

A TANÁRKÉPZÉS MAKRO-, MEZO- ÉS MIKROSZINTJE

THE MACRO-, MESO-, AND MICRO-LEVELS OF HUNGARIAN TEACHER EDUCATION

Falus Iván¹, Szűcs Ida²

¹az MTA doktora, professor emeritus
falusivan@gmail.com

²PhD, egyetemi adjunktus
Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Eger
zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban a tanárképzés rendszerszintű leírására vállalkoztunk, bemutatva annak makro-, mezo- és mikroszintjeit, illetve kapcsolódását a társadalom egyéb alrendszereihez. Elemzésünk célja felhívni a döntéshozók figyelmét arra, hogy az *ad hoc* jellegű reformok helyett tudományos igényű elemzésekre alapozott döntések szükségesek, amelyek rendszerben értelmezik a pedagógusképzést, ismerve annak belső mechanizmusait és a nagyobb rendszerekkel (oktatás, társadalom) való összefüggéseit. Cikkünk következtetései közvetlenül hasznosíthatók a tanárképzés reformjának megvalósítása során.

ABSTRACT

The goal of the study is to describe the system of Hungarian teacher education regarding its macro-, meso- and micro-levels and its connections to the subsystems of society. With this analysis we would like to make decision makers realize that decisions should be based on research to understand how the system of teacher education works, what connections it has with the deeper dimensions of education and society. We presume that our conclusions will provide a wide-scale basis for realizing the current reform in Hungarian teacher education.

Kulcsszavak: tanárképzés, rendszerszintű megközelítés, elmélet, gyakorlat

Keywords: teacher education, system approach, theory, practice

Az egyetemnek meg kell teremtenie a képzés feltételeit, meg kell határoznia a célokat, a képzés szerkezetét, tartalmát, a módszereit, az értékelés módjait a belépéstől a gyakornoki vizsgáig. Mindezeket, valamint a képzés bemeneti és kimeneti követelményeit, szerkezetét, időtartamát, kreditértékeit, a kreditek arányait, szervezetét, infrastruktúráját a tanárképzés makroszintjéhez soroljuk. A tanárképzés mezoszintjéhez tartozik a képzés elméleti és gyakorlati, szaktudományos és mesterségbeli tárgyainak rendszere, beleértve az alapképzést és a gyakornoki képzést egyaránt. A mikroszinten az egyes tantárgyakon belül, illetve azok között végzett tevékenységeket értjük.

A szintek egymásra épülnek. Az egyikről a másikra történő haladás a tanárjelölt tanulásának támogatását hivatott leírni, kiindulva a képzési rendszert mozgató alapvető tényezőktől, eljutva az egyéni tudáskonstruálásig. A szintek szoros kölcsönhatásban vannak egymással. Minden szinten belül az egyes elemek szintén szoros kapcsolatban vannak. A szinteken a tanárképzést az oktatók és a hallgatók közös tevékenységéből álló folyamatnak kell tekintenünk, amelynek során elérjük a hallgató adott szakaszban elvárt fejlődési szintjét.

A tanárképzés rendszere a felsőoktatás, a közoktatás és a társadalom tágabb rendszereivel összefüggésben működik, így ezen rendszerek szabályzói mind hatással vannak a tanárképzés célrendszerére, tartalmára és módszereire.

A továbbiakban áttekintjük, hogy a szintek egyes elemei hogyan helyezkednek el a tanárképzés jelenlegi rendszerében, milyen változtatásokra lenne szükség ahhoz, hogy az egyes elemek és a rendszer a maga egészében jól funkcionáljon.

A MAKROSZINT

A tanárképzés célrendszere (kimeneti követelmények)

