

PEDAGÓGUSKÉPZÉS

**PEDAGÓGUSKÉPZŐK ÉS -TOVÁBBKÉPZŐK
FOLYÓIRATA**

**2018
1-4. SZÁM**

Az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének és a Tanárképzők Szövetségének évente négy alkalommal megjelenő folyóirata.

SZERKESZTŐSÉG:

FALUS IVÁN	főszerkesztő
RAPOS NÓRA, CZETŐ KRISZTINA	rovatvezető — tanulmányok
KOTSCHY BEÁTA	rovatvezető — műhely, eszmecsere
KOLOSAI NEDDA	rovatvezető — hatékony pedagógusok
KIMMEL MAGDOLNA	rovatvezető — külföld
KOPP ERIKA	rovatvezető — szemle
HEGEDŰS JUDIT	szerkesztés, olvasószerkesztő munkáját vezette

A szerkesztőség címe:
ELTE PPK Pedagógusképzés Szerkesztősége
1075 Budapest, Kazinczy u. 23—27.
e-mail: pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com
<http://tanarkepzoek.elte.hu/folyoirat>

SZERKESZTŐBIZOTTSÁG:

BALLÉR ENDRE (elnök), ARATÓ LÁSZLÓ, BÁNHIDYNÉ SZLOVÁK ÉVA, BÁRDOS JENŐ, BENEDEK ANDRÁS, BOLLÓKNÉ PANYIK ILONA, BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ, CSEH SÁNDOR, HADHÁZY TIBOR, IKER JÁNOS, JÁVORNÉ KOLOZSVÁRY JUDIT, KATONA ANDRÁS, KELEMEN ELEMÉR, KNAUSZ IMRE, LEHMANN LÁSZLÓ, LUKÁCS ISTVÁN, NAGY MÁRIA, PATKÓS ANDRÁS, PUKÁNSZKY BÉLA, RAICSNÉ HORVÁTH ANIKÓ, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA LAJOS

TARTALOMJEGYZÉK

ESZMECSERE

- 4 Lukács István: Egy szakma önszerveződése - a Tanárképzők Szövetsége 25 éve
- 12 Rádli Katalin: A Tanárképzők Szövetségének szerepe az „egységes tanárképzés” kialakításban
- 18 Brezsnjánysky László: A Pedagógusképzés c. folyóirat huszonöt éve és tartalmi elemzése
- 44 Köcséné Szabó Ildikó: A TKSz jelene és jövője: kérdések, válaszkeresés

TANULMÁNYOK

- 61 Mesterházy Mária: Tanárok érzelmei – nemzetközi trendek, hazai helyzetkép az affektív paradigma fényében
- 83 Szűcs Marianna – Szegedi Eszter – Barna Margit: Innovatív tanítás a hatékony tanulásért

MŰHELY

- 98 Bartha Judit: Drámapedagógia a felsőoktatásban

HATÉKONY PEDAGÓGUSOK

- 104 Czike Bernadett: Veled a töprengés nagyon érdekes lett, kíváncsivá tettél
- 107 Kereszty Zsuzsa: Szendrei Julinak
- 109 Svraka Tamásné: Számos okból vagyunk mi itt együtt - Mentorom, Szendrey Julianna emlékére

KÜLFÖLD

- 113 Pesti Csilla – Gordon Győri János – Kopp Erika: Ausztria tanárképzési rendszere
- 128 Bikics Gabriella: Németország tanárképzési rendszere
- 150 Major Éva: A holland pedagógusképzési rendszer jellemzői
- 170 Szabó Tamás Péter – Kärkkäinen, K.: A finn tanárképzés
- 192 Király Zsolt: Az angol tanárképzési rendszer

215 Czók, B.: A szingapúri tanárképzési rendszer

SZEMLE

235 Golnhofer Erzsébet: Vándordiák 1-2

239 Bencze Rita: A mentori és gyakoronoki tevékenység tanulságai a 2013-as pilotprogramok tükrében: Mit mutatnak az indikátorok?

ESZMECSERE

EGY SZAKMA ÖNSZERVEZŐDÉSE - A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE 25 ÉVE

LUKÁCS ISTVÁN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának c. egyetemi
docense
lukacs.istvan@ppk.elte.hu

A megalakulás

A *Tanárképzők Szövetsége* 1991-ben bejegyzett nonprofit szakmai szervezet, amelyet a tanárképzés fejlesztésében elkötelezett egyetemi és főiskolai oktatók és szakvezető tanárok hoztak létre. Alapításakor megfogalmazott céljai:

- a tanárképzés és továbbképzés színvonalának javítása, a közoktatás és a tanárképzés együttműködésének elősegítése;
- a szakmai törvénytervezetek, tantervek véleményezése;
- a képzési programok és a vizsgakövetelmények fejlesztése, megvitatása, egyeztetése;
- a hazai és külföldi tanárképző intézmények és szövetségek közötti folyamatos információcsere megszervezése, valamint az együttműködés lehetőségeinek kimunkálása.

A Szövetség vállalta a szakmai értékek ápolását és továbbfejlesztését, valamint a pedagógus szakma érdekeinek képviselését. Tagjai egyaránt lehetnek és lehetnek magán és jogi személyek¹. Az alapító okiratokból, a szövetség dokumentumaiból ez olvasható ki. De mi hívta életre 1991-ben a *Tanárképzők Szövetségét*? Milyen körülmények és milyen célok vezettek megalakulásához?

A *Tanárképzők Szövetségének* 1991-es megalakulását – eltekintve most attól, hogy a rendszerváltozást közvetlenül megelőző és követő évek társadalmi mozgásai általában is igen kedvezően hatottak a civil szervezetek megalakulására² – két fontos folyamat előzte meg a '80-as években. Az egyik folyamat 1988-cal vette kezdetét. Az *Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központjának* vezetője, *Báthory Zoltán* felhívására és *Ballér Endre* vezetésével az egyes pedagógusképző intézetek képviselőiből megalakult egy csoport a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatások összehangolására. Az eredeti cél, a különböző helyszíneken és egymástól függetlenül folyó kutatások rendszerbe foglalása, a redundanciák kiküszöbölése és az eredmények szélesebb körben való hasznosulása ekkor még nem teljesült, ezt a

¹ A Tanárképzők Szövetsége 1991-es alapító okirata alapján.

² A rendszerváltozás időszakában alapított civil szervezetek többsége a kezdeti fellendülés után, a 90-es évek végére el is halt.

funkciót később, a kilencvenes évek közepétől (legalábbis részben) az akkorra már működő *Tanárképzők Szövetsége* látta el. Az 1980-as évek utolsó évei más, aktuális problémákat hoztak felszínre. A csoport sajátosságát az adta, hogy munkájában részt vett valamennyi óvó-, tanító-, szakmai és közismereti tanárképző intézet neveléstudományi tantárgyait oktatók képviselője. Ilyen szellemi háttérrel a csoport a pedagógusképzés akkori legfontosabb problémáit tárgyalta az európai és hazai felsőoktatási és közoktatási változások értelmezésével, és azzal, a kérdésfeltevessel, hogy miképp viszonyult mindezekhez a hazai pedagógusképzés. 1988 és 1991 között a csoport a következő témákra reflektált:³

- a közoktatás, a szakképzés és a pedagógusképzés tartalmi szabályozásának alapelveire, a kétpólusú szabályozás és a kettős legitimáció kérdéseire, inputokat adva ezzel a NAT előkészítő munkálataihoz;
- a szakmai tanárképzés tantervi kérdéseire;
- a tantárgypedagógiáknak és a gyakorlati képzésnek a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokkal való kapcsolatára és ezeknek a pedagógusképzési területeknek az egymással folytatott kommunikációjára, illetve e kommunikáció hiányára.

Az egyre gyakrabban felvetődő aktuális kérdések feldolgozása természetes folyamatban alakította át a csoport működését olyan belső továbbképzéssé, ahol a sorra felvetődő problémák feldolgozásához mindig az adott terület legtájékozottabb képviselőjét hívták meg, majd ezeken a szakmai beszélgetéseken, gyakran vitákon szerzett új információkat mindenki tovább vitte a saját intézményébe.

Egy másik, az előzővel párhuzamosan zajló folyamat a különböző tanárképző intézmények képzési tartalmainak összehangolásával volt kapcsolatban. A rendszerváltozás előtt a minisztérium tanszékvezetőkől szervezett szakbizottságot vagy tanácsadó testületet (attól függően, hogy éppen melyik funkciója volt az elsődleges) működtetett, amelynek eredeti célja a pedagógiai és pszichológiai tantárgyakkal, a tantárgypedagógiákkal és a gyakorlati képzéssel kapcsolatos tartalmi kérdések gondozása mellett a szakmai döntések előkészítése, véleményezése volt. A bizottság ugyan elég rendszertelenül ülésezett (ha épp nem kívánta az ágazat vezetése kikérni a véleményét aktuális kérdésekben, akkor nem hívta össze), de ahhoz elég rendszeresek voltak a találkozók, hogy segítsék az intézmények közötti információáramlást, a tartalmak összehangolását, vagy azt, hogy a megjelenő újabb megoldásokról mások is tudomást szerezhessenek. 1988 és 1990 között ritkultak az ülések, majd fokozatosan megszűnt a szakbizottságok működése, az 1990-es választások után felállt új minisztérium pedig már fel vette feladatai közé létrehozásukat, szervezésüket. Így az 1990-91-es tanévre mind a törvények, rendeletek szakmai előkészítésében, mind a tanárképző műhelyek közötti kommunikációban új támadt és ebben a helyzetben felerősödött a

³ A csoport tagjainak visszaemlékezése alapján.

tanárképzőkben a zárványlét érzete. Nemcsak azt tapasztalták, hogy elszakadtak egymástól a tanárképző műhelyek, hanem azt is, hogy az egyre erősödő intézményi autonómián belül nem volt meg a kellő érdekérvényesítő erejük. Amit korábban, a rendszerváltozást megelőzően központi rendeletek biztosítottak számukra – például az óraszámokat –, azt 1990-től a tanárképzés műhelyeinek saját intézményükben, de az intézmény többi tanszékeinél, szervezeti egységeinél jóval alacsonyabb presztízs birtokában kellett volna kiharcolni.

Ilyen előzmények után hívták össze 1990. november 8–9-re, Szegedre az egyetemek és főiskolák neveléstudományi tanszékeinek értekezletét, hogy közösen találjanak megoldást a tanárképzés és a tanárképzők problémáira.⁴ A szegedi értekezlet döntést hozott egy, a hazai tanárképzést összefogó szakmai szervezet megalapításáról és megbízott egy előkészítő bizottságot a szervezet megalakulásával kapcsolatos szervezési is jogi teendők elvégzésére. Az előkészítő bizottság tagjai voltak:

- *Farkas Katalin*, a Csongrád Megyei Pedagógiai Intézet vezetője;
- *Gácsér József*, a Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetője;
- *Molnár Károly*, a szombathelyi Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola Neveléstudományi Tanszékének vezetője;
- *Nagy József*, a József Attila Tudományegyetem professzora és az Oktatási Kutatóintézet főigazgatója.

Az előkészítő bizottság 1990. december 13-án felhívást tett közzé a *Tanárképzők Szövetsége* megalapítására. A felhívás, eltérően a korábbi szakbizottsági működés jellemzőitől, célul tűzte a tanári kultúra és mesterség alakításában résztvevő valamennyi terület és oktató bekapcsolását.

Az előkészítő bizottság felhívására 274 tag jelentkezett aláírásával, akiket 66 küldött képviselt, és döntésükkel 1991. április 30-án, Budapesten megalakult a *Tanárképzők Szövetsége*. Az új szervezet az alakuló ülésen megfogalmazta céljait:

- a képzés és továbbképzés színvonalának javítása;
- a törvénytervezetek és tantervek véleményezése;
- a képzési programok és vizsgakövetelmények fejlesztése;
- a hazai és külföldi képzők közötti kommunikáció szervezése.

Az alakuló ülés a szervezet elnökének *Orosz Sándort*, titkárának *Farkas Katalint* választotta. A Tanárképzők Szövetsége a szervezet 1991-es megalakulásától a 2015-ben bekövetkezett szervezeti struktúra változtatásáig az elnök és a titkár irányítása mellett, szakosztályokban fejtette ki tevékenységét.

Az 1991 és 2015 között eltelt időszak, ez a csaknem 25 év több, egymástól céljaiban és működésében is eltérő szakaszra bontható. Ezek a szakaszok a szervezeti

⁴ Az előkészítés és megalakulás történetét részben a TKSZ dokumentumaiból, részben *Orosz Sándor* közléseiből lehetett rekonstruálni.

élet ciklusait követték, a szakaszhatárokon rendszerint elnök- és titkárváltás is történt, megváltoztak a szövetség környezetének jellemzői és saját fejlődéséből adódó lehetőségei is.

A 25 év fejlődésének történetében jól elkülöníthető öt szakasz: a megalakulás, az elindulás, az expanzió, a megállapodottság és az elfáradás időszaka. A 2015-ös szervezeti változások, illetve a feladatokhoz és tartalmakhoz igazított strukturális átalakítások pedig előrevetítik a *Tanárképzők Szövetségének* a következő legalább 25 évi eredményes működését, hogy majd az 50 évnek is legyen „krónikása”.

E cikk szerzője az első 25 év, azon belül is inkább csak az első 20 év aktív résztvevője volt, egyes időszakokban talán alakítója is. Következik ebből, hogy vannak a *Tanárképzők Szövetségének* olyan korszakai, amelyeket jobban, másokat kevésbé ismer, az általa ismertek között is vannak időszakok, amelyekhez jobban kötődik, másokhoz talán kevésbé. Ez a körülmény, a szerző minden objektivitásra törekvése mellett, ad némi szubjektív felhangot az írásnak. Minden bizonnyal sérül az objektivitás azáltal is, hogy a szövetség története igen kevésbé dokumentált, így a szerző gyakran hagyatkozik mások és saját emlékezetére.

A megalakulás és a toborzás időszaka (1991–1993)

Az előzmények között említett, 1988-tól *Ballér Endre* vezetésével működött csoport Pedagógiai Szakosztályként testületileg belépett a *Tanárképzők Szövetségébe*. Ez a csoport eredetileg, ahogy erről korábban már szó volt, a pedagógusképzési – és nem csupán a tanárképzési – kutatások összehangolására jött létre, így alakulhatott ki az a helyzet, hogy a tanárképzők újonnan alakult szervezetében viszonylag nagy számban képviseltették magukat óvó- és tanítóképzők oktatói is. A Pedagógiai Szakosztály mellett már az alakuló ülésen létrehozták a küldöttek a Pszichológiai-, a Tantárgypedagógiai-, a Környezetvédelemre és Egészséges Életre Nevelési-, a Gyakorlati Képzési- és a Továbbképzési Szakosztályt.

Az induló hat szakosztályból végül három fejtett ki tényleges tevékenységet: a Pedagógiai-, a Pszichológiai- és a Környezetvédelemre és Egészséges Életre Nevelési Szakosztály. A többi vagy a tagság, vagy a jelentkezők aktivitásának hiányában meg sem kezdte működését, illetve, ha el is kezdte, a kezdetek után egymásfél évvel a fokozatosan csökkenő aktivitás miatt megszűnt.

Az első két év a szervezeti struktúra kialakításával, a szakosztályi működés feltételeinek megteremtésével, valamint a kommunikációs és együttműködési csatornák kutatásával és az együttműködések szervezésével telt.

Az elindulás időszaka (1993–1998)

1993-ban *Orosz Sándor* helyébe, aki eredetileg is csak egy évre vállalta a tisztséget, *Vastagh Zoltán* lépett, titkára *Tóthné Dudás Margit* volt. Ennek az 1993 és 1998 közötti időszaknak fő jellemzője a szakmai működés tartalmainak fejlesztése, és az

újonnan belépő tartalmakhoz a szervezeti keretek megteremtése. Ebben az időszakban indult el az évente mindig másik tanárképző helyszínen megrendezett *Pedagógusképző Műhelyek Találkozója*, ahol referátumokkal és korreferátumokkal mutatták be az egyetemek és főiskolák éppen folyó kutatásukat vagy fejlesztésüket. A szövetség ebben az időszakban a tanárképző intézmények működési sajátosságaira és a tanárképzési tartalmakra vonatkozó helyzetfeltáró kutatásokat szervezett, pályázatokkal segített.

Bekapcsolódott a szakmai közéletbe: nemcsak tagjaival, szervezetenként is részt vett a *VI. Nevelésügyi Kongresszuson*, a NAT vitákon és 1995 után a NAT implementációs folyamataiban, az alapvizsga követelmények kidolgozásához kapcsolódó szakmai előkészítő munkákban, és ami talán a szövetség legjelentősebb, legnagyobb hatású tevékenysége volt a kilencvenes években: a Tanári képesítés követelményeiről 1997-ben kiadott kormányrendelet (az un. 111-es előkészítésében).

Az expanzió időszaka (1998–2006)

1998-ban Vastagh Zoltán betegsége miatt célszerűnek látszott a társelnöki és társtítkári funkciók bevezetése. A Pedagógiai Szakosztály éléről ekkor kilépett és a szövetség társelnöke lett *Ballér Endre*, társtítkára pedig *Lukács István*. A társelnöki-társtítkári funkciók 2000-ben, *Vastagh Zoltán* halálával megszűntek, és a korábbi társelnök-társtítkár vette át a szövetség irányítását.

Az expanziós időszak egyik meghatározó jellemzője a szakosztályok számának jelentős gyarapodása volt: 2004-ig a korábbi 3-ból 11-re nőtt, lefedve a tanárképzés majd minden területét:

- Pedagógiai Szakosztály
- Pszichológiai Szakosztály
- Környezetvédelemre és Egészséges Életre Nevelési Szakosztály
- Kooperatív Pedagógiai Szakosztály
- Oktatásinformatikai Szakosztály
- Szakképzéspedagógiai Szakosztály
- Szakmódszertani Szakosztály
- Személyiség és Képességfejlesztő Szakosztály
- Szerves Műveltség Szakosztály
- Szociálpedagógiai Szakosztály
- Vállalkozáspedagógiai Szakosztály

A már a szövetség indulásánál is kezdeményezett, majd elhalt három területen (tantárgypedagógia, gyakorlati képzés, továbbképzés) a szakosztályi működés felélesztésére ebben az időszakban is voltak próbálkozások. Ezek közül egyedül a tantárgypedagógiai területen jött létre, és 2002-től igen aktívan működött a Szakmódszertani Szakosztály.

Az egyre több újonnan alakuló szakosztály természetesen a tagság létszámának gyarapodásához is vezetett, a 2000-es évek elejére évente kis eltéréssel (kimaradók, újonnan belépők) átlagosan 450 fős tagsággal rendelkezett a szövetség.

A működés pénzügyi feltételeinek biztosítására és a tanárképző intézményekkel, valamint a társ szakmai szervezetekkel való kapcsolat erősítésére a szövetség pályázatokat nyújtott be, bevezette az intézményi tagságot, együttműködési megállapodást írt alá a *Magyar Szakképzési Társasággal*.

Nőtt a szövetség által szervezett események száma is. A *Vastagh Zoltán* által bevezetett és már hagyományokkal rendelkező, ismertté vált *Pedagógusképző Műhelyek Találkozói* mellett szintén évi gyakorisággal megrendezték a *Tanárképzésben résztvevő Tanszékek Találkozóit* is. A *Pedagógusképző Műhelyek Találkozóira* a szövetség továbbra sem határozta meg előre a referátumok tematikáját, ezeknek a konferenciáknak az volt a céljuk, hogy bemutatkozási, megszólalási terepet biztosítsanak a szövetség tagjainak, segítsék a szakmai együttműködések kialakulását. A *Tanárképzésben résztvevő Tanszékek Találkozásának* azonban minden alkalommal a tanárképzés éppen aktuálisan megoldandó problémája állt a középpontjában. A pedagógiai és pszichológiai komplex szigorlat vagy a tanári képesítő vizsga bevezetése előtt annak vitája, szakmai előkészítése; az osztott tanárképzés gondolatának felvetődésekor a lehetséges modellek elemzése, az előnyök és hátrányok feltárása; a NAT 2003-at megelőzően a tananyag- és kompetenciaközpontú tantervelméleti nézőpontok ütköztetése. Ezek a tematikusan szervezett konferenciák többnyire egy-egy állásfoglalás megfogalmazásával zárultak. Az állásfoglalásokat a *Tanárképzők Szövetsége* elnöksége eljuttatta minden tagjának, a társszervezeteknek, valamint az ágazat irányításában és a döntéshozatalban érintetteknek.

Az expanzió időszakában a szövetség gazdálkodása lehetővé tette az önállóan vagy más szervezetekkel közösen támogatott kiadványok megjelentetését. A *Pedagógusképzés* korábban (és azóta is) a *Tanárképzők Szövetsége* és az *Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesületének* közös kiadványa (a *Pedagógusképzés* történetéről, tartalmi elemzéséről lásd ebben a számunkban *Brezsnyánszky László* írását).

A *Tanárképzők Szövetsége* által finanszírozott és a tagjai által írt vagy szerkesztett kiadványok:

- Boreczky Ágnes (szerk. 2001): *Pedagógiai Műhelybeszélgetések*. Pécs.
- Ballér Endre–Dudás Margit (szerk. 2001): *Iskolafejlesztés és pedagógus(tovább)képzés: In memoriam Vastagh Zoltán*. Pécs.
- Boreczky Ágnes (szerk. 2005): *Közös élmények fonalán. Vastagh Zoltán válogatott írásai*. Argumentum, Budapest.

A *Tanárképzők Szövetsége* és más szakmai szervezetek közös támogatásával megjelent kiadványok:

- Vastagh Zoltán (szerk. 1999): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában III.* Pécs.
- Kovács Zoltán – Perjés István (szerk. 2004): *A tantervelmélet útjain (Ballér Endre 75. születésnapjára).* Aula, Budapest.

2006-ban, az addig a szövetséget vezető elnökség lemondott. Lemondásának két fontosabb indoka volt. Egyfelől ugyan az expanziós célokat sikerült teljesíteni, valamennyi tanárképző műhely bekapcsolódott a szakmai munkába, jelentős szakmai potenciállal rendelkezett a szövetség, mégsem tudta elérni, hogy hatást gyakoroljon a hazai tanárképzés alakítására. Másik oka a lemondásnak, hogy irányítása mellett nem sikerült kilépni a nemzetközi térbe, esetlegesen maradt a szövetség kapcsolata a tanárképzés külföldi és nemzetközi szervezeteivel. Abban a reményben, hogy ezeket a célokat egy *Falus Iván* által vezetett *Tanárképzők Szövetsége* meg tudja valósítani, adta át az elnökség a „stafétabotot”.

A megállapodottság időszaka (2006–2011)

Falus Iván elnök és *Pfister Éva* titkár irányításával folytatta a szövetség a munkáját. A megállapodottság időszakának fontos jellemzője volt, hogy megtartotta tagságát, az addig elért eredményeket és az eredetileg is megfogalmazott szándékoknak megfelelően betöltötte azokat a funkciókat, amelyekben korábban a szövetség eredménytelen volt.

Részt vett döntési és döntéselőkészítési folyamatokban azzal, hogy szerepet kapott a *Rektori Konferencia Pedagógusképzési Bizottságában*. A korábban két párhuzamosan futó és évente megrendezésre kerülő konferenciasorozat helyett bevezette a *Tanárképzők Akadémiáját*. Ezen a konferencián már nem az volt az elsődleges cél, hogy a szövetség tagjai egymással vitassanak meg szakmai problémákat, sokkal inkább az, hogy a szövetség a döntésben résztvevőkkel folytasson párbeszédet, így egyfelől tagjai tájékozódhattak várható változásokról, másfelől viszont hatást gyakorolhattak a döntéshozatalra.

Ebben az időszakban szervezettebben épült be a hazai tanárképzés az *Association for Teacher Education in Europe (ATEE)* munkájába. 2010-ben például az európai szervezet a *Tanárképzők Szövetségével* együttműködésben Budapesten tartotta évi rendes konferenciáját.

Az elfáradás szakasza (2011–2015)

A 2011-15 közti évek külön szakaszként tárgyalását a szövetség környezetében lezajlott változások indokolják. Az elnökségnek sem céljai, sem összetétele nem változott, a tagság és a szövetség szervezeti felépítése is maradt a korábbi, működésében mégis zavarok mutatkoztak. Az okok és folyamatok ennél a rövid történeti áttekintésnél bizonyára alaposabb elemzést érdemelnének.

A szervezetek életciklusaival foglalkozó irodalmak többsége említ egy olyan szakaszt, amikor a szervezet aktivitása csökken, egyre kevesebb a tartalmi és egyre több a látszatsmegoldás a szervezet működésében. Ezek szerint felfogható úgy is ez az időszak, mint a szervezetek életében szükségképpen bekövetkező szakasz, amelynél nem az a kérdés, hogy bekövetkezik-e, hanem az, hogy megtalálja-e a szervezet a szükséges kivezető utat, azokat a strukturális és működésbeli átalakításokat, amelyek újra indíthatják és a korábbiaknál eredményesebbé tehetik az aktivitást.

E cikk szerzője inkább csak kívülről nézte ezt az időszakot, ami egyfelől némi objektivitást biztosít az értelmezésben, másfelől viszont tájékozatlanságot is, ami bizonytalanná teszi a megállapításokat. Ezt előre bocsátva is, feltehetően a rendkívül gyorsan és hektikusan változó rendeleteknek és törvényeknek is szerepe lehetett a szövetség működésében megmutatkozó fáradtságban, abban, hogy nem tudott elég rugalmasan alkalmazkodni a gyorsan változó körülményekhez.

2015 a szervezet átalakításának éve, a működésnek a tanárképzési folyamatok kutatásához, fejlesztéséhez való igazítása. A cikk írója a 2015-tel kezdődő időszakra, a múlt tapasztalatai alapján és az eredményes jövőben reménykedve inkább csak a kérdéseit tudja megfogalmazni. Az első 25 év tapasztalata, hogy a *Tanárképzők Szövetségének* vitathatatlanul meglévő eredményei mellett sem sikerült maradéktalanul ellátnia valamennyi célul tűzött funkcióját. Hogy a sikerek mellett is meglévő eredménytelenség milyen mértékben vezethető vissza külső körülményekre, és mennyiben a szövetség működéséből adódik, arra alaposabb elemzés adhatná meg a választ. Egy ilyen elemzés, vagy az ezekkel a kérdésekkel kapcsolatos szakmai diskurzus segíthetne a következő 25 év céljainak megvalósításában, abban, hogy a szövetségnek sikerüljön a feladatokat – a szakma szükségleteit és lehetőségeit figyelembe véve – jól definiálni, a céljai elkéréséhez megszervezni a rendelkezésére álló kompetenciákat, megtalálni a megfelelő partnereket.

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGÉNEK SZEREPE AZ „EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS” KIALAKÍTÁSBAN

RÁDLI KATALIN

az EMMI Felsőoktatási Képzési Főosztály szakmai főtanácsadója
katalin.radli@emmi.gov.hu

Előzmények

Szegeden 1990. november 8–9-én a tanárképzők pedagógiai tanszékeinek vezetői döntenek a szakmai érdekképviseletre hivatott szervezetről. Az *Előkészítő Bizottság* (Dr. Nagy József egyetemi tanár, Gácsér József főiskolai tanár, Farkas Katalin a Szegedi Pedagógia Intézet igazgatója, Molnár Károly főiskolai tanár) javaslatára 1991. április 30-án az ELTE Ajtósi Dürer sori épületében 247 tag képviselőjében 66 szakember jelent meg a szövetség létrehozására, amelyet a Csongrád Megyei Bíróság 1991. június 24-én vett nyilvántartásba.

Az elnöki feladatokat Orosz Sándor c. egyetemi tanár látta el 1993 júniusáig. A *Tanárképzők Szövetsége* ekkor elnöknek Vastagh Zoltánt, a Janus Pannonius Tudományegyetem docensét választotta meg. Az ő elnöki tevékenysége meghatározó jelentőségű volt a *Tanárképzők Szövetségének* szakmai szervezetté fejlődésében. A szövetség alkalmat és fórumot biztosított a tanárképzéssel foglalkozó szakemberek kutatási-fejlesztési törekvéseinek, eredményeinek és képzési tapasztalatainak közzétételére, megvitatására, a kommunikációs és együttműködési lehetőségek megteremtésére a szakmai konferenciák létrehozásával.

A főbb mérföldkövek

1991-ben a *Művelődési és Közoktatási Minisztérium Felsőoktatási és Kutatási Főosztályának Képzési és Továbbképzési Osztálya* – egy helyzetfeltáró és elvi konszenzusteremtési céllal rendezett tanácskozás-sorozat munkájára támaszkodva – a tanárképzés fejlesztési koncepcióját kidolgozó ad-hoc bizottságot hívott életre. A nyilvánosan zajló viták, tanácskozások (mintegy 40-80 szakember körében) a kiinduló pontok kölcsönös megismeréséről szóltak. Nagy szerepe volt ebben a szövetség tagjának és a főosztály munkatársának: Soósné dr. Faragó Magdolnának. A munka eredményeként született meg a *tanárképzés fejlesztési koncepciójáról készült vitaanyag, amely távlati célként a tanárképzés egyetemi szintűvé fejlesztését fogalmazta meg* (Soósné, 1991). A tanárképző főiskolák főigazgatói kollégiuma is 1992 júniusában az egységes egyetemi szintű tanárképzés mellett foglaltak állást. „Reálisnak és kívánatosnak tartjuk, hogy az egységes egyetemi szintű tanárképzés a

jelenlegi tanárképző főiskolákon 1995-ben induljon, de lehetőség van korábbi kísérleti kezdésre is” (*Főigazgatói Kollégium, Nyíregyháza, 1992. június 25.*).

A szakmai egyeztető munkára alapozva a minisztérium ugyanezt a bizottságot 1992-ben felkérte a tanári „modul” képesítési követelményeinek kidolgozására. A pedagógiai elem egységes szabályozására irányuló javaslat született, amely „*Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek meghatározására*” címmel jelent meg a *Pedagógusképzés* 1992. évi 1. számában (Ballér, 1992) Egyidejűleg tényfeltáró kutatásra alapozódó megvalósíthatósági felmérés is készült, a szakmai viták a végzettségi szint, az intézményrendszer kérdéseit is érintették.

A szakmai egyeztetéseket követően a *tanári szakképesítés valamennyi tanári szakon egységes, pedagógiai képesítési követelményeiről* született javaslat. A Művelődési és Közoktatási Minisztériumnak 1994-ben benyújtott, véglegesnek szánt, a szakmai fórumok által véleményezett állásfoglalásokban elfogadásra javasolt szakmai tervezet Ballér Endre értelmező írásának kíséretében a *Magyar Felsőoktatás* 1994. évi 7. számában jelent meg (Ballér, 1994).

A VI. Nevelésügyi Kongresszus ajánlása is megerősíti a fejlesztési célokat: „a kongresszus távlati célként fontosnak tartja, hogy Magyarországon egységes, egyetemi szintű tanárképzés alakuljon ki, ugyanakkor nyomatékosan hangsúlyozza, hogy e cél eléréséhez több út vezet. Rugalmas, változatos szervezeti megoldásokat kell kidolgozni.”

Az egységes tanárképzés célként történő kijelölését fogalmazta meg a *felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről szóló 107/1995. (XI. 4.) OGY határozat*: „A közoktatás és szakképzés fejlődése szükségessé teszi a tanító- és tanárképzés kialakult szerkezetének a főiskolai intézményrendszer értékeit megőrző korszerűsítését és minőségi fejlesztését. Cél az egységes tanárképzés feltételeinek biztosítása” (OGY határozat 11. pont). A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvényben a kormány felhatalmazást kapott arra, hogy rendeletben állapítsa meg az egységes tanárképzés képesítési követelményeit 1997. december 31-ig. 1998-ban 124/D. §. Rendelet tervezet készült, „*az egységes, egyetemi szintű tanárképzésről*” címmel, de ennek már elmaradt a széleskörű egyeztetése és nem is lépett hatályba.

Az egységes tanárképzés megvalósításának első alapvető lépése, eredménye végül is a tanári képesítés közös követelményeinek meghatározása lett. A szándéktól a megvalósulásig hosszú út vezetett. Hét év stratégiai tervező és szakmai egyeztető munkájának eredményeképpen – 1997 nyarán, 1998. szeptemberi hatállyal – született meg a tanári képesítés követelményeinek a kormányrendeleti szintű szabályozása, a *tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet*. Az egyetemi szintű tanárképzés meglépése elhalasztódik.

Az új 1998-as kormányprogram – a hagyományos iskolaszervezet stabilizálását célozva, az átjárhatóság szempontját azonban hangsúlyozva – a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzési rendszer megtartása mellett foglalt állást. Ezzel tulajdonképpen a készülő kormányrendelet egyeztetése nem folytatódott. A

tanárképzés kérdésének a szabályozása – egy másik aspektusból – azonban továbbra is napirenden maradt. 1998 szeptemberében Piliscsabán, a tudományegyetemek részvételével tartott tanácskozáson, az egyetemek a tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet végrehajtásának a problémáit elemezték, s a rendelet felülvizsgálatát kezdeményezték. A módosítás indoklásaként felsorolt problémák többsége azonban nem a rendelet tartalmát, hanem a megvalósítását akadályozó, a tanárképzés egészének a működését befolyásoló kérdések voltak. A felvetés nyomán – a tárca felkérésére – 1998 végén Debrecenben a Kossuth Lajos Tudományegyetem szervezte meg az összes tanárképzésben érdekelt részvételével zajló tanácskozást, amelynek nyomán ajánlást fogalmaztak meg az oktatási miniszter részére. Az ajánlás témáinak nagyobb része szintén a működést nehezítő körülmények, elsősorban a finanszírozás, egyéb jogszabályokban megvalósítható rendezésre vonatkozott. Magára a kormányrendelet módosítására három javaslat érkezett, melyek közül kettő kisebb jelentőségű tartalmi korrekciót igénylő kritikai észrevétel volt, a harmadik pedig a képzési tartalom kreditalapú strukturálására irányult. E szempontok szerint – a *Tanárképzők Szövetsége* szakmai javaslatainak a felhasználásával – 2001 januárjában nyert elfogadást a *felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéséhez illeszkedő kiegészítéséről* szóló 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet 12. mellékletében szabályozott követelmény.

A *Tanárképzők Szövetségének* tanárképzés szempontjából fontos fóruma volt még 1999-ben Szentendrén, a Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetemen rendezett, a tanárképzés tantervi, tartalmi kérdéseiről szervezett tanácskozás. 2001. január 25–26-án a Nyíregyházi Főiskola Pedagógia Tanszékének segítségével a tanári képesítés követelményeinek és a kreditrendszerű oktatásnak az összehangolása, a komplex szigorlat, a szigorlat, a szakdolgozat és a tanári képesítő vizsga kérdései kerültek előtérbe. A júniusi elnökségi ülésen is a tanári képesítés követelményeinek végrehajtása volt a fókuszban, az új bölcsész képesítési követelményeket tekintetbe véve, továbbá a következő témaköröket vizsgálva: az intézmények integrációjának hatása a tanárképzésre, a kreditrendszer megvalósítása; a pedagógusképzés szintjei, egység és differenciálás a tanárképzésben; a pedagógus továbbképzés és szakvizsga; a kutatás és az oktatás, az elmélet és a gyakorlat viszonya a tanárképzésben. A főiskolai és egyetemi szintű, általános és szakmai tanárképzésben volt a szövetségnek egy kiegyensúlyozó szerepe, az oktatásirányítás is számított a szövetség szakmai álláspontjára.

Ezen időszak szakmai dokumentumai arról adnak információt, hogy a tanárképzésben érintett felsőoktatási intézmények szakemberei – konszenzus megteremtésének szándékával – szakmai fórumokon, közösen vették számba a tanárképzés problémáit. Az előadások, az elkészített tanulmányok és javaslatok 1991-től folyamatosan megjelentek a *Pedagógusképzés* című kiadványban és a *Magyar Felsőoktatás* című felsőoktatási folyóiratban. A *Tanárképzők Szövetsége* „a tanárképzés fejlesztésében elkötelezettek” szakmai szervezete idézte Vastagh

Zoltánt Ballér Endre 2001-ben, a 10. évfordulón. A főiskolai és egyetemi szintű, általános és szakmai tanárképzés közös, elsősorban a pedagógus kultúrához, mesterséghez, egy szóval a professzióhoz szükséges elméleti és gyakorlati tudás, kompetenciák megalapozásához kapcsolódó tartalmi, szervezeti, metodológiai feladatokkal, feltételekkel foglalkozva kívántak alkalmakat nyújtani eredményeik, problémáik elemzésére, a tapasztalatok cseréjére, a közös álláspontok kialakítására. *A tanárképzés modellje – sokirányú differenciáltsága ellenére – a pedagógus funkciót tekintve teremtette meg az egységet.*

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény hatálybalépésével a magyar felsőoktatás képzési rendszerében a korábbi egyetemi és főiskolai szintű végzettséget adó képzési rendszert a képzési ciklusokból egymásra építkező, többciklusú képzési rendszer váltja fel.

Oktatáspolitikai döntés született arról, hogy tanári szakképzettség a ciklusokra bontott osztott képzésben mesterképzési szakon szerezhető meg. A felsőoktatási törvény felhatalmazása alapján a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet határozta meg az első képzési ciklus szakrendszerét, az alapképzésekre első körben tervezett mesterképzési szakokat és a Nemzeti alaptantervhez igazodóan – műveltségi területenként – a tanári szakképzettségeket. A kormányrendelet szabályozta a tanári szakképzettséget adó mesterképzési szak szerkezetét: a sajátos pedagógiai karakterű, a közoktatás szakrendszerű oktatásához igazodó – a szakmai és művészeti tanárképzés kivételével – legalább két szakképzettség megszerzését, a féléves szakmai gyakorlat teljesítését biztosító szakstruktúra általános kereteit, a tanári szakképzettséget adó mesterszakokra történő belépés alapelveit.

A magyarországi többciklusú képzési rendszer kialakításában és szabályozásában komoly szakmai erőt jelentett, kezdeményező szerepet játszott, illetve a viták, szakmai egyeztetések koordinálásában a nemzetközi együttműködésekben meghatározó volt a *Nemzeti Bologna Bizottság*, a *Magyar Rektori Konferencia*, a *Főiskolai Főigazgatók Konferenciája* és a *Magyar Felsőoktatási Akkreditáció Bizottság* tevékenysége. A képzési programok fejlesztéséhez területenként szakmai bizottságokat hoztak létre. A *Nemzeti Bologna Bizottságon* belül *Pedagógusképzési Albizottság* jött létre, amely a többciklusú képzési szerkezethez illeszkedően tett javaslatot a pedagógusképzés szerkezetére. A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény (Nftv.) a köznevelési és a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményrendszer fejlesztéséhez, a pedagógusképzés korszerűsítéséhez – pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézményekre építve – regionális szolgáltató és kutatóhálózat létrehozásához teremtette meg a jogszabályi feltételeket [Nftv. 145.§ (4)]. A képzők hálózatai, a pedagógusképző intézmények és köznevelési intézmények hálózatai jöttek létre.

A Tanárképzők Szövetségének szakmai szervezeti szerepe a tanárképzés tekintetében átalakult és átalakult a felsőoktatási környezet, amelyben a szakma szerveződött. Kevésbé követte szakmai szervezetként a tanárképzés alakulását, a

tanári képesítés egy-egy elemének tekintetében közvetítette szakmai véleményét. A kiemelt tanári kompetenciákról szóló megegyezésben vett részt szakmai állásfoglalásával, ezek: (1) a tanulói személyiség fejlesztése; (2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése; (3) a pedagógiai folyamat tervezése; (4) a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése; (5) az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése; (6) a tanulási folyamat szervezésére és irányítására változatos tanítási-tanulási formák kialakítása, tudásforrások kiválasztása; (7) pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása; (8) szakmai együttműködés és kommunikáció; (9) szakmai együttműködésben elkötelezettség az önművelésre.

A *Tanárképzők Szövetsége* ezen kívül a tanárképzésben a féléves egyéni összefüggő iskolai gyakorlat modelljének kidolgozásában vállalt szerepet; valamint a portfólióra, mint a szakmai gyakorlat, illetve a tanítás, a gyakorlatot kísérő szeminárium során gyűjtött tapasztalatok rendszerezése új eszközként a tanári kompetenciákkal való összekötése módszertanára figyelmeztet az elnök, *Falus Iván* szakmai tevékenysége révén.

A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény az osztatlan tanárképzésről hozott döntést. A *Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Albizottsága* fogja össze a pedagógusképzésben érintett intézmények szakembereit: a képzési és kimeneti követelmények kidolgozása a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről szóló 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet kidolgozásában; a tanárszak tanári felkészítése elemének meghatározásában; a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet megalkotásában; az oktatásért felelős államtitkár által felkért bizottság munkájában. A *Tanárképzők Szövetsége* szakmai önszerveződésében továbbra is alkalmat és fórumot biztosít a tanárképzéssel foglalkozó szakemberek kutatási-fejlesztési törekvéseinek, eredményeinek, de a fenti szabályozás kidolgozásába nem vonják be. Ebben az időben kevésbé jelenik meg a képzési tapasztalatokra figyelés, annak megvitatása, közzététele, a felsőoktatási intézmények, a közismereti és szakmai pedagógusképzés kommunikációja és együttműködése a szakmai konferenciákon. Az intézményekben a „pedagógusképző” tanszékek, pedagógia tanszékek helyett a tanárképző központoktól várja az oktatásért felelős tárca a tanárképzés koordinálását. Az együttműködés, a diskurzus is ritkább *Magyar Rektori Konferencia Pedagógusképzési Albizottságával* és más bizottságaival, vagy a dékáni kollégiumokkal.

Irodalom

1993. évi LXXX. törvény a felsőoktatásról.
107/1995. (XI. 4.) Országgyűlési határozat a felsőoktatás fejlesztésének irányelveiről (11. pont).
111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képzés követelményeiről.
77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről (12. melléklet).
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.
283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
Ballér Endre (1992): Javaslat a tanári kultúra és mesterség egységes képesítési követelményeinek meghatározására. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7–13.
Ballér Endre (1994): A tanárképzés egységes pedagógiai képesítési követelményeiről. *Magyar Felsőoktatás*, 7. sz. 12–13.
Soósné Faragó Magdolna (1991): A tanárképzés fejlesztési koncepciója (vitaanyag). *Magyar Felsőoktatás*, 5. sz. 29–31.

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS C. FOLYÓIRAT HUSZONÖT ÉVE ÉS TARTALMI ELEMZÉSE

BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ

a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének ny. egyetemi tanára
brezsl@gmail.com

Valamennyi folyóiratnak megvan a maga sajátos keletkezési mítosza és hosszabb–rövidebb ideig tartó története. A magyar pedagógiai szaklapok a második világháborút követő években alaposan átrendeződtek. Többségük megszűnt, mások – néhány év után – újraindulhattak. A 70-es évektől a néhány központi lap mellett helyi kiadású szakfolyóiratok is megjelenhettek. A nyolcvanas-kilencvenes évek fordulójára ezen a téren is új helyzetet teremtett. Megnőtt a szakfolyóiratok választéka és a központi lapok mellé társasági, alapítványi periodikák sorakoztak fel. A *Pedagógusképzés* maga is olyan folyóirat, amely a rendszerváltás utáni időkben lett államiból egyesületek által szerkesztett, fenntartott szakmai lappá. Sorsa, története összefonódott a Tanárképzők Szövetségének tevékenységével.

A Szövetség alapításának 25. évfordulóját ünnepeelve *Falus Iván* elnök úr megtisztelő felkérése alapján, arra teszünk kísérletet, hogy a *Pedagógusképzés* című folyóirat történetét áttekintsük és megvizsgáljuk a szakmai hozzájárulását ennek a sokfelé ágazó szakterületnek az ügyeihez, fejlesztéséhez. A negyedszázad a folyóirat történetében változásokkal együtt járó hosszabb periódust jelent, amelyben a lap külső és belső jellemzői egyaránt és többször módosultak.

Az elemzés, amely az arculat és a tartalom jellemző vonásait kívánja felvázolni, alapvetően az 1996-2016 közötti időszakra vonatkozik, mindvégig szem előtt tartva azokat a célokat, amelyek a főszerkesztői üzenetekből kiolvashatók. A munka során forrásul maga a kiadvány szolgált.⁵ Az ismertető, elemző írásban a következő pontokat igyekszünk kifejteni:

- A folyóirat rövid története
- Szerkesztési koncepció
- Periodicitás, évfolyamok, dizájn
- Szerkezet, szerkesztők és rovatok
- Szerzők és közlemények, célközönség
- Tartalmi csomópontok
- Összegzés

⁵ Az elemző pozíciójáról is nyilatkozni illik. A teljes függetlenség két okból sem vállalható. Bár a Szövetségnek nem vagyok regisztrált tagja, a pedagógusképzés ügyeiben azonban erősen érintett voltam, és továbbra is elkötelezett vagyok. Ezek mellett néhány esetben a szerzők listáján magam is szerepelek, az elemzői távolságot azonban igyekszem tartani.

A folyóirat rövid története

Az 1975-ben indult *Pedagógusképzés* az elmúlt évtizedekben három változási periódust élt meg:

1. 1996-ban levált a minisztérium kiadói kontrolljáról;
2. Útkeresés árán vált „civil” szaklappá;
3. Sajátos profillal besorolt a pedagógiai szaklapok közé, konszolidálódott 2003-tól, de az utóbbi években a kifáradás jeleit mutatja.

A leválás⁶ a lap számára az önállóság megteremtésének gondjai mellett lehetővé tette, hogy a folyóirat korábbi oktatáspolitikát magyarázó, rásegítő funkcióját fokozatosan feladja. Ez azonban nem történt meg azonnal, évekig jelentek meg olyan dokumentumok, írások, amelyek az aktualitásokról szóló tájékoztatás, értelmezés célját szolgálták.

Az útkeresés a kiadás döccenőiben, kisebb szerkesztőségi változásokban, a *Pedagógusképzés* szerkezetének módosításaiban és a formai kérdésekben mutatkozott meg. Összevont és kimaradt számok, évfolyamok jelezték, hogy nem volt egyszerű a lapot pályára állítani.

A sajátos, máig őrzött profil kialakítása 2002 utánra datálható. *Falus Iván* tervezete nyomán 2003-tól új formátummal, bordó fedőlappal, átalakult rovatokkal és stabil szerkesztői csapattal jelentkezett a folyóirat. A pedagógusképzés szereplőit szólította meg, a potenciális szerzőket és olvasókat. Olyan szaklapok között jelölte ki a helyét, mint a *Magyar Pedagógia*, az *Új Pedagógiai Szemle*, az *Iskolakultúra*, vagy éppen az *Educatio*. Mindegyik lapnak meg kellett küzdenie a létéért, osztoznia kellett a szerzőkön, finanszírozási lehetőségeken, de az azóta eltelt évek bizonyították a *Pedagógusképzés* létjogosultságát. A laptársak közül a szerkesztők a *Magyar Pedagógiát* tekintették saját lapjuk mintájának, mind a közlési feltételek, mind az elérni kívánt színvonal tekintetében. A 2016-os összevont kötet főszerkesztői előszava újabb korszakot ígér, tartalmi és formai értelemben egyaránt.

Szerkesztési koncepció

Négy olyan szerkesztői programadó közleményt találunk a *Pedagógusképzés* hasábjain, amelyek a lap célkitűzéseit, arculatát fogalmazzák meg, és egyben a várható változásokról tájékoztatják a szerzőket és az olvasókat. Valamennyi egy-egy korszakhatárt is jelent a folyóirat helyzetében és életében. Ezek sorrendben: Szerkesztő bizottság (1996); *Ballér – Lukács* (2002); *Falus* (2002); *Falus* (2016).

⁶ A lap 1991-1994 között az oktatási tárca folyóirataként jelent meg. A Művelődésügyi Minisztérium Pedagógusképző Osztályának kiadványaként indult, később a Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztálya, majd a Minisztérium Pedagógus- és Művészképzési Főosztálya volt a folyóirat gazdája.

Az 1996. évi szerkesztői üzenetben (1996, 7–9. o.) *Folyamatosság és megújulás* cím alatt történt meg annak a bejelentése, hogy az 1975 óta a szaktárca által szerkesztett és kiadott folyóirat joga és felelőssége az Óvó- és Tanítóképző Főiskolák Egyesülete (továbbiakban OTE) és a Tanárképzők Szövetsége (továbbiakban TKSZ) szervezetekhez került. A lap jövőjéről a megújult szerkesztőség úgy nyilatkozott, hogy évente két számmal kívánják a lapot közreadni. A *Pedagógusképzés* hivatásának tekintik „a képzés, továbbképzés reformjainak támogatása érdekében tanulmányok, cikkek közlését”. A közlemény címében is jelzett módon a képzés történeti értékeinek megőrzése mellett a változás és változtatás szükségességét egyaránt képviselni kívánja.

Ezt követően 2000-ig évente 1-1 szám jelent meg, a tanulmányok tartalmát illetően a képzés múltját idéző, illetve a NAT-tal kapcsolatos írások jelentős részesedésével. A 2000. évi szám változást tükröz a rovatokat és a tartalmi irányokat illetően: a 350 oldalnyi terjedelemben a pedagógusképzés szakterületeit képviselő rovatok (tanárképzés, tanítóképzés, óvodapedagógus-képzés, szakoktatás) közleményei szerepelnek döntő súllyal.

A 2002. évi összevont számban két olyan szerkesztői írás olvasható, amelyek a lap helyzetét és jövőjét vázolják fel. A *Ballér Endre – Lukács István: A „Pedagógusképzés” 2002-es száma elé* című írása (Ballér – Lukács, 2002. 7. o.) a lap finanszírozási és szerkesztői válságáról számol be, amely következtében az előző évben nem jelent meg a *Pedagógusképzés*. Arról is tudósítanak, hogy a folytonosság érdekében egy „értékmentő” számot állítottak össze, amelyben az újabb NAT kérdései mellett megjelenik a Bologna-folyamat problematikája is. 2002-ben a másik szerkesztőségi üzenet, amire az előszó is utal, *Falus Ivántól* származik: *Javaslat a Pedagógusképzés c. folyóirat megújítására* címmel (Falus, 2002. 134. o.) jelent meg, a szerkesztők felkérése nyomán. Ez az előretételező, programadó megfogalmazás tartalmazza mindazokat a célkitűzéseket és szerkesztői elképzeléseket, amelyek kisebb–nagyobb módosításokkal a 2016. évi számig a folyóirat külső megjelenésében és a belső tagoltságában realizálódott.

A lap a potenciális olvasótáborának (címzettjeinek, célközönségének) a pedagógusképzésben dolgozókat tekinti, az ő szakmai tájékozódási igényeiket kívánja szolgálni, kielégíteni. Emellett a tervezet a folyóirat másik fő funkciójának azt nevezte meg, hogy publikálási lehetőséget biztosítson a szakma képviselőinek. Ennek az elvnek az érvényesülésében látja *Falus Iván* a biztosítékát a színvonalnak, a növekvő olvasótábornak és az „igényesebb szerzők” jelentkezésének. A tartalomra vonatkozó koncepció a tervezett rovatok rendszerében mutatkozik meg. Kiemelt szerepet szán a *Tanulmányok*, *A pedagógusképzés műhelyéből* és a *Pedagógusképzés külföldön* rovatnak. Ezek a rovatok vázolják fel a lap szakmai horizontját: kutatási eredmények, elméleti írások közlésével, a pedagógusképzés megvalósításának útjairól, gyakorlati eredményeiről szóló beszámolókkal és nemzetközi kitekintéssel.

Szerkesztői üzenetként értékelhetjük a fentiekén túl *Hegedűs Judit* (Hegedűs, 2012): *A Pedagógusképzés folyóiratáról* című írását is, amely a lapot igyekszik

népszerűsíteni és ennek érdekében foglalja össze a szerkesztőség törekvéseit, a folyóirat profilját és a főszerkesztő által megfogalmazott célkitűzéseket ismerteti.

A 2016. évi kötetben *Falus Iván* elnök, főszerkesztő *A Pedagógusképzés és a megújuló Tanárképzők Szövetsége* címmel írt (*Falus*, 2016. 3–6. o.) újabb programadó előszót, amelyben a folyóirat és a szövetség jövőjére nézve foglalta össze az elképzeléseit. A közlemény főleg a szövetség szervezeti átalakulásával és a feladataival foglalkozik. Azt tételezi, hogy a tanárképzésben foglalkoztatottak és ezen a téren kutatásokat folytató szakembereknek napjainkra kialakult egy közös tudásuk és kompetenciájuk, ennek a tudásbázisnak a gyarapítása és terjesztése adja a szövetség alapvető szakmai küldetését.

A *Pedagógusképzés* működtetése – fogalmaz a főszerkesztő – a Tanárképzők Szövetsége alapszabályzatában vállalt kötelezettsége. Ha nem is kifejtett módon, de a folyóirat profiljának új súlypontja is a fent megfogalmazottakból adódik. A korábbi utat követve, de még eredményesebben kívánja a lap a képzésben szerzett hazai és nemzetközi tapasztalatokat és kutatási eredményeket közreadni, az álláspontokat ütköztetni, vagyis a pedagógusképzők tudásbázisát gyarapító szakmai tudást, eredményeket kritikailag ismertetni. A későbbiekben – jelentette be a főszerkesztő – a lap nyomtatott formában már nem jelenik meg. A változatlanul tervezett rovatokkal digitálisan elérhető folyóirat ebben a korszerű formában kívánja szolgálni olvasótáborát.

A szerkesztői tervek és üzeneteket összegezve és a periódusokat szorosabbra véve, az elemzett időszakban a folyóirat küldetése – megítélésünk szerint – két nagyobb változást ért meg. Először levált a mindenkori szaktárca köldökszinórjáról és többé-kevésbé önálló, civil szakmai fórummá alakult át. Ennek itt csak a szakmaiság szempontját figyelembe véve, a lehetséges nyereség oldalához sorolható a politikai váltásoktól való függetlenedés szándéka a közlemények kiválogatásakor. Jól mutatja a trendet a rendeletek és a hivatalos dokumentumok közlésének ritkulása. A veszteség pedig ugyanezen a vonalon ott ragadható meg, hogy esetlegessé vált a szakmai befolyásolás lehetősége mind az olvasók, mind a szakpolitika irányában. A *Pedagógusképzés* egyike lett a gyarapodó szaklapoknak a pedagógiai profilú kiadványok választékában.

A másik váltás, ami nem egy lépésben valósult meg, a közölt tartalmakat illeti. Itt is felismerhető az aktuális szakpolitikához igazodás lazulása, bár mindvégig jól kivehető ez a „követő”, értelmező, időnként kritikai hangú magatartás a szerkesztésben és a közlemények tartalmi irányultságában. A kissé rendszertelenül megjelenő periodikának – valljuk be – nincs is jó esélye az egyidejűségre a gyorsan, sőt időnként türelmetlenül végrehajtott változásokra épülő szakpolitika befolyásolására. A folyóirat szerkesztői üzeneteiből és magukból az írásokból kiolvasható a távolságtartás néhány jele. Főleg a legutóbbi szerkesztői közleményből, amelyben megfogalmazódni látszik az önálló szakmai terület, amely nem a szervezeti reformok igenlésében vagy bírálatában látja a közlemények

célját és tárgyát, hanem abban a témában, ami a pedagógusképzők közös világát, tudásbázisát jelenti, jelentheti.

Periodicitás, évfolyamok, dizájn

1996 óta 21 év telt el, az összevont számok miatt azonban 18 évfolyammal számolhatunk. A negyedéves kiadású lap újraindítási szándékai csak részben valósultak meg, ebből adódik, hogy összesen 35 nyomtatott kötet látott napvilágot. Az egy polcot megtöltő kötetek szövegtömege nem csekély, 6500 oldal, több mint 400 egykori nyomdai ív.

A külső megjelenést tekintve komoly fejlődésről beszélhetünk: háromféle méretben, javuló nyomdatechnikai minőségben és 2003-tól elegáns papíron jelent meg a lap. A példányszámokról csak a kilencvenes évek végéig vannak adatok (1. táblázat).

1. táblázat: A Pedagógusképzés című folyóirat (1996–2016) mennyiségi jellemzői

<i>Jellemzők</i>	<i>Mennyiség</i>	<i>Mérték</i>
Évfolyam	18	év
Számozott kötet	35	db (év és sorszám)
Szövegtömege	6500	oldal
Nyomtatott példányszám	500 – 600	példány

A kiadás periodicitása változatos, mondhatnánk egyenetlen. Az előzetes tervektől többnyire eltérő. A vizsgált időszakban találunk negyedéves (2004; 2005), féléves (2003; 2006; 2011), három kötetben megjelent (2007; 2008; 2009; 2010), évenkénti (1997; 1998; 1999, 2000; 2002; 2016) és dupla számként (1996) megjelenő, illetve kétévenkénti összevont (2012-2013; 2014-2015) évfolyamokat (2. táblázat).

2. táblázat: A Pedagógusképzés folyóirat évfolyamai és kötetei (1996–2016)

<i>Évfolyam</i>	<i>Kötetek</i>			
2016	összevont			
2014-2015	összevont			
2012-2013	összevont			
2011	1-2 (dupla)	3-4 (dupla)		
2010	1	2-3 (dupla)	4	
2009	1	2-3 (dupla)	4	
2008	1-2 (dupla)	3	4	
2007	1-2 (dupla)	3	4	

2006	1-2 (dupla)	3-4 (dupla)		
2005	1	2	3	4
2004	1	2	3	4
2003	1-2 (dupla)	3-4 (dupla)		
2002	1			
2000	1			
1999	1			
1998	1			
1997	1			
1996	1-2 (dupla)			

A 2. táblázatban a színek a borítóra, illetve a borító feliratára utalnak. A bordó, borvörös szín állandóságot képvisel, és jól megkülönbözteti a laptársaktól. A kiadói, nyomdai háttér szakaszonként változott, szoros kötődést mutatva a mindenkori felelős- és főszerkesztők személyéhez és munkahelyéhez. A *Kelemen Elemér – Ballér Endre – Bollókné Panyik Ilona* szerkesztésével megjelenő számok a *Kecskeméti Tanítóképző Főiskola*, majd az *OPKM* nyomdájában készültek. A *Falus Iván* főszerkesztésével megjelenő évfolyamokat az *ELTE PPK* felelőssége mellett az *Argumentum Kiadó* nyomtatta.

Szerkezet, szerkesztők és rovatok

A vizsgált 18 évfolyam kötetei (a tematikus számokat kivéve) rovatokba sorolva közölték az írásokat. A rovatok a korábban említett útkeresések ütemében változtak, a kétezres évek elején alakult ki és állandósult az a szerkezet, a rovatoknak az a rendje, ami a legutóbbi számokat is jellemzi. Az útkeresés jellemzéseként említhetjük, hogy a tartalomjegyzékek tanúsága szerint összesen 28-féle rovat létezett, hosszabb–rövidebb ideig.

A vizsgált időszakban a felelős- és főszerkesztők feladatát: *Kelemen Elemér*, *Bollókné Panyik Ilona*, *Ballér Endre* és *Falus Iván* látta el. A rovatvezetők köre, munkahely szerint vizsgálva, lényegében a 2000-ben integrált ELTE karairól rekrutálódott, főleg az ELTE PPK oktatóiból (3. táblázat).

3. táblázat: A rovatszerkesztők összetétele⁷

<i>Rovat neve és az indulás éve</i>	<i>Rovatszerkesztők</i>	<i>Rovatszerkesztő munkahelye</i>
TANULMÁNYOK (2003)	Golnhófer Erzsébet	ELTE PPK
ESZMECSERE (2003)	Kotschy Beáta	ELTE PPK
MŰHELY (2004-)	Kotschy Beáta	ELTE PPK
HATÉKONY PEDAGÓGUSOK (2006)	Hunyady Györgyné	ELTE TOK
KÜLFÖLD (2003)	Révész Judit, Nagy Mária, Kimmel Magdolna	ELTE BTK, EKTF, ELTE BTK
SZEMLE (2005)	Vámos Ágnes	ELTE PPK
HÍREK (2005)	Hegedűs Judit	ELTE PPK
OLVASÓSZERKESZTŐ	H. Nagy Anna	ELTE PPK

Rovatok

Terjedelmileg a *Tanulmányok* rovat keretében jelent meg a legtöbb írás, különböző méretű és mélységű írások kerültek ebbe a rovatba. Tartalmilag az óvó-, tanító és tanárképzés ügyében fogalmazott dolgozatokat közöl a folyóirat, ezzel a szakmai folyóirat alapfunkcióját teljesíti. A közölt tanulmányok kisebb–nagyobb kutatások eredményeire támaszkodva mutatják be a pálya és a pedagógusok, valamint a jelöltek világát, alkotnak véleményt a képzésről, annak fejlesztési lehetőségeiről. Az arányokat tekintve a tanárképzés kérdései adják az írások erős többségét. A tanárképzésről szóló tanulmányok és vitacikkek tematikai felvázolására a *Tartalmi csomópontok*, a 6. alcím alatti fejezetben vállalkozunk.

Az *Eszmezsere* rovat a szakmai véleménycsere fórumát képviseli a lapban. *Falus Iván* főszerkesztő a rovatot nyitó előszavában (*Falus*, 2003) úgy nyilatkozott, hogy a folyóirat új arculatának kitalálásakor nem tervezték ezt a rovatot. A beérkező kéziratok azonban – úgyszólván – kikényszerítették az indítását. Az idő igazolta a döntést. A rovat a folyóirat 23 számában szerepel egy vagy több, összesen 60 közleménnyel. Vannak tematikusan összeállított blokkok, ilyen a *Báthory Zoltán* cikkével induló didaktika vita (*Báthory*, 2006/1–2; *Báthory*, 2007/1–2; *Báthory*, 2007/3), de találunk példát a rovatban egymás mellett közölt, eltérő témában írt, vitaindító szándékú cikkeket is. Az uralkodó téma itt is a pedagógus- és tanárképzés. Erről öt lapszámban (2003/1–2; 2004/1; 2010/1; 2011/1–2 és 2016) tematikusan szerkesztett írásokat olvashatunk, de további *Eszmezsere* rovatokban is szerepelnek tanárképzési tárgyú hozzászólások, összesen 44 közlemény.

⁷ 2000 előtt nem nevezte meg a folyóirat a rovatvezetőket.

Műfajukat tekintve számos különbséget találunk a rovat meghatározó közleményei között. A tanulmány típusúak szakirodalmi háttérrel felszerelt írások, az előadások kiérlelt mondanivalójukat hivatkozások helyett a szerzők szakmai elismertségével támogatják, találunk hasonló, ám az előzőeknél szabadabb stílusban és gyakran személyes érvekkel élő cikkeket is.

Megvizsgáltuk a rovatban közölt írások belső hivatkozási rendszerét, ami alapján látható, hogy mennyire figyelnek és reagálnak egymásra a folyóiratban publikáló szerzők. Összesen 17 olyan írást találtunk, amelynek bibliográfiai hivatkozásában szerepel a *Pedagógusképzés* valamelyik számában megjelent vitára szánt tanulmány, hozzászólás vagy egyéb tárgyú hivatkozás. A megoszlás érdekes: a vitaindítóra heten, valamely más tanulmányára hatan reflektáltak. A cikkben belüli önhivatkozások száma: négy.

A folyóirat saját hasábjain nem könnyű követni a felvetett témák reflexióját. Egy-két esetben találunk olyan témát, amire a felvetések és a vélemények ugyanabban a rovatban, vagy egyidejűleg, vagy a következő számokban jelennek meg. A periodikákban kezdeményezett eszmecserék megszervezése nem csupán szerkesztési kérdés, nehézségei tükrözik a pedagógiai publikációk általános vonását, amely azzal jellemezhető, hogy inkább publikálunk és hivatkozunk támogató szerzőkre, mint vitatkozunk. Ennek a szerzői mentalitásnak alig vitatható motivációja a tudományos kvalifikáció és a karrier diktálta publikációs kényszer és a hasonló okoknak betudható konfliktuskerülés. A semmiképpen sem sértőnek szánt megjegyzés esetünkben azért indokolt, mert mint kimutattuk, a *Pedagógusképzés*ben publikálók többsége (közel 90%-a)⁸ tudományos pályán tevékenykedik és ezt a nyomást jól érzékeli. A folyóirat profilja, a negyed-, féléves, vagy ennél ritkább megjelenés, nem is igazán alkalmasak aktuális vagy gyorsan változó témák érdemi megvitatására; ugyanakkor az sem lebecsülendő, ha a reflexiók csak szűkebb körben, műhelyekben és főleg szóban fogalmazódnak meg.

A *didaktikáról folytatott eszmecserét* azért is érdemes kiemelni és részletesebben ismertetni, mert itt a vitaindító és a reflexiók egyaránt szerepelnek a rovatban. Az eszmecserét indító *Báthory* tanulmány (*Báthory*, 2006) a jelentős közép-kelet-európai hagyományokkal rendelkező, mára azonban fogyatkozó presztízsű didaktika diszciplináris létkérdéseit veti fel. Kiáll a klasszikus didaktika vezéralakjai és értékei, így például a „nevelő oktatás” eszméje mellett, ugyanakkor egyértelművé teszi, hogy a változás szükséges és visszafoghatatlan. Hasonló folyamatot ír le, mint ami a neveléstudomány egészével is történik, a társtudományok behatolását és térfoglalását, ebből adódóan pedig a szétagolódást és a fokozatos kiüresedést. Innen vezeti le a vitára szánt kérdéseit, magát a címadó felvetést is: Létezik még didaktika?

A lap 2007/1-2. számában négy reflexió olvasható *Báthory Zoltán* vitaindítójára. *Ollé János*, *Buda András* és *Martinkó József* egyaránt azt erősíti meg,

⁸ V.ö. a 6. táblázat adataival!

hogy gyakorlatilag létezik didaktika a felsőoktatásban, bár képző intézményenként módosított formában. Egy hosszabb elemzést is vállalva, *Balogh László* sorra veszi a ma forgalomban lévő pedagógiai pszichológia tárgyú köteteket: a szerző úgy találja, hogy nem csupán *Kelemen László* tanítványai körében, hanem azon túl is többé-kevésbé érvényesül a didaktikai szemléletmód és kategóriarendszer ezekben a művekben. Tulajdonképpen valamennyien megfordítják *Báthory* idevonatkozó kérdését, hogy széthordják-e a rokontudományok a didaktikát, vagy inkább továbbvizik, terjesztik, és az utóbbira mondanak igent.

A következő számban *Sáska Géza* (*Sáska*, 2007) hozzászólását olvashatjuk, aki a szakmai minták és példaképek kiválasztásának szempontjait vitatja. Adalékokkal szolgál arra nézve, hogyan fonódik össze a szakmai és a politikai, ideológiai értékválasztás a vitaindítóban szereplő klasszikusok és a modernek esetében. Nem hivatkozott hozzászóláskén, de ide illőnek ítéljük *Bárdossy Ildikó* (*Bárdossy*, 2007) írását, amelyben a pécsi képzési program ismertetése kapcsán nem hagy kétséget a didaktika többféle felfogásban megfogalmazott jelenlétét és értelmét illetően. Ha a vita egyszer folytatódna (bár idő közben tíz év telt el), érdemes lenne a vitaindító néhány további felvetésére is reagálni.

A pedagógusképzésről ebben a rovatban szereplő nagyszámú felvetésről a fentihez hasonlóan nincs módunk részletes áttekintést adni.⁹ Annyi viszont idekíváncozik, hogy az eszmecsere ritmusát a felsőoktatási, tanárképzési változások diktálták. A Bologna-rendszerű reform előkészítő szakaszában 17, a 2005-ös törvényt követően 6 közlemény jelent meg ebben a témában. Újabb hullámnak nevezhető a 2010-et követő időszak, amikor 20 tanárképzésről írt cikk és hozzászólás jelent meg az *Eszmecsere* rovatban.

A kutatás és a képzés intézményi bázisait hivatott bemutatni a *Műhely* rovat. A bemutatás és bemutatkozás kétféle változatát találhatjuk a folyóiratban. A lap korábbi számaiban, a *Körkép* rovatban is vannak olyan közlemények, amelyek egy-egy pedagógusképző intézmény munkáját, tudományos tevékenységét foglalják össze. Ilyen pl. *Kovácsné Németh Mária* (1997) beszámolója az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskoláról, vagy *Kovácsné Bakosi Éva* (1998) beszámolója a hajdúböszörményi pedagógiai főiskoláról. A 2000-es évfolyamokban, immár a *Műhely* rovatban három hasonló írást olvashatunk. A Miskolci Egyetemen folyó tanárképzés első időszakát, modelljét és műhelyét *Trencsényi* (2004/2) mutatja be. Olyan áttekintő, és egyben érzékeny sajátélményű összefoglalót olvashatunk, amelyben megjelenik az új képzést nehézkesen befogadó intézményi háttér, és azok a gondok és próbálkozások, amelyekkel a korábban kialakított, beilleszteni tervezett képzési programnak és az alkotói csapatnak az adott terepen szembe kellett néznie. A tíz év alatt sok minden változott az intézményben és a felsőoktatásban, ezekre az alapítók fogyatkozó csapata újabb és újabb ötletekkel reagált, miközben megélték az illúzió- és lendületvesztés, a beszürkülés különböző fázisait.

⁹ Az utóbbi évek vitáira a *Tematikus csomópontok* fejezetben térünk vissza.

Révész Judit (*Révész, 2005*) az *ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése* címmel számol be egy rövid idő alatt létrehozott és eredményessé vált, majd hasonló gyorsasággal átszervezett 6 szemeszteres nyelvtanári képzésről. A Központ esete rámutat azokra a körülményekre és érdekütközésekre, amik jelzik, hogy a diszciplináris alapon szerveződő egyetemi világ számára egy ilyen, jóllehet eredményes szervezeti egység és képzés rendszeridegen.

Az *Eszterházy Károly Főiskola* bemutatkozása két lapszámban (2007/4 és 2008/3) is helyet kapott. Összesen nyolc közleményből ismerhetjük meg az intézményben akkoriban folyó képzéseket és az innovációs szándékú műhelymunkát.

A rovatban közölt további írások (közel harminc) valójában inkább kutatásokról szólnak, amelyek mögött kisebb-nagyobb kutatói csoportokat és intézményi támogató háttérrel találkozhatunk. A hangsúly azonban nem az intézményre, hanem a kutatott témára, az innovációs próbálkozásra esik. Hálátlan feladat lenne visszatekintő módon azt keresni, hogy a közleményekben szereplő csoportok, személyek és témák melyikéből vált idővel tartósan működő kutató műhely, iskola, vagy hatékony gyakorlat. Többségük inkább a tanulmányok rovat műfaji csoportjába lenne besorolható.

A *Hatékony pedagógusok* rovat figyelemre méltó kezdeményezés, mert a sikeres megvalósítókra, a pedagógiai tettek személyes világára hívja fel a figyelmet. Más szóval „jó gyakorlatok” szereplőit állítja az olvasó elé. A rovatszerkesztő *Mi a titkuk?* című előszavával indult az a sorozat, amelyben tizenegy, többségében szubjektív hangvételű megemlékezés kapott helyet. A tanítványokban hosszan rezonáló, mintaadó személyes, szakmai hatás az, ami a különböző szerepű, sorsú, küldetésstudatú pedagógusokat összeköti, és ami megtartotta őket az emlékezetben és a szívekben. A valamilyen szempontból mintának, mintaképnek tekintett személyek mind pedagógusok, akik a maguk tanítói, tanári, egyetemi oktatói posztján hatékony szakmabelinek számítanak. *Nagy Sándor* professzorról, a pedagógusról, a tanítvány, majd munkatárs *M. Nádasai Mária* (*M. Nádasai, 2006*) írta meg válogatott emlékeit, a legmaradandóbbnak azt tekintve, ahogyan a realista didaktikája alapján segítette tanítványait a pedagógia tanításának tanulására. Egyik tanítványa (*Csordásné, 2007*) igen élményszerűen emlékezik meg *Takács Etel*ről, akitől – mint írja – meg lehetett tanulni a pedagógia mesterségét. Hasonlóan érzelmekkel telítetten olvashatunk *Péchy Benjámin*ről (akinek több publikációja megjelent a *Pedagógusképzés* korábbi számaiban) és az ő színes táblakrétáiról *Kovács Zsuzsanna* (*Kovács, 2008*) tollából. *Kereszty Zsuzsáról*, tanári, mentori titkairól, „Emberséges pedagógiájáról” hárman is elmondják, mi az, amivel őket a pedagóguspályára segítette, illetve ott megtartotta (2011/3–4). A rovatban nagy hatású osztályfőnökökről (*Székelyné, 2009; Trencsényi, 2009*) és hittanárokról (*Kovács, 2010*) is olvashatunk. *Bollókné* (*Bollókné, 2006*) másodlagos forrásokra, illetve személyes élményekre építve emlékszik pedagógus példaképére, a tanító, tanár *Sárosy Józsefné Fejes Ilonára*. Tanítójelölt korában, összefüggő egyéni gyakorlata során bűvölte el *Rektor Orsolyát*

(Rektor, 2014–2015) *Judit néni*, aki a humanisztikus program szerint vezette tanítványait. Riport alapú tanulmány műfajába illő *Kolosai Nedda* (Kolosai, 2014–2015) írása, *Winkler Márta kutató* címmel, a szakmában jól ismert újító pedagógusról. A fenti hangvételtől és stílustól eltér az a négyeszerős életrajzi tanulmány (Albert és társai, 2012–2013) amely a 19-20. század fordulóján élt és alkotott *Mika Sándor* tanárnak és tankönyvírónak állít emléket a *Pedagógusképzés* hasábjain.

A visszatekintő, megemlékező, személyeket központba állító írások a rovszerkesztő szándékát követve emberi, szakmai kvalitásokról írnak, olyan pedagógiai innovációkat, hitvallásokat mutatnak be, amelyek talán nem is mindig megismételhetők, de követhetők. Az élményekben tükröződő „jó gyakorlatok” ugyanakkor azt is üzenik, hogy a hatékonyság titka nem köthető valamelyik korhoz vagy pedagógiai paradigmához, sokkal inkább a megvalósító személyiségéhez, szakmai elkötelezettségéhez.

A *Külföld* rovat szerves összetevője a szaklapoknak, a szűkebb szakma nemzetközi áttekintését és a szakirodalom recenziálását vállalja megfelelő válogatásban, fontosságára a főszerkesztői programban is találunk utalást (Falus, 2002). A rovat széles körű és gazdag tematikájú informálódási lehetőséget biztosít a határainkon túli oktatásügy, kiemelten a pedagógusképzés világáról. Szakirodalmi alapú áttekintések és konferenciaélményre épülő beszámolók mellett kutatási eredményeket publikáló tanulmányok is találhatóak a rovat kínálatában.

A *Külföld* rovat 2003–2016 között 25 lapszámban szerepel és összesen 33 közleményt tartalmaz, a szerzők között 8 külföldit, főleg európai szakembert találhatunk. Az írások földrajzi értelemben vett tárgyukat tekintve jóval túlmutatnak a kontinensen, de alapvetően nyugati irányba. Vannak széles horizontú (Imre, 2004) és Európai Unió áttekintő (Nagy, 2003; Falus, 2014–2015), illetve több országot párhuzamosan, azonos szempontok szerint vizsgáló tanulmányok (Kelemen, 2004; Gordon-Győri és munkatársai, 2016). A legtöbb munka azonban egy-egy ország aktuális helyzetét, intézményeit, oktatáspolitikáját, és főleg a pedagógusképzés területét érintő kérdéseket tárgyalja, ismerteti. Németország és az Egyesült Államok jelentik a leggyakrabban választott célországot, több tanulmány készült a határon túli magyar nyelvű képzésekről, legalább egy írás szól a brit, a dán, a holland, a finn, a francia és a norvég oktatásügyről.

Néhány rövid összefoglalóval érdemes felmutatni a rovat írásainak típusait. A földrajzi értelemben legtágabb horizontú tanulmány Imre Nóra (2004) nevéhez és az alapul szolgáló kutatáshoz fűződik. Az európai és angolszász országokra kiterjedő elemzés azokat a képzési formákat veszi sorra, amelyek a kezdő pedagógusok pályára állását hivatottak segíteni. A programok olyan időszakban támogatják a „gyakorlati sokkot” megélő kollégákat, amikor kezdeti nehézségek miatt – a statisztikák szerint – sokan hagyják el a tanult szakmájukat. A változatos formákban nyújtott támogatás, (a képzés részeként, rezidens státusban, mentorálással, tanácsadással megvalósuló szakmai segítség) számos pedagógusképzési rendszerből

továbbra is hiányzik, pedig meggyőző példák és kutatások bizonyítják a szükségességét.

Nagy Mária (2003) beszámolója az uniós csatlakozás küszöbén álló Magyarország oktatásügye számára fontos bizottsági anyagokat mutat be. Az Európai Bizottság határozata nyomán létrejött és a tagjelölt országok képviselőit is magába foglaló munkacsoport a tanárok és a képzők oktatásával (képzés és továbbképzés) kapcsolatos jelentéseket készített és vitatott meg tervezeteket. A beszámoló több olyan trendre hívja fel a figyelmet, amelyek ma is terítéken vannak. Ilyen például az, amelyik a tanári szerep kitágítására, az osztálytermi és intézményi kereteken túlra mutató tevékenységekre, szerepvállalásra igyekszik készíteni a pedagógusokat a növekvő önállóság biztosítása mellett, de arra az egységesítési törekvésre is utal, amely az európai oktatási rendszerekre és a pedagógusokkal szembeni követelményekre vonatkozik.

Az Európai Unióban a pedagógusképzés érdekében rendezett konferenciák öt évét és a releváns kiadványok üzeneteit foglalja össze *Falus Iván* (2014–2015) tanulmánya. Hat fő témát emel ki, amelyek a rendezvényeken komoly hangsúllyal szerepeltek. Közülük hármat említünk. Az első a pedagógusképzők identitása, vagyis az arra vonatkozó kérdés, hogy kik a hozzáértő és elkötelezett szereplői a pedagógusképzésnek és továbbképzésnek. Akadémikusnak tűnik a felvetés, de elgondolkodtató a válaszok és a gyakorlat változatossága. Ugyanerről másik közelítésben a képzők képesítésének ügyéhez juthatunk. Kell-e minden szereplőnek pedagógus végzettséggel rendelkeznie? Szükséges-e a tanítványokénál magasabb képzettség? Ha a hazai viszonyokra gondolunk, jól ismertek az eltérő álláspontok. A rendezvényeken és azon túl is gyakori téma a szakmai kompetenciák kérdése, többféle alapon készülnek és változnak a listák. Az ismertetés zárásként azt a tíz pontot sorolja fel, ami a legfontosabb teendőket tartalmazza az egymást követő konferenciák következtetései alapján.

A rovat teljesebb bemutatása érdekében csak az említés szintjén jelezzük a legtöbbször szereplő országokról szóló tanulmányok választékát. Az Amerikai Egyesült Államokról készített tanulmányok közül emeljük ki témaválasztása és információs tartalma okán a következőket:

- *Berliner, David* (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása;
- *Hoffmann Rita – Flamich Mária* (2011): „Magányos küzdelem”. Akadálymentesítési lehetőségek a pedagógusképzésben;
- *Szécsi Tünde* (2008): A pedagógusképzésbe integrált multikulturalizmus, az akkreditációs követelmények szellemében: pillanatkép az Egyesült Államokból.

Németország oktatási rendszere – a sokat emlegetett angolszász fölény ellenére is – fontos és tanulságos terepnek számít a hazai szakértői körök számára. Ezt tükrözik a fontos mondanivalójuk alapján válogatott írások. *Bikics Gabriella* (2007)

a Bologna-rendszer szellemében átalakuló német tanárképzésről és az iskolai gyakorlatokról tudósít. *Lükő István* (2009) *A tanári kompetencia rendszere a német nyelvterület irodalma alapján* címmel írt áttekintést; *Óhidy Andrea* (2010) a Bologna-reform és a németországi pedagógusképzés összefüggését vázolja fel; az *Ütőné Visi Judit – Virág Irén* szerzőpáros (2016) *A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség növelésének technikai Németországban* címmel közöl kutatási eredményeket.

