



2012 JÚL. 04

54822
3 FIM73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA



2

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2012. 52. ÉVFOLYAM



TARTALOM

| | |
|--|----|
| Előszó | 1 |
| GALAMBOS GÁBOR: Vajúdnak a hegyek... .. | 2 |
| BENEDEK ANDRÁS: Pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás? | 7 |
| ORMÁNDY JÁNOS: Az Európai Unió kihívása a magyar közoktatás fejlesztésére | 13 |
| KOTSCHY BEÁTA: Mentor a pedagógusképzésben | 20 |
| JANCSÁK CSABA: Átmenetek a tanárképzésbe | 28 |
| LÉGRÁDINÉ KÖRHÁZI TÍMEA – MAGYAR ISTVÁN – SÁNDOR JÓZSEF: A gyakorlati képzés és a gyakorlóiskolák szerepe az átalakuló tanárképzésben | 39 |
| TÓTH ESZTER: Előre a múltba? | 44 |



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Jancsák Csaba

Juhász Valéria

Szerkesztőbizottság:

*Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),
Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)*

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

Előszó



Az új szerkesztőség első lapszáma tematikus, amely a tanárképzés különböző aspektusaival foglalkozik. Nemcsak azt tartjuk fontosnak, hogy olyan írásokat közöljünk, amely a modern szakmódszereket mutatja be, hanem azzal is meg akarjuk ismertetni az olvasókat, hogy ezekre a módszerekre hogyan készítik fel a tanárjelölteket a felsőoktatásban, a már pályán lévő pedagógusokat pedig a tanártovábbképzéseken. Ezért a lapban véleményt mondanak e témáról oktatáskutatók, tanárképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény vezetője, gyakorlóiskola igazgatója, pedagógusok és tanár szakos egyetemi hallgatók. Mindezt azért tesszük, mert hiszünk abban, hogy a pedagógusképzés döntően megváltoztathatja pozitív irányban a magyar közoktatást. Fontos tudni a pedagógus pályára jelentkező fiataloknak, a felsőoktatásban tanár szakon tanuló hallgatóknak, a már pályán lévő pedagógusoknak és minden szülőnek, hogy milyen tanárok kerülnek ki a tanárképzéssel foglalkozó intézményekből, hogy milyen pedagógusokat várnak az iskolák, és hogy milyen új igényekkel jelentkeznek a társadalom a pályára készülő kollégákkal szemben. A jelen nagy pedagógiai vitái között szerepel, hogy a társadalom új igényeit hogyan tudja kielégíteni a tanárképzés, hogy az iskola igényeihez mennyiben igazodik a pedagógusképzés, hogy hány szintű legyen a tanárképzés, hogy mennyi legyen a gyakornoki idő, kik lehessen mentorok és milyen feladatokkal, hogy milyen legyen a pedagógus életpályamodell, hogyan lehet vonzóbbá tenni a pedagóguspályát, hogyan tudunk igazodni az Európai Unió elvárásaihoz stb. Abban mindenki egyet ért, hogy a megújulásra szükség van, de az ahhoz vezető utak megjelölése jelentősen eltér a különböző véleményekben. A megújulás fontosságát az oktatáspolitikai szakemberei a következő problémák megoldásában látják: *„A hagyományos pedagógusszerep keretei között egyre nehezebben kezelhető a média, az internet kihívásai, pontosabban az, hogy rég nem a pedagógus a tudás átadásának a központi alakja.”* (Pokorni 2010: 27)* *„Nem sikerült változást elérni abban a valójában évtizedek óta jelentkező problémában sem, hogy szaktudományt tanítunk-e vagy a személyiséget fejlesztjük.”* (Pokorni 2010: 32) *„Nemzetközi összehasonlítás készült arról, hogy a diákok milyen mértékig tekintik örömteli folyamatnak az oktatás és a tanulás folyamatát. A magyar oktatás ebből a szempontból sereghajtó.”* (Magyar 2010: 33) *„A bolognai folyamat is szerepet játszik abban, hogy a tanárképzésben túlzott dominanciát kaptak – nézetem szerint hibásan – az elméleti pedagógiai, pszichológiai tárgyak.”* (Pálinkás 2010: 37) *„...elmaradt a pedagóguspálya vonzóna és kiszámíthatóvá tétele, presztízsének növelése, az iskolamesterek életszínvonalának növelése. Holott ma már mindenki előtt bizonyos, hogy a közoktatás színvonalának javítása csak a pedagógusok minőségének emelésén keresztül lehetséges.”* (Hoffmann 2010: 29) Hiszünk abban, hogy a pedagógusképzés megújítása, a pedagógus továbbképzések megreformálása hozzá tud járulni a magyar közoktatás felemelkedéséhez, felzárkóztatásához. Ebben próbálunk segíteni ezzel a közös együtt gondolkodással.

A szerkesztők

* Hoffman Rózsa, Magyar Bálint, Pálinkás József és Pokorni Zoltán írásai a *Mérlegen a közoktatás. Új Katedra* különszám II. 2010 találhatók.

Vajúdnak a hegyek...

GALAMBOS GÁBOR

galambos@jgypk.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar



Nem vagyok grafomán. Így aztán nem matematikai kérdésekben ritkán nyilvánulok meg egy-egy cikk erejéig. Gyanítom, hogy a sűrűn egymást követő reformok időszakonkénti elemzésére azért kérnek meg, mert szóban elég markáns véleményt szoktam megfogalmazni. Ilyenkor összegyűjtve az elmúlt időszak tapasztalatait vagy nyilatkozok a reformok kapcsán (Kasza 2007, Nagy 2010), vagy le is írom a véleményem (Galambos-Homor 2004). Sajnos az a tapasztalatom, hogy az évek múlásával beigazolódnak az aggályaim, a reformok vagy fokozatosan kifulladásnak, vagy az erősen kifogás tárgyává tett intézkedésekről kiderül, hogy nem állják ki az idő próbáját.

Lassan 12 éve figyelhetem „testközelből” a magyar felsőoktatáson időről időre „átsöpörő” reformokat. És ezeken a reformokon belül – mint egy pedagógusképző intézmény (később kar) első embere – mindig aggodalommal szemlélem azt, hogy a tanárképzés helyét szinte soha nem sikerült megtalálni. Azt szoktam mondani, hogy ha az altajisztika képzést elrontjuk a magyar felsőoktatásban, akkor ez komolyan rontja az évfolyamonként itt végző 3-4 hallgató elhelyezkedési esélyeit. Vélhetően hosszú idő eltelik az életükben addig, amíg – alkalmazkodva a munkaerőpiac igényeihez – bepótolják a képzés hiányosságait, de személyes gyötrődésüknek a magyar társadalom problémáinak alakulására vajmi kevés hatása lesz. Ugyanakkor, *ha a pedagógusképzést – és ezen belül kiemelten a tanárképzést – hibásan kezeljük, akkor néhány évfolyam rosszul felkészített, diplomás tanárnemzedéke – az oktatott diákok százezres létszáma okán – hosszú évtizedekre befolyásolhatja hátrányosan az oktatást, és ennek következtében a teljes magyar társadalom fejlődését.*

1998 óta a jelenlegi a harmadik nagy nekirugaszkodás, a harmadik kísérlet arra, hogy középtávra megoldódjon a tanárképzés problémája. (Zárójelben jegyzem meg: már ez is erősen kritizálható, hiszen ilyen sűrűn nem változhatnak a közoktatás igényei. A külső feltételek ilyen gyors változtatása mellett nem készíthetők középtávú stratégiák a tanárképzésre.) Az első – két év előkészítő munka után – 2000-ben abszolválódott azzal, hogy a magyar felsőoktatásban létrehoztak egy szerkezeti reformot. Látszólag ennek semmilyen hatása nem volt a tanárképzésre, azonban hadd világítsak rá arra, hogy a duális képzés általános iskolai szegmensét végző tanárképző főiskolák addig egységes rendszerét – vagy szándékosan, vagy meggondolatlanul – különböző pályákra helyezték. Ezzel megteremtették annak lehetőségét, hogy a lokális érdekek esetenként a tanárképzés egész nemzedékeket befolyásoló globális érdekei fölé kerülhessenek. Ha a cél érdekében a „divide et impera!” évezredes elvét alkalmazva kívántak sikereket elérni, akkor ez fényesen sikerült. Csak emlékeztetőül: az integrációs folyamat befejezése után az ELTE villámgyorsan és nyomtalanul „elnyelte” a Tanárképző Főiskolai Karát. Eger és Nyíregyháza önálló

maradt, igaz eltérő jövőkép víziójával: az előbbi egyre erőteljesebben igyekszik abba az irányba, hogy egyetemmé váljon, az utóbbi – megszabadulva a Debrecennel „lebegtetett” integráció fenyegető rémétől – regionális szerepvállalását erősítve több karú, jól működő főiskolává vált. Szombathely nehezen találja a helyét: kezdetben önállóságra törekedett, később – komoly finanszírozási gondoktól veszélyeztetve – „laza” szövetségben integrálódott a Nyugat-Magyarországi Egyetembe, most ismét abban reménykedik, hogy visszanyerheti önállóságát. Szegeden a JGYTF integrálódott az SZTE-be, és egészen 2006-ig reménykedett abban, hogy az általános iskolai tanárképzésben megőrizheti szerepét a régióban. Ezek az álmok azonban az egységes tanárképzés koncepciójával szertefoszlottak.

Érdemes figyelni: négy, korábban azonos elvek alapján együttműködő intézmény négy teljesen különböző pályára került. Ezzel megszűnt az igény arra, hogy a közös célok érdekében összehangolják a képzéseiket. Elveszett annak a lehetősége is, hogy a közös célok érvényesítésének érdekében együtt lépjenek fel az országos fórumokon, és az általános iskolai tanárképzés átalakítása során megfelelő ellensúlyt legyenek képesek felvonultatni más – esetenként parciális érdekek védelmében létrehozott – érvrendszerekkel szemben. Örök talány marad a számomra az, hogy a tanárképzésben részt vevő egyetemi karok jól körülhatárolható érdekein túl milyen előnyök származtak a fenti átalakításból a magyar tanárképzés általános iskolai szegmensére vonatkozóan.

A következő nagy átalakítási lendület 2006-ban érte el a magyar felsőoktatást. Az átalakítás alapját a Bologna-rendszerre történő átállás szolgáltatta. Itt már világosan látszott, hogy az oktatási kormányzat nem találja a tanárképzés helyét az új, Bologna-típusú képzésben. Szeretném leszögezni, hogy a Bologna-rendszert önmagában jónak tartom. Az, hogy a felsőoktatás képzéseit olyan rövidebb ciklusú, egymásra épülő képzésekre bontjuk, amelyek végén a hallgatók egy része folytathatja tanulmányait, másik részük pedig – a képzési szintnek megfelelő – szakképesítés birtokában befejezi tanulmányait, a képzés szempontjából kifejezetten gazdaságos, a munkaerőpiac szempontjából pedig mindenképpen kívánatos. Ezt a rendszert akár jól is össze lehetett volna rakni, de nálunk ez nem sikerült. Mivel számos példa volt a jó bevezetésre Európában, ezért érthetetlen volt számomra, hogy miért kellett kapkodva létrehozni az új képzési struktúrát. Nekem mindig úgy tűnt, hogy „éltanulók” akartunk lenni, és ennek az indokolatlan kapkodásnak nem csak a tanárképzés esett áldozatul. Ma sem a természettudományos, sem a bölcsész-képzésben nem igazán lehet olyan alapképzést felmutatni, amely ennek a szintnek az elvégzése után a munkaerőpiac által elfogadott és elismert szakképesítést adna a végzett hallgatók kezébe. A tanárképző főiskolák egységesen kialakítható ellensúlyának hiányában az egyetemi és a neveléstudományi lobby létrehozta Európa talán legszerencsétlenebb tanárképzési rendszerét. Miközben a gyakorlati tapasztalat azt mutatta, hogy szakdiszciplináris szinten a magyar közoktatás az egyenlő szintű ismereteket nyújtó kétszakos, szimmetrikus tanárképzésre a „leginkább vevő”, a képzésben megszüntettük a tényleges kétszakoságot, és helyette egy olyan „másfél” szakos rendszert hoztunk létre, amely aszimmetrikus ismereteket ad a végzett hallgatóknak. A pedagógiai oldalon pedig hiába érvelt számos szakmai tekintély azzal, hogy az eltérő életkorban mind pedagógia, mind pszichológiai oldalról különböző érettségű gyerekeket kell kezelni a tanároknak, ezért a duális képzést nem szabad megszüntetni. A létrehozott rendszer ezt az érvet félretolta, és egységes pedagógiára alapozott tanárképzési rendszert hozott létre. Annak idején erre Homor Géza kollegámmal már 2004-ben felhívtuk a figyelmet (Galambos-Homor 2004), de érzékelhető eredményt nem sikerült elérni. A 2006-os szerkezetátalakítás egyik legszembetűnőbb problémája pedig az volt, hogy a tanárképzés új rendszerét úgy

alakították ki, hogy az előkészítés teljes időszakában a közoktatás néma maradt. Nem lehetett látni azokat az igényeket, kompetenciaelvárásokat, amelyeket a magyar közoktatás – mint a munkaerőpiac egyedüli képviselője – a végzett tanárokkal szemben támasztott volna. Elismerem: így nagyon nehéz volt jó rendszert alkotni, de – mivel mindkét képzési rendszer ugyanahhoz a minisztériumhoz tartozott – nekem úgy tűnt, hogy a rendszer kidolgozóinak ilyen igénye nem is volt. Mindvégig az volt az érzésem, hogy itt nem a közoktatás – és persze ezzel együtt a magyar társadalom – igényei számítottak, hanem az egyetemi karok finanszírozhatósága volt az elsődleges célfüggvény (hogy a matematikus is megszólaljon belőlem). Egy vitában úgy fogalmaztam, hogy sajnos nem az értékek, hanem az érdekek mentén születtek a döntések. A torzó további szerencsétlen döntéseket szült, amely az egzisztenciális félelemtől való rettegés következtében szélesebb támogatással bírt: gomba módra szaporodtak el a csak második szakként választható szakok, amelyek a közismereti tantárgyak mellett soha nem látott virágzásnak indultak. Nem vitatom azt, hogy ezek közül néhányra szükség lehet a közoktatásban, de abban is biztos vagyok, hogy olyan mértékű szakosodásra, amely közel harmincféle képesítést tesz szükségessé egy közoktatási intézményben a közismereti tárgyakon túl, nincs szükség.

Érdeemes volt figyelni, hogy a 2010-es kormányváltás után mennyire megnőtt azoknak a száma, akik az egységes tanárképzés ellentáborát szándékoztak erősíteni. (Az ismert mondas jutott az eszembe: annyi 56-os forradalmárunk lett hirtelen, ahány partizánunk volt a világháború befejezése után.) Amikor kiszivárgott, hogy az oktatási kormányzat az új Felsőoktatási Törvényben (Ftv) rögzíteni kívánja azt, hogy visszaállítják a duális, két-szakos, szimmetrikus tanárképzést, azt gondoltam, hogy végre visszatalálunk a helyes útra. Azt nem gondoltam – és ma sem gondolom –, hogy bizonyos reformokra ne lenne szükség, abban azonban biztos vagyok, hogy a 2006-ban eltörölt duális rendszernek volt két nagyon fontos pillére: egyrészt felkészítette a tanárokat arra, hogy az eltérő absztrakciós szinttel rendelkező diákoknak a legmegfelelőbb pedagógiai, pszichológiai alapok birtokában adják át az ismereteket, másrészt a szakdiszciplináris tudásuk életkori szintnek megfelelően kialakított módszertani alapjai miatt képesek voltak megfelelően közvetíteni a szakmai tudást a közoktatás két – egymástól lényegesen eltérő – szintjén. Induláskor úgy tűnt, hogy ezeket az elveket a kormányzat beépíti a tanárképzés új rendszerébe. Nagyon vártam, hogy a közoktatás hogyan fogalmazza meg az igényeit. A Köznevelési Törvény kialakításakor arra számítottam, hogy a törvényalkotók világosan kimondják azt, hogy a közoktatás különböző formáiban (8+4, 4+8, 6+6) milyen szakmai és pedagógiai felkészültségű tanárokat várnak, a VMT-vel rendelkező tanítók mellett az általános iskolai tanároknak milyen szaktantárgyi kompetenciával kell rendelkezni az 5. és 6. osztályban. Jó lett volna tudni, hogy egy 6+6-os rendszerben a „felső” hat első két évre jelentkező pedagógus számára középiskolai vagy általános iskolai felkészültséget írnak elő? Ezeknek a problémáknak a tisztázása azonban elmaradt.

A tanárképzés szempontjából az Ftv-nek voltak fontos, rögzített sarokpontjai. Duális képzést deklarált, a végzéshez – rezidensi státuszban – egy további gyakorlati évet határozott meg a képzés utolsó szakaszában egy – a képzésnek megfelelő – közoktatási intézményben, és előírta intézményenként a tanárképzési központot. A rezidensi státusz életre hívása szakmai szempontból védhető, azonban van egy nagy hátránya: megnöveli a képzési időt. Ez egy olyan szakma esetében, amelynek nincs sem társadalmi, sem erkölcsi, sem anyagi megbecsülése, alaposan rontja a jövőbeli kilátásait. Lássuk be, az előző mondat igazsága nehezen cáfolható, és ennek egyenes következménye az, hogy – üdítő kivételtől eltekintve – a tanári pályát a diákok legtöbbször nem első szándékból választja. Nem

kell nagy jóstehetségnek lenni ahhoz, hogy kimondjuk: ha kiderül, hogy a tanárok képzési időtartama az orvosok mellett a leghosszabb lesz az országban, akkor – változatlan feltételek esetén – a pálya népszerűsége nem fog növekedni. Ezen a helyzeten a tervezett életpályamodell kétségtelenül javíthat, de még gyors bevezetés esetén sem fejtheti ki villámgyorsan a remélt hatást. Az egyéni motiváció mellett persze azonnal felvetődik az is, hogy a képzési idő megnövekedése súlyos terheket ró a mindenkori költségvetésre is, de azt gondolom, hogy ezt a következményt a kormányzat végiggondolta. A tanárképzési központ létrehozását azzal indokolta a jogszabály, hogy abban az esetben, ha egy intézményben a tanárképzés mindkét szintjén folyik képzés, akkor a felsőoktatási intézménynek szüksége van arra, hogy a tanárképzés egységes elvek alapján történjen, és a tanárképzési központ feladatává tette a gyakorlati képzések szervezését is.

A rögzített pontokon túl azonban az Ftv 29 pontban a kormány számára előírta azt, hogy rendeletekben dolgozza ki az Ftv végrehatásának különböző részleteit. Már akkor sejteni lehetett, hogy ebből még számos probléma keletkezhet, mert a felsőoktatásnak az a természete, hogy az ilyen átmeneti időszakokban erőteljes lobbitevékenység indul meg, ami alaposan módosíthatja az eredeti szándékokat, és a keretjelleggel létrehozott jogszabályokat is felhíghatja. Most is ez történt. Ma már nyíltan beszélnek arról, hogy a kialakítandó duális képzés olyan lesz, hogy nem lesz duális képzés. A mai elképzelés szerint a két végzettséget választók közös bemenet alapján indulnak el a képzésben, azonos képzést kapnak mind a szakdiszciplínákból, mind pedig a pedagógiai-, pszichológiai ismeretekből, és a negyedik év után kell dönteniük: aki a gyakorlati évet választja, az általános iskolai tanár lesz, aki ötödévben további tanári tanulmányokat akar folytatni a megkezdett szakokon, az – az ötödévet követő gyakorlati év teljesítése után – középiskolai tanár lesz.

Magyarul visszatértünk az egységes tanárképzéshez, de mivel az más politikai kurzushoz kötődött, ezért ezt nem mondjuk ki, és úgy csinálunk, mintha most mégiscsak duális képzést csinálnánk. Vajúdtak a hegyek...

Először azt hittem, hogy ez egy vicc, de a szakokhoz rendelt képzési és kimeneti követelmények kialakítása olyan mértékben halad előre, hogy nem sok kedvem van nevetni. Vegyük sorba, hogy mi adja a visszarendeződés „ideológiáját”?

Az első támadási pont a bementi szinteket érintette. Azt az érvet vonultatták fel, hogy abban az esetben, ha külön bemenete van a duális tanárképzés két szintjének, akkor a diák már 18 éves korában döntésre kényszerül, és ez túlságosan korán hozza döntési kényszerhelyzetbe a hallgatót. Nehéz mosolygás nélkül kezelni ezt az érvet, hiszen a jogász- vagy az orvosképzésben résztvevő diáknak is a bemenetkor kell dönteni. Miből gondoljuk, hogy a tanárnak készülő diák kevésbé érett, mint fentebb említett társai? A közös bemenetnek van egy olyan következménye, amely szerintem nem lett végiggondolva. Ez a képzés azt feltételezi, hogy minden tanárjelölt az első négy évben ugyanazt tanulja, és csak a képzés végén kell eldönteni, hogy valaki továbbtanul-e vagy sem. Ezért a kérdés kézenfekvő: hány általános iskolai tanárt ad a felsőoktatás öt év múlva a magyar közoktatásnak, mondjuk, magyar szakon? A kérdés megválaszolhatatlan, hiszen nincs információ arról, hogy ki akar tovább tanulni. Lehet az a válasz, hogy előírjuk azt, hogy hányan kötelesek elhagyni negyedév után a képzést, de ez csak az állami finanszírozott helyekre vonatkozhat. Így aztán éppen egy olyan képzésnél veszít az állam a hiteléből, amelynél a teljes munkaerőpiacot ellenőrizni képes. Adódik az akadémikus kérdés: hogyan becsüli a szükséges munkaerőt az állam olyan esetekben, amikor az igények alakulása csaknem független tőle?