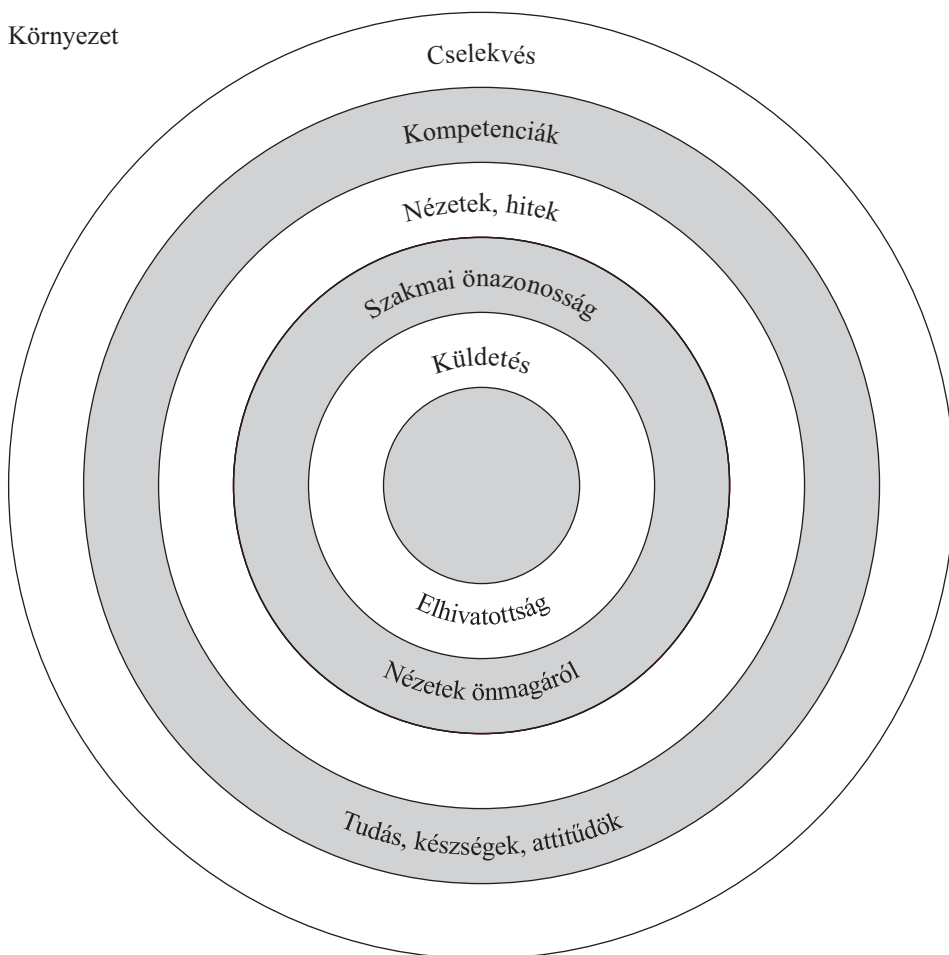
A kimeneti követelmények egyik forrása a tanári kompetenciák, amelyek mint a pedagógusképzés céljai jelennek meg. A másik forrást az Európai Képesítési Keretrendszer nyomán kidolgozott „tanulási eredmények” jelentették, amelyek az Országos Képesítési Keretrendszer keretében jelentek meg. Később Magyar Képesítési Keretrendszer néven törvényi megfogalmazást is nyertek. A kompetenciáknak azokat a mérhető változatait, amelyek segítségével meg lehet állapítani a tanárok felkészültségének egy meghatározott szintjét, sztenderdeknek nevezzük. A kompetenciáknak és a sztenderdeknek az eredményesen, sikeresen működő szakemberek munkájának elemzéséből, az úgynevezett professziogramokból kell származniuk.

Mennyiben felelnek meg a jelenlegi képesítési követelmények ezeknek az elvárásoknak? A hazai kompetenciák kidolgozásakor a nemzetközi gyakorlatban kidolgozott kompetencialeírásokat vettük alapul, nem nyúltunk vissza a hazai

gyakorlat elemzéséig. Tehát, először le kell írunk az egyes iskolatípusokban dolgozó pedagógusok professziogramját és sztenderdjeit, majd meg kell néznünk, hogy mi ezekben a közös, és ezt tekinthetjük az alapképzés kimeneti követelményeinek. El kell döntenünk azt is, hogy a kompetenciák közül melyeket lehet eredményesebben az alapképzés, és melyeket a gyakornoki képzés keretei között kialakítani.

Ugyancsak felülvizsgálatra szorul, hogy az alapképzés és a gyakornoki felkészítés képzési rendszere a sztenderdek irányába hat-e, valamint, hogy a kreditek elosztása ennek a célrendszernek az igényei szerint és nem más szubjektív megfontolások alapján valósul-e meg.

