

A TANÍTÓKÉPZÉS RENDSZERE MAGYARORSZÁGON ÉS ROMÁNIÁBAN

Néhány szerkezeti és tartami komponens összehasonlító vizsgálata

Barabási Tünde

Babes – Bolyai Tudományegyetem, Tanítóképző Főiskola, Székelyudvarhely

Az alapfokú oktatás minőségének elemzése és értékelése minduntalan ráirányítja a figyelmünket arra, hogy más, e kérdéskört érintő gazdasági, politikai, szociális és pszichopedagógiai tényezőkön túlmenően, annak 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 oktatóikra, különösen az alapoktatásban megjelenő és állandóan bővülő feladatrendszer miatt. Természetesen egy életre szólóan nem lehet megtanulni, hogy mit fognak tanítani és hogyan. Mégis, igen lényeges a tanítóképzésben, hogy olyan jellegű elméleti ismereteket, gyakorlati készségeket sajátítsanak el a tanítójelöltek, amelyek funkcionálisak és képlékenyek, ugyanakkor olyan alapfogalmak, amelyekre építeni lehet a továbbképzés folyamán szerzett aktuális ismereteket.

A pedagógus-, így a tanítóképzés során is, az elméleti felkészítésben kulcsszerepe van a neveléstudománynak, valamint a pszichológiának (ami távolról sem jelenti azt, hogy eltörpül más stúdiumok fontossága). Azon túl, hogy az említett elméleti tárgyak segítik a pedagógiai szemlélet alakulását, meghatározó elemei a pedagógiai kultúrának, és erősítik a hivatástudatot, olyan gyakorlati funkciókat is betöltenek, mint például: hozzásegítenek a pedagógiai valóság feltárásához, a pedagógiai jelenségek értelmezéséhez, a szakmai szocializáció lényeges elemét képezik (*Fehér és 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 és Tóth, 1997*).

Jelen elemzésben a romániai és a magyarországi tanítóképzés néhány (főleg tartalmi és pedagógiai gyakorlatra vonatkozó) vetületének vizsgálata a céloim. Dokumentum-elemzés alapján arra vállalkozom, hogy bemutassam és összehasonlítóan elemezzem a romániai és a magyarországi tanítóképzési rendszer tantervét, ezen belül pedig szelektíven a pedagógiai és pszichológiai jellegű tárgyakat, valamint a gyakorlati képzés jellegét és helyét a tantervben. Ez a feldolgozás egy átfogóbb kutatás része, melyben összehasonlító jelleggel elemezzem az elméleti (pszichológiai és pedagógiai) felkészítés és gya-

korlati képzés integrálási lehetőségeit a tanítóképzésben. A célom az, hogy a két ország tanítóképzésének szerkezetét elemezzem az oktatási rendszer egészében. Ebben a szerkezetben mutatom be a pszichológiai és pedagógiai jellegű tanegységeket, valamint a gyakorlati képzést, megvizsgálva általában az elméleti és a gyakorlati képzés arányait.

Ezeken túlmenően vizsgálom, hogy a pszichológia és pedagógia műveltségkör milyen tantárgyakra bomlik le az egyes évfolyamokon és milyen óraszámokban; a pedagógiai gyakorlat milyen formában, arányban, és tartalomban szerveződik, majd ezeket a képzési vetületeket összehasonlítva elemezem.

Az összehasonlító vizsgálat aktualitását azzal lehet indokolni, hogy Romániában a tanítóképzés csupán az 1999–2000-es tanévtől kezdődően zajlik főiskolai szinten. A hazai oktatási reform keretében a szerkezeti változtatások (Niculescu, 1996. 11. o.) között az egyik talán legpozitívabbnak minősíthető döntés volt az, amely szerint a Nevelés- és Kutatásügyi Minisztérium a tanítóképzés középfokról felsőfokra emeléséről rendelkezett. Ennek az intézkedésnek a gyakorlatban történő hatékony megvalósulása az alapfokú oktatás minőségi javulásának záloga lehet. Ugyanakkor ezen intézkedés az összehasonlítás lehetőségét kínálja más, tőlünk nyugatra fekvő országok tanítóképzési rendszereivel. Ebben az elemzésben ezen új képzési rendszernek a magyarországi tanítóképzéssel való összevetésére nyílik alkalom. Nyilván Magyarországon jóval kiforrottabb tanítóképzési rendszerrel találkozhatunk, hiszen itt 1958-tól folyik felsőfokú képzés, 1974-től pedig három éves időtartamú főiskolai szintű tanítóképzés, amely 1994-ben négy évre növekedett. Tekintettel arra, hogy egy kultúra részét képezzük, egy nyelvet beszélünk, érdemes összevetni, és átgondolni, hogy melyek az azonos és az eltérő elemek a két képzési rendszerben. A romániai tanítóképzés jellemzői a romániai magyar tanítók felkészítésének keretét és részben tartalmát is mutatják.

A tanítóképzés helye az oktatási rendszerben

Ahhoz, hogy összehasonlíthassuk a magyarországi és a romániai tanítóképzés legfontosabb sajátosságait, abból kell kiindulnunk, hogy ezek milyen helyet foglalnak el az illető ország oktatási rendszerében.

Mint említettem, Romániában főiskolai szintű tanítóképzés az 1999–2000 tanévtől kezdődően indult, így napjainkban még párhuzamosan él a középiskolai szintű képzési formával. A főiskolává alakulás elengedhetetlen és szükségszerű folyamat, hiszen a pedagógusképzés színvonalának és hatékonyságának emelése a képzési szint és a tanulmányi idő növekedésével valósítható meg. Ugyanakkor az intézkedés által a romániai tanítóképzés fel kíván zárkózni az európai elvárások szerinti tanító és óvóképzési rendszerhez (O.M. 3642/1998.05.04 rendelete).

Hogy az összehasonlítás pontosabb legyen, a romániai oktatási rendszerből csak a főiskolai tanítóképzést veszem figyelembe. Erre a képzési formára hazánkban bárki jelentkezhet, aki érettségi diplomával rendelkezik. A tanulmányok elkezdésének feltétele a sikeres felvételi vizsga, amely képességvizsgákból (ének, rajz) áll és 33–33%-ban a

gimnáziumi tanulmányi évek átlagát, az érettségi vizsga átlagát, illetve a másodszaknak (általában idegen nyelv) megfelelő gimnáziumi eredmények átlagát számítják be.