A második érv a tényleges duális képzés ellen az volt, hogy ha a szakdiszciplináris tudást a hallgatók eltérő elvek alapján kapják meg, akkor az általános iskolai tanárok átképzése középiskolai tanárrá nem végezhető el két félév alatt. Ez lehet, hogy így van, de lásuk azt is be, hogy nem tipikus esetről beszélünk. Azok, akik általános iskolai tanárok akarnak lenni, azok többnyire azok is maradnak. Nem hiszem, hogy egy rendszert a pályamódosítók számára kell kifejleszteni. Mérnöknek vagy közgazdásznak menni a tanárképzés másod- vagy harmadéve után szintén nehéz, mégsem alakítjuk a képzést úgy, hogy az ilyen igényeknek is megfeleljen. A pályamódosítók előtt ott lehetne a kiegészítő képzések rendszere, amelyek nagyszerűen működtek a korábbi években. Az ilyen érv alapján kialakított képzés önmagában is „életveszélyes”: magában hordozza azt az elvet, hogy a középiskolai tanár tulajdonképpen ugyanaz, mint egy általános iskolai tanár, csak egy kicsit többet kell még tanulnia. Kétségtelen, hogy a képzést így is össze lehet rakni, csak akkor a tanári mesterség alapjainak a legfontosabb része veszik el. *Az általános iskolai tanárnak ugyanis mást és másképpen kell tudnia, mint a középiskolai társának.* Ugyanezt a hibát követtük el akkor, amikor a bolognai rendszerben a tanárokat együtt képeztük a tudós jelöltekkel (fizikus hallgatót a fizika szakos tanárjelölttel): az eredményt látjuk.

Azt már csak halkán jegyzem meg: ha együtt képezzük a tanár szakos hallgatóinkat a közoktatás két szintjére, akkor miért kell a tanárképző központ? Erre már nem tudok felelni, de legyen szabad befejezésül mindenki figyelmébe ajánlani az írásomban korábban már leírt mondatot, ami alapoz megfontolásra készítheti a döntéshozókat:

Ha a pedagógusképzést – és ezen belül kiemelten a tanárképzést – hibásan kezeljük, akkor néhány évfolyam rosszul felkészített, tanárnemzedéke – az oktatott diákok százezres létszáma okán – hosszú évtizedekre befolyásolhatja hátrányosan az oktatást, és ennek következtében a teljes magyar társadalom fejlődését.

IRODALOM

Galambos Gábor–Homor Géza 2004: A tanárképzés magyarországi reformjáról, *Magyar felsőoktatás* 4, 53–8. [<http://www.ph.hu/ph/mf/24.04/53.html> – 2012.03.19.]

Kasza Georgina 2007: A tanárképzés bolognai átalakításának problematikájáról. Interjú Galambos Gáborral, az SZTE Juhász Gyula Pedagógusképző Karának dékánjával, a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának tagjával, *Felsőoktatási Műhely*. [http://www.felvi.hu/felsooktatasi/muhely/periodika/2007/a_tanarkepzes_bolognai_atalakitanak_prob_lematikajarol?itemNo=1 – 2012.03.19.]

Nagy Tímea 2010: Nincs alternatívája a kétszakos tanárképzésnek. *Mohaonline*. [http://www.mohaonline.hu/egyetem_guide/felsooktatasi_torveny_pedagoguskepzes_galambos_gabor_sz_te_dekan – 2012.03.19.]

Pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás?

BENEDEK ANDRÁS

benedek.a@eik.bme.hu

Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem



A köznevelési rendszer megújításának lényeges alapelve az oktatással kapcsolatos stratégiai célok egyértelmű meghatározása. Így vált meghatározó közpolitikai céllá az állam fokozott felelőssége és felelősségvállalása a kisiskolák megmentése terén, a közműveltségi garancia képviselője a tantervi szabályozás révén, az oktatás szintjei közötti koherencia érvényesítése és a pedagógiai munka értékelési rendszerének kiépítése. E stratégiai jelentőségű s a következő évek szakmai programjait meghatározó prioritások között kapott kiemelt szerepet a pedagógus-életpályamodell kidolgozása és bevezetése, melynek lényegi rendszereleme a pedagógusképzés megújítása.

Az oktatáspolitikai „magasságában” és a gyakorlat mindennapi valóságában a közoktatás és felsőoktatás sajátos metszéspontjában van a *pedagógus* mint a sajátos hivatásmódel tárgya és mint jelentős – társadalmi hatékonyságot meghatározó – foglalkoztatási tényező. A szakma-foglalkozás-hivatás összefüggésrendszere, a tényleges és számos elemében lehangoló gyakorlat e témakört nem csupán változatlan időszerepével ruházza fel, hanem új felismerésekhez is vezet. Nem véletlen, hogy e problémakörrel az elemzések és javaslatok kitérítetett módon foglalkoznak. Ezért a már feltétlenül rövidtávon kezelendő kihívások egyike a *pedagógusképzés*, melynek szerkezeti átalakulása elkerülhetetlennek látszik napjainkban.

A változások jelentősége tágabb társadalmi és szűkebb szakmai értelmezések szerint is túlzás nélkül történelminek tekinthető. A fejlett világ számára a 2007-es *McKinsey-jelentés* (McKinsey 2007) fogalmazta meg tényként: az oktatási rendszerek sikere alapvetően attól függ, hogy az arra legalkalmasabb emberek váljanak tanárrá, és ezzel összefüggésben fokozott figyelmet érdemel az a feladat is, hogy őket eredményes tanárrá képezzék. A *pedagógus* felkészültsége – szakmai kultúrája, több évtizedes elköteleződése – nemzedékek számára meghatározhatja az oktatás-nevelés minőségét, s ezzel a társadalom egészének fejlődési dinamikáját. E szakmai vállalások súlya azonban abból is érzékelhető, ha arra utalunk, hogy több mint 170 ezer pedagógust érint a képzés megújítása, az életpálya szakaszainak szakmai kritériumokhoz történő illesztése. A pedagógusképzés következményeinek közvetlen hatása az intézményekben folyó oktatási-nevelési tevékenység által napi szinten érzékelhető: közvetlen alanya mintegy 1,2 millió gyermek a közoktatási rendszerben, amelynek közvetett hatását 2–2,5 millió felnőtt – szülő, gondviselő – érzékeli.

Jelen írás a stratégiai-koncepcionális szinten már megfogalmazott, s közelmúltban elfogadott felsőoktatási törvény által jogi keretekbe foglalt változtatási-változási teendőket

tekinti át néhány példával a pedagógusképzés tágan értelmezett, sajátos szakaszolásának szempontjából. Ez az elemzés és esszéjellegű szakmai mérlegelés felvázolja a tágabban értelmezett pedagógusképzésnek egy lehetséges szakaszolási rendszerét is, amely magában foglalja mind a pályára kerülést, mind a karrierlehetőségeket. E gondolkodási keret célja nem a már szakmailag kijelölt teendőkkal kapcsolatos fenntartások, kritikai észrevételek megfogalmazása (bár értelemszerűen ezek is jelen vannak szakmai közéletünkben), hanem a valós feladatokkal történő konstruktív szembenézés. A szerző egyértelműen a megteendő „lépések” oldalán áll, s a mértékről és az ütemezésről gondolkodik, ugyanakkor felhívja a figyelmet a „toporgás” veszélyeire, a valós problémák kellő súllyal történő kezelésének szükségességére is.

Ha a szándékoknak megfelelően megvalósul a pedagógustársadalom életkörülményeinek pozitív változása, akkor reálisan számolhatunk ennek következményeként a közoktatás színvonalának emelkedésével. A változás egyik lényeges dimenziója a pedagógusképzés átalakítása, mely időigényét tekintve hosszabb, szerkezetileg összetettebb képzési rendszer. Sikeres kialakítása ugyanakkor tartósabbá és minőségében a mainál lényegesen kedvezőbbé formálhatja a pedagógusok foglalkoztatását. E folyamatban a pedagógusképzés jóval tágabb értelmezést kap, s olyan képzés előtti és utáni „pályaszakaszokhoz” kapcsolódó komplex rendszerré válik, melyben a következő szakaszok formálódnak:

- *Orientációs szakasz.* Ebben a szakaszban lényeges sajátosság a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tényszerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrierlehetőségek. Bár az e szakaszra vonatkozó üzenetek tartalmának kialakítása, s különösen a szakmapolitikai kommunikáció központi feladat, azonban a pedagógusképző intézmények szerepvállalása, különösen a képzési keretszámok és kapacitások optimális összehangolása, a jelentkezők korrekt tájékoztatása és megnyerése kiemelt jelentőséggel bír.
- *Képzési szakasz.* E tradicionális és a felsőoktatás számára kitüntetett szakasz lényegi sajátossága, hogy az eddigi relatív zártsága számottevően oldódik. Az orientációs szakasz kapcsolódásának hiánya vagy gyengesége – szakmai érdektelenség, a képzés iránti motiváció hiánya – alapvetően megkérdőjelezi a képzés szükségességét, különösen a képző intézmény szerves bekapcsolódásának szándékát és hatékonyságát a komplex pedagógusképzési folyamatba. E szakaszban bármennyire is lényegesek a tartalmi elemek – az ún. „KKK”-k korszerűsége –, a kritikus pont a pedagógusképzés fenntarthatósága és az adott képzési programok iránti igények tartóssága. E szakasz nyitott jellege ugyanakkor nem csupán az orientáció sikerességét jelző keretszámokban és a ténylegesen felvett hallgatói létszámokban szemléltethető, hanem azzal a kapcsolatrendszerrel és szervezeti differenciálódással is, mely a hallgatók egyéves időtartamra bővülő gyakorlati képzését jellemzi majd a jövőben. A felelősség a felvételekre jelentkezők orientációjától a felsőoktatási intézmény keretében szervezett képzésen át a gyakorlati képzés sokpartneres intézményi formáinak működtetéséig terjed. Ezek a változások azok tehát, amelyek a pedagógusképző intézményeket új és komoly szakmai és szervezési kihívások elé állítják.
- *Gyakorlat iskolai szintjén.* E szakasz (komplexebb, a közismereti tanárképzésen túl a szakmai tanárképzést is magában foglaló értelmezésben: gyakorlati képzés oktató-

si/felnőttképzési intézményben) jelentősége a szakmapolitikai és jogi szabályozási eszközök által meghatározott. Részben azonban a felsőoktatási intézmény felelőssége az, hogy erre a sajátos pedagógiai jellegű munkahelyi szocializációs szakaszra a leendő pedagógusokat felkészítse. Ugyanakkor a szakmai tevékenység alapvető színtere az iskola. A hallgatói jogviszonyt követő foglalkoztatási jogviszony tényleges színtere pedig az az oktatási intézmény lesz, mely a szakmai életteret, a pedagógus tevékenységének intézményi kereteit – jogokkal és kötelezettségekkel – hosszabb távra biztosítja.

- *Egyéni karrierpályák szakasza.* A progresszív nemzetközi törekvésekkel¹ azonos módon hazánkban is – a pedagógusképzésben és -továbbképzésben – a pedagóguséletpálya-modellhez kapcsolódóan szükség van olyan egységes képzési, továbbképzési rendszer kialakítására, amely az alapképzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést egy koherens rendszerré szervezi. Ha a pedagógus életpálya egészének további szakaszait elemzésünk keretében értelmeznénk, úgy éppen a szakmai karrier szempontjából jelentős szakaszok, vagyis az előmenetel diszkrét lépcsői lehetnének alkalmasak arra, hogy a pedagógus-továbbképzést – és ebben a felsőoktatási intézmények szerepvállalását – az újabb funkciók szempontjából megvizsgáljuk. Bár erre jelen keretekben nem vállalkozunk, az azonban kijelenthető, hogy a folyamatos és a törvény által is időkeretekhez kötődő továbbképzés a pedagógusok számára egy időben jelent lehetőséget a fejlődésre és a formális előrelépésre, s olyan kötelezettséget is, mely az oktatási rendszer meghatározó tényezőinek – felhasználók, működtetők – a hatékony működés iránti igényét és elkötelezettségét jelenti. A pedagógusok egyéni karrierlehetőségeit biztosító alternatív fejlesztési/fejlődési szakaszok bonyolultsága részben abban van, bár a pedagógusok pályán tartása, indokolatlan pályaelhagyásának mérsékelése egyaránt gazdasági és társadalmi kérdés. E szakasz(ok) sikeressége csupán az előzőekben röviden meghatározott alapszakaszok működőképességének függvényében alakíthatók ki (lévén ezek teljesítése nélkül nem lehet a jövőben pedagógus diplomát kapni), illetve működtethetők eredményesen.

Még csak egy negyedév telt el az új felsőoktatási törvény elfogadása és hatálybalépési folyamatának kezdete óta, azonban a fő változásokat kijelölő stratégiai célok és a kezdeti lépések vonatkozásában némi bizonytalanság érzékelhető. Ez feltételezhetően azzal is összefügg, hogy az új törvény műfaját tekintve lényegesen különbözik az előzőtől. Kerettörvényként csak a legfontosabb területekkel foglalkozik, a gyakorlat, az intézményveze-

¹ A számos hivatkozás közül az Európai Unió Oktatás és képzés 2020 stratégiájára utalhatunk, mely e vonatkozásban a következő feladatokat emeli ki:

- Általános gyakorlattá kell tenni a tanulók, a tanárok és a tanárképzésben oktatók mobilitását az egész életen át tartó tanulás egyik alapvető elemeként.
- Az alapkészségek szintjének emeléséhez biztosítani kell a tanítás magas színvonalát, a megfelelő tanári alapképzést, a tanárok és az oktatók folyamatos szakmai fejlődését, továbbá a tanítást vonzó pályává kell tenni.
- Fontos az oktatási és képzési intézmények irányításának és vezetésének javítása, valamint a hatékony minőségbiztosítási rendszerek kialakítása.
- Alapvető fontosságú a pályakezdő tanárok kezdeti gyakorlatszerzésben való támogatása, valamint az egyéb oktatói személyzet szakmai továbbképzési lehetőségeire való összpontosítás (pl. pályaaorientációs szakemberek, pedagógiai asszisztensek).

tés számára a részleteket kormányrendeletek, illetve miniszteri rendeletek fogják szabályozni. Ennek kétségtelen előnye, hogy a későbbiekben szükségesnek mutatkozó szakmai korrekciók nem követelnek majd minden esetben hosszadalmas eljárást igénylő törvénymódosításokat.

A szakmai türelmetlenség ugyanakkor jogos, különösen annak fényében, hogy új felvételi folyamatok, változó keretszámok és a hallgatói támogatás új rendszere mélyen érinti a pedagógusképzés egészét. Ennek fényében a már röviden értelmezett *orientációs szakasz*, vagyis az a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tényszerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrier lehetőségek, napjainkban még – túl a szép szavakon – tényeket és egyértelmű adatokat nem tartalmaz. Így, bár a pedagógusképzési felvételi keretszám jelentősen nem változott, s az állami ösztöndíjas létszámkeretek is többé-kevésbé rendelkezésre állnak, a felvételi szándékok és jelentkezések vonatkozásában jelentős fordulatra nem számíthatnak az intézmények. Ez azonban a pedagógusképzési rendszerünk átalakítását évek óta szorgalmazó területek esetében problematikus, mert előrevetíti rövidtávon elsősorban a természettudományos és szakmai tanárképzés kritikus helyzetének változatlanosságát, s ezzel a képzési kapacitások alacsony szinten történő kihasználását.

Az *orientációs szakasz* stratégiai jelentőségére, az e szakaszhoz kapcsolódó szakmai feladatok fontosságára azért kell kiemelten utalni, mert az évtizedes léptékű folyamatok, társadalmi és intézményi beidegződések megváltoztatása értelemszerűen hosszú, többéves folyamat. Nem kevesebbről van ugyanis szó, mint a pedagógusképzés társadalmi-szakmai presztízsének jelentős emeléséről, a képzés maradékelvű kezelésének megváltoztatásáról. E folyamatban a pedagógusképző intézmények, nyilvánvalóan megívva belső saját intézményi helyzetükkel összefüggő csatáikat, alapvetően partnerek a változtatásban, ugyanakkor ez tipikusan olyan feladatrendszer, melyben a szakmai kezdeményezések, társadalmi kommunikációs lehetőségek alapvetően a kormányzati adminisztráció kezében vannak.

További életszerű példák szemléltetik, hogy a szűkebben értelmezett *Képzési szakasz* keretei között szintén sürgető feladatok fogalmazhatók meg az új felsőoktatási törvény alapján. A szakma egyértelműen pozitívan fogadta, hogy a csecsemő-, kisgyermeknevelőképzés, az óvó-, a tanítóképzés, a konduktorképzés, a gyógypedagógus-képzés a tanárképzésnek olyan módosulatai, melyek a pedagógusképzés teljes vertikumának szerves részét képezik. Ebből következően indokolt új KKK-k kidolgozása oly módon, hogy az minden pedagógusképzési területre kiterjedjen. Ehhez – s a köznevelésről szóló törvény által megfogalmazottakra tekintettel kapcsolódóan – veti fel a pedagógusképző szakma, hogy a Nemzeti Alaptanterv változása egyes szakok esetében új tartalmi követelményeket hoz a pedagógusképzésbe:

- a tanárképzés alapvető közismereti területein a kötelező szakpárosítás (pl. magyartörténelem, matematika–fizika stb.) új, összehangolt képzési tartalmakat hív elő a redundancia elkerülésére,
- a tanárképzésben az általános iskolai és a középiskolai szakok tartalmi elkülönítése szükséges,
- a tanító- és a tanárképzésben az új, egyéves gyakorlat követelményeinek kialakítása szükséges,

- a tanárképzés képzési idejében történt belső arányeltolódás következtében az egyéves gyakorlatban a pedagógiai professzióra való felkészítés szerepe növekszik,
- a köznevelési törvény kiemelten kezeli a sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatos oktatási-nevelési feladatokat, ennek intézményi és a pedagógusok tevékenységében meghatározott követelményeit, ezért az erre való felkészítésnek kiemelten szükséges megjelennie a nem gyógypedagógiai pedagógusképzésben is.²

Abban egyetértés van a szakemberek között, hogy a pedagógusképzés és az iskolai gyakorlat közötti csatornák szélesítésére van szükség, ideértve a bázisiskolai rendszert, a tanárcsereprogramokat és a megújított kutatótanár-programokat. A differenciálódó – a szakirányú továbbképzések rendszerével szoros összhangban lévő – pedagógusképzésben ezért is kell, hogy helyet kapjanak a jövő demokratikus és tevékenységekben gazdag oktatási intézményei által igényelt új műveltségterületek (játék, színjátás, drámapedagógia, hon- és népművészet), illetve a nevelést támogató ismeretkörök és eszközrendszerek (családpedagógia, konfliktuspedagógia, agressziókezelés), valamint a családdal kapcsolatos ismeretek.

A pedagógusképzés tartalmi korszerűsítése mellett napjainkban a tanulásról kialakult tradicionális pedagógiai felfogás/szemlélet változásának igénye is egyre inkább érzékelhető. A változási tendenciák egyike, hogy az *osztálytermek zártsága* az új infokommunikációs eszközök használatával az ezredfordulót követően egyre inkább oldódik. Ez a folyamat a szakmai normarendszereket nagymértékben erodálja, új szokásokat honosít meg. E folyamatban a pedagógusszerep jelentősen átalakul, a tudás megkérdőjelezhetlensége anakronisztikussá válik. A mobil kommunikációs eszközök által jelenleg formálódó új praxis jóvoltából – éppen a fiatalok körében – a folyamatos és mindenirányú kommunikáció a lényegi tanulás eszközzé vált, amely a mindennapi tudás megszerzését és megosztását olyan hatékonysággal szolgálja, hogy az már a pedagógiai gondolkodást is megújításra készíti. A mobil kommunikáció és az általa formálódó tanulás (Castells-Mireia-Qui-Sey 2007) különösen az egész életen át tartó tanulás rendszerében – amely azonos keretbe foglalja a fiatalokat és a felnőtteket – kap sajátos jelentőséget.

A tartalmi teendőknél túl a pedagógusképzés szerkezetével kapcsolatos teendők is jelentősek. Az elmúlt évtizedben kialakult és az új törvény által meghatározott képzési modell viszonyának tisztázásához különösen szükséges, hogy a következő években végbenemő átmenetre vonatkozó rendelkezések megszülessenek. Az új felsőoktatási törvény ugyanis a képzés jelentős részében ismét osztatlan tanárképzést vezet be 4+1, illetve 5+1 éves képzési struktúrában. Mivel ennek a szerkezetnek a kialakítása hosszabb jogszabályalkotási és akkreditációs folyamatot igényel, a bolognai típusú, osztott tanárképzés „kivezetése” szükséges addig, amíg az új rendszerben képzett tanárok nem jutnak el szakjukon a harmadik évig. A már a rendszerben lévő, illetve a 2012-ben felvett, alapképzésben részt vevő diákoknak a tanári mesterképzés elérhetőségét kell biztosítani az alapképzésen belüli modulválasztásban, valamint a tanári mesterszak megkezdésében is. Ennek hiányában a felsőoktatás 2014 és 2018 között (a kodifikációs és akkreditációs folyamat függvényében) nem fog tanári végzettségű diplomásokat kibocsátani. Mivel a szakma jelentősen megosztott a 4+1 és 5+1 új képzési struktúra szabályozási kérdéseiben, ezért

² A Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságának 2012. február 25-ei ülésén határozatlan megfogalmazottakra utalva készült a példákat ismertető összefoglalás.

feltételezhetően e kérdésekre a KKK-k szakmai kidolgozása során lehet egyértelmű és szakmailag kezelhető válaszokat adni.

