

Az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának intézményi tapasztalatai az interjúk tükrében

Elemzésünket elsősorban azon interjúkra alapoztuk, amelyeket az osztatlan tanárképzést indító intézményekben az alkalmassági vizsga megvalósításért felelős személyeivel készítettünk. Összesen 24 beszélgetésre került sor; 17 helyszínen, ami azt jelenti, minden érintett képzőhely fogadta megkeresésünket. Többségük egy felelős személyt bízott meg a válaszadás feladatával, de három nagyobb intézményben többen is, egy intézményben két fő, másik kettőben négy-négy fő is válaszolt kérdéseinkre.

Beszélgetőpartnereink többségében az intézmény irányításában intenzíven részt vevő, nagy szakmai tapasztalattal bíró, országosan is elismert, magas beosztású szakemberek voltak. Válaszadóink között nyolc dékánt vagy dékánhelyettest találunk, nyolcan a tanárképző intézetek vagy központok vezetői, ketten az intézmények oktatási hivatalait vezetik, négyen tanszékvezetők vagy helyetteseik, és mindössze két fő volt, aki oktatóként mutatkozott be (utóbbi esetekben a tanárképzés nem szerepelt nagy súllyal a képzési kínálatban). Összességében a válaszadók között öten a szakmai tanárképzés, hárman a művészeti vagy sport, a többiek pedig a közismereti tanárképzés területén dolgoznak. Mindegyikük legalább tízéves felsőoktatási tapasztalattal rendelkezik, legtöbbjük tanári képesítéssel is bír. Közülük néhányan pár évet a közoktatásban dolgoztak, mielőtt oktatóként bekapcsolódtak a felsőoktatásba, vagy párhuzamosan tanítottak mindkét szinten. Minden interjúalanyunk oktatott néhány évet, a hivatalvezetőket is beleértve. A válaszadók mindössze egynegyede volt nő, a többiek férfiak.

Interjúink segítségével igyekeztünk képet kapni a tanárképző intézmények helyzetéről, feltárni a pályaalkalmassági vizsgával kapcsolatos szakmai elképzeléseket, véleményeket és dilemmákat, az előkészítő tevékenységet és az ehhez kapcsolódó problémákat, nehézségeket, a vizsgák megvalósítását, valamint összegyűjtöttük az első év tapasztalatait, a jövőre vonatkozó módosítási ötleteket, javaslatokat. Ezeket mutatjuk be a következőkben.

A tanárképzéssel foglalkozó intézmények helyzete

A vizsgált tanárképző intézmények két kivétellel állami fenntartásúak. A közismereti tanárokat képző intézmények túlnyomó része legalább ötven éves múltra tekint vissza a tanárképzés területén (ez alól három intézmény kivétel, ezekben mintegy húsz éve folyik tanárképzés). A tanárképzéssel foglalkozó főiskolák esetében két intézménynél meg-

figyelhető, hogy a második világháború előtt tanítóképzéssel foglalkoztak, és a '40-es, '50-es években a tanárihiány kiküszöbölésére alakultak át általános iskolai tanárok képzésével foglalkozó intézményekké, vagy úgy, hogy teljes egészében profilt váltottak, vagy úgy, hogy az intézményi integráció következtében az óvó- és tanítóképzés is megmaradt a képzési palettán. Napjainkra ezek az intézmények a képzési kínálatban a legfiatalabb korosztály ellátására is oktatnak szakembereket: a felsőfokú/felsőoktatási szakképzés keretein belül csecsemő- és kisgyermekgondozókat képeznek. Az egyetemek között három intézményben találhatjuk meg a pedagógusképzés valamennyi szintjét.

A szakmai tanárokat képző intézményekben a tanárképzés hagyományai szintén hosszú időre nyúlnak vissza, de maga a képzés többféle átalakuláson ment át. Ezen intézmények fő profilja jellegzetesen nem a tanárképzés.

A magyar felsőoktatás átalakítási folyamatának egyik eleme a bolognai rendszerre való áttérés volt, ami a tanárképzést is erőteljesen érintette, bevezetése pedig sok vitát generált (erről lásd: *Ercsei és Jancsák*, 2009). A kétciklusú képzésre való áttérés keretében 2003-tól megkezdődött a tanárképzés Bologna-rendszerének kimunkálása oly módon, hogy a kétciklusú, egységes tanárképzés elvégzése az általános iskola felső tagozatán, valamint a középiskolában való oktatásra is jogosítványt adott. A 2006-tól életbe lépő rendszerben az alapképzésben a hallgatók szakdiszciplináris képzésben részesültek, és később hoztak döntést arról, hogy tanári irányba kívának-e haladni. Akik ezt az utat választották, azok az alapszakjuk mellé fel tudták venni a tanári szakképesítést megalapozó modult, vagy lehetőségük nyílt arra is, hogy később, a mesterképzésben pótolják a pedagógiai előkészítő modult (*Brezsnyánszky*, 2009). A kétciklusú tanárképzés megítélése a bevezetéstől kezdve ambivalens volt. A rövid kifutási idő sem teszi lehetővé az átalakítás sikerességének mérését, hiszen egyrészt az újonnan bevezetett rendszerben még kevesen végeztek, kevés az információ a rendszerben végzettek munkaerő-piaci tapasztalatairól, másrészt még nem készültek olyan átfogó vizsgálatok, amelyek a Bologna-tapasztalatokat feltárják a tanárképzés területén.

Kétségtelen ugyanakkor, hogy az ezredforduló környékén a tanári szakok iránti érdeklődés drasztikusan csökkenni kezdett, különösen néhány területen. Ennek – a képzési szerkezet átalakulása miatti bizonytalanság és a pedagóguspálya presztízsének csökkenése mellett – oka lehet a demográfiai csökkenés, de közrejátszhat az is, hogy a rendszerváltozás utáni években egyre többen kerültek be a felsőoktatásba, új képzőhelyek, intézmények és tanszékek alakultak, a végzett tanárok kibocsátása megnövekedett.

„A jelentkezési tendenciákra negatívan hatott, hogy a bolognai rendszer bevezetése után átálltak a tanárképzés osztott rendszerére, ahol az alapképzésben nem jelent meg a tanári szak, ami önmagában is csökkentette a perspektívákat a középiskolások előtt, hiszen az érettségi után nem láthattak olyan szakokat a jelentkezéskor, mint például földrajztanár, matematikatanár stb. Aki még ezután is tanár akart lenni, az alapképzés három, három és fél éve alatt is – miután szakirányként jelent meg a második szak –, még könnyen előfordulhatott, hogy megváltoztatta az eredeti elgondolását a tanári pályáról. Tehát ez a szervezeti háttér és a képzési struktúra egyáltalán nem segítette, hogy sok tanár szakos hallgató legyen. A negatív tendenciák további alapvető oka a tanári szakma alacsony megbecsülése, mind társadalmilag, mind anyagilag. A tanári pályára jelentkezés legnagyobb motivációját jelenleg abban látom, ha a középiskoláknak vannak olyan tanári személyiségei, akikre a diákok felnézhetnek, példaként tekinthetnek. Ez némiképp ellensúlyozhatja az alacsony (kezdő)bérekét és a társadalmi megbecsülést.”

A kétciklusú képzés bevezetése az egyes intézményekben nagyon eltérő tapasztalatokat eredményezett a hallgatói létszámot illetően. A közismereti képzést nyújtó tanárképző intézmények között volt olyan főiskola, ahol a mesterképzés bevezetése látványos létszámemelkedést eredményezett, míg máshol inkább lassú felfutást tapasztaltak, vagy azt sem. (Itt hívjuk fel a figyelmet arra, hogy az intézmények maguk is más-más időszakot jelölnek meg a tanári szakok létszámának felfutására, jelen elemzésnek nem tárgya ennek vizsgálata.) Sáska Géza (2009) rámutatott arra, hogy az egységes tanárképzésnek az első években azok a tanárképző főiskolák lettek vesztesei, ahol a személyi és tárgyi feltételek hiánya miatt nem tudtak, vagy csak nehezen, késve tudtak mesterszakot indítani. Ezen intézmények számára kivezető utat jelentett a nehéz helyzetből a közeli egyetemekkel való kapcsolat. Ugyanakkor az egyetemekkel való összeolvadás számos kockázatot rejtett: a kar képzési kínálata teljesen átalakult, önállósága látszólagos maradt, más esetben pedig a kari önállóság következtében párhuzamosság, azaz eltérő felfogást követő tanárképzési gyakorlat alakult ki.