A képzés időtartama három év, amelyben az elméleti felkészítés és a gyakorlati képzés egymással párhuzamosan valósul meg, tehát a szakképzés a *párhuzamos modellt* (Szabó, 1998a. 137. o.) követi. A hároméves tanulmányi időszak befejezésekor a hallgatók hármas képesítéssel rendelkeznek, hiszen a főiskolai szintű képzés egyidőben kívánja megoldani az óvópedagógus képzést, valamint az általános iskolai idegennyelv-tanár képzésének problémáját a tanítói szakmára való felkészítés mellett. Tehát, bármely tanítóképzőt elvégző hallgató tanítói, óvópedagógusi és általános iskolai idegennyelv-tanári képesítést kap. Megjegyzendő, hogy az idegen nyelv, amelyre a képesítés vonatkozik, egy helységben minden tanuló esetében csak ugyanaz lehet. Így például a székelyudvarhelyi képző angol nyelv mellékszakkal indult, és ha egy diák német nyelvet tanult korábban, olyan iskolát kell keresnie, ahol a mellékszak éppen a német.

Ha azt elemezzük, hogy a képzés hogyan rímel a közoktatásra, akkor a következőket állapíthatjuk meg:

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

Az oktatási rendszer egészében, a tanítóképző főiskolák a felsőoktatási rendszer elemeként jelennek meg és szintjüket tekintve a líceumok és az egyetemek között foglalnak helyet. Ha azonban a pedagógusképzési rendszert vesszük figyelembe, az állapítható meg, hogy míg az óvodai és elemi iskolai pedagógusi munkára csak az ilyen típusú intézmények készítenek fel, addig az 5–8. osztályban való pedagógusi tevékenységre a felkészítés az egyetemeken zajlik. Romániában (bár korábban léteztek) ma a tanárképző főiskolák már nem működnek, így a felkészítés csak egyetemeken zajlik. Ez azt jelenti, hogy azokon a területeken, amelyeken másodszakként (harmadszakként?!) a tanítói-óvónői képesítés mellett megjelennek, átfedés tapasztalható. Azaz például egy főiskolát elvégző hallgatónak ugyanolyan jogai vannak angolt tanítani 5–8. osztályban, mint egy egyetemen angolszakot végzetteknek. Azt, hogy a gyakorlatban az ilyen jellegű „ütközések” esetében milyen megoldást fognak találni nem tudhatjuk, ugyanis a tanítóképző főiskolát végzettek elhelyezkedéséről még nincsenek információink.

A tanítóképzés helyét az oktatási rendszerben, a pedagógusképzési rendszerben elfoglalt helyével párhuzamosan az 1. táblázat mutatja be.

Ugyanezen megközelítés alapján a magyarországi tanítóképzési rendszer pozíciója az oktatási rendszerben általánosan, a pedagógusképzési rendszerben sajátosan, látszólag sok azonos vonást mutat a romániai rendszerrel, alapjában véve viszont nagyon lényeges különbségek fedezhetők fel.

Jelentkezni itt is érettségi bizonylat alapján lehetséges, a felvételi szempontja pedig alkalmassági vizsga ének-zene, beszéd, illetve testi és egészségi állapot, valamint választható a vizsgatárgy magyar nyelv és irodalom, matematika és történelem közül. A majdani műveltségi területet csak a sikeres felvétel után kell kiválasztani.

társadalomtudomány, ének-zene, technika, testnevelés és sport, vizuális nevelés, valamint, e területek tantárgyankénti lebontása. Bár a műveltségi területek szintjén megjelenő tantárgyak különbözőségeket is mutatnak, mégis az 1–4. (1–6.) osztályban tanítandó tárgyaknak a tantárgypedagógiai mindkét rendszerben jelen vannak. Ezen kívül az informatika is mindkét tanterv része. Míg a magyarországi tanterv az idegen nyelvet is felfoeli, Romániában ez részletesebben jelenik meg, de csak arra a nyelvre vonatkozik, amely a szakosodás részét képezi.

A hazai rendszerben nem kis hangsúllyal jelenik meg a román nyelv és irodalom, mint műveltségi terület, a maga tanegységeivel és tantárgypedagógiájával. Lényegesnek tartom viszont megjegyezni, hogy a magyar nyelvű tanítóképző főiskolákon a magyar nyelv és irodalom tanegységei és tantárgypedagógiája is megfelelő arányú. Ezekben az intézményekben tanuló hallgatóknak vállalniuk kell ezt a többletet, hiszen annival nagyobb heti óraszámuk és több a vizsgájuk.

Ennek a tantervnek része a pszichológia és pedagógia műveltségi területe is.

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

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

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

Már e célok megfogalmazásának módja is sugallja, hogy mindez csupán elméleti órákon nem tud megvalósulni. Ebben az alfejezetben az elméleti képzést, ennek tartalmi vetületeit elemezzük összehasonlító jelleggel, de nyilván ezt ki kell egészítenie (következő alfejezet) az erre épülő (vagy ettől elkülönülő?!) pedagógiai gyakorlat elemzésének.

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

A tantervek szintjén észlelt különbségek egy része természetes velejárója és következménye ennek. A hazai képzési rendszerben többletként kell megjelennie azoknak a pszichológiai, illetve pedagógiai jellegű tárgyaknak, amelyek specifikusak az óvodapedagógusi szakmára való felkészítés érdekében.

Párhuzamba állítva a tantervek szintjén megjelenő tantárgyakat, megállapíthatjuk, hogy bár elnevezésük olykor eltérő, ha az analitikus tantárgyi programokat is megvizsgáljuk, több azonos tantárgyat fedezhetünk fel, még ha csak ritkán is ugyanabban a félévben és ugyanazon az óraszámmal (3. táblázat).

