

DOKTORI ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

BARABÁSI TÜNDE

**AZ ELMÉLET ÉS GYAKORLAT INTEGRÁCIÓJA A MAGYARORSZÁGI ÉS A
ROMÁNIAI MAGYAR TANÍTÓKÉPZÉSI RENDSZERBEN**



DE Bölcsészettudományi Kar
2006

Debreceni Egyetem
Tudományegyetemi Karok
Bölcsészettudományi Kar
Interdiszciplináris Bölcsészettudományok és Társadalomtudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program

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

- Doktori (Ph.D.) értekezés tézisei -

Témavezető tanár:
Balogh László C. Sc.
tanszékvezető egyetemi docens

Készítette:
Barabási Tünde
doktorjelölt

Debrecen
2006

Az értekezés célkitűzése, a téma körülhatárolása

Az alapfokú oktatás minőségének elemzése és értékelése minduntalan ráirányítja a figyelmünket arra, hogy más, e kérdéskört érintő gazdasági, politikai, szociális és pszicho- pedagógiai tényezőkön túlmenően, optimalizálása a pedagógusképzési rendszer elemzését és korszerűsítését is feltételezi. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a pedagógusképzés minősége az oktatás minőségét tükrözi.

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

A pedagógusképzés tartalmi változóit (Szabó, 1998) vizsgálva a különböző szerzők egyetértenek abban, hogy a felkészítés során a szaktárgyi vetület mellett a tantárgy-pedagógiai, pszichológiai és pedagógiai (mint elméleti képzésnek) valamint gyakorlati felkészítésnek is meg kell jelennie. (Ballér, 1993; Anderson, 1992). *A dolgozat központi témája* e képzési dimenziók közül a pedagógiai és pszichológiai valamint gyakorlati képzés sajátosságainak, funkcióinak, szerveződési formáinak, a képzési változók rendszerében elfoglalt helyének, ugyanakkor integrálási lehetőségeinek a vizsgálata.

A tanítói tevékenységben az elmélet és gyakorlat mindig kéz a kézben halad. Mégis a XX- ik században az oktatói munka területén az elmélet és a gyakorlat divergenciája figyelhető meg. A pedagógia megteremtette a maga multidiszciplináris rendszerét, de ez csupán kis mértékben befolyásolta az oktatási gyakorlatot és járult hozzá az iskola működési határfokának növekedéséhez (Delors, 1997). A tanítóképzésben is az elmélet és gyakorlat elszakadásával, önálló életet élésével találkozunk minduntalan. Az elméleti alapvetések, megállapítások, tételek és elvek formájában inkább ünnepnapinak tekinthetők (például bemutató tanítási óra) mindaddig, míg nem befolyásolják kellő mértékben a mindennapi gyakorlatot. Egyértelműen az elmélet és gyakorlat közötti „szakadék” problémájával találkozunk. Fehér – Lappints (2000) szerint a hídverésre kevés érdemi lépés történik. Mindebben felelősség a neveléstudomány oktatását és a gyakorlat szervezését egyaránt terheli. *A dolgozat célja* éppen azoknak a lehetőségeknek a feltérképezése, amelyeket a neveléstudomány és pszichológia oktatása, a pedagógiai gyakorlat megszervezése és kivitelezése, mint integrálási potenciált magában rejtget.

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

A pedagógiai gyakorlat vagy gyakorlati képzés éppen olyan fontos vetülete a tanítóképzésnek, mint az elméleti felkészítés. Tulajdonképpen egyiket sem lehet fontossági alapon a másik elé helyezni, ugyanis a pusztán elméleti tudás, és ennek gyakorlati alkalmazását lehetővé tevő készségek, jártasságok, képességek hiányában nem beszélhetünk a tanítói munka hatékonyságáról. Másfelől viszont, ha a hangsúlyt csakis a gyakorlatra, a gyakorlati jártasságok és készségek rendszerére helyezük, akkor ez megalapozatlan, empirikus és kevésbé tudatos lesz. A gyakorlati képzés lehetőséget ad nevelési-oktatási tapasztalatszerzésre, tudatos pedagógiai tevékenységre, a pedagógiai képességek fejlesztésére.

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

Ahhoz viszont, hogy ezeket a funkcióit be tudja tölteni, a képzési rendszerben megfelelő helyet és fontosságot kell tulajdonítani ezeknek a tárgyaknak, és úgy korrelálni a gyakorlattal, hogy valóban ennek hatékonyabb megvalósulását segítsék, illetve ennek szolgálatában álljanak.