A következő évtizedben a pedagógusnak komplex szakmai követelményrendszernek kell folyamatosan megfelelnie: köteles az ismereteket tárgyilagosan és többoldalúan közvetíteni, oktatómunkáját éves és tanórai szinten, tanulócsoporthoz igazítva megtervezni, miközben irányítja tanítványai pályaeorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését, s részben ezekhez kapcsolódva köteles részt venni a számára előírt pedagógus-továbbképzéseken.

A pedagógusok progresszív, a szakmai életpályamodeljükben konkrét szerepekre történő felkészülése olyan jól meghatározott feladatok elvégzésére irányulhat, mint a *mentoré*, aki a pályakezdő pedagógus munkáját, beilleszkedését segítő, ilyen irányú szakvizsgával rendelkező, mesterpedagógus fokozattal rendelkező pedagógus. A példák sorában ilyen szakmai szereppel rendelkezik a *szakértő*, akinek feladata a szakmai ellenőrzés, szakvélemény készítése. A sor folytatható: a *szaktanácsadó* feladata a pedagógusok munkájának szakirányú (tantárgyi vagy sajátos pedagógiai területen igényelt) segítése, véleményezése, konzultációk, továbbképzések, szakmai fórumok szervezése, s ide tartozik a *vizsgaelnök és a vezetőtanár* is.

E példák és a lehetséges szakaszolással kapcsolatos teendők rendszerezése közel sem teljes körű. Éppen a pedagógusképzés tágabban felfogott rendszere, a képzéssel kapcsolatos múltbéli és jelenkori konstruktív kritikák hívják fel a figyelmet arra, hogy a tennivalók részletes szakmai és társadalmi programot kívánnak. A ma felvételit fontolgató, a pedagóguspályát szakmai elhivatottsággal vállaló 18–20 éves fiatalok, amennyiben sikeresen tesznek eleget a képzési és gyakorlati követelményeknek, évtizedünk végére lépnek be az oktatási rendszer világába. Szakmai kiteljesedésükre, hivatásuk gyakorlására mintegy négy évtized áll rendelkezésre, pedagógiai tevékenységük hatása évszázadunk második felére meghatározó lehet. Ezen összefüggés készletti és sürgeti az írás címében jelzett határozottabb „lépéseket”, s jelzi a „toporgás” stratégiai kockázatait. Az új törvények elfogadása fontos, de nem elégséges lépés a pedagógusképzés megújítása érdekében, avagy a költő szavaival: „*Nem elég jóra vágyni: a jót akarni kell! És nem elég akarni: de tenni, tenni kell.*”

IRODALOM

Az Európai Unió intézményeitől és szerveitől származó tájékoztatások, in Tanács 2009.

[eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF - 2012.04.05.]

Castells, Manuel – Mireia Fernández-Ardevol – Jack Linchuan Qiu – Araba Sey 2007: *Mobile Communication and Society: A Global Perspective*, Cambridge, The MIT Press.

McKinsey & Company 2007: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében?* [<http://oktatas.mholnap.digitalnatives.hu/images/Mckinsey.pdf> - 2012.04.05.]

Az Európai Unió kihívása a magyar közoktatás fejlesztésére

ORMÁNDY JÁNOS

ormandij@jgypk.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar



*„Nagyobb ország nem lehetünk, példásabb azonban igen.
Erre is nagy szükség van ma: itthon és Európában. A haza
emberi közösség.”*

(Keresztury Dezső 1984)

Egyre több oktatáskutató hasonlítja össze Európa, az Amerikai Egyesült Államok, Ausztrália, Kína, Japán stb. köznevelési rendszereit. Vizsgálják a rendszerek hatását az emberek életminőségére, a gazdaság fejlődésére, és ajánlásokat fogalmaznak meg¹ a jövőbeni közoktatásfejlesztési feladatokhoz. Nem az egységesítés a cél, hanem sokkal inkább az együttműködés útjainak feltárása, a nemzeti sajátosságok és tradicionális értékek megtartása.

A magas színvonalú, európai szintű oktatási és képzési rendszer kialakítása napjaink egyik legfontosabb kérdése. Az oktatás változásának irányait meghatározzák olyan trendek, mint a gyorsuló expanzió, globalizáció, demokratizálódás, egyenlő esélyteremtés, szekularizáció és szubszidiaritás.

A jövő a tudásalapú társadalomé, amelyhez a gazdaságfüggő világban *élethosszig tartó tanulásra* van szükség. Az életpálya és a munkaerőpiac összefüggései a kompetenciaalapú képzések szükségességét hangsúlyozzák.

A világ, a társadalom folyamatosan átalakul, az oktatásban is teret nyer a piaci szemlélet, mást és egyre többet vár el a társadalom az iskolától, az egyes pedagógusoktól. A fejlett gazdaságú államokat tekintve azt látjuk, hogy a gazdasági, történelmi fejlődés ciklikus hatása alól egyik sem vonhatta ki magát, változásra készítve ezzel az iskolát, hisz ez a tendencia a szakértelem és szaktudás iránti igényvel jár együtt. Megváltozott a pedagógiai kutatás tartalma is, amelyben a korábbi filozofikus neveléstudományt az empiricizmus és a praktícizmus váltotta fel.

A jövő attól függ, hogy milyen mértékben vagyunk képesek megteremteni, megőrizni az oktatás minőségét és helytállóságát. Minőségi az oktatás akkor, ha a tanulók képességeikhez mérten optimálisan fejlődnek, ha jól érzik magukat a közoktatási intézményben, ha a pedagógusok nem alkalmazottai, hanem aktív közreműködői az intézmény életének. A helytállóság azt jelenti, hogy a tudás, amellyel rendelkezünk, értékálló, biztonságos, és lépést tart a tudományok fejlődésével. Hazánk 2004. május 1-jével az Európai Unióhoz

¹ Forrás: *Education at a Glance*. OECD, Párizs, 2007

történt csatlakozása után a nevelés, oktatás, képzés területéhez kapcsolódó új elvárások, követelmények jelentek meg.

Magyarország Európai Unióhoz történő csatlakozása jelentős változásokat eredményezett a magyar társadalom életében. Az uniós tagság alkalmazkodási feladatokat és kihívást is jelent a versenyhelyzet jelenléte mellett. A tagság előnyeit, a kedvezményeket a kihívásokra adott válaszokkal lehet később a gyakorlatban mérni, tehát az előnyök sokszor nem azonnal és közvetlenül, hanem hosszabb távon és áttételesen jelentkeznek az egyéneknél. Az oktatás, képzés, tanulás területén tagságunk kezdetével érezhető és kihasználható előnyök kínálóznak, amelyekkel a hazai fiatalok közvetlenül és egyénileg élhetnek. Ehhez a magyar oktatásügy irányítói és szereplői, az oktatók, pedagógusok és diákok rugalmassága, alkalmazkodása és innovációs készsége szükséges. Az uniós csatlakozás elsősorban a magyar oktatásért, képzésért felelős politikusok és szakemberek számára jelent új motivációs feladatokat.

Az oktatási politika alapja az egyes tagállamok iskolarendszereiben, struktúrájában rejlik. A Európai Unió által megfogalmazott közös oktatáspolitikai célok, feladatok megvalósításának színterei az oktató-nevelő intézmények – az iskola előtti neveléstől kezdve az alap-, közép- és felsőfokú iskolákon át a felnőttoktatásig. Az oktatás azonban nem egységes az EU-ban, mert a Közösség a célok megvalósulását is szem előtt tartva nagy gondot fordít a tagállamok kulturális különbözőségének megőrzésére, a nemzeti értékek ápolására, fejlesztésére.

Az elmúlt néhány évben az Európai Unióban is az oktatási rendszerek folyamatos összehasonlítása történik. Olyan nemzetközi mutatók, indikátorok kifejlesztése és ezeknek az elemzése zajlik, amelyek állandóan arra készítetik a tagországokat, hogy a saját fejlődésüket összevegyék mások fejlődésével. Ez azt is jelenti, hogy nem kell öt vagy tíz évnek eltelnie ahhoz, hogy egy ország észrevegye, ha valamilyen területen rossz irányba indul el, hanem permanens visszajelzést kap arról, hogyha valahol eltorzulnak az arányok. Magyarországon most például nagymértékben csökkentek bizonyos területekre fordított források. A tanári bérek alacsonyok. Ha, mondjuk, a személyes, illetve dologi kiadások aránya felborul, és ez a trend folytatódik, négy vagy öt év múlva válságos helyzet alakulhat ki, akkor erre közvetlen visszajelzéseket adnak a nemzetközi összehasonlítások. Ez mindenképpen erősíti a nemzeti politikák stabilitását. Hogyha mindezek fényében értékelni próbáljuk a hazai közoktatást, rá tudunk mutatni bizonyos gyengeségekre és erősségekre. Néhány ilyen szeretnék kiemelni.

Erősségnek azokat az elemeket kell tekintenünk ebben a kontextusban, amelyek az előbb elmondottak fényében segítik az alkalmazkodást, a fejlesztő hatások befogadását, a közösségen belüli működésünket, és gyengeségnek kell tekintenünk azokat az elemeket, amelyek ezzel ellentétes hatást fejtenek ki. Bizonyos esetben nem egyszerű a besorolás. Előfordul, hogy valamilyen területet gyengének ítélünk, mert objektíve az, ugyanakkor azt is lehet látni, hogy megtörtént a felismerése, és elindultak ott pozitív mozgások. A gyengeségek közül kiemelném a fejlesztési alapok befogadására való képességgel összefüggésben, hogy Magyarországon rendkívül bizonytalan, rendkívül rossz a foglalkoztatáspolitikai kormányzati pozíciója, és ez azt jelenti, hogy az oktatás nehezen talál magának a kormányzati szférán belül olyan partnert a foglalkoztatáspolitikában, amellyel együtt olyan célokat tudna megfogalmazni, amelyek lehetővé teszik, hogy a gazdaságban a munkaerővel kapcsolatos tágabb összefüggésben jelenjenek meg az oktatásfejlesztési célok. Azok az országok sikeresek a fejlesztési forrásokra való felkészülésben, amelyekben az oktatási ágazatnak van egy erős, jó partnere a foglalkoztatási oldalon, és ez most Magyar-

országban sajnos hiányzik. Nagy probléma az is, hogy – noha egyfelől Magyarországon kialakult a területfejlesztési politika, az intézményrendszer, megjelentek célok, eszközök – nem sikerül megfelelő módon megjeleníteni a képzéssel, oktatással, humán erőforrással kapcsolatos elemeket. Az államilag dotált képzések száma Magyarországon a felsőoktatásban a 2012-es tanévtől kezdődően közel 20 ezer fővel csökkent. Az elmúlt években az emberi erőforrás-fejlesztésnek a súlyát a korábbiakhoz képest nagymértékben növelte az Unió, ami azt jelenti, hogy az erre fordított források is nyilván növekedni fognak.

A pedagógiai módszereket, a módszertani kultúrát tekintve is nagy szakadék tátong Európa nyugati és keleti fele között. Vannak olyan pedagógiai elemek, amelyek – miközben az uniós gondolkodásban kiemelkedő helyük van – nálunk szinte egyáltalán nem jelennek meg. A médianevelés, a médiaoktatás, amely kiemelkedő uniós prioritás, már megerősödött Magyarországon, például a fogyasztói kultúra fejlesztése, a fogyasztóvá nevelés – tehát az a cél, hogy olyan fogyasztóvá léphessünk elő, akik képesek az áruk értékének megítélésére, akiket nem lehet becsapni, akik igényesen fogyasztanak – szinte egyáltalán nem jelent meg a hazai fejlesztésekben.

A következő gyengeség az oktatás társadalmi kohézióval kapcsolatos feladatainak a megfogalmazása, a leszakadókkal, az iskolai kudarcot szenvedőkkel való foglalkozás. Erre a területre intenzíven ráirányult a figyelem az elmúlt néhány évben, intenzív gondolkodás van folyamatban, sok eszköz kezdett körvonalazódni, de ma még messze nem mondhatjuk azt, hogy olyan koherens kormányzati elképzelésről lenne szó, amely szükséges ahhoz, hogy korábban említett előnyöket ki tudjuk használni.

Külön kell említenem közoktatási rendszerünk költséghatékonyságának a problémáját. Európai összehasonlításban a magyar közoktatás minden mutatója azt jelzi, hogy jóval költségigényesebb a mi oktatási rendszerünk, mint más országoké, rosszabb hatékonysággal használjuk az itt megjelenő erőforrásokat, és ezzel függ össze egy másik gyengeség: az alacsony pedagógusbérek. Magyarország, más csatlakozó országokkal együtt, a saját gazdasági teljesítményéhez, teljesítőképeségéhez képest túlságosan alacsony pedagógusbéreket fizet. Ez olyan elem, amelyre az Európai Unió is felhívta a figyelmet, és kifejezetten csatlakozásnehezítő problémaként jelent meg a bizottság által megfogalmazott véleményekben. A maximális fizetés emelése a kezdő fizetéshez képest a legkisebb oktatási rendszerekben az alábbiak szerint történik: 18%-os emelés Finnországban, 45%-os Új-Zélandon és Hollandiában, 47%-os Angliában és Ausztráliában.²

Néhány erősséget is kiemelnék (Halász 2000: 104). Egyik a magyarországi oktatás viszonylagos nyitottsága a gazdaság és a foglalkoztatás felé a régió más országaihoz képest. Olyan modern szabályozási mechanizmusok alakultak ki a magyar közoktatási rendszerben, amelyek lényegében annak köszönhetőek, hogy más oktatási rendszerekhez képest jóval határozottabb decentralizáció zajlott le nálunk. Ebben a decentralizált környezetben keresi a kormányzati politika azokat az eszközöket, amelyekkel lehetséges befolyásolni a rendszert. Részben a standardok meghatározásában, a nemzeti alaptanterv létrejöttében, az országos képzési jegyzékben jelennek meg az olyan szabályozási mechanizmusok, mint amelyek az oktatásfinanszírozásunkat jellemzik. Olyan mechanizmusokban is megnyilvánul a kormányzati szándék, mint a pedagógus-továbbképzési vagy a szakértői rendszer, újabban a minőségbiztosítással, minőségfejlesztéssel kapcsolatos politika. Ezek kifinomult, szofisztikált szabályozási rendszerek, amelyek azt jelzik, hogy Magyarország több más országgal szemben lényegében egy olyan erőteljesen decentralizált helyzetben

² Forrás: *Education at a Glance*. OECD, Párizs, 2007

is – amilyen felé általában mozognak az európai országok az uniós támogatás mellett – képes fenntartani a rendszer integritását, irányítását. Ezek a modern szabályozási mechanizmusok adott esetben más uniós országok számára is érdekesek lehetnek. Ez olyan terület, ahol tudunk valamit nyújtani, adni is, nem csak kapni. Az állam által irányított kormányhivatalok 2012 januárjától átvették az általános és középiskolák működtetési és fenntartási jogkörét.

Különösen fontosnak tartom az oktatási rendszerünkben kialakult rendkívüli és nagyfokú alkalmazkodóképességet, mozgékonyt és innovatívot. Olyan mértékű innovációs hajlandóság, képesség alakult ki az elmúlt tizenöt év különböző folyamatainak a hatására a magyar oktatási rendszerben, amely nem figyelhető meg másutt. Ez önmagában jobb pozíciót biztosít Magyarországnak számára azoknak a támogatásoknak a fogadására, amelyek kifejezetten az innovációt, a fejlesztést segítik. Más módon látjuk ezeket az előnyöket, ha az uniós országokhoz vagy a társult csatlakozó országokhoz hasonlítjuk magunkat. Az utóbbi viszonyításban előnynek érzem a társadalmi partnerekkel való konzultációt, kapcsolattartást is. A magyar oktatási rendszer ilyen értelemben jóval nyitottabb, mint más oktatási rendszerek, gazdagabb azoknak a fórumoknak, azoknak az intézményes lehetőségeknek a világa, amelyek lehetővé teszik a társadalmi partnerek bevonását.

Előnyként említeném azt is, hogy más országokhoz képest viszonylag erős a magyar oktatási rendszer nemzetközi nyitása. Sokkal hamarabb kialakult ez a nyitottság, könnyebben alakulnak ki nemzetközi kapcsolatok. Például a lengyel egyetemi, akadémiai szférának előrehaladottabb a nemzetközivé válása, mint a magyarországié, de ezt nem lehet elmondani az alsóbb szintekre, a szakképzésre, a közoktatásra. Ebből a szempontból Magyarország van kedvezőbb helyzetben. Ez jelenik meg abban is, hogy az európai uniós oktatási programokban, az ERASMUS-, COMENIUS-, LEONARDO-programban általában sikeresebbek a magyarok, mint a többi ország. Valószínűleg nincs értelme ítéletet mondani arról, hogy e dimenziók állandóan ott legyenek a gondolkodásunkban, kísérjük figyelemmel, hogy milyen lehetőségeink vannak, amelyeket még ki tudunk használni.

A legújabb stratégiai programokból kiolvasható, hogy az egyesült Európa határozott célja egy tudásalapú társadalom kiépítése. Ennek a célkitűzésnek a megvalósításában jelentős szerepet töltenek be az Európai Bizottság által kezdeményezett konkrét gazdasági, társadalmi és kulturális programok. Ebben a kontextusban az egész életre kiterjedő tanulás programja túlnő azon, hogy csupán az oktatás és szakképzés fejlesztésének egyik aspektusa legyen, sokkal inkább a tudásalapú társadalom és gazdaság megvalósításához vezető kulcsprogrammá vált. Az Európa Tanács a feirai tanácskozásról kiadott záródokumentumban felszólította a tagállamokat és az Európai Bizottságot, hogy átfogó stratégiák és gyakorlati programok kidolgozásával segítsék elő az egész életre kiterjedő tanulás programjának implementációját. Ennek a készítésnek a jegyében született a Memorandum (Komenczi 2001: 123). A Memorandum a bevezető részben megállapítja, hogy az egész életre kiterjedő tanulás politikai prioritássá vált az Európai Közösségben. Az Európai Unió vezetői szerint a közösség úgy képes dinamikus gazdasági növekedésre, ha egyúttal a társadalmi integritás megőrzésének, további erősítésének igénye is teljesülhet. Ennek egyik legfontosabb eszköze az egész életre kiterjedő tanulás programjának implementációja. Ebből következően Európában a fő feladat most az, hogy a közös elképzeléseket hatékony cselekvéssé formálják.

Arra a kérdésre, hogy miért éppen napjainkban vált sürgetővé és aktuálissá a permanens tanulás „bevezetése”, a memorandum szerzői a következő okokat jelölték meg:

- Európában rohamléptekkel épül ki a tudásalapú társadalom és a tudásintenzív gazdaság. Ezért az európai polgárok számára minden eddigénél fontosabbá vált, hogy naprakész információkhoz és korszerű tudáshoz jussanak, megszerezzék a hatékony, intelligens felhasználásukhoz szükséges motivációt és képességeket. Az ezekhez való hozzájárítás a társadalom minél szélesebb körében meghatározza Európa versenyképességét azáltal, hogy fokozza a munkaerő alkalmazhatóságát és alkalmazkodóképességét.
- A mai Európa komplex gazdasági, kulturális, politikai, társadalmi közegében megnövekedett az egyének választási lehetősége – ezzel együtt felelőssége is – saját életük egyedi alakítására. Ezért fontos a kulturális, nyelvi, etnikai különbözőségek értékékként való elfogadása, kölcsönös megértése, elismerése. Itt is elengedhetetlen és alapvető feltétel az oktatás, a széles értelemben vett képzés, az intenzív egyéni és csoportos tanulás kiterjesztése.
- A strukturális munkanélküliség legnagyobb mértékben az alacsony képzettségűeket sújtja, ezért a munkaerő alkalmazhatóságának és alkalmazkodóképességének permanens javítása a tanulás révén alapvető szociális kérdés is.
- Az európai népesség átlagéletkora emelkedik. Akkor lehetséges az idősebbek teljes értékű részvétele a társadalom életében és a gazdaság működtetésében, ha ismereteiket rendszeresen megújítják, illetve szinten tartják.

Az egész életre kiterjedő tanulás programja azt szolgálja, hogy az európai polgárok vállalkozók és sokoldalúan alkalmazhatók legyenek, képesek a demokratikus társadalom fenntartására és továbbfejlesztésére, saját boldogulásuk biztosítására (Budai 2000: 109).

A program megvalósítása, a szükséges változtatások kivitelezése a tagállamok feladata – hangsúlyozza a dokumentum –, az Unió szerepe a folyamat támogatása és ösztönzése. A tagállamok felelőssége, hogy oktatási rendszereiket úgy alakítsák át, hogy az alkalmas legyen a rájuk váró kitüntetett szerep betöltésére ebben a folyamatban. A memorandum hangsúlyozza az egyének felelősségét is, hiszen az egyes emberek a legilletékesebbek saját tanulásuk szervezésében, irányításában és eredményességében.