Ezen előzmények után nem meglepő, hogy néhány intézmény képviselői az osztatlan képzés bevezetésével kapcsolatban nagy reményeket táplálnak a jövőbeni létszámnövekedésre vonatkozóan. Az interjúk során többen úgy vélekedtek, hogy az új képzési típus azoknak a hallgatóknak lesz kedvező, akik elkötelezettek a pedagóguspályával kapcsolatosan. Néhány intézményben azonban úgy érzékelik, hogy az osztatlan tanárképzés az alapképzés konkurenciájaként jelenik meg, mert azt feltételezik, hogy a jelentkezők közül azok, akinek nincs letisztult pályaképe, nem tanári szakra mennek, hanem alapképzésre. Gondot jelent mindkét esetben a korrekció lehetősége, hiszen elképzelhető, hogy egy hallgató később érez kétségbeesést a tanári pálya iránt, de az is, hogy egy tanárképzésre járó hallgató szeretne módosítani, néhányan pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy az osztatlan képzés ismét kontraszelekcióhoz fog vezetni:

„Volt egy hatalmas előrelépése a bolognai rendszernek: az választotta a tanárképzést, aki tanár szeretett volna lenni, nem volt kényszerpálya a tanárszak. Az osztatlanban kétszakos tanárnak jelentkezik valaki, így pontosan az fog lejátszódni, mint korábban: akiknek kevés a pontszáma fizika szakra, azok fizikatanár szakra fogják beadni a jelentkezésüket.”

Általánosan úgy tűnik, a jelentkezők létszámában látványos visszaesés nem volt, bár a 2013. év jelentkezései az intézményi várakozásokhoz képest kisebb létszámot hoztak. Többek álláspontja az volt, hogy az információ és a megfelelő előkészítés hiánya, az ad hoc döntések, valamint az átállás okozta kettősségből fakadó bizonytalanság sem kedvezett a jelentkezéseknek, ugyanis még kifutó rendszerben a mesterképzés is működik, és egyes szakokon osztott képzés is indul. Ezt a bizonytalanságot jól tükrözi a következő idézet:

„A jelentkezési határidő kitolódása is utalás volt arra, hogy azért elég sok bizonytalansági tényező van a rendszerben. Én évek óta járok középiskolákba, soha ilyen bizonytalanságot nem tapasztaltam a középiskolások körében, mint ebben az évben. Hogy ennyire ne tudja valaki, és éppen a tanárjelöltek körében, tehát akik szívesen mentek volna tanári szakra, nagyon bizonytalanok voltak, és keveset tudtak arról, hogy mivel járnak jobban. Ha most elmegy alapszakra, és utána megcélozza, elvileg, ha az alapszakját befejezi időben, akkor az idén tanulmányait megkezdő még a bolognás tanári mesterszakba is tovább tud lépni. De ugyanakkor elindul az osztatlan tanárképzés, mit csináljon, melyikre menjen, hova menjen inkább? Bizonytalan volt a bemeneti feltétel egy darabig, miből kell emelt szintű érettségi vizsga, miből

kell középszintű, kell-e kettő emelt szintű, ha mondjuk két nyelvszakra megy az ember, mert sokáig azt tudtuk, hogy az alapszakra előírt bemeneti követelmény vonatkozik a tanár szakokra is. Ha valaki mondjuk angol–német szakra ment volna, az azt jelentette volna ennek értelmében, hogy mind a kettőből emelt szintű érettségi vizsgát kell tennie. Viszonylag későn derült ki, hogy ez nem így lesz. Elég későn került a köztudatba szerintem, hogy – az államilag finanszírozott helyeken túl – ösztöndíjakra is van lehetőségük a tanárjelölteknek...”

További problémát okoz, hogy a jelentkezőket felkészületlennek, tájékozatlannak látják az oktatók. Ezt mutatja a következő idézet is:

„A közoktatásból tökéletesen hiányzik a pályaeorientáció, a pályaismeret, ezek eltűntek, ezért sok olyan fiatal van, aki pontokat számol, tantárgyakat néz, és aztán az, hogy milyen szakmában végződik, arról fogalmuk sincs. Deorientáltak, időt húznak, érthető módon, mert nem sikerült a közoktatásba bevinni, hogy egy szisztematikus döntés megelőzze azt, amit egy pályaválasztáshoz, szakmaválasztáshoz tudni kell. Azt nézik, milyen tárgyakból jók, beazonosítják a tájékoztatóból, hogy milyen szakmához illik, és itt szembesülnek vele, hogy ez nem az, amire gondoltak. Így aztán továbbmennek, kilépnek, passzívrá teszik magukat, halasztanak, más intézménybe mennek át, szemmel láthatóan nincsenek a helyükön. A hallgatók nem szakmai tényezők alapján döntenek. Arról döntenek, hogy milyen városba menjenek. A 18 éveseket az jellemzi, hogy szeretnének otthonról elmenni. Érzelmi alapon döntenek valami mellett.”

A szakmai tanárok képzésével foglalkozó intézmények nappali tagozaton több helyen is visszaesést tapasztaltak a jelentkezésekben már a 2000-es évek közepén, aminek oka lehet, hogy az addigi két diploma (szakmai és tanári) helyett a hallgatók csak egy diplomát kaptak. Ezzel szemben a mesterképzés iránt levelező tagozaton megnövekedett az érdeklődés. Ezen intézményekben a levelező tagozaton most megmaradt az osztatott képzés, míg nappali tagozaton osztatlan képzésre álltak át. A 2013. évi jelentkezési adatokban azonban ez sem hozott pozitív változást, aminek az oka feltehetően nem a tanárképzés rendszerétől függ, hanem a különböző pályaképektől (feltehető, hogy a mérnök vagy közgazdász pálya vonzóbb a jelentkezők számára, mint a mérnök-tanári vagy közgazdász-tanári), ezért néhány intézmény sikertelenül ugyan, de megpróbált lobbizni a két diploma megszerzésének lehetőségéért. A művészeti képzések iránt az érdeklődés töretlen, bár a megkérdézettek véleménye szerint a tanítás iránti elkötelezettség nem várható el 18 éves korban, különös tekintettel arra, hogy a növendékek többsége elsősorban művészi pályára készül. Így, ahol lehetőség volt rá, az osztatott képzést is megtartották. A művészek esetén a pedagógiai képesítés olyan megélhetési lehetőséget biztosít, amely segíti, segítheti a művészi tevékenység kibontakoztatását is.

„Mint mondtam, nagyon fontosnak tartom a tanárképzést. Nem csak azért, mert abban dolgoztam magam is mindenféle szinten, mint tanár működtem általános iskolától a középiskolán keresztül egyetemi szinten. Ez egy nagyon fontos és lényeges kérdés. Tehát, hogy a kormányzat fontosnak tartja a tanárképzést és kiemelt feladatnak, ez mindenképpen örvendetes számomra és számunkra, pont belevág a mi céljainkba. Hiszen ma már a művészképzés esetében tudjuk nagyon jól, hogy a megélhetési problémák erősen felvetődnek. Egy művész nagyon nehezen tud úgy létezni, hogy csak egyfajta diploma van a kezében. A tanári diploma az mindig azt jelenti, hogy igen, segíti őt a megélhetésben. Mindenki, aki művész is, tanít is, mindig azt nyilatkozza, hogy a tanítás az nagyban segíti az ő művészi munkáját, és

fordítva is. Egy igazán jó művész, annak a hatása az felbecsülhetetlen a diák felé. Ez a kettősség úgy gondolom, hogy nem különválasztható, együtt kell kezelni ezt a kettőt, és mi ezt mindenképpen szeretnénk.”

A jelentkezők pályaelképzeléseit nagymértékben befolyásolja az is, hogy tanulóként milyen tapasztalatokat szereztek a velük foglalkozó pedagógusokról:

„Továbbra is azt érzem a 18 éveseknél, akik jelentkeztek az osztatlan tanárképzésre, az alapvető motiváció a zenével való foglalkozás. Többen olyan iskolából jöttek, ahol a tanár személye meghatározta azt, hogy egyáltalán gondoltak arra, hogy ők is zenetanárok legyenek, de magával a zenével való foglalkozás, a szakmával való foglalkozás az ő esetükben is nagyon meghatározó.”

Általános szakmai vélemények az alkalmassági vizsgáról

A pályaelképzelés kérdésében a tanárképző intézmények véleménye meglehetősen egyértelmű: azt fontosnak tartják, hogy alkalmatlan pedagógus ne kerüljön a pályára, ugyanakkor abban már megoszlanak a vélemények, milyen módszerekkel, eszközökkel lehet megbízható módon mérni a pályára való alkalmasságot, és erre mikor kerüljön sor (ezt mutatja be Nikitscher Péter és Sági Matild tanulmánya).