Környezet



2. ábra. Fred A. J. Korthagen modellje alapján (2004, 80.)

A 2. ábra azt szemlélteti, hogy milyen új céltartalmak jelentek meg a tanárképzésben. Korábban a kognitív célok domináltak, de a 2000-es években egyre nagyobb hangsúlyt kapnak a belsőbb rétegek, mint például a nézetek, a szakmai önazonosság, identitás, valamint az azokkal szoros kapcsolatban álló érzelmek. Indokolt lenne ezen kutatások eredményeit beépíteni a célrendszerbe (Fűzi, 2015; Paksi et al., 2015).

Második lépésben makroszinten érdemes azzal foglalkoznunk, hogy milyenek és milyennek kell lenniük a hallgatóknak a képzésbe történő belépéskor.

Abban a kérdésben, hogy kik szeretnének bejutni a pedagógusképzésbe, viszonylag kis szerep jut magának a tanárképzésnek, elsősorban a tanárok presztízse, munkájuk alkotó jellege motiválja a pályára belépőket. Ideális esetben a pedagógusképzésbe az érettségizettek legjobbjai igyekeznek bejutni, akikből könnyen képezhetők kiváló pedagógusok.

Gyakorta vetődik fel a tanárképzésbe történő belépéskor az alkalmassági vizsga szükségessége. Ennek két akadálya van: egyfelől, nincs kiből választani, másfelől, nem ismerünk érvényes eszközt, amelynek segítségével a felvételi időpontjában dönthetnénk a jelentkezők alkalmasságáról. Erre a célra a képzés folyamatában megvalósuló tevékenységek az alkalmasak.

A képzési folyamat megtervezéséhez nagyon fontos a belépő hallgató előzetes tudásának, nézeteinek ismerete, amelyeket a képzés során adaptívvá kell tennünk a tudás megszerzésére és a gyakorlati munkára egyaránt (Dudás, 2007).

Leegyszerűsítve, a tanárképzés folyamata a belépő nézetek formálásából, a hallgatók tudásának, képességeinek gazdagításából áll.

A képzés ideje, tartalma

Az alapképzés tartalmi összetevői

Az alapképzés tartalmának meghatározásakor az új képzési kimeneti követelmények (URL1) a NAT-ban (Nemzeti alaptanterv) és a kerettantervekben megjelenő tudományágakra, műveltségterületekre fókuszálnak.

A képzés ideje tíz félévre rövidült, az általános iskolai és középiskolai tanári szint szerinti differenciálás nem jelenik meg az alapképzés időtartamában.

Az osztatlan tanárképzés bevezetésekor a gyakorlatok a képzés utolsó évére koncentrálódtak, figyelmen kívül hagyva azokat a kutatási eredményeket és bevált gyakorlatot, amely az elmélet és gyakorlat egymásba fonódó megvalósítását tekinti eredményesnek a képzés teljes időtartama alatt. A gyakorlati képzés új szerkezete lehetőséget biztosít új tartalmi elemek beépítésére vagy meglévők módosítására. Hangsúlyosabbá válik a pályaszocializáció. Az általános iskola-középiskola különbségeinek észlelésére és azok alapján történő gyakorlásra a tanítási gyakorlatok adnak lehetőséget, kérdés az, hogy megtörténik-e ennek a célzott kiaknázása.

A tanári felkészítéshez rendelt kreditek mennyisége lecsökken. Kérdéses, hogy a képzési kimeneti követelményekből történik-e meg a kreditek levezetése.

A gyakornoki szakasz tartalmi összetevői

A gyakornokok esetében a képzés tartalmi elemeit továbbra is a Pedagógus I sztenderdjei rögzítik, amelyek ismeretek, képességek és attitűdök formájában kerülnek leírásra, az alapképzéstől eltérően nem nyolc, hanem kilenc kompetenciaterületen.

