytalanul nagy hangsúlyt kapott a vidéki gyakorlás”.

Mindössze egy alkalommal tapasztaltunk elégedetlenséget a *finanszírozás* terén. Eszerint „a finanszírozás nem megoldott. A programok szervezéséhez sok pénzre van szükség. A hallgatók adminisztratív költsége is nagyon magas”.

A megkérdezettek *javaslatokat* is megfogalmaztak: „Jó lenne, ha a hallgatók nemcsak tanítanak, hanem az iskola egész életében részt vennének.” „Ha az egyetem és a gyakorlóiskola szerves egységet képeznének, jobb lenne. Jobban be kellene vonni a gyakorlóiskolákat. Kell, hogy legyen mintaiskola, mintapedagógus.” „Jobb lenne, ha már negyedéven gyerekekkel csinálnának mikrotanítást is – például szakkör formájában.”

Annak megítélésére, hogyan kapcsolódnak össze a pedagógusok ítéleteiben a tanárképzés nehézségeihez fűződő szempontok, hierarchikus klaszteranalízist végeztünk. Az eredményeket elemezve megállapítottuk, hogy a képzés tartalmával és időkereteivel kapcsolatos kételyek egyértelműen összekapcsolódnak az interjúalanyok gondolkodásában. Egy klaszterbe tartozásuk könnyen érthető: az adott időkeretek között nehézségekbe ütközhet az előírt követelmények végrehajtása, illetve a minél hatékonyabb képzés. A klaszteranalízis a hallgatói dimenzió fontosságára is felhívta a figyelmet, mivel a tanárjelöltek felkészültségével és hozzáállásával kapcsolatos problémák szintén szorosan egybefonódnak a válaszokban.

8.5. Együttműködés a fenntartóval

A továbbiakban azt kutattuk, hogy a megkérdezett pedagógusok szerint mi jellemzi a fenntartó és a gyakorlóiskola kapcsolatát. Az interjúalanyok háromnegyede *jónak* ítéli meg a kapcsolatot (14. ábra). Szerintük „kitűnő az együttműködés szakmai téren”, „a kapcsolat korrekt”, „többcsatornás”, „kooperatív” és „kölsönös bizalmon alapul”, „állandó a kommunikáció” jellemzi, „harmonikus”, sőt „majdnem ideális” a fenntartó kapcsolata a gyakorlóiskolával. Pozitívumként emelték ki, hogy a fenntartó „egyrészt biztosítja a függetlenséget, másrészt a szakmai segítséget, amire igény van”, sőt kíváncsi a pedagógusok véleményére.

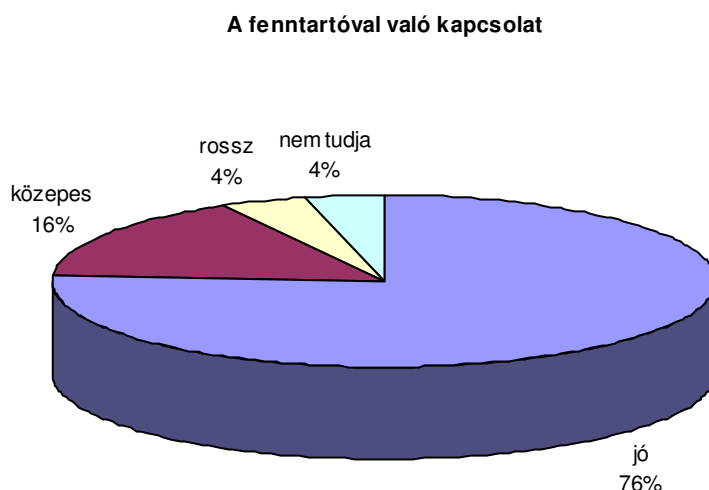
A költségvetést a fenntartó biztosítja, ezenkívül modern eszközökkel, oktatás-technikai segédeszközök megismertetésével segíti az iskolák munkáját. A szaktanszékek munkájában gyakran részt vesznek a gyakorlóiskolában dolgozó pedagógusok is. Ezért „a gyakorlóiskolának a fenntartóval szorosabb a kapcsolata, mint általában”, „támogatást kapnak minden téren, működéshez és fejlesztéshez egyaránt”.

Az interjúalanyok többször is említették, hogy a gyakorlás során felmerülő problémákat az iskola tanárképzési igazgatóhelyettesével beszélik meg, aki megfelelő egyetemi

fórumokkal tartja a kapcsolatot. A pedagógusok elsősorban az egyetem szakmódszertani részlegével állnak összeköttetésben. A szakmódszertani részleg – elmondásuk szerint – minden visszajelzésükre odafigyel, a problémáikat meg tudják beszélni. Kapcsolattartásuk folyamatos, hiszen a szakmódszertan vezetője gyakran maga is óraadóként dolgozik az iskolában. Gyakran vannak konzultációk, beszélgetések, a szaktanácsadónak rendszeresen elküldik a zárótanítási óraterveket, illetve az egyetemi kollégák látogatják a zárótanításokat.

„Az egyetem tiszteletben tartja a kezdeményezéseket, valamint a vezetőket, illetve a vezetőtanárokat is. Az egyetem elismeri, hogy a gyakorlóiskola fontos része a tanárok képzésének, és azt, hogy hiteles terep az értékek szempontjából”.

14. ábra



Az interjúalanyok 16 százaléka a pozitívumok felsorolása mellett *problémákról* is beszámolt. Ezek elsősorban pénzügyi jellegű gondok: „A fenntartó sokszor anyagi kereteket von el a gyakorlóiskolától, ami nagyon érzékelhető a mindennapi munkában”. A pedagógusok szerint a nagymértékű szakmai autonómia anyagi függőséggel társul. Ezért néhányan „kiszolgáltatottnak” érzik a kapcsolatot. További nehézségként említették az információáramlás és a szakmai fórumok hiányát. Elhangzott az a vélemény, hogy „a szakmódszertani csoportokkal való kapcsolat minősége erősen függ a választott szaktól. Előfordul a kapcsolat teljes hiánya”. Néhányan nosztalgiával gondoltak vissza a korábbi képzési rendszerre, ők úgy érzik, hogy „mióta a fenntartó nagyegyetemmé vált, messzebbre került a gyakorlóiskolától”, illetve „a gyakorlóiskolának nem volt könnyű követni az elmúlt évek egyetemi integrációs változásait”.

Ketten nem rendelkeztek információval az adott témáról, két interjúalany pedig kifejezetten *rossznak*, „lazának és egyoldalúnak” ítélte meg a kapcsolatot.

A gyakorlóiskola és a felsőoktatási intézmény kapcsolatának *bővítési lehetőségeit* (45. táblázat) elsősorban a még „eredményesebb, hatékonyabb” *együtműködésben* látják (23 említés). Szerintük „a kapcsolat egyfajta együttgondolkodásra ösztönöz, mellyel ugyanakkor lehetőségeket tár fel”. Ez több személyes találkozással, napi kapcsolattal érhető el. A pedagógusok javasolják, hogy „jelenjenek meg a felsőoktatási intézmény szakemberei, keressék a gyakorlóiskolai tanárokkal a kapcsolatot, és ami a legfontosabb lenne, keressék a hallgatóikat is, és érdeklődjenek utánuk, hogyan hasznosítják az általuk tanítottakat, hogy boldogulnak a gyakorlótanítás során”. Vegyék jobban figyelembe a gyakorlóiskola kéréseit, vonják be a gyakorlóiskolát az egyetem tudományos életébe, legyen lehetőségük „a gyakorlóiskolai pedagógusoknak látni, hogy a szakmódszertanosok mit, hogyan csinálnak az órán”. Az együtműködés egy másik, sajátos módja is felmerült: „A tehetséges középiskolai diákok részt vehetnének egyetemi órákon, például speciálkollégiumokon, ami jó lehet az egyetemnek, hiszen el tudná csábítani ezeket a leendő hallgatókat, és kiváló lehet a fiataloknak, akik a különböző szaktárgyi versenyeken tudnák hasznosítani ezeket az ismereteket”.

45. táblázat

A gyakorlóiskola és a felsőoktatási intézmény kapcsolatának bővítési lehetőségei

Szemponatok	Említések száma
Együtműködés	23
Rendezvények	8
Továbbképzés	7
Hospitálás, gyakorlás	4
Hallgatók felkészültsége, létszáma	3
Információáramlás	3

Nyolc pedagógus javasolta, hogy a gyakorlóiskolák képviselői vállaljanak nagyobb részt az egyetemi *rendezvényeken*. „Több szakmai konferenciát rendezhetnének, amelybe bevonhatnák a vezetőtanárokat is”. „Lehetne fórumokat szervezni, ahol a vezetőtanárok elmondhatnák a problémáikat, amelyek a gyakorlat során merülnek fel”.

Többen a rendszeres *továbbképzések* szorgalmazták. Így „az élethez való közelítésbe tudnának bekapcsolódni a gyakorlóiskolák”. Négy interjúban találkozhattunk azzal a felvetéssel, hogy „több *hospitálás* legyen az alacsonyabb évfolyamokon. A

gyakorlóiskolákban van lehetőség alsóbb évesek gyakoroltatására is, de ennek tevékenyebbnek kellene lennie”. További bővítési lehetőségként merült fel a megfelelő *információáramlás* biztosítása. A *hallgatók* felkészültségének javítása, létszámuk csökkentése is megjelent a válaszokban.

Hárman gondolták úgy, hogy „a kapcsolat így jó, ahogy van. Akkor kell változtatni, ha valami nem működik, de itt minden rendben van”. Tízen nem tudtak vagy nem akartak válaszolni erre a kérdésre.

A *felsőoktatás expanziójának* hatására már a fenti válaszokban is találtunk utalásokat. Ezeket kiegészítve a pedagógusok elmondták, hogy „a felsőoktatás rendszere hatással van a gyakorlóiskolákra”, mivel „ha az egyetemen valamit szigorítanak vagy valamilyen követelmény változás van, akkor az biztos, hogy a gyakorlóiskolában is érződik”. Kifejezték, hogy a felsőoktatás eltömegesedése negatív hatással lehet a gyakorlóiskolák munkájára, bár a jelenlegi helyzetet nem látják „válságosnak”. Egyre több hallgató vesz részt a tanárképzésben, ez pedig egyrészt „színvonalcsökkenést eredményez”, másrészt „nagyobb munkaszervezést igényel”. A hallgatók megoszlása azonban „egyenletlen, vannak túlterhelt és alulterhelt tanárok. A belső szervezési munka így nehéz. Valamennyi tanárjelölt gyakoroltatását nem tudják ellátni”. Egyfajta megoldási lehetőségként látják, hogy a hallgatók már alsóbb évesen bekapcsolódjanak a gyakorlatokba. Egy másik javaslat, hogy a gyakorlóiskoláknak „módszertani központ jellegűvé kellene válniuk, tehát ne csak az ötödéves hallgatókat érje el, hanem a fiatal pedagógusokat is”.

Ugyanakkor azt sem felejtették el megemlíteni, hogy a felsőoktatás tömegesedésének vannak pozitívumai is: tágabb lehetőségeket nyújt a továbbtanulásra a gyakorlóiskola tanulói számára, néhány szakon (például fizika, kémia) pedig kifejezetten örülnének a hallgatók magasabb számának. Többen elmondták, hogy nem érzik az expanzió hatását a mindennapi munkájuk során, nyilván az ő szakjukat nem érintette a fenti jelenség.

8.6. Gyakorlóiskolák mint új kezdeményezések, kísérletek színterei

Interjú vizsgálatunk további témaköre az volt, hogy milyen lehetőségeket nyújt a gyakorlóiskola az új kezdeményezések, pedagógiai kísérletek terén, ezáltal vajon ún. „egyetemi klinikaként”, műhelyként szolgál-e a tanárképzés számára.

A modellt igazolja, hogy az interjúalanyok több, mint 90 százaléka gondolta úgy, hogy az iskola *kedvező*, sőt „korlátlan” lehetőségeket nyújt az új kezdeményezések, pedagógiai

kísérletek terén. Ketten *közepesnek* vélték, egy pedagógus pedig nem tudott válaszolni erre a kérdésre.

A megkérdezettek egyharmada hangsúlyozta, hogy *nyitott* az iskola a módszertani újítások kipróbálására. A fenntartó a kezdeményezéseket szívesen fogadja, érdeklődő az építő jellegű javaslatok iránt, de felmerült az is, hogy az iskoláknak „sokkal nagyobb lehetőségeik vannak, amelyeket az egyetem nem használ ki”. Az *újításokat* az egyetem és az iskolavezetés is támogatja, és így a pedagógusok is több tapasztalatot szereznek.

A *kollégák* is aktívan részt vesznek benne vagy akár ők kezdeményezik is. Többen részt vesznek szakmai konferenciákon, tudományos munkát végeznek, könyvet írnak. Az országos újításokat is figyelemmel kísérik, a pozitív dolgokat beépítik az iskola módszertanába. „A tantestület koncepciója az, hogy minden kezdeményezést át kell gondolni, nem szabad egyből elutasítani semmit. Minden modern kezdeményezést tárt karokkal kell fogadni. Erre a tanár kollégák felkészültsége a biztosíték. A kezdeményezések elutasítása legfeljebb a pénzügyi keret korlátai miatt történik meg.”

Több interjúban elhangzott az a gondolat, mely szerint „a gyakorlóiskola az egyetlen olyan terület, amely fel tudja vállalni a pedagógiai szempontú kísérleteket, mert a közoktatási feladatain kívül a felsőoktatásban is feladatot kell vállalnia. A gyakorlóiskolában egy kicsit nyitottabbak a vezetőtanárok és az iskola szelleme, hiszen ők a gyerekeken kívül fiatalokkal is foglalkoznak és ez mindenkinek a látókörét szélesíti.”

Ugyanakkor találkoztunk azzal a véleménnyel is, hogy mivel az utóbbi években rengeteg változással kellett a pedagógusoknak szembesülniük (az oktatási törvény változásai, a NAT, kerettantervek, pedagógiai programok), „az iskoláknak elégük van a változásokból”. „Ne évente legyen új dolog. Nem az új iránt jelent meg kétely, hanem az állandó változás miatt. Az iskoláknak fenntartásaik vannak az alapokat átformáló intézkedésekkel szemben.”

Említésre került, hogy „az iskola viszonylag konzervatív hagyománya bizonyos fokig gátat szab az újításoknak, hiszen nem kísérleti iskoláról van szó, hanem konkrét céllal működő gyakorlóiskoláról, de igyekeznek megtalálni az egyensúlyt”. Elhangzott az a vélemény is, hogy mivel „vállaltan konzervatív iskoláról van szó, nem hisznek abban, hogy az új módszerek feltétlen üdvözítik őket. Tehát nem szívesen végeznek kísérleteket. Van lehetőség rá, meg tudnak bizonyos dolgokat tenni, megvan a feltételük hozzá, de nem szívesen teszik meg. Nem nagyon szeretnek kísérletezni, mert abban hisznek, hogy a folyamatos építőmunka többet ér, mint a kísérletek.”

8.7. Gyakorlóiskolák a jövőben

Utolsó kérdéseink egyike a gyakorlóiskolák *jövőjére* irányult. Itt elsősorban tervekre, az aktuális oktatáspolitikai változások ismeretére voltunk kíváncsiak. Sokatmondó adat, hogy a megkérdezettek 30 százaléka (a nem vezetőtanárként dolgozók 66,7 százaléka) – elmondásuk szerint – nem tudja, hogy milyen változások várhatók a közeljövőben a gyakorlóiskola munkájában ($p=0,004$). A pedagógusok 10 százaléka nem válaszolt erre a kérdésre. A pedagógusok tájékozottságára visszautalva: az iskola múltját részletesen ismerők 69,2 százaléka ($p=0,000$) rendelkezik ismeretekkel az intézmény jövőjéről is.

A válaszadók megemlítették a tanulók és a tanárjelöltek létszámának növekedését és az ebből adódó feladatokat, a gyakorlati rész bővítésének lehetőségét, változásokat az óraszámok tekintetében, az országos pályázatokba való bekapcsolódást, a minőségbiztosítás fejlesztését, valamint a kétszintű érettségire való felkészülést, ami új kihívást jelent az iskolák számára. Egyrészt hangsúlyozták, hogy a jövőben is követni kívánják a pedagógiai programban leírtakat, mivel azt nagyon jónak ítélik. Elsősorban pozitív változásokat remélnék.

Másrészt azonban bíznak benne, hogy „nem lesz változás a közeljövőben és végre nyugalmi állapotba kerülve” dolgozhatnak, hogy „a sok változás után az állandóság korszaka jönne el”.

Többen elmondták, hogy szerintük „túl nagy változás nem várható, csak akkor, ha az egyetem struktúrája megváltozik”, az európai felsőoktatáshoz való igazodás lényeges változásokat eredményezhet. Reményüket fejezték ki, hogy „semmi komolyabb változás nem várható. Van egy bizonyos fokú félelem a tantestületben, hogy a gyakorlóiskolák működése veszélybe kerülhet”.

Megemlítették továbbá, hogy egy *új trend* megjelenése tapasztalható az oktatásügyben: „a gyakorlóiskoláknak *mintaiskolává* kell alakulni, ami többet jelent, mint a felsőoktatási tanárjelöltek fogadása”. Remélik, hogy a jövőben is – a hagyományokhoz hűen – a gyakorlati tanárképzésben nagy szerepet fognak vállalni a gyakorlóiskolák.

Az *interjú vizsgálat* egyértelműen rávilágított arra, hogy a debreceni modell számos tanulsággal szolgál a tanárképzés számára. A pedagógusvélemények szerint pozitív példát jelent az együttműködésre törekvés és az újításokra, pedagógiai kezdeményezésekre való nyitottság tekintetében. A korábbi gyakorlathoz képest az új struktúra a tartalmi kérdéseket

és az időkeretet tekintve jelentős változásokat eredményezett a tanárképzésben. Ezen a téren a megkérdezett pedagógusok meglehetősen pesszimistának mutatkoztak. Fenntartással fogadták az új követelmények megjelenését, azonban remélhetően a kezdeti nehézségek leküzdése után jobban felismerik annak pozitívumait is. A változások szkeptikus fogadtatása ellenére végrehajthatónak tartják a követelményeket, lehetőségeikhez mérten törekednek a műhely-jelleg megvalósítására. Az interjúkból azonban egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok a gyakorlati oldal erősítését szorgalmazzák. Véleményük szerint az iskolai élethez kapcsolódó ismeretek elméleti elsajátítása mellett még több időt kellene fordítani a tanári szerep gyakorlására, a tanárjelöltek önálló munkájára.

9. Hallgatók az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról

A tanári interjúk folytatásaként hallgatói interjúk vizsgálatot végeztünk a 2004/2005. tanév őszi félévében. Olyan hallgatókat kérdeztünk meg, akik a Debreceni Egyetem valamely gyakorló általános iskolájában vagy gyakorlógimnáziumában teljesítették *tanítási gyakorlatukat* a félév során. A minta kiválasztása a válaszadó neme és szakja szerinti *rétegzett mintavétellel* történt. A minta megfelelő szempontú kialakításában a Debreceni Egyetem Tanárképzési Kollégiuma, valamint a gyakorlóiskolák igazgatói és igazgatóhelyettesei nyújtottak segítséget. Így 132 hallgatóval⁷³ készítettünk *strukturált interjút*.

Az interjúk során feltett kérdések egy része a tanári interjú kérdéseire épült, másik része pedig az eddigi egyetemi tanulmányokra és a tanítási gyakorlat megítélésére vonatkozott (Melléklet 2. kérdéssor).

Az interjúk szövegét tartalomelemzéssel vizsgáltuk, az információkat kódoltuk és számítógépen rögzítettük, majd alapstatisztikákat készítettünk és különböző statisztikai módszerekkel tártuk fel a további összefüggéseket.

9.1. Az egyetemen szerzett ismeretek hasznosítása a gyakorlatban

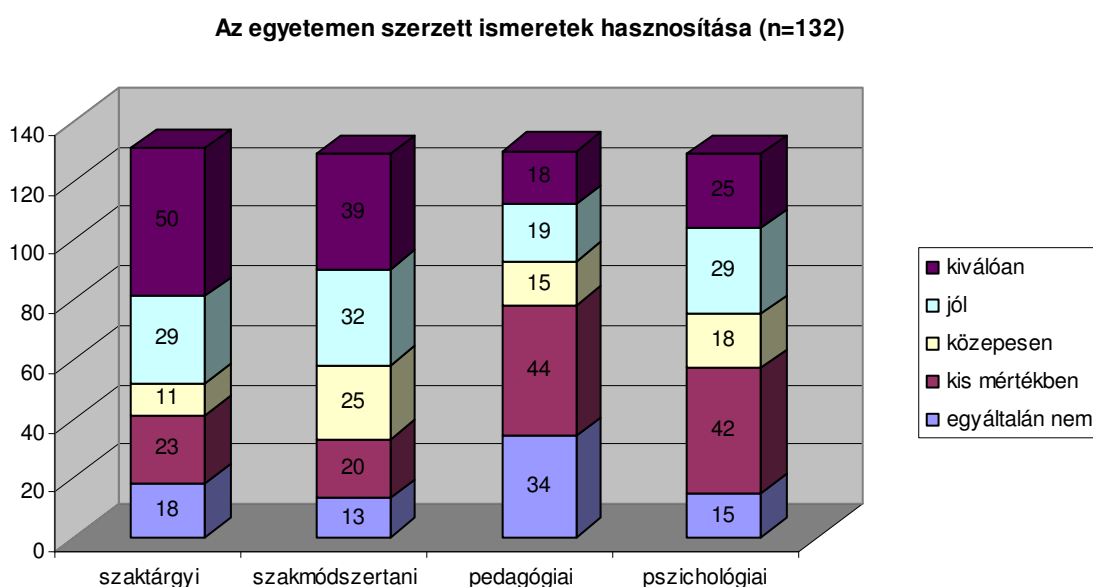
Elsőként arra kérdeztünk rá, hogy a hallgatók hogyan tudták a tanítási gyakorlat során felhasználni az egyetemen szerzett szakmai, szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai ismereteket (15. ábra).

A négy terület közül a *szaktárgyi ismereteknek* vették hasznát a legjobban az interjúalanyok: 50-en *kiválóan*, 29-en *jól* tudták alkalmazni. Ők dicsérték az egyetemi képzés színvonalát. Szerintük az ott tanultak „jól hasznosíthatóak, igen fontosak”, „nélkülözhetetlenek”, sokan „teljes egészében erre támaszkodtak” az oktatás során. Többen is megjegyezték, hogy a szaktárgyi ismereteket a tanórára való felkészülésben tudták hasznosítani. Az egyetemi jegyzetekből gyűjtöttek anyagot és a tankönyvben nem szereplő témákat ezekkel egészítették ki. Így érdekesebbé, színesebbé tették a tananyagot, ezenkívül a szaktárgyi tudás birtokában kevesebbet kellett órára készülniük. A hallgatók azért is tartották fontosnak a szaktárgyi ismeretek megfelelő elsajátítását, mivel tapasztalták, hogy így „a diákok minden kérdésére választ tudtak adni”. Elmondásuk

⁷³ A hallgatói minta adatait a Melléklet 91. táblázata tartalmazza.

szerint a szaktárgyi ismeretek segítségével el tudták érni a kitűzött óracélt, el tudták kerülni a szakmai hibákat. Sok új tapasztalatot szereztek az egyetemi képzés keretein belül, amit jól tudtak hasznosítani a tanítási gyakorlat során. Többen is úgy vélték, hogy „a szaktárgyi ismeretek fontosak voltak”, erre szükség van ahhoz, hogy bármilyen szakon taníthassanak, ugyanis itt tanulják meg mindazt, amit majd megtanítanak a gyerekeknek is. „A szaktárgyi ismeretek mindenképpen kellene az óra felépítéséhez, az óra tananyagának ismertetéséhez.” Továbbá azért is „nagyon fontosak ezek az ismeretek, mert ezek birtokában alakul ki az a fajta szakmai magabiztosság, amely elengedhetetlen ezen a pályán”.

15. ábra



11-en vélték úgy, hogy *közepesen* tudták alkalmazni az egyetemen szerzett szaktárgyi ismereteket. Ők részben hasznosították ezeket: „vannak olyan tárgyak az egyetemen, amelyek segítettek, tehát hasznosak voltak, főleg a gyakorlati tárgyak és voltak olyanok, amelyek inkább az elméletre mentek rá, azok az elméleti tudást bővítették és nem a gyakorlatot”. Szerintük „a tanítási gyakorlathoz az elméleti ismeretek 50%-ban kellett csak”. Néhányan megemlítették, hogy amit nekik kell oktatni, jóval kevesebb tudományos háttérrel igényel, mint amit megtanultak az egyetemen. A közoktatásban más szinten kell átadni a tananyagot, „az egyetemi szintet le kell fordítani, át kell fogalmazni úgy, hogy a tanulók is megértsék”. Úgy vélték, hogy „az egyetemi képzés elmegy teljesen tudományos irányba, ha valakinek nincsenek magántanítványai, akkor nagyon nehéz visszarázódni az

általános- és középiskolai anyagba”. Olyan válaszokkal is találkoztunk, melyek arra utaltak, hogy „mindenképpen szükség volt rá, de a helyzettől függően kiegészítésre szorultak. Élesben egészen más, mint könyvből, órán megtanulni, hogyan kell tanítani.” A hallgatók annak ellenére, hogy néhány anyagrészt jól tudtak hasznosítani, sok olyan problémával találták szemben magukat, melyekről nem volt szó az egyetemi órákon.

23-an nyilatkozták azt, hogy *kis mértékben* hasznosították a szaktárgyi ismereteket, mivel az egyetem révén sok elméletet tanultak, de erre minimálisan volt szükségük. Ők többnyire a középiskolai tanulmányaikra hagyatkoztak.

18-an *egyáltalán nem alkalmazták* a szaktárgyi ismereteket, mivel „az egyetemen nem tanulták azt az anyagrészt, amit a gyakorlóiskolában tanítani kellett, így önállóan készültek fel az órákra”. Másik probléma szerintük az, hogy „az egyetemen sokkal magasabb szinten folyik az oktatás, mint ami az általános iskolai szintnek elég lenne”, ezért nem lehet alkalmazni a tanultakat. Elsősorban a tankönyvben leírtak megtanítására kellett a hangsúlyt fektetniük, a korosztálynak megfelelő plusz információkat pedig a könyv apró betűs olvasmányaiból ismertették.

Figyelemreméltó tény, hogy az egyetemen szerzett szaktárgyi ismereteket leginkább a gimnáziumban folytatott gyakorlaton tudták hasznosítani a hallgatók, az általános iskolákban már több nehézséget okozott ezek alkalmazása (Melléklet 92. táblázat).

Az egyetemen szerzett *szakmódszertani ismereteket* 39-en tudták *kiválóan*, 32-en pedig *jól* alkalmazni. Főként azért találták hasznosnak ezeket, mert nagyon sok olyan kérdésről volt szó, amivel találkoztak a gyakorlatban is és tudták hasznosítani. Sokan már a szakmódszertani képzés során kipróbálhatták magukat, szerintük „az egy-két mikrotanítás némi tapasztalatot adott a tanításhoz.” Hangsúlyozták, hogy „szakmódszertanból is nagyon jó tanárok vannak, alaposak. Ezek az órák után sokkal könnyebb összeállítani egy tesztet, feleltetni valakit”. A szakmódszertan segítségével tudják, „hogyan mik azok a követelmények, amikre a tanulóknak szükségük van az érettségi vizsgáig vagy akár a felvételiig is. Rávilágított, hogy mi az az anyagmennyiség, ami a gyerek továbbtanulásához kell, és hogyan kell beépíteni a tanórába az oktatási segédanyagokat.” „A szakmódszertan támpontot jelentett a tanítás elkezdésekor.” Elmondásuk szerint kipróbálták, variálták a módszereket, és ami járható volt, azt alkalmazták. „Használható információt nyújtott a tanításhoz, az elméleti tanárképzés leghasználhatóbb részét.” „Szakmódszertani szempontból nagyon fontosak voltak a tanároktól ellesett módszerek, amit az egyetem kereteiben hasznosítanak, mint előadói képesség, mint szakmai felkészültség, mint tárgyi

felkészültség.” Felhasználták a különböző ötleteket, feladatokat és az órán tanultakat. A szakmódszertan segített számukra kiválasztani a megfelelő feladattípusokat és elkészíteni az óratervet. A különböző módszereket megpróbálták beépíteni az óráikba. „A megbeszéltek támpontot adtak az óraadáshoz. A jegyzet is jól használható.” Elmondásuk szerint hasznos volt számukra például a motiváció és a szemléltetés terén. A szakmódszertani ismeretek alapján meg tudták választani, hogy melyik módszerrel taníthatják a gyerekeket a legeredményesebben. Voltak, akik változatos szemléltetőeszközöket készítettek, valamint egyéni és csoportos feladatokat végeztek a gyerekekkel. Sokan úgy gondolták, hogy a szakmódszertanra szükségük volt, mert anélkül nehezen tudtak volna boldogulni. Megjegyezték, hogy nagy mértékben hozzájárult a személyiségfejlődésükhöz, a tanári pályára való felkészülésükhöz. Többen is úgy vélték, hogy még több szakmódszertani órára lenne szükség.

Az általános iskolákban gyakorló hallgatók jobban tudták alkalmazni ezeket az ismereteket, mint a gimnáziumban gyakorló évfolyamtársaik (Melléklet 93. táblázat). Feltehetően ott több lehetőségük adódott a szakmódszertanon tanultakra.

25-en *közepes mértékben* hasznosították a szakmódszertani ismereteket. Leginkább a gyakorlati oldalát találták hasznosnak, „a módszertan pusztán elméleti tanításának” nem vették hasznát. Kevésnek találták azokat a szakmódszertani órákat, ahol olyan ismeretekre tettek szert, amelyeket alkalmazni tudtak a gyakorlatban. Más problémákkal szembesültek a gyakorlatban, mint amelyekről az előadásokon tanultak. Többen hiányolták a konfliktuskezelésre, illetve problémamegoldásra irányuló feladatokat, illetve úgy vélték, hogy „nem minden esetben működtek a jól megtanult módszerek. Ennek az lehet az oka, hogy a valós szituációk eltérnek a módszertan oktatás során felmerülő helyzetektől.” Sokan nem az egyetemen oktatott szakmódszertant követték, hanem a vezetőtanár útmutatásait. Ez utóbbit a gyakorlatban sajátították el, ezért sokszor hasznosabbnak találták és jobban tudták alkalmazni munkájuk során.

20-an csak *kis mértékben*, 13-an *egyáltalán nem* hasznosították a szakmódszertani ismereteket. Ők szintén az elmélet és a gyakorlat különbségét kifogásolták, úgy vélték, hogy „az egyetemi képzés kissé idealisztikus volt”, a gyakorlatban megvalósuló és hasznosítható ismeretekről a vezetőtanár tájékoztatta őket, illetve saját tapasztalataikat használták fel. Szerintük elég rövid képzés volt és nem érezték igazán eredményesnek. Az interjúk értelmezése során azonban nem szabad figyelmen kívül hagynunk, hogy főként azok nyilatkoztak negatívan a szakmódszertani képzésről, akik a későbbiekben nem

szeretnének a tanári pályán maradni ($p=0,050$). Ők valószínűleg kevésbé vették komolyan a követelmények elsajátítását.

Az egyetemen szerzett *pedagógiai* ismereteket 18-an hasznosították *kiválóan*, 19-en pedig *jól*. Úgy vélték, hogy „nagyon fontos a pedagógiai oktatás itt az egyetemen, hiszen itt a pedagógiai tanszék a legszélesebb mértékben kielégíti mindenki igényét abból a szempontból, hogy a pedagógiai ismereteket maximálisan elsajátítsa és átadja a diákok számára”. A pedagógiai képzés során megtanulták, hogyan kell felépíteni egy óratervet, hogyan kell tematikus egységben gondolkodni, hogyan lehet egy tanórát felépíteni, „mind a didaktika, mind pedig a tanterveméleti részben tanultakat fel lehetett használni”. Továbbá segítséget nyújtott számukra a módszerek és munkaformák kiválasztása, a problémamegoldás, a fegyelmezés, a motiváció és az értékelés terén is. „A tanárság átélésében segített, illetve az elméleti tudás gyakorlattá tételében.” Azt tapasztalták, hogy „sok megállapítás beigazolódott a gyakorlatban”, „mindent lehet alkalmazni”, amit az órákon tanultak.

15-en *közepesen*, 44-en *kis mértékben* alkalmazták a pedagógiai ismereteket. Szerintük „a pedagógiai ismeretek is fontosak, viszont ezt nagyon nehéz volt tanulni”. Főként a hospitálásokat és a gyakorlati órákat találták hasznosnak. A gyakorlatot azonban nem igazán tudták összeegyeztetni az elmélettel. Szerintük „magas színvonalú a képzés az egyetemen ebben a tárgykörben, de inkább elméleti síkon, így a konkrét osztályba lépéskor csak háttéranyagként van jelen”. Úgy vélték, hogy „ezt a fajta tudást csak tapasztalat útján lehet elsajátítani”.

34-en egyáltalán nem tudták hasznosítani a pedagógiai ismereteket. Szerintük „nem volt rá szükség”, „a tanítás során egyáltalán nem segített”, „mivel a pedagógián tanultak nagyon különböztek a gyakorlattól, „a felmerülő problémákat nem lehet pontosan megoldani elméletben”. Ezek az ismeretek számukra „csak kötelezően megtanult anyagok voltak, szellemi anyag, szigorú elmélet”, melyet a gyakorlatban nem igazán tudtak hasznosítani.

Az interjúkból az derült ki, hogy a pedagógiai ismereteket lényegesen kisebb mértékben tudták hasznosítani a hallgatók, mint az előbbieket. Az általános iskolákban gyakorlók pozitívabban nyilatkoztak a pedagógiai képzés gyakorlati alkalmazhatóságáról, mint a gimnáziumban tanító jelöltek (Melléklet 94. táblázat).

A *pszichológiai* ismereteket 25-en *kiválóan*, 29-en *jól* tudták hasznosítani. Szerintük „pszichológiai ismeret több is jöhetne, de a gyakorlat részéből, mert sokkal könnyebb ha a tanár érti saját magát is és a diákokat is”. Elsősorban a konfliktuskezelés terén, a problémás, a nehezen kezelhető, a kreatív és a tehetséges gyerekek felismerésében nyújtott segítséget számukra. Felhasználták ezt a tudást szünetekben, óra előtt vagy az óra után felmerülő problémáknál is. A pszichológiai előadásokon megtanulták, hogyan kell bánni a gyerekekkel, ez nagymértékben hozzásegítette őket a diákokkal és a tanárokkal való kapcsolatteremtésben. Volt, aki a pozitív tanártípus tulajdonságait próbálta elsajátítani és alkalmazni. Szerintük „az itt elsajátított ismeretek közelebb álltak a gyakorlat során felmerülő szituációkhoz”. Sok esetben használták a pszichológiai ismereteket, de nem minden esetben tudatosan. Számukra azért volt nagyon érdekes a pszichológia elméleti és gyakorlati része, mivel ezek „jól működtek a gyakorlatban”.