A közösségbe való bekerülés újabb előnye, hogy nagy lehetőséget ad arra valamennyi tagország számára, hogy a saját oktatáspolitikáját kiszámíthatóbbá, stabilabbá tegye. Ugyanis azzal, hogy a tagországok egy olyan tágabb közösségen belül alakítják a saját politikájukat, ahol a különböző tagországokon belüli belpolitikai változások valamilyen módon kiegyenlítik egymást, csökken annak a valószínűsége, hogy egy adott országon belül elindul belpolitikai változások a célok, a prioritások olyan radikális átrendeződéséhez vezessenek, amilyenek egyébként minden demokráciában minden oktatási rendszer és minden szektor mindig ki van szolgáltatva. Csökken annak a valószínűsége, hogy valamilyen belpolitikai változás nyomán alapvetően fontos stratégiai célokról megfeledkezzen a politika (Ulrich 2005: 148–149).

A hagyományos európai és nemzeti értékek mellé – nem felejtve és félretéve azokat – új szakértelmet adó, nem egyszer speciális tudásanyagot kell átadni. Az információs forradalom olyan új egyéni és közösségi kompetenciák megszerzését teszi szükségessé, amelyek a globalizáció és verseny világában az egyén érvényesülését biztosítják. Új értékek, magatartási minták, egyéni cselekvési stratégiák jelentek meg a munkához való viszonyban, amelyre nem lehet előre felkészíteni a tanítványt, csupán azokat a készségeket kell kialakítani, amelyek segítségével önállóan képes lesz alakítani „kompetenciátókjét” (Dombi–Oláh–Varga 2007: 152).

Magyarországon a pedagógustársadalom számára szükségessé vált az új társadalmi kihívásoknak való megfelelés, többek között az élethosszig tartó tanulás igényeinek előtérbe kerülése. Ezt szolgálja a pedagógusképzésben a szerkezet- és paradigmaváltás, amely a párhuzamosságok megszüntetését, az európai igényeknek való megfelelést irányozza elő. A pedagógusszakma követelményei a hagyományosnak mondható szakmai-emberi kvalitásokon túl (gyermekszeretet, empátia stb.) a folyamatos megújulni tudás, az új kompetenciák megszerzésére való törekvés, a kapcsolatépítő képesség, a csapatmunkára való beállítottság meglétét követeli meg.

A pedagógusképzéshez szorosan kapcsolódik a pedagógiai kutatás és a pedagóguskutatás témája. Ezt egyrészt a lezajló változások teszik egyre fontosabbá, másrészt az új feladatoknak, kihívásoknak való megfelelés. A kutatás azonban nem maradhat az egyetem falai között, az iskolában tanító pedagógusokat is képessé kell tenni, hogy a kutatási programoknak teljes értékű résztvevői lehessenek. Az erre való felkészítés is feladata a pedagógusképzésnek.

A ma iskoláskorúak jövő szakemberei, akiket úgy kell felkészíteni a kihívásokra, hogy meg tudjanak felelni az új és egyre újabb elvárásoknak. Az élethosszig tartó tanulásra kell felkészíteni őket, amely többek között az adaptibilitást (alkalmazkodás a gyors változásokhoz), a kudarckerülő motivációt, a több szakmára épülő szakmaiságot, a gyors reagálást, a folyamatos képzést és önképzést, a hajlandóságot a tér- és időbeli mobilizációra, a magas szintű szakmai kapcsolatépítést, az önszervezési motivációkat, a versenyképesség fejlesztését, saját erőforrásainak okos felhasználását jelenti.

A pedagógus feladata tehát az, hogy kialakítsa az igényt tanítványaiában a megújulásra, s átadja azokat az alapkompenciákat, amelyek alkalmassá teszik őket majdani feladataik ellátására.

McKinsey & Company 2007 tavaszán több mint száz szakértővel, iskolaigazgatóval, döntéshozóval, gyakorló pedagógussal készített interjút Wellingtontól, Helsinkin és Szingapúron keresztül Bostonig, több mint két tucat ázsiai, európai, észak-amerikai és közkeleti iskolarendszer felmérését végezték el. A jól teljesítő iskolarendszerekben, amelyek szerkezetükben és környezetükben merőben eltérnek, felismerték a tanítás minőségének a tanulás minőségére gyakorolt hatását, ezért nagy hangsúlyt fektetnek annak fejlesztésére. Ennek érdekében három tevékenységet végeznek hatékonyan:

- megfelelő embereket alkalmaznak tanárként (az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire azok a tanárok, akik alkotják),
- az eredményes tanulás elképzelhetetlen színvonalas tanítás nélkül (az eredményeken csak a tanítás fejlesztésével lehet javítani),
- olyan rendszereket és célzott támogatást alkalmaznak, amelyek garantálják, hogy minden gyermek kiváló képzésben részesüljön (a kiváló teljesítményhez minden gyermek sikere szükséges). (Schleichen 1997: 13)

Eötvös József kultuszminiszterünk 1877-ben megfogalmazott gondolatai a mai napig mérvadóak:

„Nézetem szerint három ismertető jelről lehet megítélni a különböző korszakok műveltségét, úgymint:

1. azon hatalom mennyiségéről, mellyel az ember az anyagi világ erői fölött bír,
2. arról, hogy a műveltség bizonyos foka mennyire általános az emberek között,

3. hogy mennyiben ismerik el és tartják tiszteletben az emberi méltóságot.” (Ambrus-Kéri é. n.)

Az integráció során ezen irányokba mutató tudományos, művészeti kultúrával kapcsolatos teljesítmények beépülhetnek az európai kulturális hagyományokba, erősíthetik nemzet tudatunkat és az arra épülő nemzeti cselekvési képességünket. Magyarország kulturális értelemben is elválaszthatatlan része Európának, miként az európai kultúra sem létezhet a magyar alkotók nélkül.

IRODALOM

- Ambrus Attiláné – Kéri Katalin: *Eötvös József üzenete*
[<http://kerikata.hu/publikaciok/text/eotvos.htm> – 2012.04.19.]
- Budai Ágnes 2000: Az egész életen át tartó tanulás, *Új Pedagógiai Szemle* **11**, 109.
- Dombi Alice – Oláh János – Varga István 2007: *A nevelélmélet alapkérdései II.*, Gyula, APC Stúdió, 152.
- Halász Gábor 2000: Az EU-csatlakozás haszna és költségei az oktatás területén, *Új Pedagógiai Szemle* **5**, 104.
- Komenczi Bertalan 2001: Az Európai Bizottság memoranduma az egész életre kiterjedő tanulásról, *Új Pedagógiai Szemle* **6**, 123.
- Beck, Ulrich 2005: *Mi a globalizáció?* Szeged, Belvedere, 148–149.
- Schleichen, Andreas 1997: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Oktatási igazgatóság. OECD. Párizs, 13.

Mentor a pedagógusképzésben

KOTSCHY BEÁTA

beata@kotschy.hu

A Sapientia SZHF Neveléstudományi Tanszék



A pedagógiai közélet folyamatosan új fogalmakat vezet be abban a reményben, hogy az új jelenség vagy megközelítés segít a közoktatás problémáinak megoldásában és eredményesebbé válhat általa az oktató-nevelő munka. Ilyen új kifejezésként terjed napjainkban a *mentor*, *mentorszerep* a pedagógiai közbeszédben. Használják a közoktatás területén a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatásánál, egyes új programok bevezetésénél (a kompetencia alapú oktatócsoomagoknál) és a pedagógusképzésben is. A klasszikus fogalom újbóli bevezetése és használata még nem egyértelmű. A pedagógusképzés területén különböző jelzők segítségével próbálják pontosítani (pl. közoktatási mentor, gyakorlatvezető mentor) vagy elkülöníteni a már általánosan használt fogalmaktól (pl. vezetőtanár, szakvezető). Valójában minden esetben egyfajta pedagógiai feladatról van szó, a segítségre szoruló gyermek, a kevesebb tapasztalattal rendelkező fiatal fejlődésének támogatásáról egy nagyobb tudással, tapasztalattal rendelkező kolléga, szakember által. A segítség mértékének szükségessége igen eltérő lehet a különböző esetekben, de a mentor tudásában, képességeiben és attitűdjében nem lehet eltérés, azonos kompetenciák szükségesek a feladat ellátásához. Ezért a mentori szerepre való felkészítés során az alapvető feladat az általános mentori kompetenciák fejlesztése, ami kiegészül a sajátos alkalmazási terület, ez esetben a pedagógusképzés által igényelt sajátos vonásokkal.

Szükség van-e a mentorok képzésére?

A hazai gyakorlatban hagyományosan a mentorok (vezetőtanárok, szakvezetők) kiválasztása a már bizonyított, kiemelkedő szakmai múlt alapján történt, s nem merült fel az a gondolat, hogy szükség lenne valamilyen speciális felkészítés bevezetésére. A hallgatói létszámok növekedésével azonban egyre gyakoribbá vált, hogy a hallgatók nem a gyakorlóiskolákba kerültek, s egyre kevésbé lehetett szakmai elvárásokat megfogalmazni a mentori feladatokat vállalókkal szemben. Az utóbbi években ez a probléma különösen a felszínre került a bevezetett „kezdő szakaszban” működő pedagógusok segítői esetében. Ennek megoldására született egy központi rendelet, amely kimondja: néhány év türelmi idő után csak az lehet vezetőtanár/szakvezető/mentor, aki szakvizsgával rendelkezik. Az oktatáspolitikai döntés helyességét bizonyítja az a nemzetközi vizsgálat, amely egy Comenius 2. program keretében valósult meg 2007–2009 között.

A szükségletelemző felmérésben 12 európai ország vett részt. Az adatok gyűjtése elsősorban a már mentorként dolgozó tanárok kérdőíves kikérdezésével folyt, amelyet interjúk követtek.

A témánk szempontjából releváns kérdésre, vagyis hogy *a jó tanárból automatikusan jó mentor válik-e*, a megkérdezett mentortanárok 70 %-a nemmel válaszolt.¹

Indokaik a következők voltak:

- Komoly életkori különbségek vannak a tanulók és a kezdő tanárok között, különösen a tanítók esetében, ahol a kisgyermek tanításának stílusa alapvetően különbözik az ifjúkorú hallgatókkal és kezdő kollégákkal való foglalkozásától. Míg a kisgyermek számára a direkt irányítás elfogadható, a mentorálás során arra kell törekedni, hogy ezt a minimálisra csökkentsék. A mentor és mentorált között majdnem egyenrangú partneri viszony van már.
- A mentor saját tanári munkájában nagyobb tudatosságra van szükség, hisz az ösztönös tanítás lehet eredményes, de a tapasztalatok átadásához szükség van az összefüggések világos átlátására, az órai döntések egyértelmű indoklására.

Ezek az érvek elsősorban a mentor és mentorált közti kapcsolatokra, és a tanári képességekre vonatkoznak, de tetten érhetők a tevékenységek vizsgálata során is.

A mentori feladatok igen széleskörűek a már gyakorló vezetőpedagógusok szerint:

- segítségnyújtás, tanácsadás,
- a kezdők fejlődésének nyomon követése,
- megfelelő tanulási lehetőségek biztosítása,
- személyes támogatás,
- a „kritikus barát” szerep,
- modell, példa,
- a fejlődés értékelése.

A fenti feladatok ellátása *a pedagógiai képességek* igen széles körét kívánja meg magas szinten. Ilyenek a következők:

- konstruktív visszajelzések,
- óramegfigyelés, óraelemzés,
- kompetenciamérés, értékelés,
- jó gyakorlat modellálása,
- kritikai elemzés (saját és a kezdőé),
- napi tevékenység formatív értékelése,
- szervezési képességek,
- kommunikációs képességek,
- interperszonális képességek.

Általában elmondható, hogy a tanárok döntő többsége saját bevallása szerint rendelkezik a megfelelő kommunikációs és kapcsolatteremtő képességekkel, képes a jó gyakorlat bemutatására, szervezési képességei is megfelelők, de kevésbé érzi magát biztosnak az óraelemzés terén (túl sok szubjektív elemet tartalmaz az értékelése), problémát jelent a konstruktív visszajelzés („Hogyan mondjam meg ezt úgy, hogy ne legyen bántó?"). A kompetenciák mérése is egyelőre még ismeretlen, kidolgozatlan terület. Az európai és a magyar válaszolók is egybehangzóan a leggyengébben teljesített feladatnak a fejlődés nyomon követését, a megfelelő tanulási lehetőségek biztosítását és a fejlődés értékelését tartották. Ezekben a területeken kértek elsősorban segítséget a mentorképzésen belül.

¹ www.tissnte.eu – Needs analysis

Az elmondottakból világosan körvonalazódik, hogy maguk a tanárok szükségét érzik a szakmai felkészítésnek. Az is kirajzolódik, hogy a mentorképzésben melyek azok a fő területek, amelyekkel foglalkozni kell, természetesen lehetőséget biztosítva az egyéni igényekhez való alkalmazkodásra.

Az alábbiakban két nehéznek ítélt feladattal, a konstruktív visszajelzéssel, illetve a fejlődés nyomon követésével és értékelésével kapcsolatban osztok meg néhány gondolatot:

Mi segítheti a mentort a konstruktív visszajelzés képességének fejlesztésében?

A mentorálás stílusára vonatkozó irodalom négy alapvető megközelítési módot említ (Malderez–Bodóczky 1997):

– *Direkt irányítás*

A mentor tapasztalt szakember, közvetlenül irányít. Ő tudja, hogy mit és hogyan kell tenni, ő tudja a helyes megoldást a problémákra, példát mutat, s végül ő értékeli a gyakorló munkáját.

– *Alternatívák felmutatása*

Ebben az esetben nincs igazi értékelés, a mentor a különböző megoldási lehetőségeket sorolja fel, és gondolatban végigelemezteti a hallgatóval az egyes variánsok megvalósíthatóságának mértékét és eredményeit. A választás felelőssége ezután a mentorálté.

– *Együttműködésen alapuló mentorálás*

Az együttműködés mind a mentor, mind pedig a jelölt tanításával kapcsolatban létrejön, megosztva a felelősséget. Minden döntést közösen hoznak meg két egyenrangú kollégaként.

– *Indirekt irányítás*

A mentor megfigyelő és értelmező szerepet vállal. Nem oszt tanácsokat, csak a felmerülő problémák okait igyekszik megvilágítani.

Kreatív irányításnak szokták nevezni azt a megoldást, amikor a mentor a hallgató felkészültsége és személyisége szerint a szükségleteknek megfelelően választ a különböző módzatok között, kombinálva azok elemeit. A mentor akkor tud igazán konstruktív visszajelzést/értékelést adni, ha felismeri mentoráltja személyiségében a segítség elfogadásához való viszonyát, tudatosságának mértékét, a kritikai megjegyzésekkel kapcsolatos „tűrőképességét“. Nincs egyedüli „jó megoldás“, de a segítő szándék és az objektivitásra való törekvés mindenképp szükséges feltétele az eredményes és konstruktív kommunikációnak.

Mi segítheti a mentort a fejlődés nyomon követésében és értékelésében?

A fejlődés nyomon követése és értékelése szorosan összefügg a kompetencia alapú tanárképzés és a fejlődési szakaszok szttenderdjeinek bevezetésével. A tanári kompetenciák az eredményes pedagógiai tevékenység kritériumait jelentik, a szttenderdek pedig az elvárt fejlettségi szintet határozzák meg a szakmai fejlődés adott szakaszában.

A tanárképzés képzési és kimeneteli követelményeit a következő kompetencialista fogalmazza meg:³

1. a tanulói személyiség fejlesztése,
2. tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése,
3. a pedagógiai folyamat tervezése,
4. a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése a szaktudományi tudás felhasználásával,
5. az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák fejlesztése,
6. a tanulási folyamat szervezése és irányítása,
7. a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása,
8. szakmai együttműködés és kommunikáció,
9. önművelés, elkötelezettség a szakmai fejlődésre.

A kompetenciák tartalmának értelmezését segítheti egy rövid leírás az első kompetencia egy szeletének, az egyéni bánásmód részkompetenciájának megfogalmazásából:

A gyermekekkel való egyéni bánásmód kompetenciája tartalmazza a tanulók közti különbségekre vonatkozó pszichológiai-pedagógiai-szociológiai ismereteket, a tanulók megismerésének módszereiben való jártasságot, a differenciált foglalkozás szükségességét elismerő attitűdöt, s a megfelelő kapcsolatteremtő, kommunikációs képességeket.

A példából kitűnik, hogy a kompetenciafejlesztésben való gondolkodás a gyakorlat igényeiből indul ki, hozzákapcsolja a szükséges ismeretrendszereket, s a képességfejlesztés során alkalmazásá teszi a tanárt a feladat eredményes teljesítésére. Ezáltal teremt kapcsolatot az elmélet és gyakorlat, illetve az ismeretelsajátítás és a képességfejlesztés között.

A következő példa a kompetenciák fejlődési szakaszait mutatja be, azt, hogy a kezdeti szakaszban milyen elvárásai lehetnek a mentornak, és hogy a tervezési kompetencia hogyan alakul ki.

Három fázisról beszélhetünk:

1. A tanár(jelölt) alapvetően a tartalomra és a tanári tevékenységre összpontosítja figyelmét. Stratégiaválasztását a pozitív példák másolása jellemzi.
2. A differenciált célrendszer (ismeretek, képességek, attitűdök = kompetenciák) képezi a tervezés bázisát, a tanulói tevékenységek végiggondolása is részét képezi a felkészülésnek. A gondolatmenet jól tükrözi a tanítás-tanulás tényezői közötti összefüggéseket, kölcsönhatások tudatos felhasználását.
3. A tanulók közti különbségek alapján többféle variációt gondol végig a tanár, amelyek a differenciálást segíthetik.

A 15 órás első tanítási gyakorlat során általában az első szintű tervezéssel találkozhat a mentor, de az egyéni összefüggő gyakorlat végén már a második fejlődési szint várható el. A gyakoronoki időszak végére pedig nem elég, hogy felismeri a differenciálás fontosságát, hanem a lehetőségek végiggondolása után terveiben tetten érhető a tanulók egyéni szükségleteinek figyelembe vétele.

³ 15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete a tanári mesterképzési szakról
[<http://www.nefmi.gov.hu/felsooktatás>]

Ez a kompetencialista szűrőként működhet az elméleti tárgyak rendszerének meghatározásában, a tantervek kialakításában, amely keretet szab a fejlesztés feladatainak, s nem utolsó sorban kritériuma lehet az értékelésnek és az önértékelésnek. Fontos tehát, hogy a mentor támogató tevékenysége ezeknek a kompetenciáknak az értékelésén alapuljon. A mentornak tisztában kell lennie azzal a fejlődési folyamattal, amely az egyes kompetenciák elsajátítására jellemző, s azzal a fejlettségi szinttel, amely elvárható egy gyakorlatra kikerülő vagy egy friss diplomás tanártól.

A kompetenciák fejlesztése a képzés elméleti szakaszában kezdődik el. Itt kell megtörtennie az elméleti ismeretek elsajátításának, a korszerű pedagógiai attitűdök kialakításának. Ebben az időszakban viszont csak az első lépéseket lehet megtenni a gyakorlati képességek fejlesztésében, mert azok teljes kialakításához valós tanulói közeg, felelősséggel végzett pedagógiai feladatok szükségesek. Épp ezért a gyakorlatnak óriási a szerepe a szakmai képességek kibontakoztatásában. A mentor kezében a döntés, hogy a gyakorló pedagógusjelölt milyen tanulási szituációkban, milyen tevékenységekben, milyen tanulási környezetben tud a leginkább és legmegfelelőbben fejlődni; a mentornak kell biztosítania ehhez a megfelelő feltételeket, körülményeket. Meg kell említeni azt is, hogy a hallgató/gyakornok maga is „felelőse” saját fejlődésének. A gyakorlat során a tanulás legfőbb módja az önelemző, önértékelő munka, a szakmai tudatosság elmélyítése, s a mentor elsődleges feladata ennek a folyamatnak segítése. Ily módon a megbeszélések célja nem a minősítés, hanem a szakmai megbeszélés, kölcsönös tapasztalatcsere, szükség esetén a segítség, a történetek szakszerű értelmezése, tudatosítása.

Együttműködés az önelemzést és értékelést segítő mentorok és oktatók között

A gyakorlatok idején a szakmai fejlődés segítője elsősorban a mentor, ám a hallgató még kapcsolatban áll a képzőintézmény oktatóival is. Szemináriumi keretek között beszámol az iskolai munkájáról, értékeli az elért eredményeit és hiányosságait egyaránt. Ezek a szemináriumi keretek lehetővé teszik a szaktárgyi, pedagógiai, pszichológiai problémák közös megvitatását a hallgatótársakkal/sorstársakkal és az oktatókkal. Az eredményes segítség alapja, hogy a mentorok és oktatók azonos nézeteket valljanak a nevelés-oktatás lényeges kérdéseiről, azonos szemlélettel értelmezzék a mentorált tevékenységét, nézeteit. Közös kiindulási alap a kompetencia alapú képzés és oktatás elfogadása lehet, de mindkét oldalról ismerniük kell az elmélet és a gyakorlat sajátos megközelítési módjait, s azok figyelembe vételével elemezik és értékelik a hallgatók munkáját, fejlődését.

Ez az együttműködés jelenleg még igen kevés helyen valósul meg.