A gyakornoki szakasz tartalmi vonatkozású, és ezzel párhuzamosan a mező és a mikroszinten jelentkező dilemmáinak megértéséhez szükséges látnunk, hogy bár a kilencvenes évektől a nemzetközi (URL2) és hazai tudományos élet (Falus, 2014) fókuszába került a kezdő pedagógus problémaköre, és ennek következtében bevezették a kétéves gyakornoki időszakot és az összefüggő pedagógiai gyakorlatot, azonban folyamatosan átszabták, lerövidítették, egyszerűsítették mindkettőt. Ezzel felborult az a módszertani struktúra, amelyet a szakemberek az eredeti, 2013-ban bevezetett rendszerre dolgoztak ki (Kotschy et al., 2016), és amely figyelembe vette a hallgató és a gyakornok státuszában és feladatkörében meglévő különbségeket, a fejlődéshez szükséges időkeretet, valamint az iskolaszintekkel kapcsolatban jelentkező differenciálást.

Javasoljuk tehát a gyakornoki időszak ismét kétévesre történő bővítését, ugyaníis ez a rendszer tudná sikeresen garantálni, hogy

- felkészítse a kezdő tanárt az adott iskolatípusban, adott iskolában ellátandó speciális feladatokra;
- diagnosztizálja a gyakornoki időszak elején a kezdő a hiányosságait, majd a gyakornok megtervezzé egyéni fejlődési tervét;
- a mentori támogatás mellett biztosítsa a bevezető szakasz számára tervezett képzések látogatásának feltételeit (Sallai, 2015; Falus, 2020).

A gyakornoki vizsgát tekinthetjük a tanári képesítő vizsgának, amelynek birtoában a tanár felkészült tanári munkájára és a folyamatos szakmai fejlődés megkezdésére.

A képzés szervezete, intézményrendszere

A képzés szervezeti struktúrájában három intézményt szükséges megemlíteni: az egyetemet, a gyakorlóiskolát és a partneriskolát. Az egyetemen belül a pedagógusképző központok felelnek a gyakorlatok szervezéséért, valamint az egész képzés koordinációjáért.

Az új gyakorlati rendszer a partneriskolák szerepét erősíti, hiszen egyre intenzívebben vonódnak be a pályaismereti-pályaszocializációs, a tanítási és az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatokba.

Az új gyakorlati rendszer gyógyírt ad azokra a korábbi kritikákra, hogy a tanárképzés nem eléggé gyakorlatorientált. Ugyanakkor kérdéses, hogy a rendszer képes lesz-e a hallgatókat mennyiségi és minőségi szempontból egyaránt kezelni. A minőségi képzés kérdése szorosan kapcsolódik a képzők kompetenciáihoz, szakmai fejlődésük támogatásához.

Megoldásként javasoljuk a szakmai fejlesztő iskola létrehozását. A szakmai fejlesztő iskola olyan, a pedagógusképzés innovációit támogató kutatásalapú modell része, amely a képző intézmény és a gyakorlóhely egyenrangú szakmai kapcsolatán alapul. Ebben a kutatóműhelyben együtt tevékenykednek oktatók, szakvezetők, mentorok, sőt még hallgatók is annak érdekében, hogy a valós tanulói, hallgatói tanulási szükségleteket alapul véve dolgozzanak ki és valósítsanak meg innovációkat, és támogassák nemcsak a hallgatók, gyakornokok, hanem a pedagógusok, oktatók, szakvezetők, mentorok szakmai fejlődését is (Kotschy, 2003; Szűcs, 2021).

A pedagógusképzők

A tanárok képzésével sok különböző alapképzettségű szakember foglalkozik. A közelmúltig közülük csak a mentorok részesültek tanárképzői szakképzésben, míg a többiek, mondhatni, képesítés nélkül látták el feladatukat. A történész, a fizikus, a pszichológus még nem tanárképző, nem feltétlenül rendelkezik a tanárok képzéséhez szükséges kompetenciákkal. A tanárképzésnek mint önálló professzióknak a felismerése, elismerése Európában megvalósult, hazánkban a kompetenciarendszer és a képzési terv kidolgozására is sor került (Falus–Estefánné, 2015), országos bevezetése mindmáig várat magára.

A MEZOSZINT

A tantárgyak lehetnek elméleti vagy gyakorlati, illetve szaktudományos vagy mesterségbeli tárgyak. A tanegységek/modulok esetében az alapképzésben lehetségesnek tartjuk a korábbi modulokon belüli átrendeződést vagy teljesen új modulok kialakítását.