18-an *közepesen*, 42-en *kis mértékben* hasznosították ezeket az ismereteket. Szerintük ahhoz, „hogyan tanár legyen valaki, ezekre szükség van, viszont vannak esetek, mikor nem lehet alkalmazni. Lehetetlen a váratlan helyzetekre felkészülni”. „A tanárképzés során több lehetőséget kellene biztosítani valódi tapasztalatok szerzésére.”

15 hallgató számára „a pszichológiából megtanult szilárd elméleti rész nem nyújtott segítséget” a gyakorlatban. „Nagyon kevés olyan dolog van, amit gyakorlatban lehet használni, inkább elméleti síkon mozognak ezek az órák.” „A sok információ mögött a gyakorlati alkalmazás hiányzott.” Ezek a hallgatók inkább saját élettapasztalataikat használták fel.

A pszichológiai ismereteket – a pedagógiaihoz hasonlóan – szintén kisebb mértékben tudták alkalmazni a hallgatók, mint az egyetemen szerzett szaktárgyi és szakmódszertani tudásukat. Itt is az általános iskolákban gyakorló tanárjelöltek nyilatkoztak elismerőbben a képzésről. (Melléklet 95. táblázat). A gimnáziumban gyakorlóknak feltehetően több olyan kihívással kellett szembenéznük, amire nem készültek fel az egyetemi tanulmányok során.

9.3. A tanítási gyakorlat megítélése

A továbbiakban arról kérdeztük a végzős hallgatókat, hogy számukra milyen téren nyújtott segítséget a tanítási gyakorlat a tanári pályára való felkészülésben (46. táblázat).

46. táblázat

Milyen téren nyújtott segítséget a tanítási gyakorlat a tanári pályára való felkészülésben?
(n=132)

Szemponatok	Említések száma
tapasztalatszerzés szempontjából	74
kapcsolat a diákokkal	32
alkalmasság megítélésében	24
módszertani téren	17
megismertet a pedagógus mindennapjaival	15
szakmai téren	13
pedagógiai téren	3
pszichológiai téren	1

74-en említették, hogy *tapasztalatszerzés* szempontjából volt hasznos számukra a tanítási gyakorlat. Felkészítette a hallgatókat az oktatásra, mivel a tanítást igazi iskolai osztályban próbálhatták ki, így saját tapasztalataikból, hibáikból tanulták meg a tanítást. Fontosnak tartották, hogy beleláthassanak az iskola munkájába, hogy tudják, mire számíthatnak. Szerintük „a tanítási gyakorlat egy nagyon jó ugródeszka”, „egyfajta főpróba volt”. Lehetőséget biztosított az elméletben megtanultak gyakorlati kipróbálására. Sokszor olyan problémákra világított rá, melyek korábban a tanulók számára ismeretlenek voltak. A hospitálás és szülőértekezlet is nagyon jó alapul szolgálnak a későbbi tanári pályához. „Az órákra való felkészülés, a sikerek, kudarcok megélése nagymértékben hozzájárulnak a jó tanári személyiség kialakulásához.” Szerintük elsősorban „a tapasztalatok révén lehet tanulni”. A hallgatók kipróbálhatták magukat, megtapasztalták, hogyan kell a diákokkal kapcsolatot teremteni, kiállni egy osztály elé, óratervet készíteni. A tanítási gyakorlat segítséget nyújtott egyes helyzetek és tanítási témák feldolgozásában. A hallgatóknak lehetőségük nyílt arra, hogy megtanulják kezelni a problémásabb gyerekeket is, illetve találkozhatnak konfliktushelyzetekkel. Itt tudták az elméletben megszerzett ismereteket átültetni a gyakorlatba. A tanítási gyakorlat segítséget nyújtott számukra abban, hogy olyan ismeretekhez jussanak hozzá, ami egy kezdő tanárnak nagyon hasznos, ugyanakkor önbizalmat és tapasztalatot szereztek a tanításhoz. Gyakorlatban próbálhatták ki a tudásukat, ami egyfajta kihívást jelentett számukra. Megkapták „hirtelen mindazt, amit az egyetemen nem: a valós problémákkal való szembenézést”. A hallgatók kiemelték vezetőtanáruik segítségét, az órák utáni megbeszélések építő kritikáját. Szorgalmazták, hogy több órát kellene tanítani, mivel véleményük szerint a jelenlegi gyakorlat nem elegendő.

32 hallgató számára a *diákokkal való kapcsolatok* kialakítása terén bizonyult hasznosnak a tanítási gyakorlat. A diákokkal való kommunikáció elsajátításában, a tanulók megismerésében, a hozzájuk való viszonyulásban nyújtott segítséget. „Éles helyzetben”, tanulók között tehették próbára tudásukat, figyelmüket, szervezési készségüket. Elmondásuk szerint fejlődött a problémamegoldó képességük, kreativitásuk. Magabiztossá tette őket, önbizalmat adott számukra a tanítási gyakorlat.

24-en a tanári pályára való *alkalmasság* megítélésében látták hasznát a tanítási gyakorlatnak, mivel az megmutatta tanári pálya szépségeit és nehézségeit, ezáltal a hallgatók eldönthették, hogy szeretik-e ezt a munkát, van-e érzékük hozzá. Sokan itt döntöttek el, hogy tanárok szeretnének lenni, illetve szembesültek azzal, hogy nem nekik való ez a hivatás.

17-en *módszertani* téren tudták hasznosítani a gyakorlatot. Új módszereket tanultak meg, megtapasztalták, hogyan lehet egyes helyzeteket kezelni. Példát láttak több tanári stílusra és tanítási módszerre is, és ezek segítettek nekik kiválasztani a hozzájuk legközelebb állót.

15-en vélték úgy, hogy a tanítási gyakorlat megismertet a *pedagógus mindennapjaival*. Itt szembesültek először igazán a tanári pálya kihívásaival és nehézségeivel. Testközelből láthatták, érezhették azt, hogy milyen is tanárnak lenni. „Betekintést nyújtott az iskolai életbe, illetve az óráról-órára való felkészülés technikájába.” Kiemelték a vezetőtanári mintát, a segítségnyújtást, a tanári szereppel való azonosulás nehézségeit.

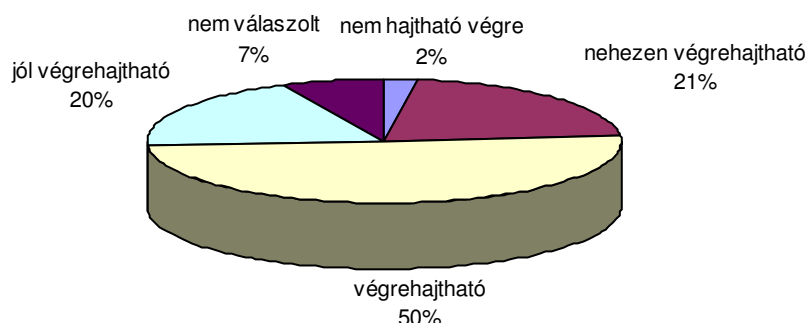
13-an *szakmai* téren találták hasznosnak a gyakorlatot. Főként a szakmai anyag magyarázhatóságában, közölhetőségében nyújtott segítséget számukra. Hárman *pedagógiai* és egy hallgató *pszichológiai* téren látta a tanítási gyakorlat jelenőségét.

9.4. Az egységes tanárképzési követelmények megítélése

Az *egységes tanárképzési követelmények* teljesíthetőségével kapcsolatosan szintén megoszlottak a vélemények (16. ábra), azonban általánosságban elmondható, hogy a hallgatók lényegesen pozitívabban nyilatkoztak ebben a témában, mint a korábban megkérdezett pedagógusok.

16. ábra

Hogyan ítéli meg az egységes tanárképzési követelmények végrehajthatóságát?
(n=132)



A hallgatók két százaléka vélte úgy, hogy *nem végrehajthatók*, „gyakorlatilag kivitelezhetetlenek” az egységes tanárképzési követelmények. 21 százalékuk szerint *nehezen végrehajtható* a követelményrendszer. Úgy vélik, hogy „eltúzott”, „túlságosan is részletekbe menő és sok a felesleges információ”. Néhányan túl soknak tartják a végrehajtható feladatok számát, „túlságosan időigényesnek” vélik a tanárképzés követelményeinek teljesítését. Úgy látják, hogy „a tanárképzés elmélet- és nem gyakorlatorientált”. Szerintük „nem reális az a kép, amit festenek” az egyetemi képzés során. Elismerték azonban, hogy a képzés néhány eleme elősegítette a tanítási gyakorlatuk sikerességét, például abban, hogyan kell óravázlatot írni és a tanulókkal bánni. A hallgatók azért is tartották nehéznek az előírt szint teljesítését, mert több tantárgyból is magas követelményeket állítottak az előadók. A komplex szigorlatot és a tanári szakdolgozatot szintén kritikával fogadták a tanárjelöltek.

A hallgatók fele *végrehajthatónak* tartja a követelményeket. Néhányan azonban szintén megjegyezték, hogy „nagy az elvárás”, „néhány részre túl sok időt vesz igénybe, és „túl nagy hangsúlyt fektetnek az elméleti tudásra”, „túlságosan kevés a gyakorlati rész”. Megemlítették, hogy ma már más a közoktatás, mint korábban, ennek megfelelően jobban kellene korszerűsíteni a tanárképzés tartalmát. Voltak, akik szerint „nincsenek túlzott elvárások, abszolút teljesíthető, bár sok időt és energiát igényel”.

A hallgatók 20 százaléka *jól végrehajthatónak* tartja a követelményeket. Szerintük „nagyon fontos, hogy szigorlat van belőle”, a követelmények „szigorúságának az a

végeredménye, hogy az ember olyan felkészültséggel tud odamenni az iskolába, hogy arra azt lehet mondani, hogy rendben van igenis alkalmas a tanári pályára”. Mivel a végrehajtásához „kell valamilyen szintű rátermettség”, „az alkalmatlanok kiszűrésében is nagy szerepe van”. Néhány hallgató szerint „ez egyfajta minimum, ami elvárható”. Ők még magasabbra tennék a követelményszintet, illetve több gyakorlati kurzust vezetnének be. Úgy vélték, hogy „aki érez némi elhivatottságot és komolyan gondolja tanulmányait, az mindenképpen sikeresen veszi az akadályokat”.

9.5. A gyakorlati tanárképzés pozitívumai és negatívumai

A megkérdezett hallgatók a gyakorlati tanárképzés legfőbb pozitívumának a *gyakorlás, tapasztalatszerzés lehetőségét* tekintik (47. táblázat).

47. táblázat

A gyakorlati tanárképzés pozitívumai (n=132)

Szemponatok	Említések száma
gyakorlás, tapasztalatszerzés lehetősége	70
találkozhat diákokkal, kapcsolat a tanulókkal	33
látja a pedagógusok mindennapjait	17
tanítási eszközök és módszerek használatának elsajátítása	17
felkészít az eljövendő tanári munkára	15
önmaguk kipróbálása	8
megismertet az iskola életével	5

Az interjúk során 70-en említették ezt a szempontot. A képzés e fázisa során gyakorlatban is alkalmazzák az elméletben megtanultakat, itt „végre testközelből láthatják a tanítási gyakorlat során felmerülő problémákat vagy éppen a tanítási módszereket. Ezeket meg is tanulhatják, és itt tényleg szakemberek oktatják” őket. Itt már „élesben megy, a reális motiváció, az igazi felelősségvállalás megtapasztalása” jellemzi a gyakorlatot. A hallgatók megismerik az iskola légkörét, az oktatás menetét, a tanítási gyakorlat valamennyi rutinhoz juttatja őket. Úgy vélik, hogy „ha teljes odaadással és lendülettel dolgozik az ember, sokat tanulhat belőle”. „Tapasztalatot, önbizalmat ad és az előadókészséget is fejleszti”. Tanulhatnak a vezetőtanároktól, „akik több tapasztalattal rendelkeznek és így sokszor tanácsokkal is szolgálnak, kritizálnak, de ez mind azt segíti, hogy a hallgatók jobban végezzék munkájukat”. Megtudhatják, hogy mire is számíthatnak a későbbiek során, ha a tanári pályán kívánnak elhelyezkedni.

33-an tartották fontosnak azt, hogy *kapcsolatot* tudnak létesíteni a *tanulókkal*, „végre találkozhatnak diákokkal a gyakorlatban is és nemcsak elméletben”. Így „megtapasztalható a valóságos tanár-diák kapcsolat és a kezdeti nehézségek kiküszöbölhetőek”. Elmondásuk szerint a gyakorlati képzés segített a konfliktuskezelésben, az emberekkel való bánásmódban. „Fejleszti a kreativitást, az objektív értékelő képességet és a kommunikációs készséget”.

17-en említették meg, hogy a tanítási gyakorlat során *látják a pedagógusok mindennapjait*, „beleköszölhetnek a valós iskolai légkörbe”, „bepillantást nyerhetnek a pedagógusok jogaiba és kötelességeibe”. Pozitív élményként fogták fel azt is, hogy részt vehettek iskolai rendezvényeken, szülői értekezleteken, mivel szerintük „ezek az alkalmak hasznos tapasztalatokkal szolgálnak.”

Szintén 17-en beszéltek arról, hogy sikerült elsajátítaniuk a különböző *tanítási eszközök és módszerek* használatát. 15 hallgató szerint a gyakorlati képzés pozitívuma, hogy *felkészít* az eljövendő tanári munkára. 8 hallgató azt tartotta fontosnak, hogy itt *kipróbálhatják* ömagukat abból a szempontból, hogy mennyire tudják megértetni magukat a diákokkal, és hogyan tudják átadni a tudásukat. Láthatják, milyen hatékonyan és meggyőzően tudják kifejezni magukat és mennyire tudják lekötni a diákok figyelmét. 5 interjúalany szerint a tanítási gyakorlat előnye, hogy *megismertet az iskola életével*, légkörével, itt megtapasztalhatják a valós iskolai munka szépségeit és nehézségeit.

A hallgatókat arról is kérdeztük, hogy számukra milyen *negatívumokkal* szolgált a gyakorlati tanárképzés. 33-an a gyakorlati tanárképzés legfőbb nehézségének azt látják, hogy *kevés idő* áll a hallgatók rendelkezésére, illetve rossz az időbeosztás (48. táblázat). Úgy vélik, hogy „a 30+15 óra alatt nem mindig derül ki, hogy ki alkalmas a tanári pályára. Ugyanis ennyi idő alatt csak ízelítőt kapnak a tanárjelöltek belőle, de ez a rövid gyakorlat nem tükrözi a tanári pálya nehézségeit és velejáróit teljes valójában”. Arra is „kevés idő van, hogy eredményes együttműködés alakuljon ki a tanárjelölt és a diákok között”. Másik probléma, hogy a kétszakosoknak „nagyon nehéz összeegyeztetni időben, mert a másik szakon is van gyakorlat, és ez azért sok, mert elég sokat kell készülni egy órára”. Mivel másik szakon is tanulnak, amikor tanítaniuk kell, az egyetemi órákat nem tudják látogatni. Figyelemreméltó tény, hogy az idő hiánya a tanári interjúk során is a leggyakoribb problémaként fordult elő.

48. táblázat

A gyakorlati tanárképzés nehézségei (n=132)

Szemponatok	Említések száma
kevés az idő, rossz az időbeosztás	33
osztály magatartása, tanár-diák kapcsolat	24
vezetőtanár viselkedése	21
előképzettség, gyakorlat hiánya	18
nincs összhang az elmélet és a gyakorlat között	14
nem életszerű	7
túl sok hallgató van egy vezetőtanárnál, kevés gyakorlati hely van	7
szervezetlen, rendszertelen	6
hospitálás	4
sok a követelmény	4
messze van a gyakorlóiskola	3

24-en az *osztály magatartására*, a tanár-diák kapcsolatra panaszkodtak. Nehezményezték, hogy „a diákok nem veszik komolyan a tanárjelölteket”, „a gyakorló tanárokat a diákok nem egyenrangúan kezelik az állandó tanárokkal szemben”. „Gyakran előfordulnak fegyelmezési gondok a gyerekekkel”. A konfliktuskezelés és az objektivitás megőrzése is nehézséget jelentett számukra.

21 hallgató számára a *vezetőtanár viselkedése* okozott problémát. Elsősorban a „vezetőtanár maximalitását” és a vezetőtanár és a tanárjelöltek közötti kapcsolatot említették. Olykor nem értettek egyet a vezetőtanár tanítási módszerével, ez pedig feszültséghez, konfliktusokhoz vezetett. „Sok nehézség forrása, ha a vezetőtanár és a tanárjelölt elképzelései nem egyeznek. A vezetőtanárok nem engednek elég teret a tanárjelöltnek, hogy kipróbálja saját ötleteit”. További problémát jelentett, hogy „a vezetőtanárok hajlamosak az órába beleszólni, így a gyakorló tanár egyébként is csekély tekintélye csökken”, illetve hogy „nem nyújtanak elég segítséget a vezetőtanároknak”.

18-an az *előképzettség, a gyakorlat hiányát* érezték problémának. Szerintük „a tanárjelöltek még nem érzik 100 százalékosan ezt a pályát”, „túlságosan a közepébe vágta”, „túl nagy volt az önállóság”, túlságosan is magukra voltak hagyva. Nehézséget jelentett számukra az is, hogy kiálljanak egy osztály elé, és hogy elfogadják őket mint tanárt. Továbbá „a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatban nehézség, ha az embernek nincsen kellő önbizalma, hisz ezt az egyetemen nem tanítják meg”. Problémát okozott a

tapasztalatlanság, a szakmai ismeretek hiánya, a különböző helyzetek kezelése, a megfelelő hangnem megtalálása, „a jól magyarázni tudás”.

14-en kifogásolták, hogy nincs összhang az *elmélet és a gyakorlat* között. „Az egyetemen oktatott elmélet szinte teljes mértékben eltér a tapasztalattól, ehhez nagyon nehéz alkalmazkodni és a kettős követelményeknek megfelelni”. „Az elméleti rész túlságosan is elméleti. Az elméletben magtanultak sokszor nem alkalmazhatóak a gyakorlatban”. Szerintük „inkább a gyakorlatra kellene hangsúlyt fektetni. Összhang kell a tanultak és a tanítási gyakorlat között”.

7 hallgató említette, hogy „*nem életszerű*” a gyakorlóiskola és a tanítási gyakorlat, mivel „a diákok megszokják a tanárjelölteket, és nem tekintik őket igazi tanárnak”. „A legnagyobb probléma, hogy nem feltétlenül reális az a kép, ami a gyakorlat során kialakul a tanárjelöltben. A gyakorlati hely csak egy a sok iskola közül, és nem biztos, hogy aki itt jól szerepel, máshol is megállja a helyét. Ezt erősíti az is, hogy mint az egyetem gyakorlóiskolája, más háttérrel rendelkezik, mint egy kevésbé „elit” iskola”.

Szintén 7-en vetették fel, hogy *túl sok hallgató* van egy vezetőtanárnál, kevés a gyakorlati hely, így a vezetőtanárok leterheltek, „a legtöbb esetben a vezetőtanár nem törődik a hallgatóval” kellő mértékben és „nehéz időpontot egyeztetni bizonyos megbeszélésekhez”. „A tanárjelöltek számának növekedésével pedig mind a gyakorlat minősége, mind pedig a tanított gyerekek oktatásának minősége romlik”.

6 hallgató szerint „*szervezetlen*” és „*rendszeretlen*” a tanítási gyakorlat, nem megfelelő a tájékoztatás és az információáramlás.

Négy hallgató szerint sok a *hospitálás* és „olykor céltalan”. Szintén négy hallgató találja soknak a *követelményeket*. „Sok olyan rendezvényen kell részt venni, ami egy kezdő, gyakorló tanár számára felesleges”. Problémát okozott számukra a segédanyagokról való gondoskodás, a felkészülés. Három hallgató találta úgy, hogy *messze* van az iskola az egyetemtől, az utazás okozott számukra nehézséget.

Több hallgató is viszonylag optimistán fogta fel a kezdeti akadályokat. „Nehézségek mindig vannak, erre nem lehet felkészülni. Ezeket leleményességgel, némi logikával lehet megoldani. Az új problémákkal szemben mindig alkalmazkodni kell, ez fontos, különben nem válik valaki igazán jó tanárrá”. Említették, hogy így legalább látni fogják, hogy milyen nehézségekkel kell majd szembe találni magukat, milyen nehézségekkel kell majd megküzdeniük ahhoz, hogy az „igazi” tanítás során már zökkenőmentesen menjenek végbe az órák. Szerintük „csak olyan nehézségek voltak, amelyeken mindenkinek át kell esni, aki ezt a pályát választotta”.

Az adatokon elvégzett hierarchikus klaszteranalízis is a fenti megállapításokat támasztotta alá. Arra világított rá, hogy a magas követelményszint, a szervezési kérdések és az egy vezetőtanárhoz jutó hallgatók magas száma együttesen alkotja a gyakorlati tanárképzés egyik legnagyobb problémáját. Az elméletben és gyakorlatban tanultak esetleges eltérése, a gyakorlóiskolai munka „életszerűségének” kérdése és a gyakorlatlanságból, tapasztalatlanságból, a nem megfelelő felkészültségből adódó problémák szintén szorosan összekapcsolódnak a válaszokban, a tanárképzés és a valós iskolai munka közötti szakadékra utalva.

9.6. A vidéki gyakorlat tapasztalatai

A megkérdezett hallgatók 45 százaléka vett részt az interjúk időpontjáig *vidéki gyakorlaton*. Válaszaik alapján össze tudtuk hasonlítani a gyakorlóiskolákban folyó munka és a vidéki gyakorlatok tapasztalatait. A legtöbben, 16-an amellet érveltek, hogy a *gyakorlóiskolák eredményesebbek*, mint a vidékiek (49. táblázat). Pozitív élményekről számoltak be, elmondásuk alapján az ott végzett munka során többet tanultak, mint a vidéki gyakorlat alatt. Elmondásuk alapján a gyakorlóiskolákban több idejük és lehetőségük volt a tanításra és a tanulók megismerésére. Szerintük „módszertani szempontból a vidéki iskola tájékoztatlanabb. A gyakorlóiskolákban a gyerekek hozzászoktak a változásokhoz, nem idegen számukra, hogyha kistanár tanítja őket a megszokott tanár helyett. A hozzáállásuk más, sokkal természetesebbnek veszik, mint egy vidéki iskolában, ahol ritkaság az, hogy az órát egy kistanár tartja”. „A gyakorlóiskolákban már eleve „válogatott” gyerekek vannak. Már az általánosban való bekerüléskor szelektálnak”. Az oktatást is színvonalasabbnak találták, „mert a tanárok igyekeznek több tudást átadni a diákoknak. Például plusz dolgokat megemlítenek, több információhoz jutnak, tehát előrébb vannak”. 11 hallgató szerint azért eredményesebbek a gyakorlóiskolák, mert a tanulók *kisebb mértékű tájékozottsággal* rendelkeznek vidéken. Ezzel szemben 11 hallgató szerint a *vidéki iskolák eredményesebbek*. Szerintük a vidéki iskolában magasabbak a követelmények, mint a gyakorlóiskolában. „Hasznosnak” érezték a vidéki a gyakorlatot, mivel bepillantást nyerhetek abba, hogy „milyen egy valódi iskola”. Azt is kiemelték, hogy „a vidéki iskola más, mint a gyakorlóiskola, másként eredményes. Más módszereket alkalmaz, de hatásos”. Többen is elmondták, hogy a vidéken és a gyakorlóiskolában folyó munkát is teljesen eredményesnek ítélik meg.

49. táblázat

A vidéki gyakorlat tapasztalatai (n=58)

Szemponatok	Említések száma
a gyakorlóiskolák eredményesebbek	16
a tanulók jobb magaviselete a vidéki gyakorlaton	14
a tanulók tájékozottsága kisebb mértékű vidéken	11
a vidéki iskolák eredményesebbek	11
jobb a vidéki iskolák légköre	11
a vezetőtanár jobb vidéken	7
más feltételek vannak	7
a tanulók jobb magaviselete a gyakorlóiskolában	4
könnyebb a vidéki iskolában tanítani	4
a vezetőtanár felkészültebb a gyakorlóiskolában	2

14 hallgató emelte ki a *vidéki iskolák tanulójának jobb magaviseletét*. „Vidéken sokkal közvetlenebbek, emberközelibbek mind a tanárok mind a diákok. Az ott tanított diákok jólneveltebbek is”. „A gyakorlóiskolákban rosszabbak a gyerekek, mint a vidéki iskolákban, mert ott nagyobb volt a fegyelem”. „Valószínűleg azért van ez, mert a vidéki gyerekek nincsenek hozzászokva a kistanárokhoz”, „így már az első órától kezdve nagyobb a tekintélye a gyakorlatozónak”. Ezzel szemben 4 hallgató szerint a tanulóknak *jobb a magaviselete a gyakorlóiskolákban*. A válaszokból kiderül, hogy ezek a hallgatók a helyi tanítás során fegyelmezett osztályokkal találkoztak, akikkel jól tudtak haladni a tananyaggal, míg „a vidéki diákok fegyelmezetlenek, lassabban tanulnak. Vidéken nehezebb volt érvényesülni” ezeknek a hallgatóknak.

11-en találták jobbnak a *vidéki iskolák légkörét*. „A tanárok nagyon kedvesek voltak, a diákok szintén. Jó volt a légkör, nem volt szigorú, mindenki önmagát tudta adni az órákon is”. Nagyobb szabadságot kaptak a hallgatók, nagyobb önállóságot és ez pozitív élményt jelentett számukra. „Kellemesebb, oldottabb a légkör, mint a gyakorlóiskolában volt. A vezetőtanárnak sokkal több ideje volt a jelölttel foglalkozni, figyelni haladását, módszertani ötletekkel ellátni”. „A vidéki gyakorlat sokkal kötetlenebb, nincs olyan szűk keretek közé szorítva. Az ellenőrzés sem olyan szigorú, így a jelölt is talán jobban érzi magát. Nagyobb a felelősség, mert ez a feladat több önállóságot követel”.

7 hallgató volt elégedettebb a *vidéki vezetőtanár* munkájával. Úgy vélték, hogy vidéken több használható tanácsot kaptak, mind szakmai mind pedig gyakorlati kérdésekben, ráadásul emberségesebb hangnemben. Ezzel szemben 2 hallgató találta felkészültebbnek a *gyakorlóiskola vezetőtanárt*. Úgy érezték, hogy tőle több segítséget kaptak, segített a szakmai fejlődésükben, jobban látta a hibákat, segített az órák megtervezésében.

7 hallgató szerint „*más feltételek* vannak” a vidéki iskolákban, mint a gyakorlóiskolákban. Vidéken „szűkösebb eszköztár, demonstrációs lehetőségek” állnak a hallgatók rendelkezésére. „A vidéki és a debreceni iskolák közötti legnagyobb különbség az anyagi háttérben van, ami kis mértékben, de befolyásolja a tanítás minőségét”.

Négyen állították azt, hogy „*könnyebb a vidéki iskolában tanítani*”. Ennek főleg az az oka, hogy „kevesebb gyakorló tanárt osztanak be ide, mint a nagyvárosi mintaiskolákba”. „Vidéken sokkal jobban tisztelik az embert, sokkal jobban odafigyelnek a kistanárookra, sokkal jobban együttműködnek, egészen más szemléletük van és ez a tanárokról is elmondható. Ők is sokkal közvetlenebbek, barátságosabbak, mint a gyakorlógimnáziumban”.

Összességében elmondható, hogy a hallgatók az egységes tanárképzési követelményeket végrehajthatónak találták, lényegesen nagyobb jelentőséget tulajdonítottak a gyakorlati képzésnek a tanári pályára való felkészítésben, mint az egyetemen szerzett szaktárgyi, szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai ismereteknek. Legfőképp a tapasztalatszerzés, a tanári munka megismerésének és az arra való alkalmasságuk megítélésének szempontjából látták fontosnak a gyakorlati tanárképzést, melynek elengedhetetlen helyszínei a gyakorlóiskolák, mivel az ott folyó munka nagy segítséget nyújt a tanári pályára való felkészítéshez.

Főként a gyakorlati képzés rövid idejére és az elmélet és a gyakorlat közötti szakadéokra panaszkodtak az interjúalanyok. Szerintük lényegesen több teret kellene engedni a gyakorlati ismeretek elsajátítására és kipróbálására.

A hallgatók különböző tapasztalatokra tettek szert gyakorlóiskolai és a vidéki tanítás során, ezért fordulhatott elő, hogy egy részük a helyi, más részük a vidéki gyakorlatot tartotta eredményesebbnek. Ezek az élmények azonban fontosak a későbbi munkájuk szempontjából, mivel így már a gyakorlat alatt tapasztalhatták a pálya sokszínűségét, már ez a néhány hét is próbára tette alkalmazkodóképességüket, kreativitásukat, helytállásukat.

10. Összegzés

Kutatásunk során megállapítottuk, hogy napjaink oktatásügyében fokozott figyelmet kap a tanárképzés kérdése, a minőségi oktatás igénye. A Bologna-folyamat maga után vonta a képzés szerkezeti és tartalmi újragondolását. Előtérbe került a pedagógusjelölt hallgatók professzionális, kompetenciaalapú képzésének szükségessége, az elmélet és gyakorlat megfelelő arányának biztosítása a felkészülésben.

A hazai tanárképzés átalakításának első lépcsője az 1997-ben hozott 111-es kormányrendelet, amely jelentősen elősegítette a képzés hatékonyabbá tételét. Módosította és rögzítette a tanárképzés főbb tanulmányi területeit és arányait, így az elméleti ismeretek megszerzése mellett előtérbe került a gyakorlati oldal is.

Ennek ellenére a tanárképzéssel kapcsolatosan számos probléma merül fel. Egyik vitatott terület a *gyakorlókörhelyek helyzete, hovatartozása*, ugyanis hazánkban jelenleg nem minden tanárképzést folytató felsőoktatási intézmény vállalja a gyakorlóiskolák fenntartását, az ott folyó tanárképzés megszervezését. A hagyományosan gyakorlóiskolákkal rendelkezők iskolafenntartó szerepe pedig gyakran formális, azaz a felsőoktatási intézmény nem mindig kíván vagy képes élni az iskolafenntartó jogaival. Sok esetben vita tárgyát képezi az, hogy szükséges-e a tanárképzés számára külön gyakorlóiskolákat fenntartani, nem elegendő-e a hallgatóknak az előírt tanítási gyakorlatot terepen, pl. az ún. bázisiskolákban teljesíteni, amelyek – a gyakorlóiskolák kritikusai szerint – „életszerűbb” terepet kínálnak a leendő tanárok képzéséhez.

A gyakorlóiskolák részéről sem egyszerű az együttműködés ideális formáinak megteremtése. Ezek az iskolák sajátos helyzetűek: a közoktatási funkciók mellett felsőoktatási feladatokat is gyakorolnak, ezért a „hagyományos” iskolákhoz képest lényegesen összetettebb a munkájuk.

A gyakorlati tanárképzés *hatékonyabbá* tétele érdekében a pedagógiai szakirodalomban számos felvetéssel, javaslattal, új képzési modellel találkozhatunk, amelyek egy része a gyakorlatban is kivitelezésre került. Feltehetően a gyakorlati képzés megújításával szolgál a Bologna-folyamat, amely átalakulást eredményez a felsőoktatás, azon belül pedig a tanárképzés rendszerében.

Mivel a gyakorlati tanárképzésnek, a gyakorlóiskolák helyzetének, hovatartozásának megítélése napjaink oktatásügyében viták tárgyát képezi és hazánkban korábban nem történt a témával kapcsolatos átfogó kutatás, szükségesnek tartottuk, hogy megvizsgáljuk ezt a területet. Feltérképeztük a gyakorlóiskolák társadalmi funkcióit, a magyar közoktatás és felsőoktatás rendszerében betöltött szerepét, a gyakorlóiskolák helyzetét.

A dolgozat első részében feltártuk a téma hazai és nemzetközi *szakirodalmát*, a másodikban *empirikus vizsgálataink* eredményeit tárgyaltuk. Kutatásunk témái: a tanárképzés és a felsőoktatás viszonya, a gyakorlóiskolák mint sajátos helyzetű közoktatási intézmények, valamint a gyakorlóiskolát felsőoktatási intézmény és az iskola kapcsolata.

Kutatásunk során az alábbi *hipotéziseket* állítottuk fel:

- Bár a gyakorlóiskolák kötődése kettős, működésükben a közoktatási feladatok a dominánsak.
- A gyakorlóiskolák a tanárképzésbe „pedagógiai műhelyként” úgy kapcsolódnak be, hogy a felsőoktatási intézményben végzett tanulmányok során elsajátított ismeretek gyakorlati alkalmazására biztosítanak mindenekelőtt lehetőséget, mind a diszciplináris, mind a pedagógiai mesterség területén.
- A felsőoktatási intézmények és a gyakorlóiskolák között gyakran csak formális együttműködés, dialógus valósul meg.

Hipotéziseink bizonyítása érdekében a vonatkozó szakirodalom feltárásán túl tizenhét hazai gyakorlóiskola *pedagógiai programját* elemeztük. Ezt követően a négy magyarországi tudományegyetem 12 gyakorlóiskolájában készítettünk *kérdőíves vizsgálatot*. A 2003/2004. tanév őszi félévében 335 pedagógust, a 2004/2005. tanév őszi félévében pedig az intézményekben gyakorló 485 végzős hallgatót kértünk meg kérdőívünk kitöltésére. A kérdőíves vizsgálattal párhuzamosan, a helyi lehetőségek tanulmányozása érdekében a Debreceni Egyetem gyakorlóiskoláinak 50 pedagógusával és 134 ott gyakorló ötödéves hallgatójával készítettünk *interjút*.

Országos és helyi szintű kutatásunk során *kvalitatív* és *kvantitatív* módszereket alkalmaztunk (tartalomelemzés, főkomponenselemzés, klaszteranalízis, korrelációanalízis). Így lehetőségünk adódott a gyakorlati tanárképzéssel és a gyakorlóiskolákkal kapcsolatos kérdések komplexitásának feltárására.

A *tanárképzés-felsőoktatás* tárgykörén belül tanulmányoztuk hazánk tanárképzésének törvényi hátterét, a tanárképzés problémáit, tendenciáit, törekvéseit, útkereséseit.

A gyakorlati tanárképzés útkereséseinek bemutatásánál öt fejlődési szakaszt különböztettünk meg. Az első azt a felfogást képviseli, mely szerint a leendő tanároknak nem szükséges elméleti és gyakorlati pedagógiai képzésben részt venniük, mivel elegendő annyi tudás birtokában lenniük, amit átadnak a tanulóknak. A másodikban az a vélemény nyilvánul meg, amely szerint a tanárnak sokoldalú, alapos tudással kell rendelkeznie. A harmadik szakasz a gyakorlati képzés szükségességét hangsúlyozza, s ezt egyetemi szemináriumok keretein belül kívánja megvalósítani. A negyedik már egyértelműen a tanárjelöltek gyakorlati képzésének fontosságát és a gyakorlóiskolák nélkülözhetetlenségét képviseli. Az ötödik szakaszba az ún. egyetemi klinikák, laboratóriumi iskolák sorolhatók, amelyek a gyakorlati tanárképzés egyfajta idealisztikus modelljének tekinthetők.