A disszertáció arra is fókuszál, hogy más-más képzési rendszerekben hogyan jelentkezik az elméleti és gyakorlati felkészítés, milyen sajátosságokat mutat, illetve az integráltság szempontjából milyen minőséget képvisel.

Elméleti háttér

Szerkezeti felépítését tekintve, a dolgozat elméleti része három nagyobb egységet ölel fel, amellyel célunk egyrészt a fogalmi tisztázás, másrészt a téma szakirodalmi „körüljárása”, az egyes képzési vetületekkel és ezek integrálásával kapcsolatos elméleti problémák felvázolása. Mivel a dolgozat empirikus része összehasonlító jellegű, ezért az elméleti rész alapját képező szakirodalmi feldolgozás elődjegesen a magyar és a román nyelvű források felhasználására támaszkodik. A nemzetközi szakirodalomban főként angol nyelvű anyagokra támaszkodva tájékozódunk.

Az *első elméleti egység* keretében hangsúlyozni szeretnők a *pedagógusi tudás* szerepét a pedagógusi kompetencia alakulásában, ezért vizsgáljuk általában a tudás, ezen belül pedig a pedagógusi tudás sajátosságait, összetevőit, alakulásának folyamatát. Az elmélet-gyakorlat integráció szempontjából a pedagógusi tudás és a gyakorlati tevékenység viszonyának felvázolása is előtérbe kerül, minthogy elkülöníthető a pedagógus(jelölt) elméleti és gyakorlati tudása (pl. Falus, 1998; Grossman, 1992), melyre az elméleti képzés és a gyakorlati tapasztalatok egyaránt hatást gyakorolnak, de kérdés, hogy ez milyen mértékben mutatkozik meg a mindennapi gyakorlati (tanítási) tevékenységben. Ez az elemzés elengedhetetlennek bizonyult annak érdekében, hogy megvizsgálhassuk, a pedagógusképző intézmények milyen mértékben tartják szem előtt az ebből adódó sajátosságokat.

Szintén ebben az elméleti egységben kívántunk fényt deríteni arra a tényre, hogy a pedagógusi tudás alakulásának jellemzőire milyen intézményi válaszokat találunk. Felleltáraztuk a szakirodalomban megjelenő *pedagógusképzési modelleket*, ezek sajátosságait, előnyeit illetve hátrányait. Tekintettel az empirikus vizsgálat összehasonlító jellegére felsorakoztattuk strukturális, tartalmi és gyakorlatszervezési modelleket (pl. Szövényi, 1993; Szabó, 1998; Ladányi, 2003; Kelemen, 1980; Bikics, 2003; Cooper, 1992) valamint ezek fejlődési irányait (Falus, 2002) melyek referenciapontokként szolgálhatnak az egyes országok képzési rendszereinek jellemzése rendjén.

A *második elméleti egységben* azt elemezzük, hogy az elméleti ismeretek és a gyakorlati tapasztalatok milyen szerepet játszanak a pedagógusi tudás alakulásában. Tudatosítva, hogy hatékonyságuk titka ezek integrált jellege, az elemzés mélyrehatósága céljával külön *elemztük*, egyrészt *a neveléstudomány és pszichológia szerepét a pedagógusi tudásban* (pl. Vastagh, 1993; Fehér – Lappints, 2000; Ballér, 1993; Kelemen, 1980; Balogh, 1997;), másrészt rávilágítunk azokra a kérdésekre és kételyekre is, amelyeket a pedagógusképzésben e tárgyak oktatása felvet. Ugyanebben a fejezetben és koncepcióban elemeztük a „cselekedni tudásért” leginkább felelős képzési komponenst, a *pedagógiai gyakorlatot* (pl. Falus, 1997; 2002; Stallings, Knight, Wiseman, 1992), ennek különböző szintjeit, formáit, szerepét és nem utolsósorban az elméleti képzéssel való kapcsolatának lehetőségeit (Ben-Peretz, 1992).