3. táblázat. A romániai és a magyarországi tanítóképzésben megjelenő pedagógiai és pszichológiai jellegű tantárgya

	ROMÁNIA	Heti óraszám/félév	MAGYARORSZÁG	Heti óraszám/félév
PSZICHOLÓGIA	* általános pszichológia	3/I.	* bevezetés a pszichológiába	1/II.
	* fejlődéslélektan	2/II.	* fejlődés és pedagógiai pszichológia és	3/II.
			* pedagógiai szociálpszichológia	2/III.
	☐ gyógypedagógia	2/VI.	* személyiségfejlődési zavarok pszichológiája	2/V.
PEDAGÓGIA	☐ neveléstörténet	2/IV.	* a nevelés történeti és elméleti alapjai	3/I.
	* bevezetés a pedagógiába	2/I.	* általános pedagógia és	
	* didaktika	3/II.	* didaktika	3/II.
	* nevelésméлет	3/IV.	* nevelésméлет	2/IV.
	☐ tehetséges és problémás gyerekek nevelése	2/VI.	* differenciáló pedagógia	2/V.
			* alkalmazott pedagógia	2/VI.
	* óvodapedagógia	2/I.		
	* játékpedagógia	2/III.		
	* kutatómódszertan	2/V.		
	* nevelésszociológia	2/V.		

* kötelező tanegységek

☐ kötelezően választható tanegységek

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

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

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

Csak árnyalatbeli eltérés tapasztalható a pedagógiai jellegű tárgyak sorában, és ez többnyire a felosztásra vonatkozik. Így, míg a romániai rendszerben egymásra épülve, jól elhatároltan jelenik meg a bevezetés a pedagógiába (általános pedagógia), didaktika és nevelélmélet, addig a magyarországi rendszerben az általános pedagógia és a didaktika egy tanegységként jelenik meg, majd külön a nevelélmélet (de ez is pedagógia címszó alatt). A romániai rendszerből teljességgel hiányzik, a magyarországiban pedig kötelezőként szerepel, az *alkalmazott pedagógia*.

Mi az oka annak, hogy némely tanegység egészen hiányzik a hazai tantervből, és a meglévő tárgyak tematikájában (analitikus tantárgyi programjában) sem lelhetők fel témakörei (tehát nem egyszerűen elnevezésbeli különbségről van szó)? Erre az a leginkább elfogadható válasza, hogy bár főiskolai szintű képzésről van szó most már Romániában is, ennek tanterve nagymértékben tükrözi a középiskolai tantárgyak struktúráját. Megközelítőleg azok a tanegységek kötelezőek, amelyek a középiskolai tantervből is ismertek (a neveléstörténettől és gyógypedagógiától eltekintve). Ami ezzel szemben többlet, az főként a választható tanegységek szintjén jelenik meg. Egy másik lehetséges ok az is, hogy mivel a képzés időtartama csak három év a magyarországi négygel szemben, egyértelmű: nem tartalmazhat minden tantárgyat. Természetesen, ez nem lehet indoka a képzésben alapvetőnek számító tárgyak kimaradásának, de magyarázata igen.

A romániai képzési rendszerben az *óvodapedagógia* és a *játékpedagógia* jelenik meg többletként, valamint a *pedagógiai kutatás módszertana* és a *nevelésszociológia* a kötelező tanegységek sorában. Az első kettőnek a jelenléte azzal magyarázható, hogy a végzősök nem csupán tanítói, hanem óvodapedagógusi képesítést is szereznek, és ennek a tanterv szintjén is tükröződnie kell. (Az óvodai munkára való felkészülést nem csupán e két stúdium tanulmányozása jelenti, hiszen ez egyrészt a tantárgypedagógiák, másrészt pedig a pedagógiai gyakorlat szintjén is megmutatkozik.) A pedagógiai kutatás kötelező volta azzal a megfogalmazott céllal magyarázható, hogy a pedagógus ne érezze magát kirekesztettnek a változtatás, kutatás lehetőségéből, illetve a tanítójelöltek egyszerű pedagógiai kutatási módszerekkel / eljárásokkal ismerkedjenek meg, és tudják a gyakorlatban alkalmazni. Ez a tanegység a magyarországi rendszerben is megjelenik, de a fakultatív stúdiumok között.

A különböző tanegységek óraszámja és ezek tanulmányozásának időpontja tekintetében a következőket állapíthatjuk meg:

- Azon tantárgyak vetületében, amelyek mindkét rendszerben megjelennek, néhány kivételtől eltekintve elenyészők a különbségek.
- Szembeötlő, hogy a fejlődéslélektan Magyarországon és Romániában is a II. és a III. félévben szerepel. Ezzel szemben a pedagógiai pszichológia a hazai képzési rendszerben nem társul a fejlődéslélektanhoz. Talán ez is magyarázata lehet annak

a ténynek, hogy a fejlődéslélektan a romániai rendszerben kisebb óraszámban jelenik meg.

- Ugyancsak feltűnő, hogy a neveléstörténet a hazai rendszerben IV. félévben választható tantárgy, míg Magyarországon kötelező és már az I. félévben megjelenik (tehát más-más funkciót töltenek be), valamint a heti óraszám is eggyel magasabb.

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

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

A fakultatív stúdiumok célja, amint azt A négyéves tanító szak programja (1995) megfogalmazza, „lehetőséget biztosítani a hallgatók számára a pedagógiai törzsanyagot túli elméleti illetve gyakorlati problémakörök mélyebb, sokoldalúbb megismerésére; a 6-12 éves korosztály hatékony neveléséhez, oktatásához szükséges speciális ismeretek és képességek fejlesztésére; a hivatásszempontról önmegvalósításra és folyamatos önfejlesztésre; a pedagógiai kutatás iránt érdeklődő hallgatók kutatómódszertani képzésére”. Ennek megfelelően tehát a stúdiumok feladatai közé tartozik a pedagógiai látókör és szakműveltség bővítése és mélyítése; a szakmai identitás sokoldalú formálása; a sajátos pedagógus-szerepekre való felkészítés – a pedagógiai képességek és a mesterségbeli tudás speciális részterületeken való fejlesztése- a tudatos választások és döntések elméleti és gyakorlati összetevőinek formálása – a pedagógiai aktivitás, kreativitás és produktivitás sokoldalú fejlesztése; a plurális pedagógiai elmélet és gyakorlat iránti nyitottság igényének felkeltése; a pedagógiai önképzéshez szükséges képességek fejlesztése.

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

A *választható tárgyak* a romániai képzési rendszerben azt a funkciót töltik be, illetve azokat a feladatokat igyekeznek megvalósítani, mint a magyarországi rendszerben a fakultatív stúdiumok.