A rovat áttekintése kapcsán az elemzőben felmerül a kérdés, hogyan lehetne az itt közölt írásoknak a funkcióját megfogalmazni. Ha nem szakmai lapról lenne szó, tekinthetnénk őket hírlapi „színeseknek”, mivel közülük sok valóban érdekes, kevésbé ismert ügyekről és helyszínekről tudósítanak, igaz nem szórakoztató formában. De talán közelebb járunk válaszhoz, ha az összehasonlító vagy más néven a nemzetközi pedagógia körében próbáljuk elhelyezni a műfajukat és a funkciójukat. Amennyiben nem egyszerűen érdekességeket, követésre érdemes modelleket, máshol bevált gyakorlatokat ismertetnek, hanem értelmezéseket és elemzéseket, illetve saját kutatásokat mutatnak be, akkor valóban tudományos értékű publikációknak tekinthetők, amivel gazdagítják, előre viszik a szakmai tudásbázis tágítását és gyarapodását.

A szaklapoknál szokásos *Szemle* rovat is megtalálta a helyét a *Pedagógusképzésben*, a szűkebb szakma szakirodalmi újdonságainak recenziálásával vállalja megfelelő válogatásban.

A kissé szórványosan kihasznált *Hírek* rovatban a Tanárképzők Szövetsége közleményei és a lap szerkesztőségi eseményei szerepelnek időnként, de itt jelennek meg rendezvényekről, konferenciákról szóló beszámolók és néha az angol nyelvű összefoglalók is. Ez utóbbiban nem alakult ki teljes következetesség.

Szerzők és közlemények, célközönség

A folyóirat vizsgált évfolyamaiban összesen 707 név szerepel szerzőként vagy szerzőtársként, így ugyanazon személyeknek többször is előfordul a neve. A közlemények erős többségét egy-egy szerző jegyzi (78%), de terjedőben vannak a két-, illetve többszerzős írások, amelyek összesen 22%-ot tesznek ki. Fokozatos térhódítása részben a kutatói együttműködések javára írható, de igen valószínű, hogy az oktatói-kutatói karrier publikációs mutatóinak felértékelése is erős motiváció.

A legtöbb közleményt publikálók között szerepel névsor szerint:

- Ballér Endre 8,
- Bollókné Panyik Ilona 6,
- Buda András 7,
- Falus Iván 12,
- Hegedűs Judit 7,
- Hunyady Györgyné 7,

- Katona András 10,
- Kelemen Elemér 7,
- Pfister Éva 11,
- Rapos Nóra 6
- Trencsényi László 9 írással.

Mivel a közlemények összeszámlálásakor nem tettünk különbséget a rovatok között, így érthető, hogy a lap szerkesztésében és a TKSZ, ill. az OTE vezetésében részt vállalók közül kerül ki az említett szerzők többsége. A fő- és rovatszerkesztők összesen 91 közleménnyel járultak hozzá a lapban megjelent írásokhoz. Ha azt vizsgáljuk, hány személy szerepel a szerzői listán, akkor 457 főben jelölhetjük meg az 1996-2016 között a *Pedagógusképzésben* publikálók létszámát (4. táblázat).

4. táblázat: A szerzők listáján szereplő nevek és személyek száma

Összes név a szerzők listáján	Személyek száma a szerzők listáján	Közlemények száma	Egy szerzőre eső közlemények száma (602/457)
707	457	602	1,3

Ez a szerzői gárda összesen 602 közleményben (tanulmányban, hozzászólásban, beszámolóban, megemlékezésben vagy hírben) fogalmazta meg egyedül vagy társakkal az olvasóknak szánt üzenetét. Mindezek mellett név nélkül jelentek meg a lapban hivatalos dokumentumok, rendeleti szövegek, kitüntetési listák, amelyek közvetített, tájékoztató tartalmaknak tekinthetők (5. táblázat).

5. táblázat: Közlemények száma szerzőszám szerint

Közlemények száma	Egyszerűs	Többszerűs
602	78%	22%

A korábban már említett szerkesztői koncepcióból, a lap megújulását és népszerűsítését hirdető írásokból, de a közlési feltételek szövegéből is egyértelmű, hogy kit tekintenek a szerkesztők a szerzői célközönségnek, a szakma azon képviselőinek, akik számára publikálási lehetőséget kívánnak biztosítani. Láthatjuk, hogy ezzel közel félszáz szerző élt az évek során.

Kikből áll a szerzők népes tábora?

Ha a szerzők összetételét (a 2000 és 2016 közötti időszakban) a munkahelyük, munkakörük szerint elemezzük, egyértelmű, hogy a felsőoktatási intézmények oktatói, mindenképp a pedagógiai intézetek, tanszékek adják a többséget. Kutatóintézetek (OKI, OI, MTA) munkatársai és főfoglalkozású kutatók is szerepelnek tanulmányokkal a szerzői listán, 6,4%-os részarányban, a külföldi szerzők részesedése 4,5%. A mindenkorai oktatásirányítás felső, regionális és intézményi szintjein státusban lévők közül néhányan jegyeznek tanulmányt a folyóiratban (1,8%), a közoktatási, köznevelési rendszer szereplői közül kevés tanár, tanító, óvodapedagógus vállalkozott publikálásra (1,8%), a pedagógiai civil szervezetek megjelenése szintén jelképes szintű (2,4%).

A szerzők tehát alapvetően a felsőoktatók köréből kerültek ki. A hazai és külföldi egyetemeken munkatársai teszik ki a szerzők több mint felét. Az ELTE karai önmagukban adják a szerzők közel negyedét, az ELTE PPK oktatói pedig egy hetedét (6. táblázat).

6. táblázat: Közlemények száma munkahely szerint

<i>A szerzők munkahelye, státusa</i>		<i>Száma</i>	<i>Részesedés (%)</i>
Oktatók	Tanárképzők egyetemen	195	51,3
	Tanárképzők főiskolán	52	13,8
	Tanítóképzők	32	8,4
	Óvóképzők	7	1,8
Kutató intézmények, kutatók		26	6,8
Egyetemi és doktori hallgatók		25	6,6
Pedagógusok		10	2,6
Oktatásirányítók		7	1,8
Külföldi szerzők		17	4,5
Egyéb szerzők		9	2,4
<i>Összesen</i>		<i>380</i>	<i>100</i>
Az ELTE PPK részesedése		51	13,4

A lap olvasói, célközönsége

A lap olvasói közönségének a pedagógusképzésben dolgozókat tekinti, szakmai tájékozódási igényeiket kívánja szolgálni, kielégíteni. Az érdeklődők, olvasók körébe beleszámíthatók a pedagógusképzés közoktatási szereplői, a megvalósítók, akik mindenképp a gyakorlati képzésben vállalnak feladatokat.

A potenciális érintettek létszámát nehéz megbecsülni. Annyit azonban biztosra vehetünk, hogy az érintett, célba vett olvasóközönség létszáma jóval nagyobb volt a

kiadványok példányszámánál. Példaként említhetjük, hogy a középfokú gyakorló iskolák tanárainak hasznos olvasmányokat tartalmazó lap kevesebb (600) példányban jelent meg, mint a gyakorlati képzésben érintett iskolák tanárainak a létszáma. Az 1993/94. évi statisztikák szerint¹⁰ a tanárképző intézmények által fenntartott 13 gyakorló iskolában összesen 667 tanár állt alkalmazásban. A további 3 főiskolai önkormányzati gyakorló gimnáziumban pedig 140 pedagógus tanított. A kiadó természetesen sem ekkor, sem később nem vállalhatta, hogy valamennyi érintett saját példányként vehesse kézbe a *Pedagógusképzést*. Már csak azért sem, mert célközönsége a példaként említettnek a többszörösét is elérhette akár csupán a gyakorló általános iskolák, óvodák és nem utolsó sorban a felsőoktatásban pedagógusképzésben érintett oktatók körét tekintve.

Az igazi kérdés az, hogy eljutott-e hozzájuk a lap és a benne hordozott üzenet. Ebben sokat segíthet a digitalizált változat megjelenése, különösen, ha díjmentesen történik.

Tartalmi csomópontok

A rovatok profiljától függetlenül végzett részletesebb elemzés rámutathat azokra a tartalmi csomópontokra, amelyek az iskolaügy és a pedagógusok képzésének aktualitásaira reflektálnak. Ilyenek találtuk a Nemzeti alaptantervek által generált kérdéseket, amelyek olvasatunk szerint 9 tanulmányban szerepelnek a lap 1996-2008 között megjelent számaiban. Még nagyobb arányban szerepelnek olyan írások, amelyek tárgyát a tanárképzés egymást követő, egymást váltó reformjai adják. Ez utóbbi folyamatban három olyan sűrűsödési pontot állapíthatunk meg, amelyben a 111-es rendelet körüli, majd a Bologna-rendszerű és a 2010 utáni tanárképzési változásokra reagáló írások születtek.

A lap hasábjain közel 200 olyan tanulmány, közlemény található, amelyek témaválasztása a tanárképzés ügyét közvetlenül érinti. Vannak köztük hivatalos dokumentumok, és olyan írások, amelyek ezeket értelmezik, a legtöbb közlemény kutatási eredményekre épül. Készültek beszámolók egy-egy tanárképzési „műhelyről”, helyi rendszerről, és vannak vitacikkek, amelyek a tervezett vagy éppen bevezetett reform mellett vagy ellene érvelnek.

A Nemzeti alaptanterv – úgy gondoljuk – az egyik fontos tematikai csomópontja a folyóiratnak. Olyan, újra és újra visszatérő gondja és eredménye a tartalomszabályozásnak, amelyet a köz- és felsőoktatás, különösen a pedagógusképzés nem hagyhat figyelmen kívül. A *Pedagógusképzés* követi az alaptanterv aktualitásait, megjelenésének és változásainak időszakait. A folyóiratban

¹⁰ Forrás: Statisztikai tájékoztató. Középfokú oktatás 1993/94. MKM, Budapest, 1994.

a három alaptantervi változattal (1996,¹¹ 2003¹² és 2007¹³) kapcsolatban jelentek meg tanulmányok. Az 1996-99 közötti periódusban külön rovat foglalkozott a NAT–pedagógusképzés és a pedagógus–továbbképzés témájával. Az 1996/97 és 2002 kötetekben 3-3 írás jelent meg a tantervről és a pedagógusképzést érintő vonatkozásokról, később a téma margóra került. A 2004, 2005 és 2008. évfolyamban találunk még egy-egy írást, az utóbbi években ez a téma nem szerepelt a folyóiratban.

Az 1995-ben bejelentett NAT a *Pedagógusképzés* hasábjain három önálló tanulmányban, összesen 25 oldalnyi terjedelemben kapott helyet. *Hunyadyiné – M. Nádasi* (1996) a helyi tantervek készítésének precíz leírását tette közzé továbbképzési céllal. Úgy gondoljuk, funkcióját tekintve ide sorolhatjuk *Deliné Fráter Katalin* (1998) az óvodák helyi nevelési programjának készítéséről közölt írását. Mindkét ismertetés a pedagógusok, a megvalósítók szemszögéből fogalmaz és az új feladatként jelentkező dokumentumkészítés, tervezés feltételeit és lépéseit mutatja be az olvasónak. Azt nem feltételezhetjük, hogy az ilyen publikációk jelentették a helyi programok elkészítésének kulcsfontosságú vezérkönyvét, azt viszont megállapíthatjuk, hogy akik ezt, ezeket használták, azok szerencsésen választottak.

Szenes György (1997) gondolatai a szakképzés és a NAT összefüggéséről – bár nem kimondottan, de a figyelmes olvasó számára egyértelműen – arra a NAT generálta helyzetre reagál a problémák elsimításának szándékával, amely az adott szakképzési rendszerben (a szakképző iskolákban a 16. a szakközépiskolákban a 18. életévig) csak szakmai előkészítést tett lehetővé az általános műveltséget megalapozó képzéssel párhuzamosan. Ismertet olyan óratervet a 9-12. évfolyamok számára, amelyek egyszerre kalkulálnak a 10. osztályig érvényes alaptantervi követelményekkel, illetve az azokon túlmutató érettségivel.

A 2002. évi alaptanterv kérdéséhez *Ballér Endre* írt vitaindító bevezetőt. Ebből kitűnik, hogy a szerkesztők széles körű és alapos eszmecserere számítottak, amikor a témát napirendre tűzték. A bevezető írás rámutat arra, hogy nem csupán egy dokumentumcsere jelent a tervezett változtatás, hanem ebből adódó, ezt kiegészítő egyéb szabályozók megfogalmazását és a megvalósítást támogató rendszerek kiépítését is. Több pontban összegzi azokat a kérdéseket és szempontokat, amelyek megvitatását, tisztázását szakmai értelemben fontosnak ítélte, utal a TKSZ szakértői érintettségére ebben a folyamatban. Az eszmecsere legfontosabb publikációi azonban mégsem ebben a lapban láttak napvilágot.

¹¹ NAT 1996 = Az 1993. évi közoktatási tv. illetve 1995. évi módosítása alapján a 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Előzmény: 31/1994. (III. 12.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv Tantervi alapelveinek kiadásáról

¹² NAT 2003 = 243/2003 (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.

¹³ NAT 2007 = 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet módosításáról.

A tervezetet a kezdeményezők (Báthory – Perjés – Vass, 2002) mutatták be egy vitaalaphoz szánt közleményben. A tantervi változások pedagógusokat érintő szempontjairól Fábíán Gyöngyi készített összefoglaló írást ugyanebben a rovatban, a rovat megelőző írásainak érdekes kontrasztjaként hat ez a nézőpont. A *Magyar Pedagógiai Szemle*ben és az *Új Pedagógiai Szemle*ben közölt írásokat tanulmányozva azokra a megállapításokra hívta fel a figyelmet, amelyek az új oktatásirányítási és tartalomszabályozási rendszer életbe lépését követő változásokra reflektálnak a szakirodalomban. Fábíán Gyöngyi (2002) szerint a tanári szerep átalakulása, kiterjesztése például a foglalkozási csoport differenciálódásához vezetett, új feladatkörök jelentek meg, a nevelői funkció háttérbe szorult az oktatói feladatokkal szemben. Az elbizonytalanodás több megjelenési formájára mutatnak rá a citált tanulmányok, mindezekkel szemben a feldolgozott szakirodalom alig említi a napi pedagógiai munka szintjére vonatkozóan olyan előnyöket, amelyek a megvalósítók a megváltozott tartalomszabályozási rendszer híveivé tehetnék. A visszatekintés mindezekkel inkább az első alaptantervi kísérlet kritikai arcát mutatja fel, mint a „vannak még kisebb problémák” megbocsátó megítélését. Az összegzésben a szerző így fogalmaz: „Az 1999. évre mindenki számára világossá vált, hogy az új oktatásirányítási eszközökkel, a Nemzeti Alaptantervvel és a helyi tantervekkel kapcsolatban elutasító attitűd jellemzi a pedagógustársadalmat.” (Fábíán, 2002. 35. o.). A visszatekintés második fele azokat a szerzőket idézi, akik a vágyott, vagy egy valóban sikeres modernizáció érdekében a szükséges feltételeket és kompetenciákat sorolják fel. Itt is a pedagógusok szerepelnek kulcstényezőként, akiknek a munkáját képzésekkel, szolgáltatásokkal kell és lehet segíteni. Ennyi év távlatából újra átgondolva ennek a jól megírt áttekintő tanulmánynak az üzeneteit, aligha következtethetünk arra, hogy a gondok megszüntetése egy újabb NAT meghirdetésével lenne megoldható.

A későbbi reflexiók Nahalka István, Bárdossy Ildikó és Vass Vilmos tollából születtek. Nahalka István (2004), aki maga is a NAT 2003 alkotói köréhez tartozott, érveket sorakoztat fel az új tartalomszabályozási dokumentum és koncepció mellett. Igyekszik bizonyítani, hogy az alaptanterv ugyan nem fogalmaz meg konkrét tananyagot, szemben a korábban kidolgozott kerettantervekkel, de áttételesen utal azokra, és éppen ilyen módon képes megoldani az iskolarendszeri átjárhatóságot, illetve teret nyit a differenciált programoknak. Az itt-ott csikorgó érvelés főképp a merev központi irányítás ellen irányul, amellyel szemben a szerző az alternatív eljárási módok és ezeknek megfelelő tartalmakra épülő programváltozatok elterjedését látja megoldásnak. Önmagát többször idézve a konstruktivista természettudományos nevelés elveire alapozott tanárképzést ítéli olyannak, amely (gondoljuk a szakmódszertani kurzus keretében) képes változtatni az egyoldalú tudásközvetítés szemléletmódján.

Bárdossy Ildikó (2005) tanulmánya, Ballér (2002) felvetéseihez hasonlóan, a tantervkészítés kérdéséhez tantervelméleti szempontból közelít. Mások és saját kutatásaira alapozva azt a változási trendet vázolja fel, amelyben egyértelművé válik

az iskolai (intézményi) tantervezés fontosságának felismerése és gyakorlata, olyan modelleket mutat be, amelyekben a szakértők mellett a megvalósítók szerepe is megjelenik, illetve nélkülözhetetlenné válik. Az írás kitér a tanári szerepkör változásaira, a tantervezési hozzáértés beépülésének jelentőségére és utal a pedagógusképzés ezekből adódó felelősségére.

Vass Vilmos (2008) írását összegző, a témát lezáró hozzászólásnak is értékelhetjük. Áttekinti az említett három alaptanterv életbelépésének és egymásra épülésének történetét, majd megállapítja, hogy a kompetencia alapú közoktatási tantervek és a hasonló szellemben fejlesztett pedagógusképzés átalakulása „egymással párhuzamosan haladó, egymást erősítő folyamat” (Vass, 2008. 77. o.). Ezzel talán azt is üzeni, hogy a módosításokkal, kitérőkkel színezett, több mint tíz éves útkeresés közös mederbe terelte a téma szakértőit. A tartalomszabályozás további sorsáról a folyóirat nem közöl írásokat.

A lap tartalmát vázlatosan bemutató fejezetek zárásaként a szaklap uralkodó témáját jelentő pedagógus- és tanárképzés tematikus csomópontjait kíséreljük meg összefoglalni. Az összes cikkre és hozzászólásra nincs módunk részletesen kitérni. Arra viszont vállalkozhatunk, hogy a korábban említett öt szám (2003/1–2; 2004/1; 2010/1; 2011/1–2 és 2016) *Eszmezsere* rovatában közölt írások alapján felvázoljuk a szerzők előadásaiból és hozzászólásaiból kiolvasható gondolati ívet.

A pedagógusképzésről szóló viták adják ezt az ívet. A 2003 és 2016 közötti időszakban több váltást és még több vitát élt meg a pedagógusképzés ügye. A lap válogatásában megjelent vélemények aktualitása – amint már említettük – a nagy változások periódusaihoz kapcsolódik. A 111/1997-es kormányrendelet még a folyóirat új profiljának kialakítása, vagyis a „bordó kabátos” számok megjelenése előtti évekre esett, így most nem vonjuk bele ebbe a körbe, jöllehet a szakértők egy része a meg-megszakadó kontinuitás állomásai közé sorolja. A tematikus csomópontok a bolognai rendszert közvetlenül megelőző, majd a megvalósítás időszakára esnek. A 2010-es hozzászólások a már életbe lépett rendszer tanárképzésének korrekciós törekvéseiről szólnak, az újabb váltás előtti vitacikkek a változást sürgetők érveivel szembeni álláspontot fejtik ki. A 2016-os szám idevonatkozó írásai az új törvény utáni állapotból indulnak ki és fogalmazzák meg véleményüket, javaslatukat.

Az ötrészes, időben kissé töredékes megnyilatkozások ebben a témakörben is – *Báthory Zoltán* kifejezését követve – egyfajta reform hullámvasút képét mutatják, ahol részkérdésekben az álláspontok, javaslatok közeledését és távolodását egyaránt tapasztalhatjuk. A kontrasztok leginkább látványosan a tanárképzés intézményi pozíciójának megítélésében, a diszciplináris és pedagógus mesterség tárgyainak „kreditháborújában”, az egységes vagy differenciált, osztott vagy osztatlan tanárképzés kérdésében, illetve a pedagógusszakma követelményeinek súlyozásában mutatkoznak meg. Az álláspontok a kiinduló helyzet megítélésében és a változtatás szükségességének deklarálásában esnek egymáshoz legközelebb. A pedagógusképzés válsága (*Báthory*, 2003) a legtöbb hozzászóló véleménye szerint

az iskolarendszer képzési súlypontjainak átrendezéséből, a közép- és felsőfokú képzés expanziójából, az előnytelen demográfiai trendből, illetve a pedagógiai kultúra állapotából adódik. Ezek mindegyike többféle értelmezésben és továbbágazó tartalommal jelenik meg a szerzők kifejtésében.

Báthory vitaindítója három problémára és megoldandó feladatra hívja fel a figyelmet. A jövő tanárainak – írja – egyre nehezebb iskolai terepen kell helyt állniuk, ezért a jelenleginél magasabb szintű pedagógiai kultúrát kell elsajátítaniuk. Ez a gondolat a rovaton belül és azon kívül is sokféle megfogalmazásban jelenik meg. Egyrészt a képzési tartalmak szempontjából, másrészt a kreditmegoszlás vitáiban, tervezeteiben, illetve a tanári kompetenciák listáiban. A pedagógiai kultúra emelése mellett arra is figyelmeztet, hogy a tanárjelöltek szakjuk ismereteinek inter- és multidiszciplináris összefüggéseit is birtokolniuk kell. Ezen a vonalon fut a tanárképzés műveltségterületekhez igazításának már a hetvenes években megfogalmazott igénye, aminek jóval korábbi előzményei is ismertek, ezzel szemben főleg a szaktudományok képviselői érvelnek. Harmadikként a tanárképzés szervezeti egységesítését és Bologna-folyamatba illesztését emeli ki a vitaindító. Ez a felvetés a tanárképzés egyetemi szintű tanári diplomája felé mutat, és a főiskolák, illetve a korábban szerzett felső tagozatos tanári munkára jogosító oklevelek sorsának ügyében csúcsosodik ki.

A bolognai rendszerű tanárképzés kidolgozásában fontos szerepet vállaló és játszó *Hunyady György* (*Hunyady*, 2003) a legutóbbi számot kivéve állandó résztvevője az eszmecsereinek. Az előadása öt stratégiai problémára és ezek elágazásaira bővíti a kört és vissza-visszaütal az ELTE BTK által kezdeményezett próbálkozásokra. Helyet kap a pontok között például a korábbi években is többször megfogalmazódó igény a képzés koordinálását ellátó és a felelősséget vállaló szervezeti egység megnevezésére. Szerepel a listán az elágazó vagy párhuzamosan futó (tanító és tanárképzés) kérdése. *Zsolnai József* (2003) a Veszprémi Egyetemen megvalósítani tervezett egységes pedagógusképzés koncepciójával érvel, amelyet a képzés szervezeti és tartalmi integrációjának egyik lehetőségeként mutat be.

Az eszmecsere folytatásaként a Bologna-rendszer előkészítésének jegyében oktatáspolitikusok véleményét ismerhetjük meg. *Gönczi Éva* OM főosztályvezető (2004) az adott rendszer és a bolognai összeillesztésének gondjait és lehetőségeit mutatja be, *Sipos János* OM helyettes államtitkár (2004) a megvalósítás szervezeti, intézményi és személyi dimenzióit vázolja fel, majd a politikusi narráció stílusában sorol fel célkitűzéseket, megoldási javaslatokat az írásában.

Ugyanebben a számban olvasható *Hunyady György* előadásának (*Hunyady*, 2004) szövege. Felvázolja, majd kritikával illeti a „lefelé menő spirál” vízióját, amely abból a helyzetből adódik, ha egyszerre tartjuk igaznak, hogy a jelen iskolája és a tanárképzése tarthatatlan, és hogy a megújítás terve és lépései elhibáztak. Ez a megközelítés a kiegyensúlyozott elemzés mellett – szerintünk – olyan üzenetet is hordoz, amely a sietős reformereknek és a korábbi állapotot fenntartani szándékozókknak egyaránt szól és mértéktartásra buzdít.

Az erősödő kritikai hangok képviselőnek részvételével rendezett Tanárképzők Akadémiája anyagának szentelte a lap a 2010/1. számának *Eszmecsere* rovatát, mintegy 70 oldalt. Az előadók, hozzászólók népes tábora mellett az ELTE PPK testületi állásfoglalása is szerepel a közlemények sorában. A számos részletből összetevődő megszólalásokat nem lehet egyértelműen két szembenálló táborra osztani.

Az eltérő nézetek egyik központi témája, a más fórumokon is sokszor szereplő, természettudományos tanárképzés (*Hatvani, 2010; Patkós, 2010*). A csökkenő hallgatói létszámmal, ami főleg a fizika szakos tanárjelöltek esetében volt érzékelhető, a vitaindító, *Hatvani László* előadása (2010) az új képzési rendet, az osztott tanárképzést hibáztatta. A hozzászólók közül többen, köztük *Hunyady György, Buda András, Rapos Nóra* (2010) is rámutattak, hogy a csökkenés jóval korábban megkezdődött. A fizika tanárok utánpótlására hivatkozás azonban csak a felszíne annak az ellentétnek, amely a vitákban gyakran a diszciplináris és a tanári mesterség tanegységeinek, kreditjeinek az arányára vonatkozik. Ez sem csupán a bolognai rendszer kapcsán merült föl és élesedett ki, úgyszólván valamennyi tanárképzési vitában állandó témaként volt jelen. Ez talán mindaddig így is lesz, ameddig a reformok és a körülöttük folyó viták csak a tünetek szintjén kezelik és próbálják meg orvosolni a rendszerszintű gondokat. Szerintünk a szembenálló felek szemében a térnyerés és térvész az igazi tét, amihez változatos vélekedések és nem ritkán ködösítések párosulnak mindkét oldalon. *Chrappán Magdolna* (2010) arra mutat rá, hogy a tudós tanár sokszor emlegetett nosztalgikus ideálja, bármilyen szép és becsülendő, se a tudomány jelenlegi világába, se a tömeges igényeket kielégíteni hivatott közoktatásba nem illeszthető bele kizárólagos modellként. Valamennyi részkérdésre képtelenség itt kitérni, mert gyakran inkább személyes töltetű élmények adják a háttérüket, és azért sem, mert a használt terminológia sem mindig egybevezethető. Erre mutat rá *Hunyady György* fentebb említett hozzászólása, amelyben a kritikai megnyilvánulások kulcsfogalmait veszi sorra és értelmezi a vitára vonatkoztatva. Hasonló kísérletnek tekinthetjük az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének állásfoglalását, amely kiinduló pontnak tekinti, hogy a felek konstruktív eszmecsere útján jussanak el a kölcsönös egymásra utaltság elismeréséig és a közös érdekek felismeréséig (*PKK állásfoglalás, 2010*).

A folyóirat 2011/1–2. számában a témához két hozzászólást találunk. *Hunyady György a kritika kritikája* találó címmel hosszabb összegzésben tekinti át az előző évek tanárképzés, vagy még inkább Bologna-rendszerű képzés vitáját. Elemzi a változással szembeni ellenállás természetét, rámutat a bolognai rendszer kormányzati ciklusokon túlmutató elemére. Felsorol néhány olyan pontot, amelyek az újabb koncepció gyengeségéről árulkodnak, majd azt veszi sorra, ami a bolognai rendszert lebontó változtatásokból – megítélése szerint – valós pozitívumnak tekinthető. Ezzel színét és visszaját egyaránt áttekinti a folyamat adott fázisának. Joggal tekinthetjük olyan elemzésnek, amely szakmai értelemben lezár egy fejezetet, a korábban hivatkozott kép értelmében, a hullámvasút egyik nyugvó pontjára helyezi

az ügyet. Természetesen nem a vitát, vitákat zárja le. A továbbiakban az újabb rendszer válik a szakmai eszmecsere tárgyává. Erről tanúskodik *Papp Lajos* (2011) írása, amely a tanárképzési rendszer átláthatóságát elemzi, vagy a *Pedagógusképzés* 2016. évi száma, melynek *Eszmecsere* rovatában a 2011. évi törvény és az azt kiegészítő rendeletek¹⁴ alapján kialakult rendszer korrekciói, továbbfejlesztési javaslatai jelentik az aktuális témát (*Rapos – Kopp; Hámori; Riczu – Tóth*, 2016).

Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy a szaklap túlélte a leválás, útkeresés és a stabilizálódás nehézségekkel járó periódusait. A további megállapítások alapjául érdemes egybevetni a szerkesztői szándékokat, terveket a realizálással. *Falus Iván* 2002-ben közzétett, pontokba szedett javaslataira reflektálva megállapítható, hogy:

- Sikerült olyan – egy műhelyből származó – szerkesztőséget összeállítani, amelyik egy évtizednél is hosszabb ideig biztosította a folyóirat megjelenését, tartalommal megtöltését.
- Kialakult és stabilizálódott a rovatok rendje és a lap sajátos profilja, ami magához vonzotta a pedagógusképzés témája iránt érdeklődőket.
- A lap megtalálta a helyét a hazai pedagógiai folyóiratok, szaklapok választékában.

Javaslatok beválása:

- Az a többször is megfogalmazott szándék, hogy évente legalább négy szám jelenjen meg, csak kis mértékben vált valóra.
- Sikerült megnyerni számos hazai és néhány külföldi szerzőt, akik fontosnak találták, hogy megosszák tapasztalataikat, felismeréseiket és kutatási eredményeiket a lap olvasótáborával.
- Változatos összetételű a szerzők köre, de főleg a felsőoktatás pedagógusképzési szektorából, dominánsan az ELTE oktatóiból, közelebbről leginkább a PPK munkatársaiból, vagy innen startoló szakemberekből kerültek ki.

Hatás és jövőkép:

- Nem könnyű megítélni, hogy a lap színvonalát, a közlemények általános minőségét hogyan és milyen mértékben befolyásolta a felsőoktatás és benne a pedagógusképzés többszöri átalakítása, szervezeti és tartalmi „hullámvasútja”, miként azt sem tudjuk biztosan megítélni, hogy a folyóirat milyen befolyással volt az oktatáspolitikai alakulására. Ilyen hatásokat inkább a lokális, intézményi programokban érzékelhetünk.

¹⁴ 2011. évi CCIV tv. A nemzeti felsőoktatásról. 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. *Magyar Közlöny*, 131. szám 22315-22325.

- A folyóirat jövője szempontjából reményteli a legutóbbi főszerkesztői közlemény felismerése, amelyben körvonalazódik az az önálló szakmai terület és küldetés, amely nem a szervezeti reformok igenlésében vagy bírálatában látja a tárgyát, hanem inkább abban, ami a pedagógusképzők leginkább közös világát, tudásbázisát, hozzáértésük fejlesztését jelenti, jelentheti.

Újra rátekintve a *Pedagógusképzés* fent elemzett szakmai profiljára és teljesítményeire, megállapíthatjuk, hogy a lap története során ismert szereplőjévé vált a pedagógiai szakfolyóiratoknak. A célkitűzéseinek megfelelően olyan fórummá alakult, ahol a pedagógus szakma helyzetéről és gondjairól szóló írások és az idevonatkozó kutatások beszámolóit jelenhetnek meg. Határozott törekvés mutatható ki arra nézve, hogy a tájékoztató funkció mellett az eltérő álláspontok ütköztetésének is teret biztosítson, a közlemények tárgyát illetően egyértelmű, hogy a tanárképzés ügye a domináns témaközpont. A szerkesztők és szerzők összetételéből világosan kitűnik, hogy a felsőoktatásban tevékenykedő és a pedagógusképzésben érintett kolléganők, kollégák alkotják a többséget, a szerkesztők és a szerzők összetételét vizsgálva vitathatatlan az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének kulcsszerepe és érdeme. Ez csak megerősíti azt a közismert tételt, ami szerint egy szellemi műhelyhez szükségszerűen tartoznia kell egy folyóiratnak. A *Pedagógusképzés* az elmúlt évtizedekben nyomtatott formában töltötte be ezt a funkcióját. Az elektronikus formátumú folytatáshoz sok sikert kívánunk!

Irodalom

- Albert B. Gábor – Bencéné Fekete Andrea – Garai Imre – Katona András (2012–2013): A tudós tanár, Mika Sándor. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 135–145.
- Ballér Endre (2002): A „Nemzeti Alaptanterv 2002” tervezet vitájához. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 16–19.
- Ballér Endre – Lukács István (2002): A Tanárképzők Szövetségének állásfoglalása. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 8–10.
- Balogh László (2007): A didaktikai szemléletmód hatása a pedagógiai pszichológiára napjainkban. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 47–52.
- Bárdossy Ildikó (2005): Tantervezés és iskola. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 9–22.
- Bárdossy Ildikó (2007): Didaktikai jellegű tantárgy(ak) a tanárképzésben. Örökségek és kihívások, avagy a pécsi nézőpontok. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 67–77.
- Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 63–70.
- Báthory Zoltán (2006): Létezik még didaktika? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 49–56.
- Báthory Zoltán – Perjés István – Vass Vilmos (2002): Nemzeti Alaptanterv 2002 Vitaanyag. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 20–30.
- Berliner, David (2005): Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 71–91.
- Bikics Gabriella (2007): Az átalakuló német tanárképzés és az iskolai gyakorlat. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 135–146.
- Bollókné Panyik Ilona (2006): Emlékezés Sárosy Józsefné. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 111–117.

- Buda András (2007): Létezik-e didaktika? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 53.
- Buda András (2010): Szaktudomány kontra pedagógia. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 91–94.
- Chrappán Magdolna (2010): Tudóstanárok a közoktatásban. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 85–90.
- Csordásné Bölcsics Márta (2007): Mit tanultam Takács Eteltől? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 65–69.
- Deliné Fráter Katalin (1998): Az óvodák helyi nevelési program készítésének feltételei és lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 19–26.
- Eszterházy Károly Főiskola (2007/4 és 2008/3)
- Fábián Gyöngyi (2002): A pedagógus és a magyarországi tantervi változások. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 31–42.
- Falus Iván (2002): Javaslat a Pedagógusképzés című folyóirat megújítására. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 134–136.
- Falus Iván (2003): Beköszöntő. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 1–2.
- Falus Iván (2010): Feszültségek – dilemmák – megoldások a bolognai rendszerű tanárképzéssel kapcsolatban. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 133–138.
- Falus Iván (2014–2015): Pedagógusképzők az európai szakértői tanácskozások és tanulmányok tükrében. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 143–160.
- Falus Iván (2016): A Pedagógusképzés és a megújuló Tanárképzők Szövetsége. *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 3–6.
- Gordon-Győri János – Oláhne Téglási Ilona – Ütőné Visi Judit (2016): A pedagógus szakma és -pálya népszerűsítésének technikái a nemzetközi gyakorlatban: elméleti alapok, kutatási kérdések, horizontális elemzési eredmények. *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 135–152.
- Gönczi Éva (2004): Pedagógusképzés a ciklikus rendszerben. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 41–46.
- Hámori Veronika (2016): Első lépések a pedagógussá válás rögzös útján. *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 73–80.
- Hatvani László (2010): A hazai tanárképzés: diagnózis és javaslatok. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 61–64.
- Hegedűs Judit (2012): A Pedagógusképzés folyóiratról. *Neveléstudomány online*. <http://nevelstudomany.elte.hu/index.php/2012/09/a-pedagoguskepzes-folyoiratrol/>
Letöltés ideje: 2018.11.10.
- Hoffmann Rita – Flamich Mária (2011): „Magányos küzdelem”. Akadálymentesítési lehetőségek a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 225–233.
- Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 77–88.
- Hunyady György (2004): A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 31–40.
- Hunyady György (2010): Kurta hívószavak egy átmeneti helyzetben: a csőd, a minőség, a szak és az ár. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 73–76.
- Hunyady György (2011): A magyar tanárképzés a közelmúltban és a közeljövőben: a kritika kritikája. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 67–78.
- Hunyady Györgyné – M. Nádas Mária (1996): A helyi tanterv készítésének programja. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 352–362.
- Hunyady Györgyné (2011): Mozaikok „Emberséges pedagógia” *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 207–220.

- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 79–96.
- Kelemen Gyula (2004): Az angolszász országok kompetenciaalapú tanárképzési és szaktanárképzési tapasztalatai. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 81–89.
- Kolosai Nedda (2014–2015): Az öröm nyomában. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 125–135.
- Kovács Zsuzsanna (2008): Péchy Benjámin színes krétái. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 81–83.
- Kovácsné Bakosi Éva (1998): A Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskola tudományos munkájáról. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 126–136.
- Kovácsné Németh Mária (1997): Tudományos munka az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolán. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 168–178.
- Kováts Dániel (2010): Emlékezés egy nagy hatású tanáregyéniségre, dr. Csorba Zoltánra. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz. 113–118.
- Lükő István, (2009): A tanári kompetencia rendszere a német nyelvterület irodalma alapján. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 91–110.
- M. Nádasi Mária (2006): A gyakorló pedagógus Nagy Sándor. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 105–109.
- Martinkó József (2007): A didaktika alulnézetben. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 55–57.
- Nagy Mária (2003): Európai munkacsoport a tanárképzés fejlesztéséért. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 129–136.
- Nahalka István (2004): A természettudományi szakos pedagógusok képzése és a NAT. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 11–27.
- Óhidy Andrea (2010): A Bologna-reform és a németországi pedagógusképzés. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 179–188.
- Ollé János (2007): Mérföldkő vagy fordulópont? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 43–46.
- Papp Lajos (2011): Hogyan válik a tanárképzés folyamata átláthatóvá? *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 79–86.
- Patkós András (2010): Az együttműködés hiánya a hazai természettudományos tanárképzés csődje. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 67–72.
- PKK állásfoglalás (2010): Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Intézetének állásfoglalása a tanárképzés kritikus és kritika alá vett kérdéséről. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 117–128.
- Rapos Nóra (2010): Hozzászólás a TKSZ 2010. április 23-i rendezvényén. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 95–98.
- Rapos Nóra – Kopp Erika (2016): Szükséges/lehetséges-e a pedagógusképzés újabb átalakítása? *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 49–59.
- Rektor Orsolya (2014–2015): Egy hely, ahol a gyermekek nagyon boldogok voltak. *Pedagógusképzés*, összevont szám, 137–140.
- Révész Judit (2005): Az ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 61–72.
- Riczu Julianna – Tóth Lajos Árpád (2016): Kompetenciák, sztenderdek, indikátorok, portfólió. *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 81–89.
- Sáska Géza (2007): A hagyományok, a példák és a minták kiválasztásának módszertanáról. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 51–61.
- Sipos János (2004): Pedagógus változó szerepben. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 47–55.

- Szécsi Tünde (2008): A pedagógusképzésbe integrált multikulturalizmus, az akkreditációs követelmények szellemébe: pillanatkép az Egyesült Államokból. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 97–103.
- Székely Róbertné (2009): Egy eszköztelen pedagógus 1. osztályfőnököm. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 65–70.
- Szenes György (1997): Szakmai előkészítés és az érettségi vizsga a NAT tükrében. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 52–57.
- Szerkesztőbizottság (1996): Folyamatosság és megújulás. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 7–9.
- Szerkesztőbizottság (2002): A Pedagógusképzés 2002-es száma elé. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 7.
- Trencsényi László (2004): Tanárképzés a Miskolci Egyetemen 1993-2003. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 99–110.
- Trencsényi László (2009): Közösséggel és racionalitással - félelmek ellenében. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 71–74.
- Ütőné Visi Judit – Virág Irén (2016): A tanári pálya népszerűségének jellemzői és népszerűség növelésének technikái Németországban. *Pedagógusképzés*, 1–4. sz. 167–182.
- Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 69–78.
- Zsolnai József (2003): Az egységes pedagógusképzés koncepciója és kivitelezésének lehetőségei a Veszprémi Egyetemen. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 88–99.

A TANÁRKÉPZŐK SZÖVETSÉGE JELENE ÉS JÖVŐJE: KÉRDÉSEK, VÁLASZKERESÉS

KÖCSÉNÉ SZABÓ ILDIKÓ

a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar
Tanárképző Központjának egyetemi docense
szabo.ildiko@almos.uni-pannon.hu

Gyökerek

A rendszerváltás utáni szervezeti átalakulással megszűntek a korábbi – minisztérium mellett működő – szakbizottságok, amelynek következtében hiány keletkezett a tanárképzés ügyeinek összefogásában. Az új helyzetben a tanárképző intézmények képviselői 1990. november 8–9-én tanácskozást hívtak össze Szegedre az elszigetelten működő képzők együttműködésének, az intézmények közti és intézményen belüli információáramlásnak a javítására. Az itt megkezdődött folyamat eredményeként 1991-ben megalakult a *Tanárképzők Szövetsége* (TKSz) (*Közlemény*, 1991). A TKSz eredeti és azóta néhányszor módosított Alapszabályában is a legfőbb célkitűzés a horizontális együttműködés segítése a tanárképző intézmények, a közoktatás és a képzés különböző szinterein működő szakemberek között a szakma fejlődése érdekében, valamint a szakma érdekeinek együttes képviselete.

Egy szervezet életében az alapítás óta eltelt 25 év nem látszik olyan nagy időnek, ám ezalatt a tanárképzésben és a közoktatásban az egész rendszert mélyen átalakító változások teljes hulláma indult el, és tart még napjainkban is. A képzés háromszori struktúraváltása, a hozzá kapcsolódó szemléletbeli változás, a tartalmakban és azok arányaiban történt módosítás, a képzés kimeneti követelményeinek átírása, az intézményeken belüli feladatok koordinálására létrehozott tanárképző központok szervezeti beépítése – hogy csak a leglényegesebbeket említsük. A közoktatásban a fenntartó megváltozása és az életpályamodell bevezetése, a napjainkban aktuális új továbbképzési/pályatámogatási rendszer kidolgozása, a NAT átalakítása szintén jelentős változásokat generál. Mindkét nagy rendszer önmagában is átalakult, mindemellett az oktatás hatékony működéséhez fontos a kettő összehangolása, a kapcsolódás erősítése. Múltán merül fel a kérdés; hogy ebben a helyzetben hogyan gondolkodunk a Szövetségről, változtak-e számunkra a célok és a „hogyanok”, milyen feladatok válnak hangsúlyosabbá, melyek gyengülnek, milyen jövőkép fogalmazódik meg bennünk a TKSz-szel kapcsolatban? Az új körülmények között mi az, ami ma is érvényes az eredeti elgondolásokból, mi az újjászervezendő, átformálandó ahhoz, hogy választ adhassunk a kihívásokra?

Identitás, jövőkép, stratégia

Ahhoz, hogy a TKSz jövőjét tervezhessük, kihagyhatatlan lépés annak a megfogalmazása, hogy a jelenben miként definiáljuk magunkat. Kik/mik vagyunk, merre tartunk, mik a legfontosabb céljaink? *Pataki (2001)* szerint az *identitás* – amivel azonosítjuk magunkat, amit gondolunk magunkról – sajátos hierarchikus elv szerint szerveződő kognitív struktúra, amely orientáló, cselekvést szervező, *motiváló tényező* is egyben. Felfogható egyfajta belső vezetőként, ami támogatja az *elköteleződés* kialakulását, felismerését és vállalását. Kidolgozása, megőrzése, és a változások közepette újraszervezése folyamatos önreflexiót igényel (*Váriné, 1981*).

A jubileum és a külső körülmények sürgető ereje egyaránt arra mutatnak, hogy a TKSz további, hatékony működéséhez az identitás kérdéseinek tisztázása nagymértékben hozzájárulhat, amely alapot biztosít a jövőbeli *célok és feladatok* megfogalmazásához, segíti a tagság *elköteleződését, motiválását*. A szervezet- és vezetéselméleti megközelítés szerint a mai, gyorsan változó környezet szükségessé teszi a szervezeti identitás menedzselését, amelynek fontos lépése a rólunk alkotott *aktuális kép* és a *jövőkép (vízió)* megfogalmazása. A kiindulópontokhoz a szervezet identitását a szervezet egészének kell kialakítania (vezetésnek és tagoknak egyaránt), hiszen az identitás stratégiai kérdéssé emelése minden érintett érdeke. Az alapító szándéka, a szervezet története, közösen elfogadott *értékei* mentén fogalmazható meg a szervezet *missziója és víziója* (*Dörner – Bauer, 2014*).

A vizsgálat

Ezekből a megfontolásokból született annak az igénye, hogy megkérdezzük a TKSz vezetését és a tagokat arról, hogy miként gondolkodnak a szervezetről, annak céljairól, működéséről, önmaguk TKSz-ben végzett/végzendő tevékenységéről, és milyen jövőkép él bennük a szervezetről.

A vizsgálat módszerei, eszközei

Először a szakosztályok és a munkacsoportok vezetőihez intéztünk írásbeli interjú kérdéseket feltáró jelleggel, majd ehhez illeszkedő elektronikus kérdőívet szerkesztettünk, amelyet a teljes tagságnak küldtünk ki. A vezetői interjú tizenhárom kérdésből állt.

Az első három kérdés a szervezeti identitás, küldetés és az értékek személyes megfogalmazására kért fel (*Mit jelent számotokra, hogy a TKSz tagjai vagytok? Mit jelent az, hogy egyben vezetőségi tagok is vagytok? Mi a legfőbb érv, ami létjogosultságot biztosít ennek a szervezetnek?*).

Második körben a szervezet konkrét feladataira és az ahhoz kötődő egyéni tevékenységekre kérdeztünk rá (*Szerintetek mi ma a legfontosabb feladata a TKSz-nek? Soroljátok fel, hogy a TKSz mely feladataiban, tevékenységeiben vesztek részt*

legszívesebben! Milyen tevékenységben vennétek részt legszívesebben, ami jelenleg nincs?).

Harmadszor a működés erősségeit, gátló tényezőit igyekeztünk feltárni, és javaslatokat gyűjteni, víziót megfogalmaztatni. *(Hogy látjátok, milyen tényezők segítik/támogatják a szervezetet abban, hogy eredményesen végezze a munkáját? Mik a gátló tényezők? Milyen javaslatotok van az eredményesebb munkavégzés megvalósításához? Szerintetek milyen ma egy korszerű, jól működő civil szakmai szervezet? Mik a legfőbb sajátosságai?)*

Végül három kérdés konkrét, aktuális problémákra vonatkozott. *(Szükséges-e, és ha igen, milyen módon lehet növelni a taglétszámot? Szükséges-e, és hogyan lehetne a tanárképzéssel foglalkozó egyetemeket intézményként bevonni a munkába? Hogyan lehetne növelni a TKSz szerepvállalását az oktatást, és pedagógusképzést érintő kérdésekben?)*

Ezeket a tartalmakat tükrözte a kérdőív szerkesztése is, amelyben főként értékelési skálát alkalmaztunk (1-től 5-ig) a fent ismertetett tényezők alapján konstruált állításokhoz, mellette megfogalmaztunk néhány nyitott kérdést a mélyebb megértés érdekében. A kérdőív összesen tíz tételből állt.

A minta

A vezetők (szakosztály- és munkacsoport-vezetők) közül hárman, a tagok közül összesen 84 fő volt aktív a kérdések megválaszolásában; a kérdőívet a teljes tagságnak kiküldtük, tehát a kitöltők között lehetnek vezetők is. Az utolsó adategyeztetés alkalmával 98 tagot jegyeztünk az elnökségen kívül, így a kérdőív kitöltési aránya nagyon jónak mondható az eredmények értelmezéséhez. 16 fő válaszolt a legrégebbi (25-15 év) tagok közül, és 55-en voltak azok, akik maximum négy éve tagjai a TKSz-nek. Az adatok azt mutatják, hogy a kezdetektől folyamatosan van egy jelentős, elkötelezett magja a szervezetnek, ám a tagok több mint fele viszonylag újonnan érkezett körünkbe. A Szövetség életében 2013-14-ben indult egy megújító törekvés, amelyet újabb tagtoborzás és a 2016-ban elfogadott új Alapszabály megfogalmazása követett. Valószínűleg ennek lenyomata látszik a minta összetételén is. A legrégebbi alapítók és tagok elkötelezettségéhez nem fér kétség, ám az is lényeges kérdés, hogy a nem túl régen belépett új tagság mennyire állandósul, hogyan épül be, és milyen aktív szerepet vállal a Szövetség életében.

A szakosztályok szerint a legaktívabbak a mentorok voltak (31 fő), majd a pedagógiai (18 fő) és a szakmódszertan/szaktudományi (16 fő) terület képviselői következtek. A pszichológia és tanárképző központok tagjai 6-6 fővel válaszoltak, a szakmai tanári és továbbképzési terület tagjai pedig 4-4 választ küldtek. A különbségek részben a szakosztályok taglétszámából adódnak, hiszen az egyes képzési területek is eltérő számú szakembert alkalmaznak, másrészt tükrözik az egyes szakosztályok közelmúltban érzékelhető aktivitását is.

Küldetés, értékek, motivációk

A három vezető interjúkérdésekre adott válaszaiból érzékelhető, hogy nagy fontosságot tulajdonítanak a TKSz létezésének. Kifejezték a tanárképzéshez való odatartozásukat, az erős, érdek nélküli elkötelezettségüket, és aláhúzták annak a jelentőségét, hogy a szervezetet hosszú élettartama nemzetközi szinten is unikálissá teszi. A vezetői válaszokból érzékelhető, hogy a *TKSz fontos, megőrzendő érték*:

- „Számomra fontos, hogy milyen a magyar tanárképzés...”
- „... jogosultságát éppen hosszú élettartama legitimálja: már nagyon régóta működik, pusztán elkötelezettségből működtetik azok, akik részt vesznek benne, ez tehát önmagában is legitimálja a létét.”
- „Jelentős szakmai szervezetnek tartom, kevés ilyen országos szervezet van Európában.”

A szervezeti identitás válaszokból kiolvasható, meghatározó eleme a *szakmaiság és a szakma fejlesztése iránti elkötelezettség*. Mindhárom vezetőnél megjelenik a szakmai felelősségvállalás fogalma, amely egyben motiváló tényező is abban, hogy részt vegyenek tagként és vezetőként is a szervezet munkájában. Ennek irányultsága a szakma alakítása, fejlődése/fejlesztése és a szakmai álláspontok kihangosítása, annak elérése, hogy a döntéshozás figyelembe vegye a szakma álláspontját. Utalás történt arra is, hogy ma, az oktatás és tanárképzés változásainak időszakában ez a véleménynyilvánítás hangsúlyosan lényeges:

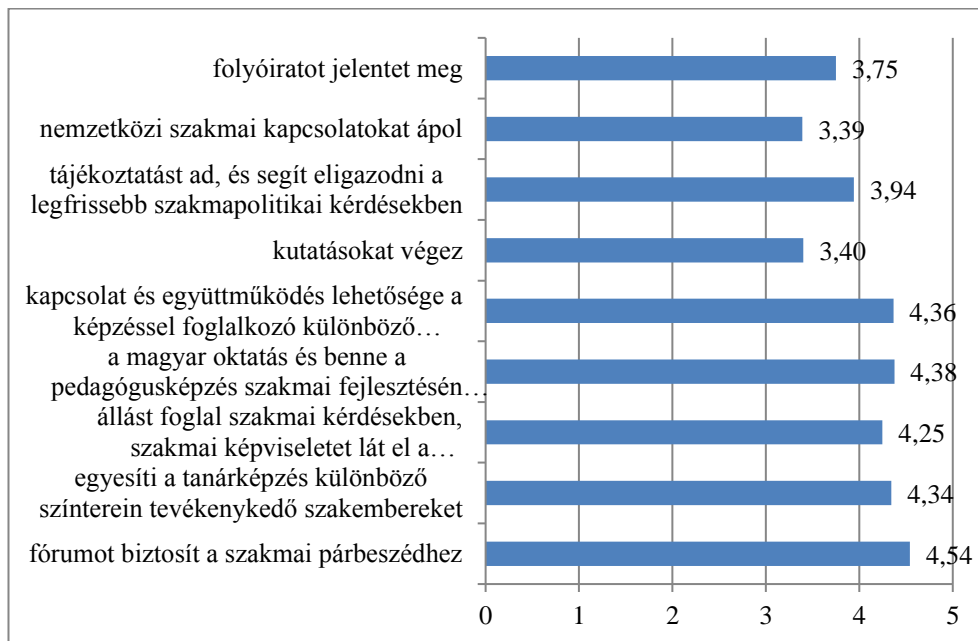
- „... artikulálni a tanárképzésben véleményét a döntéshozók felé.”
- „... hatni tudjunk a magyarországi pedagógusképzés egészére... a magyarországi pedagógusképzéssel foglalkozók szakmai fejlődésének irányát kicsit befolyásoljam.”
- „Az, hogy a tanárképzés jelenéért és jövőjéért felelősséget vállalók „hangját” jelenti, ebben a nagyon ellentmondásos időszakban.”

A szervezethez kötődően új elemként megjelent a *szakmai hálózat fogalma*, amely hangsúlyozza, hogy a tanárképzés speciális jellegének (felsőoktatási és közoktatási kapcsolódásának) és összetettségének megfelelően formális keretet biztosít a különböző szerepben lévő oktatók *gondolkodásának összehangolására, a kapcsolattartásra* a viszonylag jelentős létszámú, és térben egymástól távoli szakember számára: „Egyrészt a tanárképzés speciális pozíciója a felsőoktatás rendszerében: egyetemhez és közoktatáshoz egyaránt kötődik. Ebből a sajátos szerepből következően nagyon fontos a különböző szerepben résztvevő oktatók „összehangolódása”, közös gondolkodása... érintettek nagy száma: ez már nem lehet egyszerű szakmai hálózat, ennél formalizáltabb dologra van szükség ilyen nagy tömeg esetén.”

A *Pedagógusképzés* folyóirat jelentőségét is hangsúlyozták a válaszadók. Az interjúk során gyűjtött válaszok egyértelműen arra utalnak, hogy a vezetők azonosulnak a TKSz eredeti alapértékeivel, az Alapszabályban megfogalmazottakkal, amely szerint a TKSz „alaptevékenysége a tanárképzéssel

kapcsolatos szakmai kérdések megoldásában, a köznevelés és tanárképzés tartalmi megújításában és fejlesztésében, a programfejlesztés-, tudásmegosztás és minőségbiztosításban való aktív részvétel, szakmai tevékenység.”

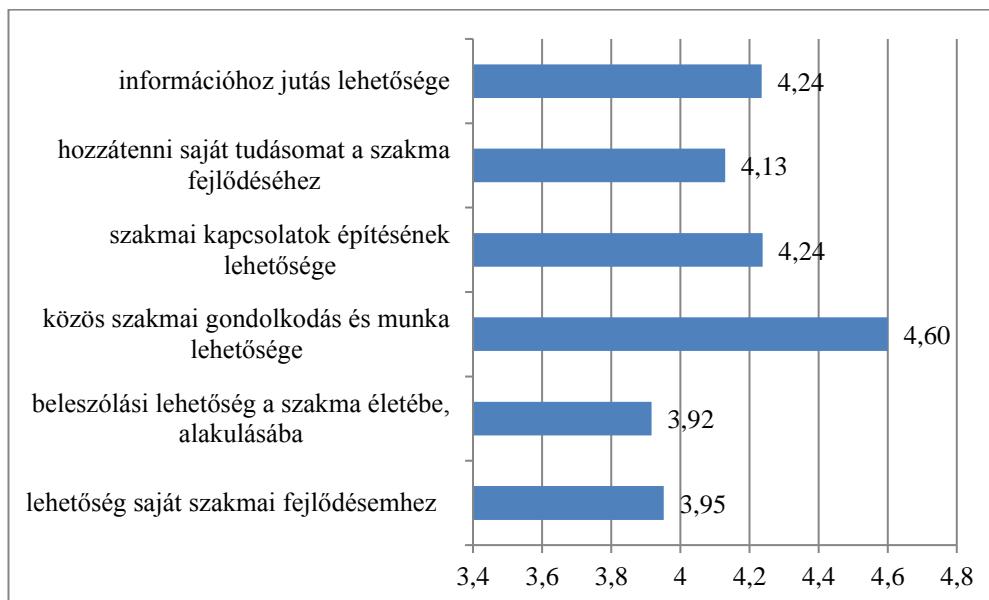
A kérdőív segítségével a TKSz küldetésének és a szervezet munkájában való részvétel egyéni motivációinak feltárását kiterjesztettük a *tagság egészére*. Értékelési skála segítségével igyekeztünk felmérni, hogy a vezetői válaszokban megjelenő motívumok milyen arányban vannak jelen a tagság elképzeléseiben. Az *1. ábra* adatai szerint a TKSz küldetésére a legmagasabb átlagértéket azok az állítások kapták, amelyek a *szakmai együttműködésre* vonatkoznak, vagyis a szervezet szintén a horizontális tanuláshoz a különböző területek szakemberei és a különböző képzőintézmények számára. Ez egyrészt a *szakma fejlődését/fejlesztését szolgálja*, másrészt a szakmai álláspontokat kristályosítja ki, és *annak képviselőjét látja el a döntéshozás felé*. Az átlagpontok alapján a két funkció között nincs jelentős különbség. Szintén magas átlagértékkel szerepel a szervezet *tájékoztató, információáramlást segítő* jellege, majd ezt követik a *kutatási, nemzetközi kapcsolatokat ápoló és folyóiratot működtető* funkciók.



1. ábra: Miben látja a Tanárképzők Szövetsége működésének jelentőségét?

A fenti eredményekkel egybevágó képet rajzoltak a tagság motivációjára vonatkozó válaszok is (*2. ábra*). A szervezeti tagság legmagasabbra értékelt tényezője az együttműködés igénye, majd azonos arányban a kapcsolatok építésének

és az informálódásnak a lehetősége. Magasra értékelt a szakmai fejlődés/fejlesztés motívuma, amely elsősorban az egyén oktatást jobbitó szándékú munkájának a területe, ugyanakkor a saját szakmai tudás növekedésének lehetősége is. Ebben a sorban kissé hátrébb szorult a szakmai érdekek kihangosítása.



2. ábra: Kérjük, értékelje, hogy a TKSz-be való belépéshez/tagságához az alábbi szempontok milyen mértékben járultak hozzá!

A vezetők és tagok válaszaiból kiderül, hogy a TKSz érték és a szervezet alapértékei kontinuitást mutatnak. Azonban már ezekből az első válaszokból is felsejlik az a kérdés, hogy a nagyon összetett és nagyméretű szervezetben mindezek a funkciók hogyan valósíthatók meg, miként működtethető hatékonyan egy ilyen jellegű civil szakmai szervezet.

Feladatok, tevékenységek

Jelenünk pontosabb megismeréséhez kíváncsiak voltunk a vezetők és tagok aktivitására is; részben az *aktivitás mértékére*, részben pedig arra, hogy mely *konkrét tevékenységek, feladatok* a leginkább motiválók számukra. A vezetőket az interjú 4-6. pontjában arra kértük, hogy fogalmazzák meg, szerintük aktuálisan mi a legfőbb feladata a TKSz-nek, majd írják le, hogy személy szerint ők milyen feladatokat végeznek/végeznének legszívesebben. A válaszok értelmezése alapján a TKSz feladata az, hogy „*motorként*” *beindítson szakmai folyamatokat*, amelyek

eredményei az oktatáspolitikai döntés előkészítését, a szakma fejlődését, az önfejlődést és professzionalizációt segítik, beleértve a hozzá kapcsolódó kutatásokat, aktuális problémák megoldását is. Konkrét elvégzendő feladatként lett megemlítve a szakmai rendezvények szervezése és a kutatás:

- A tagság szakmai aktivizálása, részvétel az oktatáspolitikai döntéselőkészítésben.
- A tanárképzés égető problémáinak megvitatása.
- A szakmai csoportok (például szakosztályok) aktivizálása.
- Szakmai rendezvények szervezése.
- A tanárképzéshez kapcsolódó kutatások kezdeményezése.
- A tanárképzők kompetenciáinak kidolgozása.
- Tudásmegosztás, tagok szakmai fejlődésének segítése, a professzionalizálódás segítése, érdekvédelem.

A kérdőívben többszörös választási lehetőséget biztosítottunk a tagság számára, hogy megjelöljék, ők milyen tevékenységekben vettek részt a TKSz keretein belül. Ehhez időkeretet nem határoztunk meg, tehát arról nincs információnk, hogy a tagok mikor, a TKSz működésének mely szakaszában végezték az adott munkát. A válaszok túlnyomó többségében a *rendezvényeken, előadásokon való részvétel látható*, amit 61 fő jelölt, közülük 25 fő kizárólagosan választotta ezt az opciót. A *tudásmegosztást* 28, a *fejlesztési feladatot* 18, a *szervezési feladatokat és kapcsolattartást* 13, a *kutatást* 4 fő jelölte. A *nemzetközi eredményekről való információnyújtást* ketten említették. Saját bevallás szerint 15 fő *semmilyen tevékenységet* nem vállalt. A kérdőíveken 20 olyan választ találtunk, amely 3-5 tevékenységben való részvételt is jelölt. Feltevéseink szerint ők lehetnek azok, akikre húzóerőként támaszkodik a TKSz, akik saját szakosztályukban, vagy az egész szervezetben megfogalmazódó kezdeményezésekben is leginkább részt vesznek. További 24 fő két tevékenységre vállalkozott az idők során, 25 fő részvétele inkább hallgatónak mondható. Ők azok, akik előadásokon, összejöveteleken vesznek részt. A válaszok alapján tagjaink közül 15 fő mondható teljesen passzívnak. Az eredmények tükrében a TKSz becslés szerinti kétharmada önállóan nem kezdeményez tevékenységet, és csak mértékkel vonódik be a folyamatokba. Ez az arány elgondolkodtató. Kérdés, és egyben továbbgondolást, újabb párbeszédet igényel annak a felszínre hozása, kidolgozása, hogy milyen *operatív célok, tevékenységek, együttműködési formák* volnának azok, amelyek felpozícionálnák a szervezeten belüli szakmai közéletet, a tagok aktivitását.

Működés

Kérdés az is, hogy a *szervezeti működés* milyen mértékben támogatja az ott folyó tevékenységeket, és ezáltal a szervezet alapvető céljainak, küldetésének megvalósulását. Mind az interjúban, mind a kérdőív nyitott kérdéseiben rákérdeztünk arra, hogy milyen tényezőket tartanak fontosnak az érintettek, amelyek

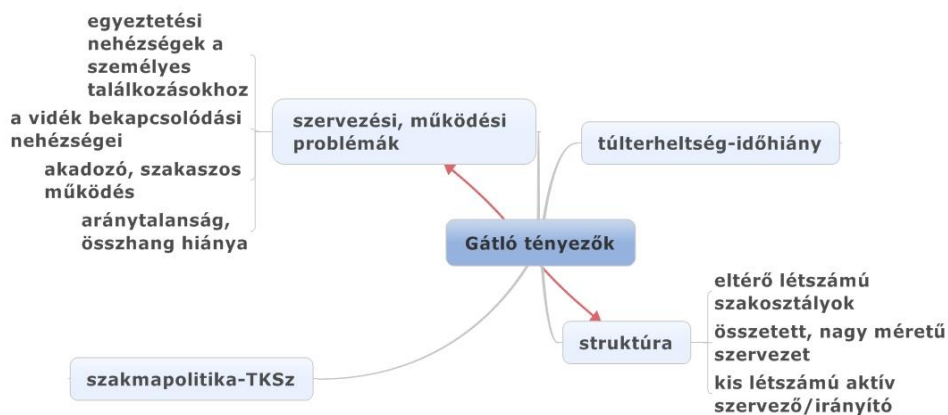
befolyásolják a TKSz-t az aktív működésben, és véleményük szerint mi kellene ahhoz, hogy javítsunk a hatékonyságon. Az interjúkérdésekre adott válaszok kiemelik a *vezetőség szerepvállalását*, valamint az *elkötelezettséget*, mint támogató tényezőt. Véleményük szerint az alábbi tényezők adottak számunkra:

- tagok száma;
- jó szakmai háttérrel rendelkező vezetőség;
- közös értékeket képviselő vezetőség;
- szakmai elkötelezettség a tagság és vezetőség részéről egyaránt;
- széles kapcsolattrendszer;
- a TKSz vezetőségének kitartása.

Gátló hatásként fogalmazódott meg a dologi feltételek hiánya, valamint a koordináció nehézsége vagy a célok konkrét, határozott felmutatásának bizonytalansága:

- honlap hiánya;
- a korszerű kapcsolattartás hiánya;
- a TKSz működtetésével kapcsolatos elképzelések különbözősége;
- forráshiány;
- érdemi program hiánya, amely aktivizál.

A kérdőívre kapott válaszok tartalmi kategóriáit fogalomtérképen ábrázoltuk (3. ábra).



3. ábra: Mit gondol, milyen tényezők gördítenek leginkább akadályt a szervezet hatékony működése elé?

A válaszok jelentéstartalmát négy nagy kategória köré tudtuk rendezni, és azokat a válaszokban jelölt összefüggések szerint további alcsoportokra bontottuk.

Mivel ennél a kérdésnél a célunk a problémák feltárása volt, a válaszokat nem számszerűsítettük, ám azt beszédesnek tartjuk, hogy egy-egy kategória milyen összefüggésrendszerbe ágyazódik be.

A *túlterheltség–időhiány* kategória viszonylag egyszerű formában, de nagyszámú válaszban nyert említést. A válaszok leginkább arra utalnak, hogy a tagok (köznevelésben és felsőoktatásban egyaránt) szabadon felhasználható idejének hiánya, leterheltsége, fáradtsága vezet az aktivitás hiányához, és az „érdektelenséghez”:

- „A hétköznapi robot, a leterhelt munkavégzés, a családi programokról nem is beszélve - nincs elég ideje a tagoknak és a vezetésnek is erre a feladatra, sok másik mellett.”
- „Időhiány a személyes megjelenésre és a szakmai anyagok elolvasására (én mindig mindent elolvasok, de volt már olyan, hogy egy másik szakmai napon kellett megjelenem, így itt nem tudtam részt venni).”
- „Időhiányból adódó érdektelenség.”
- „Az egyetemi oktatók és a tanárok túlterheltsége megnehezíti, hogy valódi aktivitást vállaljanak.”

A szervezet *struktúrájából* adódó nehézségek részben a koordinálást biztosító, alacsony létszámú aktív humán erőforráshoz; részben pedig a belső összetettséghez, aránytalansághoz kapcsolódnak. A nagyméretű, országos szervezet a szakterületek széles palettáját foglalja magába, mintegy teljes lefedettséggel. Ezzel szemben a szervezés, működtetés feladatai egy kislétszámú csapatra koncentrálnak, amely nehezen mozdítja be a szerteágazó rendszert:

- „Ekkora tömeget nehéz mozgósítani akut problémák, kérdések megoldásában.”
- „Összetett, komplex szinergia, a szervezet nagysága.”
- „Kevesen viszik a vállukon a szervezés-irányítás gondját, amennyire bírják.”
- „A szakosztályok aktivitásának a különbözősége.”

A *szervezet működési* problémái természetükből adódóan szoros összefüggést mutatnak a struktúrával, így tovább differenciálódnak benne az előbbieken láthatóvá vált gátló tényezők. Nehéz összehangolni egy olyan önkéntes alapokon szerveződő együttműködést, ahol viszonylag nagyok a földrajzi távolságok, és bár a szervezet egy képzéshez kapcsolódik, mégis eltérő a benne lévő szakemberek tevékenysége, amit tovább színez az egyetemek saját szervezeti kultúrája és képzési hagyománya. Az *összhang hiánya, aránytalanságok* alcsoportban a válaszok három fő összefüggést jeleztek meg. Egyik szerint a szakosztályok méretének és működésének anomáliái okoznak problémát:

- „Nem minden szakosztály működik aktívan.”

- „A felnőttképzéssel foglalkozó intézmények eltérő számban és súllyal vesznek részt az egyes szakosztályok munkájában, ami aránytalanságokhoz vezethet.”
- „Kiegyenlítettebb arányokra lenne szükség a részvétel tekintetében, ezt toborzással kellene biztosítani, arra törekedve, hogy minden szakosztályban képviseltessék magukat legalább a nagy egyetemek, főiskolák.”

Más válaszok (a szakosztályok problémáival összekapcsolva) a képző intézmények nem arányos részvételét is jelzik. A harmadik értelmezés a szervezetben belüli eltérő gondolkodásmódra utal, amely a felsőoktatást és a közoktatást képviselők párbeszédének és együttműködésének nehézségeiben nyilvánul meg: „A felsőoktatási szféra szakemberei nem találják a közös hangot a közoktatásból érkező pedagógusokkal, és továbbra is felettük, nem pedig mellettük, velük együtt munkálkodnak.”

Az *akadózó, szakaszos működést* tematizáló visszajelzések szerint a tagság oldaláról nézve a szervezet működése nem mindig kiszámítható, átlátható, ami részben az *információ áramlásának* botlásainak köszönhető, melynek következményeként a folyamatos munka, és annak eredménye csorbul:

- „A megbeszélések után nincs információ a továbbiakról.”
- „A felmerülő ötleteknek nem látszik a megtermékenyítő hatása – információk nem megfelelő áramlása – kevés, lassú információk.”

Hangsúlyos az együttműködés térben és időben való koordinációjának nehézsége, a kapcsolattartás problémája:

- „A face to face találkozások időbeli és térbeli nehézségei.”
- „A találkozások időpontjához igazodás a mindennapokban.”
- „A megfelelő közös időpontok és helyszínek megtalálása a közös munkához.”
- „Kapcsolattartási nehézség.”

Az általános megfogalmazáson túl konkrét utalás is történt a vidék bekapcsolódási nehézségeire:

- „A vidéki helyszíneken tevékenykedők kevesebb bekapcsolódási lehetőségei.”
- „Távoli helyekről érkező tagok, a találkozók időbeli egyeztetetősége.”
- „Rotálva, mindig más-más helyen kellene találkozni.”

A *szakmapolitika* és a *TKSz* közötti együttműködés akadozását jelölte meg a hatékony működés gátjaként a válaszok negyedik nagy tartalmi kategóriája. Egyik nézőpont a stabil, folyamatos kapcsolatot hiányolja a két terület között, más elgondolás pedig a *TKSz* szakmai véleményének súlyát, hangjának érvényesítését nem tartja elégségesnek. Ez utóbbival kapcsolatban két megközelítési módot találtunk: egyik szerint nem elég erőteljes a *TKSz* által kinyilvánított szakmai vélemény, egy másik megfogalmazás pedig az oktatáspolitikai fogadókészségét, irányunkba történő érdeklődését hiányolja:

- „Az országos oktatáspolitikai, valamint oktatásszervezési döntéshozatali folyamatba nincs szervesen bekapcsolva a TKSz.”
- „Nem elég domináns a TKSz mint szakmai képviseleti szervezet szerepvállalása, tevékenysége. Jó lenne, ha lennének „arcaink”, időnként megjelenne néhány szakmai, szakértői interjú a TKSz részéről a médiában – az aktuális szakmai, szakpolitikai, társadalmi eseményekhez kötődően.”
- „Az oktatást-nevelést irányító központi szervezetek nagyon ritkán veszik figyelembe a gyakorló szakemberek, oktatáskutatók helyzetmegítélését, javaslatait.”

A válaszok alapján a jelenlegi működésről elmondható, hogy a szervezet *mérete és összetettsége* (bár komoly érték, hiszen a tanárképzési és köznevelési területek képviselőit teljes körűen magába fogadja és szervezi) *komoly kihívás* a koordináció és a kiegyensúlyozott, hatékony munkavégzés számára. A feladat ellátásához *kevés anyagi erőforrás* áll rendelkezésre, és viszonylag *alacsony, és aránytalanul elosztott* az egyes feladatok ellátásához szükséges *humán aktivitás*. Részben az időhiány és túlterheltség miatt, részben pedig a földrajzi távolságok miatt nehézségekbe ütközik a személyes találkozás, a megbeszélés, a közösen végzett munka. Nem mindig megfelelő és zökkenőmentes az információáramlás, amely vélhetően összefügg a fenti tényezőkkel. A felszínre került problémák megoldása hozzásegíthet a szervezet hatékonyságának növeléséhez, amelyhez megoldási javaslatokat is gyűjtöttünk.

Jövőkép

Az interjúban a vezetők víziójának feltárásához rákérdeztünk arra, hogy vajon milyen lenne optimálisan a következő jubileum, milyen eredményekről volna jó hallani, aminek örülhetünk. Ami egyértelműen megjelent minden válaszban, az a szakmát érintő döntésekben való nagyobb súlyú részvétel. A válaszok szerint erősítésre szorul a TKSz szakmai érdekképviselésének hatása, és kívánatos, hogy eredményeket is tudjunk felmutatni ezen a téren:

- „Oktatáspolitikai döntések.”
- „A TKSz véleménye meghatározó (legyen) a tanárképzéssel kapcsolatos döntésekben.”
- „Annak nagyon örülnék, ha jobban tudnánk mutatni magunkat, és lenne olyan ügy, mely mellett úgy tudnánk kiállni, hogy az valóban hasson a tanárképzés rendszerére.”

A szövegekben megjelent a *kutatások fontossága*, és a kutatási eredmények megosztásának és felhasználásának szükségessége is:

- „A pedagógusképzés a különböző szakmai területek különböző kutatási eredményeit figyelembe vegye.”
- „Számos pedagógusképzéshez kapcsolódó kutatásról számolnak be a Pedagógusképzés folyóirat írásai.”

További utalás történt a *képzésfejlesztésre*, arra, hogy jó volna alternatívákat látni pedagógusképzési programokra, amelyeket a TKSz is támogat, illetve olyan szakmai (országos és regionális szintű) programokat szervezni, amelyek továbbképzésként is igénybe vehetők a *horizontális tanulás* számára. A tartalmi kérdéseken túl egy másik, működésre vonatkozó elgondolás szerint a *képző intézményeknek* kellene nagyobb szerepet vállalni a TKSz támogatásában, az együttműködés lehetséges kapcsolattartójául pedig a Tanárképző Központok kerültek megnevezésre. Ez két szempontból is figyelemre méltó gondolat. Egyrészt, mert egyelőre nem látszik pontosan, hogy mely képzőintézményben, milyen jogosultságokkal, feladatokkal felruházott ez a szervezeti egység, és hogy milyen mértékben látja el a valós, intézményen belüli és közoktatással kapcsolatos helyi szakmai koordinációt. Másrészt már többször is érintettük a képzésnek azt a sajátosságát, hogy igen szerteágazók annak szinterei, és országosan sokfélék azok az egyetemi szervezeti formák, amelyekben a folyamat végbemeget. Időnként bizonytalanságot okoz, hogy melyik képzési helyszínen, kit tudunk hatékonyan megszólítani a tanárképzéssel kapcsolatos kérdésekben, hol található annak a valódi gazdája. Erősen elgondolkodtató az a válasz, amely a tanárképzés bizonytalan képviselőjét fejezi ki: „Nagyon örülnék, ha addigra végre tudnánk, kik foglalkoznak tanárképzéssel 😊.”

Az interjúk alapján a vágyott jövőben a jelenleginél pezsgőbb, mozgalmasabb, erősebb szervezet képe látszik kirajzolódni, amely aktívan vesz részt a szakmát érintő kutatásokban, az eredmények megosztásában, továbbképzésben, képzési programok kidolgozásában, és élő kapcsolatot ápol a képzőintézményekkel, valamint eredményeit nagyobb súllyal képes szerepeltetni a szakmai döntésekben.

Javaslatok

Széles körben, a vezetőktől és a tagoktól is kértünk ajánlásokat a TKSz eredményes működésének további javításához. A konkrét kérdések a tagság létszámának növelésére, az intézmények TKSz tevékenységébe való bekapcsolódására, valamint a szervezet döntést előkészítő szerepvállalásának növelésére vonatkoztak.

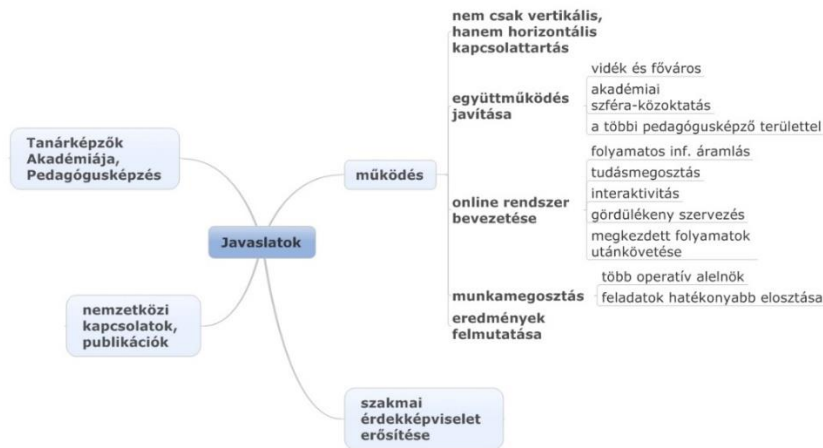
Általános javaslatként a vezetők négy megfontolással álltak elő. Az első gondolat egy jó *honlap* létrehozása, majd a szakmai programok keretében történő *rendszeres személyes találkozások* szervezése és a *tagság véleményének megkérdezése* szerepel. A negyedik felvetés szerint fókuszáltabb célok, *rövidtávon is érezhető* eredmények felmutatásával javítani tudnánk a munkavégzés hatékonyságát, valószínűleg az aktivitást is. Erre vonatkozóan a kérdőív által is érkezett javaslat: „Olyan cél-feladatok, amik felé el tudok köteleződni, és amikben hozzáadott értéket tudok nyújtani a közösség számára – a meglévő eredmények láthatóvá tétele, a közös dolgaink utóéletének követhetősége.”

A tagság létszámának növelése mellett szóló érv alapján a nagyobb merítés egyben nagyobb lehetőségeket és aktivitást eredményez, ellene pedig az szól, hogy

amúgy is nagyméretű a szervezet, annak további bővítése nem könnyítené a szervezet működését. Az aktivitás növelésében inkább a *regionális rendezvények*, illetve az igényekre jól reagáló *releváns témák* felmutatása játszhat szerepet. Az intézmények fokozottabb bevonására markáns javaslat nem érkezett, inkább csak ötletek szintjén jelent meg a *pályázatban* való együttműködés lehetősége, és az egyetemek részéről a *támogatás reménye*, részben teremkölszönzéssel, részben pedig a *Pedagógusképzés* folyóirat kiadásának anyagi támogatásával. A *szakmai érdekképviselet*et illetően fontosnak látszik az erős összefogás, és a szakmai alapú, ám kritikai hangvételű véleménynyilvánítás:

- „Azon kellene változtatni, hogy a tagok érezzék, hogy fontos a véleményük, és valóban „sok” tanárképző véleménye legyen az ajánlás, állásfoglalás.”
- „Ez hosszú munka, nem megy egyik napról a másikra... erősíteni kell a kritikai hangvételt... a mi dolgunk a szakmai véleményezés. Szerintem jót tenne a TKSz társadalmi beágyazottságának, ha több dolgot lehetne véleményezni.”

A teljes tagság nyitott kérdésre megfogalmazott javaslatait tartalmuk szerint fogalomtérképen ábrázoltuk (4. ábra). Új téma ezek közt már nem jelent meg a korábban elemzettekhez képest, a leggazdagabb összefüggésrendszert a működésre vonatkozó ajánlások adták, amelyek továbbonthatók tartalmi alcsoportokra. Nem meglepő, hogy a javaslatok nagy egyezést mutatnak a *működést* gátló tényezők ellenkező előjelű párjaival.



4. ábra: Milyen javaslatai vannak a TKSz további működésével kapcsolatban?

Több kapcsolódási terület (a folyamatos, hatékony információáramlás, tudásmegosztás és a gördülékeny szervezés) megvalósítására egyaránt nevesített egy *online rendszer* bevezetésének igénye, amely már a vezetői válaszokban is előkerült:

- „Online felhőalapú szolgáltatással támogatott kommunikáció.”
- „Szükség lenne egy országosan egységes, felhasználóbarát, hatékonyan, gördülékenyen működő informatikai háttérre, illetve a működtetését hatékonyan ellátó apparátusra.”
- „A kapcsolattartás reális lehetőségeinek végiggondolása, az informatikai rendszer e célnak megfelelő átdolgozása (ha szükség van rá).”
- „Nagyon hiányzik egy jó honlap, amelyet valaki karban is tart.”