A jelenleg folyó munkát figyelve két irányban célszerű elindulni. Egyrészt arra érdemes törekedni, hogy a meglévő tantárgycsoportokon belül új szervezőelvek jelenjenek meg (Falus–Szűcs, 2022). A másik irány a gyakorlati és az elméleti tárgyak szorosabb egymásra illesztése, de lehetséges olyan modulok létrehozása is, amelyekben az elméleti és gyakorlati, valamint a szaktudományos és mesterségbeli tárgyak sajátos ötvözete valósul meg, lehetővé téve az elmélettől a gyakorlat és a gyakorlattól az elmélet irányába történő tudásépítést.

A gyakornoki szakaszban a modulok olyan széles választékára lenne szükség, amelyek egyrészt az iskolatípusokra jellemző sajátos ismereteket közvetítenek és az

ezekre épülő kompetenciákat fejlesztik, másrészt a gyakornokok egyéni igényeihez illeszthetők. A kínálat oldaláról a lehetséges igényeket lefedő továbbképzési rendszer kidolgozására és humánerőforrásra lenne szükség.

Fontos, hogy a felvázolt integrációs folyamatokat kutatásokkal támogassuk, tehát úgy gondoljuk, hogy a jelenlegi reform kellő odafigyeléssel támogathatja a szakmai fejlesztő iskola megvalósulását.

A MIKROSZINT

A mikroszinten alapvetően a hallgató, a gyakornok tudáskonstruálása és az azzal párhuzamosan megtörténő fogalmi váltások kerülnek a középpontba.

A pedagógusjelölt és a pedagógus szakmai fejlődése reflektív folyamatok eredménye. A képzés során tehát a reflektív gondolkodás, reflektív tanítás fejlesztését szükséges elvégezni a képzőknek (Szivák, 2011).

Korábban említettük Fred A. J. Korthagen (2004) hagyománymodelljét, amely a pedagógus pszichikus képződményeinek szintjeit ábrázolja. A modell alkalmas annak a szemléltetésére, hogy a reflektivitás révén hogyan lehetséges közelebb vinni a pedagógusokat (hallgatókat, gyakornokokat) a professziójukhoz. A kompetenciák fejlesztése csak a nézetek tudatosítása révén valósítható meg. A képzők számára szükséges a tudatosítás támogatása, ehhez pedig a kutatások által alátámasztott módszerek ismerete és alkalmazása. A kibővült gyakorlati rendszer kellő alkalmat nyújt a reflektív stratégia és azon belül a módszerek változatos alkalmazására.

Külön kell szólnunk a gyakornoki időszak tevékenységeiről. A gyakornok már nem irányítás alatt végzi pedagógiai tevékenységét, hanem önállóan, de mentori támogatással. A mentorok komplex tevékenységrendszerének összetevői a támogatás, a képzés, a megbeszélés, a tanácsadás, a szervezés-koordináció (iskolai szint) (URL2; Simon, 2019).

A másik segítség a gyakornok számára az önelemzés (Stéger, 2010). A gyakornokok esetében a reflektív gondolkodás, a gyakorlat továbbfejlesztésére kell törekedni hospitálásokkal és a rájuk épülő megbeszélésekkel más kollégákkal, a reflektív naplókkal és a portfólióval (URL2; Sallai, 2015; Simon, 2019).

ÖSSZEGZÉS ÉS JAVASLATOK

A tanárképzés rendszerszintű leírása alapján nyilvánvaló, hogy ha a rendszer egyik elemén változtatást végzünk, akkor az változást generál a különböző szinteken, illetve a szintek egymás közötti viszonyában is. A reformok megtervezésekor tehát érdemes rendszerszinten gondolkodni, és a rendszer elemeinek helyzetét feltárni, annak érdekében, hogy ténylegesen orvosolni tudjuk a problémákat.