Jelen dolgozat keretei között a hazai tanítóképzési tantárgystruktúrából csak a kötelezően választható tárgyakat kívánom szem előtt tartani, bár a teljesség kedvéért meg kell említenem, hogy itt is megjelennek a fakultatív tanegységek, de ezek között sajnálatos módon egyetlen pedagógiai jellegű tárgy sincs. Olyan tanegységek szerepelnek, mint: etnográfia, amerikai kultúra és civilizáció, jelenkori irodalom. Ezeknek a tanegy-

ségeknek sajátossága, hogy felvételük nem kötelező, azon érdeklődők számára hirdetik meg, akik több kreditpontot kívánnak megszerezni.

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

A magyar tanítóképzési rendszerben a meghirdetett fakultatív stúdiumok tárháza jóval gazdagabb és szélesebb, így nagyobb a valószínűsége annak, hogy a már említett célkitűzések megvalósításához vezetnek. Azt is meg kell jegyezni, hogy – amint az megfigyelhető a stúdiumok jellegéből – jóval érzékenyebben reagálnak a konkrét iskolai gyakorlat jelenlegi változásaira és az ebből következő, pedagógussokkal szemben állított, új típusú elvárásokra.

Elsősorban olyan tanegységekre gondolok, mint alternatív pedagógiák, fejlesztő pedagógia, konfliktuskezelés, helyi tantervfejlesztés stb. Ezzel szemben a romániai választható tárgyak inkább a pedagógusi szakműveltséget bővítik, mintsem az iskolai gyakorlatban jelenlévő kihívásokkal való hatékony megbirkózásra készítik fel a tanítójelölteket.

Ha számszerűsíteni akarjuk a két képzési rendszerben fellelhető kötelezően választható/fakultatív stúdiumokat, akkor az állapítható meg, hogy Romániában (a nem pszichológiai/pedagógiai jellegű tárgyakat is figyelembe véve) összesen 14, míg a magyarországi programban 42 ilyen tanegység jelenik meg (ld. melléklet)

A számok önmagukért beszélnek, és az, hogy a képzési időtartam Romániában rövidebb, nem tekinthető csak részlegesen elfogadható magyarázatnak erre a jelenségre. Szerintem ez a jelenség nem is annyira a hallgatók iskolai gyakorlati tevékenységében, szakmai felkészültségében (bár abban is), hanem az újtól, a mástól, való félelemben, a rutinra való hajlamban, szegényes szakmai műveltségükben fog megmutatkozni.

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 az ezt a gyakorlatban való alkalmazásra lehetővé tevő készségek, jártasságok, képességek hiányában nem beszélhetünk a tanítói munka hatékonyságáról. Másfelől viszont, ha a hangsúlyt csakis a gyakorlatra, a gyakorlati jártasságok és készségek rendszerére helyezjük, akkor ez megalapozatlan, empirikus és kevésbé tudatos lesz.

Jelen dolgozat keretei között azt vizsgálom, hogy milyen mennyiségű és jellegű a pedagógiai gyakorlat a két ország tanítóképzési rendszerében, milyen formáival találkozhatunk, milyen az elméleti és gyakorlati képzés aránya a képzés során.

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

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

A gyakorlat általános célkitűzései a következők:

a) A hallgató *ismerje*:

– A különböző tanítói szerepeket és ezek gyakorlati betöltésének lehetőségeit.

- Az iskolai előkészítés és kezdés gyakorlati teendőit.
- A családokban, óvodákban, iskolákban preferált értékeket.
- Az 1–6. osztály továbbfejlődési esélyeit.

b) A hallgató *legyen képes*:

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

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

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

A gyakorlati képzés formái

a) Elméleti tárgyakhoz kapcsolódó gyakorlat (csoportos pedagógiai gyakorlat)

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

Sajnos a gyakorlatnak olyan formája ez, amely sem a kötelező, sem a választható formában nem jelenik meg a romániai tantervben. Olyan attitűdök, készségek képességek fejlesztésére vonatkozik, amely a tanítói teendők színvonalas végzéséhez szükségesek. Célja az önnevelés–önismeret igényének felkeltése és fokozása, a társas viselkedés hatékonyságának növelése. Ezeken túlmenően, szimulált vagy valós helyzetekben való

gyakorlásuk által hozzájárul a kommunikáció, empátia, tolerancia, konfliktuskezelő képesség fejlődéséhez, és mint ilyen nagymértékben elősegítik a pályaszocializációt.

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

A változat: *Önismereti csoport*.

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

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

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

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

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

b) Iskolai gyakorlat

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

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

b.1) A képzés kezdeti szakaszában a *hospitálás* a jellemző, melynek lényege a pedagógiai tevékenység meghatározott szempontok szerinti megfigyelése. A megfigyelt adatokat a pedagógiai gyakorlatot vezető tanár segítségével feldolgozzák, értelmezik. A hospitálások nem csupán a tanítási órákra, hanem az ezeken kívüli

pedagógiai tevékenységekre is kiterjednek. Ilyen alkalmakkor tehát a hallgató nem passzív megfigyelőként lesz jelen, hanem igyekszik megismerni a tanulókat (esetleg egyszerű pszichológiai próbák alkalmazása által), részt vesz didaktikai eszközök el- és előkészítésében, egyéniesített feladatlapokat állít össze stb. Megfelelően irányítva és figyelve a hospitálási gyakorlaton szerzett tapasztalatok elemzésére, hatékony területe lehet az elmélet és gyakorlat integrálásának.

- b.2) A *próbatanításokon* a hallgatók gyakorló iskolákban meghatározott rendszerességgel zajló tanítási tevékenységét értjük. Azokon a tanítási órákon, amelyeken nem ők, hanem társaik tanítanak, kötelesek részt venni hospitálóként, aktívan bekapcsolódva az óra elemzésébe, értékelésébe. Az ebben a formában történő gyakorlat célja a kimondott „szakmabeli” tudás, az ehhez szükséges készségek, jártasságok, képességek megszerzése. A tanítási órákat az osztálytanító és a pedagógiai gyakorlat vezető segítségével készíti elő, megtartását pedig ennek megbeszélése és értékelése követi a sikeres megnyilvánulások megerősítése, a negatívak kiküszöbölése érdekében. A próbatanításoknak igen sajátos formája az, amely a képzési időszak utolsó felében (hatodik félév) valósul meg, és amely a magyarországi rendszerben az összefüggő komplex szakmai gyakorlatnak felel meg. Ennek időtartama minimum egy, maximum két hét. Célja a jövő szakmának a maga teljességében, minden vetületében való megismerése. (Az időtartam rövideje miatt ez inkább csak „belekóstolásnak” minősül).