Dolgozatunkban áttekintettük az európai felsőoktatásban, tanárképzésben jelen lévő modelleket. Megállapítottuk, hogy az európai felsőoktatás duális rendszerű, amelyet az egyetemi szintű képzések mellett a rövidebb, gyakorlatorientáltabb képzések együttese alkot. Az európai tanárképzési rendszerekben egyaránt felfedezhető az ún. párhuzamos és a követő modell. A tanárjelöltekből kétféleképp válhat „teljes értékű” pedagógus: vagy a tanulmányokat lezáró vizsgával vagy a diploma megszerzését követően néhány év gyakorlat és újabb vizsga által. Valamennyi európai modellben hangsúlyos szerepet kap a gyakorlati képzés, amely helyszínként szolgálhatnak a gyakorlóiskolák és/vagy a külső, partnerintézmények.

Az európai tanárképzést jelenleg a kétciklusú képzésre való áttérés folyamata jellemzi. Az átfogó reform alapvető célkitűzése a minőségi képzés kialakítása, a magas szintű szakmaiság elérése. Ehhez járul hozzá a gyakorlati képzés arányának és súlyának növekedése, illetve az elmélet és a gyakorlat összehangolása.

Hazánkban a tanárképzés elsődleges feladata a gyakorlóiskolákban az, hogy a tanárjelöltek a felsőoktatási intézményben elsajátított elméleti szaktárgyi, pszichológiai, pedagógiai és szakmódszertani ismereteiket a gyakorlatban megfelelőképp alkalmazzák. A hallgatók a hospitálások során tájékozódnak a pedagógusi munkáról, majd az önálló tanítás során vezetőtanáruk felügyelete és jelenléte mellett, az előírt órában maguk tanítják szaktárgyukat. A tanítási gyakorlat utolsó fázisa a tanárjelöltek a zárótanítása. A tanárjelöltek munkájához jelentős segítséget nyújt a tanítási órákat előkészítő megbeszélés, közös elemzés és értékelés.

Kérdőíves vizsgálatunk során hipotéziseinket igazolva megállapítottuk, hogy a gyakorlóiskolák megfelelő lehetőséget teremtenek arra, hogy a felsőoktatásban elsajátított elméleti tudást a gyakorlatban is kipróbálhassák a hallgatók, működésük során az elmélet

és a gyakorlat szorosabb kapcsolatának kialakítására törekednek. Ezt az állítást igazolják azok az eredmények, amelyek az önálló tanítás elsődleges szerepét mutatták a hallgatók szakmai fejlődése terén. A gyakorlóiskolák meghatározó szerepét bizonyítja, hogy a tanárjelöltek nagy része, több mint háromnegyede szeretne a diploma megszerzése után tanítani és sokan a gyakorlati képzésben nyert pozitív tapasztalatok hatására kezdtek el érdeklődni a pedagógusi pálya iránt. A hallgatókat főként a tanítás és a gyermekek szeretete és a hivatástudat vezérli erre a pályára. Akik nem szeretnék tanítani, elsősorban az anyagi megbecsültség hiányára panaszkodtak, illetve inkább más területen kívánnak érvényesülni.

A megkérdezettek tanárképzés vizsgálatára során kiderült, hogy a gyakorló pedagógusok az intelligenciát, a kognitív képességek meglétét tartják a legfontosabb tulajdonságnak a tanári pályán. Ezzel szemben a hallgatók a kreativitást részesítik előnyben. Válaszaikból egy összetettebb és rugalmasabb pedagóguskép tükröződik, mint a tanárokéból. Ez fontos tanulásként szolgálhat a tanárképzés számára, mivel alapvető követelmény, hogy a képzés tartalmát és módszereit tekintve alkalmazkodni tudjon a változásokhoz, az új kihívásokhoz. Mindkét csoport hangsúlyozta a speciális kompetencia kialakításának igényét, azaz a szervezőképesség, az előadóképesség, a motiválási képesség, az értékelési képesség, a konfliktuskezelő képesség, a vezetői képesség és a problémamegoldó képesség meglétének fontosságát.

A tanári pálya szépségeihez tartozik a megkérdezettek szerint, hogy ott tanítani, nevelni lehet a gyerekeket, illetve az, hogy számos kihívást rejt magában ez a hivatás. A hallgatók még nem látják, hogy mennyi változatosságot kínál ez a pálya, őket főként a segítő szándék vezérli.

A gyakorlóiskolákban folyó tanárképzés problémáit szaporítja a tanárok szemszögéből nézve a hallgatók esetleges negatív hozzáállása, felkészületlensége. További nehézséget jelent az elmélet és gyakorlat megfelelő arányának megtalálása.

A hallgatók főként azt bírálták a felsőoktatási intézmények munkájában, hogy a magas színvonalú oktatás inkább tudósképzést biztosít, nem az általános iskolai és középiskolai szintű oktatásra készít föl. A gyakorlati képzés pozitívumaként emelték ki, hogy betekintést nyerhettek az iskolai életbe, a tanárok és a tanulók világába. Kiemelték a gyakorlótanítás során gyűjtött tapasztalatok fontosságát. A gyakorlóiskolákat olyan intézményeknek tekintik, ahol az elméletben tanultak összefonódhatnak a gyakorlattal. Többen hangsúlyozták, hogy elégedettek voltak vezetőtanárjukkal, mivel nagy mértékben

hozzájárultak szakmai fejlődésükhöz. Ez a tény is közrejátszott, hogy jól érezték magukat a gyakorlóiskolában.

Kutatásunk igazolta, hogy a jelenlegi tanárképzés elsősorban a szaktudományok alkalmazásának modelljét követi, vagyis az elméleti ismeretek megszerzését tartja elsődlegesen fontosnak, amely az alkalmazás folytán elvezet a szakmai kompetencia kialakulásához. Megfigyelhető továbbá a gyakorlat-orientált modell alkalmazására való törekvés is, mely szerint a tanárjelöltnek mintaadó tanárra van szüksége, akitől megtanulhatja a mesterséget. Kevésbé érvényesül azonban a reflektív modell, amelyben a tanár megszerzett tudását és tapasztalatait alkalmazza a gyakorlatban, tudatosan cselekszik, aktuális problémákból indul ki, osztálytermi kutatásokat végez, s az ezekből leszűrt eredményekre épít.

A gyakorlati képzés hatékonyabbá tételét szolgálná, ha a tanárjelöltek szakmai és módszertani képzése korábban kezdődne, illetve ha hosszabb lenne a tanítási gyakorlat. A tanárképzés tartalmi és módszertani megújítása szintén elősegítené a gyakorlatorientáltabb képzés megvalósítását.

Az interjúkat elemezve megállapítottuk, hogy a korábbi gyakorlathoz képest az új struktúra a tartalmi kérdéseket és az időkeretet tekintve jelentős változásokat eredményezett a képzésben, emiatt a megkérdezett pedagógusok meglehetősen pesszimistának bizonyultak ezen a téren. Fenntartással fogadták az új követelmények megjelenését, azonban a hallgatókkal egyetemben végrehajthatónak tartják a követelményeket. Az interjúkból egyértelműen kiderült, hogy a pedagógusok lehetőségeikhez mérten törekednek a műhely-jelleg megvalósítására, sőt a gyakorlati oldal erősítését szorgalmazzák, melyet a tanári szerep gyakorlására, a tanárjelöltek önálló munkájára fordított időkeret növelésével kívánnak elérni.

A végzős hallgatók is ennek a területnek szánják előnyösebb helyzetet a képzésben, mivel lényegesen nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a gyakorlati képzésnek a tanári pályára való felkészítésben, mint a felsőoktatási intézményben szerzett elméleti szaktárgyi, szakmódszertani, pedagógiai és pszichológiai ismereteknek. Legfőképp a tapasztalatszerzés, a tanári munka megismerésének és az arra való alkalmasságuk megítélésének szempontjából tartották fontosnak a gyakorlati tanárképzést. A helyi tanítási gyakorlat mellett igen hasznosnak bizonyult a vidéki gyakorlat, ahol más környezetben szerezhetnek tapasztalatokat a hallgatók.

Kutatásunk során tanulmányoztuk a *gyakorlóiskolák* legfontosabb feladatait, céljait, alapelveit, a velük szemben felmerülő társadalmi igényeket, elvárásokat. Vizsgáltuk, hogy milyen mértékben és módon nyilvánul meg a gyakorlóiskolák közoktatási és felsőoktatási funkciója, mennyiben tekinthetők új kezdeményezések, innovációk helyszíneinek, hogyan nyilvánul meg a gyakorlóiskolák sajátos szerepe, helyzete.

A kiválasztott iskolák pedagógiai programjának elemzése során arra a következtetésre jutottunk, hogy minden esetben hagyományokra építő, ugyanakkor a gyorsan változó korunknak is megfelelni kívánó iskolákkal találkozhatunk, melyek sokszínű programkínálattal és színvonalas munkával törekednek versenyképességük megőrzésére a közoktatási intézmények között. Programjuk szerint a dialógus és a szakmai autonómia megvalósítását tűzik ki célul.

Az értékek, alapelvek, célok, feladatok és a kapcsolatkeresés szempontjából többnyire nyitott és „tágabb perspektívájú” iskola modellje rajzolódik ki a pedagógiai programokból. A dokumentumok egy része a „piacorientált intézmény” jellegzetességeit mutatja, más programok az „oktatóiskola” elképzelését sugallják.

Az intézmények elsősorban a közoktatási funkciójukat emelik ki, a pedagógusképzésre irányuló feladatok ehhez képest kisebb teret kapnak a vizsgált dokumentumokban. Kérdőíves vizsgálatunkból is az derült ki, hogy a gyakorlóiskolákkal szemben elsősorban a „hagyományos” közoktatási tevékenységek gyakorlását várják el társadalmi szinten: a tanárok és a hallgatók a gyakorlóiskolát elsősorban színvonalas oktatást nyújtó intézménynek tartják. Korábbi kutatások eredményeivel összhangban a gyakorlóiskolákkal szemben ma is azok az elvárások érvényesülnek, melyek a kognitív kompetencia fejlesztésével, a társadalmi beilleszkedéssel és az ehhez szükséges viselkedésbeli normákkal kapcsolatosak. Míg a tanárok a személyiségfejlesztést hangsúlyozzák, a hallgatók inkább a praktikus ismeretek közvetítését tartják fontosnak.

Több pedagógiai programban is megjelennek egyfajta „pedagógiai műhely” kialakítására irányuló törekvések, illetve megfogalmazódik az a cél, hogy a gyakorlóiskola mintaként, modellként kíván szolgálni más iskolák számára. A kérdőívek adatai azt mutatják, hogy a „műhelyként” való működés elvárása főként a tanárok szerint van jelen a köztudatban, a hallgatók válaszaiban azonban a „minta” jelleg jelenik meg.

A megkérdezett pedagógusok leginkább a továbbtanulók arányával, az iskola versenyeredményeivel és az oktatás színvonalával elégedettek. Az iskola légkörét, a tantestület szakmai és tudományos felkészültségét sem bírálták a válaszadók. Várakozásainknak megfelelően leginkább a társadalmi presztízzsel szemben bizonyultak

elégedetlennek a gyakorlóiskola tanárok. A pedagógusokkal ellentétben a hallgatók leginkább a tantestület szakmai felkészültségével elégedettek. Megfelelőnek tartották továbbá az oktatás színvonalát, a munkahelyi légkört és az oktatómunka feltételeit, azonban meglehetősen kritikusan vélekedtek a leterheltség mértékéről.

A megkérdezett pedagógusok és hallgatók elsősorban szigorúnak és tekintélyelvűnek minősítették a gyakorlóiskolákat, melyeket ugyanakkor igényesnek, ösztönzőnek, és nyitottnak tartottak.

Kérdőíves vizsgáltunk során tanulmányoztuk a vezetőtanárok szerepét a képzésben. Megállapítottuk, hogy a megkérdezettek szerint a vezetőtanárok legfontosabb feladata a tanulók oktatása és a tanárjelöltek módszertani felkészítése. A személyiségfejlesztő jelleg a hallgatóknál kevésbé kerül előtérbe, ők viszont a tanárjelöltek szakmai felkészítését tartották fontosabbnak, mint a tanárok. A fontossági sorrend végén található „hagyományos” közoktatási feladatokat meghaladó tevékenységek: a felsőoktatási intézménnyel történő kapcsolattartás és a tudományos életben való részvétel, vagyis hazánk jelenlegi gyakorlati képzésében nem hangsúlyos az a törekvés, ami a szakirodalom segítségével bemutatott ún. laboratóriumi iskoláknál, egyetemi klinikáknál hatékony módon érvényesül.

A válaszadók egyöntetűen szakmai tanácsadó szerepet szánnak a vezetőtanároknak. Lényegesnek tartják, hogy tanácsokat adjanak a tanárjelölteknek, segítsék és bátorítsák őket. A modell szerepet, a példamutatást a megkérdezett tanárok lényegesen fontosabbnak gondolják, mint a tanárjelöltek. A hallgatók ehelyett inkább építő jellegű szakmai kritikát várnak a vezetőtanártól.

Vizsgálataink során kiemelt kérdésként kezeltük a fenntartó *felsőoktatási intézmények és gyakorlóiskolák kapcsolatát*, a dialógus, a nyitottság szándékát, az együttműködésük formáit és lehetőségeit.

Megállapítottuk, hogy a tanárok szakmai kapcsolatrendszerében a kollégák játsszák a legnagyobb szerepet. A felsőoktatási intézmény szakmódszertanosának, illetve az igazgatónak segítségét lényegesen kisebb mértékben igénylik. A vezetőtanárok szerepének fontosságát bizonyítja, hogy a hallgatók elsősorban hozzájuk fordulnak, ha szakmai tanácsra van szükségük. A többi lehetséges segítő személy szerepe esetükben az adatok szerint elhanyagolható.

A megkérdezett pedagógusok a felsőoktatási intézmény oktatóival főként zárótanítások alkalmával találkoznak, szakmai fórumokon és személyes konzultációkon tartják a

kapcsolatot. A felsőoktatási intézmény a megfelelő működési feltételek megteremtését biztosítja a gyakorlóiskolának. A kutatómunkában a legkisebb mértékű az együttműködés a gyakorlóiskola és a fenntartó felsőoktatási intézmény között. Vizsgálataink szerint a gyakorlóiskolák pedagógusai kevésnek tartják a felsőoktatási intézménnyel való együttműködés lehetőségeit. A kapcsolat javítható lenne, ha a felsőoktatási intézmények oktatói gyakrabban látogatnák a vizsgatanításokat, jobban támogatnák a gyakorlóiskolai pedagógusok munkáját, továbbá az iskolák tanárai is nyitnának a felsőoktatási intézmény felé és bővítenék az együttműködés lehetőségeit. A felsőoktatási intézmények által szervezett vagy a belső szakmai továbbképzések kedvező lehetőségeket kínálnak e téren. A képzés hatékonyságát növelné, ha a fenntartó felsőoktatási intézmények nagyobb részesedést vállalnának a tanárjelöltek szakmai felkészítésében és a gyakorlóiskolák működési feltételeinek megteremtésében.

Kutatásunkból kiderült, hogy a gyakorlóiskolák jelen viszonyok között alapvetően a közoktatási feladataikra orientáltan működnek. Ebből adódik tevékenységrendszerük súlypontja és programjuk értékcentrumba. A tanárképzésbe főként „gyakorlati pedagógiai műhelyként” kapcsolódnak be. A tanárjelölt hallgatóknak mindenekelőtt a diszciplináris tudásuk iskolai kipróbálásához, alkalmazásához biztosítanak „terepet”. „Egyetemi klinikának” ezek a gyakorlóléhelyek leginkább tantárgyi, ismeretközvetítési és szakmódszertani értelemben nevezhetők. Az iskolák programjuk egészére vagy innovációs, kísérleti küldetésükre nézve nem vagy kevésbé kapnak teret, segítséget a felsőoktatási háttérüktől. Kevésbé kiépült a kölcsönösség, a közös kísérletezés (tartalmi, módszertani) viszonyrendszere.

Vizsgálataink feltárták a gyakorlati tanárképzés aktuális kérdéseit és a gyakorlóiskolák jellegzetességeit. Kutatásunk folytatásaként elképzelhető volna a gyakorlati tanárképzés és annak színtereinek vizsgálata a kétciklusú képzés bevezetését követően, feldolgozva az új struktúra tapasztalatait.

Abstract

An increased attention has been paid to the question of teacher training in the public education in the past decades; the demand for quality education has been strengthened. *The Bologna-process* resulted in the reconsideration of the training, both in the aspects of structure and content. The necessity of the *professional and competence-based* training of the teacher trainees and the ensuring of the right proportions of theory and experience in the preparations has come to the front. There is a debate over the judgement of practical teacher training and over the situation and affiliation of the training schools, however, no extensive research has been made in this topic in Hungary yet. Thus, the examination of this field is considered to be necessary.

The *goal* of our research is the exposition of the characteristics and problems of the practical teacher training; the examination of the training schools' role in the aspects of social functions in the system of the public and higher education.

The essay consists of two major units. One is based on the exposition of the national and international *specialized* literature, whereas the other unit discusses the results of our *empirical researches*.

The *subjects of the research*: the relationship between the teacher training and the higher education; training schools, as public educational institutes in specific situation; and the contact between the higher educational institute, that maintains the training school, and the training school itself.

We set up the following *hypotheses*:

- Although the training schools have double attachment, the public educational projects are dominant in their functioning.
- The training schools –as “pedagogical workshops”- are attached to the teacher training in order to give a chance to the trainees to apply the knowledge obtained in the education *in use*, both in the field of disciplinar and pedagogical profession.
- There is usually only a formal co-operation (dialogue) between the institutes of higher education and the training schools.

In order to prove the validity of our hypotheses, beyond the exposition of the relevant specialized literature, we analyzed the *pedagogical schedule* of seventeen training schools in the country then we made a *questionnaire-research* in the 12 training schools of the four

Hungarian universities. In the fall semester of 2003/2004 335 teachers were asked, and in the fall semester of 2004/2005 485 graduating students of the institutes were asked to complete our questionnaires. Parallel with this, we made *interviews* with 50 teachers and 134 teacher trainees in the training schools of the University of Debrecen in order to examine the local chances.

Our researches show that the training schools –within the present conditions- work basically concentrating on their *public educational tasks*. The focal point of their operational system and the value-centre of their schedule arise from this. They join the teacher training program mainly as „*practical pedagogical workshops*” providing “field” to the teacher trainees to try and apply their disciplinar knowledge in the schools. These training schools can be mentioned as „*university clinics*” in the aspects of their school subjects and their methodology. The schools get no or little help from their higher educational background regard to their complex schedules or their innovative, experimental mission. The (contential, methodological) system of mutuality and common experimentation has not really well developed yet.

Irodalom

- Ádám Anetta* (2002): Nem ismeri, és nem is meri megismerni. In: Bojda Beáta (szerk.): Intézményi kutatások a felsőoktatásban. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 274-290.
- Ágoston György* (1979): A gyakorlóiskola a tanárképzés nélkülözhetetlen intézménye. In: Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929-1979. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája, Szeged, 67-68.
- Ágoston György* (1983): Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatásmódszertani kérdései. In: Acta Universitatis Szegediensis De Attila József Nominatae Sectio Paedagica et Psychologica 25. Szeged
- Aldrich, Richard* (1995): Teachers in England: their education, training and profession. Falun Borlange University College, Svédország. Idézi: Razdevšek - Pučko, Cveta (1996): Szlovénia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 75-81.
- Allemann, F.* (1986). Measuring mentoring – frequency quality impact. In: Gray, W. A. - Gray M. M. (szerk.): Mentoring: aid to excellence in career development business and the professions. British Columbia, The Xerox Reproduction Centre. Idézi: Moon, Bob (1996): Bevezető előadás. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 113-119.
- Bábosik István* (1997): A nevelélméleti modellek elemei és változatai a XX. században. In: Bábosik István (szerk.): A modern nevelés elmélete. Telosz Kiadó, Budapest, 7-25.
- Balassa Katalin* (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. Magyar Pedagógia, 3. szám, 169-186.
- Balázs Éva* (1998): Iskolaképek. In: *Balázs Éva* (szerk.): Iskolavezetők a 90-es években. Okker Kiadó, Budapest
- Bálint Mária* (1982): Bielefeld: mintaiskola avagy kísérleti minta. Világosság, 7. szám, 429-434.
- Ballér Endre* (1996): A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Ballér Endre-Krug Ferenc* (1998): Az iskolai pedagógiai program és a helyi tanterv kidolgozásának tapasztalatai a gimnáziumokban. Új Pedagógiai Szemle, 9. szám, 59-68.
- Barankay Lajos* (1928): A gyakorlati tanárképzés megszervezése. Magyar Paedagogia, 193-216.
- Báthory Zoltán* (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. Pedagógusképzés, 1-2. szám, 63-70.
- Békefi Remig* (1904): A középiskolai tanárképzés. Magyar Paedagogia, 1. szám, 5-17.

- Benda József* (1991): Egy mintaiskola öregkora Bielefelden. Új Pedagógiai Szemle, 1. szám, 72-79.
- Benedek István* (1996): Közoktatási szakértők kézikönyve. OKKER Oktatási Iroda, Budapest
- Benner, Dietrich* (1991): Hauptströmungen der Erziehungswissenschaft. Eine Systematik traditioneller und moderner Theorien. Deutscher Studienverlag, Weinheim
- Benner, Dietrich* (1994): Studien zur Theorie der Erziehungswissenschaft. Juventa, Weinheim, 79-114. (Pädagogisches Experiment)
- Bikics Gabriella* (2002): Új utak a németországi pedagógusképzésben. Iskolakultúra, 1. szám, 79-89.
- Bikics Gabriella* (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. Pedagógusképzés, 1-2. szám, 41-59.
- Birzea, Cesar* (2002): Rumänien. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 416-429.
- Blankertz, Herwig* (1971): Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Neue Deutsche Schulen, 8.
- Bokkon László* (2004): Gondolatok a tanárjelölt hallgatók gyakorlati képzésének összefüggéseiről. Magyar Felsőoktatás, 1-2. szám, 22-25.
- Boksay Zoltánné* (1970): Az egyetemi gyakorlóiskolák. In: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1945-1970. Budapest, 160-165.
- Borko, H.- Mayfield, V.* (1995): The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. Teaching and Teacher Education, 5. 501-518.
- Brandt, Hjalmar* (1995): Nichts ist praktiker als eine gute Theorie. Forum E, 4. 13-14.
- Breznyánszky László* (2000): Dialógus az iskolák pedagógiai programjaiban. In: Breznyánszky László (szerk.): Pedagógiai programok elemzése. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 9-22.
- Breznyánszky László* (2001): Az egyetemi tanárképzés az egységes követelményrendszer és az integráció kettős szorításában. In: Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia. A Kiss Árpád emlékkonferencia előadásai, Debrecen, 1999. november. Debrecen, 143-150.
- Breznyánszky László* (2003): A továbbfejleszthető integráció tartalékai. In: Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. Debrecen, 267-274.
- Breznyánszky László-Holik Ildikó* (2000): A demokrácia-nevelés elemei a pedagógiai programokban. In: Breznyánszky László (szerk.): Pedagógiai programok elemzése. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 51-65.
- Breznyánszky László-Holik Ildikó* (2004): Tanárképzés az integrált nagyegyetemen. Iskolakultúra, 6-7. szám, 190-196.
- Breznyánszky László-Sümeгинé Törőcsik Tünde* (2003): Rendeletek és követelmények a tanári professzió tanulásában. Iskolakultúra, 2. szám, 76-82.
- Buda András-Holik Ildikó* (2004): Oktatási vállalkozások. Debreceni Egyetem Lifelong Learning Központ, Debrecen

- Buda Mariann* (2000): Pedagógiai programok értékvilága. In: Brezsnaynszky László (szerk.): Pedagógiai programok elemzése. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 51-65.
- Cameron-Jones, M. - O'Hara, P.* (1994): The second year 1993-1994 of the Scottish pilot PGCE secondary course. Moray House Institute, Heriot-Watt University. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 120-124.
- Chmaj, Ludwik* (1969): Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában. Gondolat Kiadó, Budapest
- Csengeri János* (1900): Az egyetem szerepe a tanárképzésben. Magyar Paedagogia, 449-456.
- Deák Zsuzsa* (1990): A pedagógusok és a pedagóguspálya Magyarországon 1945-1985. In: Nagy Mária (szerk.): Pedagógusok, bérek, érdekek. Edukáció, Budapest, 53-94.
- Deák Zsuzsa* (1998): A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Okker Kiadó, Budapest, 61-87.
- Deák Zsuzsa-Nagy Mária* (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Okker Kiadó, Budapest, 13-59.
- Dewey, John* (1912): Az iskola és a társadalom. Lampel R. Kk. (Wodianer F. és fiai) R.T. Könyvkiadóvállalata, Budapest
- Déri Miklósné* (1992): Pedagógusképzés az Európa Tanács tagországaiban és Észak-Amerikában. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest
- Dietrich, Theo* (1996): Geschichte und Aufgabe der Universitätsschule Jena. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV, München, 28-36.
- Dombi Alice* (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. Magyar Felsőoktatás, 3. szám, 63-64.
- Dombi Alice* (2003): Pedagógiai "ars poeticá"-k. Gondolatok egy vizsgálat margójára. In: Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma. Debrecen, 568-576.
- Döbert, Hans* (2002): Deutschland. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 92-114.
- Dumitrescu, Anca* (1996): Románia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 60-62.
- F. Péchy Gabriella* (2004): Gondolatok a mentori tevékenységről és a mentorképzésről. Magyar Felsőoktatás, 5. szám
- Fábián Gyöngyi* (2000): A mentor szerepkörének szociálpszichológiai megközelítése. Iskolakultúra, 10. szám, 76-80.
- Falus Iván* (1996): A pedagógiai kutatás metodológiai kérdései. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest, 9-33.

- Falus Iván* (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet-Nahalka István (szerk.): A pedagógusok pedagógiája. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 15-27.
- Falus Iván* (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik István-Kárpáti Andrea (szerk.): Összehasonlító pedagógia. BIP, Budapest, 87-103.
- Falus Iván* (2005): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 3. szám, 359-374.
- Falus Iván-Golnhofer Erzsébet-Kotschy Beáta-M. Nádasi Mária-Szokolszky Ágnes* (1989): A pedagógia és a pedagógusok. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Falus Iván-Kotschy Beáta* (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 5. szám, 458-473.
- Felkai László* (1957): Eötvös József válogatott pedagógiai művei. Tankönyvkiadó, Budapest
- Felkai László* (1961): A tanárképzés történeti áttekintése a századfordulóig. *Pedagógiai Szemle*, 5. szám, 431.
- Felkai László* (1983): A budapesti gyakorlógimnázium munkája és a tanárképzés története a XIX. század második felében. In: Felkai László (szerk.): Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából. Tankönyvkiadó, Budapest, 263-303.
- Fend, Helmut* (1998a): *Qualität im Bildungswesen*. Juventa-Verlag
- Fend, Helmut* (1998b): *Schulklima*. Beltz, Weinheim
- Ferge Zsuzsa-Gazsó Ferenc-Háber Judit-Tánczos Gábor-Várhegyi György* (1972): A pedagógusok helyzete és munkája (Az MTA Szociológiai Kutató Intézet és a Fővárosi Pedagógiai Intézet vizsgálata). MTA Szociológiai Kutató Intézet, Budapest
- Ferge Zsuzsa-Háber Judit* (1978): Pedagógusok. In: Huszár Tibor (szerk.): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások*. Kossuth Kiadó, Budapest, 153-168.
- Ferbar, Janez* (1996): Szlovénia. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 142-144.
- Finácz Ernő* (1896): *A magyarországi középiskolák múltja és jelene*. Hornyánszky Viktor Könyvnyomdája, Budapest
- Finácz Ernő* (1922): A középiskolai tanárképzésről. *Magyar Pedagógia*, 5. szám, 65.
- Freudenthal-Lutter, Susan* (1991): Peter Petersen és Jénai iskolája. In: *Both, Kees* (szerk.): *Jenaplan iskolák Hollandiában*. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest
- Furlong, J.-Maynard, T.* (1995): *Mentoring Student Teachers*. Routledge. Idézi: Musai, Bardhyl (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 120-124.
- Füle Sándor* (1995): A helyi pedagógiai programok kidolgozása. OKKER Oktatási Iroda, Budapest
- Füle Sándor* (1997): A pedagógiai program készítése: A nevelés-oktatás minőségi megújításának egy lehetősége. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

- Gáspár László* (1981): A Szentlőrinci Iskolakísérletet megalapozó elméleti kutatások (1969-1979).
Kézirat. Szentlőrinc
- Gáspár László* (1984): Kísérletezés és organikus fejlesztés az iskolában. *Pedagógiai Szemle*, 10. szám, 989-992.
- Gockler Lajos* (1911): Rein szemináriuma Jenában. *Magyar Paedagogia*, 489-495.
- Golnhofer Erzsébet* (2004): Hazai pedagógiai nézetek 1945-1949. *Iskolakultúra*, Pécs
- Gombocz Orsolya* (2003): A gyakorlat helye a pedagógusképzésben. A magyarországi és a bajorországi képzés összehasonlító elemzése. In: Katona András (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó-ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 187-191.
- Gyertyánffy István* (1882): A budapesti állami elemi és polgári iskolai tanítóképezde múltja és jelene. (1873/74-1880/81.) Egyet. Nyomda
- Gyertyánffy István* (1897): *A Paedagogiumról*. Hornyánszky, Budapest
- Gyertyánffy István* (1913a): *A Paedagogium*. Franklin-Társulat, Budapest
- Gyertyánffy István* (1913b): B. Eötvös József és a Paedagogium. *Magyar Paedagogia*, 563-590.
- Halász Gábor* (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. MTA, Budapest
- Halász Gábor* (1991a): Mit vár a társadalom az iskoláktól? *Pedagógiai Szemle*, 1991/6. 3-12.
- Halász Gábor* (1991b): *Társadalmi igények, iskola, oktatáspolitiká*. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Halász Gábor* (1995/96): Az oktatással kapcsolatos társadalmi igények változása. *Új Katedra*, nov. 14-17.
- Harangi Lőrinc* (2004): A tanári elégedettségéről. *Iskolakultúra*, 1. szám, 14-22.
- Hellweger, Sebastian* (1979): *Laborschule-Bielefeld*. Westermanns Pädagogische Beiträge, 2. szám, 74-78.
- Hentig, Hartmut von* (1971): *Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule?* Ernst Klett Verlag, Stuttgart
- Hentig, Hartmut von* (1986): Die Bielefelder Laborschule – eine empirische Antwort auf die veränderte Funktion der Schule in unserer Gesellschaft. In: Hermann Röhn (Hrg): *Die Schulen der Reformpädagogik heute*, Schwann, Düsseldorf
- Hentig, Hartmut von* (1996): Wie entsteht Erkenntnis von einer besseren Pädagogik? In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): *Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6*. BLLV, München, 7-27.
- Hidasi Judit* (1998): Integrációs tapasztalatok Németországból. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest, 133-138.
- Hidvégi Péter* (1998): Egy új iskolai kultúra kibontakozásának lehetőségei hazánkban. *Iskolakultúra*, 8. szám, 95-101.

- Hoffmann Rózsa* (1994): Pedagógiai program készítése az iskolában. *Iskolakultúra*, 6. szám, 24-31.
- Holik, Ildikó* (2001) Die Elemente der Demokratie-Erziehung in den pädagogischen Programmen. In: Brezsnýánszky, László (Hrsg.): Pädagogische Analyse von Schulprogrammen. Debrecen, 27-32.
- Holik Ildikó* (2002a): Egy iskolátlanított kísérleti iskola: a Bielefeldi Laborschule. In: Brezsnýánszky László-Holik Ildikó-Vincze Tamás (szerk.): Iskolaalternatívák a huszadik században. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 176-185.
- Holik Ildikó* (2002b): Teacher training and comparative education in Hungary. In: Popov, Nikolay (ed.): Comparative education in teacher training. Bureau for Educational Services, Sofia, 28-32.
- Holik Ildikó* (2003a): A gyakorlati tanárképzés útkeresései. *Magiszter*, 1. évf. 1. szám, 34-41.
- Holik Ildikó* (2003b): Iskolák feladatai, pedagógiai hitvallása a harmadfokú képzésben. *Educatio*, 2. szám, 301-305.
- Holik Ildikó* (2004a): Az együttműködés lehetőségei kísérleti iskolákban. *Magiszter*, 2. évf. 1. szám, 32-38.
- Holik Ildikó* (2004b): Gyakorlóiskolák pedagógiai hitvallása. In: Galó Miklós-Vass Lajosné (szerk.): A humán erőforrás szerepe, fejlesztésének, hasznosításának lehetőségei az Európai Unióban. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza, 155-159.
- Holik Ildikó* (2004c): A Debreceni Egyetem tanárképzése és gyakorlóiskolái. In: Brezsnýánszky László (szerk.): A Debreceni Iskola. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 205-225.
- Holik Ildikó* (2004d): A szakmai dialógus lehetőségei a gyakorlati tanárképzésben. *Educatio*, 3. szám, 495-499.
- Holik Ildikó* (2005a): Pedagógusvélemények az egységes tanárképzésről és a gyakorlóiskolákról. *Iskolakultúra*, 4. szám, 119-127.
- Holik Ildikó* (2005b): Az első önálló gyakorlógimnázium Debrecenben. In: Buda András-Kiss Endre (szerk.): Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma. Kiss Árpád Archívum, Debrecen, 2005. 108-113.
- Holik Ildikó* (2005c): Gyakorlóiskolák szerepe a tanárképzésben. In: Galó Miklós-Vass Lajosné (szerk.): Tudásalapú gazdaság és életminőség. Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Közalapítvány, Nyíregyháza, 165-167.
- Horváth Ákos* (1994): Kossuth Lajos Tudományegyetem. In: Szögi László (szerk.): Hat évszázad magyar egyetemei és főiskolái. Magyar Felsőoktatás Művelődési és Közoktatási Minisztérium, Budapest, 1994. 254.
- Hörner, Wolfgang* (2002): Frankreich. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 155-175.