Az interjúk alapján nagyon heterogén kép rajzolódik ki az alkalmassági vizsgával kapcsolatban. Ezek egy része általános véleményeket tükröz, más része pedig konkrétan a 2013. évben, a felvételi eljárás keretében lebonyolított vizsgára vonatkozik. Interjúalanyaink fele mindkét véleményrétet esetén fogalmazott meg érveket az alkalmassági vizsga mellett és ellene is, öten kifejezetten ellenezték, míg heten egyértelműen támogatóan nyilatkoztak.

Ugyanakkor azzal csaknem minden interjúalany egyetértett, hogy a képzés során – nem feltétlenül a bemenetnél – szükséges a hallgatóknak visszajelzést kapniuk arról, hogy a pedagógussá válás folyamatában hol tartanak, milyen tanári kompetenciákkal rendelkeznek már, és mely területeken vannak hiányosságaik. Kérdés, hogy mikor kerüljön erre sor, és milyen módon valósuljon meg. Jó alkalom lehet egy vizsga (szigorlat vagy más vizsga), amely minősítést ad, de a hallgató fejlődése szempontjából lehetséges olyan visszajelzéses rendszer kidolgozása is, ami időről időre feltárja a fejlődést, és kijelöli számára az erőteljesebb fejlesztést kívánó területeket, és segítséget nyújt a fejlesztéshez. Ellenérvként az hangzott el, hogy az alkalmatlan hallgató nagy valószínűséggel nem fog pedagóguspályára menni akkor sem, ha ilyen képesítést szerez, másrésztől viszont egy kudarcosnak tekinthető pályaválasztás a hallgatónak időbeli és anyagi veszteséget jelent, és az állam is károsodik.

A felvételi eljárás keretében zajló alkalmassági vizsgával kapcsolatos általános véleményeket nagymértékben befolyásolták azok az előzetes tapasztalatok (kutatások vagy különféle módszerekkel lebonyolított alkalmassági vizsgálatok), amelyeket az intézmények a korábbi években szereztek ezen a területen, erről tíz intézmény számolt be. A tanárképzők számára újra és újra felmerülő, izgalmas kihívást jelent a pályára való alkalmasság mérhetővé tételének kifejlesztése, és/vagy fontosnak tartják, hogy azok, akikről a képzés során kiderül a pedagógiai pályára való alkalmatlanság, lehetőleg még a képzés megkezdése előtt másfelé orientálódjanak. A korábbi felvételi eljárás során a szóbeli felvételi vizsgán lehetőség volt találkozni a jelöltekkel, megismerni őket, feltérképezni motivációikat, ennek eltörlése pedig többek véleménye szerint ürt hagyott maga után. Több intézmény próbálkozott előzetes szűréssel. A módszerek közül a motivációs beszélgetés bizonyult a leginkább megfelelőnek, a szakirodalmi tájékozottság számonké-

résére, a pedagógiai helyzetek elemeztetésére irányuló törekvések, bár próbálkozás szintjén helyenként megjelentek, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A leendő hallgatókat inkább elrettentették, hiszen olyan ismereteket kértek számon, amellyel még nem rendelkeztek. A mesterképzésre pályázók felvételi eljárásában több helyen szerepeltek pedagógiai tartalmú kérdéseket is, amelyek eredményesen szűrték a jelentkezőket, az általános tapasztalat azonban az volt, hogy a valóban alkalmatlanok száma és aránya nagyon kicsi.

A támogató szakmai várakozásokra példa a következő idézet:

„Szerintem ezt igényelte a szakma is, hogy ezt a tanárképzésénél is érdemes lenne bevezetni, mert soha senki nem merete kimondani egy diákról, bármelyik szinten tanult, hogy alkalmatlan arra, hogy tanár legyen. Ha már eljutott odáig, mindig ez volt a mondas, akkor már ne állítsuk meg, a tanítási gyakorlatot már ne állítsuk meg. Tehát akkor hol lehet egyáltalán lemérni? Úgyhogy volt ilyen várakozás.”

Több intézmény próbálkozott előzetes szűréssel. A módszerek közül a motivációs beszélgetés bizonyult a leginkább megfelelőnek, a szakirodalmi tájékozottság számonkérésére, a pedagógiai helyzetek elemeztetésére irányuló törekvések, bár próbálkozás szintjén helyenként megjelentek, nem váltották be a hozzájuk fűzött reményeket. A leendő hallgatókat inkább elrettentették, hiszen olyan ismereteket kértek számon, amellyel még nem rendelkeztek.

A tapasztalatok alapján merül fel a kérdés: az alkalmasságinak nevezett vizsga valódi célja a tényleges alkalmasság vizsgálata-e, vagy inkább az, hogy az adott időpontban valamilyen vizsgált szempont szerint alkalmatlanokat szűrje ki. Az elvi szinten felmerülő nehézségeket és kockázatokat mutatja be a következő néhány idézet:

„Szakmai érv: nem tudjuk, hogy mit keressünk. Kellene egy jól körülhatárolt, egzakt »ki a jó tanár?« definíció. Ez nincs meg. Egy személyiségrajz leírható, hogy ki az, aki feltehetően jó lesz a pályán, de mindig maradnak olyan felületek, amelyek a környezethez való adaptivitást kérik. Ha nem tudjuk, hogy ki a jó tanár, mit kellene tudnunk a 18 éves-től számon kérni? Ami számon kérhető, az annyi, hogy milyen tanárképeket őriz, mert azokból a konstruktumokból fogja összerakni a saját tanárságát. Ez egy élményszintű,

tanulószeréből összerakott kép, ami mélységesen szubjektív. Azt lehet tudni, hogy érzelemvezérelt, élményszintű dolgok, esetleg éretlen még valaki, de ez a képzésre ró feladatokat, és nem az elnevezés diktálta logikát követi. Az alkalmasságot arra lehet megmondani, hogy a felsőoktatás megkezdésére ő alkalmas-e, de nem tanárnak.”

„Tanári alkalmasságot vizsgálni módszertanilag, praktikusán a jelenlegi keretek között lehetetlen. A tanári alkalmatlanságnak bizonyos kritériumait, azt egy adott időpillanatban, abban a felvételi időpillanatban bizonyára meg lehet állapítani. Nagyon súlyos személyiségbeli deformításokat, súlyos pszichés betegségeket stb., tehát lehet olyan dolgokat nyilván azonosítani, ami alapján meg lehet mondani néhány emberről azt, hogy ő alkalmatlan. Tehát ez nem a tanári alkalmasság, hanem a tanári alkalmatlanságnak a vizsgálata. Azonban ezekhez is igen komoly és megfelelő jogosultsággal rendelkező szakmai vizsgálat szükséges. Nem beszélve arról, hogy az egész tanárképzésnek az a lényege –

legalábbis itt azt képzeli a kollégák –, hogy a tanárképzés az magának a tanárjelöltnek, a hallgatónak is a szocializációja, fejlesztése. Na most, hogyha én ki merem azt mondani egy 18 éves gyerekről, hogy ő nem fejleszhető – mert ezt mondom ki –, akkor az egy nagyon súlyos döntés, tehát annak igazán objektívnek, megalapozottnak kell lennie.”

„Szerintem fontos mérni a pályaalkalmasságot, de ez egy folyamat, mint ahogy változik is a pályaalkalmasság. A másik fontos dolog, hogy nem a pályaalkalmasságról kell először gondolkozni, hanem a pályaszocializációról, egy szocializációs folyamatba kellene elhelyezni a pályaalkalmasságot. A mérhetőség kapcsán: sok pedagógusban él az az elgondolás, hogy pedagógusnak születni kell, és ha valaki nem tud kapcsolatot teremteni a gyerekekkel, azt ki lehetne szűrni. Ezek laikus vélekedések. Az, hogy a pályaalkalmasság 18 éves korban komoly beválással mérhető, egyszerűen nem igaz.”

Nehézséget jelent, hogy egy ilyen vizsgálathoz, amely minden interjúalany szerint elvileg elképzelhető és megvalósítható, pillanatnyilag nem állnak rendelkezésre azok az eszközök, amelyek minden szempontból megbízhatóan mérnek, és amelyek alapján nagy bizonyossággal lehet eltanácsolni valakit a pedagóguspályáról, meglehetősen fiatal korban. Nehéz megjósolni azokat a fejlődésbeli ugrásokat, amelyek a hallgatók érését jellemzik ifjúkorban, és hasonlóképpen nehéz megmondani az egy találkozás alkalmával kialakult vélemény alapján, hogy mely területeken lehet majd sikeresen fejleszteni a jelölteket.