Tekintettel a hallgatók hármas képesítésére, több területen is gyakorlatozniuk kell. Ennek megoszlását a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. A pedagógiai gyakorlat jellege és eloszlása a képzés ideje alatt (Ro)

Félév	A gyakorlat helye	A gyakorlat jellege és időtartama	Óraszám
I.	Iskola (1–4 osztály)	Hospitálás (1 hét)	30
II.	Óvoda	Hospitálás (heti 3)	42
III.	Óvoda	Próbatanítás (heti 3)	42
	Iskola (1–4 osztály)	Hospitálás (1 hét)	30
IV.	Iskola (1–4 osztály)	Próbatanítás (heti 4)	56
V.	Iskola (1–4 osztály)	Próbatanítás (heti 4)	56
	Iskola (5–8 osztály)*	Hospitálás (1 hét)	30
VI.	Iskola (5–8 osztály)*	Próbatanítás (heti 4)	56
	Iskola (1–4 osztály)	Tanítás (2 hét)	60

* műveltségi területet (idegen nyelv) célzó gyakorlat

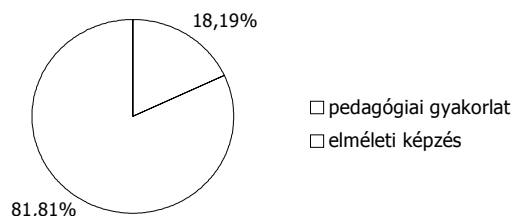
Ha megpróbáljuk ezeket az adatokat lebontani, hogy megvizsgálhassuk, hogy a jelölt hány órát teljesít gyakorlatként a három képesítési területének megfelelően, a következő adatokat kapjuk:

1–4 osztályra: 232 óra, a teljes képzési idő 57,71%-a;

5–8 osztályra: 86 óra, a teljes képzési idő 21,39%-a;

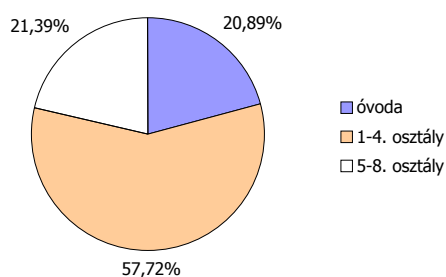
óvodára: 84 óra, a teljes képzési idő 20,89%-a (ld. 2. ábra)

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



1. ábra

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



2. ábra

A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Ro)

Az 1. ábrán azt érzékeltetjük, hogy a teljes képzésben hogyan oszlik meg az elméleti és a gyakorlati felkészítés, és ez alapján azt tapasztalhatjuk, hogy ez megközelítőleg ugyanebben az arányban jelenik meg a magyarországi tanítóképzésben is, ahol a pedagógiai gyakorlat a teljes képzési idő 19 %-át teszi ki.

A magyar tanítóképzési rendszerben az iskolai gyakorlat következő formáival találkozhatunk:

a) *Egyéni komplex pedagógiai gyakorlat:* a gyakorlat azon formája, amellyel a hallgató legkorábban kerül kapcsolatba, és amelynek feladata az iskolában való hospitálás, a primer tanítói szerepek gyakorlása, a szabadidő szervezéssel összefüggő pedagógiai gyakorlatokon való részvétel a lehetőségek függvényében. Erre a gyakorlatra négy félévben (I, II, III, VI) kerül sor és mindig két napot, tehát 10 órát jelent.

b) *Csoportos tanítási gyakorlat:* a negyedik félévtől kezdődően a következő óraszám szerinti eloszlásban jelenik meg:

IV. félév: 45 óra (heti 3); V. félév: 45 óra (heti 3); VI. félév: 90 óra (heti 6); VII. félév: 90 óra (heti 6)

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

c) *Egyéni tanítási gyakorlat:* lényegében a gyakorlati tanításokat jelenti, amely a VI. és VII. félévtől kezdődik, és amelynek feladata a tanítási órák tartása, a tanítói szerepek és tevékenységek gyakorlása. A csoportos tanítási gyakorlattal szemben, ebben az esetben a hallgatók egyénileg mennek gyakorlatra félévente két alkalommal 5 napot.

d) *Összefüggő komplex szakmai gyakorlat:* a képzési időszak utolsó felében 8 hetes gyakorlatként jelenik meg, már nem gyakorló iskolákban, hanem külső gyakorló helyeken végzik a hallgatók a szakmai gyakorlatot. Ennek célja és feladata, átfogó képet nyújtani az általános iskola 1–6. osztályában folyó nevelő-oktató munkáról, a tanító teljes munkaköréről, az iskolai élet egészéről. Az önálló, összefüggő tanítói munkára, tehát az 1–4. osztályokban valamennyi műveltségi területen, az 5–6. osztályokban a választott műveltségi területen, valamint tanórán kívüli foglalkozásokon való aktív részvétel által készít fel. E gyakorlati forma nagy előnye, hogy megteremti az átmenetet az oktatás és a munka világa között, így tanítójelöltekben teljes kép alakulhat ki az iskolai mindennapról.

Tekintettel arra, hogy Magyarországon a képzés két területen nyújt szakképesítést, a gyakorlati képzés formái az 5. táblázaton összegezett módon következőképpen oszlanak meg a tanulmányi idő alatt.