- Hrubos Ildikó* (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. Oktatókutató Intézet, Budapest
- Hrubos Ildikó* (2002): A "bolognai folyamat". Oktatókutató Intézet, Budapest
- Hunyady György* (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. Pedagógusképzés, 1-2. szám, 77-88.
- Imre Sándor* (1900): Eötvös nézetei az oktatásról. Magyar Paedagogia, 457-478.
- Ipfling, Heinz Jürgen* (1996): Initiative "Universitätsschule Regensburg". In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV, München, 66-68.
- Jausz Béla* (1957a): Az ötéves tanárképzés feladatai és összefüggései (I. rész). Felsőoktatási Szemle, 1957. 4-5. szám, 197-202.
- Jausz Béla* (1957b): Az ötéves tanárképzés feladatai és összefüggései (II. rész). Felsőoktatási Szemle, 4-5. szám, 276-282.
- Jausz Béla* (1957c): Az új tanév elé... Felsőoktatási Szemle, 1957. 3. szám, 131-134.
- Jausz Béla* (1959): A tudományegyetemen alakított szakmódszertani munkaközösségek feladatai. Felsőoktatási Szemle, 11. szám, 691-696.
- Jausz Béla* (1963): Életemről, munkámról... Pedagógiai Szemle, 6. szám, 545-555.
- Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Jodál Károly* (1977): 25 év a tanárképzés szolgálatában. In: Vass József (szerk.): A Kossuth Lajos Tudományegyetem Gyakorló Gimnáziumának 25 éve. Debrecen, 42-48.
- Jones, M. G.-Veselind, E.* (1995): Preservice teachers' cognitive frameworks for class management. Teaching and Teacher Education, 4. szám, 315-330.
- Junghaus Ibolya* (1993): Iskola és szülők. Educatio, 1. szám, 149-153.
- Kadocsa László* (2002): Trendek a felsőoktatásban I. Magyar Felsőoktatás, 7. szám, 26-27.
- Kármán Mór* (1895): A tanárképzés és az egyetemi oktatás. Eggenberger, Budapest
- Katona András* (2004): A tanárképzésben a szakmódszertant oktatók körében végzett kérdőíves felmérés első eredményei. Magyar Felsőoktatás, 3. szám, 13-15.
- Kékes-Szabó Mihály - Pukánszky Béla* (1998): Tanárképzés a kolozsvári-szegedi Ferenc József tudományegyetemen (1872-1934). Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Kelemen Elemér* (1996): A magyar pedagógusképzés története 1945-ig. Magyar Felsőoktatás, 8. szám, 32-33.
- Kemper, Herwart* (1997): Mehrperspektivischer Unterricht und dialogische Erziehung in der Schule. In: Protz, Siegfried (Hrsg): Europa als Bildungsgemeinschaft. Hain Verlag, Rudolstadt/Jena, 81-90.
- Kemper, Herwart* (1999): Dialogischer Erziehung. In: Kemper, Herwart – Protz, Siegfried – Zöllner, Detlef: Schule–Bildung–Wissenschaft. Hain Verlag, Rudolstadt/Jena, 17-38.

- Ketskemény László-Izsó Lajos* (1996): Az SPSS for Windows programrendszer alapjai. SPSS Partner Bt., Budapest
- Kiss Árpád* (1973): A bielefeldi egyetem és a hozzá tartozó iskolák. Magyar Pedagógia, 3. szám, 351-353.
- Kiss Árpád* (1975): Jausz Béla. Magyar Pedagógia, 1. szám, 81-83.
- Kiss Istvánné* (1987): A Trefort utcai "Minta". ELTE, Budapest
- Kiss Istvánné* (szerk.) (1988): Eötvös Józseftől – Eötvös Lorándig. Dokumentumok a budapesti egyetem tanárképző intézetének és gyakorló-főgimnáziumának történetéből (1870-1918). ELTE, Budapest
- Kleinespel, Karin* (1996): Zwischen Selbstvergewisserung und öffentlicher Legitimation. Forschung an der Bielefelder Laborschule. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV, München, 55-65.
- Kocsis Mihály* (1998): Pedagógusképzés és -továbbképzés. Iskolakultúra, 11. szám, Melléklet
- Kocsis Mihály* (2000): Szerkezeti és tartalmi változások a képzésben. Iskolakultúra, 1. szám, 94-100.
- Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése. Iskolakultúra, Pécs
- Koerrenz, Ralf* (1994): Übungsschule-Erziehungsschule-Alternativschule. Pädagogische Rundschau, 48. 391-402.
- Koncz János* (1998): Euroharmonizáció Ausztriában. In: Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest, 123-132.
- Kornis Gyula* (1927): A magyar művelődés eszményei. Budapest
- Kotschy Beáta* (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. Pedagógusképzés, 1-2. szám, 109-117.
- Kovács Sándor* (1988): Innováció az iskolában. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás* (1985): Pedagógustársadalmunk a nyolcvanas években. Köznevelésünk évkönyve. Tankönyvkiadó, Budapest, 207-216.
- Kozma Tamás* (1998): Az oktatásügy globalizálódása. In: Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest, 155-163.
- Kozma Tamás* (2001): Bevezetés a nevelésszociológiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Kozma Tamás* (2004): Kié az egyetem? Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Köte Sándor* (1970): Pedagógia és pszichológia. In: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1945-1970. Budapest, 456-465.
- Krausz Sándor* (1902): A Herbart-Ziller-Rein-féle didaktikai elmélet és gyakorlat. Lampel, Budapest
- Krippendorff, Klaus* (1995): A tartalomelemzés módszertanának alapjai. Balassi Kiadó, Budapest
- Kurincová, Viera* (1996): Szlovákia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 135-141.

- Kurtán Zsuzsa* (1996): A nyelvpedagógia szaknyelvi komponense a tantárgypedagógiák és az általános didaktika összefüggéseiben. *Magyar Pedagógiai*, 4. szám, 363-376.
- Ladányi Andor* (1998): Felsőoktatási intézményrendszerek. In: *Kozma Tamás* (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatáskutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest, 43-52.
- Ladányi Andor-Szőke Krisztina* (2004): A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében. *Educatio*, 3. szám, 406-414.
- Lannert Judit-Szabó Ildikó* (1996): Mit várunk az iskolától? *Új Pedagógiai Szemle*, 9. szám, 46-56.
- Liebau, Eckart* (1996): Brauchen Universitäten Schulen und brauchen Schulen Universitäten? In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): *Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV*, München, 71-85.
- Loránd Ferenc* (2004): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. In: *Breznányiszky László* (szerk.): *A tanárképzés helyzete és jövőképe*. Oktatási Minisztérium-Országos Köznevelési Tanács, Budapest, 13-20.
- Lütgert, Will* (1994): Die Schulreform braucht Reformschulen. *Neue Sammlung*, 4. 595-605.
- Lütgert, Will* (1995): Ein Schulversuch beginnt. In: *Kooperation von Schule und Universität*. Jena, 5-20.
- Lütgert, Will* (1996): Zur Kooperation von Schule und Universität an der Friedrich-Schiller-Universität in Jena. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): *Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV*, München, 43-54.
- Malíková, Maria* (1996): Szlovákia. In: *Kotschy Beáta* (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 69-74.
- Marián Béla* (1997): Mérlegen a középiskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. szám, 43-55.
- Marián Béla* (1998): Az iskolák feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, 106-122.
- Marinkova, Helena - Mojžišova, Jarmila* (1996): Cseh Köztársaság. In: *Kotschy Beáta* (szerk.): *A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés*. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 125-127.
- Mártonfi György* (1998): Középiskolai tanárok. Szakképző intézmények tanárai, szakmai tanárok és a többiek. In: *Nagy Mária* (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények*. Okker Kiadó, Budapest, 223-273.
- Meinl, Kurt* (1994): Meilstein in der Schulgeschichte. *Jena Information*, 4. szám, 16-17.
- Messmer, Roland* (1999): *Orte und Nicht-Orte der Lehrerbildung*. Peter Lang, Bern-Berlin-Bruxelles-Frankfurt/M.-New York-Wien
- Mészáros István* (1991): *Magyar iskolatípusok 996-1990*. Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest

- Mészáros István* (1993): Magyar iskolatörténeti kronológia 996-1948. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém
- Metz, Peter* (1992): Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Peter Lang, Bern-Berlin- Frankfurt/M.-New York-Paris-Wien
- Mikonya György* (2002): Két Herbart-tanítvány: Karl V. Stoy és Wilhelm Rein. Iskolakultúra, 5. szám, 27-37.
- Mitter, Wolfgang* (1991): Teacher Education in Europe: Problems, Challenges, Perspectives. British Journal of Education. XXXIX. kötet, 2. szám, 138-152. Idézi: Tarrou, Anne-Lise Høstmark (1996): Bevezető előadás. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 11-20.
- Mlakar, Jože* (2002): Slovenien. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 517-531.
- Mocanu, Mihaela* (1996): Románia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 29-32.
- Moon, Bob* (1996): Bevezető előadás. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 113-119.
- Musai, Bardhyl* (1996): Albánia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 120-124.
- Nagy József* (1996a): És a nevelés tartalmával mi legyen? Új Pedagógiai Szemle, 1. szám, 9-19.
- Nagy József* (1996b): Nevelési kézikönyv a személyiségfejlesztő pedagógiai programok készítéséhez. Mozaik Oktatási Stúdió, Szeged
- Nagy József* (2000): XXI. század és nevelés. Osiris Kiadó, Budapest
- Nagy József-Zsolnai Anikó* (2001): Szociális kompetencia és nevelés. In: Báthory Zoltán-Falus Iván: Tanulmányok a neveléstudomány köréből 2001. Osiris Kiadó, Budapest, 251-269.
- Nagy Mária* (1998): A tanári pálya választása. Educatio, 3. szám, 527-542.
- Nagy Mária* (2004a): Pedagógusok, továbbképzésen. In: Simon Mária (szerk.): Válaszol az iskola. OKI, Budapest, 61-81.
- Nagy Mária* (2004b): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Új Pedagógiai Szemle, 4-5. szám, 69-77.
- Nahalka István* (2003): A modern tanítási gyakorlat elterjedésének akadályai, illetve lehetőségei, különös tekintettel a tanárképzésre. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 28-38.
- Némedi Lajos* (1988): A Kossuth Lajos Tudományegyetem rövid története 1912-1987. In: A debreceni Kossuth Lajos Tudományegyetem 75 éve. Debrecen, 9-50.
- Németh András* (1991): Peter Petersen Jéna-terv-iskolája. Új Pedagógiai Szemle, 11.szám, 47-61.
- Németh András* (2002): A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete. Osiris Kiadó, Budapest
- Németh András-Pukánszky Béla* (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat Kiadó, Budapest
- Németh András* (2005): A magyar pedagógia tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest

- Neuwirth Gábor* (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Nyéki Lajos* (1996): Kármán Mór és a pedagógusképzés. In: Győri iskolatörténeti millenium '96. Győr, 78-87.
- Nyitrai Ferencné* (1996): A felsőoktatás helyzete, az ezredfordulóra tervezett változtatásai az OECD-országokban és Magyarországon. KSH, Budapest
- Orosz Gábor* (1993): A tanárképzés intézményi keretei. In: S. Faragó Magdolna (szerk.): Tanárképzésük megújítása. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, 150-153.
- Papp János* (1995): A tanárképzés reformja és első tapasztalatai egyetemünkön. (1991-1994). In: Tanárképzésünk egykor és ma. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 91-106.
- Pedagógiai Lexikon* (1997). Osiris Kiadó, Budapest
- Petersen, Peter* (1998): A Kis Jena-Plan. Osiris, Budapest
- Phillips, David* (2002): England und Wales. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 115-131.
- Pietilä, Veikko* (1979): Tartalomelemzés. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest
- Polónyi István* (2004): Pedagógusképzés – oktatásgazdaságtani megközelítésben. *Educatio*, 3. szám, 343-358.
- Pőcze Gábor* (1998): A közoktatási szakmai szolgáltatások szerepe a tartalmi modernizációban. Új Pedagógiai Szemle, 9. szám, 24-41.
- Pőcze Gábor* (1999): Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban. Új Pedagógiai Szemle, 1. szám, 37-44.
- Pőcze Gábor-Trencsényi László* (1993): Segédlet az iskola pedagógiai programjának szerkesztéséhez. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest
- Pőcze Gábor-Trencsényi László* (1996): Pedagógiai program – hogyan? Munkanapló a pedagógiai program készítéséhez. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Protz, Siegfried* (1999): Kulturelle Muster im Übergang: das Generationenverhältnis als Begründungszusammenhang für Erziehung. In: Kemper, Herwart - Protz, Siegfried - Zöllner, Detlef: Schule–Bildung–Wissenschaft. Hain Verlag, Rudolstadt/Jena, 39-77.
- Protz, Siegfried - Barth, Gernot* (1997): Mehrperspektivischer Unterricht–eine forschungsmethodische Aufgabe. In: Protz, Siegfried (Hrsg.): Europa als Bildungsgemeinschaft. Hain Verlag, Rudolstadt/Jena, 330-341.
- Prucha, Jan* (2002): Tschechische Republik. In: Döbert, Hans-Hörner, Wolfgang-von Kopp, Botho-Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 544-557.
- Radácsi Imre* (1998): Átmenet vagy periféria? In: Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet *Educatio* Kiadója, Budapest, 139-151.

- Razdevšek-Pučko, Cveta* (1996): Szlovénia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 75-81.
- Réthy Endréné* (1991): Diesterweg a tanítók tanítója. Magyar Pedagógia, 2. szám, 96-97.
- Robinsohn, Saul B.* (1967): Modell einer Pädagogischen Fakultät. In: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft Lehrerbildung – ein Schlüsselproblem von Schul- und Hochschulreform. Essen
- Rogacseva, Elena* (1996): Oroszország. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 63-68.
- Rogovcseva, Natalia* (1996): Oroszország. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 133-134.
- Roth, Heinrich* (1976): Der Lehrer und seine Wissenschaft. Erinnertes und Aktuelles. Hannover
- Sallai Éva* (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém
- Schmidt, Gerlind* (2002): Russische Föderation. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 430-450.
- Simon Gyula* (1979a): A polgári iskola és a polgári iskolai tanárképzés története. Tankönyvkiadó, Budapest
- Simon Gyula* (1979b): A szegedi Cselekvés Iskolája. In: Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929-1979. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája, Szeged, 29-40.
- Simon Katalin – Kovács József* (2001): Pedagógusjelöltek a diploma kapujában I. Magyar Felsőoktatás, 1-2, szám, 32-34.
- Škalar, Vinko* (1996). Szlovénia. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 41-43.
- Špilková, Vladimira* (1996): Cseh Köztársaság. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 24-25.
- Steiger Imre* (1926): W. Rein paedagogiai rendszere. Rötting-Romwalter, Sopron
- Ströbel, Hermann* (1996): "Modelle einer Kooperation zwischen Schule und Universität: Thüringen heute". In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV, München, 37-42.
- Sugár András* (1998): Tanárok és más értelmiségiek. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Okker Kiadó, Budapest, 309-323.
- Švec, Štefan-Hrabinská, Mária* (2002): Slowakische Republik. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 501-516.

- Švecová, Jana* (1996): Cseh Köztársaság. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 47-51.
- Szabolcs Éva* (1993): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 330-339.
- Szabolcs Éva* (1999): Tartalomelemzés a gyermekkortörténet kutatásában. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Szabó Ildikó* (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Okker Kiadó, Budapest, 145-175.
- Szabó Ildikó* (1999): Iskola és társadalom. Új Pedagógiai Szemle, 9. szám, 27-42.
- Szabó Károly* (2000): A tanítási klíma mérése. Új Pedagógiai Szemle, 3. szám, 61-71.
- Szabó László Tamás* (1996): Magyarország. In: Kotschy Beáta (szerk.): A tanár szerepe és a tanárképzés. Közép-kelet-európai áttekintés. ELTE Neveléstudományi Intézet, Budapest, 26-28.
- Szabó László Tamás* (1998a): Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma Tamás (szerk.): Euroharmonizáció. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest, 79-86.
- Szabó László Tamás* (1998b): Tanárképzés Európában. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest
- Szamosi János* (1872): Még néhány szó a középtanodai tanárok paedagogiai kiképzésének kérdéséhez. Országos Középtanodai Tanáregylet Közlönye, V. évf. 6. füzet, 327-334.
- Székelyi Mária-Barna Ildikó* (2002): Túlélőkészlet az SPSS-hez. Typotex Kiadó, Budapest
- Szövényi Zsolt* (2004): Felsőoktatásunk európai dimenziói. Magyar Felsőoktatás, 1-2. szám, 7-9.
- Szüdi János-Andrásné Teleki Judit-Szabó Lajos* (1997): Irányítás, szakmai önállóság, pedagógiai programok. A pedagógiai programok elkészítése és jóváhagyása. Országos Közoktatási Intézet, Budapest
- Thonhauser, Josef-Eder, Ferdinand* (2002): Österreich. In: Döbert, Hans - Hörner, Wolfgang - von Kopp, Botho - Mitter, Wolfgang (Hrsg.): Die Schulsysteme Europas. Schneider Verlag Hohengehren, 366-384.
- Törzsök Károlyné* (1999): Szakértői szemmel a pedagógiai programokról I-IV. Új Pedagógiai Szemle, 1-4. szám
- Varga Gábor* (1996): A debreceni tanítóképzés múltja (1538-1948). In: Győri iskolatörténeti millennium '96. Győr, 108-113.
- Varga Gábor-Szekerczés Pál* (1990): Tanulmányok a régi debreceni kollégium tanítóképzés történetéből (1538-1944). Debrecen
- Varga Sándor* (1992): Mit vár a tanuló az iskolától? Iskolakultúra, 11-12. szám, 18-23.
- Varga Zoltán* (1967): A debreceni tudományegyetem története I. 1914-1944. Debrecen
- Venter György* (1997): A tanári mesterségre való felkészítés. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza
- Venter György* (2003): A tanári mesterség alapozása I-II. Oktatókutató Intézet, Budapest

- Veszprémi László* (1979): Gyakorló iskolánk múltja és jelene. In: Gyakorlóiskolánk fél évszázados pedagógiai törekvései 1929-1979. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola 1. sz. Gyakorló Általános Iskolája, Szeged
- Veszprémi László* (1988): Várkonyi és a „Cselekvés Iskolája”. In: Zakar András (szerk.): Várkonyi (Hildebrand) Dezső emlékkötet. Szeged, 195-201.
- Veszprémi László* (1990): A tanárképzés gondjai a gyakorlóiskolából nézve. Új Pedagógiai Szemle, 7-8. szám, 658-665.
- Vierlinger, Rupert* (1996): Schulpädagogische Visionen von einer Universitätsschule. In: Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband (Hrsg.): Lehrerbildung ohne Universitätsschulen? Materialien zur Schul- und Bildungspolitik 6. BLLV, München, 69-70.
- Vincze Tamás* (2000): A pedagógiai programok gyermekképe. In: Brezsnaynszky László (szerk.): Pedagógiai programok elemzése. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 35-49.
- Virág Irén-Brezsnaynszky László* (2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, 3. szám, 415-430.
- Waldapfel János* (1897): Kármán Mór. *Magyar Paedagogia*, 353.
- Waldapfel János* (1899): A gyakorlógymnasium feladatai. *Magyar Paedagogia*, 577-604.
- Waldapfel János* (1912): A gyakorló-főgimnáziumról. *Magyar Paedagogia*, 593-602.
- Walz Jánosné* (2000): A pedagógiai programok módosításáról. *Iskolakultúra*, 6-7. szám, 207-209.
- Zibolen Endre* (1916): Vázlat Kármán Mór életéről és pedagógiai rendszeréről. *Magyar Középiskola*, 92-101.
- Ziller, Tuiskon* (1865): Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Leipzig, Die Kunst des Unterrichts 161-203.
- Zrinszky László* (1994): Pedagógusszerepek és változásai. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara Neveléstudományi Tanszék, Budapest
- Zsigmond Anna* (1998): Közösségi programok és a tanárképzés trendjei az Európai Unió országaiban. Új Pedagógiai Szemle, 7. szám, 146-154.

DOKTORI (PhD) ÉRTEKEZÉS

Mellékletek

A TANÁRKÉPZÉS GYAKORLATI MŰHELYEI

A gyakorlóiskolák tanárképzési szerepének vizsgálata

HOLIK ILDIKÓ KATALIN

Debreceni Egyetem

BTK

2006

Tartalomjegyzék

1. kérdőív	6
2. kérdőív	19
1. kérdéssor.....	31
2. kérdéssor.....	32
1. táblázat A középiskolák száma iskolafenntartók szerint, 1991-2001	33
2. táblázat Összegzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről az egyetemek és főiskolák 1999. évi adatai alapján	34
3. táblázat A középiskolások felvételi írásbeli átlageredményei iskolafenntartók szerint, 1992-2001.....	35
4. táblázat A középiskolák sorrendje az összes tárgy felvételi írásbeli dolgozatának átlageredményei alapján, 1997-2001	35
5. táblázat A középiskolások felvételi arányai az iskolafenntartók szerint, 1991-2001	36
6. táblázat A középiskolák sorrendje a felvételi arányok (F/L)* alapján 1997, 1998, 1999, 2000, 2002	36
7. táblázat A felsőoktatási intézménytípusok felvételi arányai iskolafenntartók szerint, 1992-2001.....	37
8. táblázat A középiskolák sorrendje a felvételi arányok (F/L)* alapján 1997, 1998, 1999, 2000, 2002 felsőoktatási intézménytípusok szerint.....	37
9. táblázat A nyelvvizsgaarány a felvételizők körében az iskolafenntartók szerint, 1992-2001	38
10. táblázat A középiskolák sorrendje a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya alapján, 1997-2001.....	38
11. táblázat Száz 12. osztályos tanulóra első OKTV-pontszámok az iskolafenntartók szerint, 1986-2001	39
12. táblázat Egyéb versenyek száz 12. osztályos tanulóra első pontszámai az iskolafenntartók szerint, 1986-2001	39
13. táblázat A középiskolák sorrendje a középiskolai tanulmányi versenyek pontszámai alapján, 1997-2001	40
14. táblázat A 9. osztályos tanulók körében 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002 tanévekben végzett felmérések néhány adata	40
1. ábra Az együttműködés egy lehetséges modellje a kísérleti iskolákban	41
2. ábra A pedagógiai programelemzésben részt vevő iskolák	41
15. táblázat A pedagógiai program-elemzésben részt vevő intézmények.....	42
16. táblázat A tanári kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák székhelye és a válaszadók megoszlása (n=335).....	43
17. táblázat A kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák neve és a válaszadó pedagógusok megoszlása (n=335).....	43
18. táblázat A tanári vizsgálatban részt vevő iskolák típusa és a válaszadók megoszlása (n=335)	44
19. táblázat A pedagógusok életkora és a kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák típusa közötti kapcsolat (n=321)	44
3. ábra Pedagógusok korcsoportonkénti megoszlása a közoktatásban és a mintában (%)	45
20. táblázat A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a minta megoszlása életkor és nem szerint (%).....	45
21. táblázat A pedagógusok nemenkénti megoszlása a fenntartó típusa szerint, 2001	46
22. táblázat A nemek aránya különböző iskolatípusokban (n=328)	46
23. táblázat A tanárok megoszlása a lakóhely típusa szerint (n=328)	46

24. táblázat A szülők és a házastárs legmagasabb iskolai végzettsége a tanári mintában (%)	47
25. táblázat A szülők és a házastárs foglalkozása a tanári mintában (%)	47
26. táblázat A tanárok megoszlása családi állapot szerint (%)	48
27. táblázat A házastárs foglalkozása és a válaszadó pedagógusok neme (n=248)	48
4. ábra Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? (n=318)	49
28. táblázat A megkérdezett tanárok végzettsége (n=322)	49
5. ábra Az első végzettség megszerzésének éve a megkérdezett pedagógusok körében (n=322)	50
29. táblázat A továbbképzéseken való részvétel (n=257)	50
30. táblázat A továbbképzéseken való részvétel és az iskolák típusa (n=261)	50
31. táblázat A válaszadó pedagógusok idegennyelv-ismerete (n=282)	51
32. táblázat A válaszadó pedagógusok nyelvtudása (n=282)	51
33. táblázat A válaszadó pedagógusok nyelvtudása (n=282)	52
34. táblázat Pedagógusok megoszlása az oktatott tárgyak száma szerint (%)	52
35. táblázat Pedagógusok megoszlása a heti tanórák száma szerint (%)	52
6. ábra A válaszadó pedagógusok tanítási tapasztalata (n=334)	53
36. táblázat A megkérdezettek megoszlása az oktatott tárgyak típusa szerint (n=334)	53
7. ábra Szakvezető tanárként szerzett tapasztalatok (n=250)	54
37. táblázat A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák székhelye és a válaszadók megoszlása (n=485)	54
38. táblázat A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák neve és a válaszadók megoszlása (n=485)	55
39. táblázat A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák típusa és a válaszadók megoszlása (n=485)	55
8. ábra A megkérdezett hallgatók életkora (n=484)	56
40. táblázat A hallgatók megoszlása életkor és nem szerint (n,%)	56
41. táblázat A hallgatók megoszlása a lakóhely típusa szerint (n=479)	57
42. táblázat A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a hallgatói mintában (%)	57
43. táblázat A szülők foglalkozása a hallgatói mintában (%)	57
44. táblázat A hallgatók családi állapota (n=482)	58
9. ábra Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? (n=480)	58
45. táblázat A hallgatók pályaválasztása (%), (n=485)	59
46. táblázat Az érettségit adó intézmény típusa (n=484)	59
47. táblázat Az érettségi megszerzésének éve (n=482)	60
48. táblázat Az érettségi bizonyítvány minősítése (n=484)	60
49. táblázat Mikor döntötte el, hogy erre a szakra jelentkezik? (n=485)	60
50. táblázat Hányadik osztályban döntötte el, hogy erre a szakra jelentkezik? (n=337)	61
51. táblázat Szakok száma a tanárjelölt hallgatók körében (n=485)	61
52. táblázat A válaszadó hallgatók idegennyelv-ismerete (n=474)	61
53. táblázat A válaszadó hallgatók nyelvtudása (n=471)	62
54. táblázat A válaszadó hallgatók nyelvismerete (n=471)	63
55. táblázat A megkérdezett hallgatók megoszlása a szak típusa szerint (n=485)	63
56. táblázat A legfontosabbnak választott tulajdonság és a pedagógusok életkorának kapcsolata (n=257)	64
57. táblázat A legfontosabbnak választott tulajdonság és a vezetőtanárok szakmai tapasztalatának kapcsolata (n=197)	65
58. táblázat A rangsorolt tulajdonságok egyszerűsített korrelációs mátrixa (n=266)	66
59. táblázat Tanított-e a tanítási gyakorlatot megelőzően? (n=478)	66
60. táblázat A tanítási gyakorlatot megelőző oktatási tapasztalatok megszerzésének okai (n=39)	66

61. táblázat A tanítási gyakorlatot megelőző oktatási tapasztalatok hiányának okai (n=209)	67
62. táblázat A tanári pálya melletti döntés a nemek függvényében a hallgatói vélemények alapján (n,%)	67
63. táblázat A tanári pálya melletti döntés okai (n=350)	67
64. táblázat A tanári pálya elutasítása mellett szóló indokok (n=96)	68
65. táblázat A tanári pályán való elhelyezkedés alternatívái (n=288)	68
66. táblázat A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	69
67. táblázat A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	70
68. táblázat A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján	71
69. táblázat A gyakorlóiskolákkal felmerülő legfontosabbnak tartott elvárás és a megkérdezett pedagógusok neme közötti kapcsolat (n=282)	72
70. táblázat A gyakorlóiskolákkal felmerülő legfontosabbnak tartott elvárás és az iskolák típusa közötti kapcsolat a pedagógusvélemények alapján (n=288)	73
71. táblázat Elvárástípusok és az intézmények típusai a pedagógusvélemények alapján (n=288)	73
10. ábra Pedagógusok elégedettsége	74
72. táblázat Pedagógusok elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal	74
73. táblázat Pedagógusok elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal	75
74. táblázat Hallgatók elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal	76
75. táblázat A hallgatók szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tényezők és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján	77
76. táblázat Témák a tanárképzésben és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	78
77. táblázat Témák a tanárképzésben és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	79
78. táblázat A gyakorlati képzés konzultációin megbeszéltek témák struktúrája és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján	80
79. táblázat A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	81
80. táblázat A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján	82
81. táblázat A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján	83
82. táblázat A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a vezetőtanári tevékenység alapján (n=310)	84
83. táblázat A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a nemek alapján a tanári mintában (n, %), (n=309)	84
84. táblázat A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a vezetőtanári tapasztalat alapján (n, %), (n=239)	85
85. táblázat A vezetőtanár legfontosabb szerepe és a válaszadó pedagógus heti óraszám (n, %), (n=290)	85
86. táblázat A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben és a szak típusa a hallgatói vélemények alapján (%), (n=478)	86
87. táblázat A tanári interjú vizsgálat háttérváltozóit (n=50)	87
88. táblázat A pedagógusok tájékozottsága és az oktatott tárgy típusa közötti összefüggések	88

89. táblázat	Az egységes tanárképzési követelmények bevezetésével járó változások megítélése és az oktatott tárgy típusa közötti összefüggések	88
90. táblázat	Az egységes tanárképzési követelmények végrehajthatóságának megítélése és a vezetőtanári munka közötti összefüggések	89
91. táblázat	A hallgatói interjúk vizsgálat háttérváltozói (n=132)	90
92. táblázat	Az egyetemen szerzett szaktárgyi ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=131)	91
93. táblázat	Az egyetemen szerzett szakmódszertani ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=129)	91
94. táblázat	Az egyetemen szerzett pedagógiai ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=130)	92
95. táblázat	Az egyetemen szerzett pszichológiai ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=129)	92
96. táblázat	A tanári pályán vonzónak ítélt szempontok korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján	93
97. táblázat	A tanári pályán vonzónak ítélt szempontok korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján	94
98. táblázat	A pedagógusok elégedettségének korrelációs mátrixa	95
99. táblázat	A hallgatók elégedettségének korrelációs mátrixa	96
100. táblázat	A hallgatók szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tényezők korrelációs mátrixa ..	97
101. táblázat	A megbeszéléseken elhangzott témák korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján	98
102. táblázat	A megbeszéléseken elhangzott témák korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján	99
103. táblázat	A vezetőtanárok feladatainak korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján.....	100
104. táblázat	A vezetőtanárok feladatainak korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján.....	101

1. kérdőív

Debreceni Egyetem
Nevelés- és Művelődéstudományi
Doktori Program



Sorszám

Gyakorlóiskolák: a tanárképzés pedagógiai műhelyei az ezredfordulón

Kérdőív

Pedagógusoknak

A kérdezés helye:.....
A kérdezés ideje: év hó nap

Kedves Válaszadó!

Ennek a kérdőívnek a kitöltésével egy olyan kutatáshoz nyújthat segítséget, amely célja a gyakorlóiskolák társadalmi funkcióinak, a magyar közoktatási rendszerben betöltött szerepének vizsgálata.

A kérdőív névtelen - nem tartalmazza a nevét, és semmilyen olyan információt, amely alapján azonosítani lehetne Önt. Közvetlenül a kitöltés után a kérdőíveket összegyűjtjük, betesszük egy borítékba. Az adatokat számítógépre visszük és csak összesített formában közöljük, tehát nem adunk senkinek információkat az egyénekre vonatkozóan.

Nagyon fontos, hogy minden kérdésre olyan őszintén és szabadon válaszoljon, amennyire ez lehetséges. Ne felejtse, hogy a válaszait teljesen titkosan kezeljük. A kérdőív kitöltése önkéntes. Ez a kérdőív nem teszt, nincsenek helyes és rossz válaszok. Ha egyik lehetséges választ sem találja teljesen megfelelőnek, jelölje be azt, amelyik a legközelebb van az Ön általa helyesnek ítéltéhez.

Kérem, hogy a felsorolt, sorszámozott válaszlehetőségek közül jelölje a szám bekarikázásával azt, amelyiket megfelelőnek találja. Ha külön nem kérem, mindig csak egyet jelöljön meg. A kipontozott részeknél szövegesen válaszoljon.

Köszönöm a segítségét.

Holik Ildikó

Az alábbi kérdések az eddigi tanulmányaira vonatkoznak.

1. Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? Kérem, karikázza be a megfelelő számot!

- 1 – igen, gyakorló általános iskolában
- 2 – igen, gyakorlógimnáziumban
- 3 – igen, gyakorló általános iskolában és gyakorlógimnáziumban
- 4 – nem

2. Milyen felsőfokú végzettségekkel rendelkezik, hol és mikor szerezte meg azokat?

a végzettség megszerzésének éve	intézmény neve, székhelye	szak neve	tagozat (1: nappali, 2: esti, 3: levelező)	finanszírozási forma (1: költségtérítéses, 2: államilag finanszírozott)

3. Folytat-e jelenleg felsőfokú tanulmányokat?

- 1 – igen
- 2 – nem (Lépjen az 5-ös kérdésre!)

4. Mely intézményben és milyen szakon tanul jelenleg?

intézmény neve, székhelye	szak neve	tagozat (1: nappali, 2: esti, 3: levelező)	finanszírozási forma (1: költségtérítéses, 2: államilag finanszírozott)

5. Részt vett-e az elmúlt öt évben szervezett továbbképzésen?

- 1 – igen
- 2 – nem (Lépjen a 7-es kérdésre!)

6. Milyen szervezett továbbképzésen vett részt? Több válasz is lehetséges.

- 1 – vezetői
- 2 – szaktárgyi
- 3 – pedagógiai mérés, értékelés
- 4 – személyiségfejlesztő
- 5 – egyéb, éspedig.....

7. Rendelkezik-e tudományos fokozattal?

- | | | |
|------------------|---------|-----------|
| egyetemi doktori | 1 – van | 2 – nincs |
| kandidátusi | 1 – van | 2 – nincs |
| PhD | 1 – van | 2 – nincs |

8. Az alábbi táblázatban az idegen nyelv-tudásáról szeretnénk képet kapni. Kérem, tegyen X-et a megfelelő hely(ek)re!

	alapfokú nyelvvizsgálója van			középfokú nyelvvizsgálója van			felsőfokú nyelvvizsgálója van			nincs nyelvvizsgálója, de		
	A típ.	B típ.	C típ.	A típ.	B típ.	C típ.	A típ.	B típ.	C típ.	beszéli a nyelvet	olvas	mind- kettő
angol												
német												
orosz												
francia												
olasz												
spanyol												
latin												
egyéb, éspedig												

A következőkben a tanári pályával kapcsolatban szeretnék néhány kérdést feltenni Önnek.

9. Hány éve tanít?

..... éve

10. Milyen tantárgyakat tanít?

1 –

2 –

3 –

4 –

11. Hány osztályban tanít jelenleg?

..... osztályban

12. Mely évfolyamokon?

évfolyam

13. Hány órája van egy héten?

..... óra; ebből

	heti óraszám
szaktárgyi	
osztályfőnöki	
szakvezető tanári elfoglaltság	
túlóra	
egyéb	

14. Szakvezető tanárként dolgozik? Ha igen, hány éve?

- 1 – igen, éve
2 – nem

15. Az alábbiakban egy tulajdonságokból álló listát talál. Válassza ki azt a 10 tulajdonságot, amelyet a leginkább elengedhetetlennek tart a tanári pályán! Karikázza be az előttük lévő számot!

Ezután rangsorolja a kiválasztott tulajdonságokat! Írjon 1-est a legkevésbé fontos, 10-est a legfontosabb mellé!