A harmadik elméleti egységben a *képzési területek integrálásának* sajátosságaira mutatunk rá, mivel ezt a hatékony szakmai felkészítés alapvető feltételének tekintjük. Ezen belül kitérünk az integrálás mechanizmusának, szintjeinek és lehetőségeinek az elemzésére is (pl. Ladányi, 2003; Kelemen, 1980; Lukács, Petriné, Vámos, 2000 – alapján). Végül számba vesszük az integrálást nehezítő, esetenként gátló vagy ellehetetlenítő tényezőket is (pl. Nagy, 2003), mindazonáltal pedagógiai optimizmusunk nem engedi, hogy azt sugalljuk, ezeken a nehézséget jelentő faktorokon nem lehet felülkerekedni. Láthatjuk az elemzésből, hogy a tudás elemeinek nem elszigetelten kell megjelenniük.

A hatékonyságot csakis a szakmai tudásrendszerre szerveződés biztosíthatja, hiszen a rendszer mindig több mint az alkotóelemeinek pusztá összessége.

Az empirikus kutatás folyamata, az alkalmazott módszerek vázolósa

A pedagógusi tudás alakulási folyamatának és ennek alakítását szolgáló intézményrendszer sajátosságainak számbavétele alapján, amelyet az elméleti részben kifejtünk, kirajzolódik egy olyan ideális tanítóképzési struktúra és tartalom, amely a szakmai felkészítést a lehető leghatékonyabban valósítja meg. Azonban a működő intézmények igen sok mindenben eltérnek ezektől az ideálisnak nevezhető struktúrától és tartalomtól.

Az empirikus vizsgálatunk során a tanítóképzésben folyó *elméleti képzés és gyakorlati felkészítés jellemzőit, integrálási lehetőségeit* vettük górcső alá, és elemeztük összehasonlító jelleggel Romániában és Magyarországon. Tettük mindezt egyrészt a rendelkezésre álló hivatalos dokumentumok alapján, másrészt vizsgáltuk az érintettek (oktatók, hallgatók, gyakorlatvezetők) szemszögéből. Figyelmünk ennek megfelelően az oktatás szerkezeti és tartalmi elemeit meghatározó tantervekre, illetve az integrálást elősegítő vagy ellenkezőleg gátló jellemzőik vizsgálatára irányult, valamint a hallgatók ezzel kapcsolatos tapasztalataira, az oktatók ez irányú törekvéseinek megvilágítására.

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

A felsőoktatást érintő jelenlegi átalakulások éreztetik hatásukat a tanítóképzés területén is. A tanítóképzés strukturális átalakításának e folyamat szellemében történő megvalósulására vonatkozóan Bollókné és Hunyadyné megállapítják: „*A bolognai megállapodás alapján újragondolt felsőoktatási struktúrában olyan formákat kell megtalálnunk, amelyek megőrzik a kiérlelt szak jellegzetességeit, értékeit, s amelyek révén a tanítók szakmai karrierépítése megoldható anélkül, hogy elszakadnánk a tanítói munkától.*” (2003, p. 7). Észrevehetjük, hogy a problémák mind azon alapvető kérdés köré csoportosulnak, és jogos az aggodalom, hogy az intézményi integráció nem fogja-e negatívan befolyásolni a képzés tartalmi, különösen sajátos gyakorlati képzési rendszerét, amelyek minőségét meghatározzák. Megfogalmazatlanul talán, de ott van az a már korábban említett Kiss Árpád-i kétely is, hogy az intézményi integráció nem fogja-e automatikusan az elméleti képzést, „a tudósképzést” előnyben részesíteni a szó szoros értelmében vett pedagógusképzéssel szemben, azaz az intézményi integráció nem fog-e a képzési területek integrációja ellenében hatni. (Lévén, hogy a bemutatásra kerülő vizsgálatok még az átalakulás előtt valósultak meg, nincs lehetőség érdemben reflektálni ennek hatására, de az indukált szerkezeti módosításokat vázlatosan bemutatjuk.)

Másfelől közelítve a kérdést, a tanárképzéssel foglalkozó kutatások (Hunyadyné, 2004; Papp, 1995) amikor az elméleti és gyakorlati képzés közötti szakadékról beszélnek, gyakran hangoztatják, hogy az egység jóval inkább megvalósul a több gyakorlatot lehetővé tevő tanítóképzésben. Hazai vizsgálatok is (Ciascai, 2001) azt emelik ki, hogy a tanárképzésben a hallgatók pedagógiai tanítási gyakorlata mindössze 5 órát jelent, ami a szakmai felkészítés 2,23%-a. Ugyanakkor Galton (1997) azt hangsúlyozza, hogy az elméleti gyakorlat aránya a pedagógusképzésben országonként nagyon változó. Vizsgálatunk alapján ezt szeretnénk világosabban látni, hogy a tanárképzőkkel szembeni több gyakorlat milyen mértékben elegendő és áll az integrálás szolgálatában és milyen eltéréseket tapasztalunk a megjelölt országokban.