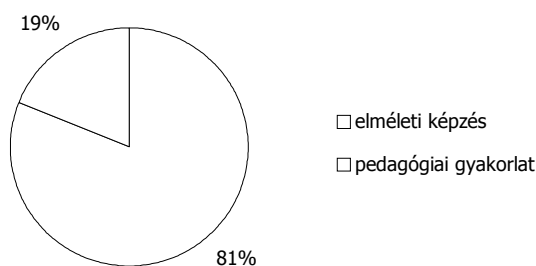
5. táblázat. A gyakorlat helye és jellege a képzés ideje alatt (Mo)

Félév	Gyakorlat helye	Gyakorlat jellege	Óraszám
I.	—	—	—
II.	1–6. osztály	Egyéni komplex gyakorlat	10 óra
III.	1–6. osztály	Egyéni komplex gyakorlat	10 óra
IV.	1–6. osztály	Egyéni komplex gyakorlat Csoportos tan. gyakorlat	10 óra 45 óra
V.	1–6. osztály	Egyéni komplex gyakorlat Csoportos tan. gyakorlat	10 óra 45 óra
VI.	1–6. osztály	Egyéni tan. gyakorlat Csoportos tan. gyakorlat	50 óra – 2 hét 90 óra
VII.	1–6. osztály	Egyéni tan. gyakorlat Csoportos tan. gyakorlat	50 óra – 2 hét 90 óra
VIII.	1–6. osztály	Összefüggő komplex szakmai gyakorlat	200 óra – 8 hét

Képesítési területek (tanító és műveltségi terület) vonatkozásában az adatok a következőképpen bonthatók le (a már jellemzett csoportos pedagógiai gyakorlat óraszámait nem vettem az adatok közé; ezek az adatok kimondottan az iskolai gyakorlatra vonatkoznak) (3–4. ábra):

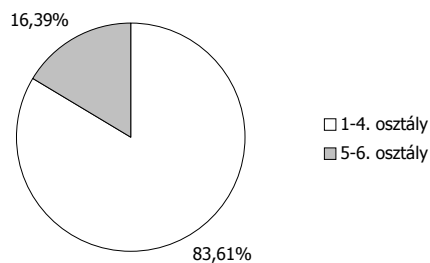
- I-VI. osztályban* összesen 610 óra, a teljes képzési idő 19%-a;
- I-IV. osztályban* összesen 510 óra, a teljes képzési idő 15,9%-a;
- V-VI. osztályban* összesen 100 óra, a teljes képzési idő 3,1%-a.

Kördiagramok segítségével ez a következőképpen ábrázolható:



3. ábra

Az elméleti és gyakorlati képzés aránya a teljes képzési idő alatt (Mo)



4. ábra

A pedagógiai gyakorlat eloszlása képesítési területenként (Mo)

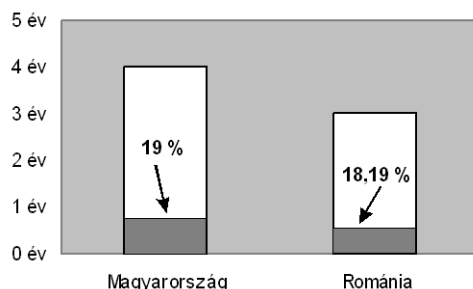
Amennyiben megpróbáljuk megfeleltetni a két országbeli ugyanazon jelenséghez kapcsolható adatokat, a következőket állapíthatjuk meg. A gyakorlati képzés az alábbi formákban lehet fel (természetesen más-más elnevezéssel):

- A csoportos tanítási gyakorlat és az összefüggő komplex szakmai gyakorlat; különbségek az időrendben és az óraszámokban mutatkoznak. Így, míg Magyarországon a csoportos tanítási gyakorlat négy féléven keresztül valósul meg összesen 180 órában, addig Romániában ugyancsak négy félévben, 210 órában; a komplex ösz-

szefüggő szakmai gyakorlat mindkét országban az utolsó félévben, Magyarországon nyolc, Romániában két hetes időtartammal jelenik meg.

- A hazai főiskolai rendszerből teljességgel hiányzik az egyéni komplex és az egyéni tanítási gyakorlat, bár a középiskolai tanítóképzési rendszerben állandó gyakorlatformaként élt, napos gyakorlat néven.
- Ami viszont csak a hazai rendszerben található meg, az a csoportos hospitálás, mely már a képzési idő első felében összevont gyakorlati formaként jelen van, és egy hetes, gyakorlóintézményekben, megfigyelési szempontok alapján történő hospitálást jelent.

Az elméleti és a gyakorlati képzés arányait tekintve nem mutat lényeges eltérést (a teljes képzési idő 19%-a Magyarországon, és 18,19%-a Romániában 5. ábra).



5. ábra

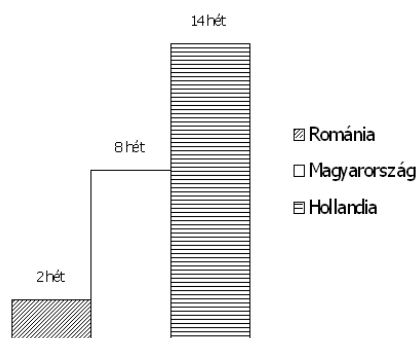
*A gyakorlati képzés arányainak összehasonlító ábrázolása
(a teljes képzési időtartamhoz is viszonyítva)*

Ha ezeket az adatokat nem arányként, hanem számadatként kezeljük, a lényeges eltérés abból ered, hogy a teljes képzési idő közötti különbség a két ország vonatkozásában egy év. Így míg egy romániai tanítójelölt összesen 402 órát vesz részt iskolai (pedagógiai) gyakorlaton, addig egy magyarországi, ugyanezen pályára készülőknek 610 óra iskolai gyakorlatban van része. (Arról nem is beszélve, hogy ezt a csoportos pedagógiai gyakorlat is kiegészíti, ami a másik rendszerből teljességgel hiányzik.) Vagy például egy romániai jelöltnek maximum két hét, míg egy magyarországinak nyolc hét komplex szakmai gyakorlata van. Érdekesképpen, és az elgondolkodtatás szándékával jegyzem meg, hogy Hollandiában a komplex összefüggő szakmai gyakorlat a teljes utolsó félév, tehát kb. 14 hét (6. ábra).

Oszlopdiagram segítségével ábrázolva a két országra vonatkozóan a pedagógia gyakorlat eloszlását az 1–4. és a műveltségi területnek megfelelően 5–6. (Mo) 5–8. (Ro), 7. ábrán láthatjuk az eredményeket.