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1. önértékelő képesség | <input type="checkbox"/> | 15. konfliktuskezelő készség | <input type="checkbox"/> |
| 2. intelligencia | <input type="checkbox"/> | 16. hatékony kommunikáció | <input type="checkbox"/> |
| 3. önzetlenség | <input type="checkbox"/> | 17. érdekérvényesítés | <input type="checkbox"/> |
| 4. kreativitás | <input type="checkbox"/> | 18. vezetői képesség | <input type="checkbox"/> |
| 5. önbizalom | <input type="checkbox"/> | 19. nyitottság | <input type="checkbox"/> |
| 6. segítőkészség | <input type="checkbox"/> | 20. együttműködés | <input type="checkbox"/> |
| 7. szervezőkészség | <input type="checkbox"/> | 21. kitartó figyelem | <input type="checkbox"/> |
| 8. előadókészség | <input type="checkbox"/> | 22. problémamegoldó képesség | <input type="checkbox"/> |
| 9. barátságosság | <input type="checkbox"/> | 23. jó memória | <input type="checkbox"/> |
| 10. önállóság | <input type="checkbox"/> | 24. tolerancia | <input type="checkbox"/> |
| 11. motiválási képesség | <input type="checkbox"/> | 25. eredetiség | <input type="checkbox"/> |
| 12. ambíció | <input type="checkbox"/> | 26. érzelmi stabilitás | <input type="checkbox"/> |
| 13. értékelési képesség | <input type="checkbox"/> | 27. empátia | <input type="checkbox"/> |
| 14. logikus gondolkodás | <input type="checkbox"/> | 28. alkotóképesség | <input type="checkbox"/> |

16. Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázza be soronként a megfelelő számot!

A tanári pálya azért vonzó, mert...

	egyáltalán nem	kis mérték- ben	közep- sen	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	1	2	3	4	5
emberekkel lehet lenni	1	2	3	4	5
eredményes munkát lehet végezni	1	2	3	4	5
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	1	2	3	4	5
segíteni lehet az embereknek	1	2	3	4	5
jó az időbeosztás	1	2	3	4	5
van nyári szünet	1	2	3	4	5
változatos	1	2	3	4	5
megbecsült pálya	1	2	3	4	5
sikerélményt kínál	1	2	3	4	5
kihívást jelent	1	2	3	4	5
egyéb, éspedig.....	1	2	3	4	5

A következő kérdések a gyakorlóiskolákra, a tanárképzésre, a gyakorlótanításra vonatkoznak.

17. Véleménye szerint milyen elvárások merülnek fel a gyakorlóiskolákkal szemben? Rangsorolja az alábbi állításokat! Írjon 1-est a legfontosabb elváráshoz, 8-ast a legkevésbé fontoshoz!

- készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra
- működjön "mintaiskolaként"
- színvonalas oktatást nyújtson
- magasán képzett tantestület oktassa a tanulókat
- működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel
- vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében
- járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben
- működjön módszertani, innovációs műhelyként

18. Kérem, csoportosítsa a gyakorlóiskolák tevékenységeit, feladatait fontosságuk alapján.

- 1– nem tartja fontosnak
- 2– kissé tartja fontosnak
- 3– nagyon fontosnak tartja

Ezután válassza ki azt a három tevékenységet, feladatot, amelyet a legfontosabbnak tart, majd rangsorolja azokat! Első helyre kerüljön az, ami Ön szerint a legfontosabb.

	nem fontos	kissé fontos	nagyon fontos	rangsor
az egyéni képességek fejlesztése	1	2	3	.....
vallásos nevelés	1	2	3	.....
a gondolkodás, az értelem fejlesztése	1	2	3	.....
tudományos ismeretek átadása	1	2	3	.....
a magyar nemzeti hagyományok megismertetése	1	2	3	.....
idegen nyelvek megtanítása	1	2	3	.....
szeretetteljes bánásmód	1	2	3	.....
tisztességre, erkölcsre nevelés	1	2	3	.....
másokkal való együttműködésre nevelés	1	2	3	.....
felkészítés a továbbtanulásra	1	2	3	.....
egy jó szakma elsajátítása	1	2	3	.....
játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	1	2	3	.....
az anyanyelv megfelelő elsajátítása	1	2	3	.....
rende, fegyelemre nevelés	1	2	3	.....
szexuális nevelés	1	2	3	.....
politikai, állampolgári nevelés	1	2	3	.....
megfelelő étkezés, napköziellátás	1	2	3	.....
a közösségi szellem fejlesztése	1	2	3	.....
mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	1	2	3	.....
a haza szeretetére való nevelés	1	2	3	.....

19. Mennyire elégedett az alábbi tényezőkkel saját iskolájára vonatkoztatva? Karikázza be soronként a megfelelő számot!

Elégedett-e...

	egyáltalán nem	kis mérték- ben	közep- sen	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben
a tantestület szakmai felkészültségével	1	2	3	4	5
a tantestület tudományos tevékenységével	1	2	3	4	5
az oktatás színvonalával	1	2	3	4	5
az iskola versenyeredményeivel	1	2	3	4	5
a továbbtanulók arányával	1	2	3	4	5
a város és a megye más iskoláival történő együttműködéssel	1	2	3	4	5
az iskola nemzetközi kapcsolataival	1	2	3	4	5
az oktatómunka feltételeivel	1	2	3	4	5
a nevelőmunka feltételeivel	1	2	3	4	5
a munkahelyi légkörrel	1	2	3	4	5
a tanárjelölt hallgatókkal	1	2	3	4	5
a társadalmi presztízzsel	1	2	3	4	5
az információáramlással	1	2	3	4	5
a leterheltség mértékével	1	2	3	4	5

20. Milyennek tartja a gyakorlóiskola légkörét? A következő táblázatban az iskolájára jellemző ellentétes tulajdonságokat szerepelnek. Ha a bal oldalon lévő tulajdonság nagyon jellemző az iskolájára, akkor karikázza be az egyest, ha egyik sem jellemző, akkor a hármast, ha pedig a jobb oldalon lévő tulajdonság jellemző rá, akkor az ötöst.

rideg	1	2	3	4	5	bensőséges
konzervatív	1	2	3	4	5	liberális
szigorú	1	2	3	4	5	engedékeny
túlértékelő	1	2	3	4	5	reális
igénytelen	1	2	3	4	5	igényes
feszült	1	2	3	4	5	oldott
visszatartó	1	2	3	4	5	ösztönző
lehangoló	1	2	3	4	5	vidám
zárt	1	2	3	4	5	nyitott
bizonytalan	1	2	3	4	5	határozott
komolytalan	1	2	3	4	5	komoly
diszharmonikus	1	2	3	4	5	harmonikus
elhanyagoló	1	2	3	4	5	gondoskodó
közömbös	1	2	3	4	5	egymásra figyelő
tekintélyelvű	1	2	3	4	5	tekintélymentes

21. Mely témák szoktak sorra kerülni a tanárjelöltekkel folytatott megbeszéléseken? Osztályozza háromfokozatú skálán az alábbi témákat!

	egyáltalán nem	ritkán	gyakran
szaktárgyi problémák	1	2	3
általános nevelési kérdések	1	2	3
ellenőrzés	1	2	3
értékelés	1	2	3
fegyelem, fegyelmezés	1	2	3
tehetségfejlesztés	1	2	3
felzárkóztatás	1	2	3
taneszköz készítése	1	2	3
a gyermekek egyéni ügyei	1	2	3
pedagógiai módszerek	1	2	3
a tanóra tervezése	1	2	3
tanórán kívüli tevékenységek szervezése	1	2	3
tanár-diák viszony	1	2	3
kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3
iskolai házirend	1	2	3
az iskola pedagógiai programja	1	2	3

22. Véleménye szerint mi a szakvezető tanárok feladata? Kérem, csoportosítsa a felsorolt szempontokat fontosságuk alapján.

- 1– nem tartja fontosnak
- 2– kissé tartja fontosnak
- 3– nagyon fontosnak tartja

Ezután válassza ki azt a három tevékenységet, feladatot, amelyet a legfontosabbnak tart, majd rangsorolja azokat! Első helyre kerüljön az, ami Ön szerint a legfontosabb.

	nem fontos	kissé fontos	nagyon fontos	rangsor
a tanulók oktatása	1	2	3	.....
a tanulók személyiségfejlesztése	1	2	3	.....
kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3	.....
kapcsolattartás a fenntartóval	1	2	3	.....
együttműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	1	2	3	.....
tanárjelöltek szakmai felkészítése	1	2	3	.....
tanárjelöltek módszertani felkészítése	1	2	3	.....
publikálás	1	2	3	.....
tankönyvírás	1	2	3	.....
programfejlesztés	1	2	3	.....
új módszerek kidolgozása	1	2	3	.....
konferenciákon való részvétel	1	2	3	.....

23. Véleménye szerint mi a szakvezető tanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben? Karikázza be a megfelelő számot! Csak egyet jelölhet!

- 1 – szakmai tanácsadás
- 2 – kritika
- 3 – az órák megfigyelése
- 4 – információnyújtás
- 5 – példamutatás
- 6 – új módszerek bemutatása
- 7 – egyéb, éspedig

24. Kihez fordul, ha szakmai tanácsra van szüksége? Karikázza be a megfelelő számot! Több lehetőséget is megjelölhet.

- 1 – az igazgatóhoz
- 2 – kollégákhoz
- 3 – a felsőoktatási intézmény szaktanácsadójához
- 4 – a felsőoktatási intézmény szakmódszertan-vezetőjéhez
- 5 – a felsőoktatási intézmény oktatásszervezőjéhez
- 6 – a felsőoktatási intézmény egyéb oktatóihoz
- 7 – szakértőkhöz
- 8 – rokonokhoz
- 9 – barátokhoz
- 10 – senkihez
- 11 – egyéb, éspedig:

25. Milyen formában és mértékben tartja a kapcsolatot a fenntartó felsőoktatási intézménnyel, annak oktatóival?

	egyáltalán nem	kis mértékben	közepesen	nagy mértékben	maximáli- san
személyes konzultációkon	1	2	3	4	5
hospitálásokon	1	2	3	4	5
zárótanítás során	1	2	3	4	5
telefonon	1	2	3	4	5
postai úton	1	2	3	4	5
szakmai fórumokon	1	2	3	4	5
kutatás során	1	2	3	4	5
egyéb, éspedig	1	2	3	4	5
.....					

26. Milyen téren nyújt segítséget a fenntartó felsőoktatási intézmény a gyakorlóiskolának?

	egyáltalán nem	kis mértékben	közepesen	nagy mértékben	maximáli- san
megfelelő működési feltételek megteremtésében	1	2	3	4	5
hospitálások szervezésében	1	2	3	4	5
a gyakorlóiskolában folyó munka koordinálásában	1	2	3	4	5
zárótanítások lebonyolításában	1	2	3	4	5
kutatómunkában	1	2	3	4	5
egyéb, éspedig	1	2	3	4	5

27. A témával kapcsolatos további megjegyzései, javaslatai:

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Végül néhány, a személyére vonatkozó adatot szeretnék kérdezni Öntől.

28. Neme:

- 1 – férfi
- 2 – nő

29. Születési éve:

19..

30. Családi állapota:

- 1 – nőtlen/hajadon (tovább a 33. kérdésre!)
- 2 – házas
- 3 – élettárssal él
- 4 – elvált/különélő
- 5 – özvegy

31. Mi házasátarsa (élettárs) legmagasabb iskolai végzettsége?

- 1 – 8 osztálynál kevesebb (2-3 polgári)
- 2 – 8 általános (4 polgári, régi 4 gimnázium)
- 3 – szakmunkásképző (tanonciskola, mesterlevél, segédlevél, szakiskola)
- 4 – szakközépiskola, technikum
- 5 – gimnázium (középfokú tanítóképző, befejezetlen főiskola, egyetem)
- 6 – főiskola
- 7 – egyetem
- 8 – egyéb, és pedig:.....

32. Mi az Ön házasátarsának (élettársának) jelenlegi foglalkozása?

- 1 – pedagógus
- 2 – más értelmiségi vagy vezető
- 3 – egyéb szellemi
- 4 – iparban dolgozik
- 5 – mezőgazdasági munkát végez
- 6 – szolgáltatásban dolgozik
- 7 – egészségügyben dolgozik
- 8 – közigazgatás területén dolgozik
- 9 – háztartásbeli
- 10 – munkanélküli
- 11 – nyugdíjas
- 12 – egyéb, és pedig

33. Hány gyermeke van?

.....

34. Mi szülei legmagasabb iskolai végzettsége? Jelölje X-szel a megfelelő helyen!

	apa iskolai végzettsége	anya iskolai végzettsége
8 általánosnál kevesebb (2-3 polgári)		
8 általános (4 polgári, régi 4 gimnázium)		
szakmunkásképző (tanonciskola, mesterlevél, segédlevél, szakiskola)		
szakközépiskola, technikum		
gimnázium (középfokú tanítóképző, befejezetlen főiskola, egyetem)		
főiskola		
egyetem		
egyéb, és pedig		

35. Mi volt szülei foglalkozása, amikor Ön 18 éves volt? Írjon X-et a megfelelő helyre!

	apa foglalkozása	anya foglalkozása
pedagógus		
más értelmiségi vagy vezető		
egyéb szellemi		
iparban dolgozott		
mezőgazdasági munkát végzett		
szolgáltatásban dolgozott		
egészségügyben dolgozott		
közigazgatás területén dolgozott		
háztartásbeli		
munkanélküli		
nyugdíjas		
egyéb, éspedig		

36. Milyen típusú településen él?

- 1 – fővárosban
- 2 – megyeszékhelyen
- 3 – kisebb városban
- 4 – faluban
- 5 – tanyán

Köszönöm a válaszadást!

2. kérdőív

Debreceni Egyetem
Nevelés- és Művelődéstudományi
Doktori Program



Sorszám

Gyakorlóiskolák: a tanárképzés pedagógiai műhelyei az ezredfordulón

Kérdőív

Végzős tanárszakos hallgatóknak

A kérdezés helye:.....
A kérdezés ideje:

Kedves Válaszadó!

Ennek a kérdőívnek a kitöltésével egy olyan kutatáshoz nyújthat segítséget, amely célja a gyakorlóiskolák társadalmi funkcióinak, a magyar közoktatási rendszerben betöltött szerepének vizsgálata.

A kérdőív névtelen - nem tartalmazza a nevét, és semmilyen olyan információt, amely alapján azonosítani lehetne Önt. Közvetlenül a kitöltés után a kérdőíveket összegyűjtjük, betesszük egy borítékba. Az adatokat számítógépre visszük és csak összesített formában közöljük, tehát nem adunk senkinek információkat az egyénekre vonatkozóan.

Nagyon fontos, hogy minden kérdésre olyan őszintén és szabadon válaszoljon, amennyire ez lehetséges. Ne felejtse, hogy a válaszait teljesen titkosan kezeljük. A kérdőív kitöltése önkéntes. Ez a kérdőív nem teszt, nincsenek helyes és rossz válaszok. Ha egyik lehetséges választ sem találja teljesen megfelelőnek, jelölje be azt, amelyik a legközelebb van az Ön általa helyesnek ítéltéhez.

Kérem, hogy a felsorolt, sorszámozott válaszlehetőségek közül jelölje a szám bekarikázásával azt, amelyiket megfelelőnek találja. Ha külön nem kérem, mindig csak egyet jelöljön meg. A kipontozott részeknél szövegesen válaszoljon.

Köszönöm a segítségét.

Holik Ildikó

Az alábbi kérdések az eddigi tanulmányaira vonatkoznak.

1. Mely felsőoktatási intézményben végzi tanulmányait?

.....

2. Milyen szakra jár?

.....

3. Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? Kérem, karikázza be a megfelelő számot!

- 1 – igen, gyakorló általános iskolában
- 2 – igen, gyakorlógimnáziumban
- 3 – igen, gyakorló általános iskolában és gyakorlógimnáziumban
- 4 – nem

4. Milyen típusú középiskolában érettségizett?

- 1 – gimnáziumban
- 2 – szakközépiskolában

5. Melyik évben érettségizett?

.....-ben

6. Milyen minősítésű érettségi bizonyítvánnyal rendelkezik?

- 1 – kitűnő
- 2 – jeles
- 3 – jó
- 4 – közepes
- 5 – elégséges

7. Mikor döntötte el, hogy erre a szakra (szakpárra) jelentkezik?

- 1 – mielőtt általános iskolába ment
- 2 – általános iskolás korában
- 3 – középiskolás korában, osztályban
- 4 – később

8. Érettségi után mely évben milyen szak(ok)ra jelentkezett?

jelentkezés éve	intézmény neve, székhelye	szak (szakpár) neve	tagozat (1: nappali, 2: esti, 3: levelező)	finanszírozási forma (1: költség-térítéses, 2: államilag finanszírozott)	hányadik helyen jelölte meg	felvették-e (1: igen, 2: nem)

9. Az alábbi táblázatban az idegen nyelv-tudásáról szeretnénk képet kapni. Kérem, tegyen X-et a megfelelő hely(ek)re!

	alapfokú nyelvvizsgálója van			középfokú nyelvvizsgálója van			felsőfokú nyelvvizsgálója van			nincs nyelvvizsgálója, de		
	A típ.	B típ.	C típ.	A típ.	B típ.	C típ.	A típ.	B típ.	C típ.	beszéli a nyelvet	olvas	mind- kettő
angol												
német												
orosz												
francia												
olasz												
spanyol												
latin												
egyéb, éspedig												

A következőkben a tanári pályával kapcsolatban szeretnék néhány kérdést feltenni Önnek.

10. Tanított-e a tanítási gyakorlatot megelőzően?

1 – igen, mert.....

2 – nem, mert.....

11. Szeretne tanulmányai befejezése után tanítani?

1 – igen, mert.....

2 – nem, mert.....

12. Amennyiben tanulmányai befejezése után nem a tanári pályát választja, mivel szeretne foglalkozni?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

13. Az alábbiakban egy tulajdonságokból álló listát talál. Válassza ki azt a 10 tulajdonságot, amelyet a leginkább elengedhetetlennek tart a tanári pályán! Karikázza be az előttük lévő számot!

Ezután rangsorolja a kiválasztott tulajdonságokat! Írjon 1-est a legkevésbé fontos, 10-est a legfontosabb mellé!

- | | | | |
|-------------------------|--------------------------|------------------------------|--------------------------|
| 1. önértékelő képesség | <input type="checkbox"/> | 15. konfliktuskezelő készség | <input type="checkbox"/> |
| 2. intelligencia | <input type="checkbox"/> | 16. hatékony kommunikáció | <input type="checkbox"/> |
| 3. önzetlenség | <input type="checkbox"/> | 17. érdekérvényesítés | <input type="checkbox"/> |
| 4. kreativitás | <input type="checkbox"/> | 18. vezetői képesség | <input type="checkbox"/> |
| 5. önbizalom | <input type="checkbox"/> | 19. nyitottság | <input type="checkbox"/> |
| 6. segítőkészség | <input type="checkbox"/> | 20. együttműködés | <input type="checkbox"/> |
| 7. szervezőkészség | <input type="checkbox"/> | 21. kitartó figyelem | <input type="checkbox"/> |
| 8. előadókészség | <input type="checkbox"/> | 22. problémamegoldó képesség | <input type="checkbox"/> |
| 9. barátságosság | <input type="checkbox"/> | 23. jó memória | <input type="checkbox"/> |
| 10. önállóság | <input type="checkbox"/> | 24. tolerancia | <input type="checkbox"/> |
| 11. motiválási képesség | <input type="checkbox"/> | 25. eredetiség | <input type="checkbox"/> |
| 12. ambíció | <input type="checkbox"/> | 26. érzelmi stabilitás | <input type="checkbox"/> |
| 13. értékelési képesség | <input type="checkbox"/> | 27. empátia | <input type="checkbox"/> |
| 14. logikus gondolkodás | <input type="checkbox"/> | 28. alkotóképesség | <input type="checkbox"/> |

14. Mennyire ért egyet az alábbi kijelentésekkel? Karikázza be soronként a megfelelő számot!

A tanári pálya azért vonzó, mert...

	egyáltalán nem	kis mérték- ben	közep- sen	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	1	2	3	4	5
emberekkel lehet lenni	1	2	3	4	5
eredményes munkát lehet végezni	1	2	3	4	5
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	1	2	3	4	5
segíteni lehet az embereknek	1	2	3	4	5
jó az időbeosztás	1	2	3	4	5
van nyári szünet	1	2	3	4	5
változatos	1	2	3	4	5
megbecsült pálya	1	2	3	4	5
sikerélményt kínál	1	2	3	4	5
kihívást jelent	1	2	3	4	5
egyéb, éspedig.....	1	2	3	4	5

A következő kérdések a tanárképzésre, a gyakorlótanításra vonatkoznak.

15. Jelölje meg, milyen mértékben járultak hozzá az alábbi tényezők szakmai fejlődéséhez!

	egyáltalán nem	kis mérték- ben	közep- sen	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben
szaktárgyi képzés	1	2	3	4	5
tantárgypedagógiai (szakmódszertani) képzés	1	2	3	4	5
elméleti pedagógiai képzés	1	2	3	4	5
elméleti pszichológiai képzés	1	2	3	4	5
hospitálás	1	2	3	4	5
a tanítási órákat előkészítő megbeszélés	1	2	3	4	5
önálló tanítás	1	2	3	4	5
az órák megbeszélése	1	2	3	4	5
a szakvezető tanár segítsége	1	2	3	4	5
zárótanítás	1	2	3	4	5
a tanítási gyakorlat összességében	1	2	3	4	5

**16. Mely témák kerültek sorra a szakvezető tanárral folytatott megbeszéléseken?
Osztyálozza háromfokozatú skálán az alábbi témákat!**

	egyáltalán nem	ritkán	gyakran
szaktárgyi problémák	1	2	3
általános nevelési kérdések	1	2	3
ellenőrzés	1	2	3
értékelés	1	2	3
fegyelem, fegyelmezés	1	2	3
tehetségfejlesztés	1	2	3
felzárkóztatás	1	2	3
taneszköz készítése	1	2	3
a gyermekek egyéni ügyei	1	2	3
pedagógiai módszerek	1	2	3
a tanóra tervezése	1	2	3
tanórán kívüli tevékenységek szervezése	1	2	3
tanár-diák viszony	1	2	3
kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3
iskolai házirend	1	2	3
az iskola pedagógiai programja	1	2	3

17. Milyen kapcsolatot alakított ki a tanítási gyakorlat során...

	rosszat	közepeset	jót	kiválót
a tanulókkal	1	2	3	4
a többi tanárjelölt hallgatóval	1	2	3	4
a szakvezető tanárral	1	2	3	4
más tanárokkal	1	2	3	4

Az alábbi kérdések a gyakorlóiskolákra vonatkoznak.

18. Kérem, csoportosítsa a gyakorlóiskolák tevékenységeit, feladatait fontosságuk alapján.

- 1– nem tartja fontosnak
- 2– kissé tartja fontosnak
- 3– nagyon fontosnak tartja

Ezután válassza ki azt a három tevékenységet, feladatot, amelyet a legfontosabbnak tart, majd rangsorolja azokat! Első helyre kerüljön az, ami Ön szerint a legfontosabb.

	nem fontos	kissé fontos	nagyon fontos	rangsor
az egyéni képességek fejlesztése	1	2	3	.....
vallásos nevelés	1	2	3	.....
a gondolkodás, az értelem fejlesztése	1	2	3	.....
tudományos ismeretek átadása	1	2	3	.....
a magyar nemzeti hagyományok megismertetése	1	2	3	.....
idegen nyelvek megtanítása	1	2	3	.....
szeretetteljes bánásmód	1	2	3	.....
tisztességre, erkölcsre nevelés	1	2	3	.....
másokkal való együttműködésre nevelés	1	2	3	.....
felkészítés a továbbtanulásra	1	2	3	.....
egy jó szakma elsajátítása	1	2	3	.....
játék, szórakozás, kellemes elfoglaltságok	1	2	3	.....
az anyanyelv megfelelő elsajátítása	1	2	3	.....
rendre, fegyelemre nevelés	1	2	3	.....
szexuális nevelés	1	2	3	.....
politikai, állampolgári nevelés	1	2	3	.....
megfelelő étkezés, napköziellátás	1	2	3	.....
a közösségi szellem fejlesztése	1	2	3	.....
mozgás és sportolási lehetőség biztosítása	1	2	3	.....
a haza szeretetére való nevelés	1	2	3	.....

19. Véleménye szerint milyen elvárások merülnek fel a gyakorlóiskolákkal szemben? Rangsorolja az alábbi állításokat! Írjon 1-est a legfontosabb elváráshoz, 8-ast a legkevésbé fontoshoz!

- készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra
- működjön "mintaiskolaként"
- színvonalas oktatást nyújtson
- magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat
- működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel
- vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében
- járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben
- működjön módszertani, innovációs műhelyként

20. Mennyire elégedett az alábbi tényezőkkel a gyakorlóiskolára vonatkoztatva? Karikázza be soronként a megfelelő számot!

Elégedett-e...

	egyáltalán nem	kis mérték- ben	közep- sen	nagy mérték- ben	teljes mérték- ben
a tantestület szakmai felkészültségével	1	2	3	4	5
a tantestület tudományos tevékenységével	1	2	3	4	5
az oktatás színvonalával	1	2	3	4	5
az oktatómunka feltételeivel	1	2	3	4	5
a nevelőmunka feltételeivel	1	2	3	4	5
a gyakorlóiskola légkörével	1	2	3	4	5
az információáramlással	1	2	3	4	5
a leterheltség mértékével	1	2	3	4	5

21. Milyenek tartja a gyakorlóiskola légkörét? A következő táblázatban a gyakorlóiskolára jellemző ellentétes tulajdonságok szerepelnek. Ha a bal oldalon lévő tulajdonság nagyon jellemző az iskolára, akkor karikázza be az egyest, ha egyik sem jellemző, akkor a hármast, ha pedig a jobb oldalon lévő tulajdonság jellemző rá, akkor az ötöst.

rideg	1	2	3	4	5	bensőséges
konzervatív	1	2	3	4	5	liberális
szigorú	1	2	3	4	5	engedékeny
túlértékelő	1	2	3	4	5	reális
igénytelen	1	2	3	4	5	igényes
feszült	1	2	3	4	5	oldott
visszatartó	1	2	3	4	5	ösztönző
lehangoló	1	2	3	4	5	vidám
zárt	1	2	3	4	5	nyitott
bizonytalan	1	2	3	4	5	határozott
komolytalan	1	2	3	4	5	komoly
diszharmonikus	1	2	3	4	5	harmonikus
elhanyagoló	1	2	3	4	5	gondoskodó
közömbös	1	2	3	4	5	egymásra figyelő
tekintélyelvű	1	2	3	4	5	tekintélymentes

22. Véleménye szerint mi a szakvezető tanárok feladata? Kérem, csoportosítsa a felsorolt szempontokat fontosságuk alapján.

- 1– nem tartja fontosnak
- 2– kissé tartja fontosnak
- 3– nagyon fontosnak tartja

Ezután válassza ki azt a három tevékenységet, feladatot, amelyet a legfontosabbnak tart, majd rangsorolja azokat! Első helyre kerüljön az, ami Ön szerint a legfontosabb.

	nem fontos	kissé fontos	nagyon fontos	rangsor
a tanulók oktatása	1	2	3	.....
a tanulók személyiségfejlesztése	1	2	3	.....
kapcsolattartás a szülőkkel	1	2	3	.....
kapcsolattartás a fenntartóval	1	2	3	.....
együtműködés a felsőoktatási intézmény oktatóival	1	2	3	.....
tanárjelöltek szakmai felkészítése	1	2	3	.....
tanárjelöltek módszertani felkészítése	1	2	3	.....
publikálás	1	2	3	.....
tankönyvírás	1	2	3	.....
programfejlesztés	1	2	3	.....
új módszerek kidolgozása	1	2	3	.....
konferenciákon való részvétel	1	2	3	.....

23. Véleménye szerint mi a szakvezető tanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben? Karikázza be a megfelelő számot! Csak egyet jelölhet!

- 1 – szakmai tanácsadás
- 2 – kritika
- 3 – az órák megfigyelése
- 4 – információnyújtás
- 5 – példamutatás
- 6 – új módszerek bemutatása
- 7 – egyéb, éspedig

24. Kihez fordul, ha szakmai tanácsra van szüksége? Karikázza be a megfelelő választ! Többet is megjelölhet.

- 1 – a szakvezető tanárhoz
- 2 – a gyakorlóiskola más tanáraihoz
- 3 – korábbi tanáraihoz
- 4 – a felsőoktatási intézmény oktatóihoz
- 5 – szakértőkhöz
- 6 – rokonokhoz
- 7 – barátokhoz
- 8 – senkihez
- 9 – egyéb, éspedig:

25. A témával kapcsolatos további megjegyzései, javaslatai:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

Végül néhány, a személyére vonatkozó adatot szeretnék kérdezni Öntől.

26. Neme:

- 1 – férfi
- 2 – nő

27. Születési éve:

19..

28. Családi állapota:

- 1 – nőtlen/hajadon
- 2 – házas
- 3 – élettárssal él
- 4 – elvált/különélő
- 5 – özvegy

29. Mi szülei legmagasabb iskolai végzettsége? Jelölje X-szel a megfelelő helyen!

	apa iskolai végzettsége	anya iskolai végzettsége
8 általánosnál kevesebb (2-3 polgári)		
8 általános (4 polgári, régi 4 gimnázium)		
szakmunkásképző (tanonciskola, mesterlevél, segédlevél, szakiskola)		
szakközépiskola, technikum		
gimnázium (középfokú tanítóképző, befejezetlen főiskola, egyetem)		
főiskola		
egyetem		
egyéb, éspedig		

30. Mi szülei foglalkozása? Írjon X-et a megfelelő helyre!

	apa foglalkozása	anya foglalkozása
pedagógus		
más értelmiségi vagy vezető		
egyéb szellemi		
iparban dolgozik		
mezőgazdasági munkát végez		
szolgáltatásban dolgozik		
egészségügyben dolgozik		
közigazgatás területén dolgozik		
háztartásbeli		
munkanélküli		
nyugdíjas		
egyéb, éspedig		

31. Milyen típusú településen él?

- 1 – fővárosban
- 2 – megyeszékhelyen
- 3 – kisebb városban
- 4 – faluban
- 5 – tanyán

Köszönöm a válaszadást!

Szemponatok a tanári interjúhoz

- Milyen hagyományokkal rendelkezik a gyakorlóiskola a tanárképzés terén?
- Milyen változásokat eredményezett az egységes tanárképzési követelmények bevezetése?
- Hogyan ítéli meg az egységes tanári képesítési követelmények végrehajthatóságát?
- Véleménye szerint milyen nehézségek merülnek fel a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatban?
- Mi jellemzi a gyakorlóiskola és a fenntartó kapcsolatát?
- Miben látja a gyakorlóiskola és a felsőoktatási intézmény kapcsolatának bővítési lehetőségeit?
- Hogyan hat a felsőoktatás expanziója a gyakorlóiskola munkájára?
- Milyen lehetőségeket nyújt a gyakorlóiskola az új kezdeményezések, kísérletek terén?
- Milyen változások várhatók a közeljövőben a gyakorlóiskola munkájában?
- Fogalmazza meg néhány mondatban pedagógiai hitvallását, „ars poeticáját”!

Szemponatok a hallgatói interjúhoz

- Hogyan hasznosította a tanítási gyakorlat során az egyetemen szerzett
 - a) szaktárgyi,
 - b) szakmódszertani,
 - c) pedagógiai,
 - d) pszichológiai ismereteket?
- Milyen téren nyújtott segítséget Önnek a tanítási gyakorlat a tanári pályára való felkészülésben?
- Hogyan ítéli meg az egységes tanári képesítési követelmények végrehajthatóságát?
- Véleménye szerint milyen pozitívumokkal szolgál a gyakorlati tanárképzés?
- Véleménye szerint milyen nehézségek merülnek fel a gyakorlati tanárképzéssel kapcsolatban?
- Részt vett-e már vidéki gyakorlaton? Amennyiben igen, milyen tapasztalatai vannak róla? A gyakorlóiskolában folyó munkával összehasonlítva hogyan ítéli meg eredményességét?

1. táblázat

A középiskolák száma iskolafenntartók szerint, 1991-2001

Iskolafenntartó szervezet	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Megyei önkormányzat	167	182	186	199	211	212	217	219	221	223	215
Települési önkormányzat	416	438	448	475	503	518	535	550	548	548	546
Központi költségvetési szerv*	25	28	28	28	33	34	37	37	38	35	30
Egyház, felekezet	30	30	33	34	44	50	53	61	62	68	71
Alapítvány	6	5	5	8	14	17	19	30	36	41	46
Egyéb	–	1	1	4	5	7	7	13	15	16	15
Összesen	644	684	701	748	810	838	868	910	920	931	923

*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

2. táblázat

Összegzés a pedagógusjelöltek gyakorlati képzéséről az egyetemek és főiskolák 1999. évi adatai alapján

	Külső gyakorlóhelyen a vezető tanár átlagos évi túlóraszám (tanár)	Külső gyakorlóhelyen a gyakorlati képzés aránya %-ban (óvodaped.)	Külső gyakorlóhelyen a gyakorlati képzés aránya %-ban (tanító)	Külső gyakorlóhelyen a gyakorlati képzés aránya %-ban (tanár)	Egyetemi tanárképzésben 5. éves hallgatói létszám	Főiskolai tanárképzésben 4. éves hallgatói létszám	Főiskolai tanítóképzésben 4. éves hallgatói létszám	Főiskolai óvodaped. képzésben 3. éves hallgatói létszám
BDF	180	0	50	52	0	558	61	0
TSF-KFK	0	16	100	0	0	0	116	129
SZIE-JFK	70	0	0	31	0	0	978	0
ELTE-TOFK1	0	80,5	0	0	0	0	0	86
ELTE-TOFK2	0	0	42	0	0	0	224	0
ME-BBZI	0	0	0	100	0	30	0	0
ME-CTFK	0	20	30	0	0	0	168	0
ME-BTK	114	0	0	100	181	135	0	0
VE	190	0	0	100	184	97	0	0
BMF	0	0	0	100	0	180	0	0
EKF	96	0	0	19,6	0	523	0	0
EJF	0	100	11,6	0	0	0	138	26
DF	100	0	0	100	0	82	0	0
SZTE-JATE	0	0	0	39	866	23	0	0
SZTE-JGYTF	0	0	0	68	0	741	0	0
NYME-SE	0	0	0	0	25	0	0	24
NYME-BEPF	0	44,65	0	0	0	0	0	170
NYME-ACSJTF	0	0	39	0	0	0	255	0
MKE	0	0	0	0	0	0	0	0
LFZE	0	0	0	0	76	64	0	0
KE-CSVMPF	0	23	9	0	0	0	202	23
BKTÁE	140	0	0	30	13	0	0	0
KJF	0	0	0	100	0	263	0	0
VJRKTF	0	100	100	0	0	0	86	3
KFRTF	0	0	0	0	0	0	281	0
SZIF	140	0	0	100	0	0	89	0
NYF	240	0	3,5	17,5	0	804	54	0
PTE-IGYF	0	0	2	0	0	0	100	31
MPANNI	0	0	0	0	0	0		
AVKF	0	100	22	0	0	0	254	136
KF	30	35	52	44	0	0	137	15
DE	129,7	23	0	90	808	62	0	85
MIE	71	0	0	100	25	0	0	0
ELTE	0	0	0	0	770	661	0	0
ELTE-BGGYTF	0	0	0	0	0	432	0	0
PTE	0	0	0	46,43	1355	133	0	0
SemmelweisE	0	0	0	12	120	0	0	0
KAROLIGRE-BTK	0	0	0	100	248	0	0	0
KAROLIGRE-TK	0	0	0	0	0	0	75	0

Forrás: Oktatási Minisztérium, 2000

3. táblázat

A középiskolások felvételi írásbeli átlageredményei iskolafenntartók szerint, 1992-2001

Iskolafenntartó szervezet	Felvételi írásbeli dolgozatok átlagai			
	1992-1996		1997-2001	
	Átlag*	Sorrend	Átlag	Sorrend
Megyei önkormányzat	7,6	5.	6,7	5.
Települési önkormányzat	8,5	3.	7,7	3.
Központi költségvetési szerv**	10,1	1.	9,1	1.
Egyház, felekezet	9,1	2.	8,0	2.
Alapítvány	8,3	4.	7,1	4.
Összesen	8,5		7,7	

* Egy-egy dolgozatra maximum 15 pont adható.

**Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

4. táblázat

A középiskolák sorrendje az összes tárgy felvételi írásbeli dolgozatának átlageredményei alapján, 1997-2001

A középiskola neve	Székhelye	Dolgozat (db)	Átlagpont	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	1057	9,54	20.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	891	10,67	2.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	881	10,53	3.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	680	9,39	25.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	804	9,20	34.
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	1066	10,12	6.

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

5. táblázat

A középiskolások felvételi arányai az iskolafenntartók szerint, 1991-2001

Iskolafenntartó szervezet	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001
Megyei önkormányzat	13,5	15,1	15,7	15,0	16,5	18,0	19,0	20,1	21,8	20,0	19,2
Települési önkormányzat	24,7	26,3	27,7	27,6	29,6	32,2	34,9	36,1	38,9	36,7	36,6
Központi költségvetési szerv*	35,0	37,1	43,0	36,7	42,1	39,9	35,2	40,1	39,2	41,5	51,7
Egyház, felekezet	33,3	35,4	40,9	38,4	41,7	50,5	50,9	55,3	55,5	63,1	61,9
Alapítvány	31,7	34,6	39,8	38,8	31,9	36,8	36,7	37,0	48,1	30,3	23,7
Egyéb	–	13,3	10,0	2,1	15,3	23,7	16,9	19,4	26,4	21,9	19,9

*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

6. táblázat

A középiskolák sorrendje a felvételi arányok (F/L)* alapján 1997, 1998, 1999, 2000, 2002

A középiskola neve	Székhelye	F/L	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	80,59	27.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	84,69	14.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	83,48	17.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	74,62	53.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	59,43	11.**
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	83,07	19.

*Felsőoktatásba felvettek száma (F)/12. osztály létszáma (L)

**A vegyes középiskolák között

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

7. táblázat

A felsőoktatási intézménytípusok felvételi arányai iskolafenntartók szerint, 1992-2001

Iskolafenntartó szervezet	Tudomány-egyetemek*				Műszaki és agráregyetemek				Főiskolák			
	1992-1996		1997-2001		1992-1996		1997-2001		1992-1996		1997-2001	
	F/L**	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L	Sorrend
Települési önkormányzat	7,7	4.	11,9	3.	5,1	3.	5,5	3.	16,0	3.	20,5	2.
Megyei önkormányzat	2,7	5.	4,9	6.	3,4	5.	3,1	5.	10,0	6.	12,8	6.
Központi költségvetési szerv***	21,2	1.	19,8	2.	7,9	1.	6,1	2.	11,0	5.	16,0	4.
Egyház, felekezet	16,2	2.	23,0	1.	7,6	2.	8,2	1.	18,2	2.	26,8	1.
Alapítvány	9,5	3.	10,2	4.	5,1	4.	4,5	4.	20,4	1.	18,9	3.
Egyéb	2,0	6.	5,5	5.	1,7	6.	1,4	6.	11,0	4.	14,0	3.
Országos átlag	7,3		11,0		4,9				14,5		18,7	5.

*Tudomány-, gazdasági, orvostudományi és művészeti egyetemek

**Felsőoktatásba felvettek száma (F)/12. osztály létszáma (L)

***Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

8. táblázat

A középiskolák sorrendje a felvételi arányok (F/L)* alapján 1997, 1998, 1999, 2000, 2002 felsőoktatási intézménytípusok szerint

A középiskola neve	Székhelye	Tudomány-egyetemek**		Műszaki és agráregyetemek		Főiskolák	
		F/L	Sorrend	F/L	Sorrend	F/L	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	52,75	4.	12,54	55.	15,33	255.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	52,51	5.	18,41	12.	13,76	264.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	50,09	8.	14,55	34.	18,84	231.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	38,71	26.	13,97	35.	21,94	205.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	27,60	2.***	7,16	25.***	24,65	40.***
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	54,06	3.	9,31	99.	19,68	227.

*Felsőoktatásba felvettek száma (F)/12. osztály létszáma (L)

**Tudomány-, gazdasági, orvostudományi és művészeti egyetemek

***A vegyes középiskolák között

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

9. táblázat

A nyelvvizsgaarány a felvételizők körében az iskolafenntartók szerint, 1992-2001

Iskola- fenntartó szervezet	Felvételi írásbeli dolgozatok átlagai					
	1992-1996			1997-2001		
	Jelentkezők száma (J)	Nyelvvizsgák száma (Ny)	Arány (Ny/J)	Jelentkezők száma (J)	Nyelvvizsgák száma (Ny)	Arány (Ny/J)
Megyei önkormányzat	138 113	46 632	33,8	158 698	77 397	48,8
Települési önkormányzat	22 077	4 665	21,1	25 778	8 323	32,3
Központi kötségvetési szerv*	6 877	4 078	59,3	6 569	5 488	83,5
Egyház, felekezet	12 151	5 797	47,7	17 140	10 188	59,4
Alapítvány, egyéb	2 358	741	31,4	5 673	3 054	53,8
Összesen	181 576	61 913	34,1	213 858	104 450	48,8

*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

10. táblázat

A középiskolák sorrendje a felsőoktatásba jelentkezők nyelvvizsgáinak aránya alapján, 1997-2001

A középiskola neve	Székhelye	J*	Ny**	Ny/J***	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	719	902	125,45	17.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	503	584	116,10	29.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	512	827	161,52	1.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	438	478	109,13	38.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	645	486	75,35	104.
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	730	1036	141,92	6.

*Jelentkezők száma

**Jelentkezők nyelvvizsgáinak száma

***Nyelvvizsgaarány

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

11. táblázat

Száz 12. osztályos tanulóra első OKTV-pontszámok az iskolafenntartók szerint, 1986-2001

Iskolafenntartó szervezet	1986-1991		1992-1996		1997-2001	
	Pont*	Sorrend	Pont	Sorrend	Pont	Sorrend
Megyei önkormányzat	7,7	4.	7,9	4.	8,8	5.
Települési önkormányzat	12,4	3.	8,9	3.	9,4	4.
Központi költségvetési szerv**	68,5	1.	49,6	1.	54,2	1.
Egyház, felekezet	18,0	2.	20,1	2.	22,0	2.
Alapítvány	1,8	5.	9,2	5.	13,6	3.
Egyéb	–	–	1,5	6.	2,6	6.

* A helyezések és dícsérek pontszáma szerint (1. helyezés=10 pont, 2. helyezés=9 pont, 3. helyezés=8 pont, ..., 9. helyezés=2 pont, 10. helyezés=1 pont, minden dícséret=0,5 pont).

**Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

12. táblázat

Egyéb versenyek száz 12. osztályos tanulóra első pontszámai az iskolafenntartók szerint, 1986-2001

Iskolafenntartó szervezet	1986-1991		1992-1996		1997-2001	
	Pont	Sorrend	Pont	Sorrend	Pont	Sorrend
Megyei önkormányzat	16,8	4.	31,3	4.	44,9	5.
Települési önkormányzat	19,4	3.	47,1	2.	77,5	2.
Központi költségvetési szerv*	70,9	1.	126,4	1.	176,1	1.
Egyház, felekezet	27,0	2.	43,6	3.	76,7	3.
Alapítvány, egyéb	4,1	5.	28,1	5.	67,8	4.

*Egyetemek, honvédség, egyes minisztériumok szervei

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

13. táblázat

A középiskolák sorrendje a középiskolai tanulmányi versenyek pontszámai alapján, 1997-2001

A középiskola neve	Székhelye	OKTV*		Egyéb verseny**	
		Pont	Sorrend	Pont	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	173,5	11.	468,5	20.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	400,5	2.	984,5	2.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	269,0	3.	318,5	41.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	108,0	19.	298,5	43.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	37,0	61.	163,5	89.
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	194,5	5.	735,5	7.

*Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyek

**Egyéb középiskolai versenyek

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

14. táblázat

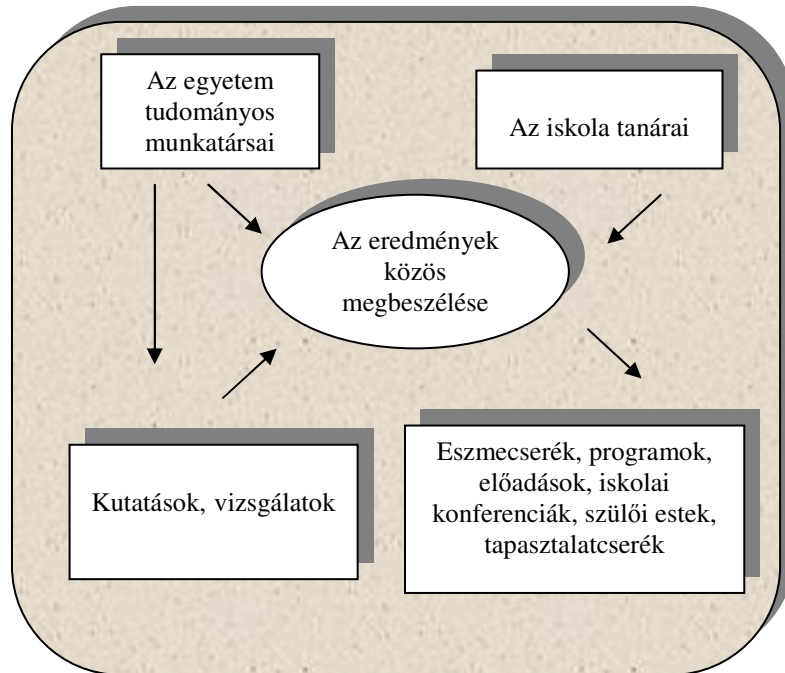
A 9. osztályos tanulók körében 1999/2000, 2000/2001, 2001/2002 tanévekben végzett felmérések néhány adata

A középiskola neve	Székhelye	Általános iskolai osztályzatok átlaga		Szülők iskolázottságának éve		Szülők munkanélküliségi aránya (%)	
		Átlag	Sorrend	Átlag	Sorrend	Átlag	Sorrend
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen	4,66	28.	15,49	30.	3,85	60.
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest	4,79	9.	15,20	43.	4,93	104.
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest	4,74	15.	14,87	61.	5,38	132.
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest	4,49	80.	15,87	12.	2,7	19.
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	Pécs	4,44	106.	13,83	179.	8,05	303.
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	Szeged	4,68	25.	14,66	82.	5,30	124.

Forrás: Neuwirth Gábor (2003): A középiskolai munka néhány mutatója 2002. Országos Közoktatási Intézet, Budapest

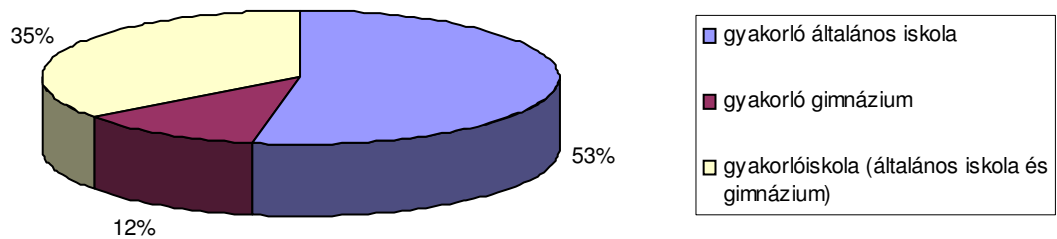
1. ábra

Az együttműködés egy lehetséges modellje a kísérleti iskolákban



2. ábra

A pedagógiai programelemzésben részt vevő iskolák



15. táblázat

A pedagógiai program-elemzésben részt vevő intézmények

Az iskola neve	Székhelye
Apáczai Csere János Gyakorló Általános Iskola	Nyíregyháza
Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	Szombathely
Debreceni Egyetem Arany János Gyakorló Általános Iskolája	Debrecen
Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Általános Iskolája	Debrecen
Debreceni Egyetem Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	Debrecen
Eötvös Loránd Tudományegyetem Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	Budapest
Eötvös Loránd Tudományegyetem Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	Budapest
Eötvös Loránd Tudományegyetem Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	Budapest
Eszterházy Károly Főiskola 2. sz. Gyakorló Általános Iskolája és Gimnáziuma	Eger
Kölcsey Ferenc Református Tanítóképző Főiskola Gyakorlóiskolája	Debrecen
Miskolci Egyetem Comenius Tanítóképző Főiskolai Kar Árvay József Gyakorló Általános Iskolája	Sárospatak
Nyíregyházi Főiskola Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium	Nyíregyháza
Pécsi Tudományegyetem 1.sz. Gyakorló Általános Iskola	Pécs
Pécsi Tudományegyetem Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola	Pécs
Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Főiskolai Kar Gyakorlóiskola és Alapfokú Művészeti Iskola	Szekszárd
Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Tanárképző Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskolája	Szeged
Szent István Egyetem Jászberényi Főiskolai Kar Gyakorló Általános Iskola	Jászberény

16. táblázat

A tanári kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák székhelye és a válaszadók megoszlása (n=335)

Az iskola székhelye	Válaszadók száma	Válaszadók aránya (%)
Budapest	112	33,4
Debrecen	76	22,7
Pécs	76	22,7
Szeged	71	21,2
összesen	335	100,0

17. táblázat

A kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák neve és a válaszadó pedagógusok megoszlása (n=335)

Az iskola neve	Válaszadók száma	Válaszadók aránya (%)
DE Arany János Gyakorló Általános Iskola	15	4,5
DE Kossuth Lajos Gyakorló Általános Iskolája	18	5,4
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	43	12,8
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	30	9
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	50	14,9
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	32	9,6
PTE 1.sz. Gyakorló Általános Iskola	27	8,1
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	14	4,2
PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola	35	10,4
SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskola	30	9
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola	8	2,4
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	33	9,9
összesen	335	100

18. táblázat

A tanári vizsgálatban részt vevő iskolák típusa és a válaszadók megoszlása (n=335)

Az iskola típusa	A válaszadók száma	A válaszadók aránya (%)
gyakorló általános iskola	98	29,3
gyakorló gimnázium	120	35,8
gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	117	34,9
<i>összesen</i>	<i>335</i>	<i>100,0</i>

19. táblázat

A pedagógusok életkora és a kérdőíves vizsgálatban részt vevő iskolák típusa közötti kapcsolat (n=321)

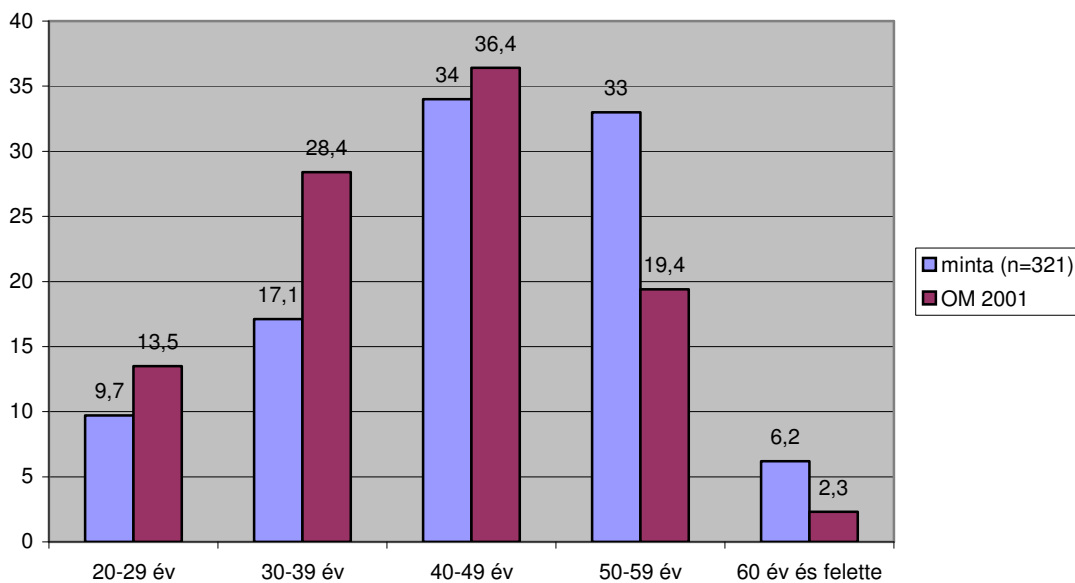
Életkor	Gyakorló általános iskola		Gyakorló gimnázium		Gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	
	n	%	n	%	n	%
20-29	4	4,4	8	6,7	19	17,3
30-39	12	13,2	26	21,7	17	15,5
40-49	36	39,6	42	35,0	31	28,2
50-59	38	41,8	34	28,3	34	30,9
60-	1	1,1	10	8,3	9	8,2
<i>összesen</i>	<i>91</i>	<i>100,0</i>	<i>120</i>	<i>100,0</i>	<i>110</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,01$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik¹)

¹ Az alapján, hogy az illető cellagyakoriság pozitív vagy negatív irányban milyen mértékben tér el attól az értéktől, ami véletlenszerű eloszlás esetén várható volna.

3. ábra

Pedagógusok korcsoportonkénti megoszlása a közoktatásban és a mintában (%)



Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról 2003.

20. táblázat

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és a minta megoszlása életkor és nem szerint (%)

Korcsoport (év)	Országos adatok*		A minta adatai**	
	Férfi	Nő	Férfi	Nő
20-29	2,5	13,4	3,1	6,6
30-39	4,6	25,5	10,3	6,9
40-49	5,2	28,0	9,7	24,4
50-59	4,7	13,4	8,1	24,7
60-	1,2	1,4	3,1	3,1
összesen	18,3	81,7	34,3	65,7

*Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa, Jelentés..., 2003

** n=320. Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik².

² Az alapján, hogy az illető cellagyakoriság pozitív vagy negatív irányban milyen mértékben tér el attól az értéktől, ami véletlenszerű eloszlás esetén várható volna.

21. táblázat

A pedagógusok nemenkénti megoszlása a fenntartó típusa szerint, 2001

Fenntartó	Nők aránya (%)
Települési/kerületi önkormányzat	84,4
Megyei/fővárosi önkormányzat	70,3
Felsőoktatási intézmény	78,1
Egyház	78,2
Alapítvány	71,0

Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa, Jelentés..., 2003

22. táblázat

A nemek aránya különböző iskolatípusokban (n=328)

Iskolatípus	Férfi		Nő		összesen	
	n	%	n	%	n	%
gyakorló általános iskola	16	16,8	79	83,2	95	100,0
gyakorló gimnázium	58	48,7	61	51,3	119	100,0
gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	37	32,5	77	67,5	114	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

23. táblázat

A tanárok megoszlása a lakóhely típusa szerint (n=328)

Milyen típusú településen él	A válaszadó pedagógusok száma	A válaszadó pedagógusok aránya (%)
fővárosban	103	31,4
megyeszékhelyen	208	63,4
kisebb városban	10	3,0
faluban	7	2,1
összesen	328	100,0

24. táblázat

A szülők és a házastárs legmagasabb iskolai végzettsége a tanári mintában (%)

	Apa legmagasabb iskolai végzettsége (n=326)	Anya legmagasabb iskolai végzettsége (n=327)	Házastárs legmagasabb iskolai végzettsége (n=250)
8 osztálynál kevesebb	4,9	6,7	0,0
8 általános	13,2	23,5	0,0
szakmunkásképző, szakiskola	8,6	5,2	0,8
szakközépiskola, technikum	13,8	11,3	5,6
gimnázium	10,1	23,5	4,4
főiskola	14,4	18,0	18,0
egyetem	34,7	10,3	71,2
egyéb	0,3	0,3	0,0
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

25. táblázat

A szülők és a házastárs foglalkozása a tanári mintában (%)

	Apa foglalkozása (n=325)	Anya foglalkozása (n=327)	Házastárs foglalkozása (n=240)
pedagógus	12,0	18,7	36,7
más értelmiségi vagy vezető	31,7	10,7	26,3
egyéb szellemi	12,3	16,2	9,6
iparban dolgozik	14,8	8,6	2,0
szolgáltatásban dolgozik	7,1	1,8	4,0
egészségügyben dolgozik	8,9	9,2	5,6
közigazgatás területén dolgozik	3,1	7,3	2,8
háztartásbeli	1,5	3,7	0,4
munkanélküli	0,6	18,7	0,8
nyugdíjas	3,1	2,4	8,8
egyéb	4,9	2,8	3,2
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

26. táblázat

A tanárok megoszlása családi állapot szerint (%)

Családi állapot	15 éves és idősebb népesség (1998)*	1996/97-es pedagógusvizsgálat*	Minta (n=325)		
			férfi	nő	összesen
nőtlen/hajadon	24,4	14,7	13,5	13,1	13,2
házas	55,9	74,5	73,0	66,8	69,0
élettárrsal él			5,4	4,2	4,6
elvált/különélő	11,4	7,9	6,3	14,5	11,7
özvegy	8,3	2,9	1,8	1,4	1,5
összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

* Forrás: Sugár, 1998.

27. táblázat

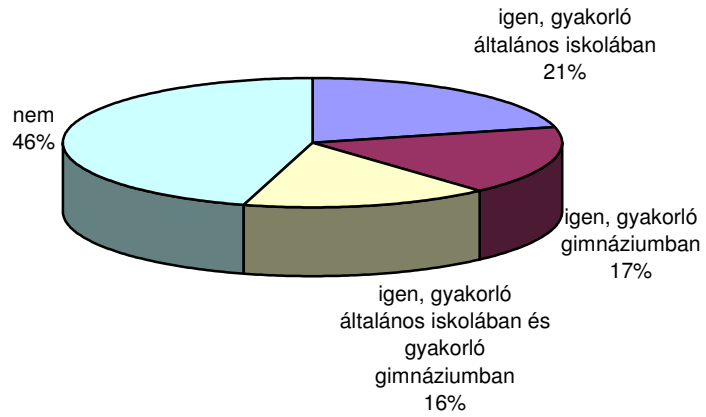
A házastárs foglalkozása és a válaszadó pedagógusok neme (n=248)

	Férfi		Nő	
	n	%	n	%
pedagógus	49	56,3	<u>42</u>	<u>26,1</u>
más értelmiségi vagy vezető	<u>11</u>	<u>12,6</u>	55	34,2
egyéb szellemi	5	5,7	18	11,2
iparban dolgozik	0	0,0	5	3,1
szolgáltatásban dolgozik	3	3,4	7	4,3
egészségügyben dolgozik	7	8,0	7	4,3
közigazgatás területén dolgozik	2	2,3	5	3,1
háztartásbeli	1	1,1	0	0,0
munkanélküli	1	1,1	1	0,6
nyugdíjas	<u>3</u>	<u>3,4</u>	18	11,2
egyéb	5	5,7	3	1,9
összesen	87	100,0	161	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

4. ábra

Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? (n=318)



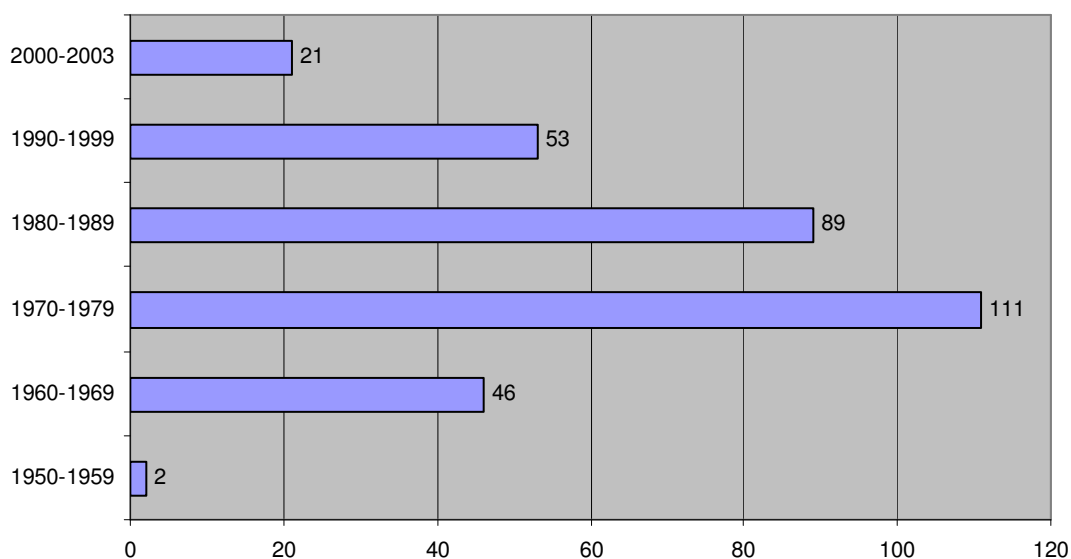
28. táblázat

A megkérdezett tanárok végzettsége (n=322)

Oklevelek száma	A válaszadó pedagógusok száma	A válaszadó pedagógusok aránya (%)
egy	191	59,3
kettő	104	32,3
három	21	6,5
négy	6	1,9
összesen	322	100,0

5. ábra

Az első végzettség megszerzésének éve a megkérdezett pedagógusok körében (n=322)



29. táblázat

A továbbképzéseken való részvétel (n=257)

Továbbképzések	Pedagógusok száma	Férfi	Nő
vezetői	30	16	14
szaktárgyi	189	57	132
pedagógiai mérés, értékelés	23	9	14
személyiségfejlesztő	41	8	33
egyéb	88	17	71

30. táblázat

A továbbképzéseken való részvétel és az iskolák típusa (n=261)

Továbbképzések	Gyakorló általános iskola	Gyakorló-gimnázium	Gyakorlóiskola
vezetői	9	16	5
szaktárgyi	58	75	59
pedagógiai mérés, értékelés	7	7	9
személyiségfejlesztő	17	12	13
egyéb	39	29	20

31. táblázat

A válaszadó pedagógusok idegennyelv-ismerete (n=282)

Hány idegen nyelvet ismer	A válaszadó pedagógusok száma	A válaszadó pedagógusok aránya (%)
1	100	35,5
2	129	45,8
3	35	12,4
4	14	5,0
5	2	0,7
6	1	0,3
7	1	0,3
<i>összesen</i>	<i>282</i>	<i>100,0</i>

32. táblázat

A válaszadó pedagógusok nyelvtudása (n=282)

Nyelvvizsga	angol	német	orosz	francia	olasz	spanyol	latin	egyéb	<i>összesen</i>
alapfokú A típusú	5	3	6				2	1	<i>17</i>
alapfokú B típusú	1		1				1	1	<i>4</i>
alapfokú C típusú	13	5	8	3			2	1	<i>32</i>
középfokú A típusú	4	2					1	1	<i>8</i>
középfokú B típusú	3	2	1					1	<i>7</i>
középfokú C típusú	35	15	11	9	2	2	1	2	<i>77</i>
felsőfokú A típusú			1	1					<i>2</i>
felsőfokú B típusú				1					<i>1</i>
felsőfokú C típusú	33	22	47	18	5	2	2	3	<i>132</i>
nincs nyelvvizsgálója, de beszél a nyelvet	15	20	11	5	4	1	2	3	<i>61</i>
nincs nyelvvizsgálója, de olvas	29	24	24	10	8	3	19		<i>117</i>
nincs nyelvvizsgálója, de beszél és olvas	22	27	17	8	3			6	<i>83</i>
<i>összesen</i>	<i>160</i>	<i>120</i>	<i>127</i>	<i>55</i>	<i>22</i>	<i>8</i>	<i>30</i>	<i>19</i>	

33. táblázat

A válaszadó pedagógusok nyelvtudása (n=282)

Idegen nyelv	A nyelvet ismerő pedagógusok száma
angol	160
német	120
orosz	127
francia	55
olasz	23
spanyol	8
latin	29
egyéb	18

34. táblázat

Pedagógusok megoszlása az oktatott tárgyak száma szerint (%)

Oktatott tárgyak száma	A tárgya(ka)t oktató pedagógusok aránya	
	1996/97-es kutatás*	Minta (n=335)
egy	42,4	70,7
kettő	39,1	24,8
három	18,5	4,5
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

*Forrás: Deák, 1998 (a szaktárgyakat tanító pedagógusokra vonatkoztatva)

35. táblázat

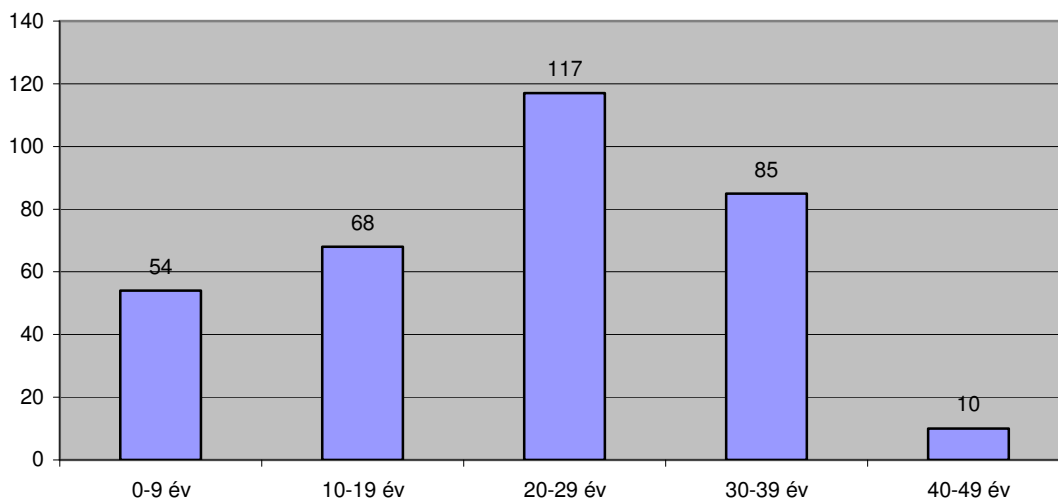
Pedagógusok megoszlása a heti tanórák száma szerint (%)

Heti tanórák száma	A pedagógusok aránya	
	1996/97-es kutatás*	Minta (n=310)
0-9	41,7	8,1
10-19		60,3
20-	58,3	31,6
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

*Forrás: Deák, 1998

6. ábra

A válaszadó pedagógusok tanítási tapasztalata (n=334)



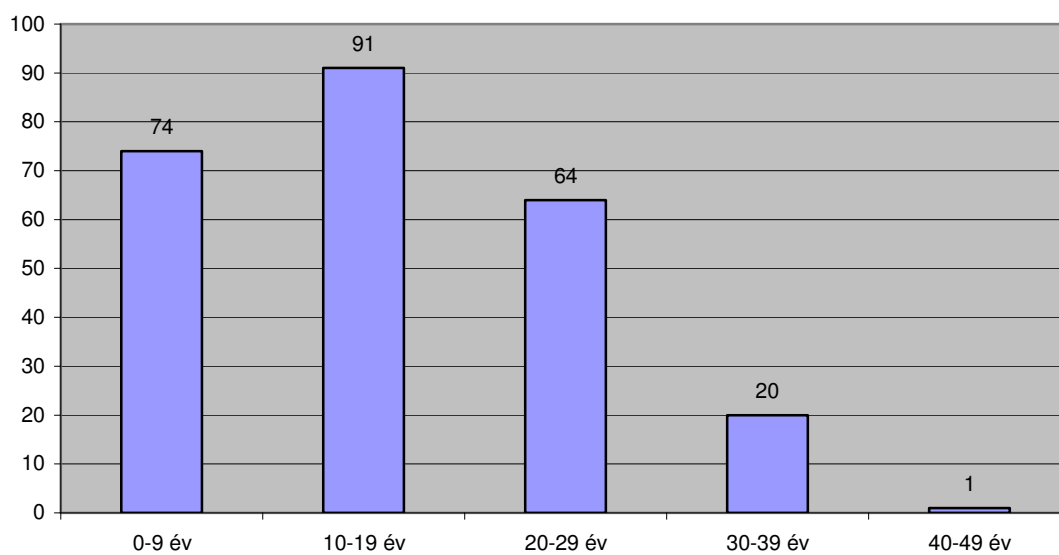
36. táblázat

A megkérdezettek megoszlása az oktatott tárgyak típusa szerint (n=334)

Az oktatott tantárgy(ak) típusa	A pedagógusok száma	A pedagógusok aránya (%)
humán tantárgy(ak)	66	19,8
reál tantárgy(ak)	131	39,2
idegen nyelv(ek)	72	21,6
készségtárgy(ak)	41	12,3
humán és reál tantárgy	1	0,3
humán tantárgy és idegen nyelv	18	5,4
reál tantárgy és idegen nyelv	1	0,3
humán tantárgy és készségtárgy	1	0,3
reál tantárgy és készségtárgy	2	0,6
idegen nyelv és készségtárgy	1	0,3
<i>összesen</i>	<i>334</i>	<i>100,0</i>

7. ábra

Szakvezető tanárként szerzett tapasztalatok (n=250)



37. táblázat

A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák székhelye és a válaszadók megoszlása (n=485)

Az iskola székhelye	Válaszadók száma	Válaszadók aránya (%)
Budapest	120	24,7
Debrecen	150	30,9
Pécs	65	13,4
Szeged	150	30,9
összesen	485	100,0

38. táblázat

A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák neve és a válaszadók megoszlása (n=485)

Az iskola neve	Válaszadók száma	Válaszadók aránya (%)
DE Arany János Gyakorló Általános Iskola	3	0,6
DE Kossuth Lajos Gyakorló Általános Iskolája	59	12,2
DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma	88	18,1
ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium	26	5,4
ELTE Radnóti Miklós Gyakorlóiskola	51	10,5
ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola	43	8,9
PTE 1.sz. Gyakorló Általános Iskola	26	5,4
PTE Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola	22	4,5
PTE Deák Ferenc Gyakorló Gimnázium és Általános Iskola	17	3,5
SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskola	80	16,5
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskola	23	4,7
SZTE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium	47	9,7
<i>összesen</i>	<i>485</i>	<i>100</i>