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

Az **összehasonlító eredményességvizsgálat** melletti döntésünkben több érv is vezérelt. Egyrészt hiszünk abban, hogy az összehasonlító pedagógiai megközelítés lehetővé teszi alapvető funkcióinak kidomborodását, és ez által, többet nyújt, mint az egyes tanítóképzési rendszerekben a jelölt probléma különálló vizsgálata. Másrészt, a pedagógusképzés a világ különböző országaiban sok hasonló problémát vet fel (Gombóc, 2003), ezért indokolt a megoldások közös keresése, különösen, ha egy nyelvet beszélünk, bár más-más országban élünk. Harmadrészt, azonos problémák változatos megközelítési módjával, szemléleti paradigmák egymás mellett élésével ismerkedhetünk meg (Falus, 1992). A romániai magyar és a magyarországi tanítóképzésnek azonosak a gyökerei, az országhatárok különbözővé tették/teszik a képzés szerkezetét és jellegét.

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

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

A kutatási probléma megfogalmazása egyben jelzi a kutatás terepét is, amely a felsőoktatás, ezen belül is a romániai magyar és a magyarországi tanítóképzés. A vizsgálat és egyben a kérdőíves felmérés helyszínéül a következő intézmények szolgáltak:

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

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

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

- Elméleti analízis: a témával kapcsolatos hazai és külföldi szakirodalmi áttekintés következtében kritikailag viszonyulva az összegyűjtött elméleti anyaghoz, szelektíven felhasználtam a témával kapcsolatos, a kutatás szempontjából releváns elméleti írásokat, kutatási referenciákat.
- Adatgyűjtési módszerek. Mivel a kutatás stratégiáját tekintve deduktív jellegű, az adatgyűjtés egyik alapvető módszere:
 - Dokumentumelemzés - e vizsgálati módszer keretében a tanítóképző főiskolák működésében érvényes dokumentumok elemzésére és összehasonlító értelmezésére került sor. Elsősorban a tantervi hálók (mint az intézményen kívüli irányítás-, ellenőrzés dokumentuma), tanmenetek, analitikus programok kerültek górcső alá. Ezen kívül áttekintettem a pedagógiai gyakorlatok szervezésének és megvalósításának útmutatóit, a hallgatók gyakorlati kötelezettségeit tartalmazó iratokat. E dokumentumok elemzésekor elsődleges szempontként a pedagógusi tudás fejlesztésében alapvető fontosságú pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyak és tanegységek, valamint a pedagógiai gyakorlatnak a képzésben elfoglalt helyét és arányait, egymáshoz való viszonyát emeltem ki, és értelmeztem összehasonlítóan a vizsgálat helyszínéül szolgáló három ország vonatkozásában.
 - Kérdőíves felmérés: a dokumentumelemzés során összegyűjtött anyag kiegészítését és konkretizálását szolgálja azáltal, hogy a dokumentumok szellemében szerveződő képzésre vonatkozóan nyújt adatokat, a szereplők és egyben érintettek szemszögéből. A kérdőívek ugyanannak a kérdéskörnek a megvilágítását célozták a megjelölt három vizsgálati csoportnál, funkciójuknak, feladatkörüknek megfelelően árnyalva a problémát.

Mindennek megfelelően **az empirikus rész szerkezeti felépítése** a következőképpen tagolódik:

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

A vizsgálat eredményeit a használt módszerek szerint nyert adatok alapján rendszereztük. Ennek megfelelően mutatjuk be a **tanítóképzés rendszerét Romániában és Magyarországon**, a dokumentumelemzés alapján gyűjtött adatok tükrében. Az elemzésben különös figyelmet fordítunk a neveléstudományi és pszichológiai tárgyakra, ezek tantervi elrendezésére. Elemezzük az elmélet-gyakorlat arányokat, összehasonlítjuk az elméleti tárgyak tárházát, az alkalmazott gyakorlati formák változatosságát. Rávilágítunk arra is, hogy tantervi szinten milyen integrálási törekvésekkel találkozunk. Ugyanakkor háttér-információként használjuk fel a dokumentumelemzés alapján nyert adatokat a kérdőíves elemzés egyes adatainak értelmezésében.