Az együttműködés javításáról szóló megfogalmazásokban konkrétan nem szerepel az online rendszer, honlap, elektronikus hálózat kifejezés, ám könnyen belátható, hogy ez a közös munkavégzés támogatására, a különböző szereplők közti fizikai vagy tevékenységbeli távolságok áthidalására is kiválóan alkalmas lehet. Ha az online rendszer interaktív alkalmazásokkal is rendelkezik, az elősegítheti a szervezetnek a nem csupán vertikális, hanem horizontális irányú működési módját is, amelynek igénye szintén kirajzolódik a válaszokban. A kevésbé formalizált, ám mindenki számára elérhető és látható hálózatos elérhetőség lerövidítheti, és egyben gyorsíthatja az információáramlást:

- „Információk a szervezet lehetőségeiről, arról, hogy mivel foglalkoznak az egyes szakosztályok éppen.”
- „A tagok közötti kommunikáció erősítése, a szekciók megerősítése lenne szükséges.”
- „A szakosztályok és munkacsoportok jó lenne, ha folyamatosan tudnák követni egymás munkáját.”
- „A szakosztályok közötti kapcsolatok „önjáróvá” tétele egyes témák megvitatásában.”

A szervezeten belüli hatékonyság javítására érkezett javaslat a fiatalítás és *a vidéki egyetemek fokozottabb bevonása* a munkafolyamatokba. Más elképzelés szerint több operatív alelnök működésével lehetne a hatékonyságot növelni.

Szerepel a javaslatok között az is, hogy a jó hagyományokat tartsuk fenn, sőt lehetőleg fejlesszük tovább. Ilyen a *Tanárképzők Akadémiája* szakmai programsorozat, és a *Pedagógusképzés* folyóirat gondozása. Született ajánlás arra is, hogy nemzetközi szinten jelenjünk meg publikációkkal, kapcsolatok építésével, ezáltal hírt adva a magyar tanárképzésről:

- „A TKSZ Akadémiát érdemes fenntartani, és fontos, hogy, az eddigiekhez hasonlóan műhelymunkára és vitára is mindig legyen mód.”
- „A Pedagógusképzés koncepcióját is érdemes lenne időről-időre szélesebb körben megbeszélni, és a tagok szélesebb körének publikálását serkenteni.”
- „Segítse a központi tantárgy-pedagógiai folyóiratok rendszeres megjelenését!”
- „Igyekezzünk jobban nyitni a nemzetközi kapcsolatok, szervezetek, előadások felé, közös projektek felé, akár angol nyelven is, mert szinte semmilyen információ nem érhető el a magyar tanárképzésről angolul.”

Összegezés

A változások közepette a jubileum jó alkalmat kínált az önreflexióra, arra, hogy megálljunk, körültekintsünk, megvizsgáljuk jelenünket és tervezzük a jövőt. Törekedtünk arra, hogy mindezt a lehető legszélesebb körben tegyük, a TKSz teljes tagságával együtt gondolkodva, és tegyünk közkinccsé minden olyan gondolatot, ami ezen az úton született.

Elmondható, hogy a TKSz küldetésével, alapértékeivel a tagság széles körben egyetért. Ezek az alapértékek (a képzés szereplőinek elköteleződése és együttműködése, a szakma fejlesztése, és a szakmai szempontok artikulálása a döntéshozás számára) megegyeznek az alapításkor és az Alapszabályban megfogalmazottakkal egyaránt. A velük való azonosulás mértéke biztató, erre stabilan építhető szakmai és szervezeti együttműködés.

A célok megvalósításához azonban ma szembe kell néznünk néhány problémával. Az egyik a tagok és szakosztályok szervezeten belüli nagyon eltérő aktivitása, amely egyenetlen eredményekhez vezet. A másik a tanárképzés és a TKSz méretével és összetettségével függ össze, ahol a viszonylag nagy létszámú érintett szakember különböző képzési területen végzi a munkáját, különböző intézményi környezetben, és egymástól távol lévő helyszíneken. Ezzel szemben ennek a szerteágazó terjedelmes szervezetnek a koordinációját szűk létszámú, egy helyre koncentrált csoport végzi. Ezzel összefüggésben az információáramlás, az együttműködéshez szükséges kommunikáció botlásokat szenved, amely nehezíti a célok, szándékok és üzenetek pontos célba érkezését. A válaszokból markánsan kirajzolódott a tanárok és oktatók nagymértékű leterheltsége, és a szakmai diskurzusra, együttműködésre fordítható idő hiánya is. A fenti tényezők nehezítik a közös gondolkodás és a TKSz tevékenységének szervezését, még az alapértékekkel való nagymértékű azonosulás mellett is.

A hatékonyság növelésére az egyik legfőbb javaslat egy olyan online-rendszer létrehozása és működtetése, amely naprakész, mindig elérhető, segíti az információáramlást, tudásmegosztást, a szervezési feladatokat, interaktivitást biztosító alkalmazással lehetővé teszi a horizontális és vertikális irányú együttműködést egyaránt.

Az aktivitás növelésére és arányosítására, a hatékonyabb működtetésre érkezett a javaslatok azon csoportja, amely a tevékenységek fókuszálására, a célok konkrét feladatra való lebontására helyezi a hangsúlyt. Előzetes feltevés szerint a belátható időre tervezett, belátható mennyiségű, és konkrét eredményeket előrevetítő feladatok mellé azok a tagok is nagyobb hajlandósággal zárkóznak fel, akik korábban nem, vagy ritkán vettek részt a közös munkában. További motivációt jelenthet az elért eredmények felmutatása, publikálása is.

Fontos megtartanunk a jó hagyományokat, a *Tanárképzők Akadémiáját*, a *Pedagógusképzés* folyóiratot, amelyek jó terepek a tudásmegosztásra. Fejlesztési irányként megfontolható, hogy nyissunk a nemzetközi kapcsolatok irányába

együtműködés vagy hazai eredmények publikálása által. Továbbgondolásra érdemes kérdés a tanárképzéssel foglalkozó egyetemek fokozottabb részvétele a TKSZ tevékenységében. A tervek, javaslatok átgondolása után fontos lépés a dologi és személyi források felkutatása a fejlesztések megvalósítására. Zárásként két biztatás a kérdőívekről: *Jó a jelenlegi út. Kitartás, ne adjuk fel!*

Irodalom

Dörnyei Krisztina Rita – Bauer András (2014): A szervezeti identitás meghatározása, elemei és menedzselése. *Vezetéstudomány*, 5. sz. 2–11.

Megalakult a Tanárképzők Szövetsége. Közlemény (1991): *Iskolakultúra*, 4. sz. 86–88.

Pataki Ferenc (2001): *Élettörténet és identitás*. Osiris, Budapest.

Váriné Szilágyi Ibolya (1981): *Fiatal értelmiségiek a pályán*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

TANULMÁNYOK

TANÁROK ÉRZELMEI – NEMZETKÖZI TRENDEK, HAZAI HELYZETKÉP AZ AFFEKTÍV PARADIGMA FÉNYÉBEN

MESTERHÁZY MÁRIA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem PPK Neveléstudományi Doktori Iskola doktorjelöltje
dobmester@gmail.com

Jelen tanulmányban a tanárok érzelmeivel foglalkozó nemzetközi kutatási trendek bemutatására és a 2003–2016 között megjelent magyar publikációk tanári érzelmekre vonatkozó értelmezéseinek áttekintésére vállalkozunk. A kutatás célja, hogy számba vegye az eredményeket és a hiányokat, felhívja a figyelmet a terület fontosságára, és ezáltal további kutatásokat ösztönözzön. Nemzetközi áttekintő tanulmányokra támaszkodva felvázolom a tanári érzelmekre irányuló vizsgálatok kialakulásának okait, fontosabb témaköreit, a konceptualizáció problémáit és néhány modellt. A magyar szakirodalom vizsgálatakor az érzelmek, az érzelmi képességek és az érzelmekkel kapcsolatos nézetek hazai jelenlétét vizsgálom a pedagógus-, illetve osztálytermi kutatások egyes területein.

A tanári érzelmek helye, értelmezése az affektív pedagógiai kutatásokban

Az ember mentális világának három fő képessége a *kogníció*, azaz megismerő képesség, az *effekció*, azaz motiváció, akarat és az *affekció*, vagyis érzés, érzelem, hangulat (Bányai – Varga, 2014). Míg az 1990-es évekig a neveléstudományi kutatások előterében szinte kizárólag a kogníció állt, az évtized második felétől egyre élénkülő figyelem irányult az affektív jelenségek világa felé is. Fontos tisztázni, hogy az affektív kifejezést kettős értelemben használják a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomban: a szűkebb értelmezés csak az érzés, érzelem, hangulat jelenségeivel foglalkozik, míg a tágabb az affekció és effekció témaköreit együtt tárgyalja, vagyis az affektív kifejezést gyűjtőfogalomként használja (Pekrun – Linnenbrink-Garcia, 2014; Bányai – Varga, 2014). Józsa és Fejes (2012) tanulmánya, mely az egyik legjelentősebb hazai áttekintés, az attitűdöket, a tanulási motivációt, az áramlatélményt, az iskolai klímát és a tanuláshoz, neveléshez kapcsolódó érzelmeket veszi számba a tanulás affektív tényezői között. Míg a motivációról szóló szakirodalom súlya jelentősen nőtt az elmúlt évtizedben, az érzelmekre még mindig kevesebb figyelem irányul: „A tanulás hatékonysága, eredményessége és a tanulók érzelmei közötti összefüggések iskolai kontextusban még alig ismertek. A hazai kutatások csak kezdeti lépéseket tettek ezen területen” (Józsa – Fejes, 2012. 385. o.).

A tanári érzelmek kutatása beilleszthető az oktatáshoz kapcsolódó érzelmek tágabb témakörébe. A pozitív iskolai érzelmekkel leginkább a jóllét-, eredményesség- és flow kutatások foglalkoznak, itt a pozitív pszichológia hatása érzékelhető (Reinhardt, 2009; Hamvai – Pikó, 2008; Oláh, 2005). A negatív

érzelmeik közül az iskolai félelmekkel foglalkozó kutatások nagyobb hagyománnyal rendelkeznek, e téren jelentősek *Rapos Nóra* (2003) nézetkutatásai, melyek a tanulói félelmeket vizsgálva a tágabb társadalmi környezetre, így a családi háttérre is kitérnek.

Az előkutatás tanulságai

Kutatásomat megelőzően felderítő jellegű vizsgálódást végeztem a Matarka adatbázisban. Az affekció/emóció/érzelem szavakra és képzett alakjaikra, továbbá egy korábbi kutatást alapul véve (*Mesterházy – Vámos, 2016*) a tanárok körében leggyakrabban előforduló érzelmekre is rákerestünk. Az így kapott eredményeket több szempontból szűrtük:

1. Kizártuk a programismertetések és recenziókat, a nem pedagógiai tárgyú tanulmányokat, a terápiás, gyógypedagógiai, illetve módszertani jellegű írásokat, személyes tapasztalatok, vélemények megfogalmazását, konferenciabeszámolókat és interjúkat.
2. Kutatásnak akkor tekintettünk egy tanulmányt, ha világos módszertani háttérrel rendelkezett, továbbá vagy kutatáson alapuló szakirodalmi áttekintést vagy empirikus kutatást tartalmazott.
3. Végül kizártuk a csak tanulói perspektívát vizsgáló kutatásokat.

A fennmaradó tanulmányok körét az *1. táblázat* szemlélteti.

1. táblázat: A Matarka adatbázisban egy kulcsszavas keresés alapján a tanárok érzelmeire vonatkozó kutatások

<i>Kulcsszó</i>	<i>Találatok</i>	<i>Elméleti áttekintés</i>	<i>Empirikus kutatás</i>
<i>affektív</i>	8	1 <i>Gombos–Bányai – Varga, 2009</i>	2 <i>Szabadi, 2016a; Kissné, 2009</i>
<i>érzelem</i>	101	5 <i>Réthyne, 2016; Bredács, 2009; Reinhardt, 2009; Zsolnai – Kasik, 2007; Zsolnai – Rácz – Rácz, 2008</i>	4 <i>Szabadi, 2016b; Mesterházy – Vámos, 2016; Séllei, 2016; Pauwlik – Margitics, 2008</i>
<i>emóció</i>	6	0	0
<i>öröm</i>	22	0	0
<i>boldogság</i>	12	0	0
<i>elégedettség</i>	4	0	1 <i>Harangi, 2003</i>
<i>büszkeség</i>	0	0	0

<i>félelem</i>	9	0	0
<i>szorongás</i>	10	0	0
<i>stressz</i>	13	0	2 <i>Szelezsánné, 2016; Salavecz – Neculai, 2006</i>
<i>harag (düh)</i>	4	0	0
<i>szégyen</i>	2	0	0
<i>unalom</i>	3	0	0
<i>összes</i>	194	6	9

A téma megjelenésének néhány sajátossága az előkutatás alapján megállapítható. Kevés a kutatás, ugyanakkor rendkívül heterogén anyag lelhető fel a tanári érzelmeiről. Számos olyan cikk lát napvilágot, ahol a tudomány határmezsgyéjén pedagógusok az érzelmeiről fogalmazzák meg nézeteiket, elemzik tapasztalataikat (például *Hegyiné, 2001; Kazal, 2009*); a pedagógustársadalom számára e téma fontosnak tűnik. További megfigyelés, hogy az iskola világával kapcsolatos kutatások döntően a tanuló perspektívájára koncentrálnak. Az évszámok sejteni engedik az élénkülő figyelmet: a tanulmányok több mint harmada 2016-ban jelent meg. A tanulmányok ugyanakkor nagyon eltérőek mind elméleti háttérüket, mind módszereiket tekintve, így az áttekintéshez hiányzott egy tematikus szempontrendszer. A találatok meglehetősen alacsony száma azt a kérdést is felvetette, vajon milyen témákhoz kapcsolódva lehetne egy mélyebb szintű kutatás során további adatokat gyűjteni? A választ a fenti kérdésekre a nemzetközi szakirodalom vizsgálatával reméltem megtalálni.

A kutatás céljai, módszertani alapvetések

Tanulmányomban a tanárok érzelmeivel kapcsolatos nemzetközi trendek bemutatására és az 2003 után megjelent vonatkozó magyar publikációk áttekintésére vállalkozom. Egy kutatási terület áttekintése sokféle célból történhet, melyet a kutató érdeklődése mellett meghatároz a téma jellege és kutatottságának mértéke. Az érzelmeire vonatkozó nemzetközi szakirodalomban a leggyakrabban megfogalmazott célkitűzés: felhívni a figyelmet e marginális helyzetben lévő terület fontosságára – tanulmányommal én is ezt szeretném szolgálni. Kutatásom az elméleti kérdések főbb pontjaira irányul: bemutatom az értelmezési keret kialakulásának okait, főbb jellemzőit, fontosabb témaköreit és néhány koncepcionális modellt. Feltárom, hogy milyen kutatási keretekhez kapcsolódva jelenik meg a tanárok érzelmeinek értelmezése, vizsgálom, milyen tényezőkre, összefüggésekre irányulnak kutatások. Munkám jelenlegi fázisában nem cél a minták, módszerek vagy eredmények összegzése, inkább egy helyzetkép felvázolása; továbbá megkísérlem kikapintani a nemzetközi kutatási trendek

fényében azokat a pontokat, ahol az érzelmek kutatása erőteljesebben beléphet a hazai neveléstudomány világába. E célból az összegzésben ajánlásokat is megfogalmazok a kutatások lehetséges jövőbeni irányairól.

Vizsgálatom deduktív jellegű szakirodalmi elemzés, melynek megtervezésében *Falus* (2004) mellett *Petticrew és Roberts* (2006) módszertanára is támaszkodtam. Az áttekintés különösen hasznos lehet egy eddig még fel nem tárt terület esetén, egyik lehetséges célja a hiányok feltérképezése. „Nem csak az a fontos, hogy tudjuk, mit tudunk, hanem az is, hogy tudjuk, mit nem tudunk” (*Lao Ce*, idézi: *Petticrew – Roberts*, 2006. 20. o). A módszertani kérdéseket részletesen tárgyalom a hazai kutatások bemutatásánál. Vizsgálatom nemzetközi részében a már létező áttekintő tanulmányok eredményeire támaszkodom. Bár a feltárás nem teljes körű, úgy érzem, a kutatás jelen szakaszában hasznos az eddigi eredmények összefoglalását a szakmai közönség elé tárni. A következő lépés egy teljes szisztematikus feltárás és az eredmények metaanalízise lehet.

A tanárok érzelmeinek kutatása – nemzetközi trendek

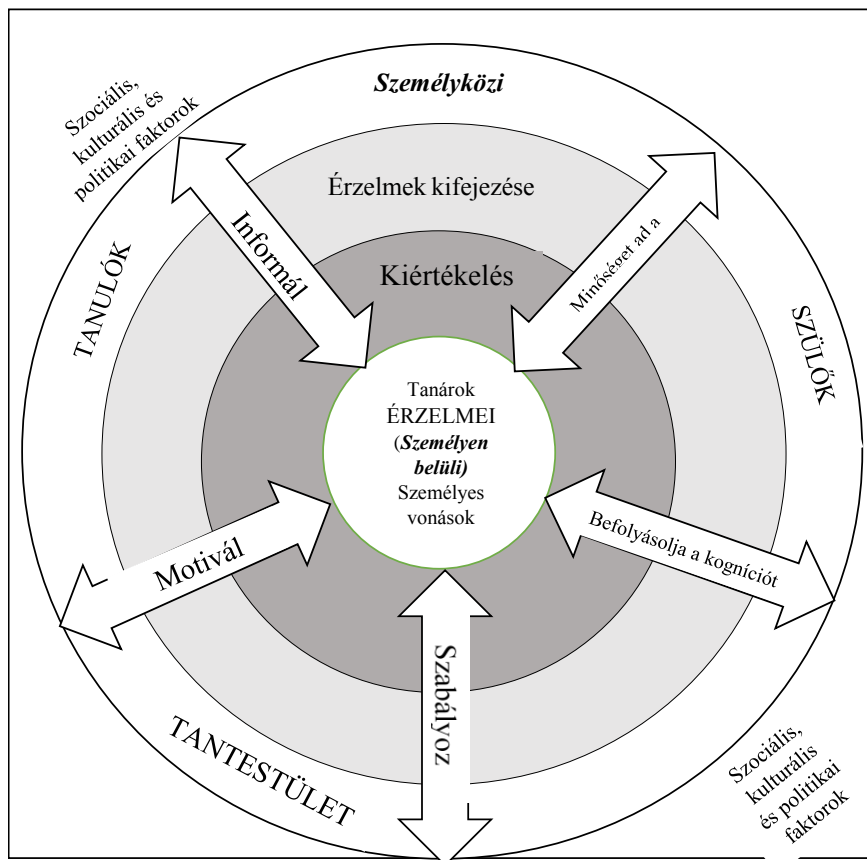
Az érzelmek értelmezésének problémái és konceptualizációs törekvések

A tanári érzelmek értelmezésének egyik forrása az affektív pszichológia érzelmekről alkotott felfogása. A különböző diszciplináris nézőpontok, eltérő elméletek, megközelítések, valamint számos nyitott kérdés ellenére néhány fontos vonásban egyetértés van. Az érzelmekre az affektív paradigmában úgy tekintenek, mint (1) a társas és természeti környezettel való megküzdés hasznos és alapvető eszközeire; (2) az affekció, kogníció és effekció kérdésköreit egymással összefüggésben tárgyalják; (3) az érzelmet olyan komplex, multidimenziós rendszernek fogják fel, amely hídszerpet tölt be egyrészt a tudat, másrészt a viselkedés irányában. Az érzelmek e felfogás szerint a következő, egymásra komplexen ható komponensekből tevődnek össze: (a) kognitív kiértékelés, (b) vegetatív arousal, (c) érzelmkifejezés, (d) gondolkodási és cselekvési tendenciák, (e) nyílt vagy kognitív aktivitás és (f) szubjektív élmény (*Bányai – Varga*, 2014).

A szociális-konstruktivista nézőpont is jelentősen hatott a tanárok érzelmeivel foglalkozó kutatásokra. Figyelemre méltó ebből a szempontból *Schutz* (2014) áttekintése. Hangsúlyozza, hogy a tanári érzelmekről való gondolkodás olyan konstrukció, mely szorosan kapcsolódik ahhoz a történelmi-társadalmi realitáshoz, melyben élünk, amelyet értékelünk, s ez a világlátás meghatározza azokat a kutatási kérdéseket, amelyeket felteszünk. A kutatásra úgy tekint, mint problémamegoldó tevékenységre. A szociális-kulturális tényezők folyamatosan változó nyitott ökológiai rendszerek, a vizsgált jelenség erőteljesen függ e változó kontextustól. Az érzelmi epizódokban fontos szerepet tulajdonít a döntéseknek, melyek mögött a tanári célok, sztemderdek és nézetek állnak. A tanár az osztálytermi kontextusban dinamikus, kétszintű folyamat során értékeli ki a lezajló érzelmi epizódokat. Először

fontosságát és saját céljaival való összhangját értékeli, majd megítéli, hogy képes-e kezelni az adott epizódot. E két kiértékelés meghatározó abban, hogy milyen érzelmek keletkeznek benne. Az érzelmi, kommunikációs és kapcsolati kötékek központi szerepet játszanak a kiértékelésben. Meghatározó a tanár szerepfelfogása is az adott iskolai-társadalmi-politikai kontextusban. A tanuló is számos érzelmi epizódot él át a tanóra során. Mindkét fél folyamatosan törekszik rá, hogy megértse azokat a normákat, értékeket és viselkedésformákat, amelyet elvárnak tőle az osztálytermi kontextusban. A tanár ezeket értelmezve dönti el, milyen stratégiát választ az érzésekkel való megküzdés során.

Elméleti és módszertani szempontból is fontos a *Fried, Mansfield és Foboz* (2015) által 82 tanulmány szisztematikus analizise alapján kidolgozott modell. Ennek összefoglalása látható az *1. ábrán*.



1. ábra: Tanári érzelmek, befolyásolási faktorok Fried-féle modellje (Fried és Mtsai, 2015. 428. o.)

Megállapították, hogy a tanárok érzelmeinek kutatása során személyen belüli (intrapersonális) és személyközi (interperszonális) tényezőket is vizsgálnak. A *személyen belüli* tényezők közé sorolható az identitás, a nézetek, az értékítéletek és a személyiség egyedi jellemvonásai. A közvetlen iskolai környezet személyközi tényezői: a családok, a tantestület, az iskolai vezetés, az értékítéleten és az érzelmi kultúrán keresztül befolyásolják, hogy a tanár milyen érzelmeket érez és fejez ki a tanítás-tanulás során. Kiemelten fontos a kiértékelés szerepe, mely a személyen belüli szférát összeköti a személyközivel. A kulturális, szociális és politikai faktorok formálják azt a tágabb teret, mely meghatározza, hogy a tanár miért, mikor és hogyan kezeli, illetve fejezi ki érzelmeit.

A kutatók az érzelmeik öt funkcióját azonosították, melyek e tényezőkkel kölcsönhatásban állnak. Az érzelmeik (1) *informálják* a tanárt önmagáról és másokról, s ezáltal kapcsolatainak és identitásának felépítésében vesznek részt. A tanár-diák kapcsolat hatással van az osztálytermi munkára, például a pozitív érzelmeik által a tanulási kedvre. (2) Az *érzelemkifejezés minősége* elsősorban az osztálytermi klímára és jóllétre, továbbá a (3) *kognitív folyamatokra* hat. A jó tanárok egyik jellemzője az érzelmeik magas szintű (4) *szabályozása*, ugyanakkor túlzó formája összefüggésben állhat a kiégéssel. Az érzelmeik a tanár és a tanulók (5) *motivációjára* is hatással vannak.

Figyelemre méltó *Frenzel* (2014) áttekintése, amelynek egyik fő szempontja a tanári érzelmeik előfordulásának gyakorisága. Az öröm, büszkeség, harag, ingerültség, szégyen, unalom a leggyakrabban vizsgált érzelmeik, a kapcsolódó affektív-motivációs tényezők közül a szerző kiemeli a burnout, az érzelmi munka, a lelkesedés és a teljesítménycélok szerepét. Az általa vizsgált empirikus tanulmányok a következő területeken bizonyítottak korrelációt a tanári érzelmeikkel: a tanulók előmenetele, sikere pozitív élmény forrása a tanárok számára, míg az előmenetel hiánya negatív érzelmeik kiváltója. Egyes kutatások szerint ez a viszony fordítva is fennáll; a tanulók rossz magatartása kulcsszerepet tölthet be a tanárok negatív érzelmeiben, a tanári érzelmeik mellett hatással vannak a tanár-diák kapcsolatra és a tanár módszertani eredményességére is.

Az értelmezési keret kialakulásának okai

A tanárok érzelmeit értelmező koncepcionális keret megfogalmazása viszonylag új fejlemény a nemzetközi szakirodalomban is. A kutatók egybehangzó állítása szerint az 1990-es éveket megelőzően alig van a témába vágó kutatás (*Pekrun – Schutz, 2007*). *Sutton* és *Wheatley* 2003-ban megjelent áttekintő tanulmánya jelzi a megélénkülő érdeklődést. Azonosítják a hiány okait, az érzelmeiket az affektív paradigma mentén értelmezik és a további kutatások iránti sürgető igényt is fogalmazzák.

Sutton és *Wheatley* (2003) a kutatások hiányának fő okát abban látták, hogy a nyugati kultúrában egyfajta gyanakvással tekintenek az érzelmeikre, melyeket

irracionalisnak, destruktívnek vagy gyerekesnek tartanak szemben az értelem civilizált, felnőtt világával; a szerzők ezzel szemben az érzelmek pozitív szerepét és komplexitását hangsúlyozzák. *Frenzel* (2014) és *Saric* (2015) elemzése három fontos okot említ: (1) a tanulást a kutatók alapvetően kognitív tevékenységnek gondolják; (2) az objektív, érvényes és megbízható mérések nehézsége; (3) az érzelmet gyakran nőies, vagy feminista paradigmához tartozó „soft topic”-nak tartják.

Egy másik ok tudománytörténeti összefüggésekre vezethető vissza. A behaviorista paradigma időszakában csak perifériális törekvések voltak az érzelmek értelmezésére, részben bomlasztó, a viselkedést dezorganizáló válasznak tekintették, vagy csupán a motivációval együtt értelmezték (*Pléh*, 2014). A kognitív pszichológia szintén kevés figyelmet szentelt az affektív jelenségeknek, de fontos előrelépés volt, hogy felfigyeltek az információhordozó szerepre, továbbá kidolgozták a kognitív kiértékelés elméletét, amely az érzelmek és a kogníció közötti kapcsolat megértésében alapvető újdonságot hozott. Bár az affektív paradigma a pszichológia legdinamikusabban fejlődő területévé vált az 1980-as évektől, a pedagógiában csak lassan éreztette hatását (*Sutton – Wheatley*, 2003). A 90-es évek közepén az Egyesült Államokban a pályát elhagyó tanárok kritikusan magas száma azonban ráirányította a figyelmet az érzelmek fontosságára. A pályaelhagyás okait kutató jóllét-vizsgálatokban feltűnt az érzelmi faktorok kiemelkedő szerepe: a stressz, az érzelmek kezelésének kudarca, az alkalmatlanság és felkészületlenség érzése, a negatív érzelmek túlsúlyba kerülése. A burnout és reziliencia vizsgálatok megindulása tovább árnyalta a képet. Az oktatási reformok kapcsán kiderült, hogy az elszámoltathatóság és a teszteredmények középpontba kerülése olyan érzelmeket váltanak ki, melyek befolyásolják a pedagógus viselkedését, az osztály légkörét, a tanár-tanuló kapcsolat minőségét (*Fried és mtsai*, 2015).

A tanári érzelmek kutatásának kialakulásában nem elhanyagolható a pozitív pszichológia hatása. Emellett az antropológia, a filozófia és különösen a szociológia felől érkező impulzusok jelentős szerepet játszottak a tanulás affektív dimenzióinak felfedezésében (*Rosiek – Baghetto*, 2009). A kutatások megélénküléséhez hozzájárul olyan új módszertani arzenál megjelenése, mely a pedagógusok életének rejtettebb természetű jelenségeinek vizsgálatát is lehetővé tette (*Pekrun – Linnenbrink-Garcia*, 2014).

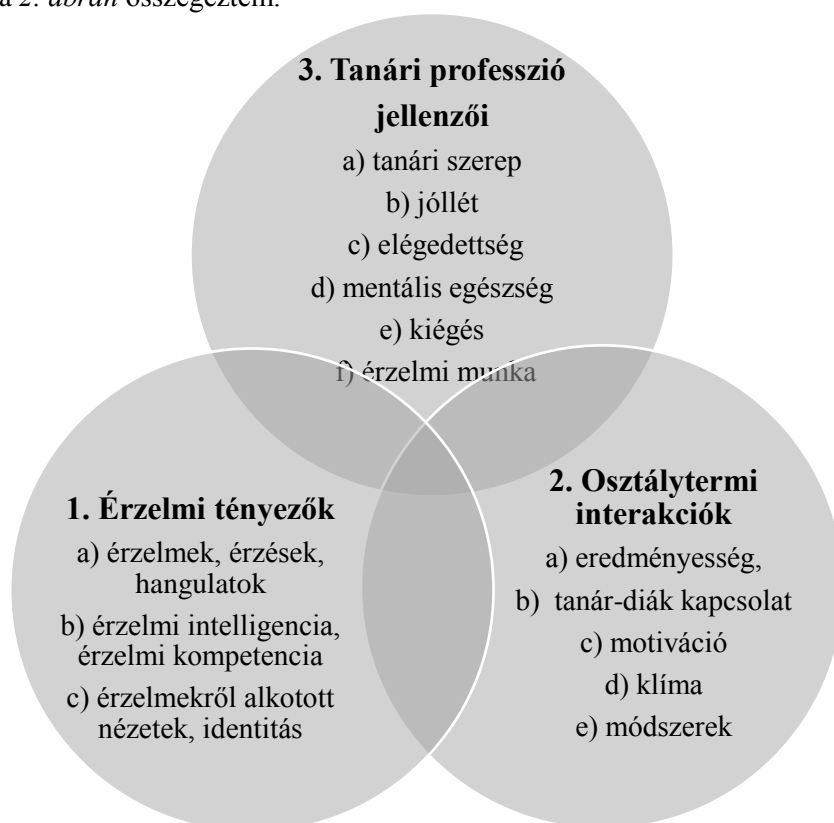
A 2000-es évek második felétől az affektív kutatások megerősödését tapasztaljuk, ekkor többen megfogalmazzák a konceptualizáció szükségességét (*Pekrun – Schutz*, 2007). 2014–2015-ben különböző szempontú áttekintések látnak napvilágot (*Frenzel*, 2014; *Fried és mtsai*, 2015; *Saric*, 2015; *Schutz*, 2014), melyek eredményeként értelmezési modellek jönnek létre.

Fontosabb témakörök

A nemzetközi szakirodalomban mérvadóvá váltak *Hargreaves* (1998, 2001, 2008) kutatásai, aki az oktatásban bekövetkezett változások szemszögéből vizsgálta a tanári érzelmeket: többek között a tanulókkal, kollégákkal, illetve szülőkkel való kapcsolatot, az érzelmi közelséget/távolságtartást, emellett az oktatás rendszerével, a pedagógiával, a tantervvel kapcsolatos affektív jelenségeket is. Hangsúlyozza, hogy a tanár döntéseit, gondolkodásmódját vagy az oktatási reformokhoz való viszonyulását nem lehet megérteni az érzelmeik centrális szerepének figyelembe vétele nélkül. Nézete szerint az oktatási reformok tervezésénél sokkal erősebben kellene számolni a tanári hivatás érzelmi jellegével. A tanítás-tanulás folyamata ugyanis olyan érzelmi gyakorlat, mely érzelmi megértést kíván, a tanár intenzív érzelmi munkát végez, melynek során érzelmeit kezeli és szabályozza a hatékonyság érdekében, ami elválaszthatatlan a tanár morális céljaitól és attól a képességtől, hogy ezeket a célokat elérje. „A jó tanítás tele van pozitív érzelmeikkel. Nem csupán attól függ, hogy az ember tudja-e az anyagot, hatékony-e, megvannak-e a megfelelő kompetenciái, vagy megtanulta-e az összes jó technikát. A jó tanár nem csupán megfelelően olajozott gépezet. Érzelmeikkel teli, lelkes lény, aki összekapcsolódik tanítványaiával; munkáját és az osztályt élvezetes élményekkel, kreativitással, kihívásokkal és örömmel tölti meg.” (*Hargreaves*, 1998. 835. o.). Az oktatási reformok és az érzelmeik kapcsolatát számos további szerző vizsgálta (*Zembylas*, 2010; *Van Veen – Slegers*, 2006).

A tanári professzió erőteljes emocionális karaktere, ebből adódó sérülékenysége, a tanár érzelmi menedzsmentje szorosan kapcsolódik az elvárt érzelmi szerepek kérdésköréhez is (*Oplatka*, 2009). További fontos vizsgálati téma a tanári pályaszakaszok, különösen a kezdő tanárok és a mentortanárok érzelmi jellegzetességei (*Bullough*, 2009). *Schutz*, *Cross*, *Hong* és *Osbon* (2009) szerint a szakmai identitás gyakran az érzelmeiken keresztül fejeződik ki. Az érzelmeik szerinte leginkább két módon befolyásolják a nézeteket: újak kialakulásához, valamint a meglévők megváltozásához vezetnek. Egyes kutatók kiemelik, hogy az érzelmeik kulcsszerepet játszanak a tanári identitás konstruálásában is, ami meghatározó szerepet tölt be a sikeresség érzetében s ezen keresztül a jóllét pozitív vagy negatív alakulásában; hatnak emellett a tanár érzelemkezelésére, a tanár-diák kapcsolatra, továbbá arra, hogy képes-e egyensúlyban maradni a kihívást jelentő körülmények között (*Day* és *Quing*, 2009). Korunkban a pedagógusnak számos, a környezet felől érkező kihívással kell szembenéznie, főleg a családi struktúrák és szerepek átalakulása, valamint az iskolai tanulás leértékelődése miatt az információs társadalomban, ami a szakmai identitás sérülékenységéhez és bizonytalanságához vezet. Számos vizsgálat középpontjában az osztálytermi történések állnak, vagyis az a kérdés, hogy a tanári érzelmeik hatása hogy tükröződik a tanár és tanuló kapcsolatában, motivációjában, az alkalmazott módszerekben vagy az osztálytermi klímában (*Fried* és *mtsai*, 2015).

A felsorolt témákat és értelmezési kereteket a kutatás során megkíséreltem tematizálni. A tanári érzelmek vizsgálata nézetem szerint három körülhatárolható kutatási terület találkozásában áll: (1) a kutatások valamilyen affektív tényezőt és/vagy (2) a tanári professzió érzelmi jellemzőit és/vagy (3) az osztálytermi munka érzelmi összetevőit vizsgálják. Az affektív tényezők tekintetében megkülönböztethetünk három szintet: (1a) a vizsgálatok egy részének középpontjában maguk az érzelmek, érzések és hangulatok állnak; (1b) másik részük az érzelmeket menedzselő képességekre: az érzelmi intelligenciára és kompetenciára vonatkozik; (1c) egy harmadik csoportjuk az érzelmekről alkotott nézetekre és az identitásra koncentrál. Az osztálytermi munkában főleg az affektív tényező (2a) eredményességre, (2b) tanár-diák kapcsolatra, (2c) motivációra, (2d) klímára és (2e) módszerekre tett hatását vizsgálják. A tanári professzió szempontjából a (3a) szerep, (3b) jóllét, (3c) elégedettség, (3d) mentális egészség és stressz, továbbá (3e) kiegészítés és (3f) érzelmi munka összefüggésében vizsgálódnak. A kapcsolódó értelmezési kereteket a 2. ábrán összegeztem.



2. ábra: Tanárok érzelmeihez kapcsolódó legfontosabb értelmezési keretek rendszere

A hazai szakirodalom vizsgálata

A kutatás céljai, kérdései és az alkalmazott módszerek

A hazai szakirodalom vizsgálatának célja annak feltárása, hogy vannak-e a tanárok érzelmeire, érzelmi intelligenciájára és kompetenciájára, valamint érzelmekkel kapcsolatos nézeteire irányuló kutatások, illetve a tanári professzióval és osztálytermi munkával kapcsolatos kutatásokban megjelennek-e, és milyen összefüggésekben értelmezve a vizsgált affektív tényezők. Az alábbi kérdésekre kerestem a választ:

1. Találunk-e olyan hazai kutatást, amely kifejezetten valamelyik affektív tényezőre irányul?
2. A tanári professzióval kapcsolatos kutatások elméleti alapozásaiban találunk-e a vizsgált affektív tényezőkre vonatkozó értelmezést?
3. Az osztálytermi munkával kapcsolatos kutatások elméleti alapozásaiban találunk-e a vizsgált affektív tényezőkre vonatkozó értelmezést?

A lehatárolásnál a következő szempontokat vettem figyelembe: a tanárok fogalma alatt az általános és középiskolai korosztályt tanítókat értem. Jelen kutatásban nem foglalkozom a gyógypedagógiai, vagy érzelmi zavarokkal és inkluzív neveléssel kapcsolatos cikkekkel. A nemzetközi értelmezési keret kialakulását figyelembe véve időbeli korlátként 2003-at határoztam meg,¹⁵ a kutatást 2016 végén zártam le. Az áttekintett tanulmányok köre a következőképpen alakult:

1. A *Pedagógusképzés*, valamint a *Magyar Pedagógia* számai.
2. Áttekintő tanulmányok az adott témakörben.
3. A témába vágó disszertációk köre a doktori.hu honlapon.
4. A fenti forrásokból származó tanulmányok hivatkozásaiban található publikációk köre.

A kutatást a 2. ábrán található minden egyes témakörre vonatkozóan külön-külön elvégeztem, azaz a témába vágó tanulmányokat kigyűjtöttem és megvizsgáltam, van-e bennük érzelmekkel kapcsolatos elméleti fejtegetés vagy kutatás.

Érzelmi tényezők jelenléte és értelmezése

Kifejezetten a tanárok egy meghatározott érzelmét vagy érzelmeit középpontba helyező kutatást a magyar szakirodalom vizsgált részében nem találtam.

Az érzelmi intelligencia területén három vonatkozó pedagóguskutatást találtam. *Pauwlik és Margitics* (2008) pedagógusjelöltek érzelmi intelligencia összetevőit tárja fel, összefüggéseket a nemi és korosztályi jelleggel kapcsolatban vizsgál. *Baracsi* (2013) kutatása a *Goleman* képességalapú modelljéhez kapcsolódó, CASEL programban kidolgozott kompetenciaterületekre épül, melyet saját eszközzel vizsgál.

¹⁵ *Sutton és Wheatley* (2003) tanulmánya ebben az évben jelent meg, *Fried, Mansfield és Dobozy* (2015) is ezt a dátumot vették alapul áttekintésükhöz.

Abból a kérdésből indul ki, hogy a tanárok meg tudnak-e felelni az új szerepelvárásoknak a személyes és társas kompetenciák területén. Hangsúlyozza a kiegészítés, az érzelemszabályozás, az önmegvalósító képesség, a megküzdési stratégiák, az elégedettség kapcsolatát az érzelmi intelligenciával, az értelmezés hátterében sejthető az a gondolat, hogy a vizsgált képességeket olyan tanárok tudják formálni, akik maguk is kompetensek. A vizsgálat során az érzelmek észleléséről, megértéséről, szabályozásáról, problémamegoldásban való használatáról és a kapcsolati képességekről gyűjt adatokat; nem vizsgálja a tanár érzelmi intelligenciájának tanulóra tett hatását.

Sélei Beatrix (2016) tanulmánya az újabb szemlélet megjelenését jelzi. Kutatásának hátterét a pedagógustársadalom érzelmi életét befolyásoló változások képezik. Az előkutatás során a változások elfogadásához, kezeléséhez szükséges képességeket térképezte fel pedagógusokkal folytatott fókuszcsoportos beszélgetések során. A pedagógusok által kiemelt legfontosabb tényezők a kitartás, kreativitás, optimizmus, nyitottság, empátia, tisztelet, együttműködés, problémamegoldás, önérvényesítés, hála, önismeret, türelem, rugalmasság, elfogadás, bátorság, alázat, csapatmunka, stressz kezelés, önreflexió, célok, rendszerszemlélet voltak. Ezekhez való illeszkedés alapján választotta ki *Bar-On* vonáslapú érzelmi intelligencia modelljét széles körben végzett vizsgálata számára. A szerző hangsúlyozza az érzelmi kompetenciák kulcsszerepét a tanári hivatásban, kutatásának célja a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképének felrajzolása.

Az érzelmi kompetenciák témakörével a magyar neveléstudományban elsősorban a Szegedi Tudományegyetemen *Zsolnai Anikó* által vezetett Szociális Kompetencia Kutatócsoport publikációi foglalkoznak. Alapos áttekintő tanulmányaik feltárják az érzelmi és szociális képességek összefüggéseit, az értelmezések, modellek fejlődését a szociális kompetencia keretében (*Zsolnai – Kasik, 2007; Zsolnai 2015*), emellett az érzelmek vizsgálata több programjukban is megjelenik,¹⁶ a szociális és érzelmi tanulás (Social and Emotional Learning) szakirodalmának bemutatásával a program implementációja felé fontos, ösztönző lépést tettek (*Zsolnai – Rácz – Rácz, 2008*). Döntően tanulókra fókuszáló vizsgálataikban a szülők mellett a pedagógusok is szerepelnek adatszolgáltatóként, a pedagógusok és a szülők megítélésének különbségét is elemzik (*Kasik, 2015*). Több publikációjukban is foglalkoznak a pedagógusok szociális kompetenciáival (*Tóth – Kasik, 2010*). *Zsolnai* (2004) a tanításhoz szükséges szociális készségek között említ érzelmi jellegűeket is, így a nonverbális kommunikációt, a kifejezőkészséget, a tanulói magatartás felismerését. A három legfontosabb pedagógiai alapképességnek a feltétel nélküli elfogadást, az empátiát és a hitelességet tekinti. *Szabadi Magdolna* (2016a, 2016b) tanulmányai jelzik, hogy az érzelmi képességek vizsgálata a tanárok kompetenciájának témaköre

¹⁶ A SEL programhoz kapcsolódóan végeznek összehasonlító vizsgálatokat a szakképzés területén, emellett a szociális kompetencián belül vizsgálják érzelmi összetevők kapcsolatát, fejlettségét és fejlődését.

felé is kezd kiterjedni. Az általa fejlesztett és kipróbált mérőeszköz a nemzetközi szakirodalom egyik leggyakrabban használt modelljére, az úgynevezett affektív-szociális modellre épül. Az eszközfejlesztés új fejezetet nyithat a tanári érzelmek empirikus vizsgálatában, módszertani kutatásai pedig a képességek támogatása szempontjából tárnak fel új lehetőséget, a művészetterápia eszközeinek bevonásával.

Az érzelmekkel kapcsolatos nézetek témakörében először a nézetfogalom értelmezését tekintetem át. Az érzelmek és nézetek közötti összefüggés kevésbé hangsúlyosan jelent meg a szakirodalmi értelmezésekben, inkább a nézetek és a cselekvés (*Falus, 2006; Golnhofer – Nahalka, 2001*), vagy a kogníció és a nézetek (*Hercz, 2007*) kapcsolatára helyezték a hangsúlyt. A nézetek és érzelmek összefüggésére vonatkozó megközelítéseket *Kálmán (2009)* foglalja össze a legrészletesebben. A nézetrendszer a tudásrendszer részének tekinti, mely affektív elemeket is tartalmaz: érzelmekkel telített, van értéktartalma, nem logikusan szervezett, személyes elköteleződés alakul – szemben a fogalomrendszerrel, melyben a kognitív jelleg erősebb (*Kálmán, 2009. 40. o.*). Az attitűd és érzelem elkülönítésének is az affektivitás az alapja, az attitűdöt inkább érzelmi, míg a nézetet inkább kognitív jelenségnek fogják fel (*Falus, 2001; Dudás, 2006; Hercz, 2007*). Összességében azt mondhatjuk, hogy a szakirodalom érzelmi telítettség szempontjából a tudás és az attitűd között helyezi el a nézeteket.

Az érzelmekkel kapcsolatos nézetek feltárására tett kísérletet *Mesterházy és Vámos (2016)* esettanulmánya. A kutatás célja többek között az érzelmekkel kapcsolatos nézetek vizsgálatára alkalmas kvalitatív és kvantitatív eszközök kipróbálása volt, az érzelmek átélését, küldését, fogadását, tudatos kommunikálását, a negatív érzelmekkel való megküzdést, az empátiát és az érzelmi önhatékonyt is vizsgálták. Az áttekintett nézetkutatások közül még *Tóth Edit (2011, 2015; Tóth – Sipos, 2014)* foglalkozik témánkat érintő területtel, a rendszerszintű mérések tanítási folyamatra gyakorolt hatásával. A rendszerszintű mérésekre épülő elszámoltatási rendszerekben a tanárok nyomásgyakorlást érzékelnek, ami hatással van az osztálytermi munkára, például negatív hatással lehet a kreativitásra, a tanárok módszertanilag és a tartalomközlés esetében is szabályozva érzik magukat a tanórákon. A nyomásgyakorlás több szereplő felől is érkezhethet, és mértéke függ a befolyásolás lehetőségétől, illetve az érintettség mértékétől. Kutatásaiban többek között arra keresi a választ, hogy a pedagógusok mennyire érzékelik ezt a kényszerhatást, és milyen mértékű nyomást gyakorolnak rájuk a különböző szereplők.

Az identitást *Kálmán (2013)* a nemzetközi szakirodalmat vizsgálva a nézetek mögött álló szélesebb, ugyanakkor mélyebb ernyőfogalomnak tekinti, kiemeli mozgékonyabb, érzelmekkel áthatott vonását. Az identitás és érzelmek kapcsolata feltáratlan, sokat ígérő, új kutatási terep lehet a jövőben, összhangban a nemzetközi tendenciákkal.

Érzelmi jellemzők, összefüggések jelenléte a tanári professzióhoz kapcsolódó értelmezésekben

Nem találtam olyan kutatást sem, mely középpontba állítva értelmezné a tanári szerepek érzelmi jellemzőit, ugyanakkor a kutatások elméleti kerete kirajzolta azokat a fontosabb társadalmi, történelmi, politikai tényezőket, amelyek feltehetően befolyásolják a pedagógusok érzelmeit. A tanulmányok már a rendszerváltoztatást követően a pedagógusszerep *krízisééről*, *szerepkonfliktusokról* beszélnek. Az élethosszig tartó tanulás és a kompetenciaalapú oktatás paradigmája olyan szerepváltást vár a pedagógustól, amelyet – különösen az idősebb generáció – nehezen tud megtenni, ami tantestületen belüli konfliktusokhoz vezet. Néhány kutatás arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusokra irányuló kompetenciaelvárások és jelenlegi valós személyiségállapotuk között komoly eltérés tapasztalható (Gáspár – Holecz, 2005; Szabeni, 2010; Baracsi, 2010). A kapcsolati szerep jelentőségét növeli az információs társadalomban a pedagógus ismeretközlő szerepének háttérbe kerülése (Bakos, 2015). A különböző irányból érkező elvárások – a tanuló a gondoskodó, a szülő, az ismeretközlő, a fenntartó, az adminisztrátor szerepet helyezi előtérbe – növelik a túlterheltséget (Szabeni, 2010). A pálya elnőiesedése szintén meghatározó, kevésbé kutatott szerepproblémák forrása (Kovács, 2011; Thun, 2012). Czövek Andrea (2011) szerint, míg az elitiskolák világában a hagyományos pedagógusszerep fenntartható, addig a heterogén csoportokkal dolgozó pedagógusok hagyományos eszközökkel nem kezelhető problémákkal találkozhatnak.

A tanárookra nehezedő fent jelzett problémák, valamint a folyamatosan változó oktatási környezet, sejtetően feszültségek, bizonytalanság forrása a pedagógustársadalomban. Hunyady György (2015) nézetkutatása is ezt látszik alátámasztani. Kiemeli, hogy a pedagógusok által leginkább preferált értékek (környezetvédelem, szociális biztonság, egyenlőség, türelem) a nyugalom és megnyugvás igényét fejezik ki, továbbá nagy a különbség az igényelt értékek és az érzékelt valóság között. Ehhez járul a szakma társadalmi alulértékeltsége: a tanárok az értelmiségnek általában, és hozzájuk mérve önmaguknak szerény pozíciót tulajdonítanak a társadalmi hierarchián belül.

Az oktatási reformok és tanári érzelmek kapcsolatának szempontja újabban megjelent a hazai gondolkodásban is (Halász, 2015; Séllei, 2016). Az érzelmi munka, erőfeszítés és menedzsment tanári professzióra vonatkozó értelmezésével azonban egyetlen tanulmányban sem találkoztam.

Reinhardt (2009) a pozitív érzelmek lehetséges hatását elemzi iskolai környezetben a tanuló és a tanár oldaláról is. Feltételezi, hogy csak olyan pedagógusok tudnak pozitív módszereket érvényesíteni, akik maguk is kiegyensúlyozottak, gazdag érzelmi világúak. Ennek érdekében szorgalmazza azokat az intervenciókat, melyek megelőzik a kiégést az egyre nehezedő körülmények között, és segítenek megtartani a pedagógusok fizikai, pszichés és

mentális egészségét. *Réthy Endréné* (2015) tanuló tanárok körében végzett vizsgálatot elégedettségük, jóllétük, boldogságuk tekintetében. A tanulmánykötetben egy teljes fejezetet szentel a pozitív érzelmek és légkör tanulóra és tanulásra tett hatásának. Elemzi az iskolai jóllét összetevőit, javaslatokat fogalmaz meg arra nézve, hogy válhatna az iskola örömforrássá, amiben fontos szerepet tulajdonít a tanár reflektivitásának, toleranciájának, empátiájának, motiváltságának. Kiemeli, hogy a tanár emocionális állapotának hatása a tanulókra mindmáig nem került a vizsgálatok fókuszába annak ellenére sem, hogy a szülők és kortársak mellett ez a legerősebb érzelmi kötelék. Olyan intézkedéseket sürget, melyek segítenek a tanároknak érzelmi nehézségeik kezelésében, mert ennek hiányában „még több érzelmi zavart, problémát kell átélniük a tanulóknak.” (*Réthy*, 2015. 107. o.) *Holecz* és *Molnár* (2014) a boldogság és jóllét, flow-élmények, erények és erősségek *Seligman-féle modellje* közötti kapcsolatot vizsgálta.

Yassur (2001) a tanári elégedettséget értelmezve a nemzetközi szakirodalom alapján kiemeli, hogy a döntési folyamatokban való részvétel és a szakmai önállóság különösen fontos a tanári elégedettség, a pályán maradás, elkötelezettség és hatékonyság szempontjából, az iskolai átszervezési folyamatok pedig magasabb stresszt jelentenek és növelik a kiégés kockázatát.

A kutatások alapján a pedagógusok közérzetét, elégedettségét inkább belső, mint külső tényezők határozzák meg *Fűzi* (2012) szerint a tanár jó közérzetének legfontosabb belső tényezői: személyiségének kiteljesítése és elégedettség a munkában, jövőkép a pályán, a saját tanáriideal elérhetőségének érzete. *Hercz* (2005) az elégedettséget a szakmai énkép részének tekinti, mely a célrendszerekről, helyzetükről, eredményességükről és elégedettségükről alkotott összkép és fontos alakítója a tanár-diák viszony, amit vizsgál is tanulmányában. Az elégedettség tényezőit a társadalmi és anyagi megbecsültség, a szakmai célok és ambíciók, továbbá az iskolai kapcsolatok (tanítványok, kollégák, szülők, vezetés) mentén tematizálja. Elégedettséggel kapcsolatos kutatást végzett *Harangi* (2004) is, saját kidolgozású kérdőívének 74 kérdése lényegében hasonló tematikát követ, de tárgyi feltételekre vonatkozóan is vizsgálódik. Két kérdése kifejezetten érzelmi jellegű tényezőre (a pálya szeretete, sikerélmények gyakorisága) vonatkozik, a továbbiakban a pályaelhagyási szándék és az elégedettség közötti összefüggéseket is vizsgálta (2003).

Holecz Anita (2015) és munkatársai számos vizsgálatot végeztek 2000-től napjainkig, ahol a pedagógusok és pedagógusjelöltek személyiségének állandó és változó tényezőit, továbbá a stressz, megküzdés és kiégés jellemzőit, és a pályamotivációt vizsgálták. Az eredményeket elemezve rámutat a pedagóguspálya stressz-szel telített voltára, melyben szerepet játszik a fizetés mértéke, a munkahelyi túlterheltség, az adminisztráció, a kapcsolatápolásra fordítható idő hiánya, a munkanap hosszúsága, a tanulókkal, vezetőikkel, kollégákkal kapcsolatos problémák, a munkahely és magánélet összeegyeztethetlensége, az állásvesztés és a presztízs. A burnout-szindróma faktorait: az emocionális kimerülést,

deperszenalizációt és a személyes hatékonyság csökkenését négy vizsgálatukban mérték pedagógusoknál. Az eredmények összevetésének célja a tanárképzés számára megfogalmazható tanulságok levonása volt.

Salavec és *Neculai* (2006) is a pedagógusok munkahelyi erőfeszítései és kiégése közötti összefüggésre hívja fel a figyelmet, amit a munkakörülmények miatti frusztráció felerősíthet. Legújabbán *Szelezsánné* (2016) végzett vizsgálatot e téren. A negatív jelenségek megközelítésében újabb modellekre is támaszkodik, így a stressz és kiégés mellett vizsgálja a munkahelyi pszichoterror (mobbing) jelenségét. Hipotéziseiben összefüggést feltételez a köznevelésben végbemenő állandó változás és a kifáradás között, továbbá a túlterhelés és a negatív jelenségek között, emellett konfliktuskezelési technikák és kompetenciák hiányát feltételezi. *Suplicz* (2012) a kiégés okának a kapcsolati túlterheltséget tartja és a gyenge, de hiteles kapcsolatok kialakításában látja a megoldást. *Fűzi* (2012) a kiégés egyik lehetséges magyarázatát a tanulókkal kapcsolatos kudarcokban keresi, amennyiben azt a tanár nem képes beépíteni fejlődésébe. A kiégés megelőzésének és kezelésének fontosságát hangsúlyozva *Antalka Ágota* (2015) emellett felhívja a figyelmet a tanár mintaadó szerepére a tanulók életében a stresszkezelés, problémamegoldás, attitűdök és viselkedés terén.

Érzelmi jellemzők, összefüggések jelenléte az osztálytermi munkával kapcsolatos kutatásokban

Józsa és *Fejes* (2012) áttekintése alapján feltehető, hogy a tanárral való kapcsolat leginkább a kisiskolások attitűdjében és motivációjában, különösen az iskolakezdetkor játszhat fontos szerepet, később a kortársakhoz való kapcsolat jelentősége erősödik. A középiskolai korosztály számára a tanár inkább szaktekintélyként, mintaadóként tűnik fel. A tanulói motiváció és attitűd csökkenésében szerepet tulajdonítanak a tanárváltásoknak.

A tanárok motivációban, önszabályozó tanulásban betöltött szerepét *Katona Nóra* (2009) elemzi. A teljes személyiségre reflektáló, a szeretet és elfogadás szükségletének kielégítésére törekvő pedagógus szerepét hangsúlyozza a negatív jelenségek, például szülői bántalmazás ellensúlyozásában, a kortárs kapcsolatok kialakulásának segítségével, a tanulók iskolához való pozitív kapcsolatának támogatásában, különösen a veszélyeztetett gyermekek esetében a tanár által kezdeményezett kapcsolatépítéssel, a kölcsönös bizalom megteremtésével, a nyitott kommunikációval és a segítő szándék kifejezésével. Kiemeli a következetes, spontán, változatos és őszinte, a tanuló teljesítményét informatívan értékelő, a diák teljesítményéhez viszonyított dicséret szerepét, melynek eredménye a tanuló és tanár közötti kölcsönös tiszteletérzés kialakulása. A büntetés hatékonyságának alapja a tanuló érzelmi ragaszkodása, szeretetkapcsolata a tanárral. A tanár aktív segítséget nyújthat a tanulónak az extrinziktól az intrinzik motivációig bejárt úton. Ennek első lépése a *bevetített szabályozás*, amikor a tanuló motivációja még erősen érzelmi

jellegű. A pedagógus ennek kialakulását akkor tudja segíteni, ha jól bánik referens hatalmával és személyes vonzerejével. Ilyen például a gondoskodás, az igazságosság és a tisztelet, a lelkesedés, az élet iránti nyitottság. Az *integrált szabályozást*, a tanár akkor tudja segíteni, ha modellként képes megjelenni, emellett érvelni tud a kívánt cselekvés érdekében. Az optimális kihívások megteremtése, a hatékonyságérzetet növelő visszajelzések, az önértékelést tisztelettel kezelő magatartás szintén az intrinzik motiváció kialakulását segíthetik.

A tanár hatékonyságát befolyásoló affektív tényezőket *Gombos, Bányai és Varga* (2009) is elemzi. Hangsúlyozzák az iskola érzelmi nevelésben betöltött szerepét és az érzelmek, hangulatok megismerő folyamatokra gyakorolt döntő hatását. A nevelést szociális befolyásolásként értelmezik, melynek alapja a szeretet vagy a félelem. A szuggesztív tanáregyéniséget, az érzelmekre is ható oktatási módszereket, például érvelést és a szuggesztív kommunikációt emelik ki. Említik a tanári elvárások önbeteljesítő hatását, kérdőívvel vizsgálták a szuggesztív tanároknak tulajdonított eszközöket és tulajdonságokat. *Jámbori Szilvia* (2003) az iskolai környezet, a tanár-diák kapcsolat, az osztályléggör szerepét tanulmányozta a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. A tanár-diák kapcsolat korai időszakban betöltött szerepét emeli ki, amikor a tanári viselkedés referenciakeretként működik a gyermek számára, a kialakuló melegség és bizalom pedig irányadó lehet a további szociális kapcsolatok építésében, emellett elősegítheti a tanulási koncentrációt, motivációt és elköteleződést. Kutatásában feltételezte a támogató tanár-diák kapcsolat és az igazságos bánásmód pozitív hatását a jövő-orientációban. *Kovács Zsuzsa* (2009) az önszabályozó tanulás egyik legfontosabb ösztönző környezeti elemének a szocio-emocionális hátteret tartja, a biztonságérzet, a bizalmon alapuló tanár-diák kapcsolat szerinte a tanulás fölötti kontrollérzet megjelenésének alapja, a tanárok ennek megteremtésére vonatkozó módszereit kutatásában vizsgálta.

Fűzi Beatrix (2012) szerint a kapcsolat érzelmi töltést feltételező kétoldalú viszony. A tanár-diák kapcsolat alapvetően aszimmetrikus természetű, jó esetben kölcsönös tiszteleten alapul. A sikeresség külső megnyilvánulása a pozitív tanár-diák kapcsolat, belső jele a tanár jó közérzete. A tanulók körében sikeres tanárok nem csak a tananyag átadására, hanem emberi értékek közvetítésére is törekszenek. A tanár és diák közötti jó kapcsolat a szükséges érzelmi energiát biztosítja és mozgósítja a motivációt. *Suplicz* (2012) élettani bizonyítékokkal is alátámasztja az érzelmek emlékezetre, figyelemre, harmonizált és szinkronizált agyi folyamatokra, információk beépülésére tett hatását. A hatékonyságot fokozó érzelmek *Fűzi* (2012) szerint a kapcsolatok személyessége révén mozgósíthatóak. Ennek hiányában a nevelés erejét veszítheti. A kapcsolatot a tanár kezdeményezi, de nem kényszerből, hanem munkája természetes részeként.

Suplicz Sándor (2012) kutatásában többek között a tanár érzelmi szociális jellemzőinek kapcsolatát vizsgálja a tanulói megítéléssel. Szerinte a jó tanár-diák kapcsolat alapja a hatékony munkának, tartalma, minősége, stílusa meghatározza az

eredményességet. A tanulók érzelmeiket elsősorban a metakommunikáción keresztül juttatják kifejezésre, melynek értelmezése nélkülözhetetlen a jó tanár-diák kapcsolathoz. Fontos, hogy a tanár a diákok jelzéseit reálisan értelmezze, a visszacsatolás pedig őszinte, gyors és reális legyen. *Fűzi* (2012) szerint a tanár érzelmei függenek a személy által generált gondolatoktól is, amelyek révén egyéni értelmezést nyernek. Az érzelmeiket és a gondolkodást is befolyásoló tényezőnek tartja a reflexiót, amely a folyamatba való beavatkozás fókuszpontja lehet. A siker vagy sikertelenség mindenképpen hat a tanárra az érzelmein keresztül, befolyással bír hangulatára, viselkedésére, a helyzetek kezelésének módjára, még akkor is, ha a pedagógus nem értelmezi vagy elhárítja a visszajelzéseket. A tanórákon megélt flow-élmények, a tevékenységből nyert önjutalmazás viszont hosszú távon fenntarthatja a motivációt és lelkesedést.

Falus Iván (2001) szerint a megfelelő légkört elfogadás, empátia, pozitív visszajelzések küldése és kongruencia jellemzi. *Suplicz* (2012) hasonlóan vélekedik, de kiemeli a szeretet és a humor jelentőségét is. *Fűzi* (2012) szerint a tanár által megteremthető pozitív érzelmi minőségre a párbeszéd, a melegség, a támogatás és a lelkesedés jellemző. Az áramlatélmény tanár és diák közös teljesítménye, mely a szellemi összhang megteremtésén és a felek közötti elfogadáson alapul. Kiemeli, hogy az órán alkalmazott módszerek és technikáknál nagyobb jelentősége van annak, hogy a tanár milyen nézetek mentén választja az adott cselekvést. Meglátása szerint azok a módszerek vezetnek legjobb eredményre, melyek az érzelmeiket és az érdeklődést is megragadják. Kutatása szerint a sikeres pedagógusok a tanórai terv készítése során érzelmileg is ráhangolódnak a konkrét tanulókra (*Fűzi*, 2007).

Néhány olyan kutatásra is érdemes felhívni a figyelmet, ami a tanár-diák kapcsolat problémáira utal. *Paksi és Schmidt* (2006) megállapítják, hogy a magyar intézményekben a tanulók részéről kevés bizalom mutatkozik az iskolai szereplők felé, és sejthető az iskola, mint érték közvetítő közeg alacsony hatékonysága. A pedagógusi szerepvesztés okait elsősorban a mentális egészséggel kapcsolatos problémákban látják és ezeket vizsgálták. Az érzelemkifejezés legfontosabb csatornáját képező metakommunikáció pedagógusokra jellemző sajátosságaival *Baracsi* (2010) foglalkozott. A korábbi kompetenciakutatások eredményeit összegezve felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok saját alkalmasságukat vagy nem tudják differenciáltan jellemezni, vagy az tényleg differenciálatlan, és feltűnő a tanulók kompetenciájában való bizonytalanságuk is.

Összefoglalás

Vizsgálatunk alapján elmondható, hogy igen kevés hazai kutatás irányul valamilyen érzelmi tényezőre közvetlenül. A tanári professzió és az osztálytermi folyamatok felé kiterjesztett kutatás során azonban számos olyan adatra és összefüggésre bukkantunk, ami szilárd alapot nyújthat a tanári érzelmek további hazai vizsgálatához. A tanárok érzelmi intelligenciájára vonatkozó kutatások élénkülése

felhívja a figyelmet a terület súlyához képest elhanyagolt voltára. Az érzelmi kompetenciakutatások hazai megalapozottsága és feltártsága olyan terepet kínál, ahol a tanárok vizsgálata időszerűnek mutatkozik. A nézetkutatások elméleti megalapozottságának foka és elterjedtsége is indokoltá teszi a kutatások látószögének bővítését az érzelmekről alkotott nézetek, az identitás és érzelmek kapcsolatának, valamint az affektív jelenségek és nézetek viszonyának tisztázása irányában.

A kutatásokból kibontakozó kép alapján a tanár elégedettsége inkább belső elemektől függ: meghatározó, hogy a tanulókkal való munkában sikerélményt, képességei kibontakozását élje meg, jó legyen a kapcsolata a diákokkal, szeresse hivatását, legyen pozitív jövőképe, meg tudja felelni saját ideáljának, érezze szakmai önállóságát, döntéshozatalokban való részvételét. Pozitív érzelmi állapota többek között ezek érzékeny egyensúlyától függ, melyet a külső tényezők: anyagi és társadalmi megbecsültsége, tárgyi feltételek fokozhatnak vagy felboríthatnak.

A társadalmi, történelmi, kulturális átalakulás többszörös szerepváltást generált a pedagógusok körében. Az ebből fakadó külső-belső konfliktusok, a különböző szereplők elvárásaiból adódó terhek, a kapcsolati szerep előtérbe kerülése, a pálya elnőiesedése, a minőségbiztosítási kényszer összességében olyan képet vázolnak fel, amely a tanárok veszélyeztetett állapotát sejteti, és messzemenően indokoltá teszi az érzelmeikre vonatkozó vizsgálatokat. A folyamatosan változó oktatási környezet érzékenyen hat az egyensúlyi állapotra, kijelölik a tanár mozgásterét, fokozzák vagy csökkentik a rá nehezedő terhek mennyiségét. Az adatok a biztonság iránti igényről, sérülékenységről árulkodnak. Úgy tűnik, a döntéshozók még kevésbé számolnak az érzelmek e bonyolult hatásrendszerével, holott az implementáció során ez alapvetően fontos lenne.

A pozitív pszichológia felől számos impulzus érkezik a pedagógia világába, de kérdés, hogy a pedagógusoknak milyen célzott segítségre lenne szükségük. Aggasztó a stresszre és kiegészítésre vonatkozó kutatások alacsony száma, mely a megalapozott beavatkozások lehetőségét teremthetné meg.

A tanárok elégedettségére és jóllétére, érzelmi intelligenciájára vonatkozó kutatások feltételezik a kapcsolatot pedagógusok és tanulók pozitív állapota között, de feltűnő az erre vonatkozó kutatások hiánya és a nemzetközi szakirodalomra történő kis számú hivatkozás, ezért nagy szükség mutatkozik a megfelelő vizsgálatok adaptálására. Az önszabályozó motivációban a tanár érzelmeinek segítő szerepe, a támogató érzelmi légkör kialakítása, a tanár-diák kapcsolat ápolása, a módszertani sikeresség emocionális hátterének további vizsgálata, elmélyítése szintén fontos feladat. Az iskola érték közvetítő szerepének megerősítése, az iskolai élet szereplői és a tanulók közötti bizalom helyreállítása lelkesedni képes, hiteles, érzelmeikkel bánni tudó, kapcsolatépítésben, konfliktuskezelésben jártas, mentálisan egészséges tanárokkal képzelhető el.

Irodalom

- Antalka Ágota (2015): *A tanári kiégés feltérképezése Kovászna megye középiskolás tanárainak körében*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Bakos Kinga (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 1. sz. 3–14.
- Baracsi Ágnes (2010): Pedagógusok interperszonális kommunikációja. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz. 21–39.
- Baracsi Ágnes (2013): Pedagógusok érzelmi intelligenciája. In: Karlovitz János Tibor és Torgyik Judit (szerk.): *Vzdelávanie, Výskum. A Metodológia*. International Research Institute s.r.o., Komarno. 480–488.
- Bányai Éva és Varga Katalin (2014): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Bredács Alice (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggyondozásra. *Iskolakultúra*, 5–6. sz. 55–72.
- Bullough, R. V. Jr. (2009): Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. In: Schutz, P. A. – Zembylas, M. (eds.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 33–55.
- Czövek Andrea (2011): *Megváltozott tanárszerep és tudásanyag az iskolai gyermekvédelemben*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Day, C. – Quing, G. (2009): Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness. In: Schutz, P. A. – Zembylas, M. (eds.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 15–33.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Falus Iván (2004): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Frenzel, A. (2014): Teacher Emotions. In: Pekrun R. – Linnenbrink-Garcia, E. A. (eds.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, New York. 494–519.
- Fried, L. – Mansfield, C. – Dobozy, E. (2015): Teacher emotion research: Introducing a conceptual model of guide future research. *Issues in Educational Research*, Nr. 4. 415–441.
- Füzi Beatrix (2007): A sikeres pedagógiai munka néhány összetevője egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 9–30.
- Füzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Gáspár Mihály – Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 23–40.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (2001. szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gombos Katalin – Bányai Éva – Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai

- nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz. 103–127.
- Halász Gábor (2015): *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Hamvai Csaba – Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 71–92.
- Harangi Lőrinc (2003): A tanári elégedettség két hatásáról: avagy mi állhat a késés, ill. a pályaelhagyás hátterében? *Educatio*, 2. sz. 305–308.
- Harangi Lőrinc (2004): A tanári elégedettségről. Egy 2003. márciusi vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 1. sz. 14–23.
- Hargreaves, A. (1998): The Emotional Practise of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, Nr. 8. 835–854.
- Hargreaves, A. (2001): Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, Nr. 6. 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2008): The Emotional Geographies of Educational Leadership. In: Davies, B. – Brighouse, T. (eds.): *Passionate Leadership in Education*. Sage Publications, London. 129–150.
- Hegyiné Ferch Gabriella (2001): Az érzelmi intelligencia szerepe a nevelői munkában. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 8–19.
- Hercz Mária (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe (gondolatok a kognitív fejlődésről vallott nézetek megismerésének tükrében). *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 153–184.
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. PhD értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Holecz Anita (2015): *A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében*. In: Kispálné Horváth Mária (szerk.): *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145–164.
- Holecz Anita – Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 10. sz. 3–15.
- Hunyady György (2015): Tanárgenerációk nézetei: értékek, attitűdök, megítélések. In: Felvinczi Katalin (szerk.): *Problémafókuszú pedagógusképzés*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 89–154.
- Jámbori Szilvia (2003): Az iskolai környezet szerepe a serdülők jövő-orientációjának alakulásában. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 481–497.
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz. 129–159.
- Kazal Kolos (2009): „Pedagógusként sokáig nem tudtam mit kezdeni ezzel a problémával, de ma már félelem nélkül megyek be az óráimra...”: Privát levél egy pedagógustól. *Tanító*, 10. sz. 7.
- Kálmán Orsolya (2009): *A hallgatók tanulási szokásai és ezek változása*. PhD disszertáció.

- ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kálmán Orsolya (2013): A pedagógusjelöltek és pedagógusok nézetei – hazai kutatások nemzetközi kontextusban. In: Kotschy Beáta (szerk.): *Új utak a pedagóguskutatásban. Tanulmánykötet Falus Iván tiszteletére*. Liceum Kiadó, Eger. 81–104.
- Kissné Gombos Katalin (2009): Az oktatás, nevelés érzelmi háttere affektív pszichológiai szempontból. *Sárospataki Pedagógiai Füzetek*, 26. sz. 43–50.
- Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. URL: <http://mek.oszk.hu/> Utolsó letöltés ideje: 2016.09.18.
- Kovács Zsuzsa (2009): *Az önszabályozó tanulást támogató osztálytermi környezet sajátosságai*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Mesterházy Mária – Vámos Ágnes (2016): Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról. *Iskolakultúra*, 11. sz. 16–34.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Oplatka, I. (2009): Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialisation. In: Schutz, P. A. – Zembylas, Z. (eds.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 55–73.
- Paksi Borbála – Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz. 48–64.
- Pauwlik Zsuzsa – Margitics Ferenc (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 6–7. sz. 37–46.
- Pekrun, R. – Schutz, P. A. (2007): Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In: Schutz, P. A. – Pekrun, R. (eds.): *Emotion in Education*. Elsevier, Burlington, MA. 313–331.
- Pekrun, R. – Linnenbrink-Garcia, E. (2014): Introduction to Emotions in Education. In: Pekrun, R. – Linnenbrink-Garcia, E. (eds.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, New York. 1–10.
- Petticrew, M. – Roberts, H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences. A practical guide*. Brackwell, Malden, MA.
- Pléh Csaba (2014): Az érzelem- és mozgatóerő-kutatás múltja. In: Bányai Éva – Varga Katalin (szerk.): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 71–83.
- Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek világa. *Iskolakultúra*, 13. sz. 107–112
- Reinhardt Melinda (2009): Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 9. sz. 24–45.
- Réthy Endréné (2015): *Elégedettség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Palatia Kiadó, Győr.
- Rosiek, J. – Baghetto, R. O. (2009): Emotional Scaffolding: The Emotional and Imaginative Dimensions of Teaching and Learning. In: Schutz, P. A. – Zembylas, Z. (eds.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 175–195.
- Salaveczy Gyöngyvér – Neculai Krisztina (2006): Pedagógusok mentális egészsége a munkahelyi stressz és a megküzdés szempontjából. *Pedagógusképzés*, 1–2. sz. 17–30.
- Saric, M. (2015): Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, Nr. 4. 10–26.

- Schutz, P. A. (2014): Inquiry on Teachers' Emotion. *Educational Psychologist*, Nr. 1. 1–12.
- Schutz, P. A. – Cross, D. I. – Hong, J. Y. – Osbon, J. N. (2007): Teacher Identities, Beliefs and Goals Related to Emotions in the Classroom. In: Schutz, P. A. – Pekrun, R. (eds.): *Emotion in Education*. Elsevier, Burlington MA. 223–241.
- Séllei Beatrix (2016): A pedagógustársadalom érzelmi térképe. *Neveléstudomány*, 4. sz. 65–77.
- Suplicz Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája.
- Sutton, R. E. – Wheatley, K. F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, Nr. 4. 327–358.
- Szabadi Magdolna (2016a): Az affektív-szociális kompetencia kérdőív: a fejlesztés folyamata és az értékelők működésének feltárása. *Magyar Pedagógia*, 4. sz. 383–402.
- Szabadi Magdolna (2016b): A szociális kompetencia érzelmi elemeinek fejlesztése zeneterápiás eszközökkel tanár szakos hallgatók körében. *Iskolakultúra*, 6. sz. 14–29.
- Szebeni Rita (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. PhD disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája.
- Szelezsánné Egyed Dóra (2016): A pedagógusok körében megjelenő stressz, pszichoterror és kiegészítés jelensége; prevenció és kezelési lehetőségek a köznevelési intézményekben. *Opus et Educatio*, 5. sz. 590–603.
- Tóth Edit (2011): Pedagógusok nézetei a tanulóitjeljesítmény-mérésekről. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 225–249.
- Tóth Edit (2015): Az országos kompetenciamérés hatása. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 115–138.
- Tóth Edit – Kasik László (2010): A szociális kompetencia főbb fejlesztési koncepciói és a pedagógusok szerepe a fejlesztésben. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai: tanulmánygyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest. 163–182.
- Tóth Edit – Sipos Judit (2014): A rendszerszintű mérések hatása a pedagógusok tanítási gyakorlatára: egy tanári kérdőíves vizsgálat tanulságai. *Iskolakultúra*, 10. sz. 38–52.
- Thun Éva (2012): *A pedagógusnők identitástudata*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Van Veen, K. – Slegers, P. (2006): How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, Nr. 1. 85–111.
- Yassur, E. (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 171–190.
- Zembylas, M. (2010): Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching theory and practice*. Nr. 3. 213–238.
- Zsolnai Anikó (2004): A tanári munkához szükséges szociális készségek. In: Dombi Alice – Oláh János – Varga István (szerk.): *A nevelélmélet alapkérdései. Tanulmányok*. APC-Stúdió, Gyula. 323–333.
- Zsolnai Anikó (2015): Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, 1. sz. 1–10.
- Zsolnai Anikó – Kasik László (2007): Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 3–15.
- Zsolnai Anikó – Rácz Anna – Rácz Kata (2008): Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 10. sz. 59–68.

INNOVATÍV TANÍTÁS A HATÉKONY TANULÁSÉRT

SZÜCS MARIANNA* – SZEGEDI ESZTER – BARNA MARGIT*****

*a Tempus Közalapítvány képzési és projektkoordinátora

*marianna.szucs@tpf.hu

*a Tempus Közalapítvány képzési csoportvezetője

**eszter.szegedi@tpf.hu

*a Tempus Közalapítvány munkatársa

***margit.barna@tpf.hu

Az összefoglaló az OECD Innovatív tanítás a hatékony tanulásért (ITEL) című projektjének első szakaszát tekinti át. Az ITEL-projekt célja, hogy képet alkosson a tanárok pedagógiai tudásáról, és hozzájáruljon a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikák fejlesztéséhez. Az összefoglalót a projekt magyarországi lebonyolítását koordináló Tempus Közalapítvány Tudásmenedzsment csoportjának a projektért felelős munkatársai készítették, két, az alábbiakban hivatkozott OECD-kiadvány alapján.

A kutatás menetének ismertetése

A CERI (az OECD Oktatási Innovációs és Kutatási Központja) az ITEL-projekt (*ITEL – Innovative Teaching for Effective Learning*) megvalósítása melletti döntésével olyan kutatás iránt köteleződött el, amely kísérletet tesz annak meghatározására, hogy mit jelent a tanárképzés szempontjából a *tanítás* mint tudásalapú szakma a 21. században.

A projekt előkészítéseként intenzív kutatómunka folyt (*Guerriero, 2017*) egy elméleti és konceptuális keret kidolgozása érdekében: ennek eredményeként született meg egy kérdőív, amely a fenti kérdéssel kapcsolatos információk begyűjtésére vállalkozott. A *Felmérés a tanári tudásról (Teacher Knowledge Survey, TKS)* célja az volt, hogy a kutatók jobban megértsék a tanárok pedagógiai tudásának a természetét, a szakmai kompetenciákat formáló és alakító tényezőket.

Az elméleti keretek kidolgozása és a vizsgálati eszköz kifejlesztése után egy kismintás pilot adatfelvétel következett: a mérőeszköz fejlesztése, tesztelése, validálása annak érdekében, hogy a későbbiekben végzendő felmérések hozzájárulhassanak a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikák fejlesztéséhez.

Az elemzések lehetőséget adtak országprofilok készítésére, valamint a különböző tényezők kapcsolatáról szóló következtetések levonására, ugyanakkor hangsúlyozandó tény, hogy a kutatás nem alkalmas nemzetközi rangsor állítására, és ez *nem is volt célja*. Az ITEL-kutatás a TALIS-tanárkutatótól függetlenül, azzal párhuzamosan zajlott. A felmérés három, szakpolitikai szempontból fontos kérdésre kereste a választ:

1. A tanárok tudása és készségei mennyire alkalmasak a tanulók 21. századi

készségeinek fejlesztésére?

2. A tanárképző intézmények vajon megfelelő tanulási lehetőséget biztosítanak-e a tanárszakos hallgatóknak arra, hogy elsajátítsák azt a tudást és azokat a készségeket, melyek birtokában hatékonyan tudják felkészíteni a tanulókat a 21. századi munkaerőpiacra?
3. Fejleszhető-e a tanári munkaerő minősége, ha pontosabban értjük, hogy mely tényezők befolyásolják a tanárok szakmai kompetenciáit?

Összesen öt önként jelentkező ország vett részt a felmérésben: Észtország, Görögország, Izrael, Magyarország¹⁷ és Szlovákia. A felmérés célcsoportjai tanárszakos hallgatók (tanárjelöltek), gyakorló tanárok, valamint tanárképzők voltak. 2015 októberében kezdődött el az OECD-vel való együttműködés, melyre vonatkozóan mind a Tempus Közalapítvány három közreműködő munkatársa, mind az általuk bevont – szintén önkéntes szakmai támogatást nyújtó – szakértő¹⁸ szigorú titoktartási nyilatkozatot írtak alá a nemzetközi szervezettel, tekintettel arra, hogy maguk a tudásmérő kérdőívek nem nyilvánosak.