Az utóbbi évek tapasztalatai azt mutatják, hogy a közös gondolkodás kialakításának egyik legsikeresebb módja a mentorképző tanfolyamok, továbbképzések indítása, illetve az azokon való részvétel. Ez a lehetőség az elkövetkező időszakban egyre több pedagógus számára nyílik meg, hiszen az új felsőoktatási törvény bővítette az egyéni gyakorlat időtartamát, s a mentori támogatást kiterjesztette a kezdő tanárok gyakornoki időszakára is, így szinte minden iskolában szükség lesz a szakképzett mentorok munkájára.

A mentorok kiválasztása

Előfordult, hogy a vezetőtanár/mentor nem egészen korszerű pedagógiai felfogást képviselt, vagy olyan is történt, hogy segítség helyett gátolta a hallgatót a talán korszerűbb elkövetkezéseinek megvalósításában. Ez magyarázza a mentorképzés, mint továbbképzési forma megjelenését az elmúlt évtizedekben. Mivel az új tanárképzési rendszer a két gya-

korlati szakasz beiktatásával jelentősen megnöveli a mentorok iránt igényt, végig kell gondolni, hogy milyen feltételeket lehet támasztani a mentorok kiválasztására, szükséges-e előzetes felkészítésük, ha igen, milyen képzési időben, milyen tartalmakon keresztül, milyen módszerekkel. Ezeknek az elvárásoknak teljes szabályozása még nem történt meg. Hasonlóképp a mentori munka hivatalos és szakmai elismerésének (mentori cím, órakedvezmény, kiegészítő anyagi juttatás stb.) kérdései is döntés-előkészítő fázisban vannak.

A mentorálás módszerei, a tanórai tevékenység mentorálása

A mentorok széleskörű tevékenységrendszeréből összegyűjtöttünk néhány szempontot, elsősorban a hittanárjelöltek tanításra való felkészüléséhez, az órák megfigyeléséhez és az óra utáni elemzéséhez. A következőkben példákat mutatok be, amelyek egyénileg továbbfejleszthetők, átalakíthatók.

Felkészülés egy téma feldolgozására

A felkészülés dokumentuma az elkészített óravázlat vagy nagyobb egység esetén a tematikus terv. Az óravázlat alapján, azonban a mentor csak korlátozottan következtethet a felkészülés minőségére. A különböző előírások, óravázlatsémák segíthetik a tanárjelöltet, hogy lényeges momentumok ne maradjanak ki az hittanóra tervezéséből, de fennáll a formális teljesítés veszélye is. (Gondoljunk az egységes óravázlat sémára, amely eleve az órák azonos felépítését és folyamatát sugallják.) A részletes vázlat nem mutatja, hogy a kezdő pedagógus tisztában van-e az óra elemei közti összefüggésekkel. A vázlatban leírja döntéseinek eredményét a tananyag logikai lépésekre bontásáról, módszerválasztásról, szervezési módról, de ebből csak részben következtethetünk a döntési folyamat helyességére, a megfelelő információk figyelembe vételére stb.

A tervezés lényeges elemeiről a felkészülés gondolatmenetének alapján kaphatunk pontosabb információt, ezért hasznos, ha erről kérdezzük a hallgatókat. A tervezés folyamata az egyén problémamegoldó stílusától függ. Ezen a téren két csoportot különböztethetünk meg:

1. A biztonságos cselekvés feltétele a részleteiben végiggondolt és elkészített tervzet. Ezért a hallgató megtervezi az óra minden lépését, sőt a gyermekek várható válaszait is figyelembe veszi.
2. A felkészülés során a főbb csomópontok végiggondolása és rögzítése történik meg, az egyik pontról a másikra való eljutás nyitott marad, s a megvalósítás során alakul ki, alkalmazkodva a gyermekekhez.

Az első típusú felkészülést általában a kezdő tanároktól kívánjuk meg, de rugalmasan figyelembe kell venni a másik lehetőséget is. Ha sikeres a tanítás, el lehet fogadni azt is.

Óramegfigyelés, óraelemzés

A mentor munkájának fontos feladata a tanárjelölt óráin való hospitálás, s ezt követően az óra közös elemzése. A megfigyelés irányulhat a teljes folyamatra, de célja lehet 1-1 kompetencia vagy kompetenciaelem fejlődésének nyomon követése. Az első esetben az órai események követése és rögzítése a teljesség igényével készül. Ez, amennyiben lehetőség van technikai rögzítésre is, nagy méretékben (bár soha nem 100%-osan) megvaló-

sítható. A mentor által készített jegyzőkönyv azonban általában hiányosabb és szubjektívebb képet ad a történekről.

A megfigyelés célja és az óra elemzése, értékelése is többféleképpen történhet. Vagy a hagyományos komplex megközelítést tartja fontosnak a mentor, és látszólag semleges kíván lenni. Az órát önmagában vizsgálja. A mentor viszonyítási alapja a tanárjelölt által kitűzött célok. Ilyen esetben az eredményeket „kéri számon”. Vagy úgy is történhet az elemzés, hogy az órát egy kiemelt szempont, egy előzetes elvárás megvalósulásának alapján értékeli. Ebben az esetben az elemzési szempontok már önmagukban határozott pedagógiai nézeteket tükröznek. Mindkét megközelítésre találunk példákat a mellékletben.

A tanóra/foglalkozás elemzésének és értékelésének néhány lehetséges szempontja:

- Rendelkezett-e a tanárjelölt megfelelő biztonsággal a kitűzött célok eléréséhez (szakmai tudás, pedagógiai/módszertani tudás, határozott óravezetés, pontos és szabatos fogalmazás, kapcsolatteremtő képesség)?
- Tudott-e a gyakornok kellő rugalmassággal alkalmazkodni a tanulói megnyilvánulásokhoz, reakciói pozitívak voltak-e, segítették-e a tanulók fejlődését, motiváltságát?
- Az óra dinamikája megfelelt-e a tanulók/gyermekek igényeinek, helyes volt-e az időbeosztás?
- Tudott-e a pedagógusjelölt kapcsolatot teremteni a gyermekekkel? Milyen volt az óra hangulata? Elfogadták-e a hallgatót a gyerekek?

A tanórák utólagos értékelése:

- Milyen mértékű volt a szakszerűség, a reflexiók tudatossága?
- Reálisan értékelte-e saját munkáját? Felismerte-e tanításának pozitívumait, eredményességét? Meg tudta-e nevezni a felmerülő problémák forrásait, okozóit (saját munkájából, illetve a gyermekek viselkedéséből származó nehézségeket)?
- Hajlandóságot mutatott-e az együttműködésre, jól fogadta-e a kritikai észrevételeket, igyekezett-e beépíteni a tanulságokat későbbi munkájába?

A szakirodalom egyre gyakrabban foglalkozik az önelemzés, önreflexió kérdéseivel, amely a fentiekhez hasonló szempontok szerint történik. Jelentőségük ugyanakkor sokkal nagyobb, mert belsőleg átgondolt és átélt tényeket fogalmaz meg. Segíti a reális énkép megerősödését, s motorja az önfejlesztő folyamatoknak. A mellékletben található igen részletes szempontrendszer a Sapia hallgatói és mentorai által készült.

A kompetenciafejlesztés tanórán kívüli lehetőségeinek megteremtése és irányítása

A hittanóra egyoldalú lehetőséget biztosít a *gyermek és az osztály/csoport megismerésére*, ezért a tanárjelölt számára lehetővé kell tenni, hogy a hittanórákon kívüli tevékenységekben is aktív részt vállaljon. Segíteni kell őt abban, hogy a tanulókkal való egyéni kapcsolat kialakulásához megteremtődjenek a szükséges feltételek.

A *személyes kontaktus* elmélyítése a tanuló családi hátterének, baráti kapcsolatainak, az osztályban elfoglalt helyének megismerésével kezdődik. Ebben a folyamatban a legtöbb információt maga a mentor, az osztályfőnök és a tanár kollégák adhatnak. A különböző tanítási órákon való részvétel szintén új oldaláról mutathatja be a kiválasztott tanulót. A folyamat legfontosabb elemei a tanulóval folytatott egyéni beszélgetések. Ezt a

mentor szükség esetén módszertani „fogásokkal” támogathatja. A beszélgetések, megfigyelések értelmezésében szintén nagy segítséget jelenthet a tapasztalt kolléga.

Hasznos lehet a gyakorló számára, ha egy-egy tanuló önálló tanulási folyamatával is megismerkedik, például úgy, hogy konzulensi szerepet játszik az egyéni feladatok elvégzése, a kiselőadások megtartása vagy a korrepetálás során stb.

A *közösség alakulása/alakítása*, a szociális képességek fejlesztése fontos feladata a tanítási órának, de igen gazdag lehetőséget biztosítanak ehhez a tanórán kívüli tevékenységek is. Természetesen adódik a feladat, hogy az ilyen közösségi alkalmakkor a gyakorló tanár aktív résztvevőként és segítő tanárként vegyen részt. Minden félév tartalmaz hagyományos iskolai ünnepeket, kirándulásokat, osztály-összejöveleteket, közös kulturális eseményeket stb., amelyek megszervezése és a gyermekek indirekt irányítása szintén fontos „gyakorló terep”.

A hallgatók számára különösen fontos terület az egyházi iskola *hitéleti tevékenységébe* való bekapcsolódás (közös ima, szentmise, lelkigyakorlat stb.).

A gyakorlat egyik fontos feladata, hogy a tanárjelölt megtapasztalja az *iskola mint szervezet* működését és kapcsolatait más egyházi, illetve pedagógiai munkát végző és segítő intézményekkel, és hogy megismerje a tantestület mint szakmai és kollegiális csoport munkáját.

IRODALOM

15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete a tanári mesterképzési szakról [<http://www.nefmi.gov.hu/felso-oktatas>]

Malderez, A.–Bodóczy C. (1997): *Mentor Courses A resource book for trainer-trainers*. Cambridge University Press

www.tissnte.eu – Needs analysis

(Folytatjuk)

Átmenetek a tanárképzésbe¹

JANCSÁK CSABA

jancsak@jgypk.u-szeged.hu

Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar



1. Bevezetés

A felsőoktatásba való átmenet kérdése a hallgatókutatások homlokterében álló területek egyik legfontosabbika: a felsőoktatási életszakasz jelentősen meghatározza a személyek későbbi életútját. A hallgatók intézményválasztásainak végeredményében belekódolt módon jelennek meg a jövő társadalmának a diplomával rendelkező értelmiségének egyes jellemzői is.

Az ifjúságkutatások kimutatták, hogy a fiatalok flexibilisen alakítják életkarrier-terveiket, melybe beépül a felsőoktatás, valamint a gazdasági és társadalmi környezet viszonyrendszeréről, azaz tulajdonképpen a munkapiacra való átmenet problematikáiról való vélekedés is. Kozma (1995), Gábor (2001), Kabai (2006, 2009), Somlai és munkatársai (2007), illetve Vaskovics (é. n.) eredményei alapján tudjuk, hogy a magyar ifjúság körében is megjelent a kitolódó felnőtté válás, a posztadoleszcencia jelensége, melynek a hajtómotorja a felsőoktatásban való továbbtanulás. A fiatalok körében vannak, akik tovább kívánnak maradni az oktatási rendszerben: részben az oktatás által nyújtott ismeretek elsajátítása és készségek kialakítása, részben pedig a munkaerőpiacra való kockázatos kilépés és a felnőtté válás (a szülőktől való teljes leválás) bizonytalanságai miatt. Ez azt jelenti, hogy meghosszabbodik az iskolai ifjúsági életszakasz, és a fiatalok tudatosan használják a gazdasági és társadalmi környezet által elfogadott (a munkába állás és a családalapítás alól őket felmentő) ifjúsági moratóriumot, hogy ezen keretek között maradhassanak.

Kutatásunkban nagy hangsúlyt kap a pedagógushallgatók világa. Ez több ok miatt is kiemelt figyelmet érdemel, ahogy az a hazai felsőoktatás-kutatásokban is tükröződik: egyrészt a hallgatók nagy létszáma okán, másrészt, mert egy hányaduk az oktatási rendszerben maradván, a rendszer számára egyfajta utánpótlást is jelent. (Kozma 2004: 129)

A OFI keretében 2010–2011 között folytatott kutatásunkban (az elemi projekt vezetője Ercsei Kálmán volt) a tanárképzésben részt vevő hallgatók világát vizsgáltuk. Az itt bemutatott vizsgálatban az említett hallgatók felsőoktatási életútjának egyes elemeit, a középiskolából a felsőoktatásba, azaz az alapképzésbe való átmenet, a tanári mesterképzésben való továbbtanulás, valamint a szak- és intézményválasztás motivációit mutatom be. Adataink az OFI keretében 2011 tavaszán 12 képzőhely 19 karán közismereti tanárkép-

¹ A tanulmány az OFI keretében a szerző által folytatott kutatás adatai alapján született. Egyes részei megjelentek Ercsei Kálmán - Jancsák Csaba [szerk.] 2011: *Tanárképzés hallgatók a Bolognai folyamatban 2010–2011*, Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet.

zésben részt vevő hallgatók körében folytatott kutatásunk adatfelvételéből származnak (N=1211).

| intézmények | nappali | levelező | együtt | súlyozatlan minta | | súlyozott minta | |
|----------------------------------|------------|------------|-------------|-------------------|------------|-----------------|------------|
| | | | | nappali | levelező | nappali | levelező |
| Debreceni Egyetem | 43 | 30 | 72 | 6 | 5 | 6 | 5 |
| Eszterházy Károly Főiskola | 44 | 191 | 237 | 7 | 35 | 6 | 36 |
| Eötvös Loránd Tudományegyetem | 194 | 41 | 235 | 29 | 7 | 30 | 7 |
| Károli Gáspár Református Egyetem | 52 | 0 | 52 | 8 | 0 | 8 | 0 |
| Miskolci Egyetem | 36 | 13 | 49 | 5 | 2 | 6 | 3 |
| Nyíregyházi Főiskola | 26 | 96 | 122 | 4 | 18 | 4 | 17 |
| Nyugat-magyarországi Egyetem | 0 | 72 | 72 | 0 | 13 | 0 | 13 |
| Pannon Egyetem | 12 | 30 | 42 | 2 | 6 | 2 | 6 |
| Pécsi Tudományegyetem | 78 | 25 | 103 | 12 | 5 | 12 | 5 |
| Szegedi Tudományegyetem | 106 | 47 | 153 | 16 | 9 | 16 | 10 |
| Pázmány Péter Katolikus Egyetem | 12 | 0 | 12 | 2 | 0 | 2 | 0 |
| Semmelweis Egyetem | 62 | 0 | 62 | 9 | 0 | 8 | 0 |
| <i>együtt</i> | <i>664</i> | <i>547</i> | <i>1211</i> | <i>100</i> | <i>100</i> | <i>100</i> | <i>100</i> |

1. táblázat A válaszadók megoszlása

2. A felsőoktatásba való átmenet korábbi pedagógushallgató-kutatásokban

A következőkben összefoglaljuk az ide vonatkozó, legutóbbi időkben végzett kutatások eredményeit, melyek a hazai tanárképzésben részt vevő hallgatók körében készültek. Kiemelendő, hogy az általunk alább idézett mindkét kutatás a felsőoktatás bolognai rendszerre való áttérése előtt, azaz a tanárképzésnek a kétciklusúvá válása előtt készült: Kocsis kutatásának (N=323) adatfelvétele 1998 és 2000 között, az Oktatáskutató Intézet (Lukács és Nagy) kutatása pedig 2002-ben történt (N=997).

Az Oktatáskutató Intézet 2002. évi kutatásának eredményei szerint a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek.” (Lukács 2002: 64) Ezért az intézményválasztás motívumainak vizsgálatakor a kutatáshoz tizennégy döntéshelyező tényezőt neveztek meg, melyeknél egyenként, négyfokú skálán lehetett válaszértékeket megjelölni. Ezen tényezők közül a *pedagógussá válás tervét* kiemelve azt láthatjuk, hogy ez a pedagógusképzésben résztvevők egyötödének döntően fontos motíváció volt a jelentkezési lap kitöltésekor. Az adatokat a képzési szintek közötti bontásban ábrázolva azt állapíthatjuk meg, hogy ez („pedagógus szeretett volna lenni”) leginkább a tanítóképzésben résztvevőket jellemzi, hozzájuk képest kisebb motíváló erővel bírt a főiskolai és az egyetemi tanárképzésben résztvevők körében.

A kutatók a „hűek” csoportjába azokat helyezték, akik kizárólag pedagógusképzésre jelentkeztek, és a „máshol is próbálkozók” csoportjába helyezték azokat, akik jelentkeztek nem pedagógusképzésre is. Ezen bontás alapján a középiskolai tanárképzés hallgatói között 17%-nyi a hűek csoportja, míg a tanárképzős főiskolásoknak a negyede, és a tanítóképzősöknek a fele mutatkozott hűnek a pedagógusképzés iránt.

Árnyaltabb képet kapunk, ha az adatokról a három alminta bontásában külön ejtünk néhány szót. A felsőoktatásba való jelentkezés motivációja tekintetében markánsan elválik az intézmény és a pedagóguspálya választása az egyetemi szintű pedagógusképzésben résztvevők esetében. Az egyetemistákat a döntésben leginkább az adott tudományterület iránti érdeklődés motiválja (a válaszadók 57%-a jelezte ezt), és az intézményeket leginkább a szakos tárgyak emelt szintű oktatása végett választja, nem pedig azért, mert ezeket később a pedagóguspályán szeretné alkalmazni, átadni. Hangsúlyozzuk, hogy a „pedagógus szeretnék lenni” mint döntő motivációs tényező a tanítóképzős hallgatók körében jelenik meg leginkább (41%), míg a tanárképző főiskolásoknak csak egynegyede és az egyetemistáknak csupán 16%-a jelezte ezt. (A teljes mintában a válaszadók 20%-a vallott így. A „tanítók” mintabeli létszáma 71 fő, a tanárképzős mintába kerültek száma 305, az egyetemista alminta 621 fő.)

A hallgatói lét életformaszerű megélése mint jelentkezést befolyásoló motívum leginkább a tanárképzősöket jellemzi: a tanárképző főiskolás hallgatók 20%-át döntően befolyásolta, a tanítóképzősöket és az egyetemistákat kevésbé (15-15% jelezte ugyanezt). A „könnyebb” felvételirol való előzetes vélekedés szempontja a legkevesebb középiskolai tanárképzésben résztvevőt befolyásolt annak idején, ugyanakkor a főiskolások 14-15%-a jelezte, hogy ez számára döntő szempontként jelent meg a továbbtanuláskor. Kiemelendő még, hogy a tanítóképzősök esetében jelentősen meghatározóbb befolyásoló tényezőként jelenik meg a gondoskodás iránti vágy („szeretem a gyerekeket” a tanítóképzősök több mint kétharmadánál fontos tényező, és körükben ugyanígy erős a „saját gyermekem neveléséhez hasznos lesz, amit itt tanulok” vélekedés befolyásoló szerepe). E két szempont a leendő tanárok körében kevésbé jellemző. Kevesebb, mint egyharmaduk jelezte, hogy ez döntően befolyásolta volna őket. Az intézmény regionális elérhetősége – mint szempont – szintén a tanítóképzősöknél a legerősebb jelentkezést befolyásoló tényező, a hallgatók egynegyedét érintette az intézményválasztásban. Fordított az egyes képzési területek közötti sorrend a pedagógusminták mint befolyásoló tényezők esetében. Itt azt kell kiemelnünk, hogy legkevésbé a tanítóképzősök jelezték (3%), hogy döntő hatással lett volna a továbbtanulási orientációra egy „kedvelt tanár példája”, e kérdésben a tanárképzésben részt vevő hallgatók egytizede jelezte, hogy a tanári mintának döntő befolyást tulajdonít. (Anélkül, hogy mélyebb adatokat ismernénk arra vonatkozóan, hogy a hallgatóknak milyen előzetes ismeretei, vélekedései, nézetei vannak a képzésről, felvetjük, hogy a pedagóguspálya és különösen a tanítói pálya korai – azaz már a felsőoktatásban „megelőlegezett”, „megalapozott” – elnőiesedésének jelensége érdekesen tükröződik az adatokban. A párkeresés/párválasztás mint szempont esetében a tanítóképzősök egyike sem jelölte, hogy befolyásolta volna a jelentkezését a „hallgatótársaim között könnyebben talállok megfelelő élet- vagy házastársat” lehetősége. Hangsúlyozzuk, hogy az adatfelvétel a végzősök körében készült. Ezt a fenti megoszlást – mélyebb összefüggések feltárásának lehetősége hiányában – itt csak azzal magyarázhatjuk, hogy őket a legkevésbé sem befolyásolta e szempont, míg a tanárképzésben részt vevő hallgatók 4%-át döntően befolyásolta ez is.)

Chrappán (2010) a diplomás pályakövetés rendszere által nyert adatok elemzése alapján rövid áttekintést ad a pályaválasztási motivációra, a pályán maradásra és a pályán eltöltött tapasztalatokra vonatkozóan. A mintában 47 pedagógus szakképzettséget azonosítottak, a pedagógusminta (738 fő) egyötöde (47 fő) tanárképzésben szerezte a végzettségét. A szerző azt állapítja meg, hogy „a pedagóguspálya motivációival kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatok egyértelműek a választott vezérmotívumok és a pályán eltöltött idővel összefüggő motivumátrendeződések tekintetében. A pályakezdők indokai között elsősorban szerepel a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (Chrappán 2010: 268). A tanári diplomával rendelkezők 68%-a jelezte, hogy a szakra való jelentkezésben a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legfontosabb motíváló erő (Chrappán 2010: 269).