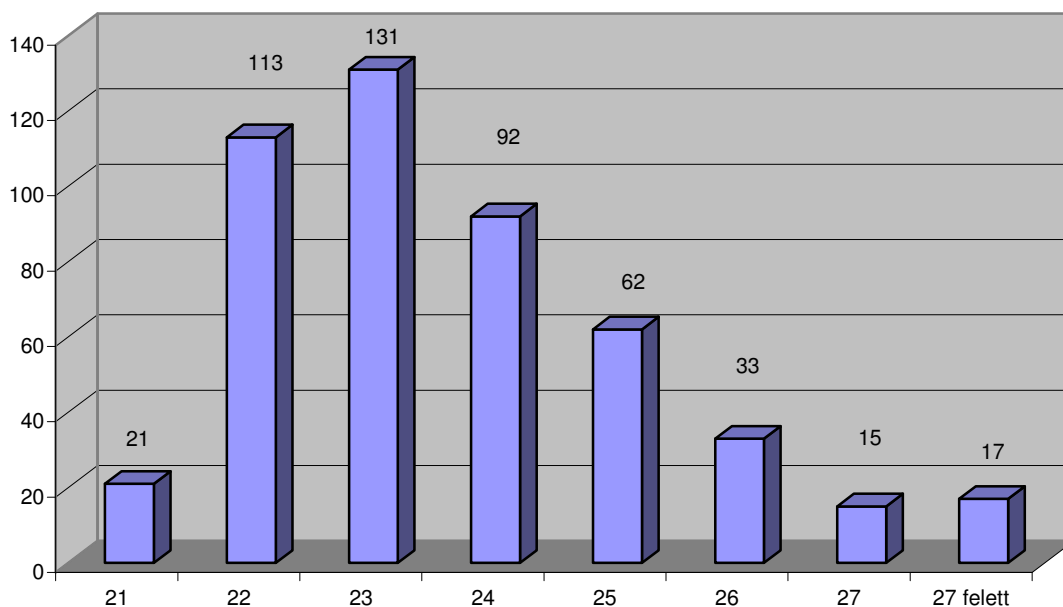
39. táblázat

A hallgatói vizsgálatban részt vevő iskolák típusa és a válaszadók megoszlása (n=485)

Az iskola típusa	A válaszadók száma	A válaszadók aránya (%)
gyakorló általános iskola	191	39,4
gyakorló gimnázium	183	37,7
gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	111	22,9
<i>összesen</i>	<i>485</i>	<i>100,0</i>

8. ábra

A megkérdezett hallgatók életkora (n=484)



40. táblázat

A hallgatók megoszlása életkor és nem szerint (n,%)

Életkor	Férfi		Nő	
	n	%	n	%
21	4	3,5	17	4,6
22	24	21,2	89	24,0
23	<u>22</u>	<u>19,5</u>	109	29,4
24	19	16,8	73	19,7
25	20	17,7	42	11,3
26	10	8,8	23	6,2
27	7	6,2	<u>8</u>	<u>2,2</u>
27 felett	7	6,2	10	2,8
összesen	113	100	371	100

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,097$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

41. táblázat

A hallgatók megoszlása a lakóhely típusa szerint (n=479)

Milyen típusú településen él	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
fővárosban	77	16,1
megyeszékhelyen	141	29,4
kisebb városban	151	31,5
faluban	108	22,5
tanyán	2	0,4
<i>összesen</i>	<i>479</i>	<i>100,0</i>

42. táblázat

A szülők legmagasabb iskolai végzettsége a hallgatói mintában (%)

	Apa legmagasabb iskolai végzettsége (n=478)	Anya legmagasabb iskolai végzettsége (n=479)
8 osztálynál kevesebb	0,2	0,0
8 általános	2,1	4,8
szakmunkásképző, szakiskola	20,7	8,4
szakközépiskola, technikum	24,3	19,4
gimnázium	14,0	26,5
főiskola	15,3	22,5
egyetem	23,0	16,7
egyéb	0,4	1,7
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

43. táblázat

A szülők foglalkozása a hallgatói mintában (%)

	Apa foglalkozása (n=468)	Anya foglalkozása (n=477)
pedagógus	7,3	19,5
más értelmiségi vagy vezető	18,4	8,2
egyéb szellemi	6,4	15,1
iparban dolgozik	20,9	5,7
szolgáltatásban dolgozik	5,1	0,8
egészségügyben dolgozik	14,3	11,9
közigazgatás területén dolgozik	2,8	11,1
háztartásbeli	2,8	8,4
munkanélküli	1,1	5,5
nyugdíjas	14,7	1,7
egyéb	6,2	8,2
<i>összesen</i>	<i>100,0</i>	<i>100,0</i>

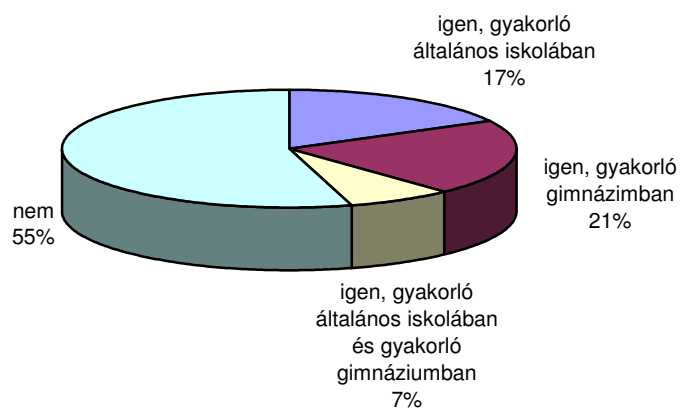
44. táblázat

A hallgatók családi állapota (n=482)

Családi állapot	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
nőtlen/hajadon	413	85,7
házas	26	5,4
élettárssal él	41	8,5
elvált/különélő	2	0,4
összesen	482	100,0

9. ábra

Folytatott-e tanulmányokat gyakorlóiskolában? (n=480)



45. táblázat

A hallgatók pályaválasztása (%), (n=485)

A döntés ideje	Humán (n=101)	Reál (n=145)	Idegen nyelv (n=103)	Készségt. (n=25)	Humán és reál (n=13)	Humán és idegen ny. (n=78)	Reál és idegen ny. (n=15)	Idegen ny. és készségt. (n=5)
mielőtt általános iskolába ment	0,0	0,0	0,0	4,0	,0	0,0	0,0	0,0
általános iskolás korában	12,9	6,9	5,8	4,0	7,7	12,8	6,7	0,0
középiskolás korában	76,2	<u>63,4</u>	77,7	60,0	<u>30,8</u>	75,6	86,7	60,0
később	<u>10,9</u>	29,7	16,5	32,0	61,5	<u>11,5</u>	6,7	40,0
összesen	100	100	100	100	100	100	100	100

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

46. táblázat

Az érettségit adó intézmény típusa (n=484)

Iskolatípus	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
gimnázium	430	88,8
szakközépiskola	54	11,2
összesen	484	100,0

47. táblázat

Az érettségi megszerzésének éve (n=482)

Az érettségi megszerzésének éve	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
1992 előtt	5	1,0
1992	1	0,2
1993	3	0,6
1994	3	0,6
1995	10	2,1
1996	18	3,7
1997	38	7,9
1998	73	15,1
1999	121	25,1
2000	165	34,2
2001	45	9,3
<i>összesen</i>	<i>482</i>	<i>100,0</i>

48. táblázat

Az érettségi bizonyítvány minősítése (n=484)

Az érettségi minősítése	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
kitűnő	85	17,6
jeles	171	35,3
jó	196	40,5
közepes	31	6,4
elégséges	1	0,2
<i>összesen</i>	<i>484</i>	<i>100,0</i>

49. táblázat

Mikor döntötte el, hogy erre a szakra jelentkezik? (n=485)

Döntés ideje	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
mielőtt általános iskolába ment	1	0,2
általános iskolás korában	42	8,7
középiskolás korában	343	70,7
később	99	20,4
<i>összesen</i>	<i>485</i>	<i>100,0</i>

50. táblázat

Hányadik osztályban döntötte el, hogy erre a szakra jelentkezik? (n=337)

Osztály	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
9.	10	3,0
10.	49	14,5
11.	104	30,9
12.	172	51,0
13.	2	0,6
<i>összesen</i>	<i>337</i>	<i>100,0</i>

51. táblázat

Szakok száma a tanárjelölt hallgatók körében (n=485)

Szakok száma	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
egy	181	37,3
kettő	297	61,2
három	7	1,5
<i>összesen</i>	<i>485</i>	<i>100,0</i>

52. táblázat

A válaszadó hallgatók idegennyelv-ismerete (n=474)

Hány idegen nyelvet ismer	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
1	122	25,7
2	210	44,3
3	102	21,5
4	25	5,3
5	9	1,9
6	5	1,1
7	1	0,2
<i>összesen</i>	<i>474</i>	<i>100,0</i>

53. táblázat

A válaszadó hallgatók nyelvtudása (n=471)

Nyelvvizsga	angol	német	orosz	francia	olasz	spanyol	latin	egyéb	összesen
alapfokú A típusú	1	4		1	1	3	1		11
alapfokú B típusú			1				1		2
alapfokú C típusú	16	10	1	2	2	1	15	1	48
középfokú A típusú	18	10	1	5	1			1	36
középfokú B típusú	7	12	1	3	1				24
középfokú C típusú	141	79	11	12	6	3	4	4	260
felsőfokú A típusú		1	1						2
felsőfokú B típusú	1	1							2
felsőfokú C típusú	38	34	2	4	9	4		14	105
nincs nyelvvizsgálója, de beszél a nyelvet	26	19	2	7	4	1	4	7	70
nincs nyelvvizsgálója, de olvas	29	32	13	13	8	8	57	6	166
nincs nyelvvizsgálója, de beszél és olvas	125	74	9	20	12	12	10	33	295
<i>összesen</i>	<i>402</i>	<i>276</i>	<i>42</i>	<i>67</i>	<i>44</i>	<i>32</i>	<i>92</i>	<i>66</i>	

54. táblázat

A válaszadó hallgatók nyelvismerete (n=471)

Idegen nyelv	A nyelvet ismerő hallgatók száma
angol	402
német	276
orosz	42
francia	67
olasz	44
spanyol	32
latin	92
egyéb	66

55. táblázat

A megkérdezett hallgatók megoszlása a szak típusa szerint (n=485)

A szak(ok) típusa	A hallgatók száma	A hallgatók aránya (%)
humán szak(ok)	101	20,8
reál szak(ok)	145	29,9
idegen nyelv(ek)	103	21,2
készségtárgy(ak)	25	5,2
humán és reál szak	13	2,7
humán szak és idegen nyelv	78	16,1
reál szak és idegen nyelv	15	3,1
idegen nyelv és készségtárgy	5	1,0
<i>összesen</i>	<i>485</i>	<i>100,0</i>

56. táblázat

A legfontosabbnak választott tulajdonság és a pedagógusok életkorának kapcsolata (n=257)

Tulajdonság	20-29 év	30-39 év	40-49 év	50-59 év	60 év és felette
önértékelő képesség	2	0	8	8	0
intelligencia	4	7	14	13	3
önzetlenség	0	0	1	0	0
kreativitás	2	2	6	7	1
önbizalom	0	4	<u>0</u>	4	0
segítőkészség	0	2	0	2	0
szervezőkészség	0	0	3	5	0
előadókészség	4	1	5	4	0
barátságosság	1	0	1	1	0
önállóság	0	0	1	1	2
motiválási képesség	3	5	9	3	2
ambíció	0	0	0	0	0
értékelési képesség	0	0	5	4	0
logikus gondolkodás	1	1	1	2	1
konfliktuskezelő készség	1	2	5	7	1
hatékony kommunikáció	3	2	7	2	0
érdekérvényesítés	0	0	0	0	0
vezetői képesség	0	0	0	0	0
nyitottság	0	3	3	7	0
együttműködés	0	2	2	0	0
kitartó figyelem	0	0	0	0	0
problémamegoldó képesség	0	1	1	1	1
jó memória	1	0	3	0	0
tolerancia	1	2	1	1	2
eredetiség	0	1	0	1	0
érzelmi stabilitás	2	3	7	<u>0</u>	2
empátia	3	3	10	3	0
alkotóképesség	0	1	1	2	0
<i>összesen</i>	<i>28</i>	<i>42</i>	<i>94</i>	<i>78</i>	<i>15</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

57. táblázat

A legfontosabbnak választott tulajdonság és a vezetőtanárok szakmai tapasztalatának kapcsolata (n=197)

Tulajdonság	0-9 év	10-19 év	20-29 év	30 év és felette
önértékelő képesség	1	7	4	1
intelligencia	7	16	8	1
önzetlenség	0	0	1	0
kreativitás	4	6	4	1
önbizalom	3	1	3	0
segítőkészség	1	2	1	0
szervezőkészség	0	1	2	1
előadókészség	5	2	3	0
barátságosság	0	1	1	0
önállóság	0	2	2	1
motiválási képesség	8	4	2	0
ambíció	0	0	0	0
értékelési képesség	1	3	5	0
logikus gondolkodás	3	0	2	1
konfliktuskezelő készség	2	4	4	1
hatékony kommunikáció	3	4	0	2
érdekérvényesítés	0	0	0	0
vezetői képesség	0	0	0	0
nyitottság	3	6	3	0
együttműködés	4	0	0	0
kitartó figyelem	0	0	0	0
problémamegoldó képesség	0	0	1	1
jó memória	1	1	0	0
tolerancia	1	3	2	0
eredetiség	1	0	1	0
érzelmi stabilitás	3	4	1	2
empátia	7	5	2	0
alkotóképesség	0	2	1	0
<i>összesen</i>	<i>58</i>	<i>74</i>	<i>53</i>	<i>12</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

58. táblázat

A rangsorolt tulajdonságok egyszerűsített korrelációs mátrixa (n=266)

Tulajdonság	szervező- készség	előadó- készség	önállóság	logikus gondol- kodás	konflik- tuskezelő képesség	tolerancia	érzelmi stabilitás
intelligencia				0,260			
barátságosság							0,707
motiválási képesség		0,206					
értékelési képesség	0,400						
nyitottság			0,485			0,439	
probléma- megoldó képesség				0,290	0,235		
empátia						0,207	

A rangkorrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns, pozitív irányú összefüggéseket mutatja³.

59. táblázat

Tanított-e a tanítási gyakorlatot megelőzően? (n=478)

	A válaszadó hallgatók száma	A válaszadó hallgatók aránya (%)
igen	226	47,3
nem	252	52,7
<i>összesen</i>	478	100,0

60. táblázat

A tanítási gyakorlatot megelőző oktatási tapasztalatok megszerzésének okai (n=39)

	A válaszadó hallgatók száma
Anyagi okok	18
Gyakorlás, tapasztalatszerzés	8
A tanítás szeretete	6
Segítség az ismerősöknek, rokonoknak	5
Érdeklődés, kíváncsiság	2

³ Minél közelebb van a korrelációs együttható az 1-hez, annál szorosabb az összefüggés a két változó között.

61. táblázat

A tanítási gyakorlatot megelőző oktatási tapasztalatok hiányának okai (n=209)

	A válaszadó hallgatók száma
Lehetőségek hiánya	117
Idő hiánya	35
Képesítés, felkészültség hiánya	35
Érdeklődés hiánya	22

62. táblázat

A tanári pálya melletti döntés a nemek függvényében a hallgatói vélemények alapján (n,%)

Szeretne később tanítani?	Férfi		Nő	
	n	%	n	%
igen	<u>72</u>	<u>64,9</u>	302	83,0
nem	39	35,1	<u>62</u>	<u>17,0</u>
összesen	111	100	364	100

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

63. táblázat

A tanári pálya melletti döntés okai (n=350)

	Az említések száma
Szeret tanítani, tetszik a pedagógusi munka	135
Hivatástudat	59
A gyakorlóiskolában szerzett pozitív tapasztalatok hatása	56
Gyermekek szeretete	52
Értékátadás jelentősége	40
Alkalmasság	35
Változatosság, érdekesség	19
A szakmai fejlődés lehetősége	10
Önmaguk kipróbálása	9
Jó időbeosztás, vonzó életmód	7
Családi hagyományok	4
(A munkához képest) jó fizetés	3
Jobb lehetőség hiánya	3

64. táblázat

A tanári pálya elutasítása mellett szóló indokok (n=96)

	Az említések száma
Anyagi megbecsültség hiánya	22
Más irányú érdeklődés	22
Alkalmasság hiánya	19
Nehéz, fárasztó munka	11
Motiváció hiánya	7
Társadalmi megbecsültség hiánya	5
A tanítási gyakorlat negatív tapasztalatai	4
Perspektívák hiánya	3
Elhelyezkedés nehézségei	3

65. táblázat

A tanári pályán való elhelyezkedés alternatívái (n=288)

Szak	Amennyiben nem a tanári pályát választja, mivel szeretne foglalkozni?
földrajz	környezetvédelem, településfejlesztés, kutatás (5)
idegen nyelv	fordítás, tolmácsolás, idegenvezetés, üzleti levelezés, külföldi munka (75), magántanítványok oktatása, tanítás nyelviskolában (6)
informatika	informatika területén, programozó (18)
informatikus könyvtáros	könyvtáros (6)
környezettan	környezetvédelem (9)
magyar	újságírás (5), könyvkiadás és –terjesztés (2), művészetek (3)
matematika	bankban, biztosítónál, vállalatoknál (3)
művelődési menedzser	menedzseri munka, programszervezés, felnőttképzés (6)
történelem	jogi pálya (2), könyvtári, levéltári, múzeumi (6) munka
egyéb	művészi tevékenységek gyakorlása (14), média (4), rendezvényszervezés, PR (5), oktatással kapcsolatos egyéb tevékenységek (7), segítő munka, gyermek- és ifjúságvédelem (4), szellemi munka (11), kutatás (31), PhD képzés (8), továbbtanulás (8), vállalkozás (8), kereskedelem, üzleti élet (9), cégnél (5), turizmus, idegenforgalom, vendéglátás (7), külföldi munka (4), előző szakma (4), lelkeszi, egyházi munka, gépkocsivezetés, földművelés, állattartás, gyermekszülés, edzői, rendőri, katonai pálya, nem tudja (13)

66. táblázat

A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga			
		1. kényelmi	2. önmegvalósítási	3. szakmai	4. társadalmi
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	-0,1002156	-3,2620635E-02	3,218154E-02	-0,1708822
	gyakorló gimnázium	1,920372E-02	6,722103E-02	-5,1632213E-02	0,1129753
	gyakorló-iskola (általános iskola és gimnázium)	6,850989E-02	-4,4049570E-02	2,747702E-02	2,951000E-02
Pedagógus neme	férfi	-5,1188205E-02	-6,6365630E-03	3,443157E-02	0,2428841
	nő	4,089328E-02	1,447354E-02	-2,4771675E-02	-0,1213015
Vezetőtanáár-e	vezetőtanár	-6,5676721E-02	1,540632E-02	-4,3913802E-02	1,006322E-02
	nem vezetőtanár	0,1905404	-3,9737522E-02	0,1376288	-2,7525535E-02
Tanított tárgy típusa	humán tantárgy	-0,1653298	0,1156085	-0,1277387	0,1774479
	reál tantárgy	-4,5529126E-02	-3,9454102E-02	3,372399E-02	-5,8477172E-02
	idegen nyelv	0,1271496	6,881706E-02	4,060330E-02	-0,1032223
	készségtárgy	0,1750615	-0,1629329	-1,9192453E-02	0,1118152
	humán és reál tantárgy	0,8904522	-0,4630376	0,8553212	-1,2947358
	humán tantárgy és idegen nyelv	-9,6562338E-02	-0,1672971	-3,5209679E-02	0,1652245
	reál tantárgy és idegen nyelv	0,2149780	0,6113612	0,9290369	-3,2600954E-02
	idegen nyelv és készségtárgy	1,1717467	-4,3065431E-02	1,5872956	-1,0857232
Oktatott tárgyak száma	1	4,755840E-02	3,221169E-02	-3,5785024E-03	7,778559E-02
	2	-6,1331033E-02	-0,1133909	-1,4889093E-02	-0,1557501
	3	-0,4096379	0,1506884	0,1214935	-0,4015185

67. táblázat

A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga			
		1. kényelmi	2. önmegvalósítási	3. szakmai	4. társadalmi
A pedagógus életkora	20-29	0,1724961	-0,1127634	0,1472832	-3,4607661E-02
	30-39	0,1262395	0,1047762	9,858983E-02	0,1482074
	40-49	0,1413527	7,773072E-02	-0,1439672	1,399465E-02
	50-59	-0,2267204	-9,1470303E-02	3,278753E-02	-8,6810747E-02
	60-69	-0,1081436	-0,2946042	0,1881426	0,3021234
	70-	0,7203586	1,0946210	7,061423E-02	0,6532891
Mióta tanít	0-9	0,1439128	4,475489E-02	8,318814E-02	4,722918E-02
	10-19	8,146464E-02	2,268513E-02	2,329929E-02	-6,2990664E-02
	20-29	9,852965E-02	8,006299E-02	-7,7987559E-02	3,601034E-02
	30-39	-0,2920151	-0,1709010	4,431609E-03	-4,9252063E-02
	40-	-0,1037299	9,320028E-02	0,2486593	0,1404206
	Mióta vezető- tanár	0-9	0,1533254	0,1798211	3,807311E-03	-9,2892833E-03
10-19		-0,1287038	-6,9632331E-03	-0,1608938	0,1013645
20-29		-5,2381247E-02	-0,1323647	3,088316E-02	-0,1658407
30-39		-0,6676268	-1,9887734E-03	2,737686E-02	0,1943881
40-		0,6302223	0,4903173	-0,1328264	0,6816945
Hány órája van egy héten		0-9	-0,1039989	-1,5437054E-02	5,273921E-03	-7,2585850E-02
	10-19	3,854470E-02	2,322147E-02	-6,5295008E-02	7,514042E-02
	20-29	-2,0094313E-02	1,089409E-02	6,858983E-02	-0,1047325
	30-	-0,1153732	0,8149422	0,6334384	-0,1124289

68. táblázat

A pedagógusi pályán vonzónak ítélt szempontok és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga			
		1. kényelmi	2. önmegvalósítási	3. szakmai	4. társadalmi
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	-1,9309099E-02	-0,1370156	2,419870E-02	-8,6206515E-02
	gyakorló gimnázium	5,592420E-02	6,918929E-02	-3,8114078E-02	2,937734E-04
	gyakorló-iskola (általános iskola és gimnázium)	-5,7881592E-02	0,1183169	2,091482E-02	0,1442577
Hallgató neve	férfi	-3,0667423E-02	-0,3609458	-0,2174611	-7,9601514E-04
	nő	9,200227E-03	0,1082837	6,523834E-02	2,388045E-04
A hallgató életkora	21	-2,8104286E-02	0,1763902	0,1868224	-2,2425393E-02
	22	-0,1571579	0,1686341	2,037787E-02	-0,1173565
	23	0,1794640	-0,1053778	4,754181E-02	-5,6334897E-02
	24	-1,4007501E-02	-3,4602145E-02	3,003881E-02	0,1718426
	25	-2,1700896E-02	-1,6268372E-02	-0,2525019	-7,4536418E-02
	26	-0,1812289	-0,1011281	5,619220E-02	0,2635837
	27	9,519292E-02	-0,1366523	-0,3039785	4,442878E-02
	27-	9,892543E-02	-2,2628109E-02	0,1067971	-6,1664150E-02
Szak típusa	humán	-0,1812852	-1,9775291E-02	3,454732E-02	-0,1472250
	reál	8,108735E-02	-7,6446513E-02	-0,1179578	1,978029E-02
	idegen nyelv	0,1202217	1,701158E-02	6,532084E-02	1,558637E-02
	készségtárgy	-0,2017322	-7,5529215E-02	-0,2666890	0,1683563
	humán és reál	-0,2028290	0,2683552	0,3308872	-0,1305917
	humán és idegen nyelv	-1,0814465E-02	0,2102893	0,1331669	-6,2224551E-02
	reál és idegen nyelv	0,1885745	-0,2233151	-0,1403891	0,8054300
	idegen nyelv és készségtárgy	-0,2014969	-0,6873199	7,592290E-02	0,2270497
Szakok száma	1	-7,4697443E-02	-5,1759036E-02	-2,9810980E-02	-8,5456205E-02
	2	4,467955E-02	2,954586E-02	4,014988E-03	5,098723E-02
	3	2,490354E-02	7,520151E-02	0,5764013	3,372059E-02
Tanított-e korábban	igen	0,1449841	9,038953E-02	6,815147E-02	8,125004E-02
	nem	-0,1156824	-8,6624254E-02	-5,1650177E-02	-6,6185161E-02
Szeretne-e tanítani	igen	1,203222E-02	0,1795201	8,823957E-02	-5,4983753E-03
	nem	-5,2379298E-02	-0,6919665	-0,2932184	2,846965E-02

69. táblázat

A gyakorlóiskolákkal felmerülő legfontosabbnak tartott elvárás és a megkérdezett pedagógusok neme közötti kapcsolat (n=282)

Elvárás	Férfi		Nő	
	n	%	n	%
készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	16	16,7	26	14,0
működjön "mintaiskolaként"	16	16,7	<u>11</u>	<u>5,9</u>
színvonalas oktatást nyújtson	<u>23</u>	<u>24,0</u>	77	41,4
magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	7	7,3	7	3,8
működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	1	1,0	8	4,3
vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	16	16,7	29	15,6
járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	2	2,0	4	2,1
működjön módszertani, innovációs műhelyként	15	15,6	24	12,9
<i>összesen</i>	<i>96</i>	<i>100,0</i>	<i>186</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,015$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

70. táblázat

A gyakorlóiskolákkal felmerülő legfontosabbnak tartott elvárás és az iskolák típusa közötti kapcsolat a pedagógusvélemények alapján (n=288)

Elvárás	Gyakorló általános iskola		Gyakorló gimnázium		Gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	
	n	%	n	%	n	%
készítse fel a gyerekeket a továbbtanulásra	14	16,0	21	21,6	<u>7</u>	<u>6,7</u>
működjön "mintaiskolaként"	7	8,0	10	10,3	12	11,5
színvonalas oktatást nyújtson	38	43,7	32	33,0	33	31,7
magasan képzett tantestület oktassa a tanulókat	3	3,4	7	7,2	4	3,8
működjön együtt a fenntartó felsőoktatási intézménnyel	3	3,4	4	4,1	2	1,9
vállaljon szerepet a tanárjelöltek szakmai felkészítésében	10	11,5	<u>9</u>	<u>9,3</u>	26	25,0
járjon élen a többi iskolával szembeni versenyben	2	2,3	1	1,0	3	2,9
működjön módszertani, innovációs műhelyként	10	11,5	13	13,4	17	16,3
<i>összesen</i>	87	<i>100,0</i>	97	<i>100,0</i>	<i>104</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,044$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

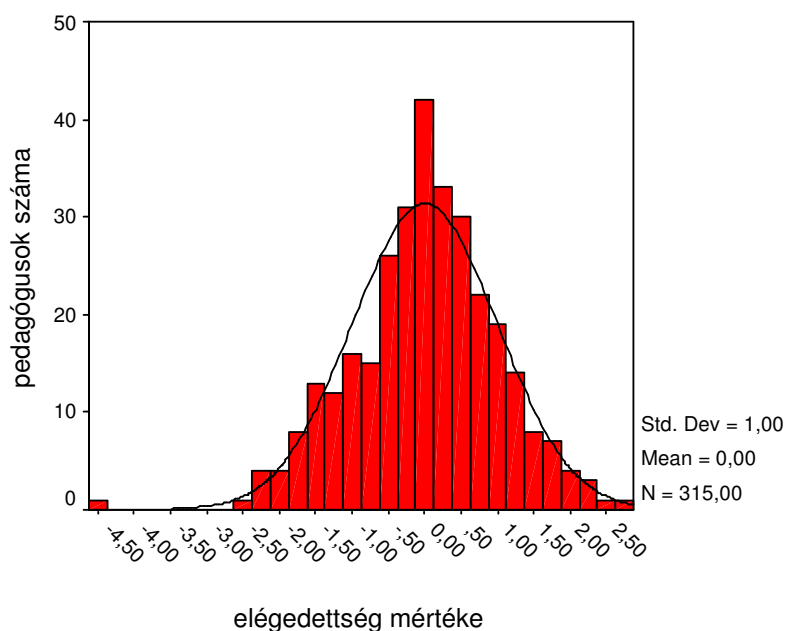
71. táblázat

Elvárástípusok és az intézmények típusai a pedagógusvélemények alapján (n=288)

	Gyakorló általános iskola		Gyakorló gimnázium		Gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	
	n	%	n	%	n	%
„minta”	6	6,9	13	13,4	11	10,6
„műhely”	33	37,9	<u>33</u>	<u>34,0</u>	56	53,8
„hagyományos”	48	55,2	51	52,6	<u>37</u>	<u>35,6</u>
<i>összesen</i>	87	<i>100,0</i>	97	<i>100,0</i>	<i>104</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,019$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

10. ábra
Pedagógusok elégedettsége



72. táblázat
Pedagógusok elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal

Háttérváltozók		Főkomponens-szkórok átlaga
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	1,911832E-02
	gyakorló gimnázium	0,1894868
	gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	-0,2243643
Pedagógus neme	férfi	-1,7803261E-02
	nő	7,925837E-03
Vezetőtanár-e	vezetőtanár	-4,0950601E-02
	nem vezetőtanár	0,1211988
Tanított tárgy típusa	humán tantárgy	-0,3025602
	reál tantárgy	7,017212E-02
	idegen nyelv	0,1996945
	készségtárgy	6,145185E-02
	humán és reál tantárgy	-0,1951211
	humán tantárgy és idegen nyelv	-,2163366
	reál tantárgy és idegen nyelv	0,7443407
	humán tantárgy és készségtárgy	-1,6664319
	reál tantárgy és készségtárgy	0,7114308
idegen nyelv és készségtárgy	-1,8044159	

73. táblázat

Pedagógusok elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal

Háttérváltozók		Főkomponens-szkórok átlaga
A pedagógus életkora	20-29	-0,1595551
	30-39	0,2058640
	40-49	7,028176E-02
	50-59	-9,1101381E-02
	60-69	-0,1445923
	70-	-0,2025930
Mióta tanít	0-9	3,702956E-02
	10-19	-1,1313407E-02
	20-29	6,992191E-02
	30-39	-8,6446575E-02
	40-	-0,2853044
Mióta vezetőtanár	0-9	6,012883E-02
	10-19	-1,7707837E-02
	20-29	-0,2120420
	30-39	-2,1842647E-02
	40-	0,6182580
Hány órája van egy héten	0-9	-0,1573513
	10-19	-1,5042488E-02
	20-29	8,409056E-02
	30-	-0,1450719

74. táblázat

Hallgatók elégedettsége és annak kapcsolata a háttérváltozókkal

Háttérváltozók		Főkomponens-szkórok átlaga
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	-0,1930622
	gyakorlógimnázium	2,334324E-02
	gyakorlóiskola	0,3110399
Hallgató neme	férfi	-0,2932883
	nő	8,864929E-02
Szak típusa	humán	-5,7906862E-02
	reál	9,071565E-02
	idegen nyelv	4,560433E-02
	készségtárgy	-0,2776952
	humán és reál	0,1151726
	humán és idegen nyelv	1,311142E-02
	reál és idegen nyelv	-0,2175313
	idegen nyelv és készségtárgy	-0,8866356
Szakok száma	1	0,2194975
	2	-0,1351520
	3	0,1019904
Szeretne-e később tanítani	igen	8,480514E-02
	nem	-0,3277831

75. táblázat

A hallgatók szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tényezők és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga		
		1. gyakorlati	2. elméleti	3. szakmai
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	5,952407E-02	0,1165888	-7,2960770E-02
	gyakorló gimnázium	-0,1487874	-0,1038868	5,375318E-02
	gyakorlóiskola (általános iskola és gimnázium)	0,1563632	-1,7145767E-02	3,014531E-02
Hallgató neme	férfi	-0,3072091	-0,1789970	2,811696E-03
	nő	9,013919E-02	5,252007E-02	-8,2498870E-04
A hallgató életkora	21	0,4418621	0,4066588	-9,5175923E-02
	22	-5,4064222E-02	0,2262170	0,1942946
	23	2,303104E-02	-5,1741625E-02	-4,0512347E-02
	24	0,1027103	-9,3316261E-02	-0,2005650
	25	-0,1221153	-0,3269975	-7,7973800E-02
	26	-0,2791703	-9,3206727E-02	0,1855136
	27	3,768695E-02	-0,1592711	3,327797E-02
	27-	-0,1795267	0,1815519	0,1538092
Szak típusa	humán	-0,1312720	-5,3025828E-02	-1,9326380E-03
	reál	-8,7241278E-02	-0,1981130	0,1596304
	idegen nyelv	6,543965E-02	0,2665871	-0,2272337
	készségtárgy	0,3803424	0,1041849	0,1472099
	humán és reál	0,2624602	0,1346100	-0,1562631
	humán és idegen nyelv	0,1109902	3,435730E-02	2,089589E-02
	reál és idegen nyelv	-7,9736330E-02	-0,1232240	-1,4358719E-02
	idegen nyelv és készségtárgy	-0,2610558	0,3836450	-0,5075656
Szakok száma	1	-5,6112585E-03	0,1118853	3,811934E-02
	2	-1,0306601E-03	-5,5067953E-02	-1,0796440E-02
	3	0,1685839	-0,5203648	-0,4765528
Tanított-e korábban	igen	2,040413E-02	7,688323E-03	-3,5329550E-02
	nem	-1,1315520E-02	-1,5495996E-02	2,812331E-02
Szeretne-e tanítani	igen	9,694003E-02	2,300973E-02	3,006091E-02
	nem	-0,3891016	-7,1678105E-02	-0,1000365

76. táblázat

Témák a tanárképzésben és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga				
		1. tanórán kívüli	2. tanórai	3. általános	4. ell-ért.	5. módszertani
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	0,2225553	0,2199380	7,176343E-02	3,029687E-02	6,357785E-02
	gyakorló gimnázium	1,669409E-02	-0,1539058	-0,2407182	-4,1180759E-02	-0,1844743
	gyakorló- iskola (általános iskola és gimnázium)	-0,2196021	-3,4190664E-02	0,1932350	1,672699E-02	0,1403081
Peda- gógus neme	férfi	-0,1349131	-0,2168158	-9,9293866E-03	-0,1810550	-0,1782977
	nő	6,247232E-02	0,1321726	6,003861E-03	0,1113302	9,429744E-02
Vezető- tanár-e	vezetőtanár	2,035583E-02	3,349827E-02	3,000720E-02	-4,3204946E-02	-2,8037922E-02
	nem vezetőtanár	-0,1140422	-0,1592466	-0,1121168	0,2220762	0,1514868
Tanított tárgy típusa	humán tantárgy	-0,1675336	-0,2790439	-4,9551370E-02	6,467514E-02	-9,9646895E-02
	reál tantárgy	0,1214641	5,157292E-02	-0,1017933	6,143607E-02	7,390858E-02
	idegen nyelv	-1,2030752E-02	0,2107114	4,403368E-02	0,1164254	0,2506105
	készségtárgy	1,234126E-02	-6,3501422E-02	0,1555120	-0,5370238	-0,6148391
	humán és reál tantárgy	-1,2815158	-,09708648	-2,0829125	0,7578761	-0,3008744
	humán tantárgy és idegen nyelv	-0,2271645	7,579062E-02	0,4133857	-0,2197970	7,814884E-02
	reál tantárgy és idegen nyelv	0,7043657	0,3980641	0,7595511	0,2818250	2,283144E-02
	idegen nyelv és készségtárgy	0,4719585	-0,2587791	0,9592833	0,3917312	0,8260090
Okta- tott tárgyak száma	1	4,855295E-03	9,202751E-03	-4,4244980E-03	-2,1305514E-02	-4,4735450E-02
	2	-3,2456068E-02	-8,9121679E-02	1,356019E-02	4,894425E-02	0,1350398
	3	0,1023392	0,4274567	-0,1091362	5,909654E-02	6,159974E-02