A Tempus Közalapítvány által elvégzett, az OECD által pontosan előírt kutatást támogató folyamat a következő volt:

- szakértői fókuszcsoport szervezése az eszköz első változatára való reflexiók begyűjtése érdekében (2015 vége);
- a mérőeszköz fordítása angolról magyarra; a szaklektorált fordítás végső korrekciója (2016 eleje);
- önkéntes résztvevők szervezése a *Felmérés a tanári tudásról* mintavételéhez (2016 elején két nagy hazai pedagógusképző intézménnyel sikerült megállapodnia a közalapítványnak a tanárjelöltek és tanárképzők bevonásáról, valamint részben a két egyetem támogatásával, részben saját célcsoportból toborozni a pályán lévő pedagógusokat);
- folyamatos kapcsolattartás az OECD-vel;
- az első kutatási eredményekre való szakmai visszajelzés.

A kérdőív előzetes tesztelését és az adatfelvételt, majd az elemzést az OECD kutatócsoportja végezte. 2016-ban megtörtént a kísérleti mérőeszközök hazai szakmai megvitatása és az eredmények megküldése az OECD részére, a mérőeszköz fordítása angolról magyarra és a fordítás validálása, valamint a mintavételhez a mérésben önkéntes alapon résztvevők szervezése. 2017-ben az OECD – a

¹⁷ Magyarország hivatalosan nem csatlakozott a méréshez, de az Emberi Erőforrások Minisztériuma hozzájárulását adta ahhoz, hogy a Tempus Közalapítvány mint koordinátorszervezet szakmai és szervezési munkával támogassa a hazai felmérés lehetővé tételét.

¹⁸ Ezúton is szeretnénk köszönetet mondani a hazai munka szakmai támogatásáért az önkéntesen közreműködő szakértőknek, valamint az adatfelvételt aktívan támogató egyetemi oktatóknak, akik a következők voltak: *Chrappán Magdolna, Falus Iván, Kálmán Orsolya, Kerepesi Andrea, Rapos Nóra, Stéger Csilla.*

rendelkezésre bocsátott minta alapján – elvégezte a mérést és az eredmények feldolgozását.

A kísérleti projekt főbb eredményei

A kutatás előzetesen megfogalmazott célja az volt, hogy

- képet kapjon a tanárok pedagógiai tudásáról és a tanári szakma tudásának dinamikájáról (mely pedagógiai területek az erősségek, melyek kevésbé erősek, mely területeken van különbség a tanárjelöltek és a régebb óta a pályán lévők tudása között stb.);
- valamint azonosítsa, hogyan befolyásolják a tanulási lehetőségek a tanárok pedagógiai tudását (a tanárképzés és továbbképzés tartalma és formái, a tanítási gyakorlat jellemzői stb.).

A projekt elméleti és konceptuális kereteit a *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession (A pedagógiai tudás és a változó tanári professzió)* című OECD-kiadvány összegezte, míg a felmérés értékelését az *Understanding teachers' pedagogical knowledge (A tanárok pedagógiai tudásának értelmezése)* kiadványban olvashatjuk. Mindkét kiadvány elérhető az OECD könyvtárában. Tekintettel arra, hogy a projekt célja a mérőeszközök kidolgozásához nyújtott szakmai input, és nem a részt vevő országok eredményeinek összehasonlítása volt, a hazai eredmények ilyen jellegű elemzésének nincs relevanciája. Szakmai tanulási célból azonban mindenképpen érdemes a tanárképzők és szakpolitikusok számára bemutatni a kutatás főbb megállapításait.

Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió: az elméleti keret

A pedagógusok tudásra fókuszáló kutatások viszonylag újak, a korábbiakból a TALIS-kutatás tanári kérdőívét érdemes kiemelni, amelynek nem fókusza a tudásmérés, a téma fontosságára azonban egyértelműen rávilágított.

A felmérésből kiderült például, hogy a pályakezdő tanárok sokkal kevésbé érzik magukat felkészültnek a szaktárgy-pedagógiai tudás, mint a szaktárgyi tudás terén, illetve nagy igényük lenne minden olyan szakmai továbbképzésre, amely az általános pedagógiai tudásukat fejlesztené.

A *Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió* című kiadvány az ITEL-kutatást megalapozó előzetes szakirodalmi kutatás nagy ívű összefoglaló munkája, mely magát a pilotprogramot is elméleti keretbe helyezi. A kiadvány azon konceptuális és empirikus munkák összegzésére és elemzésére törekszik, amelyek a szektor szakpolitikájának alakulásához hozzájárulhatnak. Shulman 1987-es, a későbbi kutatásokat meghatározó tudásosztályozásából (*Shulman, 1987, idézi Guerriero, 2017*) három nagy tudástípust emeltek ki:

- a szaktárgyi tudást (pl. a matematika ismeretét);
- a szaktárgy-pedagógiai tudást (hogyan lehet megtanítani a matematikát);

- és az általános pedagógiai tudást (hogyan lehet – a tantárgytól függetlenül – létrehozni és fácsilitálni a tanulási környezetet).

Számos kutatás vizsgálta ezeknek a hatását a tanári hatékonyságra és a tanulói eredményekre, melyekből egyértelműen kitűnt, hogy a szaktárgyi tudás önmagában nem elég, annak kizárólag a szaktárgypedagógiai tudással együtt van hatása. Sokkal kevesebb kutatás tette eddig vizsgálat tárgyává az általános pedagógiai tudást, pedig az is fontos kérdés, hogy a pedagógiai tudás milyen mértékben határozza meg a hatékony tanítást és a tanulók előmenetelét.

A tanárok felé ma már általános elvárás, hogy folyamatosan frissítsék szakmai tudásukat, és reflektíven vizsgálják szakmai gyakorlatukat az újonnan felmerülő jelenségek és társadalmi, munkaerő-piaci igények tükrében. Tegyük ezt a gyorsan változó oktatási környezetben, olyan elvárások mentén, hogy 21. századi képességekkel ruházzák fel a diákokat egy rendkívül diverz osztályteremben. Mindezek miatt a tanári hivatás professzionalizálódásának kulcsa talán éppen a tanárok pedagógiai tudásának folyamatos megújulása lehet.

Minden ország számára központi jelentőségű kérdés, hogy hogyan fejleszthetők a tanárok, milyen szakpolitikai és gyakorlati változtatásokra van szükség a korszerű tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés hatékony megvalósulása érdekében.

Mit értünk *pedagógiai tudáson*? Az elméleti keretet összefoglaló OECD-kiadvány megfogalmazása szerint a tanítás és a tanulás ismeretét – olyan speciális tanári tudáshalmazt, amely során a diákok szempontjából hatékony tanítási és tanulási környezet jön létre. A kompetens tanításnak előfeltétele a magas szintű pedagógiai tudás, ugyanakkor még mindig várat magára annak a felmérése, hogy a pedagógiai tudás milyen mértékben határozza meg a hatékony tanítást és a tanulók előmenetelét.

A kiadvány *Első része* kontextuális áttekintést kíván nyújtani a pedagógiai tudásról úgy, hogy megvizsgálja az egyes alapküldetésök fogalom-meghatározásait, továbbá felvázolja egy strukturális, funkcionális és társadalmi dimenziókból álló értelmezés lehetséges keretrendszerét.

A *Második rész* azt a kérdést járja körül, hogy mennyiben indikátora a tanári minőségnek a pedagógiai tudás. A szerzők áttekintik a tanítási és tanulási folyamatot, a pedagógiai tudás és a tanulói előmenetel összefüggéseit, megvizsgálják, hogy a tanárok hogyan alkalmazzák ezt a tudást a döntéshelyzetekben, továbbá azt, hogy hogyan tanítható és fejleszthető a pedagógiai tudás.

Megállapítják, hogy az általános pedagógiai tudás rendkívüli fontossággal bír a magas színvonalú tanítás szempontjából, de ugyanilyen hangsúlyos a tanári motiváció és érzékenység is. Azt is igyekeznek feltárni, hogy miben látják a tanárok szakmai felelősségüket. Úgy gondolják, hogy a tudás és a képességek megléte mellett alapvetően meghatározó az eredmény szempontjából, hogy a tanároknak mi a motivációjuk a tanításra; vagyis a hitük meghatározza a szakmaiságukat arra vonatkozóan, hogy milyen tanítási képességekkel, elvárásokkal, értékekkel és felelősséggel rendelkeznek.

A kiadvány *Harmadik része* a 21. századi elvárásokkal foglalkozik. Azt vizsgálja, hogy a 21. század milyen hatással van a tanári hivatásra, milyen új elvárásokat támaszt a pedagógusok felé. Foglalkozik a *mélyreható tanulás* és a *tudástranszfer* fogalmaival,¹⁹ és három esszenciális fontosságú kompetenciaterületet határoz meg: *kognitív, intraperszonális és interperszonális terület*.

A mérőeszközök és a mérés általános eredményei

Az elméleti keret megállapításainak figyelembevételével zajlott a mérőeszközök kidolgozása, szigorú méréselméleti módszertani alapokra támaszkodva. Az ITEL-mérőeszközök kidolgozása az általános pedagógiai tudás méréséhez járul hozzá, annak három dimenzióján (*tanítási folyamat, tanulási folyamat, értékelés*) keresztül.

1. táblázat: Az ITEL TKS mérési kerete és választott témáinak leírása (Sonmark et al., 2017. 17. o.)

Dimenzió	Aldimenzió	Leírás
Tanítási folyamat (Instructional process)	Tanítási módszerek és tanóratervezés	Hatékonyan használja fel a tanítási időt változatos oktatási módszerek használatával (pl. közvetlen feladatkiadás, felfedeztető tanulás), tudva, hogy mikor és hogyan alkalmazza az egyes módszereket a tanulók támogatására, a tanulási feladatok fogalmi megértésében (Voss – Kunter – Baumert, 2011); és a tanulási célok, a tanóra, a tananyag egységeinek és az értékelésnek a strukturálásával (König et al., 2011).
	Tanulásszervezés	A tanulásszervezési idő maximalizálása a tanórai tevékenységek tudatos felépítése által, egyidejűleg párhuzamos tanórai tevékenységek kezelésével, a tanóra lendületének fenntartásához szükséges impulzusokkal, világos iránymutatások és a tanulók figyelmének fenntartása által (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
Tanulási	Tanulás és	Az egyéni tanulási utak támogatása a

¹⁹ *Deeper learning és knowledge transfer: a Pedagógiai tudás és a változó tanári professzió* című kiadvány szerint olyan folyamatokra utalnak, melyek során áthelyezhető (*transferable*) tudás keletkezik, így új problémák megoldását és az új helyzetekre adott hatékony reakciót tesznek lehetővé a megszerzett tudás alapján (228. o.).

<i>folyamat (Learning process)</i>	fejlesztés	különböző kognitív folyamatok ismerete által, beleértve a tanulási stratégiákat, az előzetes tudás hatását, a memória- és az információfeldolgozási folyamatokat, az oksági viszonyokat, a dicséret minőségi jellemzőit és hatását, továbbá a tanulók elkötelezésének lehetőségeit (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
	Érzelmi- motivációs beállítódás	A motiváló tanulási folyamat ismerete (pl. eredménymotiváció) és az egyes diákok vagy a teljes csoport motiválásának stratégiái (Voss – Kunter – Baumert, 2011).
<i>Értékelés (Assessmenet)</i>	Értékelési és diagnosztikus eljárások	A fejlesztő és a minősítő tanórai értékelés különböző formáinak és céljának ismerete, a különböző hivatkozási keretek (pl. társas, egyéni, kritériumorientált) hatása a tanulók motivációjára (Voss – Kunter – Baumert, 2011), valamint az értékelés minősége.
	Adatelemzés és kutatás	A kutatási eredmények és adatok értelmezésének, értékelésének és felhasználásának tudása a tanítási és tanulási folyamatról való informálás során (pl. relevancia, érvényesség, megbízhatóság).

Forrás: Guerriero, S. (ed.) (2017): Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of ..., 1.1 táblázat

A mérőeszközök nem a pedagógusok egyéni tudását kívánják mérni, tehát *nem individuális tudást mérnek*, hanem a szakma tudásprofiljáról szeretnének képet alkotni egy-egy országban arról, hogy milyen mértékben rendelkeznek a pedagógusok azzal a tudással, amely a 21. századi képességek tanításához szükséges.

A tanárok tudása és mindennapos osztálytermi gyakorlata között fennálló kapcsolat feltárása fontos a tanárok szakmaiságának pontosabb megértéséhez, és célzott szakpolitikai beavatkozások tervezéséhez vezethet. Az új körülmények megkövetelik, hogy a tanárok innovatív módon térjenek el a hagyományos tanítási módszertanoktól, mely egyes országok esetében az oktatók „újraképzését” és a szakmai tudásbázis korszerűsítését is jelentheti a tanárképző intézményekben, valamint a szakmai közösségeken keresztül. A jelenlegi tudásbázis megértése segít annak meghatározásában, hogy szükség van-e „újraképzésre”, és ha igen, milyen

mértékben.

A legfrissebb empirikus kutatások alapján feltételezhető, hogy a pedagógusok pedagógiai tudása nagyban összefügg az oktatás minőségével, a magasabb tanulói teljesítménnyel. A pedagógiai tudás a tanítás minőségének a kulcsa. Ezért vált prioritássá sok OECD-ország számára a tanárképzési rendszer fejlesztése.

A mérések általános megállapításai egyeznek az elméleti keretben is megfogalmazott gondolatokkal:

- A magas színvonalú tanárképzés csak az első lépés a tanárok egész életén át tartó szakmai tanulásában.
- A folyamatos szakmai fejlődés lehetővé teszi a rendszeres reflexiót és a tudásbázis szélesítését. A formális tanfolyamokon túl a *nem formális tanulás*, például a konferenciák és szemináriumok, az iskolai tudásmegosztó műhelyek vagy a strukturált szakmai együttműködés egyedülálló lehetőséget nyújtanak a tanárok számára új ismeretek megszerzésére, majd alkalmazására.
- A tanítás és a tanulás megértésének elmélyítéséhez az *informális tanulás* – mint például a gyakorlat során szerezhető tanítási tapasztalatok – szintén elengedhetetlenek.

A pilot eredményei alapján további mérőeszközök fejlesztését és azok nagymintás kutatásban való tesztelését több tényező is indokolja. A pilotmérés teszteredményei nagyjából 50%-nyi hiányzó adatot mutattak. Az adatok több okból maradhattak el:

- lehet motivációvesztés a jelenség oka;
- másrészt, a válaszadók nem tudtak válaszolni bizonyos kérdésekre.

A fejlesztők továbbá figyelembe veszik a CERI igazgatótanácsában megfogalmazott kritikákat is, melyek közül az egyik legmarkánsabb, hogy a szakmai tudás individuális tudásként való értelmezése – ami normatív módon definiált egyértelműen „jó” és „rossz” válaszokat adható tudásteszteket eredményez – ahhoz a felfogáshoz köthető, miszerint létezik standard és általánosan elfogadott pedagógiai elmélet, amit a tanárképző egyetemek taníthatnak, és minden pedagógusnak el kell sajátítania az eredményes szakmai munkavégzéshez. A kritikusok véleménye szerint ebben a tudásértelmezésben a kognitív elemek hangsúlyosak. A TALIS-vizsgálat alapján azonban egyre erőteljesebben kerül előtérbe a tanári professzionalizmus és a tanulói eredményesség kapcsolata, amelyben kiemelt figyelmet kap a pedagógusok közötti tudásmegosztás, a kollaboratív megoldások és a hálózatok szerepe.

Mérési eredmények és hazai vonatkozású megállapítások

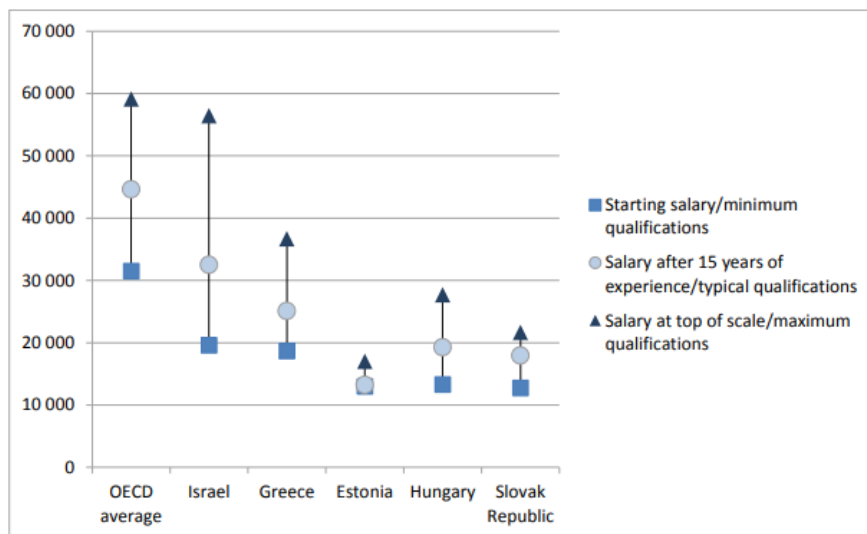
Az ITEL-kutatás országprofiljai gyakorlatilag az egyes országok pedagógiai tudásbázisának, a tudásbázis erősségeinek és gyengéinek vizualizációi, a tanítási és a tanulás folyamat, valamint az értékelés 1-es táblázatban ismertetett szakmai keretei alapján. Az országprofilok – ennek megfelelően – lehetőséget teremtenek arra, hogy a fejlesztések célzottan történhessenek az adott országban. A tanárok pedagógiai ismereteinek, tanulási lehetőségeinek és motivációinak az elemzése csak a résztvevő országok sajátos tanárképzési kontextusában értelmezhető.

Mivel egyik minta sem volt reprezentatív, csak korlátozott mértékben vonhatók le következtetések az adott ország profiljára vonatkozóan, mely korlátokat az ITEL kutatási riportja részletesen bemutatja. Néhány megállapítás azonban irányadó lehet arra vonatkozóan, hogy mely területek vizsgálatát érdemes mind a szakpolitika, mind a pedagógusképző intézmények figyelmébe ajánlani.

A mérés 2016. áprilistól júniusig zajló, bizalmasan kezelt, anonim online felmérés volt. Magyarországon 2 intézményből érkeztek a válaszok, 69 tanárjelölt, 107 gyakorló tanár és 39 tanárképző válasza került a mintába. A mérésben résztvevőknek 60 perc állt a rendelkezésükre, hogy kitöltsék a tudásmérő kérdőívet, továbbá a tanulási lehetőségeket, motivációt, illetve a demográfiai és háttéradatakra vonatkozó kérdőíveket, melyek nem voltak időkorlátosak.

Általánosságban elmondható, hogy az OECD-országokban a tanártársadalom előregedik – a válaszadók Magyarországon is többnyire 50 évnél idősebb tanárok voltak, csak nagyon kis számban 30 éven aluliak. Az OECD-országokban háromból két tanár nő. Magyarországon a válaszadó tanárok közül majdnem 80%-a volt nő, míg a válaszadó tanárjelöltek közül közel 50%-a.

Számos tényező járulhat hozzá a tanári szakma vonzerejének növekedéséhez is: a tanári fizetések, a munkakörülmények, a karrierlehetőségek és az autonómia megléte vagy hiánya; továbbá az, hogy milyen a tanárok „hite”, mennyire elégedettek a munkahelyükkel, megbecsült-e a szakma az adott társadalomban. Magyarországon az életpálya *felső* szintjén legfeljebb elérhető átlagfizetés nagyjából megfelel az OECD-átlag *kezdő* tanári fizetésének, és a tanári pálya társadalmi megbecsültsége igen alacsony.



Note: Annual teachers' salaries, in public institutions, in equivalent USD converted using PPPs for private consumption. Year of reference is 2015, except for Estonia where data was only available for 2013.
Source: OECD (2017a; 2016a), Figure D3.2

1. ábra: A felső tagozatos tanárok fizetése az életpálya különböző szakaszaiban²⁰
(Sonmark et al., 2017. 38. o.)

A kutatási jelentésben (Sonmark et al., 2017) mind az öt résztvevő ország országprofilja megtalálható. Az országprofilban ismertették az adott ország oktatáspolitikájának főbb irányait, a tervezett vagy megvalósítás alatt álló változásokat. Magyarországot illetően bemutatásra kerültek a 2012 után implementált változások: a KLIK felállítása, a POK-ok és a tankerületek létrehozása stb.. Áttekintették a tanárképzés rendszerét, a nemzeti szintű szabályozási kereteket arra vonatkozóan, hogy a tanárképző intézmények mennyiben autonómok, hogyan jönnek létre a tantárgyfelosztások, mi befolyásolja a tananyagválasztást és -használatot, milyen rendszerben folyik az alap-, a mester- és a doktori képzés.

Általánosságban elmondható a vizsgált országok esetében, hogy a tudásprofilban a leggyengébb dimenzió a *tanulás* és a *fejlesztés*. A kérdések itt a

²⁰ Az ábra feliratainak fordítása:

Kék négyzet: Kezdő fizetés / minimum végzettségi szint

Világoskék kör: Fizetés 15 éves munkatapasztalattal / általános végzettségi szint

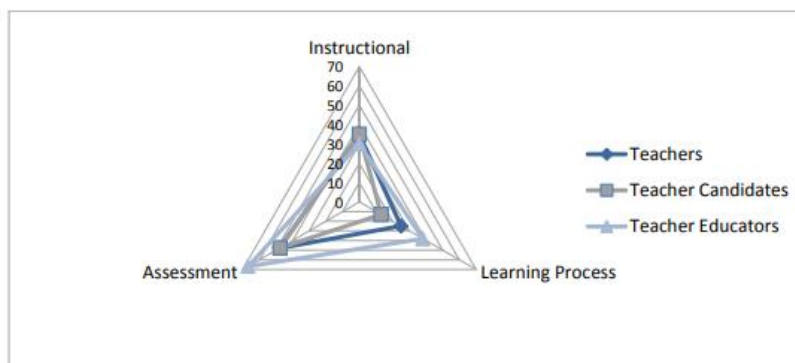
Fekete háromszög: A fizetés felső skálája / legmagasabb végzettség

Országok balról jobbra: OECD-átlag, Izrael, Görögország, Észtország, Magyarország, Szlovákia

Alul: Megjegyzés: Éves tanári fizetések a közintézményekben, USA dollárban, vásárlóerő-paritáson számítva. Referenciaév 2015, kivéve Észtországot, ahol csak 2013-as adatok álltak rendelkezésre.

következő fogalmakra irányultak: agyműködés, memória, tanulási stílusok, kritikai gondolkodás stb. – vagyis elméleti, tudományos, nem gyakorlati fogalmakra. Mindezek ismerete a gyakorlattól elrugaskodottnak tűnhet, de ha a tanár nem rendelkezik a tanulásra és fejlesztésre vonatkozó ismeretekkel, a heterogén tanterem kezelése komoly akadályokba ütközhet, és nehezebben hozhat döntéseket a tanítás módjával kapcsolatban is.

Magyarország profiljában mind a gyakorló tanárok, mind a tanárjelöltek körében a *tanítási folyamat* és az *értékelés* dimenziója (különösen az utóbbi) erős, míg a *tanulási folyamat* dimenziója gyengébb.



2. ábra: A tanárok, tanárjelöltek és tanárképzők profilja Magyarországon²¹
(Sonmark et al., 2017. 61. o.)

A *tanítási folyamat* motivációs kérdéseire adott válaszaiban azonban a gyakorló tanárok – vélhetően a szakmai tapasztalatból adódóan – jóval magasabb eredményt értek el, mint a végzős hallgatók. A tanárképzők viszont épp a *tanulási folyamat* terén mutattak mérhetően nagyobb tájékozottságot a tanítási folyamathoz képest, de esetükben is az *értékelési* dimenzió volt a legerősebb.

A kutatási riport a háttérkérdőívre adott válaszok alapján összegzi, hogy a válaszadóknak milyen lehetőségeik vannak a tanulásra. Magyarországon jellemző, hogy mind a tanárképzésben, mind a továbbképzésben az oktatási folyamatokhoz kapcsolódó tartalmak tanulására van leginkább módja a válaszadóknak (tanítási

²¹ Az ábra feliratainak fordítása:

A háromszög teteje: Tanítási folyamat

Balra: Értékelés

Jobbra: Tanulási folyamat

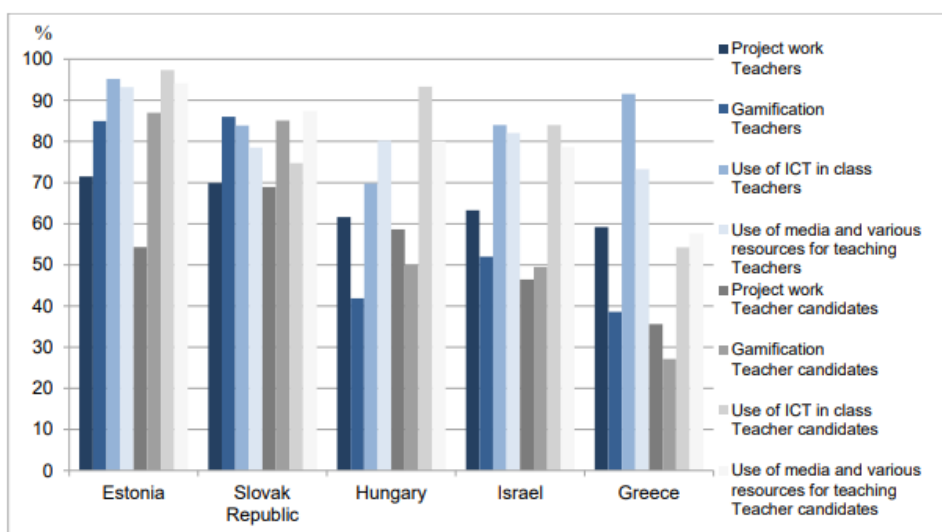
Kék kör: Tanárok

Négyzet: Tanárjelöltek

Háromszög: Tanárképzők

módszerek, pedagógiai tervezés, szervezés), és nagyon kevés lehetőségük van arra, hogy értékelési és kutatási területen kapjanak szakmai felkészítést.

Az egyéni differenciálás és az osztálytermi folyamatok során való differenciált tanulásszervezés a magyar minta válaszadói szerint erősen megjelenik a képzés tartalmában, beleértve a tehetséggondozást is. Kevésbé kínálkozik azonban lehetőség a szociokulturális hátrányok leküzdését támogató, változatos pedagógiai módszerek alkalmazásának tanulására heterogén tanulócsoportokban, vagy a 21. századi modern pedagógiai módszerek elsajátítására (IKT-eszközök használata, gamifikáció, projektmunka, különféle források és médiumok használata stb.). Szerencsére viszont bizonyos elemekről meglepően több tanár szakos hallgató tanult, mint tanár, ami a tanárképzés fejlődésére utalhat.



3. ábra: Azon válaszadók százalékos aránya, akik tanultak valamilyen 21. századi pedagógiáról²² (Sonmark et al., 2017. 77. o.)

²² Az ábra feliratainak fordítása:

Országok balról jobbra: Észtország, Szlovákia, Magyarország, Izrael, Görögország

Jelmagyarázat fentről lefelé haladva:

Projektmunka - Tanárok

Gamifikáció - Tanárok

IKT-eszközök osztálytermi használata - Tanárok

Média és más változatos források használata a tanításban - Tanárok

Projektmunka - Tanárjelöltek

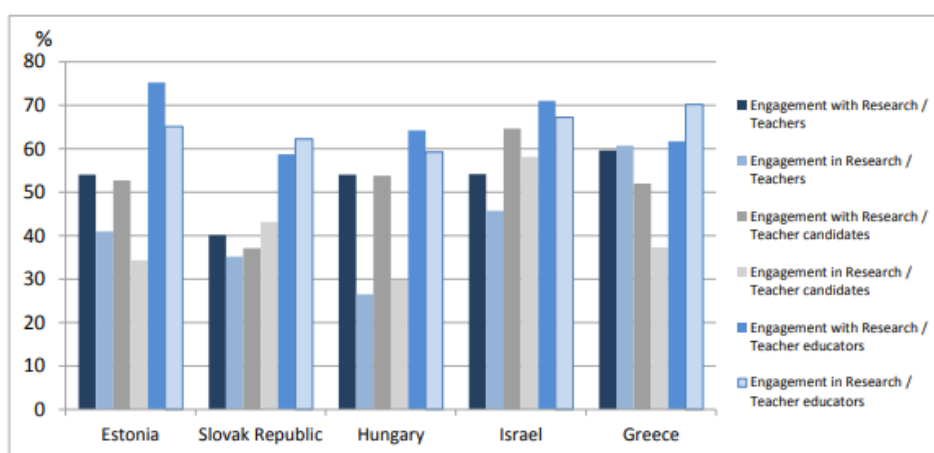
Gamifikáció - Tanárjelöltek

IKT-eszközök osztálytermi használata - Tanárjelöltek

Média és más változatos források használata a tanításban - Tanárjelöltek

A tanulási lehetőségek tartalma mellett a kérdőív a *tanulás minőségét* is vizsgálta. A kollaboratív tanulási formák, a társértékelés, a visszajelzések rendszere, a csapatmunka és a plenáris diszkussziókban való aktív részvétel Magyarországon nem annyira jellemzők. Mivel a tanárképzők egyértelműen modellként szolgálnak a tanárszakos hallgatók számára, az ITEL-kutatás azt is vizsgálta, hogy a tanárképzők milyen módszerekkel tanítanak az előadásaikon és a szemináriumokon. Magyarországon egyértelműen dominál a tartalomra fókuszáló előadás, és ritkán kerül elő a csoportmunka és a pármunka. A projektmunka az előadásokon alig több mint 20%-ban, a szemináriumokon nem egészen 50%-ban van jelen.

A kérdőív arra is választ keresett, hogy a tanárok és tanárjelöltek milyen számban mutatnak érdeklődést a munkájuk támogatása céljából a pedagógiai kutatások iránt: Magyarországon ez az arány kicsivel több mint 50%, és ez elsősorban a kutatási eredmények olvasását jelenti, saját részvételt kutatásban csak 30%-uk jelzett, amely a minta többi országához képest is alacsony.



Note: Average percentage of respondents reporting being engaged with/in the activities defined in the scale.

4. ábra: Kutatások iránti elköteleződés és bevonódás²³ (Sonmark et al., 2017. 80. o.)

²³ Az ábra feliratainak fordítása:

Országok balról jobbra: Észtország, Szlovákia, Magyarország, Izrael, Görögország

Jelmagyarázat fentről lefelé haladva:

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárok

Kutatásba való bevonódás - Tanárok

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárjelöltek

Kutatásba való bevonódás - Tanárjelöltek

Elköteleződés a kutatások iránt - Tanárképzők

Kutatásba való bevonódás - Tanárképzők

Megjegyzés: nem kell

A motivációs és affektív komponenseket illetően érdemes megemlíteni, hogy az önhatékonyság vizsgálatában van némi átfedés a TALIS-kutatással, de a szakmai felelősségvállalás az ITEL-projektben teljesen új elem volt. Az önhatékonyság-vizsgálatok azt mutatták ki, hogy a hazai tanárok magabiztosabbnak érzik magukat a tanórák instruálásában és a tanulásszervezésben, és kevésbé eredményesnek az érdektelen diákok motivációjában. Mind a tanárok, mind a végzős hallgatók nagyon magas arányban érznek felelősséget mind a tanítás minősége, mind a tanulókkal való kapcsolat kialakítása terén, ez utóbbiban a tanárjelöltek válaszai kiemelkedően magasak. Ugyanakkor a tanulói eredményességért érzett felelősség ennél valamivel alacsonyabb volt.

Az alábbi lista mutatja, hogy mennyire érzik magukat hatékonyak a magyar válaszadók a diákok iskolai munkába történő bevonásában:

- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy az iskolai feladatok iránt kevésbé érdeklődő diákokat motiválja?* Tanárok: 14%, tanárjelöltek: 10%
- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy elhitesse a diákokkal, hogy képesek arra, hogy megfelelően teljesítsék az iskolai feladataikat?* Tanárok: 42%, tanárjelöltek: 45%
- *Mennyiben van Önnek ráhatása arra, hogy elősegítse, hogy a diákok értékeljék a tanulást?* Tanárok: 55%, tanárjelöltek: 42%
- *Mennyiben képes Ön segíteni a családokat abban, hogy segítsék a gyermekeiket abban, hogy jobban teljesítsenek az iskolában?* Tanárok: 32%, tanárjelöltek: 7%

A felmérés arra is választ keresett, hogy a válaszadók az intrinzik vagy az extrinzik motivációt tekintik-e a tanári hivatás felvételéhez leginkább szükséges tényezőnek. Minden országban, így Magyarországon is (kb. 95%) az intrinzik motivációt ítélték a legfontosabbnak a válaszadók. Ugyanakkor fontosnak ítélik a képességeket is: összességében a válaszadók több mint 50%-a (Magyarországon a tanárok 81%-a, a tanárjelöltek 58%-a) gondolja úgy, hogy készségei, adottságai is fontos szerepet játszottak abban, hogy a tanári pályát választotta.

A kutatás során azt is vizsgálták, hogy a gyakorló tanárok és a tanárjelöltek mennyire lelkesednek a szakmájukért, ugyanis úgy ítélték meg, hogy a magas színvonal és a hatékony tanítás kulcseleme a *tanári lelkesedés*, mivel pozitív hatással bír a tanulói teljesítményre. Végül azt is vizsgálták, hogy a gyakorló tanárok és a tanárjelöltek szerint mennyire fontos:

- a tantárgyspecifikus tudás (tanárok 82%, tanárjelöltek 51%);
- a pedagógiai tudás (tanárok 76%, tanárjelöltek 65%);
- az óravezetéssel kapcsolatos készségek (tanárok 74%, tanárjelöltek 61%);
- az alternatív oktatási gyakorlatok ismerete (tanárok 73%, tanárjelöltek 58%).

Konklúzió

Összességében elmondható, hogy az ITEL-projekt első szakasza során egy nemzetközi összehasonlításon alapuló, az általános pedagógiai tudás mérésére szolgáló mérőeszköz született, mely mind kutatási, mind szakpolitikai szempontból érdekes gondolkodást indíthat el. A kutatócsoport a további lépéseket úgy szeretné kialakítani, hogy az egyes országok speciális igényeit és prioritásait is figyelembe veszi. Az ITEL-kutatás bemutatott első szakaszában a pedagógiai tudást mérő kérdőív (TKS) mérőeszközeinek tesztelése és validálása történt meg, melyek magukban hordozzák azt a lehetőséget, hogy minél több információt megtudjunk a tanítási és tanulási folyamat egyik legkevésbé feltárt komponenséről: a tanári professzió és a pedagógiai tudás alapjairól. A további fejlesztések szükségességét az is alátámasztja, hogy a kutatóknak nem sikerült számottevő összefüggést találniuk a tanulási lehetőségeket feltáró háttérkérdőív és a TKS kérdései között. Éppen ezért a fent ismertetett eredmények csak a kutatás módszertanának és a kutatási jelentésben részletesen bemutatott elemzési korlátoknak a figyelembevételével értelmezhetők, messzemenő szakmai következtetések levonására egyelőre sem nemzetközi, sem hazai kontextusban nem alkalmasak.

Irodalom

- Guerriero, S. (2017, ed.): *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, OECD Publishing, Paris.
- Sonmark, K. et al. (2017): *Understanding teachers' pedagogical knowledge: report on an international pilot study*, OECD Education Working Papers, No. 159, OECD Publishing, Paris.

MŰHELY

DRÁMAPEDAGÓGIA A FELSŐOKTATÁSBAN

BARTHA JUDIT

*az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának adjunktusa

* bartha.jm@gmail.com

A hazai felsőoktatásban a bölcsészettudományi, pedagógiai és művészeti karokon a műelemző kurzusok az alap- és a mesterszakok akkreditált tanegységlistájában egyaránt megjelennek. A műelemzés elnevezés mindannyiszor irányzatok, módszerek, stratégiák alkalmazására utal a különböző művészeti ágakhoz (irodalomhoz, színházhoz, filmhez, képzőművészethez, zenéhez, tánchoz) tartozó művek befogadásánál és értelmezésénél. A tanárképzésben (például a magyar és az idegen nyelv szakokon) is megjelenik, elsősorban az irodalomra fókuszáltnak, mivel a közoktatásban a művészeti nevelés máig irodalomközpontú (a művészeti képzéseknél valamennyi művészeti ágra vonatkozhatnak elemzési szempontok). Első megközelítésben a műelemzés a hallgatók műélvező befogadással összekapcsolt tudományos értelmezésének elősegítését szolgálja, valamilyen pontosabban meg nem határozott tantermi tevékenység formában. Egy további megközelítésben azonban azt is feltételezi a fogalom, hogy az elsődleges esztétikai élményhez kapcsolódó ítélet megváltoztatása a vonatkozó társművészetek és -tudományok segítségével túlnőhet a tantermi kereteken, hogy beépülve a személyiségbe, az én- és világertelmezés, illetve az önkifejezés részévé váljon.

A műelemzés egyetemi gyakorlata többnyire adottnak tekinti egy, az óvodától a középiskoláig tartó komplex esztétikai nevelési program megvalósulását, amely bázisra építve korszerű tudásanyagot kínálhat a középiskolából épp csak kikerült fiatal felnőtt hallgatóság számára. Komplexitáson itt elsősorban a minden művészeti ágra kiterjedő érzékenyítést, illetve az ezekre irányuló esztétikai magatartás befogadói és alkotói oldalának alapszintű kiművelését értem. Tény ugyanakkor, hogy az óvodától a felsőbb iskoláig tartó úton mind inkább eltűnik a játékos-aktív-cselekedtető jelleg, fokozatosan átadva helyét a játékot egyre inkább mellőzni kényszerülő, passzív-befogadó attitűdnek.

A hazai általános esztétikai nevelés szükségességéről és alkalmazási lehetőségéről először *Poszler György* értekezett kimerítően az 1970-as években (*Poszler, 1970*). S bár tanulmányaiban máig aktuális problémákra hívta fel a figyelmet, kísérletező vállalkozását alig követte érdemi folytatás. *Poszler* szerint az élet minden területére kiterjeszhető esztétikai nevelés két dolgot jelent egyszerre: az esztétikumra való nevelést és az esztétikum által való nevelést, amelyek csakis együttesen mozdíthatják elő a személyiség egyéni és szociális kibontakozását. Az előbbi arra szolgál, hogy kiművelje a világ különféle esztétikai jelenségeinek befogadásához és értelmezéséhez szükséges érzékenységet, hogy ezáltal az egyén

saját személyiségét fejlessze. Az utóbbi pedig arra, hogy az egyén önálló esztétikai jelenségek létrehozásával saját személyiségét kifejezze. Az esztétikai nevelés fő feladata ennek megfelelően az esztétikai magatartás két aspektusának, azaz a befogadói és az alkotói oldal eredeti egységének helyreállítása lehetne, mindenekelőtt az elnyomott oldal mozzanatainak felerősítésével.

Egyszerűbben szólva, az előzetes feltételezések szerint a komplex esztétikai nevelés közoktatásbeli megvalósulásával a pedagógiai, a bölcsészeti vagy a művészeti képzésekbe bekerülő hallgatók már közvetlenül az érettségi után rendelkeznének azokkal a kompetenciákkal, amelyek alkalmassá teszik őket bizonyos kurzusok megfelelő szintű teljesítésre. A valóságos helyzet azonban azt mutatja, hogy az egyetemi oktatók az első éves hallgatóknál gyakran éppenséggel az alapok ki- vagy újraépítésének kellemetlen feladatával szembesülnek. S egészen addig, amíg nem sikerül pótolniuk a hiányosságokat, megmarad az órakon a műalkotásokkal szembeni ellenállás. A közöny, az értetlenkedés és az elutasítás oka többnyire a feldolgozandó anyag idegenségében, a befogadó-értelmező apparátus kiműveletlen voltában, valamint az esetleges ideológiai-politikai ellentétekben kereshető. Ezek a problémák már nyilvánvalóan nemcsak a közoktatást, hanem a társadalom egészét is érintik. Az is igaz lehet, hogy a speciális érzékenyítés, ezen belül is az új élmények iránti vágy felébresztése, a megszerzett tapasztalatok konkrét élettartalomra való átalakítása, valamint mindezek kifejezésre juttatása sok esetben már a művészetszociológia, a művészetpedagógia, vagy a művészetterápia határait súrolja. A közvetlen élményszerűségeen alapuló, ismereteket és készségeket egyaránt megmozgató befogadó-értelmező hozzáállás azonban a szemináriumok keretei között is jól motiválható, fejleszthető és aktualizálható véleményem szerint. A tét leginkább az, hogy a különböző háttérrel és felkészültséggel érkező hallgatók mennyire képesek egy mű üzenetét a korban adott tudományos és mindennapi értelmezési lehetőségek segítségével felszínre hozni, adekvát formában kifejezni, és azt egy közös eszmecsere tárgyává tenni.

Ezen a ponton léphetne be a műelemzési stratégiák közé alternatív módszerként a hagyományosan az óvodai, általános és középiskolai gyakorlatban alkalmazott drámapedagógia. A múlt század hetvenes éveiben angolszász területen *Dorothy Heathcote* által ismertté tett mozgalom az ún. tanítási drámával a nem produkcióorientált tantermi dráma fontosságára hívta fel a figyelmet: az átélt drámai élmény nevelési célú tudatosítása a drámai folyamatban szerepbe lépő tanár segítségével, előre meghatározott drámai konvenciók alkalmazásával, valamilyen „mintha”-játékban bontakozott ki. Magyarországon az 1990-es évek elején *Kaposi László* által újragondolt és meghonosított formák ugyanezen alapelvek szerint épülnek fel. Fontos kritérium az, hogy a drámai tevékenység csoportos játékban, egy közösen felépített fiktív világban megy végbe, amelynek a tanár és a tanulók egyaránt a szereplőivé válnak. S bár valódi játékról van szó, a fiktív világ a drámai folyamat elejétől a végéig konkrét problémák élményszerű tudatosítását, feldolgozását és utólagos kiértékelését szolgálja.

De vajon összeférhet-e a tanítási dráma a műelemzési stratégiákkal? Szolgálhat-e bármiféle többlettel a művek befogadásánál, értelmezésénél? Beilleszthető-e a felsőoktatási képzésekbe? Az első kérdésre határozott igennel válaszolnék, amennyiben mind a hagyományos műelemzés, mind a tanítási dráma (bár más-más eszközökkel), fő célját tekintve a megértésbeli változás előidézésére irányul, amely ideális esetben az elemző/játszó személyek én- és világértelmezésének részévé válhat. A második kérdésre is pozitív a válasz, hiszen a drámapedagógia azáltal, hogy képes hatékonyan aktivizálni az esztétikai élményvilágot, a pedagógusképzés több területén is sikeresen alkalmazható. A problémák újrafókuszált megközelítése, illetve újrajátszása a passzív befogadói stratégia helyett az aktív (társ)alkotói magatartást erősíti. Hozzájárulhat ahhoz, hogy a saját élményvilág a verbális mellett a vizuális, az auditív és a kinetikus formák által is kifejezésre juthasson, elősegítve ezzel a művészetre nevelés és a művészet által történő nevelés különböző művészeti ágakra való kiterjesztését. A problémát leginkább a harmadik kérdés megválaszolása jelenti. A mai magyar felsőoktatási rendszerben ugyanis a drámapedagógia önállóan csak a drámapedagógus továbbképzésekben jelenik meg, így a pedagógia képzési területein kívül történő alkalmazása csupán egyéni kezdeményezések által, a hallgatók középiskoláig megszerzett esztétikai–művészeti kompetenciájára alapozva képzelhető el. Ebben a formában a drámapedagógiára mint metodológiára kerül a hangsúly, amely a felsőoktatásban hagyományosan elfogadott módszerek mellett – de sohasem azok helyett – alternatív lehetőséget kínálhat a tanítási–tanulási folyamat hatékonyabbá tételére. Az oktatóknak azonban fel kell készülnie arra, hogy a gyermeki „mintha”-világtól mind távolabb kerülő felnőtt ifjúság egyre kevésbé nyitott az új módszerekre. Szemináriumi keretek között a többség nehezen motiválható közös munkára, még kevésbé játékokra. A résztvevők a közösség előtt gyakran gátlásosak, félnek megmutatni személyiségüket. Mivel sokan kényszerülnek arra, hogy tanulmányaik mellett munkát vállaljanak, a koncentrációt és aktivitást igénylő feladatokat gyakran fárasztónak és idegesítőnek találják. Ráadásul a szemináriumi csoportok alkalmi társulások, hiányzik belőlük a csoportkohézió, amely erős motivációt adhatna az együttes munkához.

Az itt felvázolt elgondolást az ELTE Művészetelméleti és Médiakutatási Intézetében tettem próbára. A 2017/2018-as tanév tavaszi szemeszterében „Kleist: *Kohlhaas* (adaptációk)” címen kísérleti jellegű műelemző szemináriumot hirdettem meg, amelyben a német romantikus szerző művének 20. századi, illetve kortárs elbeszélői, drámai és színházi feldolgozásai kerültek a közös vizsgálódás középpontjába. Ebben az adaptációs keretben helyeztem el saját tanítási drámámat, amelyet az intézetünkben alapszakos képzésben tanuló, drámás előismeretekkel nem rendelkező, esztétika, magyar, valamint kommunikáció szakos hallgatókkal játszottam le egy hagyományos, kétszer negyvenöt perces szemináriumi órán. A tanítási dráma elkészítéséhez közvetlen inspirációul a *Hegymegi Máté* rendezésében először 2015-ben bemutatott, a *Szkéné, a Zsámbéki Színházi Bázis és a Szegedi MASZK Egyesület* közös produkciójaként jegyzett *Kohlhaas* című darab szolgált.

Az órán a darab bírósági keretét játszottuk újra tantermi körülmények között, áthelyezve a fő problematikát 1956-ba, illetve egy belőlünk alakított rehabilitációs bizottság ürügyén, a rendszerváltás utáni Magyarországra, az 1990-es évek elejére.

Igazodva az előírányzott kurzustervhez, a tanítási dráma lejátszása előtt a *Kleist*-mű vizsgálatára, az alapvető elbeszélői, illetve előadáselemzési tudnivalók felfrissítésére és elmélyítésére, valamint a látott előadás elemzésére fókuszáltunk. Ezekon az órákon én mindvégig hagyományos „autoriter” tanárként jelentem meg a hallgatók előtt. Ezért is tűnt első megközelítésben rendkívül nehezen kivitelezhetőnek a tanári „szerepbe lépés”, illetve ebből a szokatlanul új pozícióból a hallgatók „szerepbe hívása”. Az új tanári szerep kijelölésénél a fő célom az volt, hogy a hagyományos osztálytermi viszonyok felbontásával kilépsek a megszokott szemináriumi keretek közül, s a hatalmi státus elhagyásával, a drámai folyamatban való aktív részvétellel motiválhassam felelősségteljes játékra a csoportot. A magyar *Kohlhaas* ügyét a középpontba helyező drámai folyamat során, a színházi keret újrajátszásával a kezdeti nézői–olvasói prekoncepción alapuló vélemény jelentősen módosult. A játékban megalakított bizottság ezúttal nem élet-halál kérdéséről, hanem egy fiktív '56-os történelmi alak rehabilitálásáról, illetve ennek kapcsán egy nagyobb pénzösszeg fölött diszponáló alapítvány komoly erkölcsi problémákba ütköző létrehozásáról döntött. A kitöltött kérdőívek alapján a játékosok többség úgy vélte, hogy ez a fajta tanulási mód, bár eltér a korábban megtapasztaltaktól s szokatlan az egyetemi oktatásban, izgalmas vállalkozás, amelyről jó lenne többet megtudniuk. Nagy arányban hasznosnak találták az órát a téma átgondolását és elmélyítését illetően, s úgy vélték, hogy a módszert érdemes lenne kipróbálni más műelemző órákon is.

A drámapedagógia mint műelemző kurzus keretében alkalmazott interpretációs stratégia tehát összességében sikeresnek bizonyult: egy közösen felépített fiktív világban, szerepekbe helyezkedve, saját élettapasztalatok mozgósításával éltünk át egy, a központi problémához szorosan kapcsolódó erkölcsi dilemmát, s az így szerzett tudást a későbbiekben elkezdjük visszaépíteni a színházi–esztétikai kontextusba. Meggyőződésem azonban, hogy valódi mérhető változást ezen a területen az a mai hazai felsőoktatási keretek között még sokak számára egyenesen abszurdnak tűnő újítás idézhetné elő, ha legalább szabadon választható, önálló kurzus keretében elindulhatna a művészeti, társadalmi, erkölcsi problémákra való „drámás érzékenyítés”, mintegy átjárást teremtve ezzel a középiskolák és egyetemek között. A közoktatásból hozott elméleti bizonytalanságot természetesen ez sem szüntetné meg, ugyanakkor az önálló drámás kurzusok által, a velük akár tematikailag is összekapcsolódó műelemző órákon a hallgatók kaphatnának egy olyan külső megerősítést, amelynek segítségével meglévő ismeretanyagukat a készségek szintjén mélyíthetnék el.

Bármelyik megközelítést vegyük is, a drámapedagógia a felsőoktatásban (úgy a tanári, mint a bölcsészeti és a művészeti képzésekben) olyan reformpedagógiai szemléletet igényel, amely a közösen megélt drámai tapasztalaton alapuló,

élményszerű ismeretszerzésre összpontosít. Feltételezi, hogy a megszerezni kívánt tudás nem annyira kész dogma, mint inkább olyan eszközök elsajátításának folyamata, amelyek segítségével új cselekvési minták adhatók a való életben. A társadalmi célúvá alakított tudás ilyen módon nemcsak a szórakozás, hanem a változtatás igényét is tartalmazza, előhívva azt a kritikai attitűdöt, amely az önmagunkhoz és másokhoz fűződő változó viszonyok megértésével hozzásegíthet ahhoz, hogy a világot – az aktuális gazdasági, politikai, kulturális és egyéb nem mellőzhető kérdések figyelembe vételével – saját igényeink szerint formáljuk.

Irodalom

Poszler György (szerk. 1980): *Az esztétikai nevelésről*. Kossuth, Budapest.

HATÉKONY PEDAGÓGUSOK

VELED A TÖPRENGÉS NAGYON ÉRDEKES LETT, KÍVÁNCSIVÁ TETTÉL

CZIKE BERNADETT

a Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Karának egyetemi docense
czdetti@yahoo.com

Kedves Juli!

Olyan hangulatban kellene lenni, hogy meg tudjam ezt írni most, de szerencsére, ahogy rád gondolok, olyan hangulatban leszek. Nagyon fontos dolgok történtek velem, amikor *veled* voltam, egy-egy szó, egy-egy gondolat, sok éven át megmaradt. Keveset, de fontosakat beszélgettünk.

Előszőr

Az első emlékem, az első matematika óra, amit tartottál nekünk a Bezerédi utcában. A Tanítóképző¹ speciális tagozatára jártam. Én 20 éves lehettem, Te 31. Mindketten nagyon fiatalok voltunk. Azt kérdezted, mit gondoltok, mennyi a valószínűsége annak, hogy a lottón 5 találatosunk lesz? *Előszőr* fordult elő életemben matematika órán, hogy olyasmit kérdezett egy tanár, ami engem érdekelt... Próbálgattuk, gondolkodtunk, hosszú-hosszú ideig kerestük a megoldást, amit végül úgy hívtak: 90 faktoriálisból 5 faktoriális. Erre azonban csak pár óra elteltével derült fény, addig *együtt* gondolkodtunk. Legalábbis nekem úgy tűnt. Azt is mondtad nekünk, hogy az 1, 2, 3, 4, 5-nek a lottón ugyanakkora az esélye, mint minden más variációnak. Nem hittük el, de azután közösen bebizonyítottuk. Egy életre megjegyeztem, mert ez jól mutatja, mekkora képtelenség, hogy nyerjünk.

Azután meghívtál minket, a csoportodat, az otthonodba, mivel Te voltál a csoportvezető tanárunk. Elmentünk hozzád, lakótelepi lakás volt, épp nem olyan régen váltál el a férjedtől, még *Radnainé Szendrei Juliannaként* ismertelek meg. A lakás egy „nagyszobából” és két igazán kicsi szobából állt. *Előszőr* láttam olyat, amit ott nálad: nevezetesen a nagyszoba a két kicsi gyereké volt, Marci és Karcsi, 4 és 2 évesek lehettek, és ott volt a holmijuk, az ágyuk – *Hadd mozogjanak!* – mondtad, Te pedig a négy négyzetméteres hálóban voltál a holmijaiddal, minden szükséges dologgal felszerelve. Volt még egy étkező, ahol éppen elfért egy akkoriban divatos sarok étkezőgarnitúra műbőrből, ezen ültünk, 10-15 tanítványod és Te. Ahogyan ott nálad láttam, attól hirtelen teljesen természetes és magától értetődő lett az, amit addig sehol sem láttam, és amire addig soha nem gondoltam, mármint, hogy

¹ Budapesti Tanítóképző Főiskola

a nagyszoba nem a felnőttek által bitorolt nappali, és a gyerekszoba nem a négy négyzetméteres kisháló, hanem fordítva.

Így voltam nagyon sok gondolatoddal: *először* tőled hallottam, tőled láttam, Te mutattad nekem, de attól a perctől beépült, teljesen magától értetődő, teljesen egyértelmű lett számomra. Világos volt: így kell lennie! Ja igen, így tényleg jobb, sőt, így jó.

A következő közös képünkön, a Böszörményi úton sétálunk, a közért előtt megyünk el. Én 32 éves lehetek, Te 43. Panaszkodtam neked, nem értem, miért hízom, hiszen alig eszem. Erre azt mondtad: Lehet, hogy nem az a baj, amit eszel, hanem amit *nem* eszel. Csodálkoztam: mi a csudát beszél már megint ez a nő? – Ha nem eszel olyasmiket, amik segítenek feldolgozni az ételt: zöldség, gyümölcs, rostos izék – akkor persze, hogy hízol. Egyél többet, mindig egyél ahhoz, amit eszel, ilyesmiket is! – mondtad. Megint először hallottam ilyet valakitől és megint úgy tűnt, ez teljesen logikus és magától értetődő.

Sokszor fordult elő a következő: csak ülünk, beszélgetünk, mindenfélét mondasz, teljesen kusza már a kép, semminek semmi köze egymáshoz. Összezavarsz. Mi köze ennek a sok mindennek ahhoz, amit kérdeztem, sőt: mi köze egymáshoz? És amikor már elveszteném a türelmemet, éppen azt mondanám, na jó, Juli, most már beszéljünk másról, akkor mondasz egy szót vagy egy mondatot, ami összerakja egy pillanat alatt az előző gondolatokat. Ami egybefűzi azt, ami eddig teljesen parttalannak, összefüggéstelennek látszott.

A különleges

Mindenkinek az a célja: nyomot hagyni. Különlegesnek lenni. Mindenki *akar* ilyen lenni. Neked nem kellett akarni. A magad módján, csendben, mosolyogva, nyugodt hangon mondtál és tettél olyasmiket, amik teljesen egyedivé és különlegessé tettek téged. Nagy öröm volt *veled lenni*, a barátodnak lenni.

Hallgatni a csendet veled, a mondatok és a szavak között. Átlényegülni egy olyan világba, ahol minden másképpen van, ahol minden lehetséges. Ahol fontosak vagyunk, ahol a gondolatok és az érzelmek uralkodnak. Mindig szeretted töprengeni és veled a töprengés nagyon érdekes lett, *kíváncsivá tettél* mindenkit, aki erre fogékony volt körülötted.

Elhitetted, hogy az élet csupa titok, hogy mindenben érdemes filózni, hogy lassan-lassan mindenre rá lehet majd jönni, egyszer. Szeretted élni. Talán ez volt az, ami miatt nem akartad, nem tudtad elhinni a halált és valószínűleg nem is haltál meg, máshol vagy, kíváncsian nézel a világba, meghallgatod azokat, akik körülötted vannak, és a legjobb tanácsot adod nekik, olyat, amit jó, ha megfontolnak.

Sok jóképű férfival láttalak, híres és kevésbé híres emberek örülhettek, hogy egy ilyen nő szóba állt velük. Sokszor láttalak boldognak, szerelmesnek, igazi nő is voltál a tudós mellett, a matematika professzora szerette az életet, a jó dolgokat benne. Persze a férfiakról meg is volt a véleményed, lehetett veled pletykálni, de

nem sok szót pazaroltál. Fantasztikus érzéked volt ahhoz, hogyan lehet a legrosszabbat is jóra fordítani, hogyan lehet a kemóból jópofát faragni, miként tudsz tanulni a betegségedből, miként tudod átadni másoknak, mit csináljanak, ha ilyesmi történik velük.

Ügyesen forgattad a szavakat, jól vagyok, mondtad, most egy kicsit bemegyek a kórházba, de mindjárt jövök és folytathatjuk.

Juli, mikor jössz?

Mindenesetre minden héten megteszem a lottón az 1, 2, 3, 4, 5-öt.

Egyszer biztos bejön.

SZENDREI JULINAK

KERESZTY ZSUZSA

tanár, pszichológus
zskereszty@gmail.com

Sose mondtuk, hogy barátok vagyunk. Nem volt rá szükség. Természetes volt, hogy így van. Először csak *szövetségest* láttam benned. Ha egy-egy főiskolai – a cigány gyerekek vagy a fogyatékosok integrációjáról szóló – vitában össze kellett fognunk ahhoz, hogy a gyerekek érdekei érvényesüljenek, elég volt egy tekintetváltás ahhoz, hogy értsük egymást, és a közös gondolkodást vagy vitát megpróbáljuk ebbe az irányba terelni.

Azután megtanultalak *tisztelni*. Mintegy húsz éve vittem el neked Timi matematika füzetét, kérve, hogy a gyerek hibái alapján segíts, hogyan kellene továbblendítenünk őt onnan, ahol a gondolkodása megrekedett. Timi annak a csenyétei iskolának volt a növendéke, amelynek akkor a mentora voltam – s Timi tanítóival együtt hárman voltunk tanácstalanok. A füzet kevés volt, a következő héten felültél a vonatra, aznap együtt tanultatok Timivel – és segítettél nekünk. A tisztelet bennem nem abból származott, hogy megfejtetted azt a problémát, amelyet hárman sem tudtunk, hanem abból, hogy ennek a gyerekeknek a kedvéért, a probléma megoldásának a kedvéért 200 kilométert utaztál.

Később felfedeztem azt a képességedet, hogy egy ember karakterének, pillanatnyi állapotának a lényegét hogyan tudod valószínűtlenül rövid idő alatt is megragadni. Együtt láttunk tanítani egy fiatal kollégát, akiről nyilvánvaló volt, hogy tehetséges, és látható, hogy a gyerekekkel nem boldogul. *Z. olyan festő – mondtad – , aki világosan, a finom részletekig látja maga előtt azt a képet, amelyet megfesteni még nem tud.*

2011-ben történt, hogy egy közös munka közben meghívtál egy teára. Akkor már húsz éve tudtuk, hogy barátok vagyunk, de ritkán találkoztunk, mindig volt közös teendők, magánügyekről sohasem váltottunk szót. Ebben sem volt semmilyen fal köztünk, egyszerűen nem került rá sor. Ekkor pótoztuk. Magától értetődő volt, hogy elmondtad, beteg vagy, a közös évek leglényegesebb történéseit mindketten összefoglaltuk, legfontosabb dolgainkat akkor megbeszéltük. A rákot ugyanannak tekintetted, mint a diszlexiádat: megoldandó problémának. A halálod előtt tíz nappal beszélünk telefonon, utoljára. Isaszegre mentünk volna egy matematikai játszóházat megnézni. *Most nem megyek, mondtad, majd elmeséled,* érezni lehetett, már minden szó kimondása erőfeszítésedbe kerül. Még egy kis dolgom van a közös dolgainkból is, Juli, azután majd elmesélem.¹

¹ Nincsen ebben misztikus, semmi közöm az ezotériához, úgy tudom, Neked sem volt, inkább az ezotéria eredeti jelentését, a lélek belseje felé való utazást közvetíti.

SZÁMOS OKBÓL VAGYUNK MI ITT EGYÜTT - MENTOROM, SZENDREY JULIANNA EMLÉKÉRE

SVRAKA TAMÁS NÉ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának tanársegédje
svraka.tamasne@tok.elte.hu

„Túl sok, csak szórjuk rájuk az ismereteket, ők meg nem jegyzik meg azokat!” Szendrey Julianna. Igen, nagyon kritikus volt, amit az ismeretségünk elejétől kezdve jól viseltem, mert éreztem, jót akar. Tanítói pályám fénykorán találkoztunk, *Kognitív képességefejlesztés* kurzust tartott az egyetemen. Hamar egymásra hangolódtunk, talán, mert mindketten szeretttük tanítani a matematikát. Hosszasan beszélgettünk előadások után, amit nagyon megtisztelőnek éreztem. Többször együtt indultunk hazafelé.

Egyetemi tanulmányaim zárásaként szakdolgozatomban – többek között – matematikai szorongásoldó foglalkozásomat mutattam be. Tetszett neki a dolgozatom, őrzöm opponensi véleményét: „...kiemelkedik a kutató pedagógus, aki pedagógiai munkájának jobbitása érdekében tanulmányozza a szakirodalmat, a korábbi kutatásokat. Hipotéziseknek jár utána, majd eredményeit visszavezeti a terápia tervezésébe és annak megvalósításába.” Nagyon szépen fogalmazott, meg is hatódtam tőle. Ekkor éreztem először igazán, hogy valaki értékeli a munkámat, az erőfeszítéseimet, és érdemes folytatni tovább az elkezdett folyamatot. Bementem hozzá a Matematika Tanszékre – aminek ő volt a vezetője – és megköszöntem a kedves szavakat. Bemutatott a kollégáinak, majd az mondta: „... ha majd egyszer elég gyakorlatot szereztél, itt lesz a helyed köztünk. Addig neveld a gyerekeidet, én is ezt tettem, 40 évesen kezdtem a főiskolai oktatást.” „Érdekel, mit csinálsz a gyakorlatban. Szeretném megnézni az egyik foglalkozásod, ha nem zavarok.”

Ekkor kezdődött el a mi munkakapcsolatunk. Abban az időben sajátos nevelési igényű gyermekekkel foglalkoztam. Sok esetben küszködtünk a tananyag mennyiségével, a gyermekek nehezen boldogultak a feladatokkal. Rendszeresen járt ki hozzánk az iskolába, aktív részese volt mindennapjainknak, érdeklődött a matematikai szorongásoldó pedagógiai terápiám iránt. Rendkívül nagy türelemmel, de határozottsággal fordult a fogyatékos gyermekek felé is. Azt vallotta: „Nincs olyan, hogy nem tudja. Valahogy másként, máshogyan mutassuk meg nekik!” Mivel a „matematika a mindennapi élet eszköze (Szendrei, 2005. 44. o.), itt nincs helye a szorongásnak, a félelemnek.” Amikor a foglalkozásokat tartottam, ő figyelt. Szakértelemmel korrigált, kérdezett, megállapításokat tett, javaslatokkal élt. Én is sokat kérdeztem, tanultam tőle. Ezt az élményt osztom meg az Olvasóval; emlékeim mellett tematikául a *Gondolod, hogy egyre megy?* című könyvét használtam.

Gyöngyszemek Szendrei Julianna módszereiből

Közös alapelvünk az volt, hogy a tantárgyi szorongás leküzdésének egyik legjobb módszere a gyermek életkori sajátosságaihoz, képességszintjéhez való alkalmazkodás, a vizuális kreativitásra alapozva. Ennek első lépcsője a megfelelő munkalétkör kialakítása. „Van olyan fontos, mint a matematika ismerete. Nagyon nehéz olyan légkört teremteni az osztályban, ahol a tudás érték és a nem tudás nem szégyen.” (Szendrei, 2005. 227. o.) Sokfélék vagyunk, az a lényeg, hogy mindenki jól érezze magát a közösségben. A mi esetünkben ez az összetartó erő a vizuális alkotás öröme. Ezt használtuk ki, és a geometria oldaláról mutattuk be a matematika arcait. Ez a megoldás azért tűnt jónak, mert észrevétlenül tudtunk átlépni a vizuális elemekből a számok világába. Például a krumplinyomda háromszög-, négyzet- és kör formáit először díszítésre, majd soralkotásra, csoportosításra, végül számlálásra, műveletvégzésre használtuk. Ilyenkor sokféle gondolkodásmódot alkalmaztunk. „A módszernek az a jelentősége, hogy amint a tanuló tudatára ébred annak, hogy mit csinál, már elkészült vele, mosolyogva, sikerélménnyel éri el a műveleti szakaszt.” (Szendrei, 2005) „Kialakul benne, az én képes vagyok érzésének öröme... a matematikát is csak az szereti meg, aki sokszor élheti át az öröm érzését a vele való foglalkozás során.” (Szendrei, 2005. 41. o.)

Az öröm akkor teljes, ha a másik is elfogadja, értékeli, amit én csinálok. Hogyan taníthatók meg a gyermekek egymás értékeinek meglátására, a különbözőségek elfogadására? (Szendrei, 2005) Ez korunk pedagógiájának egyik legnagyobb kérdése, amire a legnagyobb természetességgel adott tökéletes választ. „Érdemes minden gyermeknek olyan szerepet adni az osztályban, amiben megmutathatja értékeit, és megtanulhatja, hogy alkotása, véleménye, viselkedése hogyan hat mások érzéseire” (Szendrei, 2005. 284. o.). Ebben a pedagógusnak és az ő példamutatásának van nagy szerepe. „A gyermek fejlődése egy olyan puzzle játékhoz hasonlít, amelyiket száz meg száz ember épít fel. Hát senki se magát nézze, hanem a készülő képet!” (Szendrei, 2005. 285. o.)

„El kellene tekinteni az általánosítástól, a bevett sablonoktól.” A vizualitás mellett fontos lenne a jófajta játék, mert lelkesedést, örömet és sikerélményt szül, oldja a tantárgy iránti feszültséget. A fejlesztő folyamatot érdekes, hasznos játékokkal, mindennapi életből vett szituációkkal, problémahelyzetek, élethelyzetek teremtésével segíthetjük. Máris megoldódik „a matematikatanítás egyik dilemmája, hogy mi tanítók miképp vagyunk képesek azt is biztosítani, hogy felkészítsük tanítványainkat a matematika alkalmazásának művelésére” (Szendrei, 2005. 132. o.). Élethelyzetnek tekintem itt például a játékpénzzel való manipulatív tevékenységeket. A pénz értéke és használata a mai kultúránk elengedhetetlen feltétele. Lehetőleg minél több feladatnál használjuk! Először mi is gyárthatunk játékpénzeket, majd, ha lehetőség van rá, használjunk igazi aprópénzt a szituációs játékokhoz. Így oldhatjuk a vásárlástól, pénzhasználatától való félelmet is. „Ezáltal a matematika hasznosságát már iskolás korban is értékelni fogják” (Szendrei, 2005.

135. o.). Az eszköz használata arra is jó, hogy belelátunk a gyermekek gondolkodásába azáltal, miként rakosgat; másrészt biztonságot ad neki, segít a kudarc elkerülésében.

Mi is jelenti a gyerekeknek a kudarcot? A nem elvárt értékelés, az osztályozás. A foglalkozások alatt a gyermekek nem kaptak osztályzatot. Sok esetben a „húha”, „ez igen”, „nagyszerű” dicsérő szavakat részesítettük előnyben, karöltve az alkotás örömeivel, az önellenőrzés játékos formájával és a javítás lehetőségével. „Sokkal jobb egy olyan óra, amikor a gyerekek lázban égnek a feladatok megoldása miatt, mintsem amikor lágyan ösztökélni kell őket színes kártyák, képecskék osztogatásával.” (Szendrei, 2005. 374. o.) Így maga a tantárgy is sokkal vonzóbb lesz a diák számára, és az oktatás is eredményesebb, sikeresebb.

Dicsérő szavak

Szintén Julitól hallottam sokszor: „a jó tanár úgy éri el sikerét, hogy a tanuló matematikáról alkotott negatív vélekedését sikerül megváltoztatnia: elhiszi a gyermek, hogy sikeres és eredményes lehet.” Tanítási gyakorlatom után így fogalmazott: „A gyerekek, akiket tanítasz, elhiszik ezt, gratulálok hozzá, további eredményes munkát kívánok!”. Jól estek hozzám intézett szavai, melyekben már nem kritika, hanem dicséret volt. A pedagógiai szakszolgálatban folytattam tovább a fejlesztő foglalkozásokat, oda már nem tudott bejönni hozzám. Egy darabig tartottuk a kapcsolatot és utána már soha többé. Akkor döbbsentem rá, mindenben igaza volt. A tananyag túl sok, az idő túl kevés, a tanító nem elég türelmes, a tanítói fantázia és a lehetőség határtalan. Minden ötletét és tanácsát megfogadtam. Szépen bővült, gazdagodott a tárházam. A SzámOKosok pedagógiai terápia elnevezése is mentorom sokat hangoztatott szavait örzi: „*Számos okból vagyunk mi itt együtt*”.

Gyermekeim azóta felnőttek, ahogy Juli mondta, én „köztetek” vagyok. Most érzem, milyen szerencsés voltam, hogy ismerhettem őt, tanulhattam tőle.

Irodalom

Szendrei Julianna (2005): *Gondolod, hogy egyre megy? – Dialógusok a matematikatanításról tanároknak, szülőknak és érdeklődőknek*. Typotex Kiadó, Budapest.

KÜLFÖLD

AUSZTRIA TANÁRKÉPZÉSI RENDSZERE

PESTI CSILLA* – GORDON GYÓRI JÁNOS – KOPP ERIKA*****

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolának doktorandusza

csilla.pesti@ppk.elte.hu

**az Eötvös Loránd Tudományegyetem Interkulturális Pszichológiai és Pedagógiai Intézetének egyetemi docense

gyori.janos@ppk.elte.hu

***az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének egyetemi docense
kopp.erika@ppk.elte.hu

E tanulmány az ausztriai tanárképzést hivatott bemutatni, kitérve annak jelentőségére, történetének rövid áttekintésére, a jelenlegi rendszer főbb vonásaira és kritikájára, tartalmi jellemzőire, a különböző finanszírozási modellekre. Kitér a pályakezdő pedagógusok helyzetére, a pedagógustovábbképzés rendszerére, valamint a pálya presztízsére is, továbbá bemutatja az elmúlt években, a tanárképzés szerkezetét illetően végbement változásokat.

Bevezetés

Az osztrák pedagógusképzés jelentősége a világban, Európában

Ausztria több szempontból is jelentős szerepet tölt be Európa oktatási, illetve tanárképzési rendszereinek vizsgálatában, hiszen egyrészt a német nyelvterület jelentős képviselője, ugyanakkor számos környező ország pedagógusképzése esetében figyelhető meg kölcsönhatás. E kölcsönhatások egyik példája az Ausztriában hivatalosan is elismert nemzeti kisebbségi csoportok (szlovének, horvátok, magyarok stb.) számára a kétnyelvű oktatási modell biztosítása („Official Minority Groups”, n.d.). Egy másik érdekessége az ausztriai tanárképzési rendszernek a Tirol tartományban működő modell, mely az egykor Osztrák–Magyar Monarchiához, azonban ma már Olaszországhoz tartozó Dél–Tirol tartományából érkező, német anyanyelvű tanárjelöltek képzését teszi lehetővé oly módon, hogy a tanulmányok befejeztével a hallgatók visszatérhetnek Olaszországba, és Dél–Tirol régiójában az Ausztriában megszerzett diplomával tanári munkaviszonyt létesíthetnek (Schratz, 2018). E régiók közötti együttműködés jelentősége még inkább kimagasló, amennyiben arra gondolunk, hogy egyes esetekben egy országon belül sem egységes a tanárképzés, a tartományok/régiók közötti tanári mobilitás jelentős probléma (például Németországban, Svájcban), illetve Magyarország tekintetében a külhoni magyar nyelvű oktatás, tanárképzés szempontjából.

A közoktatási rendszer

Bármely ország tanárképzési rendszerének átfogó tanulmányozásához elengedhetetlen az adott ország iskolarendszerének áttekintése, valamint a reformok megértésének érdekében a közoktatás rövid, a teljesség igényét mellőző történeti áttekintése.

Ausztriában *Mária Terézia* (1717–1780) vezette be a kötelező közoktatást 1774-ben, mely ekkor egyedülállónak számított Európában. Az 1. világháborút követően megkezdődött az iskolarendszer lassú átalakulása, de alapvetően az Osztrák–Magyar Monarchiában is létező rendszer működött tovább. *Otto Glöckel* politikus (1874–1935) szorgalmazta az optimális oktatás biztosítását minden gyermek számára, kortól és nemtől függetlenül. 1962-ben parlamenti döntés született az oktatási törvény alkotmányos törvényként történő kezeléséről, annak érdekében, hogy az oktatással kapcsolatos döntéseket ne hozhassa meg kizárólag egy politikai párt (*Schratz*, 2018).

1962-ben hozták meg az iskolai szervezeti törvényt (SchOG), majd 1974-ben az iskolai tanítási és tanulási törvényt (SchUG). Ez utóbbi képezi a ma is hatályban lévő törvény alapját. 1975-től bevezetésre kerültek a koedukált oktatási intézmények, majd 1993-tól a sajátos nevelési igényű gyermekek közoktatási integrációjára is sor került (*Schratz*, 2018).

A politikai pártok oktatáspolitikai nézetei, filozófiai és ideológiai a mai napig jelentős hatással bírnak az oktatási rendszerre (*Schratz*, 2018). Az oktatási törvény alkotmányos jogi természetéből eredően az oktatáspolitikai döntésekre sokszor a pártok közötti hosszadalmas „egyezkedések” és kompromisszumok eredményeként tekinthetünk. A politikum befolyása más szinteken is megmutatkozik, pl. az oktatási intézmények vezetőinek kinevezésekor. Elmondható, hogy Ausztria (*Schratz*, 2018):

1. egyrészt a leginkább központosított szövetségi állam (pl. a szövetségi kormány hatáskörébe tartozik a tanterv kialakítása, a törvénykezés stb.);
2. másrészt pedig a leginkább szövetségi központosított állam (pl. a szövetségi kormány által meghozott törvények bevezetéséért a tartományok felelősek).

A német nyelvterületre jellemző egyetemi szintű, hagyományos tanárképzés jellemzői, mint például az elmélet és a gyakorlat szétválasztása, valamint az elmélet előnyben részesítése (*Kraler – Schratz*, 2014) meghatározzák az ausztriai tanárképzést még napjainkban is – igaz, számos kezdeményezés (intézményi, regionális és szövetségi szinten) törekszik az elmélet és gyakorlat közötti szakadék mérséklésére.

A Nemzeti Tanács 2013. évi javaslata szerint a tanárképzés egységessé vált, és az egyetemek, illetve a tanárképző főiskolák együttműködésében valósul meg (*Simić – Bachmann – Stančić*, 2013). Az osztálytanítóknak és tanároknak legalább alapidplomával, BEd (Bachelor in Education) végzettséggel kell rendelkezniük, illetve a későbbiek során valamely egyetemen megszerzett mesterdiplomával MED (Master in Education) is. (A BEd végzettség megszerzése után megkezdheti a jelölt

a tanári pályán való tevékenységét, de 5 éven belül meg kell szereznie az MEd végzettséget). A mestertanulmányok célja az alapképzés egyes területeinek elmélyítése, valamint a tanítható tanulói korosztály skálájának szélesítése.

A jelenlegi rendszer főbb vonásai

Napjainkban két típusú tanárképzésről beszélhetünk Ausztriában:

1. a kifutóban lévő diploma (osztatlan) programról, valamint
2. a 2015. évi reformmal bevezetett, Bolognai rendszernek megfelelő kétciklusú (osztott) képzésről (alapképzés + mesterképzés).

Habár jelentős változások figyelhetők meg az ausztriai oktatási, és ezáltal a tanárképzési területen is, számos, a hagyományos tanárképzésre jellemző elem továbbra is fellelhető (*Schratz – Kraler, 2011*):

- tudományterület-vezérelt (a tudományos tárgyak ismerete kielégíti a jó tanár fogalmát);
- elméletalapú (az elmélet és a gyakorlat szétválása az elmélet javára);
- állami irányítású (állami prioritást élvező hivatás);
- kiválasztás-vezérelt (kizárólag a legjobb tanárok, illetve diákok kerülhetnek be a gimnáziumokba), valamint
- bürokratikus (a különböző problémamegoldásoknak, változásoknak és fejlesztéseknek illeszkedniük kell az adminisztrációs struktúrához).

Az osztrák iskolarendszer vázlatja

Az óvodai oktatás (Kindergarten) egy éve kötelező (az 5. életévükbe lépő gyermekek számára), de a politikum szorgalmazza a gyermekek óvodai oktatását, különösen a nem német anyanyelvű családok esetében. Ezt követi a négy évig tartó általános iskola (Volksschule), melyet a diákok általában a lakóhelyükhöz legközelebb található iskolában teljesítik. Az általános iskola befejeztével, tehát tíz éves korban a diákok (és szüleik) komoly döntés elé kerülnek: választaniuk kell az ún. akadémiai középiskola (gimnázium), az új középiskola (Neue Mittelschule), valamint az általános középiskola (Allgemeinbildende Höhere Schule) között. A gimnáziumba való bekerülés felvételi vizsgához, illetve általános iskolai eredményekhez kötött, a tanulmányok 8 évig tartanak, s a gimnázium végeztével a diákok érettségi vizsgát tesznek (Matura). Amennyiben a diákok az általános iskola után az új középiskola mellett döntenek, az itt eltöltött 4 év után több lehetőség közül is választhatnak (műszaki, szakképzési oktatási irány). A közoktatási rendszerben 9 éven át kötelező tanulni. Az ausztriai közoktatási rendszert az *I. ábra* szemlélteti:



1. ábra: Az osztrák közoktatási rendszer (OECD, 2016)

Ausztria pedagógusképzési rendszerének struktúrája

A pedagóguspályára való bekerülés feltételei

A tanárképzési rendszerbe való bekerüléshez a hallgatóknak a következő elvárás(ok)nak kell megfelelniük (*Wadsack-Köchl – Kasparovsky, 2015*):

- rendelkezniük kell az általános egyetemi felvételi képesítéssel (allgemeine Universitätsreife);
- felvételi alkalmassági vizsgát kell tenniük annak érdekében, hogy meghatározzák a hallgató alkalmasságát egyrészt a tanárképzési programba való bekerülés, másrészt pedig a későbbi szakmai gyakorlat tekintetében,
- egyes esetekben a felvételi eljárásban egyéb követelmények is megjelenhetnek, s ekkor a hallgatóknak ezeknek szintén eleget kell tenniük (pl. művészeti területeken művészeti alkalmassági vizsga).

Az általános egyetemi felvételi képesítés tulajdonképpen a középiskolai érettségi vizsgában (Reifeprüfung, Matura) merül ki. Az egyetemeken, valamint a tanárképző főiskolákon történő tanárképzésbe való bekerüléshez szükséges még a felvételi eljárásban rögzített feltételek teljesítése is, mely jelentheti az egyetemi felvételi (alkalmassági) vizsga (Studienberechtigungsprüfung), vagy az ún. TVE (műszaki-szakképzési) diplomavizsga (Berufsaufsichtsprüfung) sikeres teljesítését, vagy egy törvényileg is elismert poszt-szekundáris oktatási intézményben folytatott tanulmányok során, az egyetemi képzésben való részvételre feljogosító képesítés megszerzését. Az egyetemi felvételi (alkalmassági) vizsga egy többlépcsős folyamat, ahol a hallgatók először egy online önértékelési tesztet töltenek ki, mely megmutatja, megfelelő-e számukra a tanári szakma. Amennyiben igen, a következő lépésben kerül sor magára a felvételi vizsgára, számítógépes teszt formájában. E lépés célja a különböző kognitív, nyelvi, érzelmi és egyéb személyes erőforrások feltárása, nem csak a képzési program, hanem a tanári szakma tekintetében is. E két lépés kötelező, azonban egyes tanárképző intézményekben sor kerülhet egy személyes értékelésre is, mégpedig a hallgatókkal való beszélgetés formájában.

A valamely más országban megszerzett, s a felvételi eljárás során felhasználni kívánt dokumentumok ekvivalenciája vizsgálat tárgyát képezi. Sok esetben az ekvivalencia egyezmények útján biztosított (pl. a Lizaboni Elismerési Egyezmény szerint), azonban az ilyen jellegű egyezmények hatályán kívül eső esetekben az adott intézmény rektorátusa dönt az ekvivalenciáról, eseti alapon, s szükség esetén dönthet egy további felvételi vizsgáztatásban való részvétel mellett.