„Fontosnak gondoljuk, hogy alkalmatlan pedagógusok ne oktassanak az iskolában, viszont ezt kiszűrni egy 30 perces eljárás során szinte lehetetlen. Mi eddig motivációs beszélgetést tartottunk, amelyet megfelelő eszköznek tekintünk a pálya iránti elkötelezettség megállapítására. A képzés során, a gyakorlatok során számos lehetőség kínálkozik a pályaalkalmatlanság megállapítására, például mikrotanítások, pedagógiai gyakorlatok stb. Akkor tartjuk bevezethetőnek a pályaalkalmasság vizsgálatát, ha rendelkezésre állnak megfelelő indikátorok, amelyek nagy valószínűséggel kizárják a tévedés lehetőségét.”

Ugyancsak problémás meghatározni azoknak az egészségi állapotoknak (fogyatékoságok, betegségek) körét és mértékét, amelyek valószínűsíthetően gátolni fogják a tanulmányok elvégzését vagy a pedagógusként való tevékenységet. Az ezzel kapcsolatos információk és a jelöltekkel szembeni elvárások meglehetősen ellentmondásosak voltak.

„Az alkalmassági vizsga során azonban objektíven szinte semmit nem lehet értékelni, vagyis olyan típusú objektív értékelést nem lehet adni, hogy például ki az, aki ténylegesen alkalmatlan a tanári pályára. Tehát azt, hogy mitől nem alkalmas egy jelentkező, se szubjektíven, se objektíven nem lehet értékelni. A legnagyobb gond az alkalmassági vizsgával, hogy nincs olyan mérőrendszer, amely azt szűrnie ki, ha valaki nem alkalmas. Természetesen az nem várható el egy 18 évesőtől, hogy bármilyen pedagógiai tudása legyen. De az már probléma, ha például olyan pszichológiai betegsége van a jelentkezőnek, amely az alkalmatlanságot bizonyítaná. Ugyanakkor az ilyen betegséget se egy ilyen alkalmassági vizsgán, se máshol nem lehet, vagy nagyon nehezen lehetne kiszűrni. Nincs olyan útmutató, hogy miként diagnosztizálható, illetve mikor gyógyítható egy ilyen betegség, és ha esetleg vannak bizonyos jelek, akkor például mit kell tenni. Hasonlóan nagyon nehéz bármilyen fogyatékoságot is kiszűrni.”

Az alkalmassági vizsga megvalósítása

Mint már az előzőekben utaltunk rá, a felvételi eljárás változásával, a szóbeli vizsga megszűnése óta kevés lehetőség volt találkozni a jelentkezővel. Néhány intézményben volt ugyan valamilyen előzmény az alkalmassági vizsgálat terén, de nem feltétlenül a tanárképzésben (bár az osztott képzésben a mesterképzésre jelentkezők számára több helyen alkalmaztak erre irányuló vizsgálatot), hanem a tanító- és óvóképzésben, a szociális munkás és a szociálpedagógus képzésben. A művészeti és sporttanár képzésben korábban is volt alkalmassági vizsga, de ezek során inkább a szakmai tudásra és az egészségügyi alkalmasságra fókuszáltak, a pedagógiai készségekre kevésbé voltak kíváncsiak. Valamilyen, a tanári pálya iránti motiváltságra irányuló felvételi beszélgetéssel esetenként próbálkozott egy-egy intézmény, de a most bevezetésre került tanári pályaalkalmassági vizsgálóhoz hasonló előzménnyel kevés intézményben találkoztunk.

Az interjúk tanulságai szerint a felsőoktatási intézmények igen eltérő módon oldták meg az alkalmassági vizsgával kapcsolatos feladatokat. Bár többségük a Felvi.hu-n megjelent leírás követelményeit igyekezett szem előtt tartani, más tényezők is szerepet kaptak a gyakorlatban: ilyenek tekinthető például az intézmények mérete, a jelentkezők száma, a jogi értelmezés, a személyi tényezők, az alkalmassági vizsga és a kapcsolódó feladatok eltérő megítélése, valamint az intézményi szinten döntéshozók hozzáállása is.

A tanárképzéssel foglalkozó intézmények helyzete a jelentkezők számától, illetve a szakmai kapacitástól függően nagyon eltérő volt. Akadt olyan intézmény, ahol közel ezer, míg máshol csak néhány jelentkezőt kellett meghallgatniuk.

Az egyik intézmény pedagógusképző karának gyakorlata kavart nagyobb vihart, amiről a sajtó is beszámolt. Itt saját jogértelmezésből kiindulva, illetve a jelentkezők nagy száma miatt írásbelit szerveztek, s egy májusi alkalomra hívták be írásbeli vizsgára a jelentkezőket, köztük az úgynevezett „elsőhelyes”, valamint nem elsőhelyes jelentkezőket, majd később, az Emberi Erőforrások Minisztériuma köznevelésért felelős államtitkára utasítására kénytelenek voltak a *Felsőoktatási felvételi tájékoztató* szerinti szóbeli alkalmassági vizsgát is megszervezni.

„Az írásbelit első és második helyen jelentkezőkkel is megírtattuk, a szóbelit csak az első helyen jelentkezőkkel folytattuk le. Mi véletlenül sem szerettük volna azt a helyzetet, hogy valaki megváltoztatja a jelentkezés sorrendjét, és elveszítjük amiatt, hogy valamelyik intézmény járta, hogy sánta és alkalmatlan.”

A többi felsőoktatási intézmény gyakorlatiasabb módon közelítette meg a kérdést. Saját szervezeti egységei és szakemberei közt a szükséges kérdésekről egyeztetett, ezt követően az alkalmassági vizsgával kapcsolatos feladatokat saját lehetőségeihez, részben pedig a helyi igényekhez igazítva értelmezte. A legnagyobb kihívást számukra elsősorban a technikai kérdések, például az Oktatási Hivatal által létrehozott adatbázisból a pontos listák szűrése és kezelése, az adatok le- és feltöltése, valamint a vizsgaidőpontok kijelölése, a jelentkezők értesítése, a bizottságok megszervezése jelentette. Az értesítés módja többféle volt: néhány helyen e-mailben, míg máshol hagyományos, postai úton kiküldött levélben hívták be a jelentkezőket. A szervezés rugalmasságáról tesz bizonyosságot, hogy néhány helyen több időpontot is ajánlottak, a leendő hallgató választhatott ezek közül. A levelekben általában csak a vizsga időpontját és helyszínét tudatták, a tartalmi kérdésekről leggyakrabban a honlapokról nyert információk alapján lehetett tájékozódni, valamint a tanulmányi osztályok adtak felvilágosítást.

Nem volt szükség az eddigi gyakorlat megváltoztatására a művészeti és sport területen, a képzést megelőző felvételi vizsga ugyanis ezekben az intézményekben hagyomá-

nyosan sok részből áll, praktikusnak tűnt csak egyszer behívni a hallgatókat, és a szóbeli vizsga részévé tenni az alkalmassági vizsgálatot is.

Az intézmények közötti egyeztetésre többek közt a rendelkezésre álló idő rövidsége miatt sem került sor, bár többen jelezték, hogy szívesen részt vennének egy ilyen témájú fejlesztési együttműködésben. Mint megtudtuk, informális, személyes megbeszélések zajlottak a témában, de ezek elsősorban azokra az intézményekre korlátozódtak, amelyekkel szoros szakmai kapcsolatot, együttműködést tartott fenn egy-egy adott intézmény. Ahol az alkalmassági vizsgát több kar bonyolította le, a karok közt csak abban az esetben volt együttműködés, ha a területek elvárásai hasonlóak voltak.

A bizottságok szervezése

A Felvi.hu leírásában az elvárás szerint az értékelést 3 fős bizottság kell, hogy elvégezze, amelynek tagjait a felsőoktatási intézmény pedagógusképzésében részt vevő pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlóiskolai szakemberei adják. A felsőoktatási intézmények az interjúk tapasztalatai alapján a javaslatot a részletekig menően igyekeztek betartani.