A választást a társadalomban a tanári pályáról jelenlévő kép, azaz az anyagi és erkölcsi megbecsültség nagymértékben meghatározza. Ennek következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott” (Brezsnyánszky 2006: 180), mert az anyagi megfontolások felülírják ezt a szerepvállalást. Varga e jelenséget a tanári kiválasztódási folyamat minden pontján – felvételre jelentkezéskor, az első elhelyezkedéskor és a végzést követő ötödik-hatodik évben (Varga 2007: 622–623) – megnyilvánuló „negatív önszelekciós hatás”-nak (Varga 2007: 627) tekinti.² A hallgatók elhelyezkedési tervei alapján a kutatók egy része úgy vélekedik, hogy a képzés ráfordításai nem hatékonyak (Polónyi 2004, Kárpáti 2007, Varga 2007), sőt „elsősorban a biztosítási ügynökök, recepcióskok vagy médiaszemélyiségek szakmai színvonalának emeléséhez járul hozzá” (Kárpáti 2007: 4). Kárpáti (2007) e sarkos kijelentését azon adataira alapozza, mely szerint pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdők több mint 60%-a nem pedagógus munkakörben helyezkedik el.

A pedagógushallgatók szak-, intézmény- és pályaválasztási aspirációi terén a motívum sokszínűsége (Nagy 2001, Kozma 2004) úgy jelenik meg, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, míg a másik végletként van, aki startpontként (ugródeszkaként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát. Természetesen a két nézet között számos más terv is létezik, például van, aki „belesodródott” (Kozma 2004: 130). Az egyéni választási háttereken túl azonban némi szabályszerűség is kimutatható: például a gondoskodás iránti vonzódás vagy például a tudományterület iránti elkötelezettség. Ugyanakkor meghatározó lehet az intézmény regionális „elérhetősége”, marketingstratégiájának „hívóereje” és a kortárs csoport, valamint a család hatása is (pl. tanárdinasztiák) (Kozma 2004: 130–131).

A szakválasztás tekintetében a szakirodalom a szülők iskolai végzettségének hatását is meghatározó tényezőnek tekinti. Lukács és munkatársainak a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók körében folytatott 2002-es kutatása azzal egészíti ki ezt a tézist, hogy a „szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami jól kimutathatóan összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével” (Lukács 2002: 50), amely feltehetően abból adódik, hogy a pedagógushallgatók többsége alsóközéposztályi

² Varga kutatási eredményeit részben egy 2000-ben érettségizők körében történt adatfelvétel (60 iskola 4954 diákja közül a továbbtanulásra jelentkezettek) elemzéséből vonta le, részben pedig a FIDÉV (Fiatal Diplomások Életpálya-vizsgálatának) a felsőoktatásban 1998-ban végzettk, 1999-ben megfigyelt és az 1999-ben végzettk, 2000-ben megfigyelt, illetve követéssel módon mindkét körben 2004-ben lefolytatott vizsgálat adatainak elemzéséből nyerte (a követéssel minta 3814 esetből állt).

származású, és ugyanakkor e rétegben a nők végzettsége a férfiakéhoz viszonyítva homogénebb.

A magyarországi felsőoktatás átalakulásából következően feltételezhető, hogy a rendszer (demográfiai, finanszírozásbeli, társadalmi elvárásból adódó) változásai e kérdésben komoly változásokat okoznak, a pályaválasztási tudatosság és a hallgatói rekrutáció terén is.

3. A kutatás eredményei

3.1. A középiskolából a felsőoktatási alapképzésbe való átmenet

A tanárképzős hallgatók vizsgálata során ennél a kérdésnél arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen az átmenet a középfokú oktatásból a felsőoktatásba, milyen felsőoktatás-választási szempontok dominálnak, továbbá milyen vélekedések vannak jelen a képzőhelynek a magyarországi felsőoktatási térben elfoglalt helyéről, illetve arra, hogy milyen motivációk és beállítódások jelennek meg a továbbtanulás választásának időszakában.

2009-ben a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen (az akkor még osztatlan) tanárképzésben részt vevő végzős hallgatók körében folytatott kutatásunkban azt találtuk, hogy a hallgatók nagy része első felvételijén került be a felsőoktatás körébe (71%), második nekifutásra 22%-uk, harmadikra 3%-uk, ennél többszöri felvételi eredményeként pedig összesen 4%-uk. Ezen eredmények megismétlődését vártuk a saját kutatásunk során is, mivel feltételeztük, hogy a bolognai rendszerű felsőoktatás a hallgatók bekerülésében, az expanzió jellegében a kisebb létszámú korosztály miatt némileg más rajzolatot mutat.

2011 tavaszán folytatott kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a nappali tagozatosok 98%-a jelentkezett már az érettségi évében valamelyik felsőoktatási intézménybe, és mintegy 91%-uk felvételije sikeres volt. Továbbá, 77%-uk jelentkezése a jelenlegi intézményünkben történt. (A levelező tagozatosok 42%-ánál történt az utóbbi módon a felvétel.) A nappali tagozatosok 14%-a nem a mesterképzés intézményébe nyert felvételt, 7%-ukat pedig nem vették fel a felsőoktatásba.

3.2. A felsőoktatásban való továbbtanulás motívumai

Lukács Péter és munkatársainak 2002 februárjában folytatott kutatásának eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók körében a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül azt jelenti, hogy „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács 2002: 64). Nagy (2001) és Kozma (2004) megállapítása szerint e hallgatók körében a jelentkezést leginkább befolyásoló tényezők a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály „szeretete” és a pedagóguspálya iránti elköteleződés. A sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya jelenik meg. Mindez egybevág az elsőéves egyetemisták körében folytatott 2001-es kutatás eredményeivel (Gábor 2001).

E kérdéscsoport kialakítása során kérdőívünkben 14 állítást fogalmaztunk meg, és arra kértük az alanyokat, hogy egyenként, egy négyfokú skálán határozzák meg, mennyire játszott szerepet egy-egy tényező a jelentkezésükben. A válaszok átlagértékek szerint sorba rendezésével alakítottunk ki egy sorrendet. A nappali tagozatos válaszadók körében az első helyen a „mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettem volna szerezni” kijelentés áll. (E tényezőről a válaszadók 78%-a jelezte, hogy nagyon nagy szerepet játszott.) A sorban következő a „jó eredményeim voltak a középiskolában” kijelentés (46%). A harmadik

legerősebb motivációs tényezőként a későbbi foglalkozásról való határozott elképzelést jelölték meg a válaszadók (53%-uk jelezte azt, hogy ez nagyon nagy szerepet játszott). A felvételi jelentkezéseket befolyásoló következő fontos tényező a családi, illetve a középiskolai tanárok általi ösztönzés volt (a hallgatók kétharmada jelezte, hogy ez a tényező nagyon nagy szerepet játszott). A felsőfokú végzettséggel kapható magasabb bér motivációs hatását – mely az átlagérték alapján a következő helyen szerepel – a hallgatók negyede értékelte úgy, hogy az számára nagyon nagy szereppel bírt. Az anyagi viszonyokról való elképzelésekkel azonos átlagértéket kapott a „vonzó volt számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása”, és itt is azt találtuk, hogy a hallgatók negyede adta a „nagyon nagy szerepet játszott” választ. A motivációs tényezők átlagértékek által kialakított tabellájának középső részén helyezkedik el a „már középiskolásként tudtam, hogy tanár szeretnék lenni, és ehhez szükséges volt a továbbtanulás” tényezője, amelyről ugyanakkor a válaszadók 40%-a jelezte, hogy nagyon nagy szereppel bírt a felsőoktatási jelentkezéskor. A rangsor utolsó felében helyezkednek el a munkanélküliség elkerülésének és a külföldi munkavállalás lehetőségének a tényezői, melyek döntést befolyásoló ereje – nappali tagozatos hallgatókról lévén szó – megfelel a várakozásunknak. A válaszadók kis részét befolyásolta az, hogy szülei diplomások (2,4 átlagérték, ugyanakkor a válaszadók 47%-a jelezte, hogy ez egyáltalán nem befolyásolta). A döntést befolyásoló tényezők sorrendjének utolsó helyén olyan állítás helyezkedik el, mely a felsőoktatás parkolópálya jellegére utal („mindegy hogy mit, csak tanuljak”). Ez utóbbit ki kell emelnünk mindkét almintában, mert azokban a válaszadók 6%-a jelezte, hogy a fenti tényező döntő befolyással volt a felsőoktatásba való jelentkezésre. Ugyanakkor a válaszadók közel kétharmada jelezte, hogy számára ez egyáltalán nem volt motivációs tényező.

Vizsgálatunk eredményei szerint a középiskola elvégzését követő továbbtanulás első számú motívuma a felsőfokú végzettség megszerzése: elsősorban a felsőfokú végzettség presztízse miatt, de az ezzel járó anyagi előnyök, és (elsősorban a hazai) elhelyezkedési lehetőségek szerepe is érvényesül. A nappali és a levelező tagozatos hallgatók motívumai között az a legnagyobb különbség, hogy az előbbiek döntésében lényegesen nagyobb erővel jelenik meg a munkanélküliség elkerülése, ám körükben jelentősebb a szülők, rokonok, középiskolai tanárok ösztönzése.

Az intézmény megválasztásában a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízis jellegű tényezők a legerősebbek. A hallgatók 59%-a jelezte, hogy számára a szakterület iránti vonzódás (ez a tényező bírt a legmagasabb átlagértékkel: 3,5) volt az, ami erőteljesen befolyásolta az intézményválasztást. Az intézmény hírnevéről ugyanezt a hallgatók 48%-a jelezte (átlagértéke a nappalisok körében 3,4), a képzést folytató kar hírnevéről pedig a hallgatók 44%-a (3,2). A „kényelmi” megfontolások („ide volt a legkönnyebb bekerülni”, „ezt a szakot könnyen el lehet végezni”, „máshová nem vettek volna fel”) a lista alján található (a hallgatók kétharmada jelezte, hogy ezen tényezők egyáltalán nem játszottak szerepet).

3.3. Jelentkezés a mesterképzésre

Abban az évben, amikor aktuális tanulmányaikra jelentkeztek, a nappali tagozatos hallgatók átlagosan 2,2, míg a levelezősök 1,7 MA/MSc felvételi helyet jelöltek meg. Ezek döntő többsége tanári mesterszakos hely volt (1,9 nappali tagozatos, 1,6 levelező tagozatos). A jelentkezők döntő többsége sikeres felvételt tett. A nappalisok 95%-át, a levelezősök 92%-át felvették arra a képzésre, amelyre első helyen jelentkezett.

A mesterszakra jelentkezés motívumainak sorában is (az értékesebb) diploma megszerzése az elsődleges. A hallgatók háromnegyede jelezte, hogy számára a legfontosabb motivációs tény az volt, hogy mindenképpen mesterszintű diplomát szerezzen. A hallgatók 56%-át nagyon nagy mértékben motiválta a továbbtanulásban az a határozott elképzelés, hogy tanár szeretne lenni, s ehhez a szükséges végzettséget meg kell szereznie. Az adatokból az is kiemelkedik, hogy a tanárképzésben résztvevők a magasabb fokú végzettséggel kedvezőbbnek vélik munkapiaci helyzetüket („MA/MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni” vélekedés nagyon nagy szerepet játszott a hallgatók 38%-nál; az „MA/MSc diplomával jobban lehet keresni” állítás a hallgatók 32%-nál volt meghatározó tényező). Az alapszakon szerzett pozitív visszajelzések is megjelennek az indokok között: a hallgatók egyharmadánál a továbbtanulás mellett szólt az, hogy jó eredményei voltak az alapszakon. A nappalisok döntésében minden tényező lényegesebb annál, mint amelyek a jelenlegi foglalkozáshoz, munkahelyhez kötődnek. Ezek természetesen a levelezősök körében fontosabbak. A munkanélküliség elkerülése hasonló fontosságú a két tagozaton, de ha az alapképzésre jelentkezés motívumaival hasonlítjuk össze, a levelezősök körében a mesterszaknak ebben a tekintetben nagyobb a szubjektív jelentősége. A tanárok, illetve a szülők tanácsai sem annyira befolyásolóak a mesterképzésre jelentkezésnél, mint az alapképzésnél.

A hallgatók 8%-a jelezte, hogy számára a legfontosabb szempont az volt, hogy, noha nem szeretne tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon.

A felsőoktatási életszakasz kitolása a válaszadók nagy részénél nem befolyásolta a mesterképzésben való továbbtanulást (a hallgatók 38%-a jelezte, hogy egyáltalán nem volt szempont az, hogy meghosszabbítsa a diákéveit, és 65%-uk számára szintén nem volt szempont a „mindegy, hogy mit”, csak tanuljon tényező.)

A pályára orientálás tényezője – mint az oktatói szerepkészlet eleme – is megjelenik a motívumok között: a hallgatók egyötöde jelezte, hogy nagyon nagy mértékben befolyásolta a továbbtanulásban, az alapszakon oktató (vagy korábbi felsőoktatási) tanárok ösztönözése a mesterképzésben való továbbtanulásra.

3.4 A tanári mesterszak és az intézményválasztás szempontjai

A tanári mesterképzés, illetve az intézmény megválasztásában szerepet játszó tényezők sorrendje alig különbözik az alapképzés helyének eldöntéséhez fontos motívumoktól. Az elhatározásban a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízs jellegű tényezők a legerősebbek, a „kényelmi” megfontolások pedig ebben a tekintetben is a lista alján találhatóak. (A faktorelemzés megerősítette ennek a csoportosításnak a jogsútságát: a véleményalkotás három önálló dimenzióját különítette el: a presztízs szempontokat, a kényelmi tényezőket és a külső hatást, tanácsokat).

A tanári szakma iránti vonzódás a hallgatók 52%-ánál szerepel mint a tanári mesterszak választását nagyon nagy mértékben befolyásoló tényező. A képző intézmény és a kar jó híre szintén erős motivációs tényező: a hallgatók negyven százalékát nagyon nagy mértékben befolyásolta. A tanárképzés választásánál a legkisebb motivációs erővel az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni” és a „máshová nem vettek volna fel” tényezői szerepelnek. A hallgatók háromnegyede szerint egyáltalán nem volt tényező az, hogy máshová nem vették volna fel. A tanárképzősök 67%-a jelezte, hogy egyáltalán nem befolyásolta az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni” nézet. Az a szempont, hogy „ide volt a legkönnyebb bekerülni” szintén egyáltalán nem befolyásolta a hallgatók kétharmadát.

A véleményformáló személyek (szülők, barátok, tanárok) befolyásoló ereje nem egyenlő mértékben, de érezteti hatását, közülük kiemelendő a felsőoktatási oktatók hatása, amely mind az átlagértékek, mind a válaszkategóriák megoszlásai szerint megelőzi a szülők és a barátok hatását.

A nappalisok döntésében a lakóhely közelségét kivéve minden tényező fontosabb valamelyest, a legnagyobb különbség a szülők és a barátok tanácsai, valamint a felvételi rangsornak tulajdonított jelentőség tekintetében van. A levelező tagozatosok körében az intézmény elérhetősége a legfontosabb tényező.

4. Összegzés

Lukács (2002), Kocsis (2003) és Kozma (2004) tézisei alapján megfogalmazott állításom szerint a tanárképzésbe való jelentkezés során a hallgatókat a diplomaszerzés lehetőségének ténye, a munkavállalási esélyek javítása, a karrierépítés szándéka motiválja, és ezt a képzésbe való belesodródás jelensége egészíti ki. Ez utóbbi állítás aspektusában Varga (2005) felismerése alapján azt is feltételeztem, hogy a képzés tartalmi részéről, a tanulmányi nívóról való vélekedések kevésbé számítanak motiváló erőként. Nagy (2001) és Kozma (2004) tézisei alapján állítottam fel egy további feltételezést, mely szerint a tanárképzésre való jelentkezésben a motivációs tényezők között a tanítói/gondoskodó szerepek iránti vonzalom is megjelenik. A kutatási eredmények azt mutatták, hogy elsősorban a diplomaszerzés lehetősége, az adott szaktudomány iránti érdeklődés és a diákélet iránti vonzódás határozta meg a jelentkezést, de igen erős motiváló hatása van a munkanélküliség elkerülését célzó és a karrier felépítéséről való vélekedésnek is.

A kutatás eredményei szerint a középiskola elvégzését követő továbbtanulás első számú motívuma a felsőfokú végzettség megszerzése: elsősorban a felsőfokú végzettség presztízse miatt, de az ezzel járó anyagi előnyök, és az elhelyezkedési lehetőségek szerepe is érvényesül. Az alapképzést folytató intézmény megválasztásában a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízis jellegű tényezők a legerősebbek. A hallgatók 59%-a jelezte, hogy számára a szakterület iránti vonzódás volt, ami nagyon nagy szereppel bírt az intézményválasztásban. Az intézmény hírnevével kapcsolatosan ezt a hallgatók 48%-a jelezte, ugyanezt a képzést folytató kar hírnevéről a hallgatók 44%-a.

A felsőoktatásban való továbbtanulás motivációi közül a leginkább a diplomaszerzés lehetősége (úgy is, mint az értelmiségi karrier építésének lehetősége), a szakterület, a szakma iránti érdeklődés, a diákéletforma iránti vonzódás és a munkanélküliség elkerülése, míg az intézményválasztás motivációs tényezői közül az intézmény híre, a település diákváros jellege, az ismerősök „vonzása” és a lakóhely közelsége a legfontosabb tényezők. Ez utóbbi megerősíti Forray R. Katalin az egyetemi integrációkor tett – azonos tartalmú – megállapításait (Forray 2000: 128). Az expanzió előtti, még a preszelektív felvételi rendszerre jellemző motivációs tényezők, mely a felsőoktatás parkolópálya jellegének alapját jelentették („máshová nem vettek volna fel”, „mindegy hogy mit, csak tanuljak”) háttérbe szorultak.

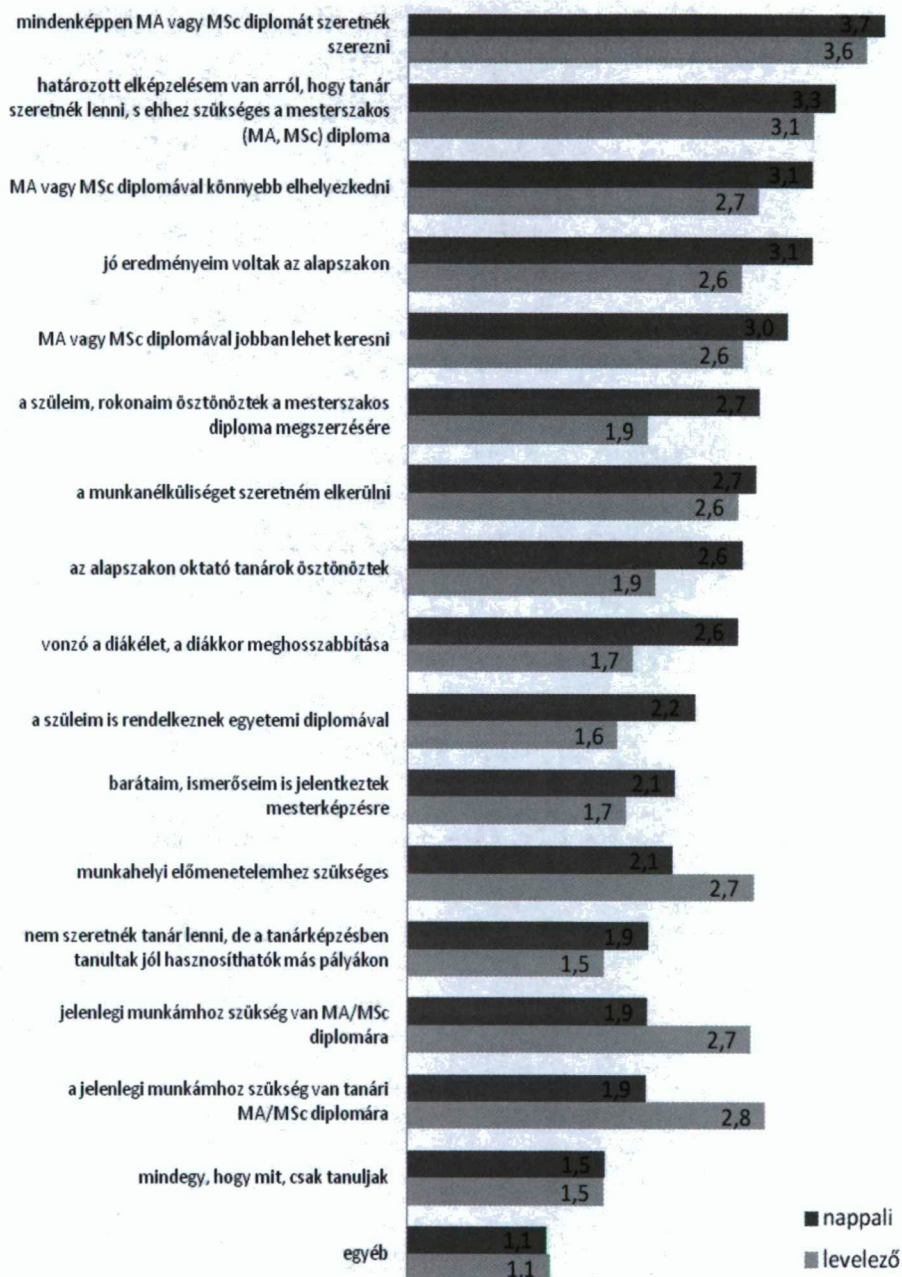
A mesterszakra jelentkezés motívumai sorában is (az értékesebb) diploma megszerzése az elsődleges. A hallgatók háromnegyede jelezte, hogy számára a legfontosabb motivációs tényező az volt, hogy mindenképpen mesterszintű diplomát szerezzen. A hallgatók 56%-át nagyon nagy mértékben motiválta a továbbtanulásban az a határozott elképzelés, hogy tanár szeretne lenni, s ehhez a szükséges végzettséget meg kell szereznie. Kiemelendő, hogy azon hallgatók, akik számára a tanárképzésbe való jelentkezés legfontosabb

szempontja az volt, hogy a tanári végzettséget más – nem tanári – pályán használják, a válszadók csak kevesebb mint egytizedét tették ki.