Képzéstípusok (a képzések időtartama, képzési szintek)

A 2015-ben hatályba lépett új tanárképzési rendszer (PädagogInnenbildung Neu) Ausztria tanárképzésének történetében talán az egyik legjelentősebb reformnak tekinthető. A Bologna rendszerű (3+2 éves) képzési struktúra adaptálásának tekintetében a tanárképzés és az egészségügyi képzés kivételt képeztek egészen a

nemrégiben lezajlott tanárképzési reformig: 2015-ben a tanárképzés átalakult, s egy Bologna-konform szerkezetet vett fel. A más országokban megszokott 3+2 éves szerkezettől eltérően a tanárképzés egy 4 éves alapképzésből (BEd – Bachelor in Education, 240 ECTS), valamint egy 1-4 évig tartó mesterképzésből áll (MEd – Master in Education, 60-240 ECTS). Az alapképzést követő mesterképzés három típusa közül választhatnak a tanárjelöltek:

1. általános iskolai tanárképzés, melynek időtartama 1 év (60 ECTS);
2. általános középiskolai tanárképzés, időtartama 2 év (120 ECTS);
3. szakközépiskolai tanárképzés, aminek az időtartama 1-4 év (60-240 ECTS).

Azt illetően, hogy a tanárképzés milyen intézménytípusban való tanításra készíti fel a hallgatókat elmondható, hogy az általános iskola (ISCED 1), alsó középiskola (ISCED 2) és felső középiskola (ISCED 3) tagolás helyett a tanárképzésben inkább a következő tagolás figyelhető meg:

1. Tanárképzés, mely az általános iskolában (ISCED 1) való tanításhoz szükséges.
2. Tanárképzés, mely a középiskolák alsó és felső évfolyamaiban (ISCED 2 és ISCED 3) való tanításhoz szükséges.

Mindkét „típusú” tanárképzés, legalábbis az új tanárképzési rendszerben, BA és MA, Bologna-konform struktúrában történik. Az alapképzés befejeztével (tehát a BA diploma megszerzését követően) a hallgató, vagyis a már tanári diplomával rendelkező személy elkezdhet tanítani olyan típusú közoktatási intézményben, amelyre őt az alapképzése feljogosítja, amennyiben párhuzamosan a mesterképzést is megkezdi. A mesterképzés (vagyis az MA diploma megszerzése) a feltétele annak, hogy a jelölt a tanári pályán maradjon.

Az ISCED 1 szinten történő felkészítés általános jellegű, s emellett a hallgató egy speciális fókuszot is választhat (pl. inkluzív oktatás). Az ISCED 2 és ISCED 3 szinteken történő felkészítés két, a hallgató által választott diszciplináris területen, vagy egy diszciplináris területen és egy ún. speciális fókuszon történik (ilyen speciális fókusz lehet pl. az inkluzív oktatás, vagy a médiapedagógia).

A képzés intézményrendszere

A Szövetségi Alkotmányos Törvény 14. cikkelyének 1. paragrafusa szerint a szövetségi hatóságok felelősségi köréhez tartozik az egyetemekre vonatkozó jogszabályok elfogadása és végrehajtása (*Wadsack-Köchel – Kasparovsky, 2015*). Az 1986. évi Szövetségi Minisztériumokról Szóló Törvény (Bundesministerienengesetz, BMG) értelmében minden, az egyetemekkel és magánegyetemekkel, főiskolákkal, hallgatói érdekek képviselésével, tanulmányi ösztöndíjakkal, diákszallók építésének támogatásával, egyetemeken végbemenő kutatási tevékenységekkel kapcsolatos kérdés a Szövetségi Tudományos, Kutatási és Gazdasági Minisztérium (Bundesminister/in für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft) hatásköre alá tartozik. Minden, a tanárképzési főiskolákkal kapcsolatos kérdés a Szövetségi

Oktatási és Nőkkel Kapcsolatos Ügyekért Felelős Minisztérium (Bundesminister/in für Bildung und Frauen) hatásköre alá tartozik. Ezek mellett a tanárképzés szempontjából fontos dokumentum a 2005. évi Tanárképzési Törvény (*Hochschulgesetz 2005, HG*), mely az állami tanárképző főiskolák működését, a magán tanárképző főiskolák akkreditációját, ezekben az intézményekben nyújtott programokat, valamint az itt folytatott tanulmányokat szabályozza.

A tanárképzés intézményrendszerét tekintve fontos kiemelni, hogy az új, 2013. évi reform értelmében az egyetemek és tanárképző főiskolák egymással szoros együttműködésben alakítják ki és valósítják meg a tanárképzési programokat. Ausztria területén négy tanárképzési hálózat működik, melyek az adott területen lévő egyetemek és tanárképző főiskolák közös munkáját hivatottak elősegíteni és támogatni.

Az állami egyetemek képezik a felsőoktatási rendszer legjelentősebb csoportját. A tanárképzés szempontjából jelentős szerepet töltenek be a 2006-ban életbe lépő 2005. évi Tanárképzési Törvény értelmében vett, ún. egyetemi tanárképző főiskolák (továbbiakban tanárképző főiskolák), melyek tulajdonképpen számos korábbi tanárképzési intézmény összevonásával jöttek létre (ilyen korábbi intézménynek számítanak pl. a régi rendszerben működő tanárképző főiskolák, szaktanárképző főiskolák, továbbképzési intézmények stb.). A folytatásban az egyetemek és tanárképzési főiskolák (azaz a tanárképzést nyújtó intézmények) kerülnek részletesebb bemutatásra.

Az egyetemek saját autonómiával rendelkező jogi személyek, melyek felett a Szövetségi Tudományos, Kutatási és Gazdasági Minisztérium felügyeleti joggal rendelkezik. E felügyeleti szerep nem jogosítja fel a minisztert az egyetem tevékenységeinek felülvizsgálatára, például a miniszter nem bírálhatja el az egyetemek tevékenységeinek megfelelőségét, gazdaságosságát. Az egyetemek vezetését az Egyetemi Tanács (Universitätsrat), a Szenátus (Senat), valamint a Rektor (Rektor/in) végzi. A Szenátus létrehozhat decentralizált testületeket (Kollegialorgane) döntéshozatali hatáskörrel, vagy anélkül, illetve kötelező jelleggel létre kell hoznia döntéshozatali hatáskörrel rendelkező testületeket is. A Szenátusnak jóvá kell hagynia minden testületi döntést, valamint a Szenátus felelősségi körébe tartozik egy monokrata, a tanulmányi ügyekért felelő szerv létesítése is. A Szenátus fogadja el a tantervet is. A felvételi döntéshozatal a Rektorátus, illetve a tanulmányi adminisztráció felelősségi körébe tartozik. Az Egyetemi Tanácsok végzik az egyetemek működésének és hatékonyságának felülvizsgálatát, szintén az ő felelősségi körükbe sorolandó a Rektorok megválasztása, akik tulajdonképpen az egyetemek napi gyakorlatát felügyelő szerv szerepét töltik be.

A tanárképző főiskolák (Pädagogische Hochschulen) koncepciója a 2005-ös évi Tanárképzési Törvény módosításával került bevezetésre. A tanárképző főiskolák korlátozott autonómiával rendelkező jogi személyek, melyek a felelős minisztérium felügyelete mellett végzik tevékenységüket. A tanárképző főiskolák vezetéséért felelős szervek közé tartozik a Főiskolai Tanács (Hochschulrat), a Szenátus (Senat),

a Rektor (Rektor/in), illetve a Tanulmányi Bizottság (Studienkommission). A Szenátus létrehozhat decentralizált testületeket (Kollegialorgane) döntéshozatali hatáskörrel, vagy anélkül. A Szenátusnak jóvá kell hagynia minden testületi döntést, valamint a Szenátus fogadja el a tantervet is. A felvételi döntéshozatal a Rektorátus, illetve a tanulmányi adminisztráció felelősségi körébe tartozik. A tanárképző főiskolák költségvetéséért a Szövetségi Tudományos, Kutatási és Gazdasági Minisztérium felel.

A tanárképző főiskolák képzési és továbbképzési programjai a pedagógia, s ezen belül is a tanári hivatás területére irányulnak. Az ezen intézményekben történő képzés tudományos alapokon nyugszik, s kitér a társadalomtudományokra, a tantárgyakhoz kapcsolódó elméletekre, a pedagógiára, valamint a gyakorlóiskolákban (Praxisschulen) zajló tanárképzésre is (*Wadsack-Köchl – Kasparovsky, 2015*).

Megszerezhető képesítések

Az új tanárképzési rendszer egyik célja, hogy jól képzett tanárokat biztosítson Ausztria minden oktatási intézménye számára (*Simić et al., 2013*). A megszerezhető képesítések a következők:

1. BEd (Bachelor of Education) végzettség (240 ECTS) általános iskolai, általános középiskolai és szakközépiskolai tanárok számára, valamint
2. MEd (Master of Education) végzettség (minimum 60 ECTS) általános iskolai, általános középiskolai és szakközépiskolai tanárok számára.

Ezen kívül az elkövetkező pár évben még megszerezhető magiszteri tanári végzettség is, azonban ez már kifutó rendszernek tekintendő, a 2015/2016-os akadémiai év óta nem lehet a magiszteri végzettséghez vezető, ún. diploma programra jelentkezni (ez a magyarországi osztatlan tanárképzés megfelelőjének tekinthető).

A tanárképzési és továbbképzési programok monitorozását és ezek elemzését a Szövetségi Tudományos, Kutatási és Gazdasági Minisztériumhoz, valamint a Szövetségi Oktatási és Nőkkel Kapcsolatos Ügyekért Felelős Minisztériumhoz tartozó Minőségbiztosítási Tanács végzi.

A pedagógusképzés résztvevőivel kapcsolatos egyéb statisztikai adatok

A tanári hivatás népszerűségének javulását az elmúlt évtizedben mi sem mutatja jobban, mint a 41%-os növekedés a tanárképzőfőiskolák hallgatóinak számát illetően (*Huber-Bachmann, 2018*). A 2016/2017 akadémiai évben körülbelül 383.500 hallgató vett részt valamilyen felsőfokú (egyetemi, főiskolai) képzésben, s e hallgatók 8%-a valamely tanárképző főiskolán tanult. A tanárképző főiskolák hallgatóinak eloszlása a nemek tekintetében a sok más országhoz hasonló mintázatot mutatja: túlnyomórészt (75%-ban) nők vesznek részt a tanárképzésben.

A pedagógusképzés tartalmi jellemzői

Az intézményi autonómia kérdései

A Szövetségi Alkotmányjog 81. cikkelyének értelmében az egyetemek a szabad kutatás, a tandíjmentesség, valamint a művészeti kinyilatkoztatás helyszínei, s a törvényi kereteken belül autonóm módon működnek, saját alapszabályzatuk meghozatalának lehetősége mellett (*Wadsack-Köchler – Kasparovsky, 2015*).

Az autonóm működés kiterjed a tanárképzési programok tervezésére is: az egyetemek és tanárképző főiskolák által közösen kidolgozott tanárképzési programokat a nemzeti szinten, a Szövetségi Tudományos, Kutatási és Gazdasági Minisztériumhoz, valamint a Szövetségi Oktatási és Nőkkel Kapcsolatos Ügyekért Felelős Minisztériumhoz tartozó Minőségbiztosítási Tanács hagyja jóvá.

A különböző képzések tantárgyi struktúrája, tantervek

A tantervek jogi keretrendszerét két dokumentum határozza meg: a 2005. évi Tanárképzésről Szóló Törvény, valamint a 2013. évi Felsőoktatási Tantervekről Szóló Törvény. Ez utóbbi írja le a tanterv-tervezés során követendő elveket, valamint az alap- és mesterképzések tanterveiben kötelezően megjelenítendő területeket. Ennek értelmében a tanárképzési programok a következő területeket foglalják magukba (*Wadsack-Köchler – Kasparovsky, 2015*):

- az oktatás alapjai;
- tantárgyelmélet és szakpedagógia;
- gyakorlati tanárképzés.

Egy előzetes értékelést követően a tanárképzést nyújtó intézmények tantervért felelős bizottsága hoz döntést a tanárképzési programokról, tantervekről, s ezeket minden esetben a Rektorátusnak is jóvá kell hagynia. A Szövetségi Oktatási és Nők Ügyeivel Foglalkozó Minisztérium rendelet útján megállapít egy, a szabályozandó területekre vonatkozó keretszabályzatot. A tanárképzési programokat a Minőségbiztosítási Tanács véleményezi.

Szemléltetésképp a következőkben az Innsbrucki Egyetem alap- és mesterképzése kerül rövid bemutatásra (*School of Education, n.d.*). A középiskolai tanárképzés (BE, alapképzés) kreditértéke 240 ECTS (1 ECTS 25 hallgatói munkaórával egyenlő), s ebből 40 kreditet az ún. „oktatási tanulmányok” (neveléstudományok) modul keretén belül szükséges teljesíteni. A két választott diszciplína moduljainak keretén belül teljesítendő kreditek értéke 100-100 ECTS, mely magába foglal legalább 20-20, didaktikai modulhoz tartozó kreditet. A 240 kreditből 33,5 kreditet a pedagógiai-gyakorlati tanulmányok tesznek ki.

A középiskolai tanárképzés (ME, mesterképzés) kreditértéke az Innsbrucki Egyetem esetében 120 ECTS (1 ECTS 25 hallgatói munkaórával egyenlő), s ebből 20 kreditet az ún. „oktatási tanulmányok” (neveléstudományok) modul keretén belül szükséges teljesíteni. A két választott diszciplína moduljainak keretén belül

teljesítendő kreditek értéke 25-25 ECTS, mely magába foglal legalább 5-5, didaktikai modulhoz tartozó kreditet. A 120 kreditből további 20 kreditet az ún. interdiszciplináris kompetenciák és az individuális fókuszok, 27,5 kreditet a diplomamunka, 2,5 kreditet pedig a diplomamunka megvédése tesznek ki.

Ha megvizsgáljuk a mesterképzés 120 kreditjének leosztását, akkor az látható, hogy a szaktudományos területek a hangsúlyosak (összesen 50 kredit), az ún. „oktatási tanulmányok” modul, mely a pedagógiai és pszichológiai ismeretek elmélyítésére szolgál, mindössze 20 kredittel van jelen.

A kulcsjelentőségű speciális területek kérdése

A tanárképzésről szóló diskurzus (legalábbis ausztriai kontextusban) legjelentősebb témái közé sorolandó a heterogenitásról és inklúzióról való párbeszéd (*Tischler – Wakonigg, 2013*). A szakirodalom három fókuszot határoz meg:

- interkulturális oktatás;
- inkluzív oktatás, valamint
- tehetséges gyermekek oktatása.

Az általános vélekedés szerint az interkulturális oktatás a bevándorló háttérrel rendelkező gyermekek oktatásában merül ki, s többnyire a német nyelvórákra korlátozódik. Előremutatónak számít, hogy e vélekedés mellett haladóbb megközelítések is léteznek, melyek szerint az interkulturális oktatásnak a tanárképzés szerves részévé kell válnia, hiszen a tanárjelöltek, azaz a jövőbeli tanárok számára fontos lenne egy befogadó, inkluzív attitűd kialakulásának, valamint a sokféleségről való tudásuk gyarapításának támogatása.

Tanárképzési tantervi szinten a pedagógiai alapok mellett a pedagógiához, oktatáshoz kötődő fókuszok is megjelennek (*Bundesministerium für Bildung, 2016*). Ilyen fókusz lehet a speciális és gyógypedagógia, szociális oktatás, pályaválasztási tanácsadás, többnyelvűség, médiaismeret. Az inkluzív oktatás, mint fókusz kötelező jelleggel megjelenik minden tantervben.

Egy tanulmány (*OECD, 2017*) szerint a tanárok IKT eszköz-használata nem kielégítő. Habár az óratervezés során használnak digitális eszközöket, internetet, a tanítás során már nagyon alacsony az IKT használat. E problémára megoldást nyújthat az oktatástechnológia hangsúlyozása a tanárképzési és továbbképzési programokban.

A pedagógusképzés finanszírozási modellje

Az egyetemek hároméves teljesítmény-alapú megállapodást kötnek a felelős minisztériummal. A kormány az egyetemek teljesítményét figyelembe véve határozatot hoz az egyetemek által felhasználható összegről, éves szinten. A teljesítmény-alapú megállapodás során figyelembe veszik az elvárásokat, a

keresletet, a teljesítményt, valamint a társadalmi célkitűzéseket is. A teljesítmény-alapú megállapodás javaslatát az egyetemek készítik el.

Az egyetemi tanárképző főiskolák állami intézmények, tehát finanszírozásuk is az állami költségvetésből történik (*Wadsack-Köchler – Kasparovsky, 2015*). Az állami költségvetésből az infrastrukturális és fenntartási költségek fedezésére meghatározott pénzeszközök felhasználásának módjáról az intézmények autonóm módon dönthetnek, természetesen az állami költségvetési, valamint a közbeszerzési előírások tiszteletben tartása mellett. A hallgatók által fizetett tandíjak összege az intézményeknél marad.

A pedagógusképzés (alap- és mesterfokon) térítésmentes, nem csak az ausztriai állampolgársággal rendelkezők, de bármely Európai Unió országából, EEA országából, illetve Svájcban érkező hallgató számára. Amennyiben a hallgató több mint két szemeszterrel túllépi a program időtartamát (pl. alapképzés esetében a 8 szemeszteres képzést nem teljesíti 10 szemeszter alatt sem), köteles tandíjat fizetni (szemeszterenként 363,36 eurót). Harmadik országból érkező hallgatók számára a képzés tandíjhoz kötött (szemeszterenként 726,72 euró). Amennyiben a hallgató egy időben több mint egy képzési programban is részt vesz, s tandíjköteles, a tandíj összegét a képzési programok számától függetlenül csak egyszer kell kifizetnie.

A pályakezdő pedagógusok betanítása, beilleszkedése

A pályakezdő pedagógusok beilleszkedését az alap-, vagy mesterképzést követő egyéves indukciós időszak alatt mentorok segítik. Az indukciós időszakot az alapképzés teljesítését követően már megkezdhetik, s a pályakezdő pedagógusoknak lehetőségük van az indukciós időszak alatt a mesterképzés megkezdésére is (*Eurydice, 2017*).

A 2013. évi Új Jogszabály a Tanárok Foglalkoztatásáról (*Dienstrechts-Novelle 2013 – Pädagogischer Dienst*) két fontos újítást von maga után 2015 szeptembere óta: egyrészt magasabb tanári kezdőfizetés került meghatározásra (s ezáltal a tanári pálya is vonzóbbá vált), másrészt pedig az iskolaigazgatói és adminisztrátori szerepek mellett új szerepek (Fachkarrieren) is bevezetésre kerültek (*OECD, 2017*).

Ausztriában a pedagógusok értékelése kizárólag intézményen belüli folyamatokban nyilvánul meg, nem léteznek központi/nemzeti szabványok, előírások, melyek szabályoznák az értékelési gyakorlatot (*OECD, 2017*). A tanárok értékelését általában az iskolaigazgató végzi, időnkénti óralátogatások, megfigyelések alapján. Az értékelés során az iskolaigazgatók többnyire két dologra összpontosítanak: a pedagógiai minőségre, valamint a kollégákkal és szülőkkel való együttműködés minőségére. Az intézményi értékelés alól a próbaidejüket töltő (pályakezdő) tanárok sem képeznek kivételt. A különböző tartományi oktatási hatóságok kizárólag panasz-jellegű esetekben kerülnek bevonásra az értékelési folyamatokba.

A tanárokat rendszeres önértékelésre biztatják, valamint elvárásként meg is fogalmazódik irányukba a legújabb tantárgy-specifikus módszertani és pedagógiai újítások alkalmazása (OECD, 2017).

A tanártovábbképzés rendszere

A tanárképző főiskolák kínálatában megtalálhatóak a folyamatos szakmai fejlődést (Weiterbildung) támogató szakmai fejlesztő programok minden iskolatípusra. Az általános és a középiskola alsó tagozataiban oktató tanároknak évi 15 kötelezően előírt továbbképzési órát kell teljesíteniük, s szabadon dönthetnek arról, milyen képzésekkel teljesítik ezt (Simić et al., 2013).

Ezen felül a tanárok olyan továbbképzési utak mellett is dönthetnek, melyek finanszírozását saját maguknak kell megoldaniuk. Például választhatnak olyan egyetemi képzéseket, melyek nemzetközileg is elismert MEd végzettséget nyújtanak (pl. „Mentorálás: a szakmai karrier támogatása”, „Az innováció irányítása az oktatásban” stb.) (Simić et al., 2013).

A tanárképző főiskolák programkínálatában az általános és/vagy középiskolai tanárképzési programok mellett kötelező jelleggel meg kell jelennie legalább egy tanártovábbképzési programnak is. Ennek három alaptípusa létezik (Wadsack-Köchl – Kasparovsky, 2015):

- Tudományosan igazolt képzések (Lehrgänge): olyan oktatási ajánlatok, melyek nem minősülnek okleveles továbbképzési programnak (Hochschullehrgänge).
- Okleveles „Hochschule” továbbképzési programok 60 és 90 ECTS között: a program sikeres teljesítése tudományos címhez vezet (Akademischer, Akademische).
- Okleveles „Hochschule” továbbképzési programok 90 és 120 ECTS között: e programok a közoktatási igények és szükségletek alakulásától függően jöhetnek létre, s a program sikeres teljesítése MEd (Master of Education) végzettséghez vezet.

A tanári pálya megbecsülése, presztízse, vonzóvá tétele

Ahogy arról már korábban írtunk, a tanárképzés intézményrendszerét tekintve fontos kiemelni, hogy a 2013. évi reform értelmében az egyetemek és tanárképző főiskolák egymással szoros együttműködésben valósítják meg a tanárképzési programokat, hozzájárulva ezzel (Simić et al., 2013):

- a tanárképzés fenntarthatóságának elősegítéséhez;
- a tanári professzió presztízsének, vonzerejének növeléséhez;
- a tanárképzés területén megvalósuló mobilitások, nemzetköziesedés támogatásához;

- valamint a tanárok státuszának más akadémiai intézmények dolgozóinak státuszával való kiegyenlítéséhez.

A gimnáziumi és a (szak)középiskolai tanárok felkészítése (legalábbis a 2013. évi reform előtt), valamint presztízse és megbecsültsége is nagymértékben eltér. Azonban egy 2013. évi parlamenti döntés értelmében 2019-től sor kerül a tanári fizetések kiegyenlítésére, hiszen az egyetemek és tanárképző főiskolák szoros együttműködése miatt kevésbé játszik szerepet a tanári fizetés megszabásakor a felsőoktatási intézmény típusa, ahol az adott tanár a tanulmányait végezte (*Simić et al.*, 2013).

Habár az ausztriai tanári fizetés az EU átlag felett van, a közalkalmazotti státusz lehet az egyik ok, ami miatt igazán vonzó a tanári pálya. Ennek ellenére egyes régiókban eltörölték a tanárok közalkalmazotti státuszban történő alkalmazásának kötelezettségét, s ez hosszútávon hatással lehet a tanárképzésre jelentkezők számának alakulására (*European Commission*, 2013).

A jelenlegi rendszer kritikája, reformtervek

Habár az elmúlt években úgy a közoktatás, mint a tanárképzés területén jelentős reformok bevezetésének lehattunk szemtanúi, a korábbi ausztriai közoktatási és tanárképzési rendszer kritikájaként megfogalmazható jellemzők kisebb-nagyobb mértékben a mai napon is relevánsak. E kritikák között megemlítendő (*Schratz*, 2018):

- a rendszer túl bürokratikus szervezése;
- annak részleteiben megnyilvánuló túlszabályozottsága;
- hierarchikus struktúrája;
- a kimenet-orientáltság hiánya;
- a rendszerben lévő szereplők magas száma;
- a rendszeren belüli számos párhuzamos struktúra;
- valamint a feladat-orientáltság és a felelősség közötti összhang alacsony szintje.

Az ausztriai oktatási rendszer egyik legvitatottabb jellemzője kétségkívül az általános iskola elvégeztével meghozandó döntés a diákok és szüleik részéről, miszerint (a magasabb presztízzsel bíró) gimnáziumi, vagy más típusú (alacsonyabb presztízzsel bíró) középfokú oktatási intézményben szeretnék folytatni tanulmányaikat.

A tanárképzés területén megfigyelhető változások a 2013. évi törvénymódosítást követően a képzési rendszer strukturális átalakulásában nyilvánulnak meg. Az új rendelkezések értelmében a Bologna-konform rendszerű szerkezetnek megfelelő tanárképzési programok a 2015/16-os akadémiai évben indultak el.

A pedagógusok korfáját tekintve Ausztriában (mint oly sok más országban is) egyre több az idős tanár. E jelenség mérséklése, esetleges visszafordítása érdekében kifejezetten fontos a tanári hivatás presztízsének növelése, a tanárképzés fejlesztése, ezekről egyrészt nemzeti szinten szükséges gondolkodni, másrészt pedig reformokkal, a tanárképzésre fordított erőforrások növelésével hozzá is kell járulni a fejlesztéshez (OECD, 2017).

Irodalom

- Bundesministerium für Bildung (2016): *Education in Austria 2016/2017*. https://bildung.bmbwf.gv.at/enfr/school/bw_en/bildungswege2016_eng.pdf?61ec3r. Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- European Commission (2013): *Study on Policy Measures to improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe, Final report, Volume 2*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/teaching-profession2_en.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Eurydice (2017): *Austria - Teachers and Education Staff*. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Austria:Teachers_and_Education_Staff Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Huber-Bachmann, E. (2018): *Austriai – Data – Figures – Facts*. Statistics Austria, Vienne.
- Kraler, C. – Schratz, M. (2014): *Teacher Education at the University of Innsbruck – From Best Practice to Next Practice or The Struggle for Recognition*. http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/EDiTE-WinterSchool-2015_02_02web.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- OECD (2017): *Education Policy Outlook Austria*. <http://www.oecd.org/education/Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Austria.pdf> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Official Minority Groups (n.d.): <http://countrystudies.us/austria/67.htm> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- School of Education (n.d.): *BEd and MEd programmes of teacher education*. <https://www.uibk.ac.at/fakultaeten/soe/lehramt/> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Schratz, M. (2018): *M. Schratz presenting the Austrian Education System*. <https://www.youtube.com/watch?v=EoUakYJxbJo> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Schratz, M. – Kraler, C. (2011): *From Best Practice to Next Practice – A shift through research-based teacher education*. <http://homepage.uibk.ac.at/~c62552/papers/TEPE-2011vienna-web.pdf> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Simić, N. – Bachmann, G. – Stančić, M. (2013): Comparison of Teacher Education Reforms in Serbia and Austria. In: Despotović, M. – Hebib, E. – Németh, B. (eds): *Contemporary Issues of Education Quality*. Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia - Institute for Pedagogy and Andragogy, University of Belgrade, Serbia - Faculty of Adult Education and HRD, University of Pécs, Hungary. 393–408.
- Tischler, C. – Wakounig, W. (2013): *Lehrerbildung in Österreich zwischen Tradition und Innovation*. In: Domovioc, V. – Gehrman, S. – Helmchen, J. – Krüger- Potratz, M.

- Petrović, A. (eds.): *Europäische Lehrerbildung. Annäherung an ein neues Leitbild. Berichte aus West- und Südosteuropa*. Waxmann. Münster. 73–103.
- Wadsack-Köchel, I. – Kasparovsky, H. (2015): *Higher Education in Austria*. Federal Ministry of Science, Research and Economy, Vienna.

NÉMETORSZÁG TANÁRKÉPZÉSI RENDSZERE

BIKICS GABRIELLA

a Miskolci Egyetem Modern Filológiai Intézete Német Nyelv- és Irodalomtudományi
Tanszékének egyetemi docense
bikicsg@gmail.com

A német pedagógusképzés jellemzői: a kétszakaszosság, az erős gyakorlati orientáció, a képzési szakaszok összehangolása, a pedagógus pályakezdő szakasz támogatása, valamint a tanárok diagnosztikai és módszertani kompetenciáinak erősítése. Első képzési szakaszában a szaktudományok és a pedagógia elméletéből kiindulva kerül sor a tanítás gyakorlatának megismerésére, a másodikban pedig a pedagógiai gyakorlat elméleti irányultságú reflexiója válik hangsúlyossá.

A német pedagógusképzés aktuális helyzete

„A német tanárképzés az utóbbi években nem más, mint különböző modellek és reformkísérletek foltjaiból összeszőtt szőnyeg.” *Joseph Keuffer (Keuffer, 2010. 51. o.)* jellemzése találó, mert a német oktatáspolitikában két egymással ellentétes folyamat megy végbe: egyrészt a német állam egységesítő törekvése, másrészt az egyes német tagállamok és azok egyetemeinek egyéni útkeresése. Ez az ellentmondás csak földrajzi, történelmi, gazdasági, politikai és kulturális megvilágításban értelmezhető.

A Német Szövetségi Köztársaság az Európai Unió legnépesebb és gazdaságilag legerősebb állama. Németország második világháború utáni felosztása után a szocialista Német Demokratikus Köztársaság és a kapitalista Német Szövetségi Köztársaság politikai, gazdasági és kulturális szempontból eltérő fejlődési utat járt be. Ez a tanárképzésre is rányomta a bélyegét, amely az 1990-ben újraegyesített Németországban nagy változásokon ment át. Az egyszakaszos, gyakorlati orientációjú keletnémet tanárképzési kultúra beleolvadt a kétszakaszos, erősen tudományos nyugatnémet tanárképzésbe, de ez a kettősség előbb a kilencvenes években, majd a Bologna folyamattal, reformkísérletek egész sorát indította el.

A mai Német Szövetségi Köztársaság föderalista állam, tizenhat tagállamból áll, melyek közül három városállam. A tagállamokat szokás tartományoknak is nevezni, azonban ez a szó egyfajta függőséget sugall. Ezzel szemben a tagállamok számos területen – ilyen a kultúra, s benne az oktatáspolitikai is, – teljes függetlenséget élveznek. Jól jelzi ezt, hogy a *Land* szó, ami *országot, államot* jelent, és *önálló területi és közigazgatási egységként* értelmezhető, jelen van a tagállami szintű intézmények nevében, még a városállamok, Berlin, Bréma és Hamburg esetében is. Három tagállam nevét pedig magyarra egyenesen *országnak* fordítjuk, ezek: Bajorország, Szászország, Alsó-Szászország.

A tagállamok kulturális függetlensége és fennhatósága az egyik legfontosabb német alkotmányos alapelv. A tagállamokat eltérő pártállású és politikai elkötelezettségű kormányok vezetik, akiknek különböző elképzeléseik vannak az oktatáspolitikáról. A konzervatív dél és a liberális észak közti különbségeket a nyugat és a kelet eltérő történelmi fejlődése tovább árnyalja. Mivel a tagállamok közötti történelmi, politikai, gazdasági és kulturális különbségek jelentősek, ezért a német tanárképzésre mindig is jellemző volt a nagyfokú pluralizmus. Ezért a német pedagógusképzésen voltaképpen tizenhat különböző német tagállam pedagógusképzését értjük. Ez a megosztottság korábban számos nehézséget okozott, gyakran adminisztratív akadályokkal járt a tanulmányok folytatása vagy munkahelykeresés más német tagállamban. Az ezredforduló után a megosztottság és az egységesülés egyaránt jellemző volt. A Bologna folyamat a képzési rendszer tekintetében még inkább megosztotta a tagállamokat, azonban jogi és adminisztratív szempontból a tagállamok között megfigyelhető az egységes elvek követése és az összehasonlíthatóságra való törekvés. Ennek bizonyítéka, hogy a tanárképzés adatai már nemcsak tagállami szinten kutathatók, mint korábban, hanem áttekinthetően össze vannak gyűjtve a legfelsőbb szövetségi oktatáspolitikai szerv, a *Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája (KMK, 2018)* honlapján, ahol a tagállamok által közösen elfogadott határozatok is olvashatók. Az egységesülés folyamatának fontos lépései a következők voltak:

- 2002-ben elindult a Bologna folyamat, ám a tanárképzésben nem minden tagállam vezette be. Szövetségi szinten a 2015–2016-os tanévben a pedagógushallgatók fele osztatlan, másik fele osztott képzésben tanult.

A következő években azonban a tagállamok elfogadták és bevezették az alábbi határozatokat:

- 2004-ben: A neveléstudományi sztenderdjei (*Standards, 2004/2014*);
- 2008-ban: A szaktárgyak és szakmódszertanok követelményeinek egységesítése (*Ländergemeinsame, 2008/2017*);
- 2012-ben: A gyakornoki képzés követelményei (*Ländergemeinsame, 2012*);
- 2013-ban: A pedagógushallgatók alkalmasságára vonatkozó bemeneti ajánlások (*Empfehlungen, 2013*);
- 2013-ban: Ajánlások a kerülő úton a tanárképzésbe kerülés módjaira (*Gestaltung, 2013*).

Németország iskolarendszerének vázlata

A bevezetőben vázolt jellegzetességek miatt a német iskolarendszer tagállamonként eltérő, de az egyes iskolatípusok *tanulói korcsoportok* szerint kategorizálhatók (*Scoyo portál, 2017*):

- Alapfok: 1–4. évfolyam (Berlinben és Brandenburgban 1–6. osztály)
- Középfok I. – alsó középfok: 5–8. (9.) évfolyam

Az alsó középfok jellemző iskolatípusai:

- *Hauptschule*, vagyis *felső iskola* (v. ö. magyar *felső tagozat*) önálló általános iskola;
 - *reáliskola*, ami általános és szakmai ismereteket is nyújt;
 - *nyolcosztályos gimnázium alsó tagozata*.
- Középfok II. – felső középfok (9–12.) évfolyam.

A felső középfok jellemző iskolatípusai:

- *nyolcosztályos gimnázium felső tagozata*;
- *szakgimnázium*, ami erősen szakmai célokat követ.

A *felső középfokú oktatás* számára a tanárképzés *gimnáziumi tanár / középiskolai közismereti tanárokat* és *középiskolai szakmai tanárokat* képez.

- A fogyatékos és a tanulásban akadályozott tanulók kiegészítő iskolába járnak (Förderschule).

A *kiegészítő iskolák* számára *gyógypedagógusokat* képeznek.

A német pedagógusképzés rendszerének szerkezete

A pedagóguspályára való bekerülés feltételei

Németországban 2013 óta szerepelnek a pedagógushallgatók alkalmasságára vonatkozó bemeneti ajánlások a Kultuszminiszterek Konferenciájának határozatában (*Empfehlungen*, 2013), amely az alábbi lehetőségeket nevezi meg:

- Az egyetemi tanulmányok előtt tájékoztatás és tanácsadás a továbbtanulást és pályaválasztást illetően:
 - iskolai pályaválasztási tanácsadás;
 - a pedagóguspályára vonatkozó tanácsadás (egyetemekenél, tanári szervezeteknél);
 - online-alapú önértékelés (Career Counselling for Teachers – CCT);
 - alkalmassági gyakorlat.
- Az egyetemi tanulmányok alatt visszajelzések, reflexiók a következő formákban:
 - a gyakorlati szakaszok tapasztalatai;
 - portfólió.
- Tanácsadás, beszélgetések és online alapú önértékelés.
- Az egyetemi tanulmányok alatt és után: a továbbfejlődés vagy a változtatás lehetőségei. Ezek közül figyelmet érdemelnek a tanárképzés *első, egyetemi* szakaszába és a *második, gyakorlonoki* szakaszába való bemenet pályalkalmasság-mérő módszerei. A pályalkalmassági szűréseknek két

típusa van: az *önszelekció*, ami azt jelenti, hogy a felsőoktatási intézmény pontosan és részletesen bemutatja a képzéseit és elvárásait, így a hallgatók maguk eldönthetik, hogy az intézmény megfelel-e számukra, és ők megfelelnek-e az intézménynek, valamint a *szelekció*, amelynek a célja a megfelelő hallgatók kiválogatása.

- Az önszelekció: a pályaalakmasság felmérése önteszteléssel, önkéntes alapon folyik. Erre EU-támogatással kidolgozták az alábbi teszteket (*Career Counselling for Teachers, Bikics, 2011*):
 - kérdőív az előzetes pedagógiai tapasztalatokról;
 - személyiség-kérdőív hallgatók számára;
 - érdeklődés-kérdőív hallgatók számára;
 - személyiség-kérdőív leendő hallgatók (középiskolások) számára;
 - érdeklődés-kérdőív leendő hallgatók (középiskolások) számára;
 - szakválasztási kérdőív.
- A szelekció: a képző intézmények vitáznak arról, hogyan tudják az egyetemi képzés szakaszában a hallgatók közül kiszűrni a tanári pályára alkalmasakat és az alkalmatlanokat. Az alábbi kiválasztási lehetőségek jöhetnek szóba:
 - az érettségi átlaga;
 - tantárgyi jegyek az érettségi bizonyítványban;
 - képességfelmérő és alkalmassági tesztek – általánosak és felsőoktatás-specifikusak;
 - érdeklődés-, motiváció- és általános személyiségtesztek;
 - esszék;
 - elbeszélgetés / interjú;
 - az Értékelési Központ online kérdőívei és tesztjei;
 - előzetes szakmai tapasztalatok.

A tanári alkalmasság vagy alkalmatlanság kérdésével való szembenézést a német tanárképzés kétszakaszossága, és egyes tagállamokban az első szakasz osztott tanárképzése megkönnyíti.

Képzéstípusok, a képzések időtartama, képzési szintek

Németországban a 70-es évek óta minden iskolatípus pedagógusait egységes elvek szerint, egyetemeken képzik (*Bikics, 2004, 2008; Oelkers, 2009*), azonban leendő szakoktatók kikerülhetnek szakmai főiskolákról is. A szaktárgyi oktatás a megfelelő karokon zajlik, míg a pedagógiai tartalmakat az egyetemeken túlnyomó többségében az erre a célra létrehozott Tanárképző Központok biztosítják.

Az óvodapedagógus-képzésben a szövetségi tagállamok között nagy eltérések vannak. Képzésükre 2015 óta van lehetőség a BA/MA rendszerben, a végzettség elnevezése: gyermekpedagógus, míg a csak középfokú végzettséget szerzőké: gyermekgondozó vagy nevelő.

A pedagógusképzésben is eltérések vannak a szövetségi tagállamok között, azonban az utóbbi években a képzési formák egységessé válnak. Az egyes pedagógusképzési típusokat határozatokban rögzítették, melyeket minden tagállam *keretszerződésekben* fogadott el (*Rahmenvereinbarung, 1–6, 1994–2013*). A tanárképzésnek hat típusa van, ezek megfelelnek a fentebb bemutatott korcsoport-kategóriáknak:

- Első típus az alapfokú oktatás pedagógusa, vagyis a *tanító* képzése (*Rahmenvereinbarung 1, 1997/2013*). A tanító az alapfokú oktatásban (Primarstufe vagy Grundschule 1-4. évfolyam) tanít, aminek elnevezése: általános vagy elemi iskola, és megfelel a magyarországi alsó tagozatnak. Képzési idő: minimum 7 szemeszter, minimum: 210 kredit, osztott képzésben is megszerezhető. Képzési szakaszok: Elméleti tanulmányok, iskolai gyakorlati tanulmányok. Első államvizsga. Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (képesítő vizsga).
- Második típus a *tanító / általános iskolai tanár* kombinált képzés (*Rahmenvereinbarung 2, 1997/2013*). Egyes tagállamokban már kifutó képzés, de ahol az alapfok 6 osztályos, például Berlinben, ott szükség van még erre a képzési formára. Képzési idő: minimum 7 szemeszter, minimum: 210 kredit, osztott képzésben is megszerezhető. Képzési szakaszok: Elméleti tanulmányok, iskolai gyakorlati tanulmányok. Első államvizsga. Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (képesítő vizsga).
- Harmadik típus az *általános iskolai tanári* képzés (*Rahmenvereinbarung 3, 1997/2013*). Alsó középfokon (Sekundarstufe I.), az 5–8. évfolyamban tanít, ami megfelel a magyarországi felső tagozatnak. A továbbiakban általános iskolai tanár. Kétszakos képzés. Képzési idő: minimum 7 szemeszter. Minimum: 210 kredit, osztott képzésben is megszerezhető. Képzési szakaszok: Elméleti tanulmányok, iskolai gyakorlati tanulmányok. Első államvizsga. Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (képesítő vizsga).
- Negyedik típus a *gimnáziumi tanár / középiskolai közismereti tanár* képzése (*Rahmenvereinbarung 4, 1997/2013*). Alsó és felső középfokon (Sekundarstufe II. 5–12. évfolyam) taníthat. Kétszakos képzés. Képzési idő: 9–10 szemeszter. 300 kredit, osztott képzésben is megszerezhető. Képzési szakaszok: Elméleti tanulmányok, iskolai gyakorlati tanulmányok. Első államvizsga (a hagyományos, kétszakos, osztatlan képzésben) vagy Master of Education (az új típusú, két szakaszos, osztott képzésben) Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (képesítő vizsga).
- Ötödik típus a *középiskolai szakmai tárgyak tanár* képzése (*Rahmenvereinbarung 5, 1997/2013*). Szakképzést folytató

középiskolákban tanít. Képzési idő: 9 szemeszter, 270-300 kredit, osztott képzésben is megszerezhető: BA: 6 félév, MA 2 félév. A képzés szakaszai: Elméleti tanulmányok, iskolai gyakorlati tanulmányok. Szakmai gyakorlat: egyéves a választott szakmában. Első államvizsga (a hagyományos, kétszakaszos, osztatlan képzésben) vagy Master of Education (az új típusú, két szakaszos, osztott képzésben). Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (képesítő vizsga).

- Hatodik típusú képzés a *gyógypedagógus* képzés (*Rahmenvereinbarung 6*, 1994/2013). Képzési idő: 8 félév, 240 kredit, osztott képzésben is teljesíthető. Képzési szakaszok: Elméleti tanulmányok. Első államvizsga. Gyakornoki képzés (12–24 hónap). Második államvizsga (tanári képesítő vizsga).

Valamennyi felsorolt pedagógusképzési típus tanárjelöltje a megjelölt képzési idő és az első (diszciplináris) államvizsga után gyakornoki szakaszba lép, amelynek időtartama két év (24 hónap). Egyes tagállamokban a gyakornokság ideje rövidebb, mert beszámítanak közbeeső gyakorlati félévet vagy más iskolai gyakorlatot is. A tizenhat tagállam mindegyikében megvan a fentiekben bemutatott öt vagy hat pedagógusképzési típus, bár a kisebb tagállamokban előfordulhat, hogy átmenetileg valamelyik képzés hiányzik. Ez Németország egészére vetítve 80-nál több képzésfajtát jelent, melyek mindegyikét más-más szerkezet, tartalmi súlypontok, gyakorlati idő és követelményrendszer jellemzi. Azokat a pedagógusokat, akik nem tanári diplomával jönnek a tanári pályára. „oldalról belépőknek“ nevezik. 2016-ban Németországban 3000 ilyen pedagógust alkalmaztak.

A képzés intézményrendszere

A kétszakaszos német tanárképzés első szakasza az egyetemeken zajlik. A szaktudományos képzést a szaktanszékek végzik, a pedagógiai modulokat a Tanárképzési Központok szolgáltatják, melyek a legtöbb egyetemen megtalálhatók. A képzés második szakaszában a tanárjelöltek az egyetemről teljesen független Tanárképző Intézet szemináriumait látogatják, közben az intézethez tartozó iskolákban végzik tanítási gyakorlatukat, ez megfelel a Németországban általános duális képzési modellnek. Előfordulhat, hogy a hallgatók a képzés két szakaszát más-más városban folytatják. A tanárképzés felépítését és intézményrendszerét az *I. táblázat* szemlélteti.

1. táblázat: A németországi tanárképzés felépítése és intézményrendszere

<i>Szakasz</i>	<i>Célja</i>	<i>A képzés tartalma</i>	<i>Tartama</i>	<i>Helye</i>	<i>Képzők</i>	<i>Záróvizsga</i>
Első, egyetemi szakasz osztatlan vagy osztott képzés	Elméleti tudományos képzés	Szaktudományok Társadalom-tudományok Iskolai gyakorlat tanulmányok	Osztatlan: 7-9 félév Osztott: 6+4 félév	Egyetem Iskolák	Egyetemi oktatók Tanárok	Első államvizsga Elméleti tudományos vizsga vagy Master of Education vizsga (az új típusú, osztott képzésben)
Második, gyakornoki szakasz (az osztatlan és az osztott képzésben egyaránt kötelező)	Gyakorlati szakmai képzés	Tanítási gyakorlat Tanításkísérő pedagógiai és szakdidaktikai szemináriumok	1,5-2 év aszerint, volt-e előzőleg gyakorló félév	Iskolák Tanár-képző Intézet	Mentorok Szeminárium vezetők	Második állam-vizsga Elméleti-tudományos vizsga: pedagógiából, szakdidaktikából Gyakorlati vizsga: vizsga-tanítások

A táblázatból kitűnik, hogy a német tagállamokban a tanárképzés két szakaszos, első szakasza a tudományos, második szakasza a gyakorlati tanárképzés. Az első szakasz lehet hagyományos, osztatlan vagy új típusú (BA / MA) osztott tanárképzés. A két képzési szakasz elméleti és a gyakorlati tartalmainak összefonódását minden tagállamban igen fontosnak tartják. Lehetnek személyi, strukturális és tartalmi összekapcsolódások. Személyi összekapcsolódás például, hogy az első szakasz egyetemi oktatói és a második szakasz mentorai és szemináriumvezetői egymással együttműködnek, sőt gyakran a képzésben kettős szerepkört látnak el. Strukturális összekapcsolódást jelentenek az első szakaszban az iskolai gyakorlat tanulmányok és a gyakorlati félév, a második szakaszban pedig a tanításkísérő szemináriumok. A tartalmi összekapcsolódást pedig a tantervek összehangolása jelenti. Az előnyök ellenére a tanárképzés kétszakaszossága folytonos viták tárgya.

Pedagógusképzés a statisztikai adatok tükrében

A felsőoktatásra és benne a pedagógusképzésre vonatkozó adatok a Német Statisztikai Intézet (*Destatis*, 2016–2018), a *Statista* (2015–2017) elnevezésű statisztikai portálon és a Kultuszminiszterek Konferenciája statisztikai adatközlésében (*Statistische Nr. 212*, 2017) találhatóak, és az alábbi táblázatokban olvashatók. Minden adat a 2016-os évre vonatkozik, némi pontatlanság adódhat abból, hogy az oktatási év 2015–2016 vagy 2016–2017.

2. táblázat: *Általános és oktatási létszámadatok 2016-ban Németországban*
(Forrás: *Destatis* és *Statista*, 2016–2017)

Lakosság száma	82,67 millió
Tanulók száma	11 021 061
Pedagógusok száma (közoktatásban, teljes állás, féléllás, óraadó tanár)	798 000
ebből: részmunkaidős / teljes munkaidős	293 000 / 505 000
Egyetemisták száma (ebből első évesek száma)	2 806 063 (509 760)
A hallgatók szakonkénti megoszlása	Nem hozzáférhető adat

3. táblázat: *A pedagógushallgatók aránya és megoszlása 2016-ban Németországban* (Forrás: *Statistische Nr. 212*, 2017)

Hallgatók száma az osztatlan képzésben 7. és 9. félév (2015/16)	59 858
Hallgatók száma az osztott képzésben MA 1. és 2. félév (2015/16)	137 369
Pedagógushallgatók száma osztatlan képzésben 7. és 9. félév (2015/16)	17 446

Pedagógushallgatók száma az osztott képzésben MA 1. és 2. félév (2015/16)	16 190
Pedagógushallgatók száma osztatlan és osztott képzésben (2015/16) – előző két sor	33 636

Látható, hogy a felsőoktatás egészét inkább osztott képzés jellemzi, azonban a pedagógusok képzésében az osztott és az osztatlan képzés aránya közel azonos volt a 2015/16-os tanévben.

4. táblázat: A pedagógusképzés létszámadatainak áttekintése 2016-ban (Forrás: Statistische Nr. 212, 2017)

Pedagógustípus	Pedagógushallgatók aránya a képzés 1. szakaszában	Letette az 1. államvizsgát, befejezte a képzés 1. szakaszát	Letette a 2. államvizsgát, befejezte a képzés 2. szakaszát	Új tanári alkalmazások száma
Összesen	34 000 fő	30 500 fő	29 300 fő	36 100
tanító	21%	4600	4000	6113
tanító / ált. isk. tanár	2%	1500	3100	4100
ált. isk. tanár	19%	5400	5100	4600
gimn/középisk. közismereti t.	45%	14000	11 500	11300
középisk. szakmai tanár	6%	2500	2500	2800
gyógypedagógus	7%	2500	2500	2600
szakoktató		nem tanári végzettség	nincs adat	790
szakmai gyakorlat- oktató		nem tanári végzettség	nincs adat	280
„oldalról bejövő”				3015

A táblázatból látható, hogy egyes pedagóguscsoportokban több tanárra van szükség, mint amennyi végez. A hiányt a korábbi években végzetek vagy az „oldalról bejövők”, vagyis nem tanári diplomások pedagógusképzésével, majd alkalmazásával pótolják. Németország egészére vonatkozóan azonban az adatok nagyon eltérőek a nyugati tagállamok javára.

A német pedagógusképzés tartalmi jellemzői

Képzési alapmodellek

Németország tanárképzését egyszerre jellemzi az egység és a különbözőség, amit a Kultuszminiszterek Konferenciájának *helyzetjelentés* elnevezésű dokumentuma mutat be (*Kultusministerkonferenz, Sachstand, 2017*).

Egységes a pedagógusképzés abból a szempontból, hogy minden tagállamban mindenfajta pedagógusképzés *két szakaszra* oszlik, az *első, egyetemi* szakaszra, ami államvizsgával zárul, és a *második, gyakornoki* szakaszra, ami intézményileg már nem az egyetemhez, hanem a tanárképző intézethez kapcsolódik és tanári képesítő vizsgával zárul. Az egyetemi szakasz majdnem kizárólagosan egyetemeken zajlik, és az ottani tanárképző központokhoz kapcsolódik, azonban a szakmai vagy a művészeti tárgyak esetében a képzés főiskolákon is lehet. Egyetlen tagállam, Baden-Württemberg tartotta csak meg a tanárképző főiskoláit, a többi tizenöt ezeket az egyetemekbe integrálta.

Különbözik a pedagógusképzés az egyetemi szakaszban abból a szempontból, hogy osztott vagy osztatlan-e (*Studienwahl.de, 2017*). A tagállamok egy része megmaradt az régi típusú, osztatlan tanárképzés mellett, másik része átállította a pedagógusképzését az osztott BA/MA struktúrára. Egyes tagállamok következetesen ragaszkodnak az egyik vagy másik modellhez. Például Berlin városállamban már csak az osztott képzés létezik, az osztatlan 2010-ben befejeződött; ezzel szemben Hessenben nyoma sincs a BA/MA típusú osztott képzésnek. Az osztott és osztatlan képzésben részt vevők aránya a 2015/16-os tanévben közel azonos volt.

A tagállamok a tanárképzés modellje szerint három csoportba sorolhatók (*Keuffer, 2010*):

- *Osztott képzés*: 9 tagállamban,
- *Osztatlan képzés*: 4 tagállamban,
- *Mindkettő*: 3 tagállamban

Az *osztott képzésben* a BA szakasz 6, *de a* művészeti tárgyak esetében 8 féléves. A BA képzés folytatódhat MA (Master of Education) képzéssel, ami 4 féléves, tanári mesterszakos képzés, az államvizsgáját a tagállamok ekvivalensnek tekintik a régi, osztatlan képzés első államvizsgájával.

A BA képzés 6 féléve alatt a hallgatók két szaktárgyat tanulnak. Egyes helyeken a BA képzés polivalens jellegű. Ugyanazt tanulja a tanári és a nem tanári pályára készülő hallgató, illetve az, aki még nem tudott döntést hozni. Csak a tanári MA képzés választásakor dönti el, hogy a tanárképzésben kíván-e részt venni (*Studis online, 2018*). Más egyetemeken kezdettől fogva lehet választani pedagógiai-didaktikai tárgyakat. Van, ahol a BA képzést BEd=Bachelor of Education képzésnek nevezik, és a szakmai tartalom 50%-a pedagógia jellegű. Ezzel a végzettséggel már el lehet helyezkedni pedagógiai asszisztens jellegű, segítő munkakörökben.

Osztatlan képzés esetében is elkülönül egymástól két tanulmányi periódus, az alapozó és fő stúdium, de nem olyan élesen, mint az osztott képzésben.

Az osztott és az osztatlan tanárképzés szakaszai is tartalmaznak gyakorlati elemeket, csak különböző arányban. Az első, egyetemi szakaszban, illetve a tanári MA szakaszban a pedagógiai elméletből kiindulva kerül sor a gyakorlat feltárására, ezért az elméleti irányultság ellenére sok a gyakorlati tartalom. Az első szakasz osztatlan képzésben az első (tudományos) államvizsgával zárul, osztott képzésben Master of Education vizsgával (és végzettséggel).

A második, gyakornoki szakaszban, melynek színhelye a tanárképző intézet és a hozzátartozó iskolák, a pedagógiai gyakorlatnak az elméleti irányultságú reflexiója áll a középpontban, amelyben a tanárjelölt a tanárképző intézet fennhatósága alatt, pedagógiai szemináriumok és mentori felügyelet mellett tanít, és fokozatosan jut az önálló munkához szükséges kompetenciák birtokába. A cél itt a tapasztalatok bővítése és a kompetenciák szisztematikus fejlesztése, tanárjelölt már diplomásnak számít, nem hallgatói, hanem gyakornoki státuszban áll, és önálló tanításakor fizetést is kap.

A képzés harmadik szakaszának a pedagógus-továbbképzés tekinthető, amelyben – az élethosszig tartó tanulás szellemében – kerül sor a pedagóguskompetenciák permanens továbbfejlesztésére.

Az általános és a szakmai képzés aránya

Németországban a 70-es években Baden-Württemberg kivételével minden tagállam az egyetemekbe integrálta tanárképző főiskoláit és az újraegyesítés után a keleti tagállamok is ezt tették. Ezzel – az integráció minden előnye ellenére – fontos pedagógia kultúra ment veszendőbe. Az egyetemek számára ugyanis a tanárképzés vagy továbbképzés nem kiemelt cél, ők a kutatásokkal összefüggő kiválósági mutatókat célozzák meg, mert szövetségi forrásokat csak ezek alapján kaphatnak.

Az egyetemek a tagállami kultuszminisztériumok fennhatósága alá tartoznak. Ezek felett azonban nem áll felsőbbrendű hatóságként egy „német kultuszminisztérium”, hiszen a tagállamok kulturális függetlensége alkotmányos alapelv. A legfelsőbb döntéshozó fórum a Kultuszminiszterek Konferenciája, ami rendszeres időközönként ülésezik, és határozatokat hoz.

Egyik határozatuk összefoglalja a pedagógusképzési tanulmányok felépítését és tartalmát (*Empfehlungen*, 2013), a neveléstudományokra (*Standards*, 2004/2014), valamint szaktárgyakra és szakmódszertanokra (*Ländergemeinsame*, 2008/2017) vonatkozó utasításait. Az iránymutatásra nagy szükség van, ugyanis a tizenhat tagállam mindegyikében öt-hatféle tanárképzés jellemző, ami közel 80-féle képzést jelent. Az *első, egyetemi* szakaszban mindenütt az egyes tudományágak, valamint az elméleti pedagógiai képzés a hangsúlyosak, azonban a tantárgyi szerkezet, az arányok és súlypontok vonatkozásában nagyon változatos a kép. A *második, gyakornoki* szakaszban a tanárjelöltek a tanárképző intézet szemináriumait

látogatják, melyek két csoportba sorolhatók: az *általános szemináriumok* pedagógiai és pszichológiai tartalmakra épülnek, de jogi kérdéseket is érintenek, a *szaktárgyi szemináriumok* pedig egy adott tantárgy didaktikai és metodikai kérdéseit tárgyalják.

Általános szemináriumok:

- Pedagógia (témái például: konfliktuskezelés, óratervezés és óravezetés, oktatási és tanulási folyamatok, egyéni bánásmód, sajátos nevelés stb.)
- Pszichológia (témái például: önértékelés, önreflexió, vezetési kompetenciák, interakciók, motiváció, problémamegoldó gondolkodás, fegyelmzés, stb.)
- Iskolajog és iskolaismeret (témái például: igazgatásügy, az iskolarendszer és az iskolaigazgatás felépítése, iskolai rend, házirend, stb.)
- Egyéb témák például: kompetenciafejlesztés, tanári tréning, kommunikáció stb.

A *szaktárgyi szemináriumok* a tanított tantárgyak szakmódszertanai, melyek építenek a tanárképzés első, egyetemi szakaszában már megszerzett elméleti ismeretekre, ezeket elmélyítik és összekapcsolják a tanítás gyakorlatával. Az ismeretek gyakorlati alkalmazására, a tanultak kipróbálására a tanítás során kerül sor, de a tanítási tapasztalatok csoportos megbeszélése, értékelése a szaktárgyi szemináriumok feladata. Témái például az adott tantárgy didaktikája és metodikája, a tanóra tervezése, vezetése, reflexiója, tantárgyspecifikus célok és tartalmak, teljesítménymérés, a tantárgy és korosztály tanítási és tanulási módszerei.

Az elméleti és a gyakorlati képzés aránya

Iskolai gyakorlati tartalmak már a pedagógusképzés első, egyetemi szakaszában és szerepelnek. Ezek célja, hogy a hallgató minél hamarabb és folyamatosan tájékozódjon a pedagógusi pálya jellegzetességeiről, és tapasztalatai birtokában módosítsa vagy megerősítse pályaválasztását. Az első, egyetemi szakaszban az alábbi gyakorlatfajták jellemzők:

- *Szervezési szempontból:*
 - Szemeszterkísérő gyakorlat
 - Napi gyakorlat
 - Tömbösített gyakorlat
 - Gyakorló félév
- *Tartalmi szempontból:*
 - Bevezető és tájékozódó gyakorlat
 - Általános pedagógiai gyakorlat
 - Szaktantárgyi gyakorlat
 - Gyógypedagógiai gyakorlat

Az első, egyetemi szakasz iskolai tapasztalatszerzését iskolai gyakorlatnak, hallgatóját gyakorlónak nevezik (*Praktikum, Praktikant*). A modul neve: Iskolai gyakorlat tanulmányok. A képzés második, gyakornoki szakaszát összefüggő

szakmai gyakorlat jellemzi, ez a gyakornokság, az ebben részt vevő hallgató a gyakornok (*Referendariat, Referendar*), a gyakornokság másik elnevezése: *előkészítő szolgálat (Vorbereitungsdienst)*. Egyes tartományokban a kétéves gyakornoki szakasz másfél évre rövidül le, mert az első, egyetemi képzési szakaszba egy gyakorló félév ékelődik be. A gyakornoki képzés fő irányvonalait a Kultuszminiszterek Konferenciájának határozata foglalja össze (*Ländergemeinsame*, 2012). A gyakornokságot a tanárjelölt egy kijelölt iskolában, mentortanár felügyelete alatt tölti. Tevékenységei: hospitálás, mentorált tanítás, önálló tanítás. Ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézmény tanárképző intézetében, szemináriumvezetők irányítása alatt, tanításkísérő szemináriumokon vesz részt (*Deutscher Bildungsserver*, 2016). A gyakornoki szakasz intézményrendszerét és jellemzőit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat: A gyakornoki szakasz a németországi tanárképzésben

Szakasz	Célja	Időtartama	Tartalma	Helye	Képzők	Záróvizsga
Második, gyakornoki szakasz	Gyakorlati szakmai képzés	1,5 vagy 2 év aszerint, hogy az első képzési szakaszban volt-e gyakorló félév	a) Tanításkísérő pedagógiai és szakdidaktikai szemináriumok	Tanárképző intézet	Szemináriumvezetők	Második (tanári képesítő) államvizsga Elméleti-tudományos vizsga: pedagógia, szakdidaktika
			b) Tanítási gyakorlat	Iskolák	Mentorok	Gyakorlati vizsga: vizsgatanítások

Gyakornok az a pedagógusjelölt, aki már elvégezte a tanárképzés egyetemi szakaszát, és letette az első államvizsgát. Azzal az iskolával, amelyben gyakornoki idejét tölti, határozott idejű szerződést köt, és önálló tanításakor fizetést kap. Státusza az orvostanhallgatók rezidens státuszához hasonlít, teljes jogú, határozatlan időre alkalmazott tanárrá azonban csak a második (tanári képesítő) államvizsga után válik. A gyakornokok Németországban sok segítséget kapnak: kézikönyvek, internetes információs források állnak rendelkezésükre (*Bölting – Thomas*, 2007, *Daschner – Drews*, 2007); részletes tájékoztatást nyújtanak a külön a gyakornokok számára

készült portálok (*Das Portal*, 2016, *Bildungsklick*, 2017), melyek szövetségi és tagállami információkat is közölnek.

A *mentor* olyan vezető pedagógus, aki az iskolai gyakorlatra és / vagy a gyakornoki munkára érkező fiatalokat menedzseli. Feladatai optimális elvégzése érdekében speciális továbbképzéseken vesz részt, legfontosabb tevékenységei a tájékoztatás, óratervezés, óravezetés, óramegbeszélés és tanácsadás.

Az iskolai *tanárképzési koordinátor* speciálisan képzett, tapasztalt vezető pedagógus, aki a gyakornoki szakaszt szervezi, menedzseli, biztosítja a képző iskola és a tanárképző intézmény közti koordinációt, kezeli az esetleges konfliktushelyzeteket. A gyakornok a képzési koordinátornál is látogathat órát, és ő is meglátogathatja a gyakornok óráit, véleményt formál, ami az igazgató által megírt minősítésben is helyet kap.

A *szemináriumvezetők* a teljes gyakornoki képzés felelősei, a tanárképző intézet alkalmazásában állnak; tanításkísérő szemináriumokat tartanak, esetenként külső szakértők bevonásával. A szemináriumvezetők össznémet szövetsége a *Német Szemináriumvezetők Munkaközössége (BAK)*, melynek tagállami szintű szervezetei vannak mind a tizenhat német tagállamban. Évente kétszer szerveznek össznémet kongresszust a gyakorlati tanárképzés aktuális kérdéseiről, saját folyóiratuk a SEMINAR. A *Tanárképző Intézet* feladata a gyakornoki szakasz szervezése, ennek törvényi regulációja tagállamok szerint eltérő, az *Iskolatörvény* vagy a *Tanárképzési Törvény*, illetve a *Gyakornoki szakaszra vonatkozó érvényes rendeletek* (*Das Portal*, 2016) szabályozzák ezt.

A második, gyakornoki szakasz mottója: tanulva tanítani – tanítva tanulni. Célja a fokozatos és folyamatos tanítási munka, a szakmai kompetenciák, viselkedésmódok és rutinok felépítése, a már megszerzett kompetenciák bővítése, kipróbálása, folyamatos reflexiója. A második, gyakornoki szakasz tanulmányi tartalma félévenként változó súlypontok szerint épül fel. Kezdetben a hospitálás és a reflexió jellemzi ezt a periódust, majd az önálló tanítás és kutatás következik, végül a vizsgatanítások és záróvizsga során a pedagógiai ismeretek és tanítási tapasztalatok reflexiója zárja le az időszakot. Az egyes tagállamokban különböző mélységig tárgyalják a pedagógiai, pedagógiai-pszichológia, a didaktika és metodika, az iskolaelmélet, iskolajog és a különböző szakmódszertanok speciális kérdéseit. A szemináriumvezetők nemcsak a szemináriumokon találkoznak a gyakornokokkal, hanem csoportos hospitálásokat is szerveznek, több alkalommal meglátogatják őket. Az általános és a szaktárgyi szemináriumokon megbeszélte tartalmakat a gyakornokok az iskolában az alábbi tevékenységek során ültetik át a gyakorlatba:

- Hospitálás: A gyakornok a mentor tanóráján megfigyelteket a mentorral megbeszéli.
- Tanítás: nem osztályozott vagy osztályozott.

- Vizsgatanítás: A vizsgatanítás napján a gyakornoknak mindkét tárgyából kell egy órát tartania. Ezt követi egy szóbeli vizsga az adott tárgy didaktikájából.

A pedagógusképzés erős gyakorlati orientáltsága a közoktatásra is kihat. A német iskolákban az információhalmozás helyett sokkal fontosabb, hogy a megszerzett információkra a tanulók reflektáljanak, saját információszerzési és feldolgozási stratégiákat fejlesszenek ki, multikulturális szituációkban és projektekben dolgozzanak együtt, továbbá képesek legyenek a tanultakat a lehető legnagyobb mértékben, optimálisan alkalmazni a gyakorlatban is.

A Tanárképző Intézet az egyetemektől teljesen független, és az iskolák sem függenek a Tanárképző Intézettől, csak az Oktatási Hivataltól. Ugyanakkor a Tanárképző Intézet és az iskolák között szoros személyi kapcsolat van, a szemináriumvezetők együttműködnek a mentortanárokkal, a mentortanárokból átmenetileg vagy végleg szemináriumvezetők lehetnek.

A német pedagógusképzés finanszírozása, ösztöndíjak

A *pedagógusképzés* anyagi fenntartása tagállami feladat, ezért erről összesített adatokat nem találunk. A felsőoktatás finanszírozása (HRK, 2016) 90%-ban közpénzekből történik, és 10%-ban magánfinanszírozások, megbízások, adományok és szponzorok révén. Főként (75%-ban) az egyes tagállamok fizetik az egyetemeiket, a fennmaradó 15%-ot adja a szövetségi német állam, de csak kiválósági mutatók alapján vagy kutatási projektekre. Az alapfinanszírozást 20%-ban minőségi kritériumok, határozzák meg, 50%-ban a végzősök száma, 10%-ban a doktoranduszok száma.

A *hallgatók* – köztük a pedagógushallgatók – állami támogatását a német állami képzést támogató törvény (*BaFög*) szabályozza. A *BaFög* összegét az igénylők felerészben támogatásként, felerészben kamatmentes diákhitelként kapják. A tanulmányi ösztöndíj rendszere kevésbé elterjedt. 2010-ben azért vezettek be a *német ösztöndíjat*, „hogy lerakják az alapjait Németországban egy új ösztöndíjkultúrának” (*Das Deutschlandstipendium*, 2018). 2016-ban összesen 58 700 hallgató kapott ösztöndíjat, közülük 25 528 hallgató *német ösztöndíjat*, a többiek *tagállami ösztöndíjat*. Az ösztöndíjas pedagógushallgatók számáról nincs külön adat.

A kezdő pedagógusok beilleszkedésének támogatása, továbbképzés

A tanári pályakezdés szakaszát a tagállamokban fontosnak tartják (*Bikics*, 2013; *Bölting – Thomas*, 2007; *Kultusministerkonferenz, Sachstand*, 2017). Csak Bajorországban tekintik pályakezdő szakasznak már magát a gyakornoki szakaszt is, máshol csak a tanári minősítő vizsga utáni 1-3 évet. Számos speciális kurzust és továbbképzést ajánlanak fel a pályakezdőknek, de az ezeken való részvétel egyedül Brandenburgban kötelező, a többi tagállamban fakultatív. A pályakezdő tanár az

iskola és a munkaközösség vezetőitől, a kollégáitól, valamint a tanártovábbképzésért felelős szakemberektől várhat segítséget; támogatásukra egy központi koordinációs csoport is létrejött, ami összegyűjti és terjeszti az egyes tagállamokban alkalmazott jó gyakorlatokat. Ezek formái: külön információs portál (BEP, 2013), szaktanácsadás, szakfelügyelet, egyéni és csoportos hospitálás kinevezett vagy felkért mentortanárnál, mentori óralátogatás és óramegbeszélés (coaching, szupervízió), illetve speciálisan a pályakezdekők problémáival foglalkozó továbbképzési rendezvények.

Németországban a tanárképzés harmadik szakasza a folytonos és folyamatos továbbképzés (Bikics, 2013; Hanisch – Lichtenfels, 2009; Hillinger – Kossack – Lehmann – Ludwig, 2010; Lipowsky, 2009, 2010), melynek két fajtája van:

- a meglévő tanári kompetenciák karbantartása és továbbfejlesztése;
- új tanári szak vagy kiegészítő kompetenciák megszerzése.

Szövetségi szinten a tanártovábbképzést a *Szakmai képzési törvény* szabályozza, ami azonban mindenfajta szakmai továbbképzésére vonatkozik. A legfelsőbb szerv az *Oktatásügyi Minőségfejlesztési Intézet*, melynek feladata az oktatási sztenderdekben megfogalmazott kompetenciák leírása és fejlesztése. Németországban a pedagógusoktól elvárt kompetenciákat a *Tanárképzési sztenderdek a neveléstudományokban* elnevezésű kompetenciakatalógus (Standards, 2004/2014) foglalja egységes rendszerbe, amit a Kultuszminiszterek Konferenciája elfogadott. Célja a tanári kompetenciák elméleti meghatározása és ezek mérésének, értékelésének segítése a gyakorlatban (Bikics, 2014). A továbbképzések tartalmát is a Kompetenciakatalógusban részletesen leírtak alapján állítják össze. A négy kompetenciaterület a következő:

6. táblázat: A német kompetenciakatalógus áttekintése (Forrás: Standards, 2004/2014)

<i>Kompetenciaterületek</i>	<i>Tanári kompetenciák</i>
<i>I. Oktatás</i> A tanár az oktatás szakembere	Az oktatási feladatokat szakszerűen tervezi és hajtja végre. A tanulókat motiválja, és képessé teszi őket arra, hogy a tanultak között összefüggéseket teremtsenek, és a tanultakat hasznosítsák. Segíti a tanulók önálló tanulásra és munkára való képességeinek kibontakoztatását.
<i>II. Nevelés</i> A tanár a nevelés szakembere	Ismeri a tanulók szociális és kulturális háttérét és az iskola keretén belül befolyásolja ezek egyéni fejlődését. Értékeket és normákat közvetít, támogatja a tanulók önszabályozáson alapuló ítéletalkotását és cselekvését. Megoldást talál az iskolában fellépő nehézségek és konfliktusok kezelésére.

III. <i>Értékelés</i> A tanár igazságot	Diagnosztizálja a tanulók tanulási előfeltételeit és adottságait, célzottan segít és tanácsokat ad. A tanulók teljesítményét átlátható kritériumok szerint méri és értékeli.
IV. <i>Innováció</i> A tanár folyamatosan fejlődik	Pályáját felelős és elhivatott közszolgálatnak tekinti, számol annak különleges kihívásaival. Szakmáját folyamatos tanulási folyamatnak tekinti. Részt vesz az iskolafejlesztési tervek és projektek kidolgozásában és megvalósításában.

Az egyes tagállamokban a tanárképzésért felelős szervek elnevezése igen tarka képet mutat: például: Tanártovábbképző Intézet, ami lehet Akadémia, Minőségfejlesztő Intézet is, egyetem, állami vagy magánszervezetek. A továbbképzésekre többnyire online katalógus kínálata alapján, online úton lehet jelentkezni. Azokat a továbbképzéseket szervezik meg, amelyekre legtöbb az érdeklődő és a jelentkező. A témák a pedagógusok szükségleteihez és a szakma aktuális kihívásaihoz igazodnak, például napjainkban fontos továbbképzési téma a tanulási nehézségekkel és magatartászavarokkal küzdő tanulók, valamint a multikulturális háttérű tanulók integrált nevelése.

A továbbképzéseken való részvétel, az azokról szóló igazolások bemutatása a feltétele a magasabb fizetési kategóriába való lépésnek, és azt fel is gyorsíthatja. A megfelelő továbbképzések elvégzése lehetőséget és jogot jelent a pedagógus életpályán való előrelépésre, vagyis „magasabb” pedagógiai funkciók betöltésére (például munkaközösség-vezető, szaktanácsadó, vezetőtanár, illetve mentor, iskolavezető).

A pedagóguspálya megbecsültsége Németországban

A tanári pálya Németországban azért vonzó, mert – legalábbis a tanárok egy részének, akik köztisztviselői jogviszonyban állnak – a munkanélküliség veszélyétől mentes, kiszámítható, kariert is lehetővé tevő életpályát jelent. Vonzó továbbá, hogy a tanárok foglalkoztatása rugalmas, dolgozhatnak teljes vagy átmenetileg csökkentett óraszámokban is. A tanárok anyagi megbecsüléséről szólva elmondható, hogy Németországban a pedagóguspálya biztosítja ugyan a megélhetést, de nincs kiemelkedően megfizetve, azonban meg kell jegyezni, hogy nagy különbségek vannak a tagállamok között, a keleti tagállamok messze nem érik el a nyugatiak bérszínvonalát. Az egyes pedagógusok konkrét fizetését a pályán eltöltött évek száma és az életpályamodellnek megfelelő bértábla szerinti besorolásuk határozza meg. Fontos hangsúlyozni, hogy a nyugati tagállamokban a pedagógusok köztisztviselői jogviszonyban vannak, míg a keletiekben közalkalmazottak, ami több száz EUR különbséget jelent (*Durchschnittseinkommen*, 2017).

Ezért nem meglepő, ha a végzett pedagógusok túlnyomó többsége a nyugati tagállamokban keres munkát. Régebben ez nagyon nehéz volt a tagállamok eltérő vizsgarendszerei és bürokratikus szabályozásai miatt, napjainkra azonban a tagállamok megegyeztek abban, hogy elismerik a máshol szerzett végzettséget, például egyértékűnek tekintik a hagyományos első államvizsgálattal megszerzett egyetemi diplomát és a Master (of Education) diplomát.

A rendszer kritikája, reformtervek

A kétszakaszossága révén különleges német pedagógusképzés folytonosan viták és kritikák keresztüztüében áll. „Legfőbb erőssége a gyakorlati képzés hosszúsága, valamint az elméleti és a gyakorlati képzés összefonódása” – ezeket a pozitívumait emelik ki támogatói Németországban (*Kultusministerkonferenz, Sachstand, 2017*), de nemzetközi kontextusban is: „A második szakasz egyedülálló lehetőség a tanulásra a szakma gyakorlása közben.” (*OECD, idézi Halász, 2004. 32. o.*).

A rendszer előnye továbbá, hogy már a képzés kezdetétől fogva be vannak iktatva különféle fajtájú iskolán kívüli és iskolai szakmai gyakorlatok, később hospitálási és tanítási gyakorlatok. Szorosabb értelemben véve a hallgató csak az ötödik év után dönt véglegesen a pedagóguspálya mellett, amikor megkezdí a gyakornoki képzését. Ez a struktúra szelektációs erővel is bír.

A médiában azonban a tanárképzés rendszere – különösen az osztott képzés bevezetése óta – viták keresztüztüében áll (*Deutschlandfunk, 2009*). Ellenzői éppen a kétszakaszosságot tartják legnagyobb hibájának, amit még az is tetéz, hogy az osztott tanárképzés az első szakaszt is kettéosztja. Ennél fogva szerintük a tanárképzés túlságosan differenciált és megosztott, az egyes szakaszok között nem jöhet létre a szükséges összekapcsolódás.

A *Kultuszminiszterek Állandó Konferenciája* ezért a kétszakaszos pedagógusképzés támogatása mellett reformtörekvésekként a következőket határozza meg (*KMK honlapja, 2018*):

- erősebb gyakorlati orientáció;
- az egyes képzési szakaszok jobb összehangolása;
- a pályakezdő szakasz erősebb támogatása;
- a tanárok diagnosztikai és módszertani kompetenciáinak erősítése.

Összefoglalásaként elmondható, hogy a strukturális változások nagy kihívást jelentettek a német tanárképzés számára. A bevezetőben idézett *Josef Keuffer* néhány éve így fogalmazott: „A tanárképzés tartalmi reformjainak hosszú távú hatásai még nem láthatók. A kompetenciaközpontú, minőségjavítási célú tanárképzés csak célperspektíva, ami még sehol sem valósult meg. Mérleget készíteni nem lehet, az előzetes mérleg pedig ellentmondásos.” (*Keuffer, 2010. 63. o.*). Gondolatai napjainkban is változatlanul érvényesek.

Irodalom

- BAK – *Lehrerbildung. Bundesarbeitskreis der Seminar und Fachleiter/innen e.V.*: <http://www.bak-online.de/inhalt.html> Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- BEP – *Berufseingangsphase*: <http://bep.schulcommsy.de> Letöltés ideje: 2018. 03. 10.
- Bikics Gabriella (2004): *Tanítási képességek fejlesztése a németországi és a magyarországi nyelvtanárképzésben* (kézirat)
- Bikics Gabriella (2008): A tanárképzés Németországban és Magyarországon. In: Óhidy Andrea – Terhart, E. – Zsolnai József (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés: A tanárképzés gyakorlata és perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem, Pécs. 107-118.
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi tanárképzésben. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. 181-206.
- Bikics Gabriella (2013): Tanártovábbképzés Németországban. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés*. Líceum Kiadó, Eger. 251-312.
- Bikics Gabriella (2014): Pedagógus kompetenciák rendszerezésének és mérésének elmélete és gyakorlata a német tanárképzésben. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem, Bolko-Print Kft. Pécs. 181-200.
- Bildungsklick (2017): Informationsplattform für Referendare. <http://bildungsklick.de/pm/85901/neu-im-netz-informationsplattform-fuer-referendare/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Bölting, F.-J. – Thomas, S. (2007): Das Referendariat als Ausbildungsphase der Berufseinführung. In: Óhidy, Andrea – Terhart, E. – Zsolnai, József (szerk.): *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS V. für Sozialwesen, Wiesbaden. 2003. 203-218.
- Carreer Counselling for Teachers – Laufbahnberatung*: <http://www.cct-germany.de/> Letöltés ideje: 2018. 02. 25.
- Das Deutschlandstipendium* (2018): <https://www.bmbf.de/de/das-deutschlandstipendium-881.html> Letöltés ideje: 2018. 02. 19.
- Das Portal für Referendare* (2016): <http://www.forrefs.de/> Letöltés ideje: 2018. 03. 10.
- Daschner, P. – Drews, U. (szerk. 2007): *Kursbuch Referendariat*. Beltz GmbH, Weinheim-Basel.
- DESTATIS- Német Statisztikai Intézet (2016-18): https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2016/11/PD16_417_213.html
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/2017/03/PD17_099_211.html
https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressemitteilungen/zdw/2018/PD18_08_p002.html;jsessionid=8078CB01F976289D83F61D75F8D7B201.InternetLive2 Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- Deutscher Bildungsserver* (2016): <http://www.bildungsserver.de/Institutionen-der-zweiten-Phase-der-Lehrerausbildung-632.html> Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- Deutschlandfunk* (2009. 12. 07.): http://www.deutschlandfunk.de/schlechte-noten-fuer-die-lehrerausbildung.680.de.html?dram:article_id=37843 Letöltés ideje: 2018. 03. 14.