Úgy látom, hogy az az egy év, amennyivel rövidebb a hazai képzési rendszer, az első sorban az 1–4. osztályra való felkészítésben mutatkozik meg, hiszen az erre jutó pedagógiai gyakorlat a magyarországi felénél is kisebb, míg ugyanez a mértékű eltérés nem tapasztalható a műveltségi területen történő szakosodásban mely óraszámában (és nem

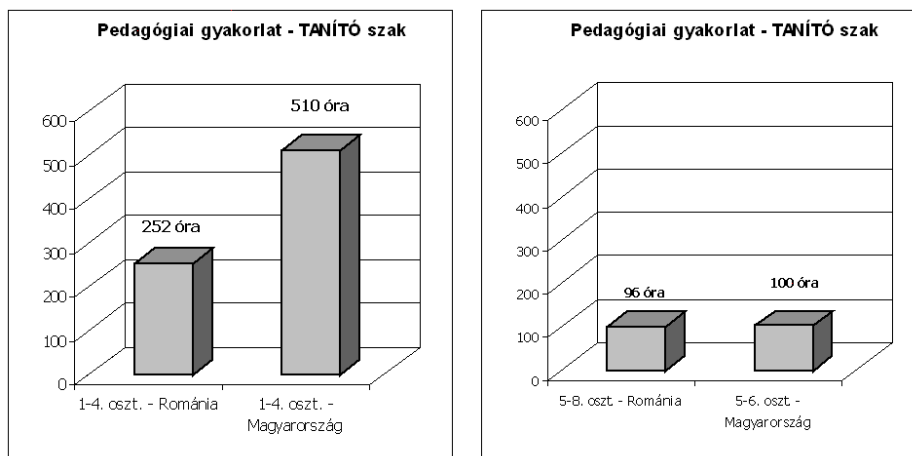
arányaiban!) nagyon közeli értékeket mutat a magyarországgal. E tény lehetséges okainak a feltárása meghaladja a dolgozat kereteit.



6. ábra

Az összefüggő komplex szakmai gyakorlat időtartamainak összehasonlító ábrázolása

Bár a pedagógiai gyakorlat céljai és feladatai azonosak a két országban, a *gyakorlatvezetés* tekintetében is megfigyelhetők eltérések.



7. ábra

A pedagógiai gyakorlat eloszlása 1–4. osztályban és a műveltségi területen (összehasonlító ábrázolás)

Romániában a gyakorlatvezető szükségszerűen pedagógia vagy pszichológia szakos tanár, akinek szerepe meghatározó a gyakorlat megszervezésében, a hallgatói feladatok kijelölésében, a próbatanítások megfelelő beosztásában (hogyan lehet, hogy minden hallgató minden tantárgyat tanítson), a megtartandó tanítási órák óravázlatainak javításában, órátartáshoz való tanácsadásban, a megtartott órák elemzésében, értékelésében. A gyakorlat kivitelezésében természetesen fontos szerep hárul az osztálytanítóra is, aki maga készíti fel a hallgatókat a megtartandó tanítási órára, segíti a hallgatókat ennek előkészítésében, részt vesz a tanítási óra utáni elemzésben, értékelésben.

A magyarországi tanítóképzési rendszerben a gyakorlatvezető maga az osztálytanító, aki egyedül látja el azokat a teendőket, amelyek a hazai vonatkozásban megoszlanak a tanító és a gyakorlatvezető tanár között.

Ami a középiskolai rendszerünkhöz képest teljesen eltérő, hogy a szakmódszertanósok (tantárgypedagógiát tanító pedagógusok) nem vesznek a főiskolai képzési szinten részt, sem a tanítási órák előkészítésében, sem azok értékelésében. Ebben a tekintetben tehát hasonlít a magyarországi tanítóképzési gyakorlathoz, bár elvileg természetesen bármikor lehet tanácsot kérni a tantárgypedagógusoktól, és ezek elmehetnek órát látogatni. (De lévén, hogy ezt nem fizetik, nem túl gyakori.)

Összegzés

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

Azt megvizsgálni, hogy ez a két délkelet-európai képzés hogyan illeszkedik az EU-ba, további kutatási feladat. Át kell tekinteni, hogy a két ország képzési modellje miként viszonyul az Unió országaiban jelenleg érvényben levő mintákhoz a csatlakozás perspektívájából közelítve, szem előtt tartva, hogy a tendencia a tagországok oktatásának szerkezeti és szervezeti vonatkozásban történő összehangolása. Ez nehéz vállalkozás, hiszen az iskolai tudás (átadás) hagyományai mélyen a kultúra egészébe és hagyományai-ba gyökerező jelenségek, amelyek nem egy esetben nehezen egyeztethetők össze (Szabó, 1998b). Annyi azonban egyértelmű, és a nemzetközi kutatások is arra hívják fel a figyelmet, hogy az oktatásra nagyobb figyelmet kell fordítani minden vonatkozásában. A pedagógusok szakmai tudásának és motiváltságának javítása minden országban elsőbbséget kell hogy élvezzen (Delors, 1997. 122. o.). A szakmai tudás egyrészt az alap-, másrészt pedig a továbbképzés folyamán alakul. Ahhoz, hogy a továbbképzés hatékonyan

megvalósulhasson, olyan alapképzésre van szükség, amely ennek megfelelő kiindulópontot teremt. Ez azt is jelenti, hogy nem elég egy országban a mennyiségi expanzióra való odafigyelés, és ez nem is történhet a minőség rovására. Fontos tehát, hogy a mennyiségi növekedés és képzési struktúra módosítása nyomán a szakmai felkészítés minőségi javulásáról is beszélhessünk.

Szabó (1998a) arra hívja fel a figyelmet, hogy a közép-kelet-európai országokban a tanári mesterség ismeret- és képességterületei nincsenek megnyugtató helyzetben. Ebben az írásban ezt a kérdést vizsgáltam meg, a két ország tanítóképzési rendszerére vonatkoztatva, a neveléstudomány és pedagógiai gyakorlat viszonya szempontjából.

Az, hogy a helyzet nem megnyugtató, különösen Romániában a képzési tartalom tekintetében, az elemzés alapján jól érzékelhető. Annak egyértelmű kijelentése azonban, hogy melyik tanítóképzési struktúra biztosít nagyobb hatékonyságot, átfogóbb vizsgálatot igényel, ami érinti a társadalmi körülményeket, a képzési rendszernek az iskolai gyakorlattal való konkordanciáját, magának az iskolai gyakorlatnak a jellegét, a hagyományokat stb.

Mínt hogy ezt az elméleti szintű tényfeltárást olyan kérdőívek alkalmazása követi, amelyek az elmélet és gyakorlat integrációjának gyakorlati aspektusaira kívánnak fényt deríteni, valamint arra, hogy ez a tartalmi és szervezési keret milyen lehetőséget teremt az elmélet és gyakorlat egységesítésére, lehetővé válhat az olyan, romániai rendszerben is adaptálható elemeknek a szintetizálása, amelyek a tanítói szakmára való alaposabb felkészülést segíthetnék elő.