Külön fejezetben mutatjuk be a kérdőíves vizsgálat eredményeit. **Az érintettek (hallgatók, oktatók, gyakorlatvezetők) képzéssel kapcsolatos tapasztalatait** és véleményét alproblémákra bontva rendszereztük. Az eredmények összegzésekor előbb az országoként és vizsgálati csoportonként talált adatokat mutatjuk be. Külön figyelmet fordítottunk arra, hogy adott kérdésekkel kapcsolatosan milyen mértékben van összhang, a megnevezett három vizsgálati csoportban nyert adatok között. Az adatokat nem csupán a vizsgálati csoportok között hasonlítottunk össze, hanem mintegy konkretizálva a dokumentumelemzés eredményeit, az összehasonlítást kiterjesztettük az egyes vizsgálati csoportok adatainak országokénti egybevetésére is. Az így kirajzolódó különbségeket, a dokumentumelemzésből származó információkat háttéradatként felhasználva értelmeztük.

Az eredmények értelmezése rendjén választ kívánunk adni a hipotézisben megfogalmazott feltevéseinkre. Ebben a folyamatban a dokumentumelemzés és a kérdőíves felmérés eredményeit egyaránt használtuk, és a legtöbb esetben ezek összefüggéséből jutottuk el az értelmezéshez.

Az eredmények tézisszerű felsorolása

A dokumentumelemzés alapján kirajzolódó helyzetkép, valamint a kérdőíves felmérés segítségével nyert adatok feldolgozása és elemzése alapján az alábbiakat állapíthatjuk meg:

- 1) Mivel Romániában a főiskolai szintű tanítóképzésnek nincs hagyománya, meghatározóak tartalmi szempontból a középiskolai tanítóképzés jellemzői. A romániai magyar főiskolai tanítóképzés pedagógiai és pszichológiai tantárgyi elnevezései is nagyon gyakran azonosak a középiskolai hasonló jellegű tárgyakkal. Kivételt és egyben többletet a főiskolai kötelezően választható tárgyak képeznek. Az elméleti pedagógiai és pszichológiai tárgyak vonatkozásában az is megállapítható, hogy tárházuk szűkösebb és kevésbé differenciált, mint a magyarországi tanítóképzésben. Az összehasonlítás rendjén feltűnő, hogy a hagyományos bölcsész paradigma (Kozma, 2001), a tárgyak szigorú tudomány-logikai elrendezettsége erőteljesen érvényesül még a romániai magyar tanítók szakmai felkészítésében, és bár Magyarországon is még inkább az „ancilla” szemlélet érvényesül erőteljesebben a gyakorlatiasabb „research” szemlélet (Báthory, 1992) rovására, itt inkább megjelenik az integrált szemléletmód érvényesítésének törekvése, amint azt már a tárgyak elnevezése is tükrözi. A két ország képzési rendszerét összehasonlítva tehát, a neveléstudomány és pszichológia integrációja lényegesen erőteljesebb a magyar tanítóképzésben, mint a romániaiában, ahol ezt a jelenséget csak a kötelezően választható tárgyak egy részénél véltük felfedezni. A gyakorlati képzési formák is különbözőek a két országban. A romániai rendszer gyakorlati képzésének kevésbé differenciált volta az elméleti tárgyakhoz kapcsolódó gyakorlat (csoportos pedagógiai gyakorlat) teljes hiányában, valamint az összefüggő komplex szakmai gyakorlat helyének és időtartamának másságában jut kifejezésre. A gyakorlat többi formája, helyi jellegzetességek mellett, megegyezik a két ország képzési rendszerében.