Durchschnittseinkommen:

- <http://durchschnittseinkommen.net/grundschullehrer-gehalt> Letöltés ideje: 2018. 02. 19.
- <http://durchschnittseinkommen.net/gehalt-lehrer/> Letöltés ideje: 2018. 02. 19.
- Empfehlungen zur Eignungsabklärung in der ersten Phase der Lehrerbildung* (2013): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.03.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013-03-07-Empfehlung-Eignungsabklaerung.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Gestaltung von Sondermaßnahmen zur Gewinnung von Lehrkräften zur Unterrichtsversorgung* (2013): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013) http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2013/2013_12_05-Gestaltung-von-Sondermassnahmen-Lehrkraefte.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Halász Gábor – Santiago, P. – Ekholm, M. – Matthews, P. – McKenzie, Ph. (2004): Anwerbung, berufliche Entwicklung und Verbleib von qualifizierten Lehrerinnen und Lehrern Länderbericht: Deutschland Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung Direktion Bildungswesen Abteilung für Bildungs- und Ausbildungspolitik. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2004/Germany_Country_Note_Endfassung_deutsch.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 25.
- Hanisch, R. – Lichtenfels, M. (2009): Trends und Tendenzen in der Lehrkräftefortbildung. *Päd Forum*, 1. sz. 17-20. <http://www.pedocs.de> Letöltés ideje: 2013. 01. 09.
- HRK – Hochschulrektorenkonferenz* (2016) <https://www.hrk.de/themen/hochschulsystem/hochschulfinanzierung/> Letöltés ideje: 2018. 02. 19.
- Hillinger, B. – Kossack, P. – Lehmann, U. – Ludwig, J. (2010): Die bedarfsorientierte Weiterentwicklung von Studieneingangsphasen. Ein Projektbericht aus der Universität Potsdam. *Das Hochschulwesen*. 4-5. sz. 134-139.
- Keuffer, J. (2010): Reform der Lehrerbildung und kein Ende? Eine Standortbestimmung *Erziehungswissenschaft*, 40. sz. 51-67. https://www.pedocs.de/volltexte/2010/2740/pdf/Keuffer_Josef_Reform_der_Lehrerbildung_2010_D_A.pdf Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- Kultuszminiszterek Konferenciája – KMK* (2018): <https://www.kmk.org/kmk.html> Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Kultusministerkonferenz, Sachstand in der Lehrerbildung* (2017): https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-03-07_Sachstand_LB_o_EW.pdf 3-9. 10-22. Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (2008): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 12.10.2017) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Ländergemeinsame Anforderungen für die Ausgestaltung des Vorbereitungsdienstes und die abschließende Staatsprüfung* (2012): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.12.2012)

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_12_06-Vorbereitungsdienst.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Lipowsky, F. (2009): Unterrichtsentwicklung durch Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*. 27 (3), 346-360.
- Lipowsky, F. (2010): Lernen im Beruf – Empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfortbildung. In.: Müller, F. – Eichenberger, A. – Lüder, M. – Mayr, J. (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer lernen –Konzepte und Befunde zur Lehrerfortbildung* Waxmann, Münster. 51-72.
- Oelkers, J. (2009): *Zur Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland*. Studie der Friedrich Ebert Stiftung. Berlin.
- Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für*
- (1) *ein Lehramt der Grundschule bzw. Primarstufe* (Lehramtstyp 1) (1997/2013): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 10.10.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_1.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
 - (2) *übergreifende Lehrämter der Primarstufe und aller oder einzelner Schularten der Sekundarstufe I* (Lehramtstyp 2) (1997/2013): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp_2.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
 - (3) *ein Lehramt der Sekundarstufe I* (Lehramtstyp 3) (1997/2013) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV-Lehramtstyp-3.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
 - (4) *ein Lehramt der Sekundarstufe II* (allgemein bildende Fächer) oder für das Gymnasium (Lehramtstyp 4) (1997/2013)(Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 28.02.1997 i. d. F. vom 07.03.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_02_28-RV_Lehramtstyp-4_.pdf Letöltés ideje: 2018. 02.18.
 - (5) *ein Lehramt der Sekundarstufe II* (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) (1997/2013) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 06.10.2016) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1995/1995_05_12-RV-Lehramtstyp-5.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
 - (6) *ein sonderpädagogisches Lehramt* (Lehramtstyp 6) (1994/2013) (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994 i. d. F. vom 10.10.2013) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-RV_Lehramtstyp_6.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.
- Scoyo szülői információs portál.* (2017) <https://www-de.scoyo.com/eltern/schule/schulwahl/welche-schulformen-gibt-es-in-deutschland-das-schulsystem> Letöltés ideje: 2018. 03. 11.
- Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften* (2004/2014): (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i.d.F. vom 12.06.2014) https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung-Bildungswissenschaften.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 18.

Statista – információs portál (2015): <https://de.statista.com/themen/27/bevoelkerung/>
Letöltés ideje: 2018. 02. 25.

Statista – információs portál (2016/17):
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/162263/umfrage/anzahl-der-lehrkraefte-nach-schularten/> (Letöltve: 2018. 02. 14.)

Statistische Veröffentlichungen der Kultuszminiszterkonferenz Nr. 212. (2017): Einstellung von Lehrkräften 2016.
https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/EVL_2016.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 14.

Studienwahl.de – Lehramtsausbildung in Deutschland (2017)
<http://www.studienwahl.de/de/chstudieren/chstudienfelder/lehraemter/lehraemter0222.htm> Letöltés ideje: 2018. 02. 17.

Studis online Studiengänge Lehramt (2018) <https://www.studis-online.de/StudInfo/studienfach.php?abschluss=Lehramt> Letöltés ideje: 2018. 02. 21.

A HOLLAND PEDAGÓGUSKÉPZÉSI RENDSZER JELLEMZŐI

MAJOR ÉVA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet
Angol Nyelvpedagógia Tanszékének egyetemi docense
majore@caesar.elte.hu

A holland oktatási rendszer egyik legfontosabb jellemzője a decentralizált igazgatás, az iskolák nagyfokú autonómiája, és a kormányzati ellenőrzés együttes, arányos jelenléte. A többszintű pedagógusképzésben, amely részben az alkalmazott tudományegyetemeken, részben a tudományegyetemeken folyik, az utóbbi évtizedekben előtérbe került a tanári munka professzionalizálása és az oktatás minőségének növelése. A tanulmány az ehhez kapcsolódó célokat és azok megvalósítását veszi sorra. Így megemlítjük a pedagógus pályamodell kidolgozását, és finanszírozásának módjait, a szakmai profilok, sztenderdek kifejlesztését és alkalmazását, a kezdőtanárok támogatását, a továbbképzések új rendszerét, a tanári munka értékelésével kapcsolatos kezdeményezéseket. A cikk végén külön kiemeljük az általános, és az itthon is hasznosítható jellegzetességeket.

Bevezetés

A holland pedagógusképzés jelentősége

Hollandia több okból is különösen fontos és érdekes kontextust kínál a tanárképzés rendszerének vizsgálatához. Először is, Hollandiában a diákok az európai és az egyesült államokbeli átlagokhoz képest is meglehetősen jól teljesítenek a nemzetközi vizsgálatok tükrében. Másodszor, Hollandia az oktatás minősége és a tanárok toborzása terén a legtöbb európai országhoz hasonlóan kihívások sorozatával néz szembe. Harmadszor, Hollandiában egyedülálló módon a legelismertebb, nagy tekintélynek örvendő egyetemek tanárai és az alkalmazott tudományegyetemek oktatói hasonlóan vélekednek a tanárok felkészítésének elveiről és gyakorlatáról.

A holland pedagógusképzés rendszerének szerkezete

Ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a tanárok felkészítésének rendszeréről, elkerülhetetlen a holland oktatási rendszer rövid bemutatása.

A közoktatási rendszer jellemzői

Hollandia az *oktatás igazságossága* szempontjából a világ első országai közé tartozik, ami azt jelenti, hogy bárki alapíthat iskolát személyes meggyőződése alapján, feltéve, ha megfelel a holland oktatási rendszer szabványainak. Ezenkívül a különböző vallási vagy pedagógiai alapelveket követő magániskolák 1917 óta az

állami iskolákkal megegyező állami finanszírozást kapnak. A magántulajdonban lévő iskolák száma jelenleg magasabb, mint az állami intézményeké.

A rendszer másik fontos jellemzője a *decentralizált igazgatás, az iskolák nagyfokú autonómiája és a kormányzati ellenőrzés* együttes, arányos jelenléte. Nincs alaptanterv, az oktatási célokat és tartalmakat az *alapvető fejlesztési célok* és a vizsgaszpecifikációk határozzák meg, vagyis az Oktatási, Kulturális és Tudományos Minisztérium meghatározza az elvárt tanulási teljesítményeket, a standardokat és az iskolák minden típusára vonatkozó tantárgyi és társadalmi célokat. Az egyes iskolák határozzák meg a tanterv tartalmát és a tanítás módszereit.

A harmadik fontos jellemző, hogy az átfogó (komprehenzív) rendszerekkel szemben Hollandiában a diákok már 12 éves koruktól *sokféle oktatási utat követhetnek* az iskolai életük során, és a különböző *oktatási formák közötti átjárás* fontos szerepet játszik a rendszer sikeres működésében. A standardok 2009–2010-ben indult kifejlesztésének legfőbb célja az oktatás egyes szintjei közötti váltások zökkenőmentesebbé tétele volt (*Education system: The Netherlands, 2015; OECD, 2016*).

Az Oktatási felügyelőség 2015–2016-ra vonatkozó elemzéséből azonban kiderül, hogy az erős elszámoltathatósági mechanizmusok ellenére nagy az eltérés az iskolai teljesítményekben, még a tanulók társadalmi-gazdasági háttérének figyelembevételét követően is. Az iskolák közötti teljesítménykülönbségek szorosan kapcsolódnak az általuk kínált tanulási utakhoz. A holland iskolák nagyfokú autonómiájának következtében *az oktatás minősége és a tanári szakmaiság erősítésének mértéke gyakran eltér az egyes iskolákban* (*Dutch Inspectorate of Education, 2017*).

A holland közoktatási rendszer szerkezete

A holland oktatási rendszer 8 éves általános iskolai képzésből, az iskola típusától függően 4, 5 vagy 6 éves középfokú oktatásból és az tanulmányok típusától és a szakiránytól függően 2-6 év felsőoktatási képzésből áll.

Az általános iskolai (alapfokú) oktatásban a 4 és 12 év közötti gyermekek vesznek részt, a tankötelezettséget 1971-ben terjesztették ki 16-ról 18 évre, és 2007-ben egészítették ki azzal, hogy a kötelező oktatási idő végén a felső-középfokú oktatás minimumszint eléréséig (esetleg részidős képzésben) a tanulóknak a rendszerben kell maradniuk.

Az alapfokú oktatás utolsó évében, a legtöbb esetben a tanulók több tárgyból országos vizsga keretében vizsgáznak (Citotoets) és az egyéni eredmények és preferenciák függvényében, iskolájuk ajánlása alapján választják meg a középfokú oktatás típusát. Alapvetően három lehetőség közül választhatnak: általános középfokú oktatás (algemeen voortgezet onderwijs, HAVO), az általános középfokú képzés vagy VWO, egyetemi előkészítő képzés, vagy előkészítő középfokú szakképzés (beroepsgericht voortgezet onderwijs, VMBO).

A felsőoktatási képzés alapvetően háromféle formában, felsőfokú szakképző intézményben (HBO), alkalmazott tudományegyetemen (hogescholen) vagy kutatóegyetemen (WO) folyik, PhD programokat elsősorban az utóbbiak ajánlanak.

A pedagógusképzés rendszere

Hollandiában a pedagógusképzés több évszázados hagyományokra tekinthet vissza. A tizenkilencedik század elején elsősorban az általános iskolai tanárok képzésére alakultak intézmények, majd a huszadik század elején többfajta részidős képzési forma jött létre a középiskolai tanárok képzésére. A múlt század hetvenes és nyolcvanas éveiben a programok sokfélesége összhangba került a felsőoktatás rendszerével, és fokozatosan kialakult a következő három alapvető pedagógusképzési forma:

1. Pedagógusképzés általános iskolai tanárok (alapfokú oktatás) számára: 4 éves Bachelor program, amely az alkalmazott tudományegyetemen (hogescholen, HBO intézmények) zajlik és a 4-12 éves korosztály tanítására készít fel.
2. Tanárképzés alsó középiskolai, és szakközépiskolai tanárok számára (második szint): 4 éves Bachelor program, amely egy bizonyos tantárgy tanítására jogosít fel, és szintén az alkalmazott tudományegyetemen folyik. A második szintű képesítéssel taníthat a végzett hallgató a HAVO (általános felső középiskola) és VWO (egyetemi előkészítő középiskola) első három évében és VMBO-ban (előkészítő középiskola) és a középfokú szakképzésben.
3. Tanárképzés felső középiskolai tanárok számára (első szint): ezt a képesítést egyéves posztgraduális MA képzéssel lehet megszerezni, amelyet a kutatóegyetemek biztosítanak. Az első szintű képesítésű tanár a középfokú oktatás minden szintjén taníthat, és a HAVO és a WWO utolsó két-három évfolyamán is.

1. táblázat: A holland tanárképzés útjai (OECD, 2016. 99. o.)

Végzettség	Képzéstípus		Intézmények
	Szerkezet	Hol taníthat?	
Általános iskolai tanári végzettség	<ul style="list-style-type: none"> 4 éves integrált Bachelor program (oktatás és gyakorlat) 	<ul style="list-style-type: none"> alapfokú oktatás - minden évfolyam speciális oktatás - minden évfolyam 	Alkalmazott tudományegyetemek (HBO) Alapfokú pedagógusképző (PABO)

Középiskolai tanári végzettség (második szint)	<ul style="list-style-type: none"> 4 éves integrált Bachelor képzés egy tantárgyból (pl. angol nyelv) 	<ul style="list-style-type: none"> VMBO minden évfolyam (1-4) HAVO 1-3 évfolyam VWO 1-3 évfolyam MBO minden évfolyam 	Alkalmazott tudományegyetemek (HBO)
Középiskolai tanári végzettség (első szint)	<ul style="list-style-type: none"> 4 éves Bachelor vagy Master program egy tantárgyból, amelyet 1 vagy 2 éves pedagógiai didaktikai integrált mesterszintű program követ 	<ul style="list-style-type: none"> VMBO minden évfolyam (1-4) HAVO minden évfolyam (1-5) VWO minden évfolyam (1-6) MBO minden évfolyam 	Alkalmazott tudományegyetemek (HBO) Tudományegyetem - Tanárképző Intézet

2013-ban az általános iskolai tanárok 91%-a szerzett felsőfokú végzettségű (HBO) diplomát, és csak kis részük HBO-mesterfokozatot. Általában a középfokú oktatásban a pedagógusok 66 százaléka rendelkezett HBO diplomával. Az MBO-ban tanítók közül csaknem 80 százalék HBO diplomás volt, és 14 százalék egyetemi végzettségű. Az alkalmazott tudományegyetemek tehát jóval népszerűbbek, ugyanakkor a tanárképzés kutatási komponense még további erősödést igényelne, akár csak az egyetemeken végzett első szintű tanárképző programok gyakorlatorientáltsága (OECD, 2016. 98. o).

A holland pedagógusképzés tartalmi jellemzői

Reformok és kihívások a pedagógusképzésben

Ahogy már említettük, Hollandiában a centralizált oktatáspolitikát keveredik a decentralizált iskolafenntartással és vezetéssel. Míg tehát az utóbbi években az oktatáspolitikát egyik kifejezett célja az iskolák autonómiájának növelése, a tanárképzés területén erős a kormányzati befolyás, amelynek legfőbb hajtóereje a kormányzat felelőssége az oktatás minőségének javításában (Snoek, 2011).

Mivel a tanárok szerepe kulcsfontosságú az oktatás színvonalának javításában, az intézkedések középpontjában már jó ideje a tanári munka minősége áll. Szólnunk

kell azokról a speciális kihívásokról, amelyek miatt előtérbe került a tanári munka professzionalizálása és nivójának javítása. Az első és talán legfontosabb kihívás *a tanárhiány*. 2006-ban a holland kormány egy jelentésben megfogalmazta, hogy az 50 év feletti tanárok nyugdíjba vonulása következtében 2014-ig az akkori középiskolai tanárok 75 százaléka hagyja majd el a pályát, vagy nyugdíjazás, vagy kiegészítés következtében, ami meg is történt. A tanárhiány azonban a közeli jövőben is fenyegető. Az alapküvetésben 2020-ban 4000 teljes munkaidős tanári állás üresedik majd meg, 2025-ben pedig 10000. A középfokú oktatásban hiány várható bizonyos tárgyaknál, mint például a matematika, a természettudományok és az idegen nyelvek (Fontein et al., 2015).

A másik fontos kihívás *a tanárok tudásának erősítése*. A 2000-es évek elején a sajtóban éppúgy, mint a felügyelő szervek, illetve a szülők részéről erős kritika fogalmazódott meg a tanárok minőségével kapcsolatban. Az általános vélemény szerint elsősorban az általános iskolai tanárok nyelvi és matematikai készsége nem volt elég magas szintű, ezért a kormány több programot is indított a színvonal emelésére. Ezek részeként az alkalmazott tudományegyetemek tanárképző intézményei létrehoztak egy „tudásbázist” a különböző tantárgyakhoz, és ezekhez kapcsolódó tesztek is kidolgoztak.

2015-ben az Oktatási Minisztérium országos párbeszédet kezdeményezett a kötelező oktatás tananyagairól. A központi kérdés az volt, hogy milyen ismereteket és készségeket kell elsajátítaniuk a tanulóknak az alap- és középfokú oktatásban, hogy hatékonyan tudjanak működni a változó társadalomban. Az egyik fő következtetés az volt, hogy a jövőben nagyobb hangsúlyt kell fektetni a tantervben a szociális és érzelmi készségekre. Öt transzverzális készséget is azonosítottak: az együttműködés, a kritikus gondolkodás, a tanulás tanulása, a kreativitás és a problémamegoldás készségeit. Jelenleg a tanárokkal és más érdekelt felekkel konzultálva ezeknek az ajánlásoknak a továbbfejlesztésén és megvalósításán dolgoznak (European Commission, Education and Training monitor, 2017).

1993-tól kezdve tehát az oktatáspolitikai kiemelt területnek tekintette a tanári szakma státuszának erősítését és a tanárok szakmai elszigetelődésének csökkentését (Commissie Toekomst Leraarschap, 1993; Commissie Leraren, 2007; Teaching 2020, A strong profession, 2011). E politika legfőbb elemei a következők (Major, 2011):

- Olyan *szakmai profilok, sztenderdek* kifejlesztése, amelyek hangsúlyozzák a tanári munka professzionalizmusát.
- *Pedagógus pályamodell* kidolgozása és ösztönzés az élethosszig tartó tanulásra.
- *A tanári szakma kooperatív* jellegének és az *iskolák tanulói közösségi* funkciójának hangsúlyozása.
- A szakma vonzerejének növelése a *tanári fizetések emelése* által.

- Koherens emberi erőforrás (HR) politika kiépítése az iskolákban, beleértve az *iskolák részvételét a pedagógusképzésben*.
- A kezdő tanárok támogatása: nagyobb hangsúlyt kap a felkészítésben a „realitás sokk”, és a „bevezető szakasz” kezelése.
- A szakma erősítése olyan *szakmai szervezetek* létrehozásával, amelyek a sztenderdek és a szakmai nyilvántartás kifejlesztésén keresztül felelősséget vállalnak a szakma minőségéért.

Fontos kiemelni, hogy a fenti területek mind a 2000-es évek elején kijelölt hosszú távú oktatáspolitikai célok, és bár az elmúlt másfél évtizedben nagy részük többé-kevésbé megvalósult, néhány esetben még nem ért véget a folyamat, illetve a visszajelzések alapján újragondolták az eredeti elképzeléseket.

Pedagóguskompetenciák, sztenderdek

Már a kilencvenes évek elején megfogalmazódott az igény az új, dinamikus szakmai profilok, a kompetencia sztenderdek, és ezek értékelésének részletes kidolgozására. Ugyanebben az időben megalakult a minisztérium által finanszírozott Pedagógus Szakma Minőségéért Szövetség (Association for the Professional Quality of Teachers, SBL)²⁶, amelyben helyet kaptak a szakszervezetek és más tanári szervezetek. 1997 és 1999 között az SBL a szakma bevonásával újrafogalmazta a szakmai profilokat, és kialakultak a kompetencia sztenderdek. Különböző pedagógusokból álló munkacsoportok dolgoztak a kompetenciák leírásán, az SBL pedig kidolgozta a szakmai szituációk, tevékenységek és felelőségek leltárát, ami a pedagóguskompetenciák meghatározásának alapjául szolgált. A kompetenciakövetelmények az egyeztetések során egyre praktikusabbá és egyre kevésbé részletezetté váltak.

2004-ben a Parlament elfogadta a Szakmák az Oktatásban törvényt (Professions in Education Act, BIO-Act) amelynek lényege, hogy az oktatás összes szektorában dolgozóknak – tanároknak, asszisztenseknek, iskolaigazgatóknak – nemcsak képesítést kell szerezniük, hanem kompetensekké is kell válniuk. Az iskolák számára kötelezővé teszik, hogy kompetens szakembereket vegyenek fel, hogy ezt követően támogassák őket a kompetenciák szinten tartásában és továbbfejlesztésében. A kompetencialeírás továbbá a tanárképző főiskolák tanárképzési programjainak irányadója is egyben (*Competence requirements teachers, 2004*)

Az így kialakult holland kompetencia sztenderdek a szakmai csoportok ilyen mértékű bevonása, és az autonómia viszonylag nagy mértéke miatt mindenképpen egyedülállóak. A már említett oktatáspolitikai dilemma – a választás a centralizált, vagyis felülről lefelé stratégia és az autonómia, vagyis az alulról felfelé stratégia között – a megvalósításban egyértelműen az utóbbi felé tolódott el.

²⁶ SBL= Samenwerkingsorgaan Beroepskwaliteit Leraren

A kompetenciasztenderdek azon alapulnak, hogy a tanár felelőssége négy szakmai szerepben határozható meg: az *interperszonális szerep*, a *pedagógiai szerep*, a *szervezési szerep* és a *tantárgy és a tanítási módszerek szakértőjének szerepe*. A tanár ezeket a szakmai szerepeket négy különböző situációban gyakorolja: a tanulókkal és a kollégákkal való munkakapcsolat során, a munkahelyi környezettel való kapcsolatban, illetve önmagával, vagyis a saját személyes fejlődésének alakulása során. A szakmai szerepek és a négyféle kontextus adja a tanári kompetenciák meghatározásának kereteit. A négy pedagógusszerep és a négy jellegzetes situáció metszeteként 16 kompetenciát lehetne megkülönböztetni, de a gyakorlat alapján kiderült, hogy az alábbi hét is kielégítően lefedi a pedagógusok alapvető kompetenciáit:

2. táblázat: A hét pedagóguskompetencia

A kompetencialeírás	A négy kontextus			
	A tanulókkal	A kollégákkal	A munkahelyi környezettel	Önmagával
<i>A négy szerep</i>				
Interperszonális	1	5	6	7
Pedagógiai	2			
A tantárgy és a tanítási módszerek szakértője	3			
Szervezési	4			

A kompetencialeírásokat tehát a fenti hét kompetenciára vonatkozóan az *általános iskolai tanárok*, a *középiskolai és szakiskolai tanárok* és a *felsőoktatást előkészítő képzés tanárai* (HAVO, WWO) számára külön készítették el. A leírások egységesen három oldalból állnak. Az első oldalon található a *kompetenciák leírása*, az adott kompetencia látható megjelenési formái: például mit kell a tanárnak elérnie, és mit kell ahhoz tennie, hogy ezt elérje. A második oldalon a *kompetenciakövetelmények* találhatóak. Ez szinte minden esetben azzal az állítással kezdődik, hogy a tanár „jóváhagyja”, elismeri a saját felelősségét (szakmai hozzáállását) azon a bizonyos kompetenciaterületen; elvárható, hogy meglegyen a megfelelő tudása és képességei, hogy ezt a felelősséget vállalni tudja. Ezután, a harmadik oldalon a *kompetenciák egyes indikátorai* következnek, vagyis olyan konkrét szakmai tevékenységek, amelyekben megmutatkozik az a bizonyos kompetencia. Például a tanár képes hiba nélkül előállítani tanulói feladatokat és tesztek, képes ezeket bemutatni és megmagyarázni. (középiskola, „a tantárgy és a

tanítási módszerek szakértője” kompetencia). Fontos hangsúlyozni, hogy az indikátorok csak példák, vagyis a listák nem teljeseek.

A 2000-es évek elején az SBL mindent megtett, hogy népszerűsítse a sztenderdeket, és bár a tanárok jó része örömmel üdvözölte a kormány stratégiaváltását, amellyel nagyobb autonómiát adott az intézményeknek a sztenderdek bevezetésében és alkalmazásában, mégis a tanároknak csak körülbelül az egyharmada ismerte alaposan ezeket, és még kevesebben dolgoztak velük a mindennapi gyakorlatukban.

2007 óta a sztenderdek az iskolák és a képzőintézmények értékelésének részei. A tanárok maguk felelősek azért, hogy saját szakmai fejlődésüket portfólióhoz hasonló formában dokumentálják, és néhány helyen a fizetési kategóriák is a sztenderdek alapján értékelt tanári teljesítményhez, rendszeres értékelő interjúkhoz, illetve a vezetés ezek alapján hozott döntéseihez kötődnek, de még nem alakult ki egy ehhez kapcsolódó egységes, központi rendszer. Minden tanárképző intézmény értelmezte, alkalmazza és további indikátorokkal egészítette ki a sztenderdeket.

Az OECD a holland oktatás értékelését elemző tanulmányából kiderül: annak ellenére, hogy a szakmai sztenderdek fontos szerepet játszanak minden tanárképzési programban (mivel közös keretet adnak a tanári kompetenciák hatékony felülvizsgálatára, és lehetőséget nyújtanak a tanári szakma kulcsfontosságú elemeinek megszervezésére és összehangolására), a rendszer akkor lenne hatékonyabb, ha a kompetenciakövetelmények nem csak a tanárképzés kötelező elemeként szerepelnének, hanem *jobban beépülnének az iskolák tanárainak értékelésébe és szakmai fejlődésének tervezésébe*, ami jelenleg előfordul egyes helyeken, de még nem általános (Nusche et. al., 2014).

A pedagógusképzés további tartalmi jellemzői

Ahogy említettük *az általános- és alsó középiskolai tanárok képzése elsősorban az alkalmazott tudományegyetemen*, összesen mintegy negyven helyen folyik az országban. Mindkét képzés Bachelor szintű 4 éves integrált program, amely magába foglalja a pedagógiai és didaktikai kompetenciák kialakítását éppúgy, mint az iskolai tantervekhez kapcsolódó tudás és készségek kialakítását. Az általános iskolai képzőprogramok legfőbb jellemzője, hogy *„reflexióközpontúak”*, vagyis a hallgatók mentorok és tanárképző szakemberek segítségével lehetőséget kapnak saját szakmai fejlődésük dokumentálására a „hét kompetencia” tükrében például *portfólió, videók, vagy az órai értékelési eljárások* alapján. Az intézményi autonómia miatt az értékelési formák eltérőek lehetnek, és az egyes intézmények választható modulokkal is bővíthetik a tantervet. A legtöbb alkalmazott tudományegyetem programjában az utóbbi években megjelent a kutatási komponens, amely elsősorban az oktatáshoz kapcsolódik, például akciókutatás, osztálytermi kutatás módszertanának elsajátítására készíti fel a diákokat.

A programok másik fontos jellemzője, hogy *a képzés körülbelül egynegyede az iskolára épül. A hallgatók az első két évben általában hetente egy napot töltenek az iskolában, a harmadik évben másfél-két napot, a negyedik évben pedig egy egész félévet*, és gyakorlatukhoz kapcsolódóan önálló kutatást is készítenek.

A programok ugyan elsősorban a tanári kompetenciák kialakítására és fejlesztésére épülnek, de ezzel párhuzamosan *a képzés körülbelül 40 százalékát szaktárgyi tudás, az általános-, és alsó középiskolai tantárgyak tartalmának oktatása teszi ki. Ahogy említettük, a legutóbbi idők törekvése, hogy ezekhez a tartalmakhoz megfelelő tudásbázis alakuljon ki.*

A felső középiskolai tanárok képzése posztgraduális, mesterszintű képzés, amely elsősorban a hét holland tudományegyetemen folyik. A képzés, amelynek bekerülési feltétele a mesterszintű (Master of Art vagy Master of Science) diploma, abból a szakból, amelynek tanítására a hallgató készül, 1 éves és 60 kredit elvégzését jelenti, amelynek végén a hallgató első szintű tanári képesítést szerez.

Az alkalmazott tudományegyetemek némelyike részidős képzéseket hirdet olyan hallgatók számára, akik rendelkeznek második szintű tanári diplomával, és első szintű diplomát szeretnének szerezni. Ez a szintén mesterszintű képzés (Master of Education) 90 kredit elvégzését jelenti 3 év alatt.

A két képzés tanterve értelemszerűen, a hallgatók előképzettsége miatt jelentősen eltér egymástól. *Az egy éves egyetemi képzés középpontjában a pedagógiai és módszertani, didaktikai kompetenciák fejlesztése áll, mivel a hallgatók szakmai tudásukat már megszerezték. A képzés 50 százalékát a tanítási gyakorlat teszi ki, már az első héttől kezdve folyamatos iskolai megfigyelésekkel és feladatokkal, egészen az összefüggő, féléves tanítási gyakorlatig.*

A másik fajta, a gyakorló tanárok számára indított részképzés középpontjában a szakmai, szaktárgyi képzés áll, hiszen a tanárok tanítási készsége előző diplomájuk és gyakorlatuk által bizonyított. A képzésben nincs tanítási gyakorlat, de szerepelnek olyan tanítási módszerek, amelyek speciálisan a felső középiskolás korosztály igényeinek felelnek meg.

Mivel mindkét képzés mesterszintű, *mindkettőben nagyobb szerepet kap a kutatási készségek és a módszertan fejlesztése. A hallgatók mindkét helyen szakdolgozatot készítenek, amely általában iskolai kutatáson alapul.*

A Bachelor szintű képzésekhez hasonlóan ezek a kurzusok is reflexióközpontúak, és egyre gyakrabban a kompetenciasztenderdek képezik a reflexió alapját (Major, 2014).

A következőkben Tartwijk *et. al.* (2011) cikke alapján a leideni egyetem egy éves egyetemi képzési programját szeretném bemutatni, amelyet 2003-tól kezdve innovatív módon, teljesen újragondoltak. A „*realisztikus, vagy életszerű tanárképző program*” alap gondolata, hogy a „*valóságsokkot*”, amikor a tanárjelölt elméleti tudását hirtelen „*elmossa*” az osztályterem realitása (és ami sokszor a pálya elhagyásához vezet), beleépíti a képző programba. Így a hallgatók alapos felügyelet mellett élnek át a „*gyakorlati sokkot*”.

A kutatás eredmények már a 80-as évektől kezdve következetesen azt mutatják, hogy a kezdő tanárok még mindig az osztálytermi fegyelem fenntartását tekintik a legsúlyosabb kihívásnak. Ez azt jelenti, hogy annak a hallgatónak, akinek nincs korábbi tanítási tapasztalata, általában arra van a legnagyobb igénye, hogy megtanulja, hogyan hozhatja létre és tarthatja fenn a pozitív és rendezett légkört az osztályteremben. Ezért ezt kiemelkedő témának kell tekinteni, és előre kell hozni időben a realiztikus tanárképzésben.

A leideni program első hetében a hallgatók felkészülnek az első tanítási tapasztalataikra, és a második héten már el is kezdik a tanítást. A program további részében az iskolákban idejüknek körülbelül a felét tanítással töltik. A legtöbb hallgatónak az iskola fizet, a többiek gyakornokként dolgoznak. Minden jelölt iskolai munkáját felügyeli egy tapasztalt mentortanár, aki kifejezetten erre a feladatra lett kiképezve. Az egyetemi tanárképző szakember évente legalább kétszer meglátogatja a jelöltet az iskolájában, és számos tanórát megfigyel.

A 2004 után, éveken át kikísérletezett program újdonsága, hogy a minősítés kritériumai nem a korábban a különböző kurzusokon tárgyalt tantárgyak alapján készültek, hanem *hat tanári szerepkörben kerültek* megfogalmazásra, amelyekben a tanárjelölteknek „meg kell felelniük”. Ezen szerepek egyike az „osztálytermi szervező”. A következő négy szerep: a „tanár”, „a serdülő pszichológia szakértője”, „szakember / oktató kutató” és „az iskola szervezetének tagja”. A hatodik szerep a „szakmai szerep”, ebben a tanulók reflektálnak a tapasztalatokra és a rutinokra. Az elvárás az, hogy a programban előforduló elméletet használják a tapasztalataik megértéséhez.

Az egyes szerepek értékelésére kidolgozott kritériumok állnak rendelkezésre, amelyek négy szinten írják le az egyes szerepekhez szükséges kompetenciákat: elégtelen, elégséges, kielégítő és kiváló. A kompetenciák és szintjeik kifejlesztésekor olyan kutatásokat vettek figyelembe, amelyek segítenek a tanárok számára legfontos szerepek meghatározásában, leírásában.

A holland pedagógusképzés finanszírozása, ösztöndíjak, pedagógus előmenetel

Fontos talán azzal kezdeni, hogy az oktatási közkiadások az utóbbi években stabilak maradtak. 2015-ben Hollandia a GDP 5,4% -át fordította az oktatásra, ugyanúgy, mint 2014-ben, ami jóval meghaladja az EU átlagát, a 4,9%-ot. Reálértékben az oktatásra fordított kiadások 2015-ben 3,6%-kal nőttek (*European Commission, 2017*).

A felsőoktatási ösztöndíjak helyébe 2015 szeptemberétől a *diákhitelek* léptek. Az állam a hallgatóknak (beleértve a tanárképzésre jelentkezőket is) alacsony kamatozású kölcsönöket nyújt tanulmányaik finanszírozására. Ez a rendszer helyettesíti a korábbi, részben támogatási alapú diákfinanszírozási rendszert. A cél az, *hogy az ebből származó megtakarításokat az állam a felsőoktatásba fektesse be*, kezdve 2018-ban 200 millió euróval, és fokozatosan évenként emelve az összeget

2025-ig 600 millió euróra. A felsőoktatási intézmények ezenkívül megállapodtak abban, hogy évente 200 millió eurót fektetnek be saját megtakarításaikból is. (*European Commission*, 2017).

A tanári fizetések Hollandiában magasabbak, mint az EU átlag, és a karrier során történő előrehaladás tekintetében is a legjobbak között van az ország. Ennek ellenére, talán elsősorban a tanárihiány miatt, sokszor felmerül *a kezdőtanárok fizetésének emelése*, mint a pályára vonzó tényező, emellett több kísérlet is van arra, hogy a fizetés egy része a tanárok teljesítményéhez igazodjon. A fizetéseknek csak a minimuma és maximuma az, ami központilag meghatározott, ezen túl *helyi döntések befolyásolják* azt, hogy a fizetés mennyire kötődik a teljesítményhez. A továbbképzési rendszeren belül lehetőség van 6 évenként emelni a járandóságot, de ez nem kötelező, erről is helyi szinten az iskola dönt.

A minisztériumi akcióterv felveti a *teljesítményarányos plusz fizetés* gondolatát. „Szeretnénk kialakítani egy teljesítményarányos fizetési rendszert a kiváló tanároknak minden oktatási szektorban. Az egyszeri kifizetések teljesítményhez kötött bónuszok formájában biztosítják a rugalmasabb fizetési differenciálás lehetőségét” (*Teaching 2020*, 2011. 10. o.).

Az elmúlt évtizedben több kezdeményezés volt arra, hogy a kiváló oktatási teljesítmény kritériumként szerepeljen a tanári pozíciókra vonatkozó döntéseknél, vagyis a fizetési besorolásban is érvényesüljenek a minőségi követelmények. A tanítási teljesítményt egyelőre elsősorban a kiegészítő járulékos fizetések meghatározásánál veszik figyelembe.

Erre jó példa a 2008-ban létrehozott „*Hollandia tanára*” (*Leerkracht van Nederland*) megegyezés *egy új típusú tanári ösztöndíjról*, amelynek célja a tanárok szakmai fejlődése, szaktudásuk mélyítése, illetve további specializálódása. Az ösztöndíj (*Lerarenbeurs*) *maximum 3 évre adható, egy tanárnak legfeljebb 3500 euro/év értékben*, ami a képzések költségeire, az utazásra, illetve a helyettesítésre használható fel.

2008 júliusától 2009 végéig 19000 elfogadott pályázat volt. Az ösztöndíjak kétharmadát a végzettséget, diplomát adó képzési programokra (BA, MA) használták fel a tanárok, ami a program egyik célja is volt, és egyharmadát tették ki a rövidebb szakmai továbbképző kurzusok. 2012-től kezdve a tanári ösztöndíjakat (*Lerarenbeurs*) csak akkreditált egyetemi programok (BA, MA és PhD) elvégzésére lehet felhasználni (*Teaching 2020*, 2011). Ugyanakkor a középiskolai tanárok a 2013/14-es tanévtől kezdve évi 500 euro képzési támogatást kapnak (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015).

Bemeneti feltételek, a kezdő pedagógusok beilleszkedésének támogatása, továbbképzés Hollandiában*Bemeneti feltételek*

Az általános iskolai tanárok, az alsó középiskolai- és szakközépiskolai tanárok Bachelor típusú képzései esetében egészen a legutóbbi időkig nem volt speciális felvételi vizsga. Mindazok, akik négyéves előkészítő középfokú szakképzést (MBO), általános középfokú oktatást (HAVO) vagy egyetem előtti (VWO) képzést végeztek, beiratkozhattak a tanárképzésbe. Azonban a pedagógusok kognitív készségeinek elemzése és több kutatás azt erősítette meg, hogy ilyen módon a jelentkezők nem a legsikeresebb középfokú végzettségűek közül kerültek ki. A felvételinél tehát nem volt külön szelekció, viszont 2010 óta az első év után (az említett társadalmi aggodalmak következtében) minden hallgatónak egy nyelvi és egy matematikai készségtesztrel mérik fel a tudását, amelyet helyi szinten adminisztrálnak és értékelnek. Az Oktatási Felügyelet éves jelentéséből kiderül, hogy a végzett általános iskolai tanárok tudásszintje – nagyrészt a teszteknek köszönhetően – 2014/15-ben mérhetően javult (*Dutch Inspectorate of Education*, 2015).

Később további tárgyi tudás követelményeket írtak elő azok számára, akik 2015–2016-tól kezdődően az általános iskolai tanárképzésbe kívántak bekerülni. A VWO-ból érkező hallgatók közvetlenül léphetnek be, ellentétben a HAVO-s és MBO-s diákokkal, akiknek felvételi vizsgát vezettek be. E *szigorúbb bekerülési követelmények* eredményeképpen az előző évhez képest 30 százalékkal kevesebb hallgató kezdte meg a tanárképzést 2015-ben, és az előrejelzések azt mutatják, hogy az ágazatnak még nagyobb hiánnyal kell majd szembesülnie 2020-ban (*Fontein et al.*, 2015).

Mindemellett helyi szinten *kompetenciaalapú értékelés is történhet, de ez nem kötelező*. Tapasztalatok szerint, amióta a tudásbázis alapján készült nyelvi és matematikai készségtesztet bevezették, nagymértékben megnőtt az első év után kimaradó hallgatók száma, egyes intézményekben a lemorzsolódás akár az 50 százalékot is elérheti.

Az OECD 2016-os oktatáspolitikai elemzése szerint a belépési követelmények valószínűleg túl szelektívek, és túlságosan a kognitív képességekre összpontosítanak. „A várható tanárhiány azt sugallja, hogy a szakma bemeneti követelményei ebben a formában túlságosan igényesek, és nem veszik kellőképpen figyelembe például a nem kognitív képességeket, amelyek jobban tükrözik a tanítás komplex természetét” (*OECD*, 2016. 98. o.)

Érdemes megemlíteni, hogy míg a tanulói populáció egyre sokszínűbbé válik, a tanárképzésre jelentkezők összetétele meglehetősen homogén: kevés a férfi, alig egy-egy diák érkezik migráns környezetből és csak néhány, a STEM (tudomány,

technológia, mérnöki tanulmányok és matematikai) tantárgyakból középfokú képesítést nyújtó intézményekből (*Dutch Inspectorate of Education*, 2017).

A bevezető szakasz támogatása

A központi kormányzás és az iskolai autonómia dilemmája, amely a holland oktatási rendszerre minden szinten jellemző, érvényesül a kezdő tanárok támogatásával kapcsolatban is. Annak ellenére, hogy az Európai Bizottság javaslata szerint a kezdő tanárok támogatásának és pályán tartásának leghatékonyabb módja a koherens és rendszerszerű programok bevezetése, a holland kontextuson belül a kezdő tanárok támogatása elsősorban az iskolák humánerőforrás-politikája, vagyis az intézményi autonómia részeként jelenik meg.

A gyakornoki időszak támogatásának törekény eleme tehát Hollandiában, hogy nincs központi irányítás, és a közeljövőben nem is tervezik ennek bevezetését. A támogatás mennyisége és minősége, amelyet a frissen diplomázott, munkába álló tanár kap, erősen az iskolán múlik. Ugyanakkor a helyi autonómia előnye, hogy azokban az iskolákban, ahol megfelelő programokat dolgoztak ki a bevezető szakasz támogatására, ez a humánerőforrás- és fejlesztési politika része, és ezért általában az iskolavezetés és a tanárok is elkötelezettséget éreznek a kezdő tanárok támogatása iránt. Annak ellenére, hogy nincsen ilyen kötelezettsége, a kormány segíti azokat a projekteket, amelyeknek célja a frissen végzett tanárok támogatása.

A gyakorlatban egyre több intézményben jön létre ilyen program, amely egyrészt a tanárképzési programok változásainak, másrészt az iskolák tanárképzésben és továbbképzésben betöltött, egyre nagyobb szerepének köszönhető. *Egyre több iskola válik úgynevezett „képzőiskolává”, ami többek között azt jelenti, hogy otthont ad a tanárjelöltek iskolai gyakorlatának.* Ezekben az iskolákban tapasztalt tanárokat alkalmaznak *mentortanárként*, akik a tanárképző intézményekben kaptak képzést. Bár eredetileg a mentorok a tanárjelölteket segítik, de *támogatásukat gyakran kiterjesztik a kezdő tanárookra is* (Major, 2014).

Hollandiában az újonnan képzett általános iskolai tanárok 12, a középiskolai tanárok 22 százaléka hagyja el a pályát egy éven belül (*Dutch Inspectorate of Education*, 2015). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a jól megtervezett indukciós programok csökkentik a pályaelhagyók számát, növelik a pályakezdők elégedettségét, és javítják a tanítás minőségét. A TALIS 2013 azonban azt mutatta, hogy a holland középiskolák kevesebb, mint fele vett részt hivatalos vagy informális indukciós programokban, a nyújtott támogatás pedig gyakran szervezeti, nem pedig pedagógiai, és az ideiglenes alkalmazottak kevés támogatást kapnak. A gazdasággal kötött ágazati megállapodások ösztönzik és támogatják az iskolai testületeket, beleértve a képzések nyújtását és a munkaterhelés csökkentését is. Az országos adatok alapján azonban az indukciós és mentori támogatást kapó alapfokú kezdő tanárok száma még nem elegendő.

2014-ben a Minisztérium egy kísérleti indukciós projektet indított a középiskolai tanárképzésben végzett kezdő pedagógusok számára, amely az összes kezdő tanár egyharmadát érintette. A projekt 3-4 éves, és eredményei még nem kerültek nyilvánosságra (OECD, 2016. 102. o.).

A tanárok értékelése

Hollandiában a tanárok értékelése több szinten történik, alapvetően négy csoport értékeli saját kritériumai szerint. *Az első szint az értékelés az iskolában.* A „kollégák szakértői értékelése” (peer review) tulajdonképpen azt jelenti, hogy a kollégák egymást mentorálják, és így segítik munkájuk minőségének javítását. Idetartozik még az iskolaigazgató értékelése, amely figyelembe veszi az iskola távolabbi céljait, a csapatmunkát és a továbbképzési lehetőségeket, ha arra van szükség.

A második szint az „ügyfelek” értékelése (diákok és szülők), akik szintén hasznos visszajelzést adhatnak, ha a felmérés módja jól megtervezett, és túlmutat a „népszerűségi versenyen”. *A harmadik szint a szakmai nyilvántartásba, jegyzékbe vétel (regisztráció),* amelyről később részletesebben is szólunk, és a tanúsítványokat kiállító szervezetek szintje, amelyeknek az a szerepe, hogy biztosítsák, hogy a tanárok fejleszthessék tudásukat és kompetenciáikat. Erre a feladatra nemrég alakult egy szervezet, a *Tanári Tanács*, amely a szakszervezeteket is magában foglalja

Végül a kormányzatnak szintén szerepe van a tanárok értékelésének rendszerében. Az *Oktatási Felügyelőség* (Inspectie van het Onderwijs), amely a Minisztérium része, rendszeresen látogatja az iskolákat, és a felügyeleti módszereket is folyamatosan korszerűsíti.

A Felügyelőség egyelőre inkább közvetetten értékeli a tanárok munkáját, amelynek fontos része a tanulók teljesítménye, de emellett kiemelt szerepet kapnak szociális készségeik, az iskolai munka iránti elkötelezettségük és részvételük az iskolai életben. A tervek között szerepel azonban a tanárok készségeinek és kompetenciáinak szigorúbb ellenőrzése, amely az utóbbi években van kialakulóban. A Felügyelőség feladata, hogy kidolgozza az érvényben lévő sztenderdek és követelmények érvényesítésének módjait a tanárok alkalmazásának folyamatában, illetve az előírt kompetenciák fenntartásának és erősítésének értékelési módjait (Major, 2014).

A tanári értékelést Hollandiában egyelőre elsősorban a szakmai továbbképzés minőségének javítására használják (Nusche et al., 2014). A központi szabályozás legalább négyévente előírja a „teljesítményinterjúkat” az alapfokú oktatásban, és háromévente a középfokú oktatásban. A minisztérium stratégiai terve, a Tanárok Programja 2013-2020 (Teachers’ Agenda 2013-2020) hangsúlyozza a tanárok ismeretei és készségei naprakészségének fontosságát, és felszólít arra, hogy minden tanár évente legalább egyszer kapjon értékelést. 2015-ben az alapfokú, az alsóközépfokú és a felsőközépfokú oktatásban tanító tanárok 81, 71 és 75 százaléka

kapott évente legalább egyszer értékelést, ami azt jelenti, hogy a számok folyamatosan nőnek, de lassabban, mint tervezték (OECD, 2016. 104. o.).

Mivel az iskolavezető testületek szabadon alakíthatják ki a pedagóguskompetencia követelményein belül a pedagógusok értékelésének megközelítését, többen ezt a keretet túlságosan homályosnak ítélik, és a kritikusok szerint az értékelés, valamint a visszacsatolás kevés hatással van az osztálytermi gyakorlatukra (OECD, 2016. 105. o.)

Folyamatos szakmai fejlődés, továbbképzések

A 2013-2020-as tanárképzési menetrendnek megfelelően több olyan intézkedést hoztak, amelyek segítették a tanárok folyamatos szakmai fejlődését és karrierlehetőségeket biztosítottak a pedagógusok számára. Ezek lehetővé teszik az iskolák számára, hogy támogassák tanáraikat és iskolavezetőiket további képesítések megszerzésében, magasabb fizetések elérésében. A tanároknak be kell jegyezniük készségeiket, továbbképzési tevékenységüket a tanári nyilvántartásba, a *Tanárok jegyzékébe* (Lerarenregister), amely 2012 elején el is indult, és 2018. augusztus 1-jétől kötelező lett. A valódi folyamat a regisztráció után kezdődik. Ekkor a „bejegyzett tanár” megkezdí útját az *újrabejegyzés* felé. Ehhez a tanárnak meg kell szereznie egy bizonyos számú *kreditpontot* meghatározott kategóriákban, amelyek a tantárgyhoz, pedagógiai vagy módszertani témákhoz kapcsolódnak. A kreditpontok különböző tevékenységformákhoz is illeszkednek, mint például gyakorlatok kölcsönös megismerése (peer learning), továbbképzések (rövid és hosszú távú tanulmányok), műhelyek stb.. Amennyiben a tanár megfelel a kritériumoknak, az újrabejegyzés garantált. Az újrabejegyzés kritériumainak teljesítésére *4 év áll rendelkezésre, ez alatt az idő alatt 160 órányi képzést kell majd igazolni.*

A regisztrációs rendszer, amely még fejlesztés alatt áll, és szerepe még nem egyértelműen definiált, várhatóan javítja a tanárok helyzetét, támogatja a szakmai fejlődést és korlátozza a szakképzetlen alkalmazottak alkalmazását. Jelenleg azonban még nem biztosítja a jobb karrierlehetőséghez való hozzáférést (Nusche et al., 2014. 10. o.).

A jelenlegi előírások szerint akkreditáció csak az oklevelet adó továbbképzések esetében létezik, ezekre ugyanazok a minőségbiztosítási szabályok vonatkoznak, mint a tanárképzési alapprogramokra. A többi továbbképzésre a képzést szolgáltatók belső minőségbiztosítási mechanizmusait alkalmazzák, például a résztvevők vagy adott esetben az iskolavezetőség értékelését.

Ugyanakkor a tanárok jegyzékbe vételének bevezetésével ezek a szabályok valószínűleg változni fognak: ahogy említettük, az újrabejegyzés egyik komponense valamiféle formális továbbképzés lesz, amivel garantálni kell majd a sztenderdekhez való igazodást és a minőséget.

Jelenleg nem léteznek kifejezetten továbbképző intézmények, továbbképzéseket gyakorlatilag bármilyen intézmény szolgáltathat mind az állami,

mind a kereskedelmi szektoron belül. Jó példa erre a leerKRACHT Alapítvány, amely 2012-ben kezdte munkáját és elsődleges célja egy alulról felfelé építkező kapacitásépítő program megvalósítása az iskolák számára. Az Alapítvány 2020-ig több mint 5000 holland általános és középiskolát szeretne elérni (a 8700-ból), és ösztönözi az iskolákat egy „folyamatos fejlesztési kultúra” megteremtésére. Ez a magánkezdeményezés ma minden 10. holland középiskolában, és minden 3. szakközépiskolában jelen van (OECD, 2016. 105. o.).

2013-ban a holland alsó középiskolai tanárok 93 százaléka vett részt valamilyen szakmai fejlődéshez kapcsolódó programban, és a tanárok 20%-a végzett egy-egy képzési programot. Ez a magas részvételi arány tükrözi a már említett tanároknak szóló speciális ösztöndíjak mértékét, amelyeket az oktatási kormányzat mesterszakos és a doktori képzések elvégzésének támogatására adott. A részmunkaidős tanárok sokkal kevésbé vesznek részt a képzéseken, ami nagy probléma az alapfokú oktatásban, ahol sokan dolgoznak ebben a formában (European Commission/EACEA/Eurydice, 2015).

Reformtervek, eredmények

A 2013-2020-as tanárképzési menetrend (*Teachers' Agenda 2013-2020*) javasolt legfontosabb változtatások a következők voltak:

- a tanárképzéshez szükséges bemeneti követelmények szigorítása;
- a tanárképzés színvonalának és tartalmának javítása;
- a vonzó és rugalmas képzési utak kialakításának ösztönzése;
- a kezdő pedagógusok számára hatékonyabb támogatás biztosítása;
- az iskolák tanuló szervezetté alakítása;
- több képzés biztosítása annak érdekében, hogy minden pedagógus kompetens legyen;
- erős szakmai testületek létrehozása a tanárok számára;
- lehetőség az iskolák számára, hogy támogassák tanáraikat és iskolavezetőiket további képesítések megszerzésében (pedagógus ösztöndíj, Lerarenbeurs);
- a pedagógusok segítése előmenetelükben és magasabb fizetések megszerzésében (tanári nyilvántartás – Lerarenregister).

Elmondható, hogy 2018-ra ezek a célok szinte mind, kivétel nélkül megvalósultak. Az OECD értékelés szerint (Nusche, et al., 2014) Hollandia nagyon jó úton halad a tanári szakma erősítésének folyamatában. Javasolják, hogy a továbbiakban a hangsúly a tanárok értékelésének az osztálytermi munkával való kapcsolatán lehetne. Ez konkrétan arra vonatkozik, hogy a tanítási sztenderdek összhangban legyenek a tanulói tanulási célokkal, a tanárok jobban be legyenek vonva a kollaboratív iskolai önértékelési folyamatokba, az Oktatási Felügyelőség

értékelési kritériumai még pontosabban tükrözzék a tanári szakmaiság és kiválóság elveit.

A javaslat kitér arra is, hogy tovább kell gondolni a még nem teljesen kidolgozott tanári életpályamodell struktúráját, elsősorban annak érdekében, hogy felismerjék és jutalmazzák a tanítás kiválóságát, és lehetővé tegyék a *változatosabb és sokrétebb karriermoddelt* a tanárok számára. A tanári regisztrációs rendszer az első lépés lehet a karrierfejlesztés folyamatában. *A regisztráció és az időszakos újra regisztráció a pedagógus karrierjének egyes kulcsfontosságú fázisaiban hasznos információkkal szolgálhat az elszámoltathatóság, az alkalmazással és véglegesítéssel kapcsolatos döntések, a szakmai fejlődés és az előmeneteli lehetőségek, illetve, adott körülmények között az alulteljesítésre adott válaszok tekintetében.*

Összegzés

Tanulmányunk elején hangsúlyoztuk, hogy a holland oktatáspolitikai bizonyos értelemben „lavírozik” a centralizált törvényalkotás és az intézményi autonómia kiterjesztése között. Ez a folyamat jól követhető a kompetencia sztetenderdek kialakulásának történetében. Autonómia vagy túlszabályozás, sztetenderdek vagy tudásbázis? A történet eddigi alakulásából úgy látszik, hogy egyszer egyik, másszor másik irányba billen el a mérleg, de ha kivárjuk, akkor kellő idő alatt kialakul valamiféle egyensúly. A legfontosabb tanulságok a következők:

- A kormányzat intézkedései elsősorban az iskola mint szervezet minőségének javítását célozzák, így az iskola érdekelt a tanítás és a tanárok minőségének javításában. Erről a terjedelmi korlátok miatt kevesebb szó esett, de az iskolák autonómiája nem csak anyagi, hanem szakmai értelemben is alapvető fontosságú a rendszer sikeres működése szempontjából.
- A kezdő tanárok támogatása is az iskolai autonómiára épül. Regionális projekteket finanszíroznak kísérleti jelleggel, ezen belül a helyi sajátosságoknak megfelelően dolgoznak ki saját támogató programokat és eszközöket, amik alapján pár éven belül kialakulhatnak központi irányelvek, esetleg értékelési eszközök.
- A tanári munkát értékelő rendszerek szakmailag korrekt bevezetése csak széleskörű társadalmi támogatottság mellett és hosszú években mérhető kipróbálási idővel lehetséges.
- Fontos, hogy a tanári munka értékelése több szinten és több szereplőtől szerzett információ alapján történjen (pl. belső, külső, kollégák, felügyelet, tanulók stb.). A „teljesítményinterjúk” egy-három évente bevezetett gyakorlata évek óta sikeresen működik.

- A tanári kompetenciák és sztenderdek alkalmazása lehetőséget biztosít a tanárképzési programok teljes újragondolására, és fejlesztésére, ami viszont csak megfelelő állami támogatás mellett valósulhat meg.
- A tanárképzés gyakorlati és elméleti elemeinek párhuzamos megjelenése valószínűleg több hallgatót vonz a tanári pályára, és megelőzheti a korai pályaelhagyást.
- A munkaerőpiac pontos felmérése, például rendszeres kutatások, jelentések a frissen végzett pedagógusok elhelyezkedéséről és pályán maradásáról, segítheti a tervezést és a kezdő tanárok számára tervezett támogatási programokat.

Irodalom

- Brouwer, N (2007): Alternative teacher education in the Netherlands 2000–2005. A standards based synthesis. *European Journal of Teacher Education*, Vol. 30, No. 1, February 2007, 21–40. <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02619760601119934> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Commissie Leraren (2007): *Teaching force!* [in Dutch: Leerkracht!]. Den Haag Ministerie n OCW. <https://goo.gl/kBMsoX> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Commissie toekomst leraarschap (CTL) (1993): *Een Beroep met Perspectief: de toekomst van het leraarschap* [in English: A Profession with Perspective: the future of teaching] Ministry of Education, Culture and Science, Zoetermeer.
- Competence requirements teachers (2004): *Association for the Professional Quality of Teachers*, SBL <https://wij-leren.nl/SBL-competenties.php> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Dutch Inspectorate of Education (2017): *The State Of Education 2015-2016*. <https://english.onderwijsinspectie.nl/documents/annual-reports/2017/04/12/the-state-of-education-in-the-netherlands-2015-2016> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Dutch Inspectorate of Education: *Background information and working method of the inspectorate* (2015) Department of International Affairs Dutch Inspectorate of Education www.onderwijsinspectie.nl/english. <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/ab42ac74-fe55-45af-9ecc-85a757003fc6> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Education system The Netherlands* | Nuffic | 2nd edition January 2011 | version 4, January 2015, Creative Commons Attribution Non-Commercial Licence <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-the-netherlands.pdf/view> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/184EN.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- European Commission (2017): *Education and Training monitor 2017*, Netherlands, Directorate-General for Education and Culture, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017

- https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-nl_en.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Fontein, P. – Adriaens, H. – Den Uijl, M. – De Vos, K. (2015): *De toekomstige arbeidsmarkt vooronderwijspersoneel po, vo en mbo 2015-2025: Update October 2015*. <http://www.voion.nl/publicaties/de-toekomstige-arbeidsmarkt-voor-onderwijspersoneelpo-vo-en-mbo-2015-2015> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Hammerness, K. – Van Tartwijk, J. – Snoek, M. (2009): Teacher preparation in the Netherlands: Shared visions and common features, In: Lieberman, A. – Darling-Hammond, L. (Eds): *Teacher Education Around the World Changing Policies and Practices*. Routledge, New York, 44–65.
- Major Éva (2011): A pedagógusképzés helyzete Hollandiában, különös tekintettel a sztenderdekre és a bemeneti és kimeneti feltételekre. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, 115–138.
http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Major Éva (2013): A tanárok folyamatos szakmai fejlődése, továbbképzése Hollandiában. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés: Nemzetközi áttekintés*. Liceum Kiadó, Eger, 215–251.
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Major_Eva_Tanar_tovabbkepzes_Hollandiaban.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Major Éva (2014): A kezdő tanárok támogatása, szakmai profil és tanári kompetenciák Hollandiában. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok: A pedagógusképzés reformjának folytatása. Autónomia és felelősség tanulmánykötetek*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Pécs, 219-228.
http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/11-Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014_0.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- MoECS (2008): *Teachers matter, a strong foundation for the future, Summary of the action plan*. The Hague, Ministry of Education, Culture and Science. <https://goo.gl/V9RcK9> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- MoECS (2015b): „*Kamerbrief over de voortgang verbeterpunten voor het leraarschap*” [Parliamentary letter about the improvement points for the teaching profession], Ministry of Education, Culture and Science, www.rijksoverheid.nl/binaries/rijksoverheid/documenten/kamerstukken/2015/11/04/kamerbrief-over-de-voortgang-verbeterpunten-voor-het-leraarschap/kamerbrief-over-de-voortgang-verbeterpunten-voor-het-leraarschap.pdf. Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Nusche, D. – Braun, H. – Halász, G. – Santiago, P. (2014): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education Netherlands*. Netherlands 2014, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264211940-en> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- OECD (2016), Netherlands 2016: Foundations for the Future, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. http://www.oecd-ilibrary.org/education/netherlands-2016_9789264257658-en Letöltés ideje: 2108. 03. 18.

- Snoek, M. (2011): Teacher Education in The Netherlands, Balancing between autonomous institutions and a steering government. In: Zuljan, M.V. – Vogrinc, J. (Eds.): European Dimensions of Teacher Education - Similarities and Differences. Faculty of Education, University of Ljubljana, European Social Fund http://www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Zalozba/pdf/Zuljan_Vogrinc_Teacher_education.pdf
Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Steeg, M. van der – Elk, van R. (2015): *The effect of schooling vouchers on higher education enrollment and completion of teachers: A regression discontinuity analysis,* CPB Discussion Paper 305, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis.
- Tartwijk, van J. – Veldman. L. – Verloop, N. (2011): Classroom management in a Dutch teacher education program: a realistic approach. *Teaching Education*, 22:2, 169-184, <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10476210.2011.567847> Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Teaching 2020, A strong profession* (2011) Ministry of Education and Culture and Science https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/about/events/pastlflsupperseminars/PDFs/Teaching_2020_The_Netherlands_Ministry.pdf Letöltés ideje: 2108. 03. 18.
- Teachers Agenda 2013-2020*, Netherlands, European Commission, https://ec.europa.eu/education/compendium/2013-2020-teachers%E2%80%99-agenda_en Letöltés ideje: 2108. 03. 18.

A FINN TANÁRKÉPZÉSI RENDSZER

SZABÓ TAMÁS PÉTER* – KATARZYNA KÄRKKÄINEN**

*a Jyväskyläi Egyetem Tanárképző Tanszékének habilitált egyetemi oktatója
tamas.p.szabo@jyu.fi

**a Jyväskyläi Egyetem Oktatáskutató Intézetének kutatója
katarzyna.karkkainen@jyu.fi

A finn tanárképzés autonóm, folyamatosan megújuló rendszere kutatásra és kísérletezésre épül, és összhangban áll a megreformált nemzeti alaptantervvel, amely jelenségközpontú és multidiszciplináris oktatást, valamint sokrétű értékelést szorgalmaz. A jelen országtanulmány alapvető információkon kívül jó gyakorlatokat is ismertet. Ezek elsősorban a jyväskyläi tanárképzésből származnak, mivel a szerzők ennek keretében dolgoznak.

A finn tanárképzés jelentősége a világban

A finn oktatási rendszerre attól kezdve irányul kiemelt figyelem világszerte, hogy Finnország 2000-ben csatlakozott a PISA sztenderdizált méréseihez. A finn diákok szövegértésből, matematikából és természettudományokból rendre az 1–7. helyet szereztek meg az OECD-országok rangsorában (OKM, é.n. d). A finn sikerről sorozatban kezdtek megjelenni publikációk, és számos delegáció érkezett az országba tapasztalatcserére. Sokak számára talán meglepő módon kiderült, hogy nemcsak a sztenderdizált tesztekre való célzott felkészítés, hanem a számos országban minőségbiztosítási céllal alkalmazott tanfelügyelet is hiányzik az oktatási rendszerből. Ami viszont jelen van, az a jó tanár–diák–család együttműködés, a kölcsönös bizalom és a szakmai autonómia, s ezek együttese különösen vonzóvá teszi a tanári hivatást (Sahlberg, 2013). Ennek fényében ironikus, hogy az országot éppen egy sztenderdizált teszt tette híressé és sokan „PISA-paradicsomról” kezdtek beszélni (például Kontoniemi – Salo, 2011).

Mivel a látogatások és a publikációk elsősorban a tanári munka megújítását célozták meg, a legtöbb nemzetközi figyelmet a finn tanárok munkája kapta, feltehetően annak az elképzelésnek a jegyében, hogy a jó diákok jó tanároknak köszönhetőek, bár a finn diákok sikerében számos további elem, így a családban, rokoni körben, hobbicsoportokban elsajátított tudás is lényeges szerepet játszik – a tanárok pedig nem tudnának kellőképpen kibontakozni szervezeti és szakmai támogatás nélkül.

Finnország tehát az elmúlt mintegy másfél évtizedben oktatási mintaállammá vált, s ezzel kapcsolatban fogalmazódott meg az a stratégiai cél is, hogy az oktatási innovációban 2020-ra globális vezető szerepet töltsön be (European Commission, 2017). Ez a cél részben meg is valósult, az oktatási szektor nemcsak szakmai, hanem pénzügyi értelemben is megújul. A gyakran érkező delegációk látogatásáért sok

iskolában térítési díjat szednek, a finn oktatási know-how értékesítése pedig üzleti vállalkozássá vált. Szakosodott cégek komplett tanterveket, tanárképző programokat adnak el külföldre, illetve finn résztulajdonú iskolákat működtetnek, valamint finn tanárokat kölcsönöznek hosszabb-rövidebb periódusokra, hogy helyi innovációs törekvések segítők legyenek (vö. *Education Finland*, é.n.). Egy finn-qatari vegyes tulajdonban működtetett magániskolában például a személyzet 50%-a finn (*EduCluster*, 2018).

A finn minta természetesen nem másolható mechanikusan, hiszen egy jól megalapozott demokráciába ágyazódik, abból nőtt ki szervesen, de egyes elemei sikerrel adaptálhatók más berendezkedésű országokban is.

A finn iskolarendszer vázlata

Az 1970-es években az alap- és középfokú iskoláztatás átfogó reformjára került sor, s ez határozza meg a mai struktúrát is. Az alap- és középfokú képzést a finn nemzeti oktatási ügynökség (*Opetushallitus*) által kiadott, 2014-től kezdve folyamatosan megújított alaptantervek²⁷ szabályozzák (letölthetők: *Opetushallitus*, é.n. a), a települések saját helyi tantervet dolgoznak ki, s ez alapján tanítanak a tanárok, autonóman mérlegelve a tartalmi és módszertani vonatkozásokat. A tanítás jelenségközpontú (*ilmiölähtöinen*), multidiszciplináris keretben zajlik. Vannak tantárgyak, de azokat integráltan tanítják, tehát a tárgyspecifikus és a multidiszciplináris vonatkozások egyaránt lényegesek. Osztályzatokat a 8. évfolyamtól kötelező adni, szöveges értékelés mellett. Az új kerettanterv szellemében a tanulói munka értékelésének kellően sokrétűnek kell lennie. Az értékelési kultúra megújításához a tanárok szakmai segítséget kapnak (pl. *Suomen Luokanopettajat*, é.n.)

Az oktatás minden szinten, kisgyermekkortól a doktori képzés befejezéséig mindkét állami nyelven, finnül és svédül is elérhető (svédül elsősorban a finn–svéd kétnyelvű adminisztratív területeken, illetve a svéd egynyelvű Ålandon). A finn és svéd tannyelvű képzések párhuzamos egynyelvű rendszerben zajlanak, egy időben csak az egyik tannyelven megszervezett képzésben lehet részt venni. Kiskorúak esetében a szülők/gondviselők választják meg a tannyelvet (bővebben: *Kozmács*, 2017).

²⁷ A tantervek letölthetőek: *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. Opetushallitus, Helsinki.

http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet

Letöltés ideje: 2018. 12. 03.

Az iskolaszintek rövid áttekintését nyújtó *1. táblázat* és az ebben az alfejezetben szereplő minden további szöveg a finn oktatási és kulturális minisztérium (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*) leírásának tömörített, összefoglaló fordítása (*OKM*, é.n. a). Országtanulmányunkban a képzési szintek megnevezését, egyértelműsítő céllal, finnül adjuk meg (svédül itt található meg: *OKM*, é.n. b).

1. táblázat: A finn iskolarendszer áttekintése. Bal- és jobboldalt a képzés átlagos időtartama olvasható években.

	Egyetemi doktori és licenciátusi képzés (<i>tohtorintutkinnot, liseniaatin tutkinnot</i>). Szakfőiskolán szerzett mesteri oklevéllel is jogosultságot lehet szerezni rá, de csak egyetemeken szervezik.		
2	Egyetemi mesterképzés (<i>ylemmät korkeakoulututkinnot</i>)	Szakfőiskolai mesterképzés (<i>ylemmät ammattikorkeakoulututkinnot</i>). Legalább 3 éves szakmai gyakorlat (<i>työkokemus</i>) után lehet jogosultságot szerezni rá	1-1,5
3	Egyetemi alapképzés (<i>alemmat korkeakoulututkinnot</i>)	Szakfőiskolai alapképzés (<i>ammattikorkeakoulututkinnot</i>). Szakmai gyakorlat (<i>työkokemus</i>), illetve speciális szakmai tanulmányok (<i>erikoisammattitutkinnot, ammatti-tutkinnot</i>) előzhetik meg	3,5-4
3	Középfokú általános képzés (<i>ylioppilastutkinnot</i>)	Szakmai alapképzés (<i>amatilliset perustutkinnot</i>)	3
9	Alapszintű képzés (<i>perusopetus</i>), 7-16 évesek. A 9 éves alapszintű képzést szükség szerint egy kiegészítő év (<i>lisäopetus</i>) követheti a középfokú általános képzés előtt.		
1	Előképzés (<i>esiopetus</i>)		
0-6	Kisgyermekkorai nevelés (<i>varhaiskasvatus</i>)		

A *kisgyermekkori nevelés (varhaiskasvatus)* célja a gyermekek fejlődésének, egészségének, tanulásának és jólétének átfogó, komplex fejlesztése. Települési (*kunta*) szinten szervezik iskoláskort el nem érő gyermekek részére (0–6 évesek). A szolgáltatás díjfizetéses, a térítési díjat a család mérete és jövedelmi viszonyai határozzák meg, illetve az, hogy a gyermeket teljes hétre, teljes napra, vagy csak rövidebb időszakokra helyezik el a napköziben (*päiväkoti*).

Az *előképzésben (esiopetus)* 6 éves gyermekek vesznek részt, ez 2015 óta kötelező. Az iskolai tanulmányokra készít fel ingyenesen.

Az *alapszintű képzés (perusopetus)* színhelye a kilencosztályos alapiskola (*peruskoulu*), amelynek első hat évfolyamán osztálytanító tanít minden ismeretterületet, 7–9. évfolyamán pedig szaktanárok dolgoznak. Korábban az 1–6. évfolyamot *ala-aste* (kb. „alsó tagozat”), a 7–9. évfolyamot *ylä-aste* (kb. „felső tagozat”) terminusokkal nevezték meg, de ezek már csak az informális nyelvhasználatban élnek. Egyre gyakrabban az előképzést és az alapképzést összevontan szervezik meg ún. egyesített iskolákban (*yhtenäiskoulu*). A tankötelezettség minden Finnországban élő gyermekre vonatkozik, 7 éves kor betöltésétől kezdődik és az alapképzés befejezésekor ér véget, illetve akkor, ha a tankötelezettség megkezdésétől számítva 10 év telt el. Az alapképzés ingyenes, és főként települések szervezik. Magán- és állami iskolákban a diákok kevesebb, mint 2 százaléka tanul; a képzés ezekben is ingyenes.

A *középfokú általános képzés (ylioppilastutkinnot)* nem ad szakmai végzettséget, célja az érettségire, azon keresztül pedig a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés. A képzés színhelye a körülbelül gimnáziumnak megfeleltethető *lukio*, időtartama átlagban 3 év. A szakmai alapképzés (*ammattilliset perustutkinnot*) rendkívül gyakorlatközpontú, nagymértékben a gyakorlóhelyeken szerzett munkatapasztalatra épül, átlagban 3 évig tart. A szakmai alapképzést speciális szakképzés (*ammatti- ja erikoisammatti-tutkinnot*) követheti. A szakmai képzések ingyenesek, esetenként azonban egyes taneszközöket vagy munkaanyagokat a diákoknak maguknak kell fizetniük.

A *felsőoktatásban* az egyetemeken (*yliopisto*) a tudományos kutatás és a kutatási készségek kifejlesztése központi jelentőségű, míg a szakfőiskolákon (*ammattikorkeakoulu*) a képzés gyakorlatorientált és elsősorban a munkaerőpiaci igényekre épül. Az egyetemi képzés is ingyenes (finn és EU/ETA állampolgároknak; másoknak tandíjköteles; lásd még „*A pedagógusképzés finanszírozási modellje*” című fejezetet). Mindkét rendszerben alap- és mesterképzés épül egymásra. A szakfőiskolákon az alapképzést követően legalább három év szakmai gyakorlatot kell szerezni a mesterszintű tanulmányokra való jelentkezés előtt. Mindkét rendszerben megszerzett mesterfokozatú diploma feljogosít doktori tanulmányokra, amelyeket egyetemek szerveznek.

Az *iskolarendszerű képzés mellett* különböző szakmai továbbképzések (*täydennyskoulutus*), szabadegyetemi (*avoin yliopisto*) kurzusok, felnőttoktatási központok (*kansalaisopisto*) tanfolyamai és szakkörei, szabadidős egyesületek

alkalmi stb. játszanak fontos szerepet. Az önképzés megvalósítása érdekében az országban kiterjedt, ingyenes és széleskörűen használt közkönyvtári hálózat is működik.

A finnországi pedagógusképzési rendszerének szerkezete

A pedagóguspályára való bekerülés feltételei

A tanítói és tanári munkakörök betöltéséhez mesterfokozatú diploma szükséges, ezeket egyetemek bocsátják ki. Egységes és külön megszerezett felvételi eljárással lehet jelentkezni.

Az egységes felvételi eljárás (yhteishaku) két részből, írásbeli és szóbeli vizsgából áll. A jelentkezők az országos pedagógusképzés-felvételt szervező hálózat, a VAKAVA (*Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*) által szervezett írásbeli vizsgát az egész országban ugyanazon a napon teszik. A szervezet honlapja (VAKAVA, é.n.) szerint a hálózatba hét egyetem tartozik: a Helsinkő Egyetem, a Kelet-Finnországi Egyetem (*Itä-Suomen yliopisto*), a Jyväskyläi Egyetem, a Lappföldi Egyetem (*Lapin yliopisto*), az Oului Egyetem, a Tamperei Egyetem és a Turku Egyetem. Az írásbeli vizsga előzetesen kiadott olvasmányokon alapuló feleletválasztós teszt, amely az olvasmányokban szereplő tényanyagra kérdez rá, illetve rövid, a tesztlapon utánközölt szövegrészek, adatsorok helyes értelmezését választatja ki a jelentkezővel. A korábbi évek olvasmánylistái és tesztsorainak megoldókulcsai szabadon hozzáférhetőek a VAKAVA honlapján, a felkészülést megkönnyítendő.

A teszten legjobban teljesítő diákokat az egyetemek szóbeli vizsgára hívják be. A szóbeli vizsgákat tehát már nem központilag, hanem az adott képző intézmény és képzési program oktatóinak irányításával szervezik. Nehéz a szóbeli vizsgákról átfogó képet alkotni, mivel az intézmény és a képzési irány sajátosságainak megfelelően számos eltérés tapasztalható, ezen kívül pedig a felvételi vizsgákat folyamatosan fejlesztik is, ahogyan arról a Jyväskyläi Egyetem egyik oktatója, *Jaana Toomar* egy interjúban (*Szabó, 2015a*) nyilatkozott: „Körülbelül húsz éve a nyelvi tanszéken úgy gondoltuk, a tanárjelölteknek a nyelvet kell a legjobban megtanulniuk, a tanárképző tanszéken viszont arra helyezték a hangsúlyt, hogyan kell a gyerekekkel bánni, őket támogatni, a gyakorlóiskola pedig panaszkodott, hogy a jelöltek nem elég felkészültek didaktikailag. Ma mind egyetértünk abban, hogy e három dolog egyaránt fontos, és igazán értékeljük azt a kompetenciát, amivel a többi tanszék hozzá tud járulni a tanárok képzéséhez.”

Az interjúkon a pályamotiváció, illetve a jelöltek pályáról alkotott képe fontos szempontok. Lényeges, hogy a jelölteknek realisztikus képük legyen arról a szakmáról, amit tanulni szeretnének, illetve hogy ne külső nyomásra – például szülők elvárásainak engedve – válasszák a pályát. Jyväskyläben ezen kívül a szemtől szembe megszerezett interjúkon kívül csoportos beszélgetést is alkalmaznak, hogy

megfigyeljük, hogyan viselkednek a jelentkezők csoportkommunikációs helyzetben: együttműködők-e, nem dominálják-e túlságosan a beszélgetést stb., hiszen később kollégáikkal, diákjaikkal és azok szüleivel egyaránt határozottan, professzionális módon, de a másokra is hallgatva, empatikusan és együttműködésre készen kell kommunikálniuk (Szabó, 2015a).

A külön megszervezett felvételi eljárást (erillishaku) olyanok számára szervezik, akik alapképzéses diplomájukat szeretnék beszámíttatni mesterprogramra jelentkezéskor, illetve korábban megszerzett pedagógiai tanulmányaikat, tehát más egyetemen vagy szabadegyetemen (avoim yliopisto) elvégzett kurzusaikat fogadtatnák el alap- vagy mesterképzésen.

Az egységes felvételi eljárás statisztikái is jelzik, hogy a sokszoros *túljelentkezés* miatt a teszteknek és az interjúknak rendkívül fontos minőségbiztosítási szerepe van. Egy összesített, országos statisztika (Vipunen, é.n.) szerint a neveléstudományi szakokra 2017-ben összesen 10 182-en jelentkeztek, ebből 2490-en nyertek felvételt (24,45%), ez a szám azonban minden neveléstudományi szakra vonatkozik, így elfedi azt a még kiélezettebb versenyt, amely a legnépszerűbb osztálytanító-képzésért zajlik. 2017-ben például a helsinki képzésre 1066-an írtak tesztet, belőlük 121-en (11,3%) kezdhették meg tanulmányaikat (vö. *Studentum* é.n.). A jyvaskyläi osztálytanító-képzésre az egyetem honlapja (JY, é.n. a) szerint 2014-ben 2389 jelentkező írt tesztet, belőlük 80-at vettek fel (3,3%); egy évvel később 1525 tesztíróból 90-en iratkozhattak be (5,9%). A számok tehát egyetemenként, szakirányonként, akár évenként is változnak, de világosan látható, hogy a tanárképző programokra csak a felvételizők töredéke jut be.

A képzés intézményrendszere

Az egyetemek autonómiával rendelkeznek, így a szervezeti felosztásban és a tanítás szervezésében különbségek vannak, de minden képző intézmény arra készíti fel a hallgatókat, hogy sikeresen taníthassanak a nemzeti alaptanterv szellemében (erről bővebben lásd „*A tanárképzés tartalmi jellemzői*” című fejezetet). Az egyetemeknek saját gyakorlóiskolái (*normaalikoulu*) vannak, de ezen kívül további partneriskolákkal is együttműködnek a tanítási gyakorlat megszervezésekor, hogy a hallgatók lehetőleg ne csak egy intézmény működését ismerjék meg tanulmányaik során. Ennek megfelelően a tanárképző intézmények az iskolákat fenntartó települési önkormányzatokkal is szoros együttműködésben vannak

Képzéstípusok és megszerezhető képesítések

A finnországi tanárképzős hallgatók szövetségének (*Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry*) honlapja (*SOOL*, é.n. a) szerint jelenleg a következő tanári képesítéseket lehet megszerezni²⁸:

- *Osztálytanító (luokanopettaja)* – mesterszintű tanulmányok neveléstudományi vagy nevelépszichológiai főiránnyal, átlagban 5 év alatt végezhető el. A képzés az alapfokú közoktatás első 6 évfolyamán tanított ismeretterületekre vonatkozó tanulmányokból, pedagógiai tanulmányokból, illetve specializációból áll. Az általános tanítói képzettség mellett a hallgató ún. kettős jogosultságot (*kaksoiskelpoisuus*) is szerezhet, tehát szaktanárként dolgozhat a 7–9. évfolyamon, ha legalább 60 kreditnyi szaktárgyi kurzust is végez.
- *Szaktanár (aineenopettaja)* – mesterszintű képzés, átlagban 5 év alatt végezhető el. Az alap- és középszintű oktatásban való munkavégzést teszi lehetővé (7–12. évfolyam). Kétféleképpen lehet szaktanári képesítést szerezni: (1) a jelentkező szakos tanulmányaira felvételt nyerve pedagógiai kurzusokat vesz fel a tanárképző tanszéken; (2) egyenesen tanárképzésre jelentkezik (elsősorban a háztartástan-, kézimunka-, testnevelés-, zene- és rajztanárképzésben elterjedt). A következő tárgyra lehet képesítést szerezni: anyanyelv és irodalom (*äidinkieli ja kirjallisuus*); másik nemzeti nyelv (*toinen kotimainen kieli* – a finn nyelvűnek regisztrált diákok svédül, a svéd nyelvűnek regisztráltak finnül tanulnak); idegen nyelvek (*vieraat kielet*); matematika; fizika; kémia; biológia; földrajz; történelem; társadalomismeret (*yhteiskuntaoppi*); világnézet (*elämäkatsomustieto* – körülbelül a magyar etika tárgynak felel meg); hittan (*uskonto*); háztartástan (*kotitalous*); rajz (*kuvataide*); zene; kézimunka (*käsityö* – körülbelül a magyar technika tárgynak felel meg); testnevelés; egészségügy (*terveystieto*). A munkaerő-piaci elhelyezkedés esélyeit növelendő gyakran két szakot választanak a hallgatók, egy fő- és egy mellékszakot. Egy multidiszciplináris, az ismeretterületek alapszintű oktatásban való tanítására felkészítő 60 kredites modul elvégzésével a szaktanárok osztálytanítóként is dolgozhatnak. A szaktanár-képzés keretében tanulmányi tanácsadói (*oppilaanohjaaja*) képesítést is lehet szerezni.
- *Fejlesztő pedagógus (erityisopettaja)* – mesterképzés. Gyakran már végzett tanárok jelentkeznek a mesterképzésre, így kiegészítik szakmai profiljukat. Óvodapedagógusi, tanítói és szaktanári munkakörökre jogosító specializációk közül lehet választani.
- *Tanulmányi szaktanácsadó (oppilaan- ja opinto-ohjaaja)* – mesterképzés. Gyakran már végzett tanárok jelentkeznek a mesterképzésre, így kiegészítik

²⁸ Ha nincs külön forrás jelölve, akkor az ebben az alfejezetben szereplő adatok a SOOL honlapjáról származnak.

szakmai profiljukat. Vezetési ismeretek, pedagógiai tanulmányok és, választhatóan, szaktárgyi ismeretek alkotják a képzés tartalmát.