„Az elsődleges szempont az, hogy 3 főből álló bizottságok legyenek. Itt mi nagymértékben támaszkodtunk arra a leírásra, amit kötelezően előírtak nekünk, hogy tudniillik ezek a bizottságok álljanak a tanárképzésben részt vevő pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlóiskolai szakemberekből. És az is benne volt, hogy háromtagú bizottságnak kell lennie. Na most ez azt jelentette, hogy arról született döntés, hogy a bizottságok elnökeit a Pedagógiai és Pszichológiai Kar oktatói fogják adni. [...] Ezen kívül viszont a két másik tagot az érintett karok, és megkerestük a gyakorlóiskolákat is. [...] Párhuzamosan dolgozott kb. 15 bizottság, egyenként 3–3 fővel. Az összes társkart kértük, hogy delegáljon vizsgáztatót (TTK, BTK szakmódszertanosok), tőlünk gyakorlatilag az összes mozgósítható embert (pszichológusok, iskolapszichológusok, neveléstudósok), gyakorlóiskolákat kértünk fel részvételre.

„[...] alapvetően a Neveléstudományi Intézetből volt egy fő, volt egy a diszciplínák részéről, tehát szakmódszertanos kollegák. És megkértünk a gyakorlóiskoláinkból egy-egy gyakorló pedagógust [...] Hét bizottságunk volt összesen, tehát ebbe a hét bizottságba, amely egy héten keresztül, tehát egy egész hetet igénybe vett, mert 220 jelentkező volt. [...] Hát a tanárképzési csoport, ugye elég nyilvánvaló volt, hogy a Neveléstudományi Intézetből majdnem minden oktató belekerült. Szakmódszertanos van minden intézményben. Összesen 25–30 oktató vett részt, a gyakorlóiskolai tanárokkal együtt.”

Több intézménynél fontos szempont volt, hogy a bizottságok tagjai között legyen legalább egy fő pedagógiai és/vagy pszichológus végzettségű, ilyen tárgyakat oktató, és egy vagy két szakmódszertannal foglalkozó, lehetőleg tudományos fokozattal rendelkező (vagy fokozatszerzés előtt álló) oktató. Ők adták a bizottságok gerincét: az elnököt és két tagot. Néhány helyen a bizottság további tagokkal bővült, akik a hallgatókat képviselték, vagy gyakorló pedagógusok voltak (általában a gyakorlóiskolák vezetői), esetenként a technikai ügyeket jegyzők intézték. A bizottságok összetétele az eljárás során a tervezetthez képest sehol nem változott, számuk viszont a jelentkezők létszámától és a vizsganapok számától is függött (lásd Ercsei Kálmán írását).

Az alkalmassági vizsga elemei

A vizsga a Felvi.hu-n három elemet tartalmazott: „1. egy pedagógiai témájú szöveg alapján egy konkrét nevelési helyzet értelmezése, 2. a jelölt által szabadon választott pedagógiai jellegű olvasmányról szóló beszámoló értékelése, 3. a jelentkező által előzetesen megküldött motivációs levél alapján beszélgetés a felvételiző pályaelképzeléseiről, karriertervéről, egyéni életút fejlődési terveiről, arról, hogy miért kíván tanár lenni.”* Ugyanakkor az államtitkári tájékoztatón elhangzott, hogy a három elemből legalább egyet kell alkalmazniuk az intézményeknek, de nem volt szükséges mindhárom elem vizsgálata. Az interjúk tanulságai szerint az érintettek csaknem fele a leírás szerinti feladatokat nagy pontossággal igyekezett teljes körűen alkalmazni, amiben egyes képzőhelyeket – közvetlen előzményként – a mesterképzésre jelentkezők vizsgájának adaptálása is segítette. Ez utóbbit példázza a következő idézet is:

„Mi, amikor ebben elkezdtünk gondolkodni, öt évvel ezelőtt, akkor mindenekelőtt az intézet munkatársai kezdték el az egésznek a módszertanát is, meg a tartalmát is kidolgozni. Na most több tartalmi elemből is szerveződik. Az egyik egy motivációs levél [...] egy portfólió (ez az osztatlan képzésre jelentkező hallgatók esetében értelemszerűen nincs meg), ha rendelkezik ilyennel a hallgató, nem kizáró, de ajánljuk a hallgatónak, hogy hozzon ilyet, amiben a BA-s előtanulmányaiból származó szemináriumi dolgozatát, kutatását, projektjét vagy bármi egyéb [...] dokumentumot tehet bele, és hozza el. A harmadik elem olyan pedagógiai problémák, amelyeket mi közösen, az intézet munkatársai dolgoztunk ki. Van benne 2-3 hónap munkánk. Életszerű, a gyakorlatból vett problémákat próbáltunk összeszedni, azokhoz kérdéseket föltenni, és az lenne a lényege ennek a problémaszempontú beszélgetésnek, hogy megvizsgáljuk, adott helyzetben a jelölt tud-e rugalmasan, körültekintően, pontosan, alaposan tájékozódni a helyzetben, felismeri-e magát a helyzetet, az érintetteket, a probléma természetét. Nyilván nem terminus technicusokban megfogalmazva. [...] Hogy lát-e ilyen alternatívákat, tud-e mit kezdeni egy ilyen problémahelyzettel. [...] Néhány fogalommal megalapozzuk, hogy ő a problémát a tanár szemszögéből fogja meg.”

Voltak olyan intézmények, ahol a három elemből az egyikre helyezték a hangsúlyt, legjellemzőbben a motiváció kérdésének vizsgálatára. Ehhez a kiindulópontot jelentő motivációs levelet leggyakrabban előre beküldve vagy a vizsgára hozott kész szöveg formájában kérték, de előfordult az is, hogy nem kértek motivációs levelet, hanem a vizsga egy kötetlen beszélgetést jelentett.

„Első kérdés mindig az, hogy miért jelentkezett ide. Tehát a pálya iránti motivációját mondja el, és ahogy kialakul egy társalgás a vizsgázóval, szép lassan kibontakozik egy kép róla. Hogy milyenek a kommunikációs készségei például, ezt nagyon fontosnak tartjuk. Vagy ha kap egy váratlan kérdést, akkor fölhasználja magát. Megkérdeztük azt is, hogy volt-e az életében egy-egy mérvadó pedagógus, akire szívesen emlékszik vissza, elemezze, miért volt ő jó. Elsősorban ilyeneket kérdeztünk. A pályamotivációja volt az, ami érdekes volt.”

„Motivációs levelet nem kértek, helyzeteket esetleg kellett elemezni, például matektanár lesz a jelölt, és azt mondja, hogy azért szeretne, mert neki nem olyan

* A 2013. január 30-án a Felvi.hu-n megjelent leírás.

jól magyarázták el. Akkor jön a kérdés: mire figyelne, hogy magyarázna? Nagyon érdekes dolgok derültek ki, a korszerűbb módszerekről is beszélgettek, amit a beszélgetés kihozott. Meglepetéssel tapasztaltak ilyenfajta felvetéseket is. Az illető elszántsága, komolysága is kiderül, mert már mielőtt idekerül, kezd elmélyedni ilyenfajta dolgokban. Ez sokkal inkább kifejező, mint az, hogy *szeretem a gyerekeket*.”

Néhány helyen ezt kiegészítette különféle feladatok, például motivációs kérdőív vagy adatlap kitöltése, egy-egy, a beszélgetés során felszínre kerülő pedagógiai helyzet elemzése, értelmezése, az ideális tanár leírása, a tanári pályához szükséges alapvető készségek megnevezése. Helyenként felhasználták a képzés során is használt, pedagógiai helyzeteket bemutató példatárból könnyebben értelmezhető szituációkat is, de szóba kerültek más kérdések is, így például a jelölt hobbjaja, kedvenc olvasmányai, jó és rossz iskolai élményei, tanítással kapcsolatos pozitív és negatív élményei, esetenként a jelentkezők életpálya-moddellel kapcsolatos ismeretei is. Az eljárás során legkevésbé az olvasmányélménnyel kapcsolatos beszámolót preferálták az intézmények (ezt erősítette meg az online adatfelvétel is, amelyről Nikitscher Péter és Sági Matild írása szól).

Sok helyen arra törekedtek, hogy egy barátságos, kötetlen beszélgetés alakuljon ki oldott légkörben, a jelentkezők minél kevésbé érezzék feszélyezve magukat, jó élményeket szerezzenek, míg máshol inkább kiélezték a vizsgahelyzetet.