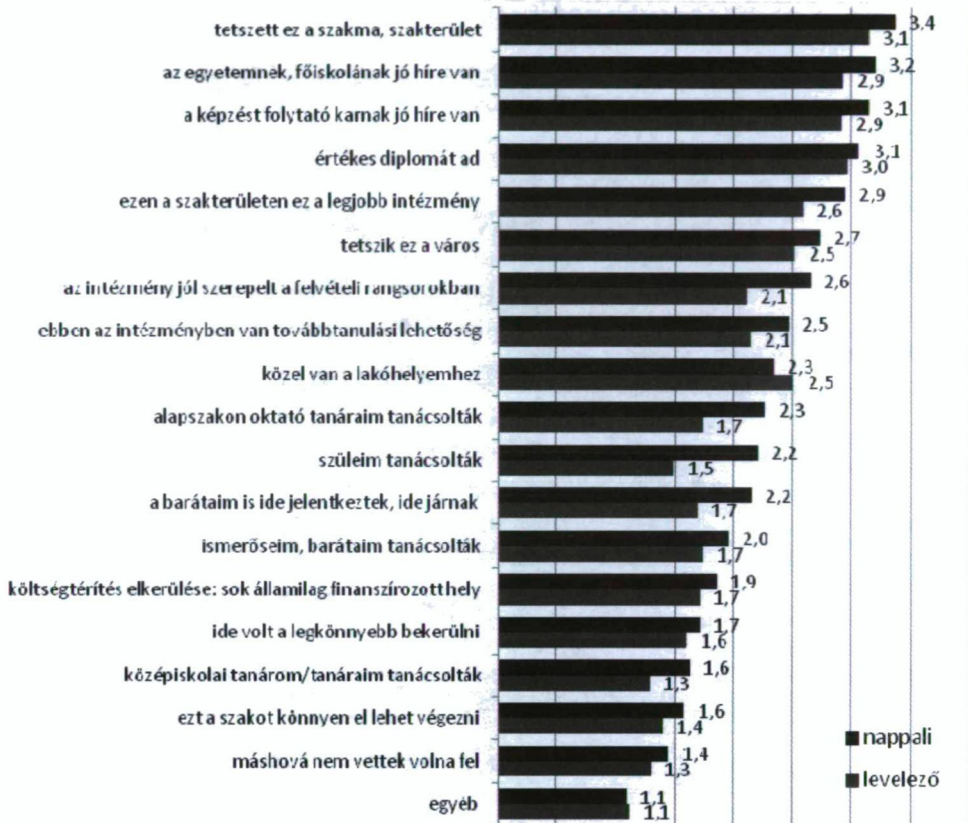
IRODALOM

- Brezsnyánszky László 2006: *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*, Budapest, Gondolat.
- Chrappán Magdolna 2010: Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében, in Garai Orsolya et. al. szerk.: *Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások*, Budapest, Educatio, 268–86.
- Forray R. Katalin 2000: Térszerkezeti változások, in Lukács Péter szerk.: *Felsőoktatás új pályán*, Budapest, Oktatókutató Intézet, 125–48.
- Gábor Kálmán 2001: *Elsőéves egyetemisták*, Oktatókutató Intézet, kézirat.
- Kabai Imre 2006: *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a posztindusztriális korszakban*, Budapest, Új Mandátum.
- Kabai Imre 2009: *Hogyan alakul a diplomások életútja?* Budapest, ZSKF.
[http://www.zskf.hu/uploaded_bookshelf/540361d521a24422.pdf – 2011.06.08]
- Kárpáti Andrea 2007: *Tanárképzés, továbbképzés. Vitairat a Nemzeti Oktatási Kerekasztal számára*, 2007. július 8., 1. változat, OKI., kézirat.
- Kocsis Mihály 2003: *A tanárképzés megítélése*, Pécs, Iskolakultúra.
- Kozma Tamás 1995: Ifjúság és oktatás, *Educatio*, 208–23.
- Kozma Tamás 2004: *Kié az egyetem?*, Budapest, Új Mandátum.
- Lukács Péter et. al. 2002: *A pedagógusképzés megújításához I.*, Budapest: Oktatókutató Intézet.
- Nagy Mária 2001: A tanári pálya választása, in Papp János szerk.: *A tanári pálya*, Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 103–22.
- Polónyi István 2004: Pedagógusképzés – Oktatás-gazdaságtani megközelítésben, *Educatio* 3, 343–59.
- Somlai Péter – Bognár Virág – Tóth Olga – Kabai Imre 2007: *Új Ifjúság*, Budapest, Napvilág.
- Varga Júlia 2007: Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése, *Közgazdasági Szemle*, 2007. július–augusztus, 609–27.
- Vaskovics László (é. n.): A posztadoleszcencia szociológiai elmélete.
[<http://www.mtapti.hu/mszt/20004/vaskovic.htm> – 2008.10.16.]

MELLÉKLETEK



1. melléklet A továbbtanulás motívumai mesterszakon
(négyfokú skála átlagai: 4=nagyon nagy szerepet játszott, 1=egyáltalán nem játszott szerepet)



2. melléklet A tanári mesterszak és az intézmény választásának szempontjai
(négyfokú skála átlagai: 4=nagyon nagy szerepet játszott, 1=egyáltalán nem játszott szerepet)

A gyakorlati képzés és a gyakorlóiskolák szerepe az átalakuló tanárképzésben

LÉGRÁDINÉ KŐHÁZI TÍMEA – MAGYAR ISTVÁN – SÁNDOR JÓZSEF

legradinekt@ektf.hu; magyari@ektf.hu; sandorj@ektf.hu

Eszterházy Károly Gyakorló Általános Iskola, Középiskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény; Eszterházy Károly Főiskola



2011. december 23-án az Országgyűlés elfogadta a 2011. évi CCIV törvényt a nemzeti felsőoktatásról. A törvény 102.§ (2) d, e pontjai szerint a tanárképzés rendszere (egy évtizeden belül) ismét átalakul. A részletek jelenleg még nem ismertek, a törvény alapján az azonban egyértelmű, hogy ismét elkülönül és jellemzően osztatlanává válik az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés. Továbbá az is, hogy a képzés végén hallgatói státuszban két félévet kell a tanárjelöltnek gyakorlattal teljesítenie.

Meggyőződésünk, hogy csak hangsúlyos gyakorlati elemeket tartalmazó képzés által tudnak a hallgatók olyan tanárokká válni, akik meg tudnak felelni a 21. század társadalmi kihívásainak. Többször hangsúlyoztuk, hogy a tanárságot alapvetően szakmának tekintjük, s azt is, hogy e szakmának a legfontosabb elemei tanulhatóak. Ebben a tanulási folyamatban pedig kitüntetett szerepe van a képzést kísérő gyakorlatoknak. Ennek megfelelően az általunk elképzelt képzést átszövi a céljaiban egymásra épülő gyakorlati képzés rendszere.

Megragadjuk az alkalmat, hogy egy másik, hosszú ideje tartó vitában is állást foglaljunk: szükség van-e gyakorlóiskolákra. Talán nem meglepő, hogy mi a gyakorlók pártján állunk. Ez természetesen nemcsak egy érzelmi kötődés következménye, hanem meggyőzések, érvek állnak a háttérben.

Ami a tanulói, szülői kört illeti, a mai gyakorlók zöme már régen nem csak az „elit” iskolája. Valamennyi társadalmi réteg gyermekei megtalálhatók az ország gyakorlóintézményeinek zömében. És ez így van rendjén. Köztudott, hogy valamennyi társadalmi rétegnek megvan a maga nevelési, pedagógiai problémája. Úgy helyes, ha a leendő pedagógusok már tanulmányaik során, a gyakorlat szintjén is találkoznak ezekkel. Ami pedig a személyi, tárgyi feltételeket illeti, ennek szintén jelentősége van. A hallgatók első, bizonytalan lépéseit felkészült, támogató közegnek kell segítenie. De a hallgatói lét későbbi fázisaiban is szükségesnek tartjuk azt a biztos szakmai háttérrel, amely át tudja segíteni a tanárjelöltet a felmerülő nehézségeken, akár úgy is, hogy támogatást nyújt azoknak a közoktatási intézményekben dolgozó kollégáknak, akik fogadják a hallgatókat a partneriskolai gyakorlatra. Ennek megfelelően koncepciónkban kitüntetett szerep hárul a gyakorlóintézményekre a hallgatók első lépéseitől a záró vizsgáig.

Úgy érezzük, hogy a gyakorlóiskolák eddigi tevékenységükkel bizonyították, hogy a pedagógusképzésnek fontos és meghatározó színterei. Az ott szerzett tapasztalatok, ruti-

nok, pedagógiai szemlélet nagyon sok, addig kétkedő hallgatót töltöttek fel egészséges önbizalommal, hittel, gyermek- és szakmaszeretettel.

Most, hogy megindultak a törvényhez kapcsolódó végrehajtási rendeletekben testet öltő munkálatok, mi is összegyűjtöttük, hogy milyen szerepet, feladatot szánunk a gyakorlóiskoláknak a megújuló pedagógusképzés, ezen belül a tanárképzés rendszerében.

Az első és talán legfontosabb annak a szemléletnek a megváltoztatása, hogy a gyakorlóiskolában töltött időben a pedagógussá válás fontos elemét lássák, ne pedig a szaktan-
széki munka számára kieső, elvesztegetett időt. Véleményünk szerint a pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati feladatok szempontjából a kettéváló tanárképzésnek is egységesnek kell maradnia. A fentiekből adódóan az osztatlan képzés első félévétől folyamatos gyakorlóiskolai tevékenységek szerves láncolatát kell a képzésbe integrálni. Több olyan országban, amelynek az oktatási rendszerét példaként vesszük, a hallgatók hosszabb-rövidebb időszakokat a gyakorlóiskolában töltenek el, illetve minden hét egy napján csoportos vagy egyéni gyakorlatokat végeznek vezetőtanárok irányításával.

A már említett, céljaiban egymásra épülő gyakorlati képzési rendszerben négy feladatot különítünk el:

1. pályaorientációs feladatok
2. pedagógiai-pszichológiai feladatok
3. szaktárgyi, szakmódszertani feladatok
4. az összefüggő, két féléves, külső gyakorlat feladatai

1. Pályaorientációs feladatok

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 102.§ (4) pontja szerint „a pedagóguspályára jelentkezőknek a felvételi eljárás keretében alkalmassági vizsgán kell részt venniük.” Az osztatlanra váló tanárképzésre való áttéréssel ugyanakkor elvész az a lehetőség, hogy a tanárképzés iránt érdeklődők pályaorientációs kurzusokon vegyenek részt. Szakmai körökben az alkalmasság megítélésének lehetősége egy egyszeri vizsgaalikkal erősen vitatott. A középiskolából a tanárképzésbe jelentkező jelöltek tapasztalatai a tanári munkával kapcsolatban egyoldalúak, többnyire tanulóként szerzett saját élményen alapulnak. A pályaorientációs gyakorlat funkciója éppen az, hogy a hallgatók a tanulók szerepéből kilépve ismerkedhessenek az iskola világával, a tanári munka komplexitásával. Véleményünk szerint mindenképpen szükséges a hallgatóknak megadni azt a lehetőséget, hogy saját élményeik alapján tudjanak megalapozott döntést hozni, és amennyiben szükségét érzik, még a képzés elején pályamódosítást hajthassanak végre.

A gyakorlat ideje az első év, helye a gyakorlóiskola. A gyakorlat során a hallgatók gyakorlatvezető tanár szervezésében kiscsoportban, illetve egyénileg végzik feladataikat. A feladatok jellemzően három körből kerülnek ki:

- Tanórán kívüli tevékenységek hospitálása (napközi, szakkör, sportkör, szabadidős tevékenységek, ünnepek; a szakmai tanárképzés iránt érdeklődő hallgatók számára tanműhely, gyakorlati képzés óráinak látogatása).
- Részvétel tanórán kívüli tevékenységek lebonyolításában, osztály, illetve intézményi szintű ünnepek, rendezvények szervezésében (napközi, szakkör, sportkör, szabadidős tevékenységek).
- Az iskolai munkát támogató feladatok végzése: a hallgató szakjához kapcsolható tantárgyak esetében kísérletek, demonstrációk, prezentációk előkészítése, bemuta-

tása a tanítási órák keretében (pl. természettudományos szakok esetében tanulókíséreltek előkészítése, levezetése). Gyermekcsoportok kísérésében, felügyeletben (szünet, étkeztetés), megőrzésben (napközi) való közreműködés.

A megvalósítást szakvezető tanárok segítik, akik előkészítik, felügyelik és értékelik a hallgatók konkrét feladatvégzését.

A közelmúltban Magyar István és Nagyné Fóris Katalin egy ennél a gyakorlatnál is jól használható modellt publikált, amely bemutatja a megvalósítás részleteit, valamint segédleteket közöl a megvalósításhoz (Magyar–Nagyné 2011).

2. Pedagógiai-pszichológiai feladatok

Az új programokban kiemelt szerepet kellene kapnia a közösségi nevelésnek és a kooperatív technikák elsajátításának. Nagyon fontos, hogy a hallgatóknak közvetlen tapasztalásuk legyen ezen a területen, hiszen ők a rendszerváltást követően születtek és nőttek fel, így a közösségi munka és lét erősen differenciáltan jelenik meg eddigi életükben. A felsőfokú tanulásszervezés is az egyéni utakat preferálja. Ezért nagyon fontos lenne, hogy az iskolai gyakorlatoknál jól működő csoportok jöjjenek létre, hogy a mindennapi munkát illetően is tapasztalatokat szerezzenek a hallgatók a csoportmunkáról, a csoportdinamikáról, a kooperatív technikákról.

Szerencsés lenne, ha a hallgatók egy vezetőtanár irányításával teljesítenék a ráhangoló és a pedagógiai-pszichológiai gyakorlatok szakaszát. A szakmai tanítási gyakorlatok hasonlóan egy csoportban folynának, a kialakult kapcsolatok a szakmai tanítási gyakorlatokon túl a külső tanítási gyakorlatoknál is biztosítanák az együtt dolgozást.

A gyakorlat ideje a második év, helye a gyakorlóiskola.

A megvalósítás módja:

- egy féléven keresztül 45 kontaktóra (előkészítés, hospitálás, megbeszélés) + egyhetes gyakorlat a gyakorlóiskolában.
- egy szakvezető 5–7 hallgatóval dolgozik teamben.

Elvégzendő feladatok az órarend szerinti heti 3 órában:

- alsó, felső tagozaton, valamint középiskolai osztályban minimum 2-2 óra hospitálás. Ezen belül a tanulók és a tanulói konfliktusok megfigyelése,
- a látottak megbeszélése, felkészülés a következő hospitálásra,
- tanulókkal kapcsolatos dokumentumok elemzése,
- mikrotanítás előkészítése, mikrotanítás, megbeszélés,
- portfólióépítés nyomon követése, segítése.

Elvégzendő feladatok az egyhetes gyakorlat során:

- minimum 6 óra hospitálása, ebből 2-2 a szakjának megfelelő óra látogatása a szakmai gyakorlat előkészítésére, élményanyag gyűjtése a szakmódszertani tanulmányokhoz,
- szabadidős tevékenység, fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás látogatása,
- interjú pályakezdő és tapasztalt pedagógussal,
- az intézmény külső kapcsolatait, dokumentumelemzés,
- tanulók- és tanulókonfliktusok megfigyelése.

3. Szaktárgyi, szakmódszertani feladatok

Fontosnak tartjuk, hogy az eredményes és hasznos munka érdekében 5 főben maximáljuk az egy szakvezetőhöz tartozó hallgatók számát. A csoportos munkának ennél a gyakorlatnál is nagy jelentőséget tulajdonítunk.

A gyakorlat ideje harmadik és negyedik év, helye a gyakorlóiskola.

A gyakorlatnak lehetőséget kell biztosítania:

- a szaktárgy művelődési anyagának hatékony közvetítési, átadási módszereinek elsajátítására,
- ismeretgyarapításra és készségfejlesztésre a szaktárgy ismeretanyagának oktatásában,
- a szaktárgyi ismeretek és készségek mérési és értékelési módszereinek gyakorlati elsajátítására.

A gyakorlat során a hallgatók mindkét évben csoportos órákon és 2 hetes egyéni gyakorlaton vesznek részt. Eközben a szakvezető pedagógus és egymás óráit hospitálják, valamint tanítanak. Az órákat minden esetben megbeszélések követik.

4. Összefüggő, két féléves, külső gyakorlat

A Bologna-rendszerű tanárképzésben bevezetett féléves összefüggő gyakorlat tapasztalatait feltétlenül fel kell használni az új képzés két féléves gyakorlatának tervezésében. Bár a gyakorlat külső közoktatási intézményben történik, ennél a gyakorlatnál is megvan a szerepe a gyakorlóiskolának. Tapasztalataink alapján nagyon jelentős kérdés a mentorok, de ezen kívül a fogadó intézmények felkészítése is.

Mindkét esetben kívánatosnak tartjuk a gyakorlóiskolai szakvezetők részvételét a felkészítési folyamatban. Ezenkívül a gyakorlattal kapcsolatos konkrét gyakorlóiskolai feladatok a következők:

- A szakvezetők elkészítik saját hallgatóik jellemzését, mely segítséget nyújt a mentornak a munkájához: hallgató neve, szakvezető neve + elérhetősége, milyen évfolyamokon tanított a hallgató a gyakorlóban, milyen tankönyvekből tanított, milyen megfigyelési szempontok alapján értékelte a hallgató óráit a szakvezető, minimum 1 óravázlat csatolása (segítve ezzel is a mentor munkáját), erősségei, miben kell fejlődnie,
- kapcsolattartás: a hallgató elektronikus formában (vagy személyesen) tarthatja a kapcsolatot a szakvezetőjével.
- hallgatói elvárások felmérése: mit vár el a hallgató a tanítási gyakorlattól? (Miben kér segítséget?),
- a szakvezető részt vesz az esetmegbeszélő szemináriumokon,
- a szakvezető esetenként meglátogatja a gyakorlatot teljesítő hallgatót a közoktatási intézményben,
- a hallgató és a mentor beszámolója a tanítási gyakorlatról a szakmódszertanos és a szakvezető felé,
- a szakvezető részt vesz a hallgató munkáinak (portfólió) értékelésében, igény esetén a tanári záróvizsgán.

A felvázolt elképzelés természetesen felvet egy nagyon fontos kérdést, a finanszírozás kérdését. Bár mind a felsőoktatási, mind a köznevelési törvény nevesíti a gyakorlóiskolát, nem mellékes kérdés, hogy a gyakorlóintézmények finanszírozása milyen elvek mentén történik. Az új rendszerben olyan feltételeket kellene teremteni a finanszírozási oldalon, hogy ezek a feladatok a hallgatók kezdeti lépéseitől a zárásig megfelelő létszámmal és minőségben finanszírozhatók legyenek!

IRODALOM

2011. évi CCIV törvényt a nemzeti felsőoktatásról.

Magyar István – Nagyné Fóris Katalin 2011: Az iskolai tapasztalatszerzés feladatai a tanári pályaaorientáció szakaszában, in Dávid Mária szerk.: *A tanári pályalkalmasság megítélésének módszerei*, Eger, EKF, 69–92.

Előre a múltba?

TÓTH ESZTER

esztertoth.04@gmail.com

SZTE BTK Magyar nyelv és irodalom Ma III.

SZTE JGYPK Alkalmazott nyelvészet Ma II.



Miért lesz ma Magyarországon valaki tanár? Népszerű manapság a tanári pálya vagy sem? Mivel lehet még népszerűbbé tenni? Ilyen és ehhez hasonló kérdések merültek fel a kreatív műhelyben, amelyet tanárokkal és tanár szakos hallgatókkal együtt szervezett Bácskai Mihály, a Juhász Gyula Pedagógusképző Kar docense.

A beszélgetést két fontos kérdés határozta meg. Az egyik, hogy milyen véleménnyel vannak a hallgatók a képzésükről, a másik, hogy miért ilyen manapság a tanárok megítélése a köztudatban.