- *Szakképzésben dolgozó szaktanár (ammattilisten opintojen tai ammattikorkeakoulun opettaja)* – már megszerzett felsőfokú képzettség és legalább három év, a tanítandó területen megszerzett szakmai gyakorlat birtokában lehet jelentkezni a képzésre, amely 10–16 hónap alatt végezhető el. Szakfőiskolai rendszerben a szakképzésben dolgozó tanár fejlesztő pedagógusi képzést is szerezhet.
- *Egyéb tanárképzési területek* (1) Zene- és tánctanárképzés konzervatóriumok, művészeti iskolák, illetve magánpraxis számára szakfőiskolai szinten 4 év alatt végezhető el. (2) Színjátásztanárnak (*teatteriopettaja*) a helsinki művészeti egyetem (*Taideyliopisto*) kétéves mesterképzésén lehet tanulni.

A pedagógusképzés résztvevőivel kapcsolatos alapvető statisztikai adatok

A 2. táblázat az osztálytanítói és szaktanári képzésbe, illetve a szakfőiskolai szintű pedagógiai tanulmányokba évente belépő diákok számát foglalja össze. Az adatok forrása a finn nemzeti oktatási ügynökség (*Opetushallitus*) és az oktatási és kulturális minisztérium (*Opetus- ja kulttuuriministeriö*) statisztikai szolgálata (*Vipunen, é.n.*). A 2014–2016 évek adatsorai jól mutatják azt az általános tendenciát, hogy minden kategóriában többségében női hallgatók kezdik meg tanulmányaikat. Az osztálytanító- és szaktanárképzésben a férfiak a hallgatók mintegy ötödét adják. A szakfőiskolai szintű, főként szakképzésre felkészítő szakokon arányuk valamivel magasabb, körülbelül a hallgatók harmada.

2. táblázat: Az újonnan felvett hallgatók száma és nemi megoszlása az összes intézményben. (A százalékos adatok előtti „F” a férfiak, „N” a nők arányára utal)

<i>Kategória</i>	<i>2014</i>	<i>2015</i>	<i>2016</i>
Egyetemi szintű osztálytanító-képzés (<i>luokanopettajien koulutus</i>)	956 F: 20,5% N: 79,5%	932 F: 22,4% N: 77,6 %	950 F: 21,4% N: 78,6
Egyetemi szintű szaktanárképzés (<i>aineenopettajien koulutus</i>)	203 F: 21,2% N: 78,8%	210 F: 19% N: 81%	211 F: 17,1% N: 82,9%
Szakfőiskolai pedagógiai tanulmányok (<i>kasvatusalat</i>)	324 F: 35,5% N: 64,5%	310 F: 35% N: 65%	330 F: 34,2% N: 65,8%
<i>Összesen</i>	1483 F: 23,9% N: 76,1%	1452 F: 24,7% N: 75,3%	1491 F: 23,6% N: 76,4%

A tanárképzés tartalmi jellemzői

Általános jellemzők és elvek

A finn tanárképzés célja az, hogy aktív és autonóm szakembereket képezzen az oktatás különböző szintjei számára. Ennek érdekében a tanárképzés egyik alapköve a szakmai autonómia kialakítása és a tanárok és hallgatók között kollegiális együttműködés. A hallgatók tevékenyen hozzájárulnak a tanárképzés jövőbeli fejlesztéséhez, irányvonalainak kialakításához is (*JY OKL*, 2017a; *SOOL*, é.n. b).

A tanárképzés tartalma összhangban áll a közoktatás általános céljaival, azzal tehát, hogy a diákok felelős, autonóm gondolkodásra képesek, a társadalmi egyenlőséget és ökológiai szempontokat szem előtt tartó állampolgárokká váljanak (*Opetushallitus*, é.n. a). A jövő tanárainak képesnek kell lenniük arra, hogy diákjaik kreativitását, tanulási készségeit, kritikus gondolkodását, metakognícióját és felelős munkavégzését támogassák. Ennek megfelelően a tanárképzés elsősorban azt kívánja megértetni a hallgatókkal, milyen tanulási körülményeket érdemes teremteniük a fenti célok elérése érdekében (*JY OKL*, 2017a). Az oktatásban kiemelt szerepet játszik az *önreflexió*, amelyet a szakmai fejlődéshez szükséges rutinok között kiemelten fontosnak tartanak. Ennek célja a hallgatók korábbi tapasztalatainak és jelenlegi gyakorlatainak tudatos feldolgozása. *Josephine Moate* kutató-oktató ezt így fogalmazta meg egy interjúban: „[...] Fontos a tanárjelöltek oktatással kapcsolatos nézeteit kutatni: mi az az oktatási kultúra, amiben ők felnőttek, és amiből az ő gyakorlatuk is táplálkozik. [...] Ha csak magukról kell önreflexiókat gyártaniuk, az előbb-utóbb sekélyessé válik, ezért fontos, hogy mindig arról írjanak, hogy mások vonatkozásában hogy látják magukat: csoporttársakkal, gyakorlótanításuk alatt a diákokkal, a kollégákkal stb.” (*Szabó*, 2015c)

A közoktatás alaptantervéhez (*Opetushallitus*, é.n. a) hasonlóan a tanárképzés is *jelenségközpontú és multidiszciplináris*. A képzés tartalma a tanulással és tanítással kapcsolatos jelenség- és problémakörök mentén szerveződik, s ezek tárgyalásakor különböző tudományterületek elméleti és módszertani megközelítéseit alkalmazva a hallgatók átfogó tanulmányokat folytatnak, jellemzően csoportmunkában. A jyväsksyläi tanárképzés kurzusai például a következő öt jelenség köré épülnek (*JY OKL*, 2018a): (1) Interakció és együttműködés; (2) Tanulás és tanulástámogatás; (3) Oktatás, társadalom és változás; (4) Tudományos gondolkodás és tudás; (5) Kompetencia és szakértelem. A jyväsksyläi tanárképzés deklaráltan a következő kompetenciák fejlesztését tekinti elsődlegesnek (*JY OKL*, 2017a): (1) etikai; (2) intellektuális; (3) kommunikációs és interakciós; (4) kulturális, közösségi és társas; (5) általános pedagógiai és (6) esztétikai kompetencia.

A jelenségközpontúság elveinek megfelelően a képzés a hallgatók igényeiből, érdeklődéséből indul ki. Ezzel összhangban a jyväsksyläi tanárképzésben például számos tárgyat nyitott végű tantervvel oktatnak, ami azt jelenti, hogy a kurzus megkezdésekor csak a tág téma van megadva, a közelebbről tanulmányozandó

esetek, az elméleti irodalom és a munkaformák a hallgatókkal együttműködésben alakulnak ki. Ez a megoldás Finnországban is új, a 2014-es tantervi reformra adott válaszként született meg, és a mai napig ad elméleti és gyakorlati kihívásokat a tanároknak, mint ahogy arról Maria Ruohotie-Lyhty kutató-oktató egy interjújában (Szabó, 2015b) nyilatkozott: „Erre az évre az a kérdésem a magam számára, hogy ha határozott elképzelésem van arról, hogy mit akarok, hogyan adjak több teret a diákoknak? Van ugyanis egy pontos képem arról, milyennek kellene a kurzusnak lennie, és most bonyolultabb megmondani, mi az én felelősségem és mi a diákoké. [De lehet, hogy a tanárság] nem is annyira rólam szól, mint arról, hogy szabadságot engedjek a diákoknak. De hogyan csináljam ezt anélkül, hogy magukra hagynám őket?”

Elterjedt, hogy a hallgatók speciális érdeklődésüknek megfelelő *témacsoportokba* (*teemaryhmä*) szerveződnek, s ezekben a csoportokban maradnak tanulmányaik ideje alatt. Jyväskyläben a csoportok témái között szerepel például a két tannyelvű oktatás, a digitális készségfejlesztés, a kreatív oktatás, a nyelvtudatos és soknyelvű oktatás, a demokratikus oktatás, a multidiszciplináris oktatás és hasonlóak (JY OKL, 2018b). A csoportok jellemzően az egyes jelenségek körét tárgyaló előadásokhoz kötődően terveznek és valósítanak meg tanulói projekteket. Az előadássorozatokat rendszerint számos előadó tartja (team-oktatás; *tiimiopetus*), mindenki a maga kutatásához köthető témákról beszél. A közös tudásalkotás eszméje a hallgatók által készített társszerzős szakdolgozatokban is megjelenik.

Az általános és szakmai képzés aránya. Az elméleti és gyakorlati képzés aránya

A finn tanárképzés alapvetően a képzés összetevőinek egyensúlyára és integrálására törekszik (Sahlberg, 2015). Ennek megfelelően a gyakorlati képzés a kezdetektől fogva fontos szerepet játszik, a hallgatók már az alapképzés során járnak oktatási gyakorlatra. A négy vezetett tanítási gyakorlatból legalább kettőt az egyetemek részét képező, speciálisan erre a célra kialakított gyakorlóiskolában kell teljesíteni (Hammerness, 2017), a többit pedig az egyetemmel partneri viszonyban álló iskolával.

A finn tanárképzés két szempontból is *kutatásközpontú*: (1) az oktatók tudományos kutatómunkát is végeznek, a kurzusok anyaga kutatásokra épül; illetve (2) a hallgatókkal szemben elvárás, hogy megfelelő kutatási készségeket fejlesszenek ki, ennek megfelelően alapos módszertani képzésben részesülnek, illetve az alap- és mesterképzés végén benyújtott szakdolgozatuknak is önálló kutatáson kell alapulnia (Hökkä – Eteläpelto, 2014). A kutatásközpontúság célja elsősorban az, hogy a jövő tanárai autonóm, kritikus gondolkodású szakemberek legyenek, akik később megfelelő módszerekkel képesek követni saját oktatási gyakorlatuk alakulását is. A szaktudományos tudás és a gyakorlati készségek multidiszciplináris fejlesztése elősegíti a tanárok pedagógiai gondolkodásának

fejlődését, támogatja *bizonyítékalapú* döntéshozásukat, és megkönnyíti a szakmai közösségbe való integrálódásukat (Sahlberg, 2015).

A szakmai autonómia kérdései

A tanárképzés biztos alapokat nyújt a tanári munkavégzéshez, ezért a tanárok pályafutásuk egyik szakaszában sincsenek külső értékelésnek vagy szakfelügyeleti rendszernek alávetve. A tanárokat bizalom övezi, döntéseiket tiszteletben tartják. A tanárok döntő szerepet játszanak a helyi tantervek kialakításában (Piesanen és Välijärvi, 2010). Tanári közösségekben természetesen igény van az önreflexióra, a kollegiális visszajelzésekre és konzultációkra, de ezek önszerveződő és önkéntes módon jönnek létre. Hasonlóan autonómiaközpontú a tanárképzés is. A tanárképző tanszékek autonóman működnek és alakítják ki tantervüket, illetve kurzusaik anyagát. Európai és nemzeti szintű ajánlásokat természetesen figyelembe vesznek, de azok nem kötik őket, tehát nincsen nemzeti tanárképzési alaptanterv (Piesanen – Välijärvi, 2010).

A különböző képzések tantárgyi szerkezete, tantervek

Finnországban mesterfokozatú diplomával lehet tanítani (120 kredit; 1 kredit [ECTS] = 27 munkaóra), ennek előfeltétele az alapdiploma megszerzése (180 kredit). A pedagógiai és szaktárgyi tanulmányok mellett tanítási gyakorlatok és szabadon választható tárgyak, illetve kommunikációs tárgyak teszik összetetté a képzést. A főtárgy mellé rendszerint melléktárgyat is választanak a hallgatók, ezáltal szaktanárok például osztálytanítóként is dolgozhatnak (és fordítva), vagy tanítók és szaktanárok fejlesztő pedagógusi képzést szerezhettek (lásd részletesebben a „Képzéstípusok és megszerezhető képesítések” című alfejezetben). Példaként a jyväs kyläi osztálytanító-képzés tantervi struktúráját (JY OKL, 2017b) foglaljuk össze a 3. és 4. táblázatban.

3. táblázat. Az osztálytanító-képzés tanterve; 180 kredites alapképzés (Jyväs kyläi Egyetem; JY OKL, 2017b)

<i>Modul és annak főbb elemei (zárójelben kreditértékek)</i>	<i>Össz.</i>
Pedagógiai alaptanulmányok <ul style="list-style-type: none"> • Jelenségközpontú tanulmányok (20) • Első tanítási gyakorlat (5) 	25
Pedagógiai tárgyspecifikus tanulmányok <ul style="list-style-type: none"> • Jelenségközpontú tanulmányok (12) 	38

<ul style="list-style-type: none"> • Kvantitatív és kvalitatív kutatómódszertan (10) • Szakdolgozat (10) • Második tanítási gyakorlat (6) 	
Az alapkörű oktatásban tanított ismeretterületek multidiszciplináris moduljai <ul style="list-style-type: none"> • Ismeretterületi tanulmányok (29) • Ismeretterületi tárgypedagógiai-módszertani tanulmányok (19) • Ismeretterületek integrálását segítő módszertani tanulmányok (7) 	60
Szabadon választható tanulmányok	37
Egyéb kurzusok <ul style="list-style-type: none"> • Egyetemi tanulmányokba, kritikus forráselemzésbe és módszertanba bevezető tanulmányok (10) • Szakmai kommunikációs és idegen nyelvi tanulmányok (10) 	20

4. táblázat. Az osztálytanító-képzés tanterve; 120 kredités mesterképzés (Jyväskyläi Egyetem; JY OKL, 2017b)

<i>Modul és annak főbb elemei (zárójelben kreditértékek)</i>	<i>Össz.</i>
Emelt szintű pedagógiai tanulmányok <ul style="list-style-type: none"> • Emelt szintű jelenségközpontú tanulmányok (19) • Emelt szintű kutatómódszertani tanulmányok (5) • Szakdolgozat-íráshoz kötődő kutatások és szakdolgozat (40) • Harmadik és negyedik tanítási gyakorlat (16) 	80
Kommunikációs és nyelvi tanulmányok	5
Szabadon választható tanulmányok	35

A szaktanárképzés a fentiektől abban különbözik, hogy a hallgató a szaktárgyi ismereteket jellemzően a tudományterületi tanszéken (például fizika, matematika, nyelvek stb.), a pedagógiai tanulmányokat pedig a Tanárképző Tanszéken végzi el (az alapképzésen 25, a mesterképzés során pedig 35 kredit értékben; de vö. a „Képzéstípusok és megszerezhető képesítések” című alfejezettel). A pedagógiai kurzusok tematikája és megvalósításának módja az osztálytanító-képzéséhez hasonló.

A kulcsjelentőséggő speciális területek kérdése

A számítástechnika egyre intenzívebb használata miatt a szakemberek egyetértenek abban, hogy a digitális írásbeliség fejlesztése kiemelt jelentőségű a tanárképzésben, ezért minden tanárjelöltnek joga, hogy ezen a téren alapos felkészítést kapjon (Vahtivuori-Hanninen és Kynäslahti, 2012). Finnország már 1995-ben stratégiát készített arról, hogyan válhat információs társadalommá, ennek megfelelően az informatikai képzés hamar bekerült a tantervekbe, azonban a tanárjelöltek digitális írástudása még napjainkban sem egységesen kiemelkedő (Vahtivuori-Hanninen – Kynäslahti, 2012).

Mivel a digitális eszközök használata önmagában nem eredményezi az oktatás színvonalának emelkedését (vö. Szabó, 2015d), több egyetem is szervez speciális képzéseket. A Jyväskyläi Egyetemen diákok témacsoportja foglalkozik digitális pedagógia fejlesztésével (JY OKL, 2018b), emellett pedig kutatási-tananyagfejlesztési program zajlik (OpenDigi – Opettajat oppimistaitojen ja digipedagogiikan kehittäjäyhteisössä „tanítási készségek és digitális módszerek tanári fejlesztői közössége”; OpenDigi, é.n.). A Kelet-Finnországi Egyetem 60 kreditű specializációt kínál (Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä „Tanulás és tanítás digitális tanulási környezetekben”), amelynek főbb moduljai a következők: (1) a tanulás fajtái és útjai; (2) tanulási folyamatok diagnosztizálása és támogatása; (3) társas interakció, az egyéni és társas tanulás szabályozása és motiválása; (4) digitális tanulási környezetek tervezése és megvalósítása; (5) helyi tantervek tervezése és megvalósítása (UEF, é.n.).

Vezetési ismeretek: a finn tanárok vezető szerepet játszanak a helyi döntéshozatalban, és ők tervezik a helyi tanterveket, illetve ők döntenek arról is, milyen módszerekkel értékeljék a diákok teljesítményét. Ennek megfelelően a hallgatók rendszeres ismereteket szereznek a tantervfejlesztést, tanulói értékelést és vezetői ismereteket illetően (Sahlberg, 2015). A jyväskyläi tantervben külön kurzus szól vezetői ismeretekről (alapképzés, 1 kredit), emellett pedig az egyes jelenségközpontú kurzusok során vezetői, értékelési és tantervfejlesztési kérdéseket is megvitatnak a hallgatók. A tanulmányi szaktanácsadói képzésnek szerves részét képezik a vezetői ismeretek (vö. a „Képzéstípusok és megszerezhető képesítések” című alfejezettel). Iskolavezetőknek a tanárképzés során megszerzett ismereteken túlmenően jogi, személyzeti és gazdasági ismereteket nyújtó vezetőképző tanfolyamot kell végezniük (vö. Opetushallitus, é.n. c).

A speciális oktatási igényű diákok integrációja szintén szerves részét képezi a tanárképzésnek, a kérdést gyakran projekt munka keretében dolgozzák fel a hallgatók a jelenségközpontú kurzusokon. Fejlesztő pedagógiai tanulmányokat melléktárgyként is fel lehet venni (vö. „Képzéstípusok és megszerezhető képesítések”).

A kerettantervi reform lényeges eleme a nyelvtudatos oktatás, amely szorosan kötődik a multikulturális diákcsoportokkal való foglalkozáshoz (Opetushallitus, é.n. a). Jelen pillanatban a képzés főbb irányelveit fektették le (befogadó, toleráns légkör

megteremtése, a diákok nyelvi repertoárjának erőforrásként, nem pedig problémaként való megközelítése stb.). A tartalmi fejlesztések néhány éve indultak meg, az oktatási és kulturális minisztérium kezdeményezésére. A tanárképzős hallgatók egyesülete is jelezte, hogy sürgető a gyakorlatorientált képzés ezen a téren, mivel elméleti tudást viszonylag könnyű szerezni előadássorozatokon keresztül, de a többnyelvű és többkultúrájú közegben szerzett tanítási gyakorlat általánossá válása még várat magára (*SOOL*, é.n. b: 11). Jyväskyläben 2018 szeptemberétől új témacsoport fókuszál a soknyelvűség és -kultúráság témájára, integrálva a legújabb kutatási eredményeket, a hallgatók többnyelvű repertoárját, illetve a tanítási gyakorlatok helyszínéül szolgáló iskolák diákjainak nyelvi készségeit (*KiMo – Kielitietoisuutta ja monikielisyttä tukeva pedagogiikka* „nyelvtudatos és soknyelvű pedagógia”; *JY OKL*, 2018b). Szintén a Jyväskyläi Egyetemen vezetésével innovatív nyelvtanítási módszerek feltérképezése és továbbfejlesztése zajlik egy minisztériumi kiemelt projekt keretében, finn és svéd tannyelvű intézményekkel együttműködve (*IKI – Innovatiivisen kielikasvatuksen karitta ja kompassi* „Az innovatív nyelvi nevelés térképe és iránytűje”; honlapja még nem érhető el). A Turku Egyetem bevándorló diákokra koncentráló módszertani fejlesztéseket vezet (*DivED – Diversity in Education* „sokszínűség az oktatásban”; *DivEd*, é.n.). A Helsinki Egyetem olyan tananyagfejlesztési és tanártovábbképzési projektet koordinál, amelyben bevándorló vagy öshonos kisebbségi személyek oktatással kapcsolatos tapasztalatait dolgozzák fel, illetve a többségi társadalom képviselőinek a nyelvi és kulturális mássághoz való viszonyával foglalkoznak, elsősorban esetmegbeszéléseken keresztül (*KuKaS – Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämissä* „kultúra- és világnézet-érzékeny oktatás és tanácsadás fejlesztése”; *KuKa,S* é.n.). Az új projektek nagy száma is jelzi, hogy az egyre soknyelvűbbé váló Finnországnak megfelelő nyelvtudatos és soknyelvű pedagógiai eszköztárral kell rendelkeznie az oktatás és a munkaerőpiac fejlesztése terén egyaránt (vö. *Kärkkäinen*, 2017).

A pedagógusképzés finanszírozási modellje

A finn egyetemek és szakfőiskolák *állami fenntartásúak*, s az oktatási és kulturális minisztérium honlapja szerint (*OKM*, é.n. c) finanszírozásuk teljesítményalapú. Az egyetemek költségvetése a következőképpen épül fel: (1) oktatás (39%); (2) kutatás (33%); (3) egyéb oktatási és kutatási tevékenység (ide tartoznak a kiemelt állami finanszírozású projektek, a minisztériumok által delegált feladatok és az ágazati támogatás; 28%). A szakfőiskolák finanszírozása alapvetően eltérő szerkezetű: (1) oktatás (79%); (2) kutatás-fejlesztés és innováció (15%); (3) egyéb (kiemelt állami projektek és ágazati támogatás; 6%). Az állami támogatáson kívül egyre növekvő szerepet játszik a külső források igénybevétele (például állami, skandináv és EU-s szintű pályázatok; *OKM*, é.n. c)

A finn felsőoktatás finn, EU és ETA állampolgároknak *ingyenes*. Ugyanők különböző támogatásokra is pályázhatnak a társadalombiztosítótól (*Kansaneläkelaitos; Kela*, é.n.). A támogatás alapfeltétele, hogy a hallgató teljes tanulmányi idejében tanuljon finnországi intézményben és félévenként megfelelő mennyiségű kreditet szerezzen (csak a teljesítést veszik figyelembe, az érdemjegyeket nem), illetve a háztartásába tartozók jövedelme ne lépjen túl egy határt. A hallgatók a támogatás folyósításával egyidőben dolgozhatnak, de jövedelmük nem léphet át egy határt. A támogatásokat tanulmányi hónapokra (9 hónap évente) folyósítják (*Kela*, é.n.).

A támogatásnak különböző formái léteznek: tanulmányi támogatás (*opintotuki*), államilag garantált diákhitel (*opintolaina*), illetve lakhatási támogatás (*asumistuki*). A tanulmányi és lakhatási támogatást a társadalombiztosító folyósítja, az államilag garantált hitelnek pedig akár harmadát is állja, hogyha a hallgató időben (tanulmányi programtól függően 48–55 tanulmányi hónap alatt) teljesíti tanulmányi kötelezettségeit (*Kela*, é.n.).

Az EU-n és ETA-n kívüli állampolgárok alap- és mesterképzésen tandíjat fizetnek (a doktori képzés számukra is ingyenes), de a tandíjat kompenzáló ösztöndíjat kaphatnak. Ösztöndíjakra az egyetemeken lehet pályázni, azokról az egyetemek saját hatáskörben döntenek, rendszerint a hallgatói teljesítményt figyelembe véve (például *JY*, é.n. b).

A szakmai beilleszkedés és együttműködés támogatása

A finn tanárképzési rendszerben is szerep jut az indukciónak mint a szakmai fejlődés lényeges elemének. A tanárképzésből a mindennapi iskolai munkába való átmenet megkönnyítésére jelentős erőfeszítések történtek. Az alábbiakban a *tanármentorálás* országos hálózatát mutatjuk be.

A mentorhálózat kialakítása és fejlesztése a *Verme* elnevezésű projekt keretében zajlik 2007 óta (*Verme – Vertaisryhmämentorointi* „csoportmentorálás”; *Verme*, é.n.; *Osaavaverme*, é.n.). A hálózat célja a szakmai fejlődés elősegítésén kívül a jó kollegiális légkör megteremtése. A kezdeményezés egyik újdonsága, hogy szakít a szemtől-szembe mentorálás régi gyakorlatával, amely egy tapasztalt és egy kezdő pedagógus párbeszédére épül: a mentorálás csoportmegbeszélések segítségével zajlik, abból a meggyőződésből kiindulva, hogy a szakmai fejlődés nem lineáris, tehát a tapasztalt kollégák is sokat tanulhatnak a tanárképzésből frissen kikerültektől.

A mentorálócsoportokat az *Osaava Verme* elnevezésű finn tanárindukciós hálózat koordinálja, amelyben minden egyetemi és szakfőiskolai tanárképző tanszék megtalálható. A csoportokat a helyi iskolafenntartóval egyeztetve alakítják ki. A mentorálás 4–10 fős csoportokban, munkaidőben zajlik, mindennapi kihívások és jó gyakorlatok megbeszélésén keresztül, évente néhány alkalommal (*Verme*, é.n.). A csoportok különböző témák köré szerveződnek (például tanított ismeretterület, oktatási szint, oktatási nyelv stb.). A csoportokat facilitátor vezeti. Facilitátor az

lehet, aki elvégezte a tanárindukációs hálózat által szervezett 10 kredites felkészítő tanfolyamot (Geeraerts, Tynjälä, Heikkinen, Markkanen, Pennanen és Gijbels, 2015). Jelen pillanatban mintegy 700 facilitátor dolgozik (Verme, é.n.). A rendszer központi jelentőségű vonása, hogy a facilitátor, a többi csoporttaggal együtt, értékes visszajelzést adhat, de nem feladata a mentoráltak értékelése vagy minősítése (Geeraerts és mtsai, 2015).

Verme-csoportok az általános és szakképzésben, illetve a finn és a svéd tannyelvű oktatásban egyaránt működnek. Vannak közöttük különbségek, elsősorban a tanárok képzési háttere és a munka jellege miatt (Verme, é.n.). A szakképzésben például kiemelt szerepet játszik a különböző cégekkel való együttműködés, ennek megfelelően a mentorálás során ennek kihívásai kiemelt figyelmet kapnak (Geeraerts és mtsai, 2015).

A tanártovábbképzés rendszere

A finn tanárképzés megkönnyíti az élethosszig tartó tanulást. A szervezett szakmai továbbképzésben (*täydennyskoulutus*) való részvétel ehhez nyújt segítséget. A továbbképzéseket a munkaadóval egyeztetve végzik el a tanárok. A különböző területeken dolgozó tanároknak kollektív szerződésükben meghatározott módon kötelező részt venniük továbbképzéseken, s ehhez a helyi oktatási adminisztrációnak anyagi támogatást kell nyújtania (3 napot évenként; vö. OECD, 2013). Bár a szabályozás három hatórás képzési napot ír elő, a továbbképzés tartalma és megvalósítása változatos, rugalmas: arról helyileg, a település, az iskola és a munkavállaló közösen döntenek, egyénileg elkészített továbbképzési terv alapján (Niemi, 2015).

A finn nemzeti oktatási ügynökség vezető szerepet játszik a továbbképzések koordinációjában és finanszírozásában (*Opetushallitus*, é.n. b). A továbbképzések minden oktatási szint tanárainak, intézményvezetőinek, tanárainak, illetve az adminisztratív és szakmai támogatás személyzetének (pl. iskolapszichológusok, tanácsadók stb.) kínálnak képzéseket. Évente mintegy 10 millió euróból körülbelül 23 000 résztvevőt érnek el a képzések, amelyeken a részvétel önkéntes (*Opetushallitus*, é.n. b).

A képzések elsősorban olyan kihívásokra összpontosítanak, amelyekre kizárólag az egyetemi tanulmányok során nem lehet kellőképpen felkészülni (*Koulutus*, é.n.). Ilyenek például: multidiszciplináris oktatási modulok tervezése és kivitelezése, sokrétű értékelése; iskola és család együttműködése; együttműködés más szakmák képviselőivel; kedvező munkakör és munkahelyi nyugalom megteremtése; tanítás soknyelvű és sokkultúrájú közegben; fegyvelmezési kérdések; különleges képzésű igényű, illetve különleges bánásmódot igénylő diákok tanítása (*Koulutus*, é.n.).

A számukra szervezett tanfolyamokon kívül a finn tanárok számos egyéb módon is képezhetik magukat. Gyakoriak például az egyetemek, önkormányzatok

és iskolák együttműködésével megvalósuló *fejlesztési-kutatási projektek*, amelyekben részt vehetnek és gazdagíthatják szakmai tapasztalatukat. A tanárképzés, kutatás, mentorálás és továbbképzés összehangolása, kapcsolatának szorosabbá tétele kiemelt fontosságú (Niemi, 2015). Ezt jelzi az is, hogy a kormányzat az utóbbi években olyan kiemelt projekteket (*kärkihanke*) finanszíroz (Valtioneuvosto, é.n.), amelyek tartalmaznak tanártovábbképzési modulokat (részletesebben lásd „*A jelenlegi rendszer kritikája, reformtervek*” című fejezetben).

A tanári pálya megbecsültsége

Ahogy azt „*A pedagóguspályára való bekerülés feltételei*” című alfejezetben közölt felvételi statisztikák is sejtetik, a tanári pálya Finnországban rendkívül vonzó, elsősorban azért, mert autonóman, kreatív, önmegvalósító és társadalmilag is hasznos módon végezhető értelmiségi munkának számít (Sahlberg, 2013). A tanári munka – finn viszonylatban – nincs kiemelkedően jól fizetve, bár a tanárok az OECD-országok diplomás átlagbérénel valamivel többet kapnak (OECD, 2013). A tanári munkavégzés feltételeinek javításában – más szakmákhoz hasonlóan – erős, befolyásos tárgyalási pozíciókkal rendelkező szakszervezet (*Opetusalan Ammattijärjestö* „pedagógus-szakszervezet”) vesz részt (OAJ, é.n.).

A jelenlegi rendszer kritikája, reformtervek

A kormányzat állásfoglalása szerint a finn közoktatást érintő kiemelt fejlesztési területek a következők (Valtioneuvosto, é.n.): (1) a tanárok digitális készségeinek javítása, új digitális tananyagok és tanulási környezetek kialakítása; (2) a középfokú szakképzés megújítása; (3) a munkaerőpaci elhelyezkedés meggyorsítása; (4) a kulturális és művészeti oktatás fejlesztése; illetve (5) a diákok továbbtanulásának folyamatos támogatása.

A tanárképzés és az oktatás továbbfejlesztése folyamatosan zajlik. A fejlesztést összefogó legfőbb szervezet a tanárképzés fóruma (*Opettajankoulutusfoorumi*), amelyet az oktatási és kulturális minisztérium hívott össze (honlapja: OKM, é.n. e). Hallgatói oldalról a finnországi tanárképzésben részt vevő hallgatók szövetsége (SOOL ry) ad ki programokat és állásfoglalásokat (a legfrissebb a 2016–2019-re kidolgozott stratégia: SOOL, é.n. b). A fejlesztés hangsúlya jelenleg azon van, hogyan lehet a 2014-től kezdődően megreformált alaptantervet alkalmazni az oktatásban. Az új alaptanterv alapján megkövetelt jelenségközpontú oktatás és multidiszciplináris modulok tervezése külön szakértelmet igényel, elsősorban ezzel kapcsolatban születnek fejlesztési ötletek. Az alaptanterv rendszeres, rendkívül részletes és összetett, sokoldalú értékelést is megkíván a tanároktól, ezzel kapcsolatban is szélesebb körű felkészítésre van szükség. Emellett az oktatási rendszer alapvető kihívásaira is válaszolni kell. Felmérések szerint (*European Commission*, 2017) a korábban világviszonylatban kiemelkedően homogén tanulói

teljesítmény alap- és középfokon egyre heterogénebb. Elsősorban a fiúk, a bevándorló háttérű diákok és a nem fővárosi (vagy nem a fővárosi agglomerációból származó) diákok vannak jelentős hátrányban.

A bevándorló háttérű diákok integrált oktatása felé az egyik út a nyelvi tudatos és soknyelvű pedagógia kidolgozása lehet. A soknyelvűséggel való kísérletezés a tanárképzős hallgatók között lehetséges ugyan, de kihívásokkal is jár: nem finn/svéd anyanyelvű hallgató csak elvétve jut be a képzésre, a képzés nyelve pedig finn vagy svéd. További problémát jelent, hogy még ha végeznek is, bevándorló háttérű tanárok csak elvétve kapnak munkát a magas nyelvi követelmények (finn vagy svéd anyanyelvi szintű ismerete) miatt, miközben hiány van olyan tanárokból, akik a bevándorló háttérű diákok anyanyelvét és vallását tanítanák. Ennek az ellentmondásnak a feloldására stratégiákat kell találni.

A fent említett növekvő teljesítménybeli heterogenitásra válaszul számos program indult az egyenlőség elősegítésére (vagy visszaállítására). Mivel a finn rendszer elsősorban arra koncentrál, hogy minél kevesebb diák legyen az átlag teljesítményszint alatt, viszonylag kevés szó esik a kiemelkedően tehetséges diákok oktatásáról, annak ellenére, hogy a törvény garantálja minden diák jogát a szintjének megfelelő fejlesztéshez, és korábban az oktatási és kulturális minisztérium is támogatott a tehetséggondozásról szóló projektet (vö. *OKM*, é.n. f). Bár a tehetséggondozás nem része a fősodornak, egyes civil szervezetek önkéntesei szerveznek foglalkozásokat (*Mensa*, é.n.), illetve számos iskolán kívüli szakkör, klub, egyesület stb. kínál (térítéses) programokat.

Végül érdemes megemlíteni, hogy a tanulmányunk elején említett PISA-sikernek egy nem várt mellékhatása is lett. A nemzetközi érdeklődés sokakban túl erős hitet ébresztett abban, hogy a PISA sztenderdizált tesztje az oktatási leglényegibb elemeit méri. Röviden: az az elképzelés alakult ki sokakban, hogy ha a PISA-helyezés magas, az oktatás rendben van, ha pedig csúszik lefelé (mint az utóbbi években), akkor jelentős változtatásokra van szükség. Éppen ezért fontos tudatosítani, hogy a PISA által mért jellemzőkön kívül a sikeres oktatásnak még nagyon sok összetevője van, illetve alternatív mérési eszközök megalkotása is elengedhetetlen, hogy az oktatás sikerességét komplexen mérni lehessen (vö. *The Guardian*, 2014). Ennek megfelelően a tanárképzés sikeressége sem mérhető egyértelműen a rangsorok alapján. A finn oktatás és tanárképzés, mint az országtanulmányunkból kiderülhetett, számos olyan, az emberi kapcsolatok minőségével kapcsolatos hozzáadott értékkel rendelkezik, amelyekről a teszteredmények önmagukban aligha adnak számot.

Irodalom

DivEd (é.n.): What is DivED? *Sukella kieleen ja kulttuuriin*. Turun yliopiston opettajankoulutuslaitos, Turku. <http://dived.fi/what-is-dived/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.

- Education Finland (é.n.): *Education Finland*. <http://www.eduexport.fi/companies> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- EduCluster (2018): *Open World*. EduCluster, Jyväskylä. https://peda.net/yritykset/ecf/qfis/recruitment/omw2:file/download/ffe4ce96966f0567890b584d4357f4d858f4bc9c/open%20maailma_world_web.1.2018.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- European Commission (2017): *Education and Training Monitor 2017: Finland*. European Commission, Bruxelles–Luxembourg. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-fi_en.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Geeraerts, K. – Tynjälä, P. – Heikkinen, H. L. T. – Markkanen, I. – Pennanen, M. – Gijbels, D. (2015): Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38. 3. sz. 358–377.
- Hammerness, K. (2017): *Empowered educators in Finland: How high-performing systems shape teaching quality*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Hökkä, P. és Eteläpelto, A. (2014): Seeking new perspectives on the development of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 65. 1. sz. 39–52.
- JY (é.n. a): *Hakijamäärät 2014-2015 (yhteishaku)*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/yliopistopalvelut/tilastot/opiskelijavalinta> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- JY (é.n. b): *Scholarships*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä. <https://opiskelu.jyu.fi/en/apply/masters-programmes/scholarships> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- JY OKL (2017a): *Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- JY OKL (2017b): *Tutkinnon rakentuminen*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/tutkinnon-rakenne> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- JY OKL (2018a): *Opettajankoulutuksessa opiskeltavat ja tutkittavat ilmiöt*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksessa-opiskeltavat-ja-tutkittavat-ilmiot> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- JY OKL (2018b): *Luokanopettajakoulutuksen teemaryhmät*. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos, Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/hakijalle/koulutukset-jahakukohteet/luokanopettajakoulutuksen-koulutusmallit> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Kärkkäinen, K. (2017): *Learning, teaching and integration of adult migrant in Finland*. University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Kela (é.n.): *Pikaopas opintoetuksiin*. Kansaneläkelaitos, Helsinki. <http://www.kela.fi/opiskelijat-pikaopas> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Kontoniemi, M. – Salo, O.-P. (2011. szerk.): *Educating teachers in the PISA paradise. Perspectives on teacher education at a Finnish university*. Jyväskylä Teacher Training School, Jyväskylä.

- Koulutus (é.n.): Opetus- ja kasvatustieteen alan täydennyskoulutus. *Koulutus.fi*. <https://www.koulutus.fi/haku/opettajien-taydennyskoulutus> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Kozmács István (2017): A másik hazai nyelv oktatása Finnországban. *Magyar Nyelvőr*, 310–323.
- KuKaS (é.n.): Hankkeen tavoitteet. *KuKaS – Kulttuuri- ja katsomussensitiivistä opetusta ja ohjausta kehittämässä*. Helsingin yliopisto, Helsinki. <https://blogs.helsinki.fi/kulttuuri-ja-katsomussensitiivisyys/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Mensa (é.n.): *Lahjakkaat lapset*. Suomen Mensa ry., Helsinki. <https://lahjakkaatlapset.fi/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Niemi, H. (2015): Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach. *Psychology, Society & Education*, 7. 3. sz. 279–297.
- OAJ (é.n.): *Opetusalan Ammattijärjestö*. OAJ, Helsinki. <http://www.oaj.fi/cs/oaj/public>
- OECD (2013): *Education policy outlook Finland*. OECD, Paris. http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OKM (é.n. a): *Suomen koulutusjärjestelmä*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <http://minedu.fi/koulutusjarjestelma> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OKM (é.n. b): *Finlands utbildningssystem*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <http://minedu.fi/sv/utbildningssystemet> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OKM (é.n. c): *Korkeakoulujen ja tiedelaitosten ohjaus, rahoitus ja sopimukset*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <http://minedu.fi/ohjaus-rahoitus-ja-sopimukset> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OKM (é.n. d): PISA-tutkimus ja Suomi. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <http://minedu.fi/pisa> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OKM (é.n. e): *Opettajankoulutusfoorumi uudistaa opettajankoulutusta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <http://minedu.fi/opettajankoulutusfoorumi>
- OKM (é.n. f): *Lahjakkuutta ja erityisvahvuuksia tukeva opetus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. http://www.oph.fi/kehittamishankkeet/lahjakkuutta_ja_erytyisvahvuuksia_tukeva_opetus Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OpenDigi (é.n.): Mikä OpenDigi? *OpenDigi*. <https://opendigi.fi/tervetuloa-mukaan/mikaopendigi/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Opetushallitus (é.n. a): *Opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteet*. Opetushallitus, Helsinki. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet Letöltés ideje: 2018. február 15
- Opetushallitus (é.n. b): *Opetustoimen henkilöstökoulutus*. Opetushallitus, Helsinki. http://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/opetustoimen_henkilostokoulutus Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Opetushallitus (é.n. c): *Opetushallinnon tutkinto*. Opetushallitus, Helsinki. http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/opetushallinnon_tutkinto Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Osaavaverme (é.n.): Mikä verme? *Verme*². <http://osaavaverme.wixsite.com/verme/mikae-verme> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.

- Piesanen, E. és Välijärvi, J. (2010): *Teacher Education Curricula in the EU*. University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research, Jyväskylä. <https://ktl.jyu.fi/julkaisut/julkaisualue/julkaisut/2010/ec1> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Sahlberg, P. (2013): *A finn példa*. Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sahlberg, P. (2015): *Finnish lessons 2.0. What can the world learn from educational change in Finland?* Teachers College Press, Amsterdam–New York.
- SOOL (é.n. a): *Haluatko opettajaksi?* SOOL ry, Helsinki. <https://www.sool.fi/opettajaksi/> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- SOOL (é.n. b): *Tavoitteet opettajankoulutukselle 2016–2019*. SOOL ry, Helsinki. https://www.sool.fi/site/assets/files/1320/tavoitteet_2016-web.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Studentum (é.n.): Kasvatustieteellisen pääsykoe. *Studentum*. <https://www.studentum.fi/tietoa-hakijalle/paasykokeet/kasvatustieteellinen-6281> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Suomen Luokanopettajat (é.n.): Oppimisen arviointi: Arvioinnin tehtävät ja oppimista tukeva arviointikulttuuri. *OPS 24/7*. Suomen Luokanopettajat ry, Helsinki. <https://peda.net/yhdistykset/slo/247/arviointi/oao2> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Szabó Tamás Péter (2015a): Ahol divat tanárnak lenni. *Nyelv és Tudomány*, február 5. <https://www.nyest.hu/hirek/ahol-divat-tanarnak-lenni> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Szabó Tamás Péter (2015b): A szabadsághoz is hozzá kell szokni. *Nyelv és Tudomány*, február 12. URL: <https://www.nyest.hu/hirek/a-szabadsaghoz-is-hozza-kell-szokni> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Szabó Tamás Péter (2015c): Kultúrsokk az egyetemen. *Nyelv és Tudomány*, február 19. <https://www.nyest.hu/hirek/kultursokk-az-egyetemen> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Szabó Tamás Péter (2015d): As We Think We May Teach: Ideologies on IT in the Classroom. *IS4IS Summit Vienna 2015 – The Information Society at the Crossroads, 1*. Konferenciaelőadás. URL: <https://sciforum.net/paper/view/conference/2875> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Guardian (2014): OECD and Pisa tests are damaging education worldwide – academics. *The Guardian*, May 6th. <https://www.theguardian.com/education/2014/may/06/oecd-pisa-tests-damaging-education-academics> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- UEF (é.n.): *Oppiminen ja opettaminen digitaalisissa ympäristöissä: Opetussuunnitelma*. Itä-Suomen yliopiston Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu. <http://www.uef.fi/web/erikoistumiskoulutus-digiope/opetussuunnitelma> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Vahtivuori-Hanninen, S. és Kynäslahti, H. (2012): ICTS in schools everyday life. In Niemi, H., Toom, A. és Kallioniemi, A. (szerk.): *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Sense Publishers, Rotterdam–Boston.
- VAKAVA (é.n.): *VAKAVA: Valtakunnallinen kasvatusalan valintayhteistyöverkosto*. Helsingin yliopisto, Helsinki. <https://www.helsinki.fi/fi/verkostot/vakava> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Valtioneuvosto (é.n.): *Osaaminen ja koulutus*. Valtioneuvosto, Helsinki. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-toteutus/osaaminen> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.

- Verme (é.n.): *Vertaisryhmämentorointi. Ammatillisen kehittymisen ja työhyvinvoinnin tueksi.* Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki.
- Vipunen (é.n.): *Opetushallinnon tilastopalvelu.* Opetushallitus– Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. <https://vipunen.fi/fi-fi> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.

AZ ANGOL TANÁRKÉPZÉSI RENDSZER

KIRÁLY ZSOLT

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Angol-Amerikai Intézet
Angol Nyelvpedagógia Tanszékének habilitált egyetemi docense
kiral.y.zsolt.dr@gmail.com

A tanulmány az angol tanárképzési rendszert mutatja be, amely számos vonatkozásban eltér a világ legsikeresebb oktatási rendszereiben alkalmazott képzési alapmodellektől, sőt általában véve is éles ellentétben áll a nemzetközi trendekkel, elsősorban az iskolai alapú pedagógusképzés nagyon magas és egyre növekvő részaránya tekintetében. A modell bemutatásán kívül az írás áttekinti a mai helyzet kialakulását, és röviden összefoglalja a rendszerrel kapcsolatos szakmai kritikákat is.

Bevezetés

Egy-egy ország pedagógusképzésének leírása még egy viszonylag kicsi és erősen központosított országról készült egyszerű pillanatfelvétel esetében is meglehetősen nehéz feladat, ha másért nem, akkor azért, amit *Halász Gábor* úgy fogalmaz meg, hogy „a pedagógusképzés (...) az oktatás világának talán legbonyolultabb,, legszövevényesebb és legtöbb kiszámíthatatlan eseményt ígérő területe, (...) szinte reménytelenül komplex világ” (*Halász*, 2010. 134. o.). Különösen nehéz összképet adni egy olyan országról, amelynek államszervezete még áttekinthetlenebbé teszi a rendszert. Ez a helyzet például az olyan szövetségi alapon működő országok pedagógusképzése esetében, amelyekben a különböző tartományok vagy államok oktatásügyi autonómiát élveznek, és ezért nem is létezik az ország egészére általánosan érvényes szabályozás. Az Egyesült Királyság, pontosabban a jelen tanulmány tárgyát képező Anglia (és Wales) vizsgálata során is ilyen nehézségekbe ütköznénk, itt azonban nem abban az úgymond *horizontális* értelemben, mint például az USA esetében, hanem inkább *vertikálisan*, egyszerűen azért, mert részben a történelmi-hagyománybeli okok, másrészt pedig a közelmúlt oktatáspolitikai prioritásai miatt Angliában rendkívül sok különböző módja van a tanárképzésbe való belépésnek. Az angol tanárképzési rendszer másik sajátossága, hogy az alkalmazott modellek tekintetében a világ oktatásügyekben legsikeresebb országainak gyakorlatával sok szempontból homlokegyenest ellenkező stratégiát követ.

A tanárképzést – bár ideális esetben egy kontinuumként kellene értelmeznünk – gyakorlati szempontból három egymásra épülő, de mégiscsak különálló szakaszra szokás osztani. Ennek első fázisa a tradicionális egyetemi/főiskolai tanulmányokra vagy az iskolai betanításra (illetve ezek kombinációira) épülő tanárképzés, amelyet az iskolai indukció, a pedagóguspályára történő munkahelyi belépést közvetlenül követő bevezető-betanoló szakasz követ. A harmadik fázis az élethosszig tartó

tanulás elvén alapuló, a már pályán lévő tanárokat érintő tanár-továbbképzési szakasz. A következőkben a fenti logikát fogjuk követni az angol tanárképzési rendszer bemutatása során, de előtte még – bár ez szigorú értelemben nem tárgya a jelen vizsgálatnak – nagy vonalakban feltétlenül át kell tekintenünk az angol pedagógusképzés történetét, mert a mai helyzet csak a folyamatos változások és reformok tükrében értelmezhető kellő mélységben. Hasonlóan elkerülhetetlen az angol közoktatási rendszer vázlatos bemutatása is, mivel ennek sajátosságai közvetlen befolyással voltak és vannak a tanárképzés rendszerének alakulására.

A jelenlegi rendszer kialakulása és főbb vonásai

Rövid történeti áttekintés

Az angol tanárképzés mintegy két évszázados története során a társadalmi viszonyok és ezzel összefüggésben a pedagógia szemlélet változásai nyomán a legvitatottabb kérdések a következők voltak: a képzés módja, természete és annak legmegfelelőbbnek tartott helyszíne; ebből következően és ezzel párhuzamosan a hatékony tanári munkához elengedhetetlenül szükséges alapvető készségek, szaktudás és hozzáállás definiálása; ezeknek a képzés tartalmában kialakítandó ideális aránya; a képzés különböző résztvevőinek szerepkörei; valamint az elméleti és a gyakorlati képzés közötti egészséges arányok kialakítása. A legtöbb polémia Angliában mindig is a képzési alapmodell, azaz az oktatás helyszínén történő, iskolai alapú, betanító jellegű képzés és a főiskolai-egyetemi alapú képzés aktuális dominanciájának kérdéséről folyt. A tanárképzés történetével foglalkozó források az ezzel kapcsolatos – kronológiailag jól követhető – változásokat előszeretettel szokták az inga-metáforával leírni, amelyben az inga az alapvetően iskolai alapú tanárképzési modell – amelynek során a képzés magában az iskolában történik kiképzett, tapasztalt tanárképző szakemberek felügyelete alatt –, valamint a ma hagyományosabbnak tekintett, döntően felsőoktatási szervezésű tanárképzési forma között mozog. A két modell közötti ingadozás nagy vonalakban úgy vázolható fel, hogy a XIX. században jellemző, alapvetően iskolai alapú képzés dominanciáját (sőt sokáig kizárólagosságát) a XX. század legnagyobb részében felváltotta a szinte teljesen a felsőoktatási intézményekre korlátozódó képzés, míg végül az utóbbi mintegy harmincöt évben ismét határozottan előtérbe került az (egyetemekkel együttműködésben megvalósított) iskolai alapú képzés. Az egyetemi/főiskolai tanárképzés hegemoniája a kilencvenes évek elején kezdett meginogni, mégpedig azért, mert a kormány (egyéb intézkedésekkel együtt, mint pl. ösztöndíjak, a tanári fizetési skála módosítása stb.) más utakat kezdett keresni az egyre súlyosbodó tanárhiány enyhítésére, a tanári pályát elhagyók pótlására, illetve a tanári pályára való átképzés inspirálására és általában a tanári pályára való bejutás elősegítésére. A konkrét elképzelések először a 2010-es „A tanítás fontossága” címet viselő Fehér Könyvben (Gov.UK, 2010) majd a 2011-es „A kiváló tanárok új generációjának

képzése” című konzultációs dokumentumban (*Crown copyright*, 2011), valamint az ezeken alapuló végrehajtási tervben kerültek nyilvánosságra. Ezek főbb tartalmi elemei úgy foglalhatók össze, hogy emelni kell az iskolai alapú képzés arányát, ehhez új képzési helyeket, ún. Tanító iskolákat (*Teaching Schools*) kell létrehozni, szigorítani kell a hallgatók felvételéhez előírt alkalmassági tesztet, módosítani kell a finanszírozási és ösztöndíjrendszert, annak érdekében, hogy a hiányszakokra több tanárjelöltet lehessen toborozni, valamint új utakat kell bevezetni a tanári pályára való belépés megkönnyítésére. (*Universities UK*, 2014. 8. o.)

A jelenlegi rendszer főbb vonásai

Ma – 2018 áprilisától – az Oktatási Minisztérium és Oktatásigazgatási Hivatal (*Department for Education and Teaching Regulation Agency*) elnevezésű kormányhivatal feladata az iskolák és a felsőoktatási intézmények közötti partneri viszony szabályozása és felügyelete. A Hivatal felelős a fenti a célok megvalósításáért, ők szabják meg a képzőhelyek által felvehető hallgatók keretszámait, és szinte évente új, iskolai alapú tanárképzési programokat hirdetnek meg. A változások dinamikája rendkívül erős: 2012–13 és 2015–16 között a közvetlenül az egyetemi képzésben részt vevő hallgatók aránya 23%-kal csökkent (*Universities UK*, 2014).

Halász Gábor a fentebb már hivatkozott írásában megad egy problémaértelmezési keretet, amely „öt egyszerre vizsgálandó, egymással összefüggő, de mégis külön-külön, ugyanakkor egy időben kezelendő problémadimenziót” határoz meg: a képzési *programok szintjei vagy típusai* (pl. BA/MA); a képző *intézmények eltérő típusai* (pl. egyetem/főiskola, maga az iskola); az eltérő *szakterületek sajátosságai* (pl. humán, természettudományi, művészeti, technikai, műszaki); a *speciális* (szakterületekhez kötődő) és az *általános* (szakterületekhez nem kötődő) *kompetenciák*; *munkaerő-piaci* vagy *költséghatékonysági szempontok* (pl. egyszakos vagy többszakos képzés; első vagy második végzettség) (Halász, 2010. 137. o.) Ez a lista jó kiindulópontnak tűnik arra, hogy az itt szereplő szempontok szerint adjunk egy áttekintő képet az Angliában jelenleg érvényben lévő pedagógusképzési rendszerről.

A *képzési programok szintjei vagy típusai* alapján az angol (állami iskolákra érvényes) rendszer (*Initial Teacher Training, ITT*) lényegileg egy Bachelor (alap-) szintű, nem osztott rendszerű szaktárgyi képzésre épülő, majd azt egy pedagógiai-pszichológiai-módszertani képesítéssel kiegészítő, egy vagy két évig tartó (követő modell), illetve egy ezzel egyenértékű, három-négy éves BA/BEEd szintű párhuzamos képzési rendszer, amelyek végén a sikeres pedagógusjelölt az iskolai tanítás megkezdésére jogosító képesítést, ún. Diplomás Tanár Státuszt (*Qualified Teacher Status*, a továbbiakban *QTS*), illetve a kiegészítő képzés esetén ún. Posztgraduális Pedagógiai Diploma (*Postgraduate Certificate in Education*, a továbbiakban *PGCE*)

elnevezésű, nem mesterszintű végzettséget is szerez²⁹. A tanítás megkezdéséhez elegendő a Diplomás Tanár Státusz megszerzése, amelyet az ún. Tanári Sztenderdeknek (amely egy, a tanárokkal szembeni elvárásokat rögzítő kompetencialista, részletesen lásd később) való megfelelés bizonyítása után kaphat meg a hallgató. Ennél magasabb képesítést (Mester vagy PhD) az állami oktatási rendszer elfogad, de nem követel meg, és önmagában semmiféle módon nem is jutalmaz. Az általános vagy középiskolai szintű tanításra való képzésre külön programok vannak, amelyekre igény szerint lehet jelentkezni, de elvileg a tanári diploma birtokában bármilyen szinten taníthat valaki állami fenntartású iskolában, ha egyébként alkalmasságát bizonyítani tudja.

A képző intézmények típusai alapján két alaptípus létezik, a tisztán egyetemek és főiskolák által nyújtott elsődiplomás vagy posztgraduális képzés, valamint az iskola vagy iskolák konzorciuma alapján működő rendszer, amely az iskolában mentorálással segített oktatómunka mellett, egy-egy egyetemi-főiskolai partnerintézmény közreműködésével juttatja a hallgatót tanári képesítéshez. A két különböző úton elérhető tanári diploma teljesen egyenértékű.

Az eltérő szakterületek sajátosságai (pl. humán, természettudományi, művészeti, technikai, műszaki) alapján az angol rendszer teljesen szabad, mindenki szabadon választhat bármilyen (lehetőleg, de nem kizárólagosan) olyan tárgyat, amelyet a Nemzeti Tanterv tartalmaz. Mivel bizonyos tárgyak esetében (pl. matematika, fizika, informatika, modern nyelvek) tanárhány mutatkozik, ezeknél a tárgyaknál külön anyagilag is megtámogatott képzések folynak.

A speciális (szakterületekhez kötődő) és az általános (szakterületekhez nem kötődő) kompetenciák tekintetében az angol rendszer teljes mértékben a Tanári Sztenderdekben lefektetett kompetenciaterületekre és az azokhoz rendelt követelmények legalább minimális (de nem alacsony!) szinten való teljesítésére épül. A Sztenderdek általános pedagógia kompetenciákat és etikai elvárásokat fogalmaznak meg, a szaktárgyakkal kapcsolatos speciális követelmények pedig az egyes ellátók által kínált szakos programok tanterveiben manifesztálódnak.

Munkaerő-piaci vagy költséghatékonysági szempontok alapján – azon kívül, hogy az adott tanárképzési ellátó (egyetem vagy iskolakonzorcium) által felvehető hallgatók számát központilag határozzák meg – az angol tanárképzési rendszerben nincsenek megkötések. Nem szokványos azonban a többszakos (osztott) képzés, és nem létezik a *major-minor* rendszer sem. Mint láttuk, a tanári képesítés kiegészítő képzés keretében is megszerezhető, és a kötelezően megszerzendő *QTS* diplomát semmilyen más képesítés nem helyettesítheti.

²⁹ A *PGCE* az alap és mesterszint között elhelyezkedő, 90 kreditértékű, tehát már mesterszintű krediteket is tartalmazó szint, amelynek megszerzéséhez azonban a hallgatónak nem kell szakdolgozatot benyújtania.

Az angol iskolarendszer vázlata

A tanárképzéssel kapcsolatos, a magyar olvasó számára nyilvánvaló (pl. általános és középiskolai tanárképzés eltérő igényeiből következő) összefüggéseken kívül, elsősorban a különböző iskolatípusokra törvényileg előírt képzési követelmények közötti eltérésekből adódóan, feltétlenül szükséges a meglehetősen összetett angol közoktatási rendszer legalább vázlatos áttekintése.

Első megközelítésben mindössze két, egymástól gyökeresen különböző és tárgyunk szempontjából is nagyon eltérő alaptípus van: egyrészt a helyi Oktatási Hatóságok (*LEA*) által finanszírozott, a tanulók számára ingyenes állami iskolák (*State Schools*), másrészt pedig a fizetős magániskolák vagy Független iskolák (*Independent-/Private-/vagy Public Schools*) kategóriái. Azonban – mindkét kategórián belül – az angol hagyományok és a közelmúltban hozott kormányintézkedések okán is, ma Angliában alig áttekinthetően sok eltérő iskolatípus létezik, amelyek számos szempont (tanterv, tulajdonviszonyok, finanszírozás, a tanárok alkalmazása, felügyelet stb.) tekintetében különbözhetnek egymástól.

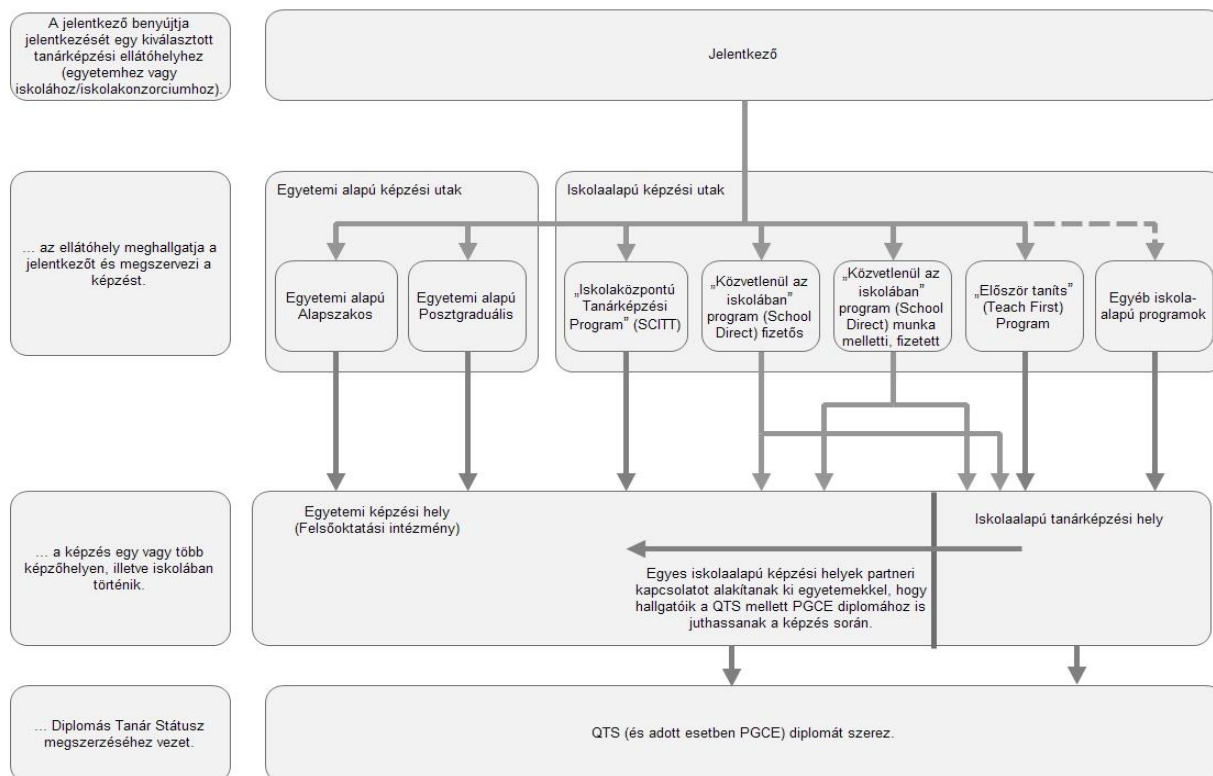
A mi vizsgálatunk tárgya szempontjából a legfontosabb a „tanárok alkalmazása” kategórián belül a tanárok alkalmazási feltételei alapján való kategorizálás, amely azt mutatja, hogy főállásban, tanárként kizárólag a formális, standard tanárképzésben részt vett, azt sikeresen elvégző és az ezzel járó Diplomás Tanár Státuszt elnyert pályakezdőt szabad alkalmazni az olyan állami iskolákban, mint pl. a Közösségi iskolákban (*Community Schools*) és a legtöbb Akadémián (*Academies*), míg a nem önkormányzati alapítású Szabad iskolákban (*Free Schools*), egyes Akadémiákon és a fizetős magániskolákban nincs ilyen követelmény, bár a tapasztalat azt mutatja, hogy a legtöbb ilyen iskolában is előnyben részesítik azokat, akik rendelkeznek ezzel a képesítéssel (*University of Oxford, 2018; Brownejacobson, 2012*).

Anglia pedagógusképzési rendszerének struktúrája

Az angol tanárképzési rendszer – eltérően a világban legelterjedtebb modellektől, beleértve a magyar rendszert is – tehát nem kizárólag az egyetemi-főiskolai tanárképzésre épül, hanem számos egyéb bemeneti lehetőséget kínál a felvételi követelményeknek megfelelő jelentkezők számára.

Amint az *1. ábráról* leolvasható, Angliában ma számos (legalább 16 különböző) módja van a diplomás tanári pályára való bejutásnak. Ennek a sokszínűségnek a fő okai az oktatási kormányzat 1992 után elindított tanárképzési reformjaiban keresendők, amelyek a konzervatív-liberális koalíció kormányzati pozícióba kerülésével, 2010 után kaptak igazán komoly lendületet. A tanárképzés tradicionálisabb formája az alapképzésben elvégzett BEd és BA/BSc típusú szakos alapképzés, illetve a BA/BSc-re épülő másoddiplomás (posztgraduális) képzés útján

felsőfokú intézményben szerzett tanári diploma, de egyre nagyobb (kb. 50%) a különböző iskolaalapú, foglalkoztatással egybekötött képzési formák aránya. A tanárképzés ellátói tehát lehetnek maguk az egyetemek/főiskolák, illetve a Tanító iskolák, azaz egyes iskolák vagy azok konzorciuma is, amelyek szabályozott partneri kapcsolatban vannak valamilyen felsőoktatási intézménnyel. Akkreditációra (Tanító iskola státuszra) az iskolák közül csak az Ofsted (a tanfelügyeletért felelős szerv) vizsgálatok során jónak vagy kiválóan minősített iskolák jelentkezhetnek.



lefejtetik a felek szerepét és felelősségi területeit, a képzésben részt vevők felkészítésére és támogatására vonatkozó előírásokat, valamint a pénzügyi források partnerek közötti elosztásának pontos elveit és módját. (Robinson, 2006) A képzés tartalmát és formáját az ellátók maguk dolgozzák ki, majd akkreditáltatják, és ők veszik fel a hallgatókat is (Department for Education, 2018/b; Universities UK, 2014).

Az Oktatási Minisztérium az Oktatásigazgatási Hivatalnak az Ofsted vizsgálatait és egyéb teljesítményindikátorok figyelembevételével készült ajánlásai alapján hozott döntésében minden évben közzéteszi a következő évben szükséges új pedagógusok számát (2015/16-ban ez a szám összesen 33209 volt), és egyben

meghatározza, hogy az egyes tanárképzési szolgáltatók (ellátók, képzési helyek) milyen számú hallgatót vehetnek fel a képzésükbe.

A tanári pályára való bejutás főbb útjai ma Angliában tehát – valamivel részletesebben – a következők:

- Egyetemi/főiskolai alapú, BA, BSc vagy BEd (alapképzés) szintű képzés keretében, amelyek kombinálják a szaktárgyi és a pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzést. Ez az általános iskolai tanárképzés tipikus formája, jelenleg a végzett tanárok 16% szerezte diplomáját ezen az úton (*European Commission/EACEA/Eurydice*, 2015).
- Egyetemi/főiskolai alapú, a *QTS* diplomán kívül *PGCE* diplomát is adó kurzusok, nem mesterszintű posztgraduális képzés keretében. Ezek a programok elsősorban a pedagógiai, pszichológiai és módszertani képzésre koncentrálnak. Bár Angliában a *PGCE* nem követelmény a tanári pályára lépéshez, presztízzsel bír, és nemzetközileg is szélesebb körben elismert, mint a pusztán a *QTS*. A középiskolai tanárok általában ilyen képesítéssel rendelkeznek. A 2015/16-os tanévben a tanárképzésbe felvett hallgatók 41%-a ebben a képzéstípusban vett részt (*Universities UK*, 2014).
- Az általában egyéves, ún. „Iskola-központú tanárképzési program” (*School-Centred Initial Teacher Training, SCITT*) keretében. Ez egy már meglévő diplomára épülő, iskolai munkavállalás melletti, a gyakorlati képzést előnyben részesítő képzési forma, amely *QTS* és legtöbbször *PGCE* diplomához is vezet. A programot egy iskola vagy még gyakrabban egymáshoz közeli iskolák egy csoportja működteti, együttműködésben valamilyen felsőoktatási intézménnyel, de jelentkezni a felsőoktatási intézménybe kell, és ők döntenek a gyakorlati képzés helyszínéről is. A ma felvettek 7%-a ilyen képzésben vesz részt (*Universities UK*, 2014).
- A szintén foglalkoztatás melletti, egyéves, „Közvetlenül az iskolában” (*School Direct*) elnevezésű iskolai alapú képzési program keretében, amely tartalmi és szerkezeti értelemben szinte teljesen megegyezik a *SCITT* programmal, és amelyet kifejezetten a legalább három éves munkaviszonnyal rendelkező pályamódosítók/átképzősök számára dolgoztak ki. Ez a program is *QTS* és sok esetben – de nem mindig – *PGCE* diploma megszerzéséhez vezet. A *School Direct* programnak van fizetéssel nem járó, valamint nem-diplomás tanári státuszban történő, fizetett iskolai munkavállalás melletti változata is – ez utóbbi változat ma sokkal népszerűbb. Ma a tanárképzésben részt vevő hallgatók 10%-a a fizetéssel nem járó, 21%-a a fizetett *School Direct* programban tanul (*Universities UK*, 2014). Szemben a *SCITT* programokkal, a hallgatókat itt maga a képző iskola veszi fel, így garantált a képzés helye. Ennek egy újabb változata egy iskolai vizsgával végződő ingyenes „Posztgraduális pedagógus gyakornoki program” (*Postgraduate Teaching Apprenticeship*), amelyben a fizetett

tanítási idő minimum 20 %-a nem tanítással, hanem valamilyen más (egyetemi vagy iskolai) képzési tevékenységgel telik.

- Az „Először taníts!” (*Teach First*), vezetői készségekre is koncentrálnó, kétéves, alapvetően iskolai, de praktikus kombinált, iskolai- és egyetemi-alapú program keretében. Ez a program a kiemelkedő alapszakos eredménnyel (2:1 vagy annál jobb) jelentkező hallgatók részére áll rendelkezésre, és az *QTS*-en kívül vezetői képességeket igazoló *PGDE* diplomát is ad, valamint 120 kreditet mesterképzési részt is tartalmaz, amely lehetőséget nyújt a tanárképzés befejeztével a mesterfokú diploma megszerzésére is. (2002-ben vezették be, ma a hallgatók 5%-a tanul ebben a képzési típusban.)

A fenti alapvető és leggyakrabban előforduló utakon kívül még számos egyéb speciális mód is létezik a pedagóguspályára való bejutásra, egyrészt olyan szaktárgyak esetében, amelyek Angliában hiányszakoknak minősülnek, másrészt pedig olyan szakemberek részére, akik valamilyen speciális háttérrel vagy szakképzettséggel rendelkeznek, és érdeklődnek a tanári pálya iránt. Ilyenek például a „Kutatók az iskolában” elnevezésű program (*Researchers in Schools, RIS*), a „Csak értékelés” (*Assessment Only*) program, a „Fegyveres erőktől az oktatásba” (*Troops to Teachers*) program, a „Jövő tanító tudósai” (*Future Teaching Scholars*) program és a „Akkor most taníts!” (*Now Teach*) program. Ezen programok mindegyike a *QTS* diploma mellett nem mesterszintű *PGCE* és (választhatóan) akár mesterszintű diplomához is vezethet (*Department for Education, 2018/b; Graduate Prospects Ltd. GB, 2018; UCAS, 2018/a*). A felsoroltakon kívül még számos egyéb – még a fentieknél is speciálisabb képzési forma is létezik, amelyeket itt – terjedelmi okokból – még csak meg sem tudunk említeni.

A képezett tanárokon és a tanárképzésben éppen részt vevő tanárjelölteken kívül az iskolák nagy (és egyre növekvő) számban alkalmaznak pedagógiai asszisztenseket (*Teaching Assistants*), akiknek a dolga a tanárok és általában az iskola munkájának segítése, de sokszor bevonják őket a tanításba is, különösen helyettesítési célból. A pedagógiai asszisztensek – amennyiben megfelelnek az alapvető feltételeknek – elvileg bekapcsolódhatnak a tanárképzésbe, de a gyakorlat azt mutatja, hogy csak mintegy harmaduk szeretne tanári képzéshez jutni.

A pedagóguspályára való bekerülés feltételei

A tanárképzési programokba való bekerülés felvételi követelményeit az Oktatási Minisztérium és az annak végrehajtó szerveként működő Oktatásigazgatási Hivatal (*Department for Education and Teaching Regulation Agency*) által kiadott törvényerejű rendelet és útmutató kiadvány (*Gov.UK, 2018/b*) szabályozza.

Az alapképzési tanárképző programokra (BEd, BA, BSc + *QTS*) való felvételhez elvárás, hogy a jelentkező a középszintű érettségiben (*GCSE*) minimum

grade C (a 2017-től érvényben lévő új, számalapú skálán *grade 4*) minősítést érjen el angolból és matematikából, illetve ezen kívül még egy ugyanilyen eredménnyel kell rendelkeznie egy természettudományi tárgyból is, amennyiben 3 és 11 év közötti gyerekekkel kíván foglalkozni későbbi pályája során (*Express*, 2017). Ez a „*standard pass*” szint, amely a kilencfokozatú értékelési skála közepe táján helyezkedik el. 2013 óta minden jelentkező számára kötelező továbbá egy alapvető számtani és angol nyelvi ismereteket vizsgáló teszt sikeres letétele is. A jelentkezőnek ezen kívül rendelkeznie kell a magyar erkölcsi bizonyítványnak megfelelő *DBS (Disclosure and Barring Service)* okmánnyal, valamint kérhetik, hogy a jelölt orvosi igazolást is mellékeljen a jelentkezési laphoz. A legtöbb felsőoktatási intézménynél (különösen azokon a szakokon, ahol nagy a túljelentkezés) elvárás vagy legalábbis előnyt jelent az, ha a jelentkezőnek van előzetes önkéntes iskolai gyakorlata (óralátogatások és egyéb önkéntes tevékenységek).

A posztgraduális egyetemi képzésekre (*PGCE*) jelentkező pályázónak rendelkeznie kell egy minimum 2:2 minősítésű (a súlyozott tanulmányi átlag alapján kialakított ötfokozatú eredményskála középső minősítése [100-ból 50 és 59 pont között] – *second-class honours, lower division*) főiskolai/egyetemi alapképzési (BA/BSc) diplomával (bármilyen diszciplínában) (*Quora*, 2018; *University of Liverpool*, 2018). Külön lehet jelentkezni általános és/vagy középiskolai tanárképzésre. Amennyiben a jelentkező olyan tárgyból rendelkezik előzetes képzettséggel, amely nem szerepel a Nemzeti Alaptantervben vagy nem azonos a később tanítani óhajtott tárggyal, akkor kötelezhetik egy 12-28 hetes szakképző kurzus (*Knowledge enhancement, SKE*) elvégzésére is (*UCAS*, 2018/a).

Az előírt dokumentumok beküldése után a jelentkezőt behívják egy felvételi beszélgetésre. Ennek tartalmát, hosszát és értékelési módját az adott intézmény (egyetem vagy iskola) szabja meg, és erről tájékoztatják a jelentkezőt. Az interjú egy órától akár egy teljes napot igénybe vehet, és a következő dolgok bármelyikét (akár mindegyikét) tartalmazhatja: beadott dokumentumok áttekintése és megbeszélése, egy csoportfeladat vagy vita (pl. aktuális oktatási kérdésekről), egy rövid prezentáció egy előzetesen megadott témáról, egyéni elbeszélgetés, amely egy oktatóval vagy bizottság előtt zajlik, egy írásbeli feladat vagy feladatok, amelyek lehetnek nyelvi és/vagy szaktárgyi ismereteket vizsgáló tesztek is (*UCAS*, 2018/a).

A pedagógusképzés tartalmi jellemzői

A pedagógusképzést tartalmi elemeit általában három területre szokás osztani: a tanítani kívánt szaktárgyra vonatkozó akadémiai tudásra, a tanítás elméletével kapcsolatos ismeretekre (pedagógia, pszichológia, módszertan stb.), valamint a való életbeli tapasztalatokat nyújtó, felügyelet alatt folyó tanítási gyakorlatra, beleértve az óralátogatásokat is. Szemben számos ország gyakorlatával, Angliában a fenti összetevők arányát nem szabályozzák központilag, mindössze a kimeneteli

követelményeket szabják meg nagyon alaposan – a Tanári Sztenderdeknek való, a végzős hallgatókra előírt szintű megfelelés megkövetelésével. A képző intézmények teljes autonómiát élveznek programjaik összeállításában, a diplomához vezető út tekintetében kizárólag a tanítási gyakorlattal és a korcsoportokra való felkészítéssel kapcsolatosan vannak követelmények lefektetve a központi szabályozásban. Ezen kívül azonban a képzési programoknak akkreditáción is át kell esniük, és az erre kijelölt szerv dönt arról, hogy a képzési terv legalább elméletileg alkalmas-e a hallgatók sikeres felkészítésére. A program beindulása után is folyamatosan ellenőrzik, és ha kell, módosítják a program tartalmát, adott esetben beleértve akár a képzési tartalomlemek arányát is.

A különböző képzések tantárgyi struktúrája, tantervek

A tanárképzés szaktárgyi tartalma

A tanárképzés szaktárgyi tartalmát illetően az általános iskolai tanári képzésben a Nemzeti Tantervben szereplő tantárgyak bármelyike választható, ezek konkrét szakmai tartalma azonban intézményenként eltérő. Ezek az ún. *KS1* és *KS2* tárgyak a következők: angol, matematika, természettudomány, művészet (*art & design*), számítógépes ismeretek, tervezés és technológia (*design & technology*), földrajz, történelem, idegen nyelvek, zene, testnevelés, és Wales-ben a walesi nyelv.

A speciálisan középiskolai (ún. *KS3*) és a középszintű érettségire (*GCSE*) felkészítő (*KS4*) tárgyak a következők: matematika, angol, állampolgári ismeretek, számítástechnika, testnevelés, művészet (*arts*), tervezés és technológia (*design & technology*), társadalomtudomány és modern idegen nyelvek. Ezekon kívül tanulható még dráma, tánc, médiaismeretek, hittan, pályaorientáció, valamint szexuális felvilágosítás.

A tanárképzés nem szaktárgyi tartalma

A tanárképzés nem szaktárgyi tartalmának főbb területeit általánosságban a tágabb értelemben vett pedagógiai és pszichológiai ismeretekben, az oktatás- és szakmódszertanban (beleértve a technológiai ismereteket, az értékelés és a kurzustervezés kérdéseit stb.) és a tanítási gyakorlatban szokás megjelölni. Az angol tanárképzési rendszer alapidokumentumának számító törvényerejű rendelet és útmutató (*Gov.UK*, 2018), azonban ezek közül a területeket közül csak két elemet szabályoz részletekbe menően: a gyakorló tanítást, és a blokkosított korosztályi képzésre vonatkozó előírásokat. A képzés ezen aspektusai az akkreditált program szerves részét képezik.

Gyakorló tanítás

A gyakorló tanítás tekintetében a következő kötelező előírások vannak érvényben:

- a négy éves alapszakos (*undergraduate*) programok esetében a gyakorló tanítással töltött időt 160 napban, azaz 32 hétben szabja meg;
- az egy-, kettő- vagy hároméves alapszakos programoknál az előírt tanítási gyakorlat 120 nap, azaz 24 hét;
- a középiskolai és az általános iskolai specializációs, nem foglalkoztatási alapú kiegészítő (*graduate/postgraduate*) képzési programok esetében szintén 120 nap, azaz 24 hét;
- a foglalkoztatás alapú programok esetében nincs számszerű megkötés, a dokumentum csak annyit mond, hogy ennek mértékét a képzési terv állapítja meg, de ebben az esetben a tanítási napok száma nyilván jóval meghaladja a fenti számokat. Annyi korlátozás azonban van, hogy az ilyen programokban rész vevők óraszámja nem haladhatja meg a főállású pedagógusok óraszámának 90%-át (*Gov.UK, 2018*).

Előírás, hogy a tanítási gyakorlatot minimum két különböző iskolában kell teljesíteni – amelyek közül az egyik lehet akár speciális iskola is –, hogy a hallgatók tapasztalatokat szerezzenek különböző háttérű tanulók tanításában és szokják az általuk ismerttől eltérő iskolakultúrát, iskolaszervezési és iskolavezetési stílust.

Korosztályos képzés

A képzési tartalmat közvetlenül befolyásoló másik fontos előírás, hogy minden képzési programnak a következő három, egyenként minimum négy tanítási évet átfogó korosztály tanításának valamelyikét prioritásként kell kezelnie, és ennek megfelelően az adott korcsoport tanításához szükséges tudásanyagot és készségeket figyelembe véve kell a programot összeállítani:

- 3-tól 7 éves korig (ezen belül külön is lehet az óvodai képzés 3-tól 5 éves korig), illetve 5-től 11 éves korig az általános iskolások oktatására-nevelésére (óvodától a 6. osztályig);
- 7-től 14 éves korig a középső korosztály oktatására-nevelésére (3.-tól 9. osztályig; ez már hivatalosan középiskolai szintnek számít);
- 11-től 16 éves korig, illetve 11-től 18 éves korig, vagy 14-től 19 éves korig (7-től 12., illetve 13. osztályig) középiskolai oktatásra-nevelésre, függően a képzés szaktárgyi tartalmától.

A *QTS* diplomára való megfelelés értékelésénél a Tanári Sztemderdeket mindig az adott korcsoportra vonatkoztatva kell értelmezni, amihez segédanyagok nyújtanak segítséget.

Egyéb tartalmi elemek

A fentiekén kívül a dokumentum a tanárképzés tartalmi kritériumaként csak a kimeneteli követelményeket jelöli meg. Ezek a kimeneteli követelmények a 2012 óta érvényben lévő Tanári Sztenderdekben testesülnek meg, amelyeknek megfelelő szinten való teljesítése a tanári diploma (*QTS*) megszerzésének egyetlen feltétele.