„[...] Maga a forgatókönyv az ugye úgy néz ki, hogy jön a jelölt, elkezdünk vele kötetlenül beszélgetni, hogy honnan jött, hol tanult, milyen előképzettsége van [...], hogy oldódjon a hangulata a jelöltnek. Aztán utána elkérjük a motivációs levelét [...] Ha van kérdésük a kollégáknak, [...] akkor azt felteszik a hallgatónak. Utána következik az, hogy a jelölt húz egy számot, a szám az takar egy pedagógiai helyzetet, és azt hangosan fel kell olvasnia. Ennek is megvan a funkciója, hogy hangosan olvassa. Hogyan, miként tudja ő azonnal, jelzi, hogy azonnal érti helyzetet, vagy töpreng rajta.”

Értékelési szempontok, kritériumok

Az alkalmassági vizsgálat értékeléséhez szükséges szempontok nem voltak központilag megszabva, így e tekintetben nagyobb szabadságot élvezhettek az intézmények. A kritériumok előzetes meghatározását sok helyen meg sem kísérelték, a bizottságokra bízva ezt a feladatot. Ez összefügg azzal a helyzettel, hogy az intézmények nagyobb részének nem voltak az alkalmassági vizsgával kapcsolatos komoly elvárásai, elsősorban a törvényi előírások teljesítésére törekedtek. Máshol szóbeli egyeztetéseken döntöttek arról, milyen módszereket alkalmazzanak, milyen szempontok alapján értékeljék a jelentkezőket. Ahol sok bizottságot működtettek, ott a megbeszéléseken az elnökök vettek részt, kisebb intézményekben, ahol kevés bizottság működött, jellemzően a bizottságok tagjai ültek össze.

„Egész biztos, hogy valamilyen kritériumokat kellene meghatározni, ennél sokkal szigorúbban. Tehát, ha mondjuk lenne száz jelentkező húsz helyre, akkor egy viszonylag világos kritériumrendszert kellene alkalmazni. [...] Inkább a képességek, motivációk, attitűdök vizsgálata, a kommunikációs képességeknek a vizsgálata lenne az, amit talán egy kicsit elmélyültebben kellene vizsgálni. [...] Ugye más lenne a helyzet, ha itt százával jelentkeznenek húsz helyre. Most viszont húsz helyre öten jelentkeznek vagy hárman, tehát egész máshogy fognak ehhez hozzáállni. Én azt mondom, hogy egy kicsit megfordult ennek a funkciója. Ugye normál

körülmények között az lenne egy pályaalkalmassági vizsgának a funkciója, hogy a sok jelentkező közül a legalkalmasabbakat kiválasszuk. Itt most egy kicsit más a fogalmazás, de azért hangsúlybeli eltérés van, hogy aki alkalmatlan, azt ne engedjük be. Más a kettő. Most kénytelenek vagyunk azt csinálni, hogy aki kirívóan alkalmatlan, azt szűrjük ki.”

Az értékelési szempontokkal kapcsolatosan az intézmények három csoportját különítettük el. Az elsőbe tartoznak azok, amelyek fő törekvése az alkalmatlanok kiszűrése volt. A második csoportba azokat az intézményeket soroljuk, amelyek nem foglalkoztak különféle kritériumrendszer felállításával, számukra az volt a fontos, hogy a kötelezően előírt feladatot teljesítsék, harmadiknak pedig azokat tekintjük, ahol igyekeztek meghatározni az alkalmasság kritériumait.

A minősítés során, mint már említettük, elsősorban a jelentkező motivációját nézték, de több helyen kiemelten fontosnak tartották a kommunikációs készséget és habitust is.

Alkalmatlanság

Az interjúk alkalmával rákérdeztünk arra is, kit tekintenek alkalmatlannak a bizottságokban. Meglehetősen nagy volt az egyetértés abban, hogy elsősorban a mentális betegségek szűrésére kellene fókuszálni, ugyanakkor a testi fogyatékoságok (látássérülés, logopédiai vagy mozgásszervi problémák) megítélése néhány helyen vitákra adott okot. Főként a magyar szakosok ragaszkodtak ahhoz, hogy a beszédhibákra különösen figyeljenek oda. Azonban általánosan elmondható, hogy e fogyatékoságokat nem sorolták be egyik intézménynél sem a kizáró okok közé. Kivétel ez alól a halláskárosodás, amely bizonyos területeken (például sport) balesetveszélyes helyzeteket, sőt, baleseteket is eredményezhet. Ugyancsak vita tárgyát képezte a különféle részképesség-zavarok (diszlexia, diszkalkulia stb.) megítélése is.

„A folyamat során erről is sokat beszélünk. Számításba jöhettek a valamilyen fogyatékkal élők, mint problémás esetek, nem voltunk egészen egységesek. Volt, aki ezt egészen tágra tette, hogy milyen típusú sérüléssel lehet valaki tanár, mondván, hogy a személyiségével tanít vagy nevel, nem az r hangjával, ami például nincs kész, vagy raccsol.”

„Azt tudom, hogy volt olyan eset, ahol a bizottság azzal foglalkozott, hogy tényleg elképzelhető, hogy az illetőnek olyan személyiségjegyei vannak, ami alapján, hát rá tudjuk mondani, hogy nehezen tudjuk most tanárként elképzelni. Mivel pszichológusok és pedagógusok a bizottsági elnökök, ezért azt kértük tőlük, hogy abban az esetben, ha ilyen problémás helyzettel találkoztak [...], akkor mindenesetre legyen egyfajta figyelem azokra a hallgatókra, akiknél valamilyen plusztámogatás, pluszfejlesztési igény fölmerülhet.”

Az interjúk alapján úgy tűnik, mindössze néhány (összesen hét) intézménynél, és csak pár esetben került sor az alkalmatlanság megállapítására. Az ilyen minősítést kapott jelöltek száma országosan kevesebb, mint húsz főre tehető. Igyekeztünk minél többet megtudni az alkalmatlanság okáról. Ezek a következők voltak: halláskárosodás, mentális-pszichés zavarosság, zavaros, labilis elképzelések a jövőre vonatkozóan. Két példa illusztrációként:

„Nagyon kis százalékban került a bizottság olyan helyzetbe, hogy [...] akár el is utasíthattuk volna. Volt olyan eset, amelyiknél a bizottság nagyon elbizonytala-

nodott, és jelezte is a jelöltnek, hogy olyan hiányosságokat vagy hozzáállásbéli problémát lát, ami nem megnyugtató. Végül őt is alkalmasnak nyilvánítottuk, azt a néhány embert is, akit esetleg elutasíthattunk volna.”

„Volt olyan, aki láthatóan, hogy is mondjam, nagyon a személyes útkeresésnek a fázisában volt, nem is gondolta igazán végig, hogy akar-e tanár lenni vagy nem akar. [...] Ez egy olyan fiatalember volt, aki nem most érettségizett, hanem két-három évvel ezelőtt, és láthatóan rendkívül labilis a saját maga jövőjével kapcsolatos elképzelések terén. Maga sem tudja, mit akar. Mondtuk neki, hogy azért a tanári elkötelezettség ilyen előélettel nehezen alakul ki. Kialakulhat, de azért még gondolja végig, hogy belevág-e egy ilyen dologba, mert a tanári pályához azért egy elég erős elkötelezettség szükséges, és nála ezt olyan nagyon nem érezzük.”

Értékelés, visszajelzés

Mint már utaltunk rá, az értékelés gyakran csak előzetesen, szóban megfogalmazott szempontok alapján történt. Az intézmények mindegyike valamilyen szóbeli visszajelzést adott a jelentkezőknek a vizsga befejeztével, általános gyakorlat szerint a pályázó kiment a teremből, s a bizottság rövid tanácskozás után hívta őt vissza. Ekkor adták tudtára a vizsga minősítését, amely tipikusan a megfelelt, nem felelt meg kategóriákba sorolást jelentette. Előfordult az is, hogy a minősítést név nélkül, születési dátummal jelezve függesztették ki. A jelölteknek a vizsga eredményéről szóló hivatalos papírt pedig általában a tanulmányi osztály postázta ki. Helyenként kihasználták az alkalmat, hogy a jelentkezők számára pozitív visszajelzéseket is adjanak minden esetben, másutt azt tartották fontosnak, hogy az elutasítást szóban és írásban is nagyon alaposan megindokolják.

Ritkábban alaposabb átgondolást feltételező szempontrendszert, pontozást dolgoztak ki a meghallgatásokhoz:

„[...] mi előre meghatároztuk a vizsga módszertanát, akkor meghatároztuk, hogy 0-tól 10-ig, 10-től 20-ig és 20-tól 30-ig mit jelent. [...] Ez az alkalmas, a kevésbé alkalmas vagy a közepesen alkalmas. [...] Ezek ilyen fokozatok.”