A különböző szintek elemeinek leírása során a következő javaslatainkat fogalmaztuk meg:

1. A különböző iskolatípusokban tanító tanárok professziogramjának feltárása, a gyakornoki és az alapképzés célrendszerének leírása, azaz az egymásra épülő kompetenciák összehangolása, a célrendszer gazdagítása az újabb kutatásokban hangsúlyozott affektív elemekkel.
2. A belépő nézetekre épülő, az értékelő rendszer folyamatos fejlődését biztosító, az alkalmasságot feltáró tevékenységek, tartalmak kidolgozása.
3. A hallgatói önállóság fejlődésének támogatása a belépéstől a gyakornoki vizsgáig.
4. A szakmai fejlesztő iskolák országos hálózatának kiépítése.
5. Az elmélet és a gyakorlat egységének, az induktív és deduktív megközelítés, problémamegoldás rugalmas változatainak alkalmazása.
6. A kétéves, korábban kidolgozott és kísérletileg igazolt gyakornoki rendszer visszaállítása, az egyéni igényekhez igazítható gyakornoki képzési válasz-ték megteremtése.
7. A pedagógusképzők kompetenciái alapján a képzők kiválasztásának, képzésének és értékelésének bevezetése.
8. A mentorok jogi státuszának rendezése.

Javaslataink a kutatók, a rendszer szereplői és a döntéshozók együttműködését feltételezik.

IRODALOM

- Dudás M. (2007): Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása. In: Falus I. (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Budapest: Gondolat Kiadó, 46–120.
- Falus I. (szerk.) (2014): *A pedagógus gyakornoki rendszer. Nemzetközi áttekintés. Hazai előzmények*. Budapest: Oktatási Hivatal
- Falus I. (2020): A tanárképzési reform logikája. *Tani-tani Online*, 2020. dec. 30. https://www.tani-tani.info/a_tanarkepzesi_reform_logikaja
- Falus I. – Estefánné Varga M. (2015): *A pedagógusképzők kompetenciái*. Eger: Líceum Kiadó, 150–152. <http://epednet2.ektf.hu/download.php?file=2565>
- Falus I. (főszerk.) – Szűcs I. (szerk.) (2022): *A didaktika kézikönyve. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Budapest: Akadémiai Kiadó, <https://mersz.hu/falus-didaktika>
- Füzi B. (2015): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek. *Neveléstudomány*, 4, 38–56. http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelstudomany_2015_4_38-56.pdf
- Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 20, 1, 77–97. DOI: 10.1016/j.tate.2003.10.002, <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X03001185>
- Kotschy B. (2003): Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, 1, 1–2, 109–117.

- Kotschy B. – Sallai É. – Szőke-Milinte E. (2016): *Mentorok tevékenységének támogatása. Segédanyag a köznevelési intézményekben dolgozó pedagógusgyakornokok mentorainak.* Budapest: Oktatási Hivatal, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/pem/mentori_segedlet.pdf
- Paksi B. – Veroszta Zs. – Schmidt A. et al. (2015): *Pedagógus – Pálya – Motiváció. Egy kutatás eredményei.* Budapest: Oktatási Hivatal, https://viselkedeskutato.hu/index.php?option=com_attachments&task=download&id=53&lang=hu
- Sallai É. (szerk.) (2015): *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése.* Budapest: Oktatási Hivatal
- Simon G. (2019): *A mentorálás elmélete és gyakorlata: A mentori kompetenciák attitűdelemei és a kezdő pedagógusok mentormodellek szerinti támogatása.* Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem
- Stéger Cs. (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés*, 8, 1, 37–56. DOI: 10.37205/TEL-hun.2010.1.04, <https://ojs.elte.hu/pedagoguskepzes/article/view/1519/1328>
- Szivák J. (2011): A reflektív gondolkodás fejlesztése. In: M. Nádas M. (szerk.): *A mentorképzés tartalmáról* III. Budapest: Eötvös Kiadó
- Szücs I. (2021): A szakmai fejlesztő iskola. In: Falus I. – Szücs I. (szerk.): *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig.* Eger: Líceum Kiadó, 43–50. DOI: 10.46403/Agyakorlotol.2021.43, <http://publicacio.uni-eszterhazy.hu/7099/>
- URL1: 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (hatályos: 2022. 01. 01-től). <https://njt.hu/jogszabaly/2011-204-00-00>
- URL2: Snoeck, M. M. J. – Eisenschmidt, E. – Forsthuber, B. et al. (2010): *Developing Coherent and System-Wide Induction Programmes for Beginning Teachers – A Handbook for Policy Makers.* <https://tinyurl.com/yc32h47w>