- 2) A képzési időtartam szintjén megjelenő különbségek elsősorban a gyakorlati felkészítésre szánt időtartamban mutatkoznak meg. A dokumentumelemzésből kiderül, Romániában, ahol a képzési idő három év, a pedagógiai gyakorlat 18,19%-át teszi ki a teljes képzési időnek, ami abszolút óraszám tekintetében 402 órát jelent. A képzési szerkezet arányai Magyarországon is hasonlóak (a gyakorlat a teljes képzési idő 19%-a), az abszolút óraszámokból azonban jól érzékelhető a képzési idő többletéből adódó hosszabb időbeli gyakorlati felkészítés: 610 óra. Az elmélet-gyakorlat egymáshoz való viszonyában azt tapasztaltuk, hogy tantervi elhelyezésüket tekintve megfelelnek a szakirodalomban talált elvárásoknak (Kelemen, 1980), azonban Romániában az elméleti tárgyak egy része nem kerül tanulmányozásra a megalapozó szakaszban, amit a képzési idő rövidejével magyarázhatunk.
- 3) A szakmai gyakorlat képzési aránya befolyásolja a hallgatók felkészültség-érzését. A kevesebb gyakorlatot teljesítő romániai vizsgálati személyek döntő többsége 50%-ban érzi felkészültnek magát a pályára, míg a magyarországi hallgatók nagyobb aránya 75%-os felkészültséggel gondolja magát pályára lépőnek, lényeges, hogy a felkészültségérzés a két ország mintája között statisztikailag is szignifikáns különbséget hoz létre.
- 4) Eredményeink azt mutatják empirikus kutatásunk adatai tükrében, hogy mindkét ország képzési rendszerét még inkább az elméletigényesség jellemzi. Mindkét országban a hallgatók legnagyobb arányban (Ro – 48%; Hu– 41%) az óratervezésben képesek inkább tudatosan hasznosítani elméleti ismereteiket. Ez azt jelenti, hogy a többnyire elméletorientált képzési rendszerekben a hallgatói döntések elméletileg megalapozottabbak az óratervezés során, mint a tanítási óra folyamatában hozandó azonnal döntések esetén.
- 5) A képzési szerkezeti arányok önmagukban nem eredményezik az integrációt, vagy ennek hiányát, hanem a megfelelő arányok megtalálása mellett, hatékony integrálási technikáknak is érvényesülniük kell. Az elméleti és gyakorlati képzés arányait szem előtt tartva feltételeztük, hogy a kevesebb pedagógiai gyakorlat negatívan befolyásolja a hallgatók elméleti ismeretei és gyakorlati tapasztalatai viszonyának megítélését. Bár az elmélet-gyakorlat arányai lényegesen különböznek a két országban, a viszony megítélésében, annak ellenére, hogy a magyarországi hallgatói minta enyhén optimálisabbnak jelöli a viszonyt, a különbségek statisztikailag véletlenszerűnek minősülnek.
- 6) Vizsgálatunk azt igazolja, hogy a tantervben megjelenő elmélet-gyakorlat arányoktól függetlenül, a hallgatók, oktatók és gyakorlatvezetők egyaránt fontosnak, sőt elengedhetetlennek tartják az integrálást, és ezt megfelelő érvekkel alá is támasztják. A fontosság tudatosítása azonban nem jelent feltétlenül gyakorlati megvalósulást is. Saját szakmai felkészültségében lényegesen kevesebb hallgató tapasztalja az integrációt, mint ahányan ezt fontosnak látják.
- 7) Tapasztalva a gyakorlatvezető személyének funkciói közötti különbségeket a két országban (nevezetesen, hogy míg Magyarországon tanító tölti be ezt a szerepet, addig Romániában főiskolai oktató, általában pedagógia vagy pszichológia szakos), vizsgáltuk ennek hatását az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok egységesítésére való törekvésben. Statisztikailag ugyan nem mutatható ki szignifikáns eltérés a két ország vizsgálati csoportjainak válaszai között, a romániai mintában erőteljesebben jelen van a hallgatói tapasztalatok értékesítésére való odafigyelés, ami azt jelenti, hogy a pedagógia- és pszichológiaoktatók gyakorlatvezetői funkciójának vannak előnyei az integrálásban.
- 8) A gyakorlatvezetők szerepe kiemelkedő az integrálásban. Önmagában a gyakorlati óraszámok növelése nem elégséges az összhang megteremtése érdekében. A gyakorlat alacsonyabb aránya esetében azonban a hallgatók a konkrét integrálási módokat javaslat helyett a gyakorlati óraszámok növelését jelölik meg, mint az integrálás optimalizálásának alapvető lehetőségét. A hallgatói válaszok feldolgozásából egyértelműen kitűnik, hogy a kevesebb gyakorlatot megvalósító romániai hallgatók közel fele több gyakorlat mellett lobbizik. Ezt követi a gyakorlatorientált tárgyak és szemléletmód érvényesítésének hallgatói igénye. A többi integrálási javaslat lényegesen alacsonyabb arányban jelenik meg. Összességében megfogalmazhatjuk, a hallgatók helyesen értékelik azt, hogy az integrálás megvalósulásának két alappillére és egyben feltétele az optimális elmélet-gyakorlat arányok megtalálása, valamint az e célt szolgáló

szemléletmód érvényesítése. Az oktatók e feltételek mellett az integrációt az érintettek együttműködésétől is nagymértékben függővé teszik. E feltételek megléte lehetővé teszi továbbá a konkrét integrálási gyakorlat, a technikák, módozatok eredményes alkalmazását.