Általánosnak tekinthető, hogy a bizottságok tagjai közt konszenzus volt, és csak azok kaptak alkalmatlan minősítést, akikről a bizottság ezt egybehangzóan állapította meg.

Az alkalmassági vizsga utóélete

Kevésbé volt problémás kérdés a más felsőoktatási intézményben letett alkalmassági vizsga elfogadása. Az interjúalanyok többsége ezt érthető, átgondolt igénynek látta, kevesen érzékelték ezzel kapcsolatos nehézséget. Csupán két intézményben merült fel kétség ezzel kapcsolatban. Az egyik szerint elképzelhető, hogy a kritériumrendszer kidolgozatlansága miatt ők alkalmasnak találhatnak egy más intézmény által alkalmatlannak minősített személyt, máshol nem tudták, mi történik a jelentkezővel abban az esetben, ha az adott helyen nem indul el a képzés.

Bár a felsőoktatási törvény nem foglalkozik az alkalmassági vizsgálat elévülésével vagy jogorvoslati lehetőségével, az interjúk során röviden erre is kitértünk. Az elévülés megosztó kérdésnek bizonyult. Voltak, akik szerint az alkalmas minősítés nem vagy csak nagyon kirívó esetekben évülhet el, ezért elvileg nem szükséges az eljárás megismétlése abban az esetben, ha valaki bármilyen okból nem kezdi meg tanulmányait a tanárkép-

zésben. Mások szerint kockázatot jelenthet, bármilyen kicsi is az esély arra, hogy valaki lelki világában kedvezőtlen változás áll be, ezért ennek kiküszöbölése miatt szükséges lenne az újabb vizsga. Egy harmadik csoport szerint a már alkalmasnak minősített jelöltek nem jelentenek kockázatot, esetükben nem szükséges megismételni a vizsgálatot, ám az alkalmatlannak minősítettek fejlődhetnek annyit egy év alatt, hogy az új vizsga számukra kedvező eredményt hozhat. Az ismétléssel kapcsolatosan néhányan kifejtették, hogy akkor lenne a kérdésnek valóban jelentősége, ha szubjektív módszerek helyett egzaktabb módon történe a mérés. Néhányan említették azt is, hogy szükségesnek tartanának más alkalmassági szűréseket is a képzés során.

A betegségről tett nyilatkozat

A Felvi.hu-n megjelentetett leírás előírta, hogy „a jelentkezőnek nyilatkoznia kell arról, hogy nincs olyan betegsége, amely akadályozná a felsőoktatási tanulmányainak folytatását, beleértve a közoktatási intézményben a tanulmányai során folytatandó egyéves szakmai gyakorlatát is”. Legtöbb helyen minden jelentkezőnek ki kellett töltenie és alá kellett írnia egy, az intézmény által kialakított nyomtatványt a következő tartalommal: „felelősségem tudatában kijelentem, hogy nem rendelkezem olyan betegséggel, ami bármilyen kizáró tényezőt jelentene”. A jelentkezőt tehát nyilatkoztatták erről, de nem kértek külön orvosi igazolást, mert úgy vélték, hogy az egyetem/főiskola ezt hozzáértés híján nem tudja mérni, továbbá az orvosi papírban leírtakat sem tudná megfelelően értelmezni. Ez alól csupán az a néhány hely volt kivétel, ahol eddig is orvosi igazolást kértek, amelyre a fizikai terhelhetőség miatt volt szükség. Néhány intézmény elfogadta a szóban tett nyilatkozatot is.

A betegségről tett nyilatkozat megosztotta az interjúalanyokat. Az intézmények egy része az igényt probléma nélkülinek látta, és igyekezett a lehető legegyszerűbben megoldani a fentebb leírt módon, másik része azonban jogi vagy szakmai oldalról aggályosnak, megoldhatatlan feladatnak látta. Volt olyan intézmény, amely a nyilatkozatot jóhiszeműen értelmezve, olyan esetekre, betegségekre vonatkoztatta azt, amelyek elsősorban a gyermekközösség egészségét veszélyeztethetik (fertőző betegségek). Több intézmény veszélyt látott ebben, különösen akkor, ha egy jelentkezőnek valamilyen egészségügyi problémája volt, ugyanis a szükséges ismeretek híján nem érezték saját feladatuknak ezek súlyosságának a mérlegelését. Ezt jól tükrözi a következő idézet:

„Nem vagyunk szakemberek ebben a dologban, azt gondoljuk, hogy mindenképpen felelősséggel jár, alá kell írni. Akkor nincs semmi baj, ha nincs semmi akadályozó. De ha beír valamit, akkor rögtön el kell dönteni, hogy mik azok, amik eleve kizáróak. Mi sem tudjuk eldönteni, hogy bizonyos betegségek esetén milyen mértékű esetben lehet tanítani, milyenben nem. Az orvosi kompetenciába tartozó dolgokat nem akarjuk felvállalni. Az más kérdés, hogy esetleg ebben lehetne valamilyen irányelvet, konkrétumot megfogalmazni, hogy mik azok a határok, amikből nem lehetne engedni. De ezt nem hiszem, hogy az egyes intézményeknek kellene kitálatni.”

Ennek hiányában több helyen komolytalannak érezték az elképzelést, és úgy látták, ellenkezik az egyenlő bánásmód elvével, valamint az elfogadó szellemű pedagógia megvalósítására irányuló törekvésükkel.

Egy másik intézmény képviselője sem érezte problémátlanak a nyilatkozatot, de nem találkoztak olyan esettel, ami gondot okozhatott volna.

„Úgy gondoltuk, hogy ha hozzák magukkal ezt az előírt papírt, ezt nyilatkozatként aláírják, abban maradtunk, hogy a bizottság eldönti azt, hogy a kirívóan neheztelt vagy fogyatékos, hátránnyal küzdőkkel mit fognak tenni, de nem volt rá példa.”

Volt olyan intézmény is, amelyik nagyon komoly problémát látott a nyilatkozatban:

„Ott az egészségügyi alkalmasság kritériuma. Egészen katasztrofális az, hogy azt le meri valaki írni, hogy nyilatkozzon a felvételiző arról, hogy neki nincsen olyan betegsége, ami akadályozza abban, hogy ő tanárképzésben tanulmányokat folytasson. Mondja már meg nekem valaki, hogy milyen betegség lehet ez? És milyen betegség lehet az, ami esetleg a későbbiekben nem szerezhető be?”

Ugyanakkor néhány helyen, elszórtan, ötletként felmerült annak az igénye, hogy saját nyilatkozat helyett komolyabb vizsgálatra lenne szükség, hiszen a legtöbb személyiségzavarnál nincsen betegségtudat. Ezt véleményük szerint pszichológiai tesztekkel lehetne mérni, bár kétségek merültek fel arra vonatkozóan, miként lehetne ezt megvalósítani, hiszen időben és anyagilag is komoly ráfordítással jár a vizsgálat:

„Egyébként el tudom képzelni, hogy ez hasznos. Nekem azért a praxisomban volt olyan, akiről kiderült, hogy annyira örült volt, hogy tényleg kellett nekünk kérni orvosi igazolást arról, hogy ő rendben van. Az évek során kialakult benne egy olyan agresszív viselkedés a közösségben, ami megijesztett, és kellett kérnem egy orvosi szakvéleményt.”

A jelentkezőkkel kapcsolatos általános tapasztalatok

Az interjúk feldolgozása közben figyeltünk arra is, milyennek látták a tanári pályára jelentkezőket az alkalmassági bizottságok tagjai. A kép alapvetően pozitív: többségében kommunikatív, határozott, nyitott, elkötelezett, motivált, ugyanakkor tiszta pályaképpel még nem rendelkező fiatalok jelentkeztek, akik a bizottságok tagjaira általában kellemes benyomást tettek. Az egyik interjúalany így foglalta össze tapasztalatait:

„Ha nagyon szigorúan nézném, azt mondanám, hogy a jelentkezetteknek a kétharmada [...] a pedagógiai pályára alkalmas volt ez alapján a beszélgetés alapján. Egyharmada volt, akinél azt lehetett mondani, hogy hát igen, vannak hiányosságai, ezek jórészt fejleszthetők, pótolhatók, és egy nagyon kis százalékban került a bizottság olyan helyzetbe, hogy hát akár el is utasíthattuk volna. De mondom, kétharmada azért feltalálta magát, talpraesetten válaszolt, és bele tudta élni magát abba a pedagógiai szituációba. Tehát megnyugtató volt a kép. A motivációk elég erősnek tűntek, tehát akik eljöttek és vállalták ezt a beszélgetést, azok eléggé elkötelezettek tűntek. Nagyon sokan tudták azt, hogy ez nem egy sikerpálya, a társadalmi elismertség az elég szerény. Bár azért az életpálya-modellnek a lebegtetése, annak ellenére, hogy ilyen hosszú ideig lebeg, meg most is ugye bizonytalan, hogy mennyire lesz pozitív hatású, azért már megjelent itt is, hogy hát úgy hallották, hogy javulni fog az anyagi megbecsültség és a társadalmi elismertség. Tehát ennek már most érezhető hatása volt.”