77. táblázat

Témák a tanárképzésben és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga				
		1. tanórán kívüli	2. tanórai	3. általános	4. ell-ért.	5. módszertani
A pedagógus életkora	20-29	-0,5111049	-0,6424159	-0,1675547	0,2396818	0,3172577
	30-39	-0,1705027	3,612034E-02	0,2757985	-0,3801790	0,1784255
	40-49	-6,1906506E-02	0,1081484	-0,1016577	-3,6504953E-02	9,110456E-02
	50-59	0,1901000	0,1759365	2,473519E-03	0,2000639	-0,1526493
	60-69	0,1794276	-0,9887400	-8,5180842E-02	-3,3173543E-02	-0,1849977
	70-	-0,2897132	1,6100968	-1,2359421	-0,5186305	-1,7811374
Mióta tanít	0-9	-0,1811176	-0,1645643	-1,4720812E-02	9,492120E-02	0,2960913
	10-19	-0,3871606	-0,1894402	0,1850072	-0,3332292	6,405091E-02
	20-29	4,355160E-02	0,1694751	-0,1066606	3,369802E-02	-3,5643505E-02
	30-39	0,3001068	6,729830E-02	-4,0654141E-03	0,1625430	-4,9495230E-02
	40-	0,1782859	-0,8556377	0,2453924	3,251610E-02	-0,6742039
Mióta vezető- tanár	0-9	-6,2533650E-02	4,055032E-02	0,1025851	-0,3210588	-8,6769372E-03
	10-19	-3,6541588E-02	8,712364E-02	4,380386E-02	7,392168E-03	7,452754E-02
	20-29	0,1881748	-0,1334552	-2,8642538E-02	0,2150310	-7,7714170E-02
	30-39	9,074369E-02	0,3345791	-0,1015090	-7,6248077E-02	-0,3285121
	40-	-0,2897132	1,6100968	-1,2359421	-0,5186305	-1,7811374
Hány órája van egy héten	0-9	-1,5063914E-02	0,2921061	-0,1461864	0,2320298	-0,2788944
	10-19	6,950705E-02	-1,8528640E-02	0,1346981	-9,9279368E-02	-1,4690827E-02
	20-29	-3,9098274E-02	-0,1193558	-0,2717692	0,1463419	0,1036875
	30-	-0,2107119	1,1149033	-0,5184163	0,4408907	1,1200077

78. táblázat

A gyakorlati képzés konzultációin megbeszélte témák struktúrája és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga				
		1. általános	2. tanórán kívüli	3. ell-ért.	4. tanórai	5. módszertani
Iskola típusa	gyakorló ált. isk.	0,2385065	5,116057E-02	7,435584E-02	6,068413E-02	9,377460E-02
	gyakorló gimnázium	-0,2423429	3,783700E-02	-5,4302900E-02	-0,1186689	-9,9137806E-02
	gyakorló-iskola (ált. isk.+gimn.)	-4,8705947E-03	-0,1479475	-3,6271443E-02	9,199917E-02	4,389614E-03
Hallgató neme	férfi	-0,1687249	-0,1167477	-0,2454556	0,1412683	-0,1530558
	nő	5,147538E-02	3,561795E-02	7,488477E-02	-4,3098791E-02	4,669498E-02
A hallgató életkora	21	6,627872E-02	0,2033258	0,5678549	0,2860816	6,375112E-02
	22	0,1280685	0,1985417	4,140066E-02	2,037867E-02	0,1373310
	23	-4,0381027E-02	-4,2690360E-03	8,604677E-03	1,645134E-02	9,922560E-02
	24	-8,3384523E-02	-2,9721917E-02	-7,7066517E-02	-8,8446358E-02	-3,1012279E-02
	25	0,1176578	-0,1511498	-4,9488047E-03	8,155505E-02	-0,3633208
	26	-0,2143345	-0,1422299	-6,7908378E-02	3,800914E-03	-3,1181626E-02
	27	-0,1038970	-0,2193665	-8,5137557E-02	-0,4088570	-0,1242763
	27-	-7,8250541E-02	-0,3321242	-0,2936093	-2,3789200E-02	-0,1067674
Szak típusa	humán	0,1205081	0,1689333	-4,2429015E-02	-0,1442592	-5,7752568E-02
	reál	-0,2160288	6,937650E-02	-0,1204183	8,223922E-02	-8,4908963E-02
	idegen ny. készségt.	6,645035E-02	-0,1743888	0,1276868	4,489494E-02	2,157258E-02
	humán és reál	2,245673E-02	0,1119645	4,772447E-02	0,1537371	0,1995828
	humán és idegen ny.	0,4655633	-0,1222444	0,1089289	0,3845664	-7,8819262E-02
	reál és idegen ny.	3,932749E-02	-0,1677710	0,1118318	-0,1318195	9,942459E-02
	idegen ny. és készségt.	-0,1028371	3,957392E-02	-0,3877417	-1,8132841E-02	0,1600580
		0,6273250	0,3696206	0,5742587	4,842070E-02	0,4543032
Szakok száma	1	4,766324E-02	7,728156E-02	9,083727E-02	2,190542E-02	1,205047E-03
	2	-2,6301409E-02	-5,1400792E-02	-4,0215711E-02	-1,9655971E-02	1,151701E-02
	3	-9,7259081E-02	0,1975255	-0,5874159	0,2623526	-0,4966991
Tanított-e korábban	igen	2,889593E-02	-2,6226443E-02	-4,5329850E-03	-2,0814760E-02	-3,8748761E-03
	nem	-5,0532640E-02	1,764033E-02	3,568437E-03	-2,2842042E-03	-1,2190570E-02
Szeretne-e tanítani	igen	4,687143E-04	2,238278E-02	1,976063E-02	3,387216E-02	1,634194E-02
	nem	1,899335E-02	-0,1424650	-9,2520063E-02	-8,8277061E-02	-7,1409610E-02

79. táblázat

A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga				
		1. tudományos	2. együtműködő	3. nevelői-oktatói	4. szakmai felkészítés	5. módszertani felkészítés
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	0,2167924	0,2670237	-8,7126688E-02	2,124128E-02	9,602283E-02
	gyakorló gimnázium	-2,2340223E-02	-0,2039901	-3,1334656E-02	-6,4099360E-02	-8,6974385E-02
	gyakorló- iskola (általános iskola és gimnázium)	-0,1587166	-4,3119190E-03	0,1074590	5,151864E-02	1,320298E-02
Peda- gógus neme	férfi	-2,6320677E-02	-0,3284702	-5,5845942E-02	0,1101802	-8,0878856E-02
	nő	2,550167E-02	0,1729921	3,256415E-02	-6,7180210E-02	4,604241E-02
Vezető- tanár-e	vezetőtanár	-2,5982501E-02	2,723681E-02	-4,3075570E-04	6,233808E-03	4,153678E-02
	nem vezetőtanár	7,125590E-02	-9,9226408E-02	-1,4158720E-02	-3,9231265E-02	-0,1556433
Tanított tárgy típusa	humán tantárgy	8,727114E-02	-0,2296551	6,193274E-02	0,1890045	-1,4120084E-02
	reál tantárgy	-0,1113412	-1,1000155E-02	4,772263E-02	-0,2554087	0,1314786
	idegen nyelv	-0,1359899	0,2010062	4,526091E-02	0,1209135	2,815264E-02
	készségtárgy	0,4073236	0,1540152	-0,2809782	0,3535660	-0,4873681
	humán és reál tantárgy	5,893744E-02	-1,2543587	-1,1753805	1,3398760	-0,7641491
	humán tantárgy és idegen nyelv	5,106200E-02	3,597146E-02	-0,1398183	-6,6180909E-02	-1,7486859E-02
	reál tantárgy és idegen nyelv	0,5348733	0,7344943	0,1996564	-2,0678598	-0,2039109
	humán tantárgy és készségtárgy	1,2048101	-1,4223334	0,2333520	9,833816E-02	0,2561889
reál tantárgy és készségtárgy	0,1957463	-1,2222172	0,3109892	0,4228947	0,4756047	

80. táblázat

A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a pedagógusvélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga				
		1. tudományos	2. együttműködő	3. nevelői-oktatói	4. szakmai felkészítés	5. módszertani felkészítés
A pedagógus életkora	20-29	-0,2876879	-0,4857225	1,124585E-02	0,3949913	0,2012340
	30-39	3,970255E-02	-,1491609	-7,0024744E-02	5,666393E-02	-7,1541793E-02
	40-49	-3,5803584E-02	8,430312E-02	-6,4663146E-02	-0,1848347	-0,1370508
	50-59	0,1600200	0,1811139	8,647225E-02	2,277981E-02	8,882223E-02
	60-69	-0,3261941	-0,5920686	9,143451E-02	3,102967E-02	0,2767184
	70-	1,3606461	-0,4084012	0,2600786	0,2981872	-2,9858576E-02
Mióta tanít	0-9	-0,1791151	-0,2587466	-7,4442001E-02	0,1861489	0,2096115
	10-19	-0,1741552	-0,2038344	-0,1175676	3,986400E-02	-7,3232498E-02
	20-29	0,1126878	0,1337900	-5,7125022E-02	-0,1518845	-0,1365160
	30-39	0,1021299	0,1588221	0,2151839	6,868519E-02	0,1076847
	40-	-0,3716457	-0,1839222	0,1976098	1,282236E-02	0,3517141
Mióta vezető- tanár	0-9	-0,1552526	-9,5354197E-02	-6,5935318E-02	0,1597427	-2,2341811E-03
	10-19	7,697533E-02	-2,8318216E-03	5,667898E-02	-0,1748132	6,259163E-02
	20-29	-4,7551274E-02	0,1938086	-1,9548349E-02	4,181301E-02	4,980309E-02
	30-39	-2,5198202E-02	7,252316E-02	3,192463E-02	0,1172993	0,1156664
	40-	1,3606461	-0,4084012	0,2600786	0,2981872	-2,9858576E-02
Hány órája van egy hétben	0-9	-4,9212286E-02	0,1517295	0,1677059	-0,1416577	3,899693E-03
	10-19	5,565749E-02	-6,9989070E-02	1,528275E-02	6,896224E-02	3,458295E-02
	20-29	-3,3334777E-02	9,650711E-02	-0,1159854	-6,9234642E-02	-6,1083768E-02
	30-	1,1842299	-0,2980206	1,294551E-03	0,4622081	4,672319E-02

81. táblázat

A vezetőtanárok feladatai és azok kapcsolata a háttérváltozókkal a hallgatói vélemények alapján

Háttérváltozók		Főkomponens szókórok átlaga			
		1. tudományos	2. együttműködő	3. nevelői-oktatói	4. tanárképző
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	-0,1483593	0,1528191	2,545989E-02	0,1294158
	gyakorló gimnázium	4,955659E-02	-0,1613348	-5,7210917E-02	-7,2580457E-02
	gyakorló-iskola (általános iskola és gimnázium)	0,1733902	3,797715E-03	5,079766E-02	-0,1027076
Hallgató neve	férfi	-0,1621676	-0,1722186	2,402238E-02	-0,2247625
	nő	4,745246E-02	5,039352E-02	-7,0292759E-03	6,576857E-02
A hallgató életkora	21	-0,2495693	0,1203442	0,1322545	0,2868211
	22	9,215939E-02	0,2383611	-1,1646964E-03	3,245390E-02
	23	-0,1036726	-6,9063530E-02	6,558302E-02	-0,1111524
	24	-0,1501355	-5,4538526E-02	2,177825E-02	-8,3036377E-03
	25	0,2942777	-8,6030346E-02	6,526122E-02	4,392292E-02
	26	-0,1867839	-0,2031264	5,595733E-02	0,1425546
	27	0,2602489	-4,4616646E-02	-0,6529911	0,1331842
	27-	0,4042637	-0,3749882	-0,1462082	0,1577722
Szak típusa	humán	9,247428E-02	-4,9838656E-02	2,301434E-02	-0,1125269
	reál	-6,3235092E-02	-3,6893483E-02	-5,3486625E-02	8,476446E-04
	idegen nyelv	-4,4396163E-02	-6,6668253E-02	-3,2781117E-02	1,773837E-02
	készségtárgy	0,2365219	0,2838189	-6,2650414E-03	0,1966812
	humán és reál	4,352881E-02	6,546318E-02	0,2282510	9,758099E-02
	humán és idegen nyelv	2,459497E-03	3,561263E-02	4,434019E-02	6,584394E-02
	reál és idegen nyelv	-0,1426321	0,2350729	-5,7212135E-02	-9,4242866E-02
	idegen nyelv és készségtárgy	-3,9746980E-02	0,7023903	0,7643938	-5,8935429E-02
Szakok száma	1	9,340573E-02	2,063227E-02	-4,6591982E-02	-7,0838943E-02
	2	-6,1429276E-02	-8,9251135E-03	2,103701E-02	4,761072E-02
	3	0,1711949	-0,1466149	0,2960497	-0,1704514
Tanított-e korábban	igen	3,439735E-02	6,871518E-03	-1,7653888E-02	-1,1762654E-02
	nem	-2,6654715E-02	4,523379E-04	1,041424E-02	3,073010E-02
Szeretne-e tanítani	igen	7,390022E-02	3,196320E-02	-2,3924287E-02	2,581557E-02
	nem	-0,2856937	-0,1111187	0,1058850	-9,5761171E-02

82. táblázat

A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a vezetőtanári tevékenység alapján (n=310)

Szerep	Vezetőtanárként dolgozik		Nem dolgozik vezetőtanárként	
	n	%	n	%
szakmai tanácsadás	101	42,3	39	54,9
kritika	1	0,4	0	0,0
az órák megfigyelése	5	2,1	0	0,0
információnyújtás	5	2,1	4	5,6
példamutatás	88	36,8	27	38,0
új módszerek bemutatása	17	7,1	1	1,4
egyéb	22	9,2	0	0,0
<i>összesen</i>	<i>239</i>	<i>100,0</i>	<i>71</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,015$)

83. táblázat

A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a nemek alapján a tanári mintában (n, %), (n=309)

Szerep	Férfi		Nő	
	n	%	n	%
szakmai tanácsadás	42	38,9	98	48,8
kritika	1	0,9	0	0,0
az órák megfigyelése	3	2,8	2	1,0
információnyújtás	5	4,6	5	2,5
példamutatás	49	45,4	<u>64</u>	<u>31,8</u>
új módszerek bemutatása	3	2,8	16	8,0
egyéb	5	4,6	16	8,0
<i>összesen</i>	<i>108</i>	<i>100,0</i>	<i>201</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,036$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

84. táblázat

A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben a vezetőtanári tapasztalat alapján (n, %), (n=239)

Szerep	0-9 év		10-19 év		20-29 év		29 év és felette	
	n	%	n	%	n	%	n	%
szakmai tanácsadás	26	36,1	35	41,7	33	52,4	6	30,0
kritika	0	0,0	0	0,0	1	1,6	0	0,0
az órák megfigyelése	5	6,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0
információnyújtás	2	2,8	3	3,6	0	0,0	0	0,0
példamutatás	29	40,3	32	38,1	20	31,7	8	40,0
új módszerek bemutatása	6	8,3	5	6,0	3	4,8	3	15,0
egyéb	4	5,6	9	10,7	6	9,5	3	15,0
<i>összesen</i>	<i>72</i>	<i>100,0</i>	<i>84</i>	<i>100,0</i>	<i>63</i>	<i>100,0</i>	<i>20</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,044$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

85. táblázat

A vezetőtanár legfontosabb szerepe és a válaszadó pedagógus heti óraszám (n, %), (n=290)

Szerep	0-9 óra		10-19 óra		20 óra és felette	
	n	%	n	%	n	%
szakmai tanácsadás	10	43,5	77	42,3	43	50,6
kritika	0	0,0	1	0,5	0	0,0
az órák megfigyelése	0	0,0	2	1,1	2	2,3
információnyújtás	1	4,3	<u>1</u>	<u>0,5</u>	7	8,2
példamutatás	9	39,1	72	39,6	29	34,2
új módszerek bemutatása	2	8,7	12	6,6	2	2,3
egyéb	1	4,3	17	9,3	2	2,3
<i>összesen</i>	<i>23</i>	<i>100,0</i>	<i>182</i>	<i>100,0</i>	<i>85</i>	<i>100,0</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,041$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

86. táblázat

A vezetőtanár legfontosabb szerepe a tanárképzésben és a szak típusa a hallgatói vélemények alapján (%), (n=478)

Szerep	Humán (n=100)	Reál (n=143)	Idegen nyelv (n=102)	Készségt. (n=24)	Humán és reál (n=13)	Humán és idegen ny. (n=77)	Reál és idegen ny. (n=14)	Idegen ny. és készség t. (n=5)
szakmai tanácsadás	60,0	59,4	68,6	54,2	53,8	64,9	64,3	80,0
kritika	10,0	11,9	7,8	4,2	15,4	11,7	0,0	0,0
az órák megfigyelése	0,0	0,0	2,0	4,2	0,0	2,6	0,0	0,0
információnyújtás	8,0	5,6	<u>1,0</u>	29,2	0,0	5,2	0,0	0,0
példamutatás	17,0	18,2	16,7	8,3	23,1	10,4	35,7	20,0
új módszerek bemutatása	1,0	2,1	3,9	0,0	7,7	5,2	0,0	0,0
egyéb	4,0	2,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<i>összesen</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,018$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

87. táblázat

A tanári interjú vizsgálat háttérváltozói (n=50)

Háttérváltozók		Pedagógusok száma	Pedagógusok aránya (%)
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	23	46
	gyakorló gimnázium	27	54
Pedagógus neme	férfi	10	20
	nő	40	80
Oktatott tárgy típusa	humán tantárgy	13	26
	reál tantárgy	13	26
	idegen nyelv	15	30
	készségtárgy	5	10
	humán tantárgy és idegen nyelv	4	8
Oktatott tárgyak száma	egy	39	78
	kettő	9	18
	három	2	4
Heti óraszám	0-9	5	10
	10-19	30	60
	20-	15	30
A tanári pályán töltött évek száma	0-9	3	6
	10-19	16	32
	20-29	18	36
	30-	13	26
Vezetőtanár-e	vezetőtanár	41	82
	nem vezetőtanár	9	18
Vezetőtanári tevékenység	0-9 év	15	30
	10-19 év	15	30
	20-29 év	7	14
	30 vagy annál több év	3	6

88. táblázat

A pedagógusok tájékozottsága és az oktatott tárgy típusa közötti összefüggések

a tanított tárgy típusa	Milyen ismeretekkel rendelkezik a gyakorlóiskola hagyományairól?							
	nem rendelkezik		felületes		részletes		nem válaszolt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
humán tantárgy	0	0,0	7	36,8	6	23,1	0	0,0
reál tantárgy	0	0,0	4	21,1	7	26,9	2	100,0
idegen nyelv	1	33,3	3	15,8	11	42,3	0	0,0
készségtárgy	2	66,7	2	10,5	1	3,8	0	0,0
humán tantárgy és idegen nyelv	0	0,0	3	15,8	1	3,8	0	0,0
<i>összesen</i>	3	100,0	19	100,0	26	100,0	2	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,021$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

89. táblázat

Az egységes tanárképzési követelmények bevezetésével járó változások megítélése és az oktatott tárgy típusa közötti összefüggések

a tanított tárgy típusa	Milyen változásokat eredményezett az egységes tanárképzési követelmények bevezetése?									
	negatív		semleges		pozitív		nem tudja		nem válaszolt	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
humán tantárgy	7	31,8	2	25,0	1	14,3	3	25,0	0	0,0
reál tantárgy	8	36,4	0	0,0	3	42,9	1	8,3	1	100,0
idegen nyelv	<u>3</u>	<u>13,6</u>	5	62,5	3	42,9	4	33,3	0	0,0
készségtárgy	<u>0</u>	<u>0,0</u>	1	12,5	0	0,0	4	33,3	0	0,0
humán tantárgy és idegen nyelv	4	18,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
<i>összesen</i>	22	100,0	8	100,0	7	100,0	12	100,0	1	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,028$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

90. táblázat

Az egységes tanárképzési követelmények végrehajthatóságának megítélése és a vezetőtanári munka közötti összefüggések

	Hogyan ítéli meg az egységes tanárképzési követelmények végrehajthatóságát?													
	nem hajtható végre		nehezen végrehajtható		végre-hajtható		jól végrehajtható		nem tudja		nem válaszolt		összesen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
vezető-tanár	4	9,8	12	29,3	13	31,7	4	9,8	5	12,2	<u>3</u>	<u>7,3</u>	41	100
nem vezető-tanár	1	11,1	2	22,2	<u>0</u>	<u>0,0</u>	0	0,0	2	22,2	4	44,4	9	100

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,040$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

91. táblázat

A hallgatói interjú vizsgálat háttérváltozói (n=132)

Háttérváltozók		Hallgatók száma	Hallgatók aránya (%)
Iskola típusa	gyakorló általános iskola	61	46
	gyakorló gimnázium	71	54
Hallgató neme	férfi	23	17
	nő	109	83
Hallgató életkora	22	29	22
	23	45	34
	24	26	20
	25	19	15
	26	7	5
	27	3	2
	27 felett	3	2
Szak típusa	humán	38	29
	reál	33	25
	idegen nyelv	34	26
	humán és reál	3	2
	humán és idegen nyelv	23	17
	reál és idegen nyelv	1	1
Szakok száma	egy	53	40
	kettő	76	58
	három	3	2
Tanított-e a gyakorlatot megelőzően	igen	57	44
	nem	74	56
Szeretne-e később tanítani	igen	106	81
	nem	25	19

92. táblázat

Az egyetemen szerzett szaktárgyi ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=131)

	Hogyan hasznosította a tanítási gyakorlat során az egyetemen szerzett szaktárgyi ismereteket?											
	egyáltalán nem		kis mértékben		közepesen		jól		kiválóan		összesen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
gyakorló általános iskola	10	16,7	20	33,3	4	6,7	<u>4</u>	<u>6,7</u>	22	36,7	60	100,0
gyakorló gimnázium	8	11,3	<u>3</u>	<u>4,2</u>	7	9,9	25	35,2	28	39,4	71	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,000$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

93. táblázat

Az egyetemen szerzett szakmódszertani ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=129)

	Hogyan hasznosította a tanítási gyakorlat során az egyetemen szerzett szakmódszertani ismereteket?											
	egyáltalán nem		kis mértékben		közepesen		jól		kiválóan		összesen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
gyakorló általános iskola	7	11,7	11	18,3	8	13,3	<u>8</u>	<u>13,3</u>	26	43,3	60	100,0
gyakorló gimnázium	6	8,7	9	13,0	17	24,6	24	34,8	<u>13</u>	<u>18,8</u>	69	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,004$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

94. táblázat

Az egyetemen szerzett pedagógiai ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=130)

	Hogyan hasznosította a tanítási gyakorlat során az egyetemen szerzett pedagógiai ismereteket?											
	egyáltalán nem		kis mértékben		közepesen		jól		kiválóan		összesen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
gyakorló általános iskola	12	20,0	27	45,0	<u>3</u>	<u>5,0</u>	6	10,0	12	20,0	60	100,0
gyakorló gimnázium	22	31,4	<u>17</u>	<u>24,3</u>	12	17,1	13	18,6	6	8,6	70	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,006$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

95. táblázat

Az egyetemen szerzett pszichológiai ismeretek felhasználhatóságának megítélése a képzés helyszínének függvényében (n=129)

	Hogyan hasznosította a tanítási gyakorlat során az egyetemen szerzett pszichológiai ismereteket?											
	egyáltalán nem		kis mértékben		közepesen		jól		kiválóan		összesen	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
gyakorló általános iskola	5	8,3	24	40,0	7	11,7	<u>8</u>	<u>13,3</u>	16	26,7	60	100,0
gyakorló gimnázium	10	14,5	18	26,1	11	15,9	21	30,4	<u>9</u>	<u>13,0</u>	69	100,0

(Az összefüggés szignifikanciaszintje $p=0,031$. A vastagon szedett értékek a pozitív irányú, az aláhúzott értékek a negatív irányú szignifikáns eltéréseket jelölik.)

96. táblázat

A tanári pályán vonzónak ítélt szempontok korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján

	eredményes munkát lehet végezni	tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	segíteni lehet az embereknek	jó az időbeosztás	van nyári szünet	változatos	megbecsült pálya	sikerélményt kínál	kihívást jelent
hatalmi helyzetbe lehet kerülni				0,188	0,142		0,132		
emberekkel lehet lenni	0,184	0,230	0,275	0,123	0,118	0,239			0,183
eredményes munkát lehet végezni		0,318	0,181	0,154		0,113	0,180	0,296	
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket			0,339						
segíteni lehet az embereknek									0,112
jó az időbeosztás					0,554	0,153	0,215		
van nyári szünet						0,136	0,211		
változatos								0,255	0,220
megbecsült pálya								0,233	0,143
sikerélményt kínál									0,483

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja⁴.

⁴ Minél közelebb van a korrelációs együttható az 1-hez, annál szorosabb az összefüggés a két változó között.

97. táblázat

A tanári pályán vonzónak ítélt szempontok korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján

	emberekkel lehet lenni	tanítani, nevelni lehet a gyerekeket	segíteni lehet az embereknek	jó az időbeosztás	van nyári szünet	változatos	megbecsült pálya	sikerélményt kínál	kihívást jelent
hatalmi helyzetbe lehet kerülni	0,127			0,107	0,193				
emberekkel lehet lenni		0,100	0,181	0,105	0,093	0,313		0,128	0,179
eredményes munkát lehet végezni	0,192	0,337	0,209			0,179	0,182	0,378	0,291
tanítani, nevelni lehet a gyerekeket			0,401			0,119	0,122	0,202	0,193
segíteni lehet az embereknek				0,105		0,227	0,170	0,219	0,231
jó az időbeosztás					0,574	0,150	0,167		
változatos							0,224	0,298	0,377
megbecsült pálya								0,242	0,118
sikerélményt kínál									0,418

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

98. táblázat

A pedagógusok elégedettségének korrelációs mátrixa

	tantestület tud. tev.	oktatás színvonala	verseny- eredmények	felvételt nyertek aránya	együttm más iskoláikkal	nemzetközi kapcsolatok	okt.munka feltételei	nev.munka feltételei	munkahelyi légkör	tanárjelölt hallgatók	társadalmi presztízs	infoáramlás	leterheltség mértéke
tantestület szakmai felkészülts.	0,410	0,555	0,304	0,264	0,252	0,192	0,165	0,237	0,382	0,216	0,190	0,234	0,152
tantestület tud. tev.		0,264	0,320	0,170	0,259		0,120	0,115	0,319	0,234	0,241	0,208	
oktatás színvonala			0,482	0,308	0,280	0,286	0,203	0,282	0,396	0,188	0,112	0,287	0,156
verseny- eredmények				0,474	0,237	0,229	0,134	0,175	0,317			0,131	0,135
felvételt nyertek aránya					0,151				0,277			0,160	
együttm más iskoláikkal.						0,390	0,258	0,305	0,291	0,147	0,192	0,213	0,149
nemzetközi kapcsolatok							0,322	0,342	0,224	0,171	0,115	0,273	0,115
okt.munka feltételei								0,627	0,404	0,275	0,294	0,307	0,276
nev.munka feltételei									0,504	0,231	0,271	0,376	0,315
munkahelyi légkör										0,272	0,260	0,399	0,248
tanárjelölt hallgatók											0,331	0,198	0,120
társadalmi presztízs												0,356	0,426
infoáramlás													0,352

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

99. táblázat

A hallgatók elégedettségének korrelációs mátrixa

	tantestület tudományos tevékenysége	oktatás színvonala	oktatómunka feltételei	nevelőmunka feltételei	munkahelyi légkör	információáramlás	leterheltség mértéke
tantestület szakmai felkészültsége	0,568	0,506	0,346	0,348	0,396	0,415	0,234
tantestület tudományos tevékenysége		0,507	0,313	0,392	0,328	0,398	0,312
oktatás színvonala			0,351	0,403	0,463	0,412	0,266
oktatómunka feltételei				0,642	0,312	0,334	0,297
nevelőmunka feltételei					0,462	0,392	0,328
munkahelyi légkör						0,469	0,324
információáramlás							0,407

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

100. táblázat

A hallgatók szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tényezők korrelációs mátrixa

	szakmódszer- tani képzés	elméleti pedagógiai képzés	elméleti pszichológiai képzés	hospitálás	tanítási órákat előkészítő megbeszélés	önálló tanítás	órák megbeszélése	szakvezető tanár segítsége	zárótanítás	a tanítási gyakorlat összességében
szaktárgyi képzés	0,387	0,150	0,144		0,147		0,111	0,164		0,174
szakmódszer- tani képzés		0,355	0,288	0,238	0,263		0,266	0,286	0,267	0,261
elméleti pedagógiai képzés			0,692	0,178	0,134		0,133	0,142	0,135	
elméleti pszichológiai képzés				0,157	0,129		0,110	0,128	0,118	
hospitálás					0,350	0,196	0,299	0,264	0,301	0,302
tanítási órákat előkészítő megbeszélés						0,270	0,589	0,587	0,332	0,391
önálló tanítás							0,309	0,257	0,214	0,421
órák megbeszélése								0,641	0,264	0,506
szakvezető tanár segítsége									0,342	0,459
zárótanítás										0,352

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

101. táblázat

A megbeszéléseken elhangzott témák korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján

	értékelés	fegyelem	tehetségf.	felzárkózt.	taneszköz	egyéni ügyek	módszerek	a tanóra tervezése	a tanórán kívüli tev.	tanár-diák viszony	kapcsolatt. a szülőkkel	iskolai házirend	az iskola pedagógiai programja
szaktárgyi problémák	-0,120					-0,141							
általános nevelési kérdések		0,175	0,151	0,154	0,194	0,212	0,167	0,162	0,131	0,251	0,217	0,226	
ellenőrzés	0,545	0,130	0,186	0,250	0,191	0,198			0,158	0,182	0,235	0,209	0,155
értékelés			0,235	0,171	0,140				0,170	0,143	0,116	0,115	0,125
fegyelem				0,196		0,152				0,134	0,136	0,126	
tehetségf.				0,547	0,214	0,197		0,135	0,270	0,306	0,270	0,330	0,243
felzárkóz.					0,355	0,188			0,258	0,206	0,253	0,276	0,236
taneszköz						0,208	0,230			0,203	0,142		0,123
egyéni ügyek									0,145	0,278	0,337	0,263	0,185
módszerek										0,125			
a tanóra tervezése										0,118			
a tanórán kívüli tev.										0,257	0,382	0,275	0,202
tanár-diák viszony											0,331	0,219	0,201
kapcsolat. a szülőkkel												0,488	0,378
iskolai házirend													0,546

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

102. táblázat

A megbeszéléseken elhangzott témák korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján

	általános nevelési kérdések	ellenőrzés	értékelés	fegyelem	tehetségf.	felzárkózt.	taneszköz	egyéni ügyek	módszer	a tanóra tervezése	a tanórán kívüli tev.	tanár-diák viszony	kapcsolat. a szülőkkel	iskolai házirend	az iskola ped. programja
szaktárgyi problémák	0,164	0,190	0,156		0,148			0,110	0,144	0,123	0,142	0,166	0,117	0,165	0,111
általános nevelési kérdések		0,114	0,112	0,358	0,269	0,249		0,254	0,190		0,155	0,260	0,296	0,174	0,166
ellenőrzés			0,592	0,181	0,175	0,219	0,234	0,096	0,226	0,222	0,152	0,133		0,176	0,140
értékelés				0,212	0,165	0,188	0,179		0,150	0,169	0,175	0,213	0,146	0,204	0,132
fegyelem					0,204	0,189	0,162	0,165	0,153	0,096	0,216	0,184	0,211	0,194	0,101
tehetségf.						0,532	0,042	0,176	0,187		0,329	0,306	0,244	0,295	0,215
felzárkóz.							0,238	0,256	0,119	0,106	0,318	0,280	0,222	0,270	0,244
taneszköz								0,110	0,207	0,185	0,180	0,096			
egyéni ügyek									0,174		0,302	0,359	0,436	0,155	0,119
módszer										0,311	0,210	0,210	0,164	0,140	0,156
a tanóra tervezése											0,150	0,161			
a tanórán kívüli tev.												0,296	0,384	0,298	0,239
tanár-diák viszony													0,379	0,319	0,262
kapcsolat. a szülőkkel														0,344	0,280
iskolai házirend															0,541

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

103. táblázat

A vezetőtanárok feladatainak korrelációs mátrixa a pedagógusvélemények alapján

	a tanulók személyiségf.	kapcsolatt. a szülőkkel	kapcsolat. a fenntartóval	együtm. a felsőokt. int. oktatóival	a tanárjelöltek szakmai felkészítése	a tanárjelöltek módszertani felkészítése	publikálás	tankönyvírás	programfejl.	új módszerek kidolgozása	konferencián való részvétel
a tanulók oktatása	0,217										
a tanulók személyiségf.		0,276				0,167		0,180		0,132	0,128
kapcsolat. a szülőkkel			0,303	0,201							0,205
kapcsolat. a fenntartóval				0,398	0,121		0,242	0,208	0,204	0,161	0,250
együtm. a felsőokt. int. oktatóival					0,121		0,312	0,279	0,257	0,230	0,307
tan.árjelöltek módszertani felkészítése								0,156	0,115		0,141
publikálás								0,582	0,369	0,305	0,354
tankönyvírás									0,509	0,337	0,236
programfejl.										0,464	0,363
új módszerek kidolgozása											0,349

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.

104. táblázat

A vezetőtanárok feladatainak korrelációs mátrixa a hallgatói vélemények alapján

	a tanulók személyiségf.	kapcsolatt. a szülőkkel	kapcsolat. a fenntartóval	együtm. a felsőokt. int. oktatóival	a tanárjelöltek szakmai felkészítése	a tanárjelöltek módszertani felkészítése	publikálás	tankönyvírás	programfejl.	új módszerek kidolgozása	konferencián való részvétel
a tanulók oktatása	0,215	0,169				0,186					
a tanulók személyiségf.		0,232	0,164		0,112	0,133		0,107		0,094	
kapcsolat. a szülőkkel			0,326	0,161		0,178	0,143	0,112	0,126		
kapcsolat. a fenntartóval				0,372		0,197	0,255	0,103	0,202	0,134	0,239
együtm. a felsőokt. int. oktatóival					0,123	0,167	0,150	0,099	0,111	0,160	0,210
a tanárjelöltek szakmai felkészítése						0,182					
tan.árjelöltek módszertani felkészítése								0,102		0,166	
publikálás								0,506	0,296	0,281	0,253
tankönyvírás									0,423	0,360	0,267
programfejl.										0,459	0,316
új módszerek kidolgozása											0,239

A korrelációs mátrix a 0,5 szinten szignifikáns összefüggéseket mutatja.