Hivatkozott irodalom

- Anderson, W. (1992): Introduction to Generic Initial Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 571-573.
- Ballér, E. (1993): Neveléstudomány és pedagógusképzés. *Educatio*, 4. szám, pp. 620-630.
- Balogh, L. (1992): A pszichológiai tárgyak szerepe a tanárképzésben (Reform – lehetőségek – dilemmák). In: Magyar Egyetemi és Főiskolai Oktatók Kamarája: *A pedagógusképzés jelene és jövője*, Kecskeméti TKF.
- Balogh, L. - Tóth, L. (1997): *Pszichológiai a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Báthory, Z. (1992): Válasz az Új Pedagógiai Szemle kérdésére. In: Schüttler, T. (szerk.): *Válaszok egy körkérdésre, Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, pp. 59-61.
- Bikics, G. (2003): Tanítási képességek fejlesztése a német és a magyar tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám, pp. 41-60.
- Bollókné, P. I. – Hunyadiné, Gy. (2003): A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8. szám, pp. 4-16.
- Cooper, J. M. (1992): Supervision in Teacher Education. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 593-598.
- Ciascai, L. (2001): Considerații asupra programului de formare inițială a profesorilor, *Tribuna Învățământului*, Nr. 52. p. 15.
- Delors, J. (1997): *Oktatás, rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- Falus I. (1998): A pedagógus. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 96-116.
- Falus, I. (1992): Pedagógusképzés, kutatás, gyakorlat – nemzetközi perspektívában. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. szám, pp. 66-69.
- Falus, I. (1997): A gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 93-102.
- Falus, I. (2002): A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: Bábosik, I. – Kárpáti, A. (szerk.): *Összehasonlító pedagógia. A nevelés és oktatás nemzetközi perspektívái*. Budapest, pp. 87-103.
- Fehér, I. - Lappints, Á. (2000): Neveléstudomány a pedagógusképzésben. In: Kovátsné, N.M. (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Tanító és Óvóképző Főiskolák, Főiskolai Karok Kollégiuma, Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár, pp. 101-113.
- Galton, M. (1997): Teacher Training in Europe. In: *Studia Universitatis Babeș-Bolyai, Psychologia-Paedagogia*, XLII. 1-2. Cluj-Napoca, pp. 33-40.
- Gombóc, O. (2003): A gyakorlat helye a pedagógusképzésben. A magyarországi és a bajorországi képzés összehasonlító elemzése. In: Katona, A. – Ládi, L. – Széplaki, Gy. – Szombatiné, K. M. (szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata. Tanárképzés és tudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 187-191.
- Grossman, P.L. (1992): Teachers knowledge. In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, University of South Carolina, Columbia, USA, pp. 20-24.

- Hunyady Gy.-né, (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító-, és óvóképzés pedagógiai programjai. *Pedagógusképzés*, 1. szám, pp. 3-10.
- Kelemen, L. (1980): A pedagógusképzés rendszere, lehetséges modelljei. In: Kelemen (szerk.): *Pedagógusképzés*. KLTE, Debrecen, pp. 3-25.
- Kozma, T. (2001): Pedagógiánk paradigmái. In: Csapó, B. – Vidákovich, T. (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, pp. 23-39.
- Ladányi, A. (2003): A pedagógusképzés alakításának - fejlesztésének kérdései. *Pedagógusképzés*, 3-4. szám, pp. 75-80.
- Lukács, I. – Petriné, F. J. – Vámos, Á. (2000): A pedagógiai, pszichológiai gyakorlatok helyzete a tanárképzésben. *Pedagógusképzés*, 1-2. szám, pp. 146-163
- Nagy, L. (2003): *Az ismeretek alkalmazásának pszichológiai problémái*. Kairosz Kiadó, Debrecen.
- Papp, J. (1995): A tanári pályaalakítási vizsgálatokról. In: *Iskolakultúra. Társadalomtudomány: pedagógusok szakmai tudományos folyóirata*, 15-16-17. szám, pp. 19-25.
- Stallings, J. A. - Knight, S. L. - Wisemann, D. L. (1992): Laboratory and Professional Development Schools, In: Anderson, L. W. (ed.): *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Ed. Pergamon, Univ. of South Carolina, Columbia, USA, pp. 598-604.
- Szabó, László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.
- Szövényi, Zs. (1993): Képzési modellek. *Educatio*, 4. (Tél) szám, pp. 608-619.
- Vastagh, Z. (1993): Tudományközi alapok és a pedagógusképzés rendszere. In: S. Faragó M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*, Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest, pp. 69-76.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó publikációi