Összegző vélemények

Az interjúkban megfogalmazódtak olyan gondolatok is, amelyeket súlyuk miatt az elemzés során érdemes volt külön kezelni. Ezek olyan összegző vélemények, melyek az előbbieken bemutatott kérdésekre adott válaszokhoz hasonlóan, szintén erősen szólnak, jól mutatva az intézmények eltérő álláspontjait a vizsgálat tárgyával kapcsolatban.

A pedagógiai alkalmassági vizsgálat értékelésénél az interjúalanyok szinte kivétel nélkül fontosnak tartották a kísérleti jelleg kiemelését. Úgy vélekedtek, hosszabb előkészítő szakaszra lett volna szükség ahhoz, hogy az intézmények és a jelentkezők is fel tudjanak készülni a feladatra. Néhányan úgy gondolták, az előkészítéshez még legalább egy évre szükség lesz, az alkalmassági vizsgálat eredményeit pedig többévtény tapasztalat birtokában lehet majd alaposabban vizsgálni.

Az idei évben bevezetett pedagógiai alkalmassági vizsgálat értékelésénél az interjúalanyok szinte kivétel nélkül fontosnak tartották a kísérleti jelleg kiemelését.

Úgy vélekedtek, hosszabb előkészítő szakaszra lett volna szükség ahhoz, hogy az intézmények és a jelentkezők is fel tudjanak készülni a feladatra. Néhányan úgy gondolták, az előkészítéshez még legalább egy évre szükség lesz, az alkalmassági vizsgálat eredményeit pedig többévtény tapasztalat birtokában lehet majd alaposabban vizsgálni.

Többen nehezményezték a bevezetés módját, a szakmai egyeztetések elmaradását vagy figyelmen kívül hagyását. Elmondásuk szerint, bár az államtitkárság formálisan felkérte a Magyar Rektori Konferencia Pedagógiai Bizottságát a tanári pályaalkalmassági vizsgálat véleményezésére, a véleményezési határidő előtt egy-két nappal jelent meg a vizsga leírása a Felsőoktatási felvételi tájékoztatóban, a Felvi.hu-n és más fórumokon. Azt is elmondták, hogy a Magyar Rektori Konferencia állásfoglalásában nem támogatta a vizsga jelenleg megvalósult formájának bevezetését, hanem javasolta a nemzetközi gyakorlat és tapasztalatok, valamint a szakmai álláspontok összegyűjtését, és ezek alapján ajánlások kidolgozását. Az eljárás többekben negatív érzéseket keltett, amely a vizsga előkészítésére és lebonyolítására is rányomta bélyegét, több helyen felmerült a vonatkozó jogszabályokra hivatkozva a törvényesség kérdése is.

A lebonyolításánál a legtöbb intézmény kizárólag a törvényi megfelelés igényét tüzte ki maga elé. Gondot okozott az eltérő értel-

mezés is: bár törvény vagy rendelet nem határozta meg pontosan a vizsgálat mibenlétét, az intézmények végül alkalmazták a Felsőoktatási felvételi tájékoztatóban leírt elemeket.

Összegzés

Interjúink tanúsága szerint az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának bevezetése ellentmondásos módon történt, és ellentmondásos tapasztalatokat eredményezett. A vizsga bevezetésére irányuló kezdeményezést önmagában kevesen kifogásolták, akik egyáltalán véleményt formáltak róla, azok többségében fontos, régóta aktuális lépésnek könyvelték el, ami ráirányítja a figyelmet a pedagógusok munkájának, felkészítésének és kompetenciáinak fontosságára. Maga a bevezetés, a megvalósítás módja azonban nem történt elég körültekintéssel, vitára adott okot az időzítés, a kellő előkészítés hiánya, az egyes jogszabályokkal való ütközés, a kritériumok megfogalmazásának elmaradása.

Az intézmények mindazonáltal igyekeztek az elvárásokat teljesíteni, erre azonban az egységes kritériumok hiánya következtében vagy csak formálisan volt mód, vagy a vizsga saját elképzelések szerint kialakított szempontokkal, tartalommal valósult meg. Az eredmény a fegyelmezett teljesítés mellett többféle megoldás lett. Hogy a tényleges célokban, az alkalmatlannak bizonyuló jelentkezők kiszűrésében eredményes volt-e a kezdeményezés, az interjúkból nem derült ki, de feltételezni lehet az egyenetlenséget ebben a vonatkozásban is, az egységes, megalapozott kritériumok hiánya miatt. Mindezek ellenére az is leszűrhető, hogy a felsőoktatási intézmények konstruktív hozzáállást tanúsítottak a feladattal kapcsolatban, nem titkolva, hogy a jelen helyzetet átmenetinek tekintik, ami inkább részeredményekkel jár (például előszűrés, tanár és hallgató találkozó), semmint valamilyen megnyugtató eredménnyel az alkalmatlan jelentkezők kiszűrését illetően. Ezért az alkalmassági vizsgát inkább kényszernek és nem lehetőségnek élték meg, de a jövővel kapcsolatban többen optimistán nyilatkoztak: a vizsga fejlesztése és a képzés egyes részeiben a tapasztalatok kamatoztatása már komolyabb szakmai eredményekkel járhat hosszabb távon. Mint a nemzetközi kitekintés (lásd Pálvölgyi Krisztián írását) is mutatja, a pedagógusképzés szakemberei között is megoszlanak a vélemények abban a tekintetben, milyen eszközök lehetnek alkalmasak a mérésre, illetve lehet-e erről a képzésbe való belépés előtt, a jelentkezők 18 éves korában dönteni. Ezt támasztja alá az a tény, hogy sok országban nincs bemeneti mérés. A hazai intézményi próbálkozások is azt mutatják, hogy a szakmai műhelyekben nálunk is megjelenik ez a sokszínűség. Több tudásunk lehetne az alkalmazható módszerekről, ha lehetőség lenne arra, hogy hosszabb távon nyomon kövessük a hallgatókat, valamint lehetőség lenne arra, hogy az intézmények egymással megosszák a saját összegyűjtött tapasztalataikat.

Ugyanakkor érdemes tudni azt is, hogy mindez igazán komoly eredményt akkor érhet el, ha a tanári pálya más területein is pozitív változásokhoz kapcsolódik. A képzésnél maradványra úgy gondoljuk, nehéz egy-egy elem fejlesztése révén komoly eredményt elérni, ha más fontos elemek ellene hatnak, például nem jelenik meg kellő hangsúllyal a képzésben a pedagógikum, a hallgatók fejlődésének figyelemmel kísérése, vagy a finanszírozás ellenérdekelte teszi az intézményeket a jelentkezők szűrésében.

Az interjúk készítésének helyszínei

- Budapesti Corvinus Egyetem
- Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem
- Debreceni Egyetem
- Eszterházy Károly Főiskola
- Eötvös Lóránd Tudományegyetem
- Károli Gáspár Református Egyetem
- Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem
- Miskolci Egyetem
- Nyíregyházi Főiskola
- Nyugat-Magyarországi Egyetem
- Óbudai Egyetem
- Pannon Egyetem
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem
- Pécsi Tudományegyetem
- Semmelweis Egyetem
- Széchenyi István Egyetem
- Szegedi Tudományegyetem

Irodalomjegyzék

- Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba (2011, szerk.): *Tanárképzés hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Breznysnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 3. sz. 335–48.
- Sáska Géza (2009): Az egységes tanárképzés formálásának pedagógiai és politikai kultúrája. *Educatio*, 3. sz. 349–359.

A tanulmány az OFI által készített Tanári alkalmassági vizsgálat című kutatás keretében készült.

Kutatásvezető: Kállai Gabriella, közreműködő kutatók: Derényi András, Ercsei Kálmán, Fehérvári Anikó, Györgyi Zoltán, Imre Anna, Kocsis Mihály, Kurucz Orsolya, Nikitscher Péter, Pálvölgyi Krisztián, Sági Matild, Széll Krisztián, Szabó Zoltán, Szemerszki Marianna