Érdekes volt hallani, hogy a pályaválasztás szempontjából mennyire más dolgok motiválták a már tanító pedagógusokat, mint a mostani hallgatókat. Akik a rendszerváltás előtt kerültek a tanári pályára, azt mondták, hogy nekik még könnyebb volt a helyzetük a mostani hallgatókénál, mert nem volt ennyire bizonytalan a helyzet. Ráadásul tudták, hogy a felsőoktatásból kikerülve biztosan találnak munkát. Ma ez már koránt sincs így, a középiskolákból frissen kikerülő fiataloknak meg kell küzdeniük a pontokért és a helyekért, majd azután a munkáért is. Vagyis ebből a szempontból érthető lenne, hogy miért is ennyire más a motivációja egy tapasztalt tanárnak, mint egy hallgatónak. A már több mint négy, nyolc, tíz, tizenöt éve pályán lévő tanárok még többségében azt mondják, hogy a pálya választotta őket. Pozitív benyomásuk volt az akkori gimnáziumról, az akkori tanárokról, és ennek a szakmának a megítélése más volt, mint napjainkban. Vonzó volt a gondolat, hogy ennyi gyerek között „nem lehet megöregedni”, mindig meg lesz a lehetőség a fejlődésre mind szakmai, mind technikai, mind emberi szinten. Ezzel szemben ma mit lehet hallani a pályaválasztás előtt álló fiataloktól?

Egy részük csak azért jelentkezik tanár- és/vagy tanítóképző intézményekbe, mert oda könnyű bekerülni, a képzés után több mindenre is hasznosíthatják az ott szerzett tudást, vagyis nem feltétlenül pedagógusként akarnak elhelyezkedni.

Másik részük eleve kizártnak tartja sokszor a tanári pályát, mert a szülői példa elretentti őket. Nem egy embertől hallottam már, akinek több generáción keresztül tanárok voltak a felmenői, hogy már csak a közvetett tapasztalat alapján sem szeretne erre a pályára lépni. Természetesen vannak kivételek, mert a beszélgetők között is akadt olyan részvevő, aki elmondta, hogy elnézve a szüleit sokáig nem akarta követni a példájukat, most mégis itt ül közöttünk tanár szakos hallgatóként.

Szerencsére vannak, akik mindig is tanárok szerettek volna lenni, vagyis örömmel és elhivatottsággal választották ezt a pályát, és azóta is kitartanak a véleményük mellett. Őket a szakma szeretete, egy volt tanár példája vagy egy kedvelt tantárgy vezette erre az

útra. Ebbe a csoportba sorolandók az elsőként említett, már tapasztalt pedagógusok is. Persze most csak a legjellemzőbb véleményeket soroltam fel, ezen kívül még sok a befolyásoló tényező.

A kreatív műhelyben az első szempont kivételével mindegyikre volt példa, de abban mindannyian egyetértettünk, hogy a tanári szakma nemcsak munka, hanem hivatás. A pedagógus a nap huszonnégy órájában pedagógus, és nemcsak azért, mert sok munkája van, hanem mert ez nem ér véget a végső kicsöngetéssel, ez egy életforma.

A fentebb felsorolt tényezőkhöz kívül jellemző még, hogy a tanulók elsősorban humán területre adták be a jelentkezésüket, például magyar nyelv és irodalom szakra. A bolognai három plusz kettős rendszerben ezek a hallgatók a harmadik év végén elgondolkodnak, hogy mit kezdenének a bölcsész diplomájukkal? Egy részük nem talál megfelelő választ, ezért egy megoldást lát: a tanárit. Ez nem meglepő a humán területen belül, mivel a tanári pálya ezeken a szakokon adja magát. Ezzel természetesen nem állíthatjuk, hogy a humán területről kikerülő tanárok végső megoldásként választják ezt a pályát, de ilyen is előfordul. Ezt nevezte az egyik hallgató véletlen pályaválasztásnak. Ennek viszont megvan az előnye és hátránya is. Az előbb említett leendő pedagógus szintén magyar alapszak után döntött a tanári mellett, és elmondása szerint egészen a tanítási gyakorlatig nem gondolta komolyan, hogy belőle tanár lesz, de ez akkor megváltozott. Azt mondta, őt sosem motiválta kedvenc tantárgy vagy kedvelt tanár, őt azok a gyerekek döbbsentették rá, akiket tanított. Azonban ennek az ellenpéldája is létezik. Az egyik résztvevő éppen azt hangsúlyozta, hogy ő valami hasznosat akart csinálni, ezért jelentkezett tanári mesterképzésre. Ámbár ugyanez a hallgató azt is mondta, hogy végzősként most határozottan kijelentheti, mégsem akar tanár lenni. Ezt azzal magyarázta, hogy a tanítási gyakorlata alatt alapvető tudásbeli hiányosságokat fedezett fel saját magában, ami szerinte a képzésre vezethető vissza. Ez nagyon megnehezítette a dolgát, és egyben el is vette a kedvét. Ennél a pontnál a hallgatók körében mindenki heves igenlő fejbólintásokkal jelezte, hogy egyetért a felszólalóval. Miért?

A bolognai rendszer három plusz kettő, vagyis alap- és mesterképzésre bontotta a felsőfokú képzést. A tanári diplomát az alapképzés elvégzése, a mesterképzésre való bekerülés és teljesítés után kapnak a hallgatók. Vagyis az alapképzésben a tanárnak, illetve nem tanárnak készülő hallgatókat együtt képzik, ugyanazt a kreditmennyiséget kell teljesíteniük, egyetlen tanárképzői modul választja el őket egymástól. Tehát aki nem olyan pályára készül, melynek előfeltétele a mesterdiploma, annak nem kötelező folytatnia a tanulmányait. Ez arra kényszeríti a felsőoktatásban tanítókat, hogy négy-öt év anyagát belesűrítsék három évbe, ami több-kevesebb – inkább kevesebb – sikerrel valósul meg. A bolognai rendszer hátulütője még, hogy másfél szakos tanárokat képez. Aki már az alapképzésben tudja, hogy tanár szeretné lenni, az a főszakja mellé tanárképes minort vesz fel. Ennek az elosztása 120:50 kredit a főszak javára, és mivel a tanári mesterképzésre csak a főszak nyújt bemenetet, megint arra esik nagyobb súly. Tehát egy történelem főszakos és informatika minor szakos hallgató a történelmet nagyon jól fogja tanítani, az informatikát már kevésbé.

A tanár szakos hallgatók tehát három évig tanulják az elméletet az alapszakon, ezután a mesterképzésre bekerülve folytatódik az elméletet, ami még nem is lenne olyan rossz – mondják a résztvevők –, ha nem lenne annyi átfedés az alap- és mesterképzés kurzusai között. Gyakran ugyanis ugyanaz a tantárgy megjelenik mindkét képzési szinten. Hospitálni öt féléves képzés esetén csak a harmadik félévben mennek el, vagyis szinte háromnegy év elteltével látnak először „hús-vér” gyerekeket a padban. Tehát amikor az egyik



hallgató azt mondta, hogy háttértudásbeli hiányosságai vannak ezen a pályán, a fentebb említett mindkét problémát értette.

Megoldási lehetőségként több javaslat is elhangzott. Felvetődött például az alapképzésbeli hospitáció lehetősége. Ez nem csak az elméleti és gyakorlati képzés arányát egyenlítőené ki, de a tanárjelöltek már akkor kialakíthatnának egyfajta kapcsolatot a gyerekekkel, mely kapcsolatból származó tapasztalatok segíthetnék őket a további tanulmányaik során is. Emellett hiányolják a gyakorlatias órákat, ahol több helyzetjátékot, eszközhasználati és egyéb módszertani segítséget kaphatnának. Az óvodapedagógus és a tanítóképzés ebből a szempontból a tanárképzés előtt jár, mert ott már a harmadik félévétől egészen a hetedik félévig nagy szerepet kap a gyakorlat. Ebből kellene átcsempészni egy kicsit az alapképzésbe és a mesterképzésbe is, hogy ne érezzék a hallgatók a tanítási gyakorlatukon a hiányosságokat. Emellett nagy probléma még, hogy a hallgatók a tanítási gyakorlati időben tulajdonképpen „lógnak” a szakos órákról, ennek megoldása érdekében mindenhol kötelezően bevezetnék a tanítási napokat (Egerben ez például már megvalósult), amikor nincsenek óráik a felsőoktatási intézményben.

A hallgatók így látják, jobban mondva tapasztalják saját helyzetüket a tanárképzés folyamatában, és nemcsak panasszal élnek, de hasznosítható ötleteik, gondolataik vannak a megújítással kapcsolatban. Ez viszont egy másik kérdéshez vezet, miszerint: számít-e a leendő tanárok véleménye? Ennek a kérdésnek a megvitatása nem a jelen írás feladata, de érdemes elgondolkodnunk rajta, hogy kell-e egyáltalán reformokba bonyolódjunk anélkül, hogy közelebbről megtapasztalnánk, vagy legalább meghallgatnánk a benne „élők” megfigyeléseit.

A kreatív műhely másik fontos kérdése a tanárok megítélése volt. Ezzel kapcsolatban is nagyon eredményes és tanulságos beszélgetés alakult ki a résztvevők között. A közép-pontban a pedagógusi életpályamodell és az értékvesztés állt.

A nevelésben régen nemcsak a szülők, hanem a tanárok is részt vettek, ez mára megváltozott. Elvettek a pedagógusok kezéből minden olyan eszközt, amivel addig rendelkeztek. Ebben az esetben persze nem arra gondolok, hogy vissza kell vezetni a favonalzós módszert, mert – természetesen – a tanulót nem szabad megütni (tanárt sem!), de a gyerekek teljesen érinthetetlené váltak minden értelemben. Ennek velejárója, hogy megromlott a szülő-tanár viszony is, elveszett a bizalom. Egy esetleg gyermek-tanár konfliktusban a szülő nagy része számára – iskolázottságtól, szociális helyzetétől függetlenül – ma automatikusan a nevelő a hibás. Egyik rendszer sem tökéletes, minthogy a dolgok nem pusztán fehérek és feketék, de ezelőtt legalább a bizalom megvolt a két felnőtt nevelő között. Mára ez a kapocs nemcsak a szülő és tanár kapcsolatból tűnt el, hanem a tanár-tanár közti viszonyból is. A műhelyben részt vevő pedagógusok elmondták, hogy kötelezővé tennék a bemutató órákat munkatársaik számára is. Ez a módszer régen aktívan élt a szakmában, ma már gátját szabta a szakmai féltékenység.

Felvetődött a családlátogatás kérdése is, ami valaha nagy segítséget nyújtott az adott pedagógusnak, hogy megértse a gyerekeket, ma már viszont személyiségi jogokat sért. A párhuzamos példákban látszik, hogy régen megbecsült és jól működő volt a tanári szakma, mitől vált ennyire népszerűtlenné?

A válasz a világtkép formálódásában keresendő. Globális válság van jelen ezen a téren a világban, egyfajta értékvesztés alakult ki. A tudás, az oktatás leértékelődött, helyébe a pénz és a hatalom állt. Ezért hallhatjuk manapság egyre többször a „jaj, ő csak egy tanár...” kezdetű mondatot.

Ebből logikusan az következne, hogy a pénz, a fizetésemelés megoldaná a helyzetet. A pedagógusi életpályamodell is ezt sugallja. Ezzel akarják biztatni a fiatalokat, hogy „megéri” tanárnak lenni, és sokan el is hiszik, és ennek hatására lépnek erre a pályára. Azt viszont nem látják, hogy ez a modell még kidolgozatlan, és egyelőre nagyon sok probléma van vele. Ráadásul a fizetés, az anyagiak nem oldhatják meg ezt a mélyen gyökerező problémát. A tanári pályáról kialakított szemléletet kell alapvetően megváltoztatni, és utána az anyagi megbecsülés sem mellékes, de semmiféleképpen sem lehet most még elsődleges.

Összefoglalva a kreatív műhelyi beszélgetés tapasztalatait, azt mondhatom, hogy nagyon hasznos és okos ötletek, meglátások hangoztak el. A hallgatók megfelelő kritikai érzékkel szemlélik a világot és saját helyzetüket. Nemcsak panaszkodni tudnak, hanem keresik a megoldást az aktuális problémákra. Határozott véleményük van a magyarországi tanárképzés megújítását illetően, amit nem féltek kimondani. Ezt segítették azok a tanárok, akik megosztották velünk saját tapasztalataikat és pályakezdő félelmeiket, sikerélményeiket, ezzel is biztatva az ott ülőket.

Két dolog biztosan kirajzolódott az összejövetel végére. Az egyik, hogy a nemzetközi oktatáspolitikai döntések nem hatnak mindenkire lelkesítőleg, illetve az emberek, a közvélemény szemléletét gyökeresen meg kell változtatni ahhoz, hogy átformálódjon a tanárokról alkotott kép.



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Galambos Gábor*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgypk.u-szeged.hu

Web cím: <http://www.jgypk.u-szeged.hu/modszertan>

Évente 5 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2500 Ft.

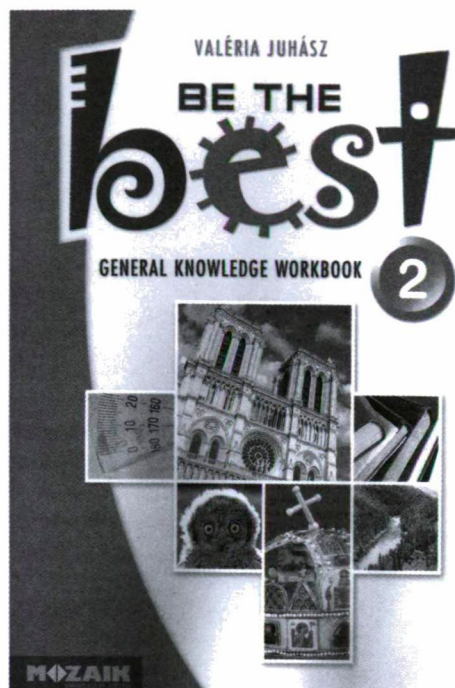
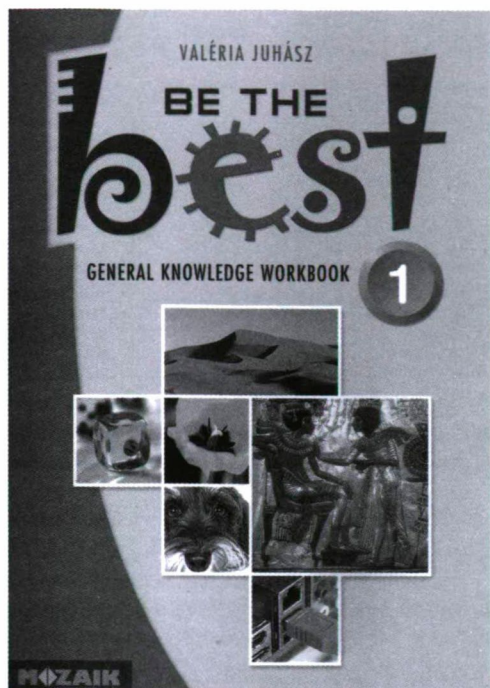
A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

Megjelent: 900 példányban

Planet Corp. Kft. Szeged. Felelős vezető: *Juhász Péter* ügyvezető

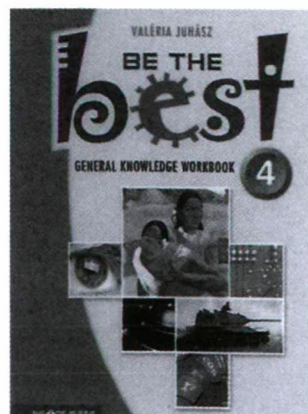
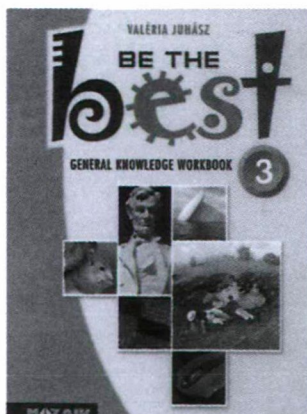
ISSN 2063-3734

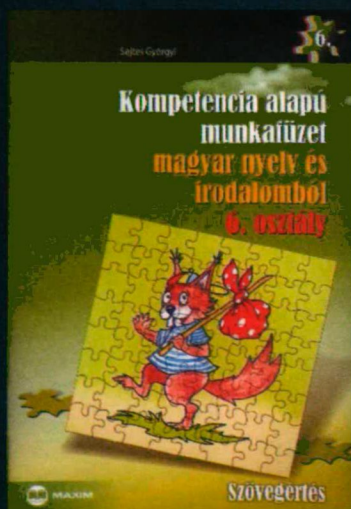
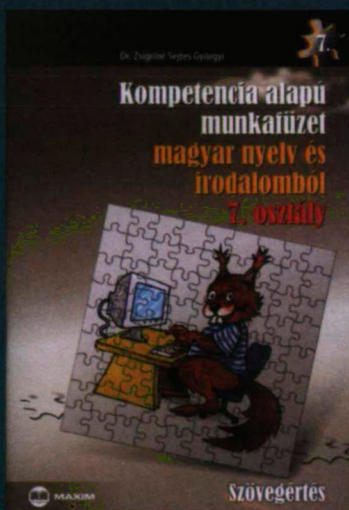
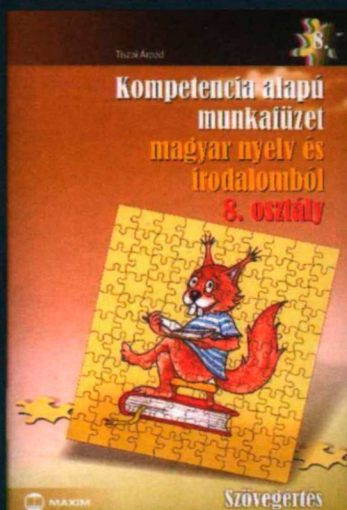
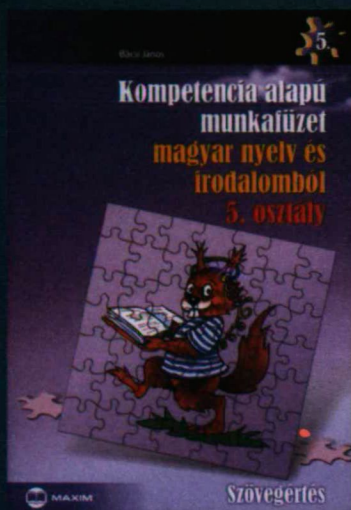
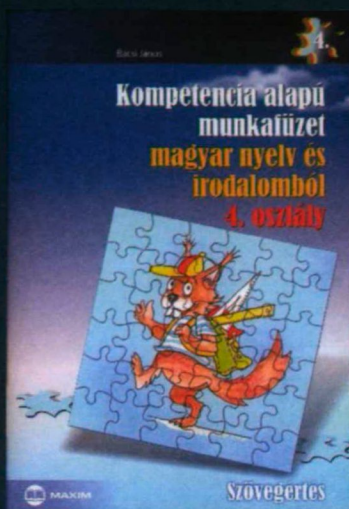
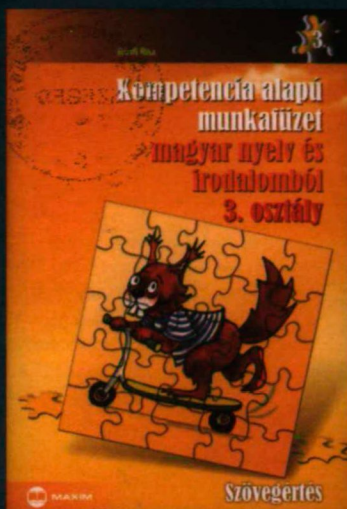
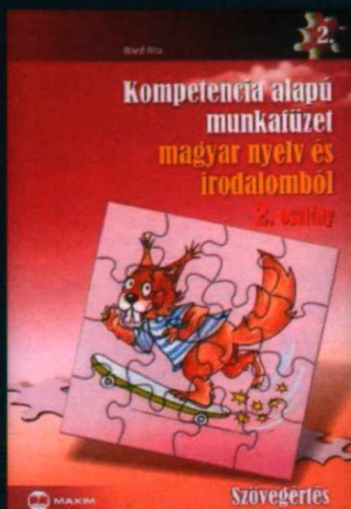
MEGJELENT!



A *Be the Best* a Mozaik Kiadó angol nyelvű munkafüzet-sorozata, amely a magyarul meglévő általános műveltségi területekhez tartozó szókészletet (művészettörténetből, történelemből, matematikából, informatikából, geometriából és a természettudományokból) építi be a nyelvtanuló szókincsébe, hogy idegen nyelven is el tudja mondani, amit magyarul tanul az iskolában. A munkafüzet nemcsak küllemében esztétikus, köszönhetően a szerkesztőknek, hanem számos tréfás rajz és szöveg is motivál a tanulásra. A sorozat az általános iskolai felső tagozatos tananyagot (1. rész 5. osztály, 2. rész 6. osztály stb.) fogja át, de alkalmas kezdő nyelvtanulóknak is az általános műveltség szókincsének elsajátítására, mert nyelvezete egyszerű, kommunikációközpontú.

Előkészületben:





A Maxim Kiadó sorozatának célja az anyanyelvi kompetencia fejlesztése. A kiadvány feladatsora elsősorban a szövegértés fejlesztését segíti, de mivel a szövegértés és a szövegalkotás kapcsolódik egymáshoz, a feladatok egy része a szövegalkotás fejlesztéséhez is kötődik. A munkafüzetet úgy állították össze, hogy minél változatosabb szövegfajtákhoz kapcsolódjanak a feladatok, így szerepelnek elbeszélő, magyarázó és dokumentum típusú szövegek egyaránt. Az volt a cél, hogy a tanulók anyanyelvi kompetenciája sokirányúan fejlődjön.

A feladatgyűjtemény felkészíti a tanulókat a kompetenciamérésekre és a középiskolai felvételi szövegértési, szövegalkotási feladatok megoldására. A könyvet ajánljuk iskolai vagy otthoni gyakorláshoz is. A feladatok megoldásait és értékelését a tanári kézikönyv tartalmazza.