- Barabási Tünde, Péter Lilla (2002): A főiskolai szintű tanítóképzés. In: Szabó M. Ildikó (szerk.): *A székelyudvarhelyi pedagógusképzés 75 éve*. Benedek Elek Tanítóképző, Székelyudvarhely, pp. 54-60.
- Barabási Tünde (2002): A tanítóképzés rendszere Romániában és Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2. szám, pp. 179-201.
- Barabási Tünde (2003): A pedagógusképzés szerkezete Kiss Árpád felfogásában. In: Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma*. Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, pp. 723 – 737.
- Barabási Tünde (2004): A holland tanítóképzési rendszer. *Pedagógusképzés*, 2. szám, pp. 111-126.
- Barabási Tünde (2004): A Székelyudvarhelyi Tanítóképző Főiskola mint regionális felsőoktatási intézmény. *Educatio* 3. (Ősz) szám, pp. 499-503.
- Barabási Tünde (megjelenés alatt, várható időpont 2006. június): A pedagógiai és pszichológiai képzés, valamint gyakorlati felkészítés integrációja a tanítóképzésben. In: *Ifjúságszociológia*. Ifjúsági korszakváltás sorozat, Meridionale Kiadó, Szeged.

A szerzőnek a dolgozat témájához kapcsolódó konferencia előadásai

2001. *A felnőttképzés és helyzete Székelyudvarhelyen*. (Előadás.) In: Székelyföld Konferencia, Csíkszereda, szeptember 10-12. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77711/2006.)
2001. *A román és magyar tanítóképzés rendszere, összehasonlító elemzés*. (Előadás.) In: Az értelem kiművelése. I. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 25-27. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77712/2006.)
2001. *A mai romániai pedagógusképzés a magyar demokratikus pedagógia horizontja előtt*. (Előadás.) In: Interdiszciplináris pedagógia és a tudás társadalma (II. Kiss Árpád Emlékkonferencia), Debrecen, november 9-10. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77713/2006.)
2002. *Az elméleti és gyakorlati képzés integrálásának sajátosságai a romániai magyar tanítóképzésben*. (Előadás.) In: A tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77714/2006.)
2002. *Kisebbségi felsőfokú oktatás Erdélyben – Modern Üzleti Tudományok Főiskolája, Székelyudvarhelyi képzési központ*. (Poszter.) In: tudásalapú társadalom pedagógiája. II. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 24-26. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77715/2006.)
2003. *Neveléstudományok, pszichológia és pedagógiai gyakorlat az erdélyi magyar tanítóképzésben*. (Előadás.) In: Tanítás - Tanulás – Tudás Konferencia, Debrecen, február 13-14. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77716/2006.)
2003. *Elmélet és gyakorlat a holland tanítóképzésben. Néhány szerkezeti és tartalmi komponens összehasonlító vizsgálata*. (Poszter.) In: Az európai tanulási tér és a magyar neveléstudomány, III. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 9-11. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77717/2006.)
2004. *Elméletigényes vagy gyakorlatorientált tanítóképzés? – hallgatói vélemények összehasonlító vizsgálatának tükrében*. (Előadás.) In: Tanulás, kommunikáció, nevelés, IV. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 20-22. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77718/2006.)

2005. *A pedagógiai és pszichológiai képzés valamint gyakorlati felkészítés integrációja a tanítóképzésben.* (Poszter.) In: Közoktatás és pedagógusképzés, V. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, MTA, október 6-8. (Lelőhely: Székelyudvarhelyi Haáz Rezső Múzeum Tudományos Könyvtára, 77719/2006.)