A dokumentumelemzés alapján bemutatott kutatási eredmények önmagukban is jeleznek olyan lényeges különbségeket a két képzési rendszer között, amelyek elgondolkodtathatják az olvasót/hallgatót, különösen, ha ugyanazon nemzeti közösséghez tartozunk, bár más-más országban élünk.

Irodalom

- Balogh, L. és Tóth, L. (1997): *Pszichológiai a tanárképzésben*. KLTE Pedagógiai - Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- A „négyéves” tanító szak programja, (1995): Tanító és Óvóképző Főiskolák Főigazgatói Kollégiuma, Budapest.
- Delors, J. (1997): *Oktatás, rejtett kincs*. Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- Fehér, I. és Lappints Á. (2000): Neveléstudomány a tanítóképzésben. In: Kovácsné (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár.
- Hunyady Györgyné (2000): *A négyéves tanító szak programja: bevezetés és kommentár*. In: Kovácsné (szerk.): *Óvó- és tanítóképzés az ezredfordulón*. Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete, Kaposvár.
- Ladányi, A. (1993): Pedagógusképzés a felsőoktatás rendszerében. In: S. Faragó, M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Ministerul Educatiei Nationale (1998): Ordinul nr. 3462/1998. 05. 04
- Miroiu, A. (1998, szerk.): *Învățământul românesc azi – studiu de diagnostică*. Ed. Polirom, Iași.
- Niculescu, R.M. (1996): *Reforma învățământului românesc*. In: *Pedagogie generală*, Ed. Scorpion, București)

A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában

Faragó, S. M. (1993): Pedagógusképzési rendszerünk jelenlegi szerkezete. In: Faragó, S. M. (szerk.): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.

Studiegids 99–2000: *Opleiding tot Leraar Basisonderwijs* CHN, Leeuwarden.

Szabó, L. T. (1998a): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.

Szabó, L. T. (1998b): Európai dimenziók a tanárképzésben. In: Kozma, T. (szerk.): *Euroharmonizáció*. Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója, Budapest.

ABSTRACT

TÜNDE BARABÁS: TEACHER TRAINING FOR ELEMENTARY EDUCATION IN HUNGARY AND ROMANIA

This paper aims to compare and contrast Romanian and Hungarian teacher training for elementary education, focusing on selected aspects of structure and content and based on document analysis. Special emphasis is given to Hungarian teacher training in Transylvania. The significance of such analysis is further accentuated by the recent restructuring of elementary teacher training in Romania by elevating it from the secondary to the tertiary level of education. As regards *structure*, the place of teacher training for elementary schooling is examined in relation to schooling in general and teacher training in general in both countries. Issues concerning professional training and the integration of theoretical and practical training are highlighted. As regards *content*, the degree requirements and the curricula are analysed, with emphasis on the ratio of psychology and educational sciences and the relationships between requirements concerning learning theory and involvement in pedagogical practice. Instead of evaluating the two systems under investigation, the paper focuses on identifying weaknesses in the new Romanian teacher training system for elementary schooling, which could be eliminated.

Magyar Pedagógia, **102**. Number 2. 179–201. (2002)

Levelezési cím / Address for correspondence: Barabás Tünde, Babes – Bolyai Tudományegyetem, Tanítóképző Főiskola, Székelyudvarhely

Melléklet

A magyar és román tanítóképzés (pedagógiai és pszichológiai jellegű) választható tanegységei

1. Magyarország

a. *A pedagógussá válás szemléleti és gyakorlati elemeit mélyítő programok*

Szépirodalom és pedagógia

Tanársorsok- tanárszerepek a magyar szépprózában

Nevelő és deformáló közösségek a szépirodalomban

Drámapedagógia

Dráma- és szociálpedagógia

Gyermekjáték és néptánc

Mozgáskreativitás

Az ifjúkor pszichológiája

b. *Alternatív pedagógiák*

Iskola és pluralizmus

Reformpedagógiai elméletek és intézmények

Alternatív pedagógiák

Alternatív pedagógiák az iskolai kezdőszakaszban

Freinet pedagógia

Képességfejlesztő iskolamodell

Az ÉKP pedagógiája

Személyközpontú szemlélet, személyközpontú iskola

A szabadságra nevelés pedagógiája

Montessori - módszer

Burattino- fakultáció

„Körlánc”- erdei iskolai projekt

Fejlesztő pedagógia

Összehasonlító pedagógia

Különböző országok iskolarendszereinek összehasonlító vizsgálata

c. *A nevelés speciális területei*

Speciális szükségletek az osztályban

Speciálpedagógiai alapismeretek

Tehetség gondozás

Gyógypedagógiai alapismeretek

Egészségnevelés

Az egészségkultúráltság alapjai

Játékpedagógia

Konfliktuspedagógia

Gyermekmozgalom

4H mozgalom

Egész napos nevelés

Bevezetés a családszociológiába

Családpedagógia

A korai anya-gyermek kapcsolat

Pedagógusok és szülők kapcsolata

Gyermek- és családvédelem

A gyermek jogainak oktatása

A tanítóképzés rendszere Magyarországon és Romániában

d. Sajátos pedagógiai munkaszerepek elsajátítását segítő programok

A pedagógiai kutatás- fejlesztés módszerei

A pedagógiai és pszichológiai kutatómunka módszerei

A pedagógiai kutatás empirikus módszerei

Iskolavezetés

Tantervismeret- tantervfejlesztés

Helyi tantervfejlesztés

Pedagógiai technológia

Taneszközök felhasználása, tervezése, készítése (taneszközfejlesztés)

Pályakezdés- iskolakezdés

Honismeret

(A „négyéves” tanító szakprogramja, 1995 - alapján)

2. Románia

4. félév: A. Drámapedagógia

Bábjáték

5. félév: -----

6. félév: A. gyógypedagógia

Gyermekvédelem

Tehetséges és problémás gyermekek nevelése

B. Ökológiai nevelés és egészségvédelem

Óvodai és iskolai higiénia

Osztály / csoport menedzselése

A. Neveléstörténet

Docimológia

(Tabelul disciplinelor pentru Colegiul de institutori, Cluj, 2000 – alapján)