Tantárgyak vagy tudományterületek említése nélkül a képzés konkrét tartalmi elemeit illetően a dokumentum mindössze annyi iránymutatást ad, hogy a képzés „feltehetően” a következő főbb témákat fogja magába foglalni: a tanár szerepe, tervezés és értékelés a tanulói fejlődés/fejlesztés biztosítására, országos felmérések és vizsgák, gyermekfejlődéstan és tanulás, olyan kiemelt területek, mint a tanulói viselkedés kezelése, az olvasás tanítása és a speciális nevelési igényű tanulókkal kapcsolatos kérdések, a tanítás hatékonyságának mérése és értékelése, valamint adatok és kutatások felhasználása az oktatásban (*Gov.UK, 2018*).

Ennek megfelelően az egyes képzőhelyeknek teljes autonómiát élveznek a tanárképzés nem gyakorló tanításra vonatkozó tartalmi aspektusai tekintetében. Ahány képzési program, annyi különböző kurzus és egyéb képzési forma létezik, a lényeg az, hogy a program készítse fel a hallgatókat a *QTS* diploma megszerzésének feltételét jelentő Tanári Sztenderdek teljesítésére.

A különböző képzési programok tartalmi közös nevezőjének tehát annyi tekinthető, hogy mindegyik program nyújt valamilyen akadémiai képzést a sikeres tanításhoz szükséges tudás megszerzéséhez, valamint minden hallgatónak teljesíteni kell 120 napnyi gyakorlati tanítást legalább két különböző iskolában, amelynek során képzett és tapasztalt mentorok biztosítják a szakszerű segítséget és felügyeletet az osztálytermi menedzsment gyakorlatban történő elsajátításához. Minden hallgatónak jár a tanítási készségek fejlődésének folyamatos értékelése is tanulmányai során.

A tanári végzettséget nyújtó képzésben résztvevő intézményeknek rendelkezniük kell a miniszter engedélyével, programjaikat akkreditáltatni kell az Oktatásigazgatási Hivatallal, amely felügyeli is magukat a programokat, valamint az Ofsted vizsgálja, hogy a *QTS* odaítélése a szakmai sztenderdeknek megfelelően történik-e (*Gov.UK, 2018/a*).

A Tanári Sztenderdek

A Tanári Sztenderdeknek kiemelt jelentősége van a tanárképzésben, hiszen áttételesen meghatározzák, vagy legalábbis erősen körvonalazzák a képzési programok tartalmi elemeit. A ma is érvényben lévő 2012-es Tanári Sztenderdekről szóló új rendelet (*Crown copyright, 2012*) a régi, 2006-os, szintekre bontott, rendkívül aprólékos Nemzeti Sztenderdeket egységesítette és számukat is drasztikusan csökkentette. Az új lista 8 tanításra és 3 tanári etikára vonatkozó alapsztenderdet (és összesen 41 alpontot) tartalmaz (*Gov.UK, 2012*).

A mai rendszer egyensúlyra törekszik az általános pedagógiai, a szaktanári és etikai szempontok között, egyszerűen definiált, áttekinthető követelményeket fogalmaz meg, és elvárásai nem csak a végzős hallgatókra, hanem később minden pályaszinten minden tanárra vonatkoznak és a pályaszintnek megfelelően rugalmasan értelmezendők az értékelés során. A kompetencialista tanári pályaszinteknek megfelelő értelmezését és az annak megfelelő értékelést (így a *QTS* szint értékelését is) az értékelők „józan belátására” bízzák, de különböző segédanyagokban részletesen értelmezik a sztenderdeket, és indikátorlistákkal segítenek a szintnek megfelelő értékelésben (*The Higher Education Academy*, 2012; *Gov.UK*, 2018/b; lásd még részletesebben: *Király*, 2013/a, *Király*, 2013/b és *Király*, 2013/c).

Minőségbiztosítás és értékelés

Alapesetben a tanárképzés minden aspektusának minőségbiztosítása a képzést nyújtó ellátó kötelessége, ami a képzés minőségének folyamatos belső ellenőrzését, értékelését és moderálását jelenti. Kulcskérdés ezen belül a *QTS* megítélésének kérdése, azaz annak eldöntése, hogy a hallgató megfelel-e a Tanári Sztenderdekben lefektetett – az adott korcsoportokra vonatkozó, a végzős hallgatókra szabott – követelményeknek.

Elvárás, hogy az értékelés pontos, megbízható és időben ne pontszerű, hanem folyamatos legyen. Ehhez az akkreditációs dokumentumban a képzési folyamat különböző fázisaira bontva, pontosan meg kell jelölni az értékelés módszereit és kritériumait. Minden értékelés nagy tapasztalatokkal rendelkező belső (*internal moderators*) és a programtól független külső értékelők (*external moderators*) bevonásával történik, akiknek az értékelés során adatokat kell gyűjteni a képzés különböző aspektusairól.

A pedagógusképzés finanszírozási modellje, ösztöndíjak

A tanárképzés ellátóinak finanszírozása

A tanárképzés ellátóinak finanszírozás Angliában a tandíjon keresztül történik. A tandíjat először 1998-ban, a munkáspárti kormány alatt vezették be. Ekkor ezt £1000-ban maximálták, de ez az összeg az évek során fokozatosan emelkedett, majd 2010-ben drasztikusan £9000-ra emelték fel. 2017-18-tól a maximális összeg az infláció mértékében nő, illetve fog nőni évente, így jelenleg (2017-től) évi £9250 az Egyesült Királyság és az EU országok hallgatói számára. A különböző ellátók 76%-a a maximális összeget kéri a hallgatóktól. Pontosán ilyen összegű diákhitel vehető fel a legtöbb egyetemen, de a magánegyetemen a felvett hitel csak maximum £6000 lehet (*UCAS*, 2018/b; *UCAS*, 2018/c).

A tanárképzésben részt vevő hallgatók finanszírozása

Angliában számos különböző modell létezik a törvényileg maximált tandíj és a megélhetési költségek finanszírozására, amelyek jellege és összege a képzés típusától, a tanítani kívánt tantárgytól, valamint a hallgató egyéni életkörülményeitől függ.

Adómentes tanulmányi ösztöndíjra elsősorban bizonyos erősen hiányszaknak számító tárgyak (fizika, matematika, kémia, számítástechnika, modern nyelvek és földrajz) esetében lehet pályázni, a rászorultság és a megfelelő tanulmányi eredmények függvényében (*scholarships*), sőt egyes tantárgyak esetében ez szinte automatikusan jár (*bursaries*). (2017/18-as tanévben ez az összeg £3000 és £30000 között van egy főre és egy tanévre számolva.) Az ösztöndíjakat az Oktatásigazgatási Hivataltól maguk a képzést ellátók kapják meg, és az ő feladatuk az összegek továbbítása a hallgatók felé. Az ösztöndíjak megítélésének aktuális feltételeit, metodikáját is a Hivatal teszi közzé minden évben (*The National College for Training and Leadership*, 2018; *Gov.UK*, 2018/d).

Ha a hallgató nem foglalkozás melletti képzésben akar részt venni és nem jogosult tanulmányi ösztöndíjra, tandíj- és megélhetési költség-hitelekre pályázhat. Az alapszakos, nappalis hallgatók mindegyike, 2014-től pedig már a posztgraduális képzésben részt vevő hallgatók is igénybe vehetik a tandíjra vonatkozó hitelt. A megélhetési ösztöndíjak a 2016/17-es tanévtől megszűntek, így az azóta belépő új hallgatók számára ez a támogatás már csak hitel formájában hozzáférhető. Összege – bár egy minimumösszegre minden hallgató jogosult – a hallgató családi háttérétől és attól függ, hogy a hallgató otthon lakik-e vagy sem. A foglalkoztatás melletti, iskolaalapú *School Direct* és a *Teach First* programok hallgatói fizetést kapnak a képzés során, és tandíjat sem kell fizetniük.

Az ösztöndíjakat természetesen nem kell visszafizetni, de a hiteleket igen. Azonnal vissza kell fizetni a felvett kölcsönt, amennyiben a hallgató megszakítja tanulmányait. A 2012 szeptembere utáni, ún. 2. konstrukció alatt felvett hitelek visszafizetését (havi összegekben) akkor kell megkezdeni, amikor a munkavállaló éves fizetése meghaladja a £21000-ot. (Ha valamiért menet közben ez alá csökkenne, akkor szünetel a visszafizetés.) A visszafizetés mértéke a fenti összeg feletti fizetés 9%-a. A kamat mértékének megállapítása az előző évi adóbevallás alapján történik, és a minimumösszeg feletti fizetés mértékétől függ; általában az infláció hivatalos mértéke plusz 3% (ez ma összesen kb. 6%) (*Gov.UK*, 2018/e; *Graduate Prospects Ltd. GB*, 2018).

A pályakezdő pedagógusok indukciója

A gyakornokság intézményét eredetileg az 1998-as Közoktatási és felsőoktatási törvény – (*Teaching and Higher Education Act*, 1998) írta elő, amely aztán 2003-tól kezdve vált egységes formában az egész országban kötelező gyakorlattá. A gyakornoki időszakra vonatkozó jelenleg érvényben lévő alapidokumentum a 2012-ben elfogadott rendelet: *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012 No. 1115*. (*Legislation.gov.uk*, 2012; *Gov.UK*, 2018/c). A rendelet mind a mentorálást, mind pedig az értékelést az iskola feladatává tette. A pályakezdő tanár (*Newly Qualified Teacher, NQT*) az erre a pályaszakaszra vonatkozó fizetési kategóriába kerül. A gyakornoki időszak teljesítése kötelező minden államilag fenntartott iskolában tanító tanár számára, de nem kötelező a magániskolákban és az emelt szintű érettségire (*A-level exams*) felkészítő ún. *Six-form college*-okban, a szakképző intézményekben (*Further Education Colleges – FEs*) tanítók számára. A gyakornoki időszak teljesítésének nincs előírt határideje, a *QTS* megszerzés után bármikor megkezdhető, viszont sikertelenség után nem ismételtető.

Az indukció célját úgy fogalmazzák meg, hogy az hidat képez a tanárképzés és a pedagógusi pálya között és megalapozza a tanár hosszú távú továbbképzését. Egy olyan programként írják le, amely egyszerre egy mentorálással segített, személyre szabott, *fejlesztési*, támogatási és szakmai dialógus, valamint egy, a Tanári Sztenderdek alapján végrehajtott *értékelési* folyamat.

A gyakornoki időszak általában három trimeszter (egy tanév) hosszúságú, amelyet azonban nem feltétlenül kell egyvégtében és ugyanabban az iskolában teljesíteni. A gyakornok számára a rendelet szerint órakedvezmény jár, ami kötelezően 10%-kal csökkentett óraterhelést jelent, hogy a gyakornok el tudja végezni a számára kijelölt speciális feladatokat. A gyakornok jogosult egy megfelelő képesítéssel, tapasztalattal és elegendő idővel rendelkező mentor támogatására a folyamat teljes időtartama során.

A gyakornok fejlődését a rendszeres informális visszajelzési és értékelési megbeszéléseken tekintik át, amelyekben külön hangsúlyt kapnak a tanár egyéni szükségletei, azaz azok a területek, amelyekben a legjobban teljesít, illetve ahol teljesítményében esetleg hiányosságok mutatkoznak. A végső értékelés alapját a Tanári Sztenderdeknek a pályakezdőtől elvárható szinten való teljesítése képezi, és a záró megbeszélés utáni döntést végső soron mindig az igazgató hozza meg a „bizonyítékok” (az értékelési lapok és az egyéb dokumentumok) alapján. A gyakornoki időszak sikeres teljesítésével a tanár a fizetési főkálára kerül (ez jelentős fizetésemeléssel jár), viszont amennyiben valaki nem tudja teljesíteni a követelményeket, azt örökre kizárhatják a pedagóguspályáról (*Király*, 2013/c).

A tanártovábbképzés rendszere

Bár minden oktatással kapcsolatos dokumentumban kiemelten szerepel, hogy az angol tanárképzési rendszer az élethosszig tartó tanulás elvére és a folyamatos szakmai fejlődés gondolatára épül – azaz egységet alkot a pedagógusok alapképzése, a pályakezdés (az indukciós időszak) és a gyakorló pedagógusok szakmai továbbfejlődésének folyamata – 2012 óta ez utóbbira nem létezik központi, törvényi szintű szabályozás. A kormányzat azonban továbbra is biztosítja a szükséges anyagi forrásokat, tehát a továbbképzés a tanár számára ingyenes maradt: a folyamatos szakmai fejlődés finanszírozására Angliában minimum évi 200 millió fontot költenek, de egyesek szerint könnyen lehet, hogy ennek a többszöröséről van szó (Weston, 2012). A továbbképzés szervezetenként szinte teljesen decentralizált, a finanszírozás alapesetben közvetlenül az iskolákon keresztül történik, pántlikázás nélkül, így az iskolák és az érintett tanárok az iskolavezetés által a költségvetés erre a célra elkülönített összegének keretein belül maguk döntenek továbbképzési igényeikről az Iskolai Pedagógiai Programban lefektetett követelményeknek és céloknak megfelelően. A döntésekben figyelembe veszik a kormányzat speciális támogatásokkal kapcsolatos aktuális döntéseit, valamint figyelnek arra, hogy a tantestületen belül igazságos legyen a források elosztása, és hogy a pénzt minél ésszerűbben és hatékonyabban költse el. Az ezzel kapcsolatos munkát egy, az igazgató által kijelölt iskolai koordinátor irányítja.

Ennek köszönhetően egyre elterjedtebbek az olyan, iskolára szabott képzési formák, amelyeket a kereslet hív életre. Egyre jellemzőbb, hogy a képzéseket – a speciális igényeknek megfelelően – maguk az iskolák rendelik meg, valamint megjelentek új, iskolai alapú képzési formák is. Így például az iskolai minőségbiztosításban való részvétel, a tantervkészítés, valamint a pedagógiai kutatás is tanulási folyamatként értelmeződik, amely része lehet a továbbképzésnek. Az egyéni tanulás mellett – amikor például valaki egymaga végez el egy továbbképző kurzust – egyre gyakrabban alkalmaznak olyan továbbképzési formákat is, amelyekben a tanári kar több tagja vagy egésze közösen vesz részt valamilyen tevékenységben. Tartalmilag a továbbképzés is alapvetően a Tanári Szttenderdekre és (részben) központilag kijelölt, kiemelt területekre (prioritásokra) épül – ilyen értelemben tartalmilag egységes, így összefügg a szakfelügyelettel, az értékelési rendszerrel és a pályamoddellel, illetve annak egyes állomásaival (Király, 2013/b).

A továbbképzési igények azonosításának leggyakoribb módja az egyes iskolákban működő teljesítményértékelő rendszer alkalmazása során szerzett információkból való kiindulás – mind az érintett tanár, mind az iskolavezetés számára. A teljesítménymenedzsment célja az, hogy az értékelő és az értékelt meg tudja egyezni abban, hogy a teljesítmény javításához mire van valakinek szüksége és hogy ez hogyan érhető el. Az értékelési ciklus strukturált rendszert biztosít a továbbképzési igények azonosítására és egyben arra is, hogy nyomon lehessen követni a továbbképzés hatékonyságát.

A tanári pálya megbecsülése, presztízse, vonzóvá tétele

A tanári pálya presztízse Angliában az OECD jelentése szerint Európában jónak tekinthető: az országot azok közé a térségek közé sorolja, ahol a pedagóguspályát alapvetően vonzóknak tartják (OECD, 2017). A pálya vonzerejét sok különböző tényező alapján mérik, de nem kétséges, hogy ezek közül az egyik legfontosabb a fizetések mértéke. Az órabérben számolt fizetés Angliában messze az EU átlaga felett van (például a magyarnak közel hatszorosa) és reálértékben stabilnak mondható, annak ellenére, hogy mind a felsőfokú végzettségűek, mind pedig a hasonló szintű végzettségűek országos átlagánál kevesebbet keresnek a tanárok (azok 90, illetve 80%-át. (OECD, 2017) 2016-ban a rész- és teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok átlagos fizetése £38400, az igazgatóság tagjainak pedig £63200 volt. A tanári fizetések emelkedése hosszabb ideje évente 1%-ban volt maximálva, de a demográfiai változások (több gyerek) miatti és a relatív (bizonyos szakok esetében és regionálisan) tanárhiány miatt 2017-ben ezt a maximumot 2%-ra emelték (bár az igazgatósági fizetések továbbra is csak 1%-kal nőttek). A tanári fizetéseket az Oktatási Miniszter által kiadott, évente frissített „Tanári fizetésekről és alkalmazási feltételekről szóló rendelet” sávosan, a tanár fizetési skálán elfoglalt aktuális pozíciója alapján szabályozza. A fizetési sávokon belül az iskola vagy annak fenntartója határozza meg a pontos összeget, a skálaszakaszon belüli előmenetel stádiuma, a feladatok jellege, az iskola földrajzi elhelyezkedése (a legmagasabb fizetések Londonban vannak, elsősorban a magas megélhetési költségek okán) és az iskola mérete függvényében (Király, 2014).

2000 eleje óta számos intézkedés történt a tanári pálya vonzóbbá tétele érdekében, új belépési utakat nyitottak, és (különösen a tandíj bevezetése óta) lényegesen megnőtt az ösztöndíjak száma és a kedvező feltételekkel felvehető diákhitel szerepe. Az OECD 2017-es jelentése szerint az Angliában dolgozó pedagógusok az európai átlagnál jobbnak tartják a pálya társadalmi megbecsülését, és ezt, valamint a tanulókkal való jó kapcsolatot tartják a leglényegesebb szempontoknak a pálya vonzereje tekintetében (OECD, 2017).

A jelenlegi helyzet és a rendszer kritikája

2015-re a kormányzati intézkedések hatásai már jól érzékelhetőek voltak: az adatok szerint az iskolai alapú és az egyetemi/főiskolai képzőhelyek aránya megközelítőleg egyenlő volt, és az előző évekhez képest nőtt a tanárképzésbe felvett hallgatók összlétszáma is. Ezen belül az előző évekhez képest azonos szinten maradt az egyetemi szervezésű BA (*undergraduate*) képzésben részt vevők száma, viszont erőteljesen csökkent az egyetemi alapú posztgraduális képzésben részt vevők száma és aránya. Az iskolai alapú képzésben részt vevők legnagyobb része (kb. 44%-a) a *School Direct* programokon, a többiek pedig a *SCITT* és egyéb programokon keresztül kerültek be a képzésbe. Erőteljes volt az előző időszakhoz képest a

hallgatók létszámának csökkenése az egyetemi alapú általános iskolai szintű képzési programok esetében, míg a középiskolai szintű programoknál nem változott (sőt némileg nőtt) az egyetemi alapú képzési helyek száma. Az előző évekhez képest 2016-ra átrendeződött a különböző tantárgyakra felvettek létszáma is: többé-kevésbé az irányelveknek megfelelően némileg nőtt a matematika, a fizika, a biológia és a hittan tárgyra felvettek száma, míg csökkent az angol, a kémia, a történelem és a modern nyelveket tanulók száma.

A 90-es évektől, majd a 2000-es évek elejétől, főleg pedig 2011 után, a különböző politikai irányzatú kormányokat átívelően lényegében változatlan kormányzati politika, amely szerint növelni kell az iskolai alapú képzés arányát, elsősorban az egyetemek és főiskolák érdekeivel meggy szemben, már csak azért is, mert ez a folyamat a bevételi források (tandíj) drasztikus átcsoportosításával jár, így sok felsőoktatási intézményt létében fenyeget. Nem meglepő tehát, hogy a legtöbb kritika a tanárképzés iskolaalapúra történő átalakulását érte, mindenekelőtt (de nem kizárólag) az egyetemek részéről. Számos tanulmány és közlemény jelent meg a helyzet értékelésére, amelyek közül talán a legátfogóbb a *Universities UK* kiadványa, amelynek címe „Az egyetemek finanszírozási környezete – a tanárképzési reformok hatása az angol felsőoktatási intézményekre” (*Universities UK*, 2014).

Most, hogy egyre erőteljesebben nő az iskolai képzésen alapuló új programok aránya – csak 2012–13 és 2015–16 között 23%-kal csökkent a közvetlenül az egyetemekhez allokált képzési helyek száma (ez 2011-ben még 80% volt!) –, az egyetemekenél tetemes csökkenés következett be a tanárképzésben részt vevők számában, bár az iskolaalapú programokban való partneri szerepvállalás ezt több intézménynél is valamelyest kompenzálja. A változások rendkívül gyors üteme és a felvehető hallgatók számának évenkénti közlése csak fokozza az felsőoktatási intézmények finansiális instabilitását, mivel nagyon rövid idő áll rendelkezésre a programok tervezésére.

Ugyanez a kiadvány azt állítja, hogy az OECD szerint az angol tanárképzési gyakorlat – az iskolai alapú képzés felé történő elmozdulás – szembe megy a világ legsikeresebb oktatási rendszereiben alkalmazott gyakorlattal és általában a nemzetközi trendekkel. Ezekben az országokban ugyanis az egyetemek kulcsszerepet játszanak a tanárképzésben (*Universities UK*, 2014).

Számos sajtóközlemény foglalkozott az angol tanárképzés kérdéseivel az elmúlt években. Ezek a cikkek gyakran a tanárképzést az oktatásügy általános problémáinak egyik okaként jelölik meg. A *Conversationist* weboldal például arra hívja fel a figyelmet, hogy miközben egyre több nevelési témában várják el a tanároktól, hogy szakértő szinten tudják kezelni a felmerülő problémákat (pl. a tanulók mentális problémáinak felismerése, a speciális nevelési igényű tanulókkal való bánásmód, a nemi diszkrimináció kezelése, a szexuális abúzus felismerése, a tehetséges gyerekekkel való foglalkozás stb.), maga a tanárképzés egyre inkább a tanításközpontú képzés felé tolódik el, és egyre rövidebbé és csökevényesebb

pedagógiai tartalmúvá válik a tanárok elméleti felkészítése (*The Conversationist*, 2016).

A *Guardian*, amely liberális irányzatú lap, és mint ilyen, ma ellenzéki szócsőnek számít, számos írásában hívja fel a figyelmet az oktatási rendszer és azon belül a tanárképzési rendszer hiányosságaira. Így több cikk is figyelmeztet arra, hogy ma több mint 600 ezer angol diákot képesítés nélküli tanár tanít, illetve arra, hogy az állami oktatásban a pályakezdő tanárok mintegy harmada pályát vált az első öt éven belül, valamint, hogy a tanárok munkaterhelésének beígért csökkentése – bár ez valóban az egyik fő problémát igyekszik kezelni – önmagában nem lesz elég a pályaelhagyás mértékének visszaszorítására. A cikkek egyik fő konklúziója az, hogy a tanároknak időre, autonómiára, kollegiális együttműködésre, szakmai továbbképzési lehetőségekre van szüksége, valamint főleg arra, hogy pozitív visszajelzést kapjanak arról, hogy a vezetőség nagyra értékeli a jól végzett munkát (*The Guardian*, 2017/a; *The Guardian*, 2016; *The Guardian*, 2017).

Az általam megkérdezett, a tanárképzésben aktívan részt vevő neves angol szakemberek egybehangzó véleménye szerint az angol tanárképzés leginkább fejlesztésre szoruló területe ma egyértelműen a mentorálás minőségében mutatkozó hatalmas különbségekkel és – ezzel összefüggésben – a mentorok képzésével (illetve annak hiányával vagy hiányosságaival) kapcsolatos problémakör (*Hobson*, 2013; *Malderez*, 2013).

Irodalom

- BBC (2014): *Troops-to-teachers scheme attracts 102 recruits*
<http://www.bbc.com/news/education-28263223> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Brownejacobson (2012): *Schools and academies are no longer required to employ teachers with QTS* <https://www.brownejacobson.com/education/training-and-resources/legal-updates/2012/09/schools-and-academies-are-no-longer-required-to-employ-teachers-and-qts> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Crown copyright (2011): *Training our next generation of outstanding teachers*
https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/175363/DFE-00054-2011.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Crown copyright (2012): *Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, head teachers, school staff and governing bodies Revised December 2012*
<http://www.education.gov.uk/schools/leadership/deployingstaff/newstaff/b0066959/nqt-induction> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for children, schools and families & Statistical National Statistics (2008): *Bulletin The Composition of Schools in England June 2008*
<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130321145625/https://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/b022008pdf.pdf> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for Education (2017): *TALIS 2013 Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention Statistical working paper* November 2017 Sam Sims, Education Datalab

- https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/656249/TALIS_2013_Evidence_on_Working_Conditions_Teacher_Job_Satisfaction_and_Retention_Nov_2017.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for Education (2017/a): *School Workforce in England: November 2016* 2017 SFR 25/2017, 22 June 2017 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/620825/SFR25_2017_MainText.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for Education (2017/b): *Schools, pupils and their characteristics: January 2017* SFR 28/2017, 29 June 2017 https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/650547/SFR28_2017_Main_Text.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for Education (2018/b): *Get Into Teaching* <https://getintoteaching.education.gov.uk/explore-my-options/teacher-training-routes> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Department for Education (2018/c): *Induction for newly qualified teachers (England) Statutory guidance for appropriate bodies, headteachers, school staff and governing bodies* https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/580039/Statutory_Induction_Guidance_December_2016.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- DfE (1992): *Initial Teacher Training: Secondary Phase*, Circular 9/92. HMSO, London.
- DfE (1993): *The Initial Training of Primary School Teachers: New Criteria for Courses*, Circular 14/93. HMSO, London.
- DfE (2012): *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012*, 2012 No. 1115 EDUCATION, ENGLAND <http://www.legislation.gov.uk/uksi/2012/1115/made> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- DfEE (1997): *Teaching: High Status, High Standards – Requirements for courses of Initial Teacher Training*: Circular 10/97, London, Her Majesty's Stationery Office, London
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015): *The European Higher Education Area in 2015. Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union. Bologna – Luxembourg.
- Express (2017): *What are the new GCSE grades? 1-9 grading system replaces A*-G* <https://www.express.co.uk/news/uk/844937/GCSE-results-day-2017-grades-what-are-new-grading-system> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2010): *The Importance of Teaching: The Schools White Paper 2010* <https://www.gov.uk/government/publications/the-importance-of-teaching-the-schools-white-paper-2010> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2012): *Teachers' Standards*, DfE, May 2012 <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK Department for Education & The National College for Teaching and Leadership (2018): *Initial teacher training (ITT) criteria and Supporting advice* <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2018/a): *Guidance Initial teacher training (ITT): accreditation*

- <https://www.gov.uk/guidance/initial-teacher-training-itt-accreditation> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2018/b): *Statutory guidance Initial teacher training (ITT): criteria and supporting advice Updated 28 February 2018* <https://www.gov.uk/government/publications/initial-teacher-training-criteria/initial-teacher-training-itt-criteria-and-supporting-advice> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2018/c): *Types of School* <https://www.gov.uk/types-of-school> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2018/d): *Guidance Funding: initial teacher training (ITT), academic year 2018 to 19* <https://www.gov.uk/guidance/funding-initial-teacher-training-itt-academic-year-2018-to-19> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Gov.UK (2018/e): *Repaying your student loan* <https://www.gov.uk/repaying-your-student-loan> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Graduate Prospects Ltd. (GB) (2018): *How to Become a Teacher* <https://www.prospects.ac.uk/jobs-and-work-experience/job-sectors/teacher-training-and-education/how-to-become-a-teacher> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Halász Gábor (2010): A pedagógusképzés hazai reformja: válogatás a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának dokumentumaiból. *Pedagógusképzés*, 2-3. sz. 133–144.
- Hobson, Andrew. J. (2013): *Személyes közlés*
- Király Zsolt (2013/a): Tanártovábbképzés Angliában. In: Falus Iván (szerk.): *Pedagógus-továbbképzés – Nemzetközi áttekintés*. Líceum Kiadó, Eger. 79–138.
- Király Zsolt (2013/b): Tanfelügyelet, szakfelügyelet és a tanári teljesítmény értékelése Angliában. *Pedagógusképzés*, 2012-2013 összevont szám, 25–45.
- Király Zsolt (2013/c): *A pedagógus gyakornoki időszak Angliában*. A TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása „A „Gyakornoki Minősítő Vizsgák” és a „Pedagógus jelöltek felkészítése” pilot projektek és a minősítési rendszer kidolgozása, és a kidolgozott szempontrendszer alapján vizsgatematikák, eljárásrend, értékelési szempontok kidolgozása és gyakorlati tesztelése” tárgyú kutatás-fejlesztési-innovációs tevékenység keretében, 2013. <https://drive.google.com/folderview?id=0B-sJTDhePTiYQkRscLZpLTRQWjg&usp=sharing> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Király Zsolt (2014): *Pedagógus előmeneteli rendszer Angliában*. A TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása A pedagógusminősítési rendszer kiegészítése, kipróbálása és korrigálása a TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 azonosító számú projekt keretében, 2014. <https://drive.google.com/folderview?id=0B-sJTDhePTiYQkRscLZpLTRQWjg&usp=sharing> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Legislation.gov.uk (2012): *The Education (Induction Arrangements for School Teachers) (England) Regulations 2012* <http://www.legislation.gov.uk/ukSI/2012/1115/contents/made> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Malderez, Angi (2013): *Személyes közlés*
- MTA Közgazdaság-és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017* http://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/02/A_kozoktatás_indikátorrendszere_2017.pdf Letöltés

- ideje: 2018. 02. 15.
- National Audit Office & Department for Education (2016): *Training new teachers Report by the Comptroller and Auditor General* <https://www.nao.org.uk/wp-content/uploads/2016/02/Training-new-teachers-Summary.pdf> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- OECD (2017): *Education at a Glance OECD Indicators 2017* https://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en#page362 Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Ofsted (2018): *Initial teacher education inspection handbook* https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/683714/Initial_teacher_education_inspection_handbook_Ofsted_April_18.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Quora (2018): What does a2-2 degree mean? <https://www.quora.com/What-does-a-2-2-degree-mean> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Robinson, W. (2006): *Teacher Training in England and Wales: Past, Present and Future Perspectives Education Research and Perspectives Vol. 33, No. 2, 2006* http://erpjournal.net/wp-content/uploads/2012/07/ERP33-2_Robinson-W.-2006.-Teacher-training-in-England-and-Wales.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Conversationist (2016): *It's time to rethink teacher training December 7, 2016* <https://theconversation.com/its-time-to-rethink-teacher-training-68601> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Guardian (2016): *Almost a third of teachers quit state sector within five years of qualifying* <https://www.theguardian.com/education/2016/oct/24/almost-third-of-teachers-quit-within-five-years-of-qualifying-figures> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Guardian (2017): *Cutting workload isn't enough to stop teachers leaving schools* <https://www.theguardian.com/teacher-network/2017/nov/16/to-stop-teachers-leaving-the-profession-lets-help-them-make-a-difference> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Guardian (2017/a): *More than 600,000 pupils in England taught by unqualified teachers, says Labour* <https://www.theguardian.com/education/2017/jul/25/more-than-600000-pupils-in-england-taught-by-unqualified-teachers> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- The Higher Education Academy (2012): *Working with the Teachers' Standards in Initial Teacher Education. Guidance to support assessment for Qualified Teacher Status (QTS)* https://www.heacademy.ac.uk/system/files/working_with_the_teachers_standards_in_ite.pdf Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- UCAS (2018/a): *Teacher Training Entrance Requirements in England* <https://www.ucas.com/teacher-training-entry-requirements-england> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- UCAS (2018/b): *Teacher training fees and funding in England* <https://www.ucas.com/ucas/teacher-training/finance-and-support-trainee-teachers> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- UCAS (2018/c): *Undergraduate tuition fees and student loans*

- <https://www.ucas.com/ucas/undergraduate/finance-and-support/undergraduate-tuition-fees-and-student-loans> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Universities UK (2014): *The funding environment for universities 2014 The impact of initial teacher training reforms on English higher education institutions higher. Education in focus* <http://www.universitiesuk.ac.uk/policy-and-analysis/reports/Documents/2014/impact-of-itt-reforms-on-english-heis.pdf> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- University of Liverpool (2018): Ask Liverpool <https://ask.liv.ac.uk/friendly.php?slug=faq/86385> Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- University of Oxford (2018): *Careers Service Teaching in Schools* <https://www.careers.ox.ac.uk/teaching-in-schools/>) Letöltés ideje: 2018. 02. 15.
- Weston, D. (2012): *How effective is the professional development undertaken by teachers?* <http://www.guardian.co.uk/teacher-network/teacher-blog/2012/mar/26/teacher-training-development>, 2013 Guardian News and Media Limited Letöltés ideje: 2018. 02. 15.

A SZINGAPÚRI TANÁRKÉPZÉSI RENDSZER

CZÓK BRIGITTA

az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola doktorandusza
czok.brigitta@uni-eszterhazy.hu

Napjainkban a Szingapúrt a diákok eredményei alapján a világ kiemelkedő teljesítményű országai közé sorolják. Jelen tanulmány a szingapúri modellen belül csak a tanárképzés rendszerét igyekszik részletesen bemutatni, annak főbb tartalmi és finanszírozási jellemzőit, továbbá a kezdő pedagógusok lehetőségeit felvázolva. Szingapúrban a tanári pálya presztízse igen magas, a pedagógus pálya társadalmilag megbecsült. Ezért e munkában a rekrutáció, a tanári pályára való alkalmasság eldöntése, a reformtörekvések és a rendszer kritikája is görcső alá kerül. Magyar nyelven kevés elérhető szakmai forrás található a délkelet-ázsiai országról, így a szerző ezúton szeretné a pedagógus közösség elé tárni kutatási eredményeit, ezúton is segítve a szakma fejlesztését.

Bevezetés

Magyar szemmel távoli és egzotikus. Évek óta nagyvolumenű nemzetközi mérések (PISA, TIMSS) „nyertese”. Sikeres diákok, elhivatott tanárok. Néhány hívószó, amelyekkel csupán a felszínt érintjük, amikor Szingapúr oktatási rendszeréről, helyzetéről értekezünk. De mi áll vajon mindezek mögött? Ha szingapúri Oktatási Minisztérium (MoE) honlapjára tévedünk, számos rövid, lényegre törő motivációs videó kelti fel figyelmünket és bizonyítja a fenti megállapítások igazságát. Szingapúr a világháború után az 1950-es években nehéz gazdasági helyzetből indult, és kitartó, fegyelmezett munkával ért el 21. századi globális oktatásstratégiai előnyöket Kelet-Nyugatot össze/kikötő városállamként. Jelen tanulmány a szingapúri pedagógusképzési rendszer struktúráját vázolja fel, annak tartalmi jellemzőivel, finanszírozási modelljével, tanártovábbképzésével kiegészítve. Majd a tanári pályáiv bemutatása, a rekrutáció, a pedagógusok megbecsülése és presztízse, illetve a jövőbeli reformok tárgyalása is sorra kerül, és tovább gondolkodásra késztet.

Szingapúr Délkelet-Ázsia egyik törpe városállama, Malajziától délre Indonéziától (Szumátra) északra helyezkedik el. Kicsi, 717 km² kiterjedésű földjén közel négymillió, többnyelvű és sokféle vallású lakos osztozik, akiket az előrehaladás és harmónia érdekében szigorúan számontartanak és irányítanak. A régi brit gyarmatból 1965-ben függetlenné vált országban többségében kínaiak (2 948 252 fő) élnek, malájokkal (530 710 fő) indiaiakkal (358 821 fő) és máshonnan (Európa, USA és Japán) betelepültekkel (128 013 fő) együtt (Szingapúri statisztikai adatok, 2017). A köztársaságot a *People's Action Party* (PAP), gyakorlatilag az egyetlen párt vezeti, mely az országot *Li Kuang-yao* több mint három évtizedes elnöklésével a nyomorból kivezette és a hangsúlyt a meritokráciára helyezte.

A modern pedagógusképzés története több nagyobb szakaszra osztható, melyben az 1950-1978-ig tartó időszak a helyreállításról („túlélés-vezérelt” oktatásról) szólt. 1950-ben alapították meg a Tanárképző Főiskolát (*Teachers’ Training College*, TTC), amely 1963-ra már a teljes pedagógusképzést tette lehetővé, azaz nemcsak egy szakot tanultak a jelöltek, hanem a hozzá tartozó tanítási módszereket és a tanári munkához szükséges ismereteket, így egy évtized múlva a TTC egyedüli Oktatási Intézetté (IE) vált. Az 1979-1990 közötti időszakot a hatékonyság-vezérelt oktatás időszakaként említik. Ez idő alatt, 1984-ben megalapították a Testnevelési Főiskolát (CPE) és 1989-ben már neveléstudományból doktorált tanárokat is ünnepelhettek. 1991-re az Oktatási Intézet (IE) és a Testnevelési Főiskola (CPE) összevonásával megszületett az Országos Oktatási Intézet (NIE), mely napjainkig az egyedüli hivatalos és törvényes szervezatként irányítja az oktatási rendszer összes szegmensét. Az 1990-es években fokozatosan fejlesztették a képzési kínálatot (IKT az oktatásban, művészeti nevelés, oktatásirányítás, alkalmazott pszichológiai mesterképzések). 1997 fordulópont volt a szingapúri oktatásban, ugyanis ebben az évben a 7. Nemzetközi Konferencia a Gondolkodásról (*7th International Conference on Thinking*) főszervezője lett és a „Gondolkodó iskolák, tanuló nemzet” (*Thinking Schools, Learning Nations*)³⁰ alapelve mentén újra írták az addigi tanterveket és 1998-ra a szingapúri oktatásban már úgy gondolták, hogy elérték a kívánt eredményeket.

A 2000-s évek eleje a pedagógusok szakmai fejlesztésére és a karriertervezésre helyezte a hangsúlyt és a NIE-n (az Országos Oktatási Intézet, *National Institute of Education* angol nyelvű rövidítése, a továbbiakban ezt a rövidítést használom) belül pedagógus- és oktatáskutatói központ alakult. A millenniumot követően a pedagógusképzésben is szerkezetváltás történt, ugyanis az addigi hagyományos tanszéki struktúra helyett áttértek a „mátrix” modellre, mely program-vezéreltté tette a tanárképzést, azaz különböző típusú interdiszciplináris programokkal tették átjárhatóbbá és könnyebben adaptálhatóvá, alakíthatóvá a rendszert.

2007-2012 között a rendszer a 3:3:3 *Roadmap* (ütemterv) stratégiája alapján haladt, amelyet 3 fő pillérre (*az oktatásban érintettek szükségletei, nemzetközi oktatáskutatásban való előretörés és a nemzetközi oktatási társaságokra hatás*), 3 alapvető stratégiára (*tanítás, kutatás, testületi támogatás*) és 3 elérhető sikertényezőre (*helytállás, fogékonyság, minőség*) lehetett bontani (3:3:3: *Roadmap*, 2007). Ezt a stratégiát 2017-ben fejlesztették tovább. A további tervekről a Tanárképzés a 21. századra (*Teacher Education for the 21st Century* című jelentésben találhatóak részletek, a közeljövőben történő stratégiai lépések, megoldások leírásai (*TE 21*, 2017). A tervek között szerepel két strukturális változás:

³⁰ A mottó Goh Chok Tong akkori miniszterelnök és Teo Chee Hean oktatásügyi miniszter modellje, mely a Gardneri intelligenciaelméletre épül (ezen belül a kritikus és kreatív gondolkodás fejlesztése a tanulók körében). Az implementáció hatásáról Vanithamani Saravanan (2005) írt tanulmányt.

kétéves mesterképzés bevezetése rövid ciklusú (PGDE) kimeneti rövidítéssel és az új 5 éves alapképzésből és mesterképzésből álló vegyes képzés programleírása.

A pedagógusképzés jelenlegi szerkezete és rendszere felvázolása előtt röviden az iskolarendszer kerül bemutatásra.

A szingapúri iskolarendszer vázlata

A jó és hatékony oktatási rendszer mindig is alapvető oszlopa volt a gazdasági növekedésnek és ez fordítva is igaz. Szingapúrban a gyermekek 7 éves kortól kerülnek be az oktatásba, amely a hatéves általános iskolai oktatással kezdődik. Az óvoda vagy iskolai előkészítő nem kötelező és nincs is teljességben állami kézen. Az általános iskolai oktatás első négy évében az alapvető készségek, az írni-olvasni tudás, számolás elsajátítása áll a középpontban, valamint az angol nyelv (és az anyanyelv) elsajátítását erősítik, majd a két utolsó évében a tanuló érdeklődésének, képességeinek megfelelő „képzési tagozat” lehet specializálódni (matematika, angol és „anyanyelv”³¹ irányában). Néhány kritika szerint már ez a besorolás erőteljesen meghatározza a diák jövőjét, ugyanis ezután már kizárólag az eredményei alapján választhat irányokat „felsőtagozatban” és középfokú tanulmányai során. Emellett vannak tehetségfejlesztő programok (gifted student education), amely a specializáción túl különböző szabadidős elfoglaltságokkal is fejlesztik a diákok képességeit. Hat év után a 12 éves tanulók általános iskolai kötelező vizsgát tesznek (PSLE), melynek eredménye határozza meg milyen képzési tagozaton (stream) haladhatnak tovább. A következő képzési intervallum 4-5 évet tesz ki, (13-16 évig) melyek Express, Normal Academic (N)(A) (gimnáziumot alapozza meg), Normal Technical (N)(T) (szakiskolai oktatást alapozza meg), Specialised School (főként művészeti vagy az „anyanyelvi” oktatás folytatása), Special Education (SNI iskolák) és Integrated program (SNI tanulók és szociálisan hátrányos diákok integrált oktatása). Ezen intézmények között van átjárhatóság különböző vizsgákkal. *György László* (2012) értekezésében a képzési tagozatokat (streaming) egy pozitív szegregációs módszerként értelmezi, ahol a differenciálás sokkal árnyaltabb és csökkenti a hátrányos helyzetben levők (többnyire malájok) teljesítménybeli lemaradását. Itt a szegregáció nem megbélyegzésről szól, hanem hogy segítsenek az oktatási rendszer által támasztott követelményeknek megfelelni különböző szociális háttérből érkező tanulókat (*György*, 2012). Másrészt a „visszatérő”

³¹ Szingapúrban négy hivatalos nyelv szerepel: angol, maláj, kínai és tamil. Az angolon kívül az összes többi „anyanyelv” kategóriába sorolható és másodnyelvként kötelező az ismerete. Ez két irányú folyamat. Például egy kínai diák anyanyelven folytatja tanulmányait, ha erre specializálódik; de az oktatás fő nyelve az angol, így az számára kötelező. A másik irány pedig, ha egy angol anyanyelvű diák felvesz egy második „anyanyelvet” (pl.: kínait) és erre specializálódik, azaz utolsó két éven angol mellett kínai nyelvű tantárgyai lesznek kötelezően.

szingapúriaknak is esélyük adódik az oktatásban való részvételre, tanulmányaik folytatására. Az érettségi vagy szakma megszerzése a diákok után 2-3 éves egyetemi előkészítőn (*Junior Highschool /pre-university education*) vagy pedig technikus képzésben (*Institute of Technical Education*) folytathatják tanulmányaikat (*Education Statistic Digest*, 2017).

Végül a diákok a különböző szintű/típusú végzettség megszerzése után a munkaerő piacra az egész életen át tartó tanulás jegyében kerülhetnek be különböző munkakörökbe. A szingapúri gazdaságfejlesztő modell egy 3+1 lépcsős rendszerben épül fel, melynek egyik pontja, hogy az oktatáspolitikát folyamatosan a munkaerő kereslet igényeihez igazítják, megvalósítva egy pro-aktív ipar- és szolgáltatáspolitikát (*György*, 2012). Ezt a foglalkoztatási ráta is megerősíti, ugyanis a 25-64 év közötti szingapúriak 80,7%-a dolgozik és a 65 éves kor után is közel 26 százalékos a foglalkoztatottak aránya (*Ministry of Manpower: Labour force in Singapore advance release*, 2017), illetve a lakosság 66 százalékanak van középfokú végzettsége (*ESD*, 2017).

2016-ban 30 0008 pedagógus tanított Szingapúrban, akinek kétharmada nő, a még nem végzett tanárok 4384-en voltak. A pályára állított tanárok 80 százalékanak alapszakos diplomája mellett van valamilyen speciális végzettsége. A tanítási évek száma és a kor megoszlása szerint Szingapúr nagyon fiatal tanárokkal rendelkezik: közel 60 százalékanak 25-39 éves, akiknek maximum 10 éves tanítási tapasztalatuk van (*ESD*, 2017).

Szingapúr pedagógusképzés struktúrája

„Napjaink fiataljai a holnap állampolgárai és vezetői. Tudós tanárként te formárod nemzetünk jövőjét.” Ilyen és ehhez hasonló mottókkal, bátorításokkal, motivációs videókkal találkozik az Oktatási Minisztérium és a NIE honlapján a tanári pályán gondolkodó fiatal. Szingapúrban tanárnak lenni brand és presztízs; szigorúan csak annyi tanárjelöltet vesznek fel, amennyire a rendszernek szüksége van (figyelembe véve a nyugdíjba vonulókat), így nagyon ritka jelenség a tömegképzésből fakadó pályaelhagyás jelensége.

Átlagosan 1500-2000 fő van a tanárképzésben és a minisztériumnak lejelentett nyugdíjba vonulók száma, az iskolák igényei és a hiányzó szakterület szerint irányítják a hallgatókat tanító, tanári pályára. Előfordulhat, hogy telítődik a pálya egy időre, viszont ilyenkor különböző programokkal, továbbfejlesztésekkel tartják a képzésben a pályára készülöket. Azokat a hallgatókat, akik ilyenkor a tanárképzésben vannak, más szakokra csoportosítják át. Ez nem azt jelenti, hogy végképp fel kell adniuk tanári szakjukat, csupán időszakosan specializálódnak és a későbbiekben visszakerülhetnek a tanári pályára. Például van, aki természettudományos területen biológia szakos tanárnak készül, de az átcsoportosítás folyamán mégis kutató biológus lesz belőle tanári képesítés nélkül.

Ilyen esetekben lehetőség adódik arra, hogy az eredetileg tanárnak készülő hallgatók más szakterületen helyezkedjenek el. Viszont nem vesznek kárba pedagógiai tanulmányaik, és nem fenyegeti őket a tandíj visszafizetés veszélye sem, mert önhibájukon kívül kerültek ki a tanárképzés rendszeréből. Amint a Minisztérium lehetővé teszi, rövidebb programokkal ismételten bekerülhetnek tanárjelöltnek a rendszerbe, és diplomát szerezve középiskolai tanárként helyezkedhetnek el.

A pedagóguspályára való jelentkezés feltételei szigorúak, a bekerülés többlépcsős fordulóban történik. Mindez azért történik így, mert Szingapúrban a tanárra egyfajta befektetésként tekintenek és mindent megtesznek a fejlesztésük érdekében, így a teljes képzés díját és a pályán maradást az Oktatási Minisztérium (MoE) finanszírozza különböző ösztöndíjak, programok és szerződések formájában. A jövőbeli tanárjelölteknek emeltszintű érettségivel kell rendelkezniük, amelyen belül az angol és matematika eredményeit figyelik hangsúlyosabban. Tanárképzés csak a NIE keretein belül történhet, ami a *Nanyang Technological University* egyik független intézményeként működik, szoros partnerségben az Oktatási Minisztériummal (MoE). Miután az egyetem első körben kiválasztotta a jelölteket, a minisztérium egy interjú keretében szűri ki a legjobbakat. Ekkor arra kíváncsiak, hogy a jelölt tényleg tisztában van-e a tanári pálya követelményeivel, céljaival, felépítésével, illetve, hogy megvan-e benne a mély elköteleződés a másik ember iránti segítségnyújtásra. (Erről rendkívül részletes több száz oldalas tájékoztatók, videók vannak a minisztérium honlapján.) Ezt különböző szituációs helyzetek megbeszélése során vizsgálják. Másrészt a jelölt portfólióval is készül, mely többnyire különböző témájú esszéit tartalmazza. Ezeket például tanári elhivatottságáról, saját pedagógiai céljairól, tanári példaképeiről, elképzelt jövőjéről írhatja.

A sikeres interjú után nem ér véget a megmérettetés, ugyanis a jelölteket a minisztérium pár hetes „előzetes” (untrained) iskolai gyakorlatra küldi, az egyetemi tanulmányok megkezdése előtt, egyrészt, hogy lássák, a gyakorlatban mit jelent tanárnak lenni (a gyakorlat során órákat figyelnek meg és párban tanítanak), milyen kihívásokkal találkozhatnak, tudnak-e hatással lenni a gyermekekre stb.; másrészt hogy gondolkodjanak el és egészítsék ki portfóliójukat különböző konkrét esettanulmányokkal, iskolai szituációkkal. A gyakorlat után az adott iskola vezetőitől, tanáraitól véleményt kérnek a jelentkezőkről, és kiválasztják a legmegfelelőbbeket. Ezután a NIE értesíti a felvett jelölteket és a minisztériummal közösen szerződést kötnek velük, ami azt jelenti, hogy a teljes képzés alatti havi fizetést és kedvezményeket kapnak, viszont ahány évre kötik a szerződést, annyi évig kötelező tanári „szolgálatban állni” a végzettség megszerzése után. Így például a 4 éves alapszak állami finanszírozásáért cserébe 4 évig kötelező iskolában tanítani. A nekünk talán riasztónak tűnő felvételi folyamat nemcsak a legjobbak kiszűrése miatt történik, hanem annak tudatosítása miatt is, hogy ha a képzés bármely pontján elbukik a hallgató vagy rájön, hogy mégsem ezt az utat szeretné választani, az összes ráköltött pénzt köteles visszafizetni a minisztériumnak.

Az egyetemre bekerült hallgatók kétféle programban, *Bachelor of Arts (Ed)* és *Bachelor of Sciences (Ed)*, vehetnek részt alapképzésen belül, amely 4 éves képzési folyamatot jelent. Ennek elvégzése után általános iskolai tanítóként vagy tanárként helyezkedhetnek el. Figyelnek azokra a már végzett tanárookra is, akik az érettségi megszerzése után taníthattak (többnyire idős tanárok, akik 1970-es években szereztek érettségit), de ha szeretnének fejlődni (és feljebb lépni) akkor van lehetőségük egy 2 éves program keretében alapszakos diplomát szerezni, amivel szintén csak általános iskolában taníthatnak.

Az alapszakos diploma az alapfeltétele a többi képzés elvégzésének, így, ha a tanárjelöltek középfokú intézményben szeretnének tanítani, egy 16 hónapos vagy némely esetben kétéves posztgraduális képzésben kell részt venniük (*Postgraduate Diploma in Education Programmes*, PGDE), hogy egy adott tantárgyra specializálódhassanak.

A fent említett végzettségek elegendőek a tanári státusz megszerzéséhez, ellenben sokan különböző specializációkat (track) választanak, és így fejlesztik tovább tanári kompetenciáikat, mivel az előrelépés nem az általunk ismert tanári életpályamodell alapján történik. A struktúra mélyebb megértését annak tartalmi jellemzői teszik lehetővé, amelyet a következő fejezetben mutatok be.

A pedagógusképzés tartalmi jellemzői

„Azt kívánjuk biztosítani, hogy ez a program felkészítse őket a legmagasabb színvonalú, professzionális tanításra. Azt hangsúlyozzuk, mi történik az osztályteremben és nem annyira a nevelélméletet vagy filozófiát. A pedagógiai szempontokra fókuszálunk. Te elsősorban a *tanulók tanítója* vagy! Minden egyes feladatnak tantermi alapúnak kell lennie.” (*Tan Oon Seng, NIE igazgatójával készült interjú*)

A fent idézett interjúrészlet meggyőzően mutatja be a szingapúri tanárképzés főbb aspektusait: osztálytermi interakciók, gyakorlat- és tanulóközpontúság. Ehhez kapcsolódik, hogy az alapképzésbe bekerült hallgatók már egy előzetes iskolai gyakorlat után vannak és ott a tanítás gyakorlati oldaláról is tapasztalatot szerezhetnek. Fontos szempont a szingapúri egyetemen a közösségi lét és az önkéntesség, így a hallgatóktól elvárt, hogy egyetemi tanulmányaik mellett különböző klubokhoz kapcsolódjanak és önkéntes, illetve kutatói munkát is végezzenek. Az egyik ilyen pedagógusközösség a *The Meranti Project*, amely idős és tapasztalt tanárokkal való közös szakmai fejlesztést és a szupervíziót segíti. Az innovatív módszerek és érzelmi intelligencia fejlesztése főként a Jellem és Állampolgári ismeretek, illetve a multikulturális osztályokban való tanításhoz nyújt támogatást. A másik fórum a *Group Endeavours in Service Learning (GESL, é.n.)*, amely az egyetemen tanuló tanárszakos hallgatók csoportja, akik mentorálják az elsőéveseket, közös pályázatokat és projekteket írnak és a kötelező önkéntességi gyakorlatokat menedzselik. Ennek keretében korrepetálnak, szakköröket vezetnek,

a tehetséggondozásban vesznek részt, a fogyatékossgal küzdőket segítik a tanulásban vagy más pedagógiai jellegű tevékenységet végeznek. Az őket oktató tanároknak módjuk van azonosítani, hogy ki alkalmas tanári tevékenységre és ki kevésbé. Az oktatók pedig arra biztathatják a legjobb tanítási készségekkel rendelkező diákokat, hogy később majd választott pályájukon maradjanak, de alkalmasint hivatalos formában (például a közösségi munka értékelő szövegében) is rögzíthetik ezt a tényt. Aki kutatói vénáját kívánja erősíteni, szemináriumokon és workshopokon vehet részt, illetve URECA-n is indulhat (*Undergraduate Research Experience on Campus*, hasonlít a magyar TDK-ra). Sikerességét mutatja, hogy több mint 20 ezer tanárjelölt fordult meg náluk 2005 óta.

Az alapképzés négyéves, a képzésre a felvételi augusztusban van, és regisztráció után az őszi szemeszterben megkezdik tanulmányaikat a felvett hallgatók a következő tanulmányi rend szerint: szorgalmi időszak, felkészülési szünet (recess), vizsgaidőszak, szünet (ekkor kell a gyakorlatot teljesíteni). Minden egyes szemeszter az alábbi kurzuscsoportok szerint épül fel:

- multikulturális tanulmányok: ez csak a másodéven van, más tárgyaktól függetlenül kötelező teljesíteni;
- neveléstudomány (főleg csak alapelvek és iskolai gyakorlat tekintetében);
- szakmódszertan, tantervkészítés;
- szaktárgyak: egy fő- és egy melléktárgy kötelező (szakpárok);
- iskolai gyakorlat;
- kommunikációs gyakorlat és szakdolgozat felkészítő;
- egyéb akadémiai tárgyak: többnyire kötelezően ajánlott/választható tárgyak. Például aki bölcsész műveltségterületen van, annak kötelezően ajánlott felvenni valamilyen természettudományi kurzust, és fordítva is, a természettudományi műveltségterületen tanuló hallgatóknak bölcsész tárgyakat kell felvenni.

Nem fordul olyan elő, hogy egy félévben csak a szaktárgyi tudást bővítik és nincs módszertan vagy gyakorlat. Az iskolai gyakorlatok a képzés éveiben az alábbiak szerint épülnek fel:

1. *Első év*: kéthetes iskolai tapasztalatszerzés: egy hét általános iskolában és egy hét középiskolában. Többnyire óramegfigyelésből és óratervezésből áll, és ebben az időszakban kell megfogalmazni a mentortanár segítségével, hogy milyen pedagógussá szeretne válni a jelölt (tanító vagy tanár), milyen célokat szeretne elérni, milyen órákat szeretne tervezni.
2. *Második év*: öthetes iskolai gyakorlat, amely során a hospitálás és óratervezés mellett már pár konkrét tanítási órát is tart a jelölt. Ekkor reflektál az előző évben lefektetett pedagógiai céljaira és tanítására, kiegészíti óraterveit és megfogalmazza pedagógusi hitvallását. Ezt a gyakorlatot külföldön is el lehet végezni a NIE által ajánlott egyetemeken.

3. *Harmadik év*: Öthetes független tanítási gyakorlat, amely egy hét óramegfigyelésből és négy hét önálló tanításból áll. Ekkorra már saját stratégiákat, innovatív módszereket is kipróbálhatnak a jelöltek, és egyre jobban megerősödnek az előző években megfogalmazott pedagógus szakmai identitásukban. Ezt a gyakorlatot külföldön is el lehet végezni a NIE által ajánlott egyetemeken.
4. *Ötödik év*: tízhetes összefüggő tanítási gyakorlat, amely már több holisztikus feladatot is tartalmaz, azaz tanításon kívüli tanári feladatok elvégzésére, megszervezésére, keresztntantervi órák megszervezésére (*co-curricular activities*), társ-tanításra (*co-teaching*) is sor kerül. (NIE BA és BSC (Ed), 2017). A jelölt végső gyakorlati jegyét erre a gyakorlatra kapja.

A gyakorlatokat a minisztérium és a NIE irányítja, ők küldik ki a hallgatókat azokba az intézményekbe, ahol tudják őket fogadni. A hallgatók mentor vagy vezetőtanárukat az NIE-től, azaz az egyetemtől kapják és nem az adott iskola tantestületéből. A szingapúri tantestületek egyben nagyon erős tanulóközösségek is, aminek a része az új tanárok befogadása 4-6 fős kutatótanári csoportokba, így a hallgató az iskola tantestületének szerves részévé válik.

Az alapszakos diploma megszerzése után megkezdődik a kezdő tanár 4 éves közalkalmazotti szolgálata abban az iskolában, ahová az Oktatási Minisztérium kirendeli. (Általában oda rendelik, ahol az utolsó gyakorlatát végezte).

Ha egy tanár nagyon szeretne középiskolában tanítani, akkor részt kell vennie a 16 hónapos (testnevelés szakosoknak) vagy egy kétéves továbbképzésen. A kétéves időszak alatt szakpárja / műveltségterületei közül az egyikre specializálódik. A szemeszterek az alábbiak szerint épülnek fel:

- neveléelmélet (főként alkalmazott pszichológia);
- szakmódszertan;
- szaktárgy: ez két részre bomlik. Akik tanítók, választanak egy tantárgyat, amit felsőbb évfolyamokon taníthatnak. Ez a tárgy akár kívül is eshet eddigi műveltségterületükön. Aki pedig tanár, az az egyik szakján specializálódik tudományos területre.
- tanítási gyakorlat: a tanítási gyakorlat az első szemeszterben négy hét, majd a képzést egy tízhetes független, összefüggő tanítási gyakorlat zárja (*PGDE*, 2017).
- szakdolgozati felkészítés.

Ritka esetben az alapképzés alatt is számos buktató, akadály állhat a tanárjelöltek útjába, főleg, ha nem veszik komolyan pályafutásukat. Az egyik ilyen akadály, hogy a jelöltek egyszer mehetnek vizsgázni minden tárgyból. Gyenge teljesítmény esetén nincs lehetőség javításra, pl.: 2 érdemjegy 4-re javítása. Sikertelen teljesítés esetén pedig egyszer van még lehetőség felvenni az adott tantárgyat. Ha ekkor sem sikerül, többlépcsős eljárással indul meg, ami azt igyekszik

segíteni, hogy a hallgató bent maradjon a képzésben, és javítson a helyzetén. Első körben egy figyelmeztetést kap rossz tanulmányi eredményéért, amit egy próbaidő követ a következő félévben. Sajnos, ha ez idő alatt sem sikerül javítania, akkor a következő szemeszterben már elbocsátó levelet kap, ami ellen egy héten belül fellebbezhet. Ekkor kezdődik meg visszafizetési kötelezettségének kiírása.

Ha a jelölt egyetemi tanulmányaiban sikeres, de a tanítási gyakorlatán nem felel meg az iskola elvárásainak, akkor először a vezetőtanára kérelmére a NIE egy másik intézménybe helyezi a tanárjelöltet. Viszont, ha az új iskolában sem sikerül teljesítenie feladatait, a NIE elbocsátja a hallgatót és visszafizetési kötelezettséget ír ki számára. A következőkben a képzés finanszírozási modelljét és ösztöndíjait részletezem.

A pedagógusképzés finanszírozási modellje, ösztöndíjak

Ahogy a bevezetőben már említésre került, a szingapúri tanárképzés és továbbképzés, illetve a tanulás ingyenesek (szolgálati időért cserébe) az Oktatási Minisztérium különböző ösztöndíjai, szerződési jóvoltából. A következő ábra az ösztöndíjak hálózatát szemlélteti.



1. ábra: Ösztöndíj típusok (forrás: Ministry of Education)

A fentiekből látható, hogy alapvetően két fő iránya van az ösztöndíjaknak (külföldi és belföldi), amelyekhez különböző kötelezettségek, szolgálatok (bond) társulnak, belföldön vagy külföldön végzett tanulmányok, tanítási gyakorlatok támogatására. Általában ezeket az ösztöndíjakat teljes képzések költségeinek fedezésére lehet kapni, amihez elvárt, hogy az ösztöndíjas „helyes jellemű”, kiváló vezetői adottságokkal bíró, tanítás iránt elkötelezett tanárjelölt legyen és kiváló tanítási gyakorlati érdemjegye legyen. Itt a szolgálati idő területenként változik: angol nyelvű országokba biztosított ösztöndíj után 6 évet, egyéb, más nyelvű országokba biztosított ösztöndíj után 5 évet, míg a Szingapúrban levő, de külföldi alapítású egyetemi tanulmány után 4 évet kell szolgálni.

Ehhez kapcsolódik még a *The Teachers' Work Attachment program*, ami lehetőséget ad már gyakorló tanároknak, hogy rövidtávú (pár hónapos) munkát végezzenek külső szervezeteknél (cégek), hogy szélesítsék perspektívájukat.

A sikeres ösztöndíjas tanárjelöltek és már gyakorló tanárok számára tanulmányaik teljes képzési díját kifizetik, emellett havi ösztöndíjat is kapnak ösztöndíjas tanulmányaik során, amely alapszakos hallgatók esetében 1600-2100 dollár körül (függ az évfolyamtól és a tanítási évek számától.), míg posztgraduális (PGDE) végzettséggel 3100-3500 dollár körül mozog. Érdekesség, hogy az „anyanyelvet” tanítók, azaz tamil, kínai és maláj, illetve művészettanárok ösztöndíja ettől eltér. 1-3 év képzés után 800 dollár, míg a diploma megszerzése után 2100 dollár.

A gyakorló tanároknak az ösztöndíjak mellett van egy teljesítményértékelő rendszer is (*Enhanced Performance Management System*, röviden EPMS), amelyet minden érintett komolyan vesz, hiszen a pedagógusok szakmai és anyagi előrelépésének ez a módja. Mielőtt ezt a 2000-es évekre bevezették Szingapúrban, minden tanárt alaposan kiképeztek minden elemére és minden vonatkozására. Az EPMS önértékelési és munkaértékelési - egyben pályatervezési eszköz vagy rendszer. Noha az EPMS lényegesen befolyásolja a fizetésemelési és előléptetési lehetőségeket, fő erőssége az, hogy a tanárok bíznak abban, hogy a rendszer elsősorban a szakmai fejlődésüket támogatja. Az EPMS keretében a tanárok évente konzultálnak az erre a feladatra speciálisan képzett oktatásvezetőkkel. Minden évben megtárgyalják, hogy az előző évben milyen szakmai fejlesztéseken és milyen személyes fejlődésen ment keresztül az adott tanár, és mindezek tükrében együtt alakítják ki a következő év fejlesztési tervét. Ezen a rendszeren keresztül van lehetőségük a tanároknak a bónuszokat és előléptetéseket is figyelemmel kísérni, ugyanis az értékeléstől függ az előmenetelük (*Scalfani, 2008*).

Évente 10-30 százalékkal nő a tanárok fizetése a pályán eltöltött idő és a teljesítményük függvényében. A fizetésemelés nem jár mindenkinek automatikusan, hanem csak azoknak, akik „rendkívül elkötelezetten dolgoznak és képességeik maximális fejlesztésén fáradoznak” iskolai munkájuk során. Négy fő „lépcsőfok” van a tanári ranglétrán: szenior tanár, vezető tanár, mestertanár és vezető

mestertanár. Az EPMS dokumentációjára támaszkodva az iskola díjazhat egyéneket és tanári csoportokat is kreativitásuk, szakértői tudásuk elismeréseként. Az egyes pedagógusok munkájáról szóló éves jelentések nemcsak a tanár teljesítményét értékelik, hanem különböző hivatali szervek véleményezése alapján a tanár jövőbeli potenciáljáról is szó esik (*Current Estimated Potential*). A döntést az előrelépésről a szenior tanárok, egyetemi NIE vezetők, szakfelügyelők³² és a minisztériumi tanácsadók közösen döntenek el. Szingapúrban több tanítási munkát segítő szakember is van a különböző track-ek miatt, akik a pedagógus előmenetelét segítik: szenior tanárok, évfolyamfelelősök, szak módszertanosok és szaktárgyi szakemberek, EPMS segítők és minisztériumi tanácsadók.

Ahhoz, hogy az előzőekben említett ösztöndíjrendszert és finanszírozást megértsük a szingapúri társadalombiztosítási rendszer kontextusába kell helyezkednünk. Már az 1950-es években létrejött egy egyéni számlához kapcsolódó tőkefedezeti rendszer a *Central Provident Fund* (CPF), amely az egyén és család felelősségvállalására épül, és a juttatásokat az egyén befizetései határozzák meg. A tagság minden állampolgárnak kötelező és a jövedelem bizonyos hányadát ezekre a számlákra kell továbbítania (György, 2009). Ehhez hasonló számla az *EDUSAVE* is, amelyet 1993-ban az Oktatási Minisztérium hozott létre ösztöndíjai utalására és az oktatásra fordítandó összegek megspórolására (*EDUSAVE, MoE, é.n.*).

A pedagógus életútja során a CPF mellett egy CONNECT (*Continuity, Experience and Commitment*) alapba is fektethet, ami 3200-6200 dolláros évi díjazású és a nyugdíj fedezésére szolgál (olyasmi, mint nálunk a magánnyugdíj pénztár), de bizonyos részeit fel lehet használni a nyugdíjazás előtt is. Emiatt, vagyis a megtakarítási vagy befektetési kedvezmények miatt is választják sokan a pedagóguspályát, hiszen kiszámítható tervezést tesz lehetővé a jövőbeli célok eléréséhez (Scalfani, 2008).

A pályakezdő pedagógusok beilleszkedése

A pedagógusképzési struktúrának és tartalmi jellemzőinek részletezésekor már említésre került, hogy Szingapúrban nincs a magyar pedagógus életpályamodellhez hasonló rendszer, habár egyes elemeiben találhatunk hasonlóságokat (pl.: portfólió, készítése, a pályán történő előrehaladás, a karrierfokok megléte), de maga a kontextus más.

A kezdő tanárokat alapszakos diplomájuk megszerzése után az Oktatási Minisztérium kirendeli abba az iskolába, ahol szükség van rájuk. Arra is van lehetőség, hogy a tanár válassza meg az iskolát, ahol dolgozni szeretne, ebben az esetben azonban az iskola vezetőségének kell kérelmezni a Minisztériumban, hogy alkalmazhassa őt. Ha a vágyott iskolában nem a műveltségterületének/szakjának

³² Nem azonos a nálunk ismert szaktanácsadóval.

megfelelő munkakört kellene ellátnia a pedagógusnak, az iskola kezdeményezheti a tanár beiskolázását arra a szakterületre, ahol a munkájára szükség van. Ez utóbbi elég ritka jelenség, mivel az Oktatási Minisztérium, a NIE és az iskolák elég szoros együttműködésben dolgoznak, és ha egy iskola már „kiszemelt” egy jelöltet, az általában ott kezdi meg gyakorlatait az egyetemi tanulmányai alatt. Ez már az iskolának is egy befektetés, és megkönnyíti az újonnan érkező tanárok bevezetését az iskolai mindennapokba. Az első tanítási évben a kezdő tanárok 80%-os óraterhelés mellett dolgoznak, mert a fennmaradó 20 százalékban az iskolai tanári kutatócsoport egyikében más tanárok órát látogatják, és különböző terveket írnak. A kezdő pedagógus egy szenior tanárt mentorául választhat, akivel gyakran konzultál továbbhaladásáról. De itt a támogatás nem ér véget, mert az egyetem és a minisztérium is küld tanácsadókat és szakembereket a kezdő tanár támogatására.

Ebből is látható, hogy minden segítséget megadnak a kezdőknek, panaszra nem lehet okuk, és az is, hogy a fejlődésbe, a professzionális tanításba vetett hit hiányát nem tolerálják. Már végzett, pályakezdő tanárokat is eltanácsolhatnak jellemhiba miatt. *Scalfani* vizsgálódásai szerint ez elég ritka jelenség és csak néhány embert érintett eddig, akiket a megbecsülés és tisztelet hiánya, a diákokkal szembeni helytelen magatartás, rossz pénzügyi gazdálkodás és rasszista megnyilvánulások miatt bocsátottak el (*Scalfani*, 2008).

A szingapúri tanárok munkaideje reggel 7-től délután 5-ig tart, és többnyire 32 fős osztályokban tanítanak. Kora reggel és délután van lehetőség a közös tanári megbeszélésekre, társ-tanítás megszervezésére. A kezdő tanárral mindig közlik, hogy pontosan milyen teljesítményt várnak el a diákoktól és sokszor sokkal többet várnak el, mint ami saját tanítási tapasztalatuk alapján reális, hiszen az új tanár fiatalabb és innovatívabb, így könnyebben teljesíti a kitűzött célokat. E kihívások által is ösztönzik a kezdőket arra, hogy tegyenek meg mindent a tanulók előrehaladásának érdekében.

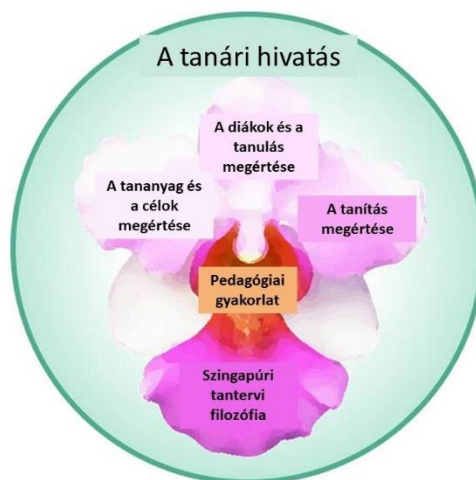
A kezdő tanároknak a személyes segítség mellett online támogatást is nyújtanak. Ilyen például a *The Singapore Teaching Practice* (STP) portál (*Wong Siew Hoonggal készült interjú*, 2017), ahol szakterületek szerint a legújabb feladatbankokat, adaptációkat, elméleti megfontolásokat találhatják. A rendszerhez a Minisztérium és a NIE ad hozzáférési jogosultságot, magánemberként nem lehet regisztrálni a portálra. Mivel egy tanár portfóliója egész pályafutása során épül, nem pedig egy adott előrelépéshez szükséges, a weboldal ennek építésében nagy segítséget nyújt. Fontos szempontként jelenik meg a *visszacsatolás*, azaz bármelyik kipróbált feladathoz, módszerhez saját, konkrét esettanulmányokat írhatnak a pedagógusok, illetve a kezdő tanárok kritikus, kreatív gondolkodásának megnyilvánulását el is várják.

Akadnak még további fejlődést szolgáló felületek, fórumok, egyesületek, amelyek minden tanár fejlődését szolgálják. A következő fejezetben a továbbképzés lehetőségeivel foglalkozom.

A tanártovábbképzés rendszere

Szingapúrban az élethosszig tartó tanulást komolyan veszik és egy rendkívül fegyelmezett, szabályozott életpályatervet készítenek, nem csupán a pedagógusok számára. Az alapszakos diploma és egyéb specializációkelvégzése önmagában még nem bizonyítja a megkívánt motiváltságot a pályán maradás szempontjából. Szingapúrban a diploma megszerzése nem a tanulási folyamat végét jelzi, ami után már csak kötelezettségként tekintenek a további lehetőségekre, hanem egy útbaigazító, iránymutató táblaként írható le.

A szakmai alázatot és elköteleződést folyamatosan fenntartja a szingapúri tanárokról alkotott, számunkra „vátesszi” kép rendkívül magas elvárásokkal. Ennek egyik érdekes szimbóluma a szingapúri nemzeti virág, az orchidea képében jelenik meg (2. ábra), amely szerint a tanári szakma magva a pedagógiai gyakorlat. Ezt szirmokként körülölelik az adott tantárgy oktatási céljának megértése, a tanuló és tanulás megértése, a tanítás megértése és a szingapúri tantervfilozófia. Úgy gondolják, hogy mindezeknek egyszerre szükséges megjelenniük az osztályteremben, így lesz elérhető a hatékony tanítás és tanulás. Az orchidea egyben azt is jelképezi, hogy a szingapúri tanárok ne feledjék el környezetüket, amelyben gyakorolják a tanítás mesterségét.



2. ábra: A tanítás, mint professzió (forrás: Ministry of Education, Singapore Teaching Practice, é.n.)

Az oktatási rendszer három fő karrierlehetőséget (track) biztosít a tanári pályán maradásra és a motiváció fenntartására: *tanításban való kiválóság*, mint mester (Nem azonos a Magyarországon ismert mesterpedagógus kategóriával.) vagy

szenior pedagógus; vezető, mint például igazgató vagy klasztervezető³³ és *speciális oktató*, mint pl.: gyógypedagógus, szociálpedagógus stb.



3. ábra: Pedagógusi karrierlehetőségek (forrás: Ministry of Education, Career Information, é.n.)

Ezekbe a programokba a felvétel előfeltétele az alapszakos diploma, és a szükséges képzés hossza a pár hónapostól a kétéves továbbképzésig is terjedhet.

A tanítási kiválóság „karrierútján” a pedagógus mesterszakra és doktori programokra jelentkezhet a pedagógus, ahol kutatói készségeit akadémiai környezetben fejlesztheti tovább. A mesterképzés kétéves, a doktori folyamat 2-5 év között ingadozik. Arra, aki ezt az irányt választja, az akadémiai utánpótlás egyikeként tekintenek. Természetesen vannak rövidebb idejű programok is, amelyek bizonyos módszertani fejlesztést vagy a szaktárgyi tudás bővítését célozzák (*NIE honlapja, Higher degrees, é.n.*).

A vezetőképzés után van lehetőség az oktatásirányításba bekapcsolódni, akár szaktárgyfelelősként vagy munkaközösség vezetőként, később esetleg minisztériumi tanácsadóként. Az iskolák felépítésén és hálózatain, kapcsolódásain túl a vezetőképzésben résztvevők az innovatív gondolkodás, oktatáspolitikai, gazdaságtan területén is szerezhettek új ismereteket, készségeket (*NIE, Leadership program, é.n.*).

³³ Szingapúrban az iskolákat klaszterekbe szervezik, amely kb. 6-10 iskola szoros együttműködését jelenti.

A speciális oktatás a fogyatékkal élők és a sajátos nevelési igényű (SNI) diákok fejlesztését helyezi előtérbe. Szingapúrban a gyógypedagógia a neveléstudomány területéhez tartozik.

A minisztérium által lefektetett karrier utak (track) mellett számos más lehetőség adódik a szakmai kapcsolatok fejlesztésére. Ahogyan tanárjelöltként különböző fórumokon önkénteskedhettek, már végzett szakemberként támogathatják ezen közösségek munkáját. Emellett vannak más egyesületek, szervezetek, ahol kollégáikkal együtt fejleszthetik tovább szakmai profiljukat. Az egyik ilyen szerveződés a *The Academy of Singapore Teachers* (AST), amely a praktizáló tanárokat gyűjti egybe, megerősítve azt, hogy további munkájuk során sincsenek egyedül, illetve önkéntes alapon szervezhetnek szakmai fórumokat, ahol más iskolákban dolgozó kollégáikkal oszthatják meg tapasztalataikat.

A szervezet célja, hogy főként a szaktárgyi tudást és a pedagógiai tartalmakat bővítse, publikációs lehetőséget adjon azoknak a tanároknak is, akik nem kívánnak mester vagy doktori képzésre menni, de szívesen megosztják tapasztalataikat ebben a formában is. Egyik ilyen gyűjtemény például az *i.d.e.a.2*, amely évente kétszer jelenik meg és a gyakorlatokra, módszerekre helyezi a hangsúlyt. „A belső hang” (*The Voice Within*) havonta megjelenő kiadvány pedig etikai, morális kérdésekkel foglalkozik, amivel inspirálni kívánja a pedagógusokat. Ilyen és ehhez hasonló szervezeteken belül van arra is lehetőség, hogy az Oktatási Minisztérium (MoE) felé ajánlásokat fogalmazzanak meg (mint egy szakszervezet) a jövőre nézve.

Szingapúrban talán a világon a leglátványosabban alakultak ki a tudományos elmélet és a mindennapi praxis közötti hálózatok. Habár a rendszer elsőre egy kontrollált, felülről vezérelt, centralizált oktatási rendszernek tűnik, ezt inkább egyfajta keretnek lehet felfogni, amelyet a szakemberek, a pedagógusok hálózatai töltenek fel tartalommal.

Mivel a pedagógusi professzió a mérnökökével egyenértékű presztízzsel bír, a rekrutáció is könnyebben megy. Ezzel foglalkozom a következő fejezetben.

A tanári pálya megbecsülése, presztízse, vonzóvá tétele

„Mi Szingapúr tanárai fogadjuk, hogy hűek és igazak leszünk küldetésünkben, hogy a legjobbat hozzuk ki diákjainkból. Példamutatóak leszünk az elköteleződésben és arra vezetjük és neveljük diákjainkat, hogy jó és hasznos állampolgáraivá váljanak nemzetünknek. Életünk végéig folytatjuk tanulmányainkat és a tanulás szeretetét átadjuk a minket követő diákoknak. Meg fogjuk nyerni a szülők és a közösségek bizalmát, támogatását és együttműködését, hogy képessé tegyenek bennünket küldetésünk teljesítésére.” (*Részlet a tanári esküteléből, Teachers' Pledge, é.n.*)

Európai fülnek kissé szokatlanul hangzik a fenti fogadalom, különösen, ha ez a minisztérium honlapján is megtalálható, mint ahogy sok minden más is, szinte minden, ami a tanári pályával kapcsolatos. Részletesen tanulmányozva a honlapot, feltűnő a nyelvezete, amely egy nagy családként, bajtársi közösségként, vagy

rendkívül elhivatott szakemberek hálózataként vetíti elénk a szingapúri életet. A fontos tartalmak mellett tanárokkal készített interjúk, konkrétan leírt esetek, állásajánlatok sorakoznak rendszerezetten és szinte minden aloldalon egy-egy motivációs videó vagy rövid snittek hozzák közelebb az emberhez a tanári mindennapokat. Talán jogosan mondhatjuk, hogy így könnyű, hiszen iszonyatos összegű pénzeket áldoznak az oktatás berkeinek szépítésére és a bennük sétálók fejlesztésére.

2015-ben Oktatáskutató- és fejlesztői Intézettel együttműködve „*Új stratégia a pedagógus pálya hazai népszerűsítésére*” című projekt keretében ezt a kérdéskört már kutattuk, amelyben Szingapúr is a kiválasztott országok között volt.

Győri János (2015) szerint a köztársaság a legegységesebb képet tárja elénk a tanári pálya vonzónak tétele, a tanárrekrutáció, tanárképzés, tanári munkába állás és a pályán tartás szempontjából. Szingapúr évtizedek óta a tudásalapú gazdaság megteremtésén fáradozik, illetve, jórészt már meg is teremtette azt, ami nyilvánvalóvá teszi mindenki számára a tanári pálya kulcsszerepét a társadalom egészségének jövője szempontjából. Mindenki belátja, hogy fontos az, hogy a legrátermettebbek dolgozzanak az iskolákban a legmegfelelőbb, leghatékonyabb tanítási módszerekkel.

Ilyen társadalmi kontextusban és a fentebb is taglalt előnyök miatt nem meglepő, hogy sokan szeretnének pedagógusok lenni, de mégsem bízzák a véletlenre, hogy kit engednek be a pályára és az hogyan állja meg a helyét. Szingapúrban inkább azon kell fáradozni, hogy a tanári szakma megtartsa vonzerejét és a pedagógusok elkerüljék a kiégést és megakadályozzák a pályaelhagyást. Ezt hívatott segíteni az EMPS értékelő rendszer, amelyet az előzőekben részleteztem, ami egy olyan felület, ahol minden egyes tanárral személyesen foglalkoznak, mivel az országban felismerték, hogy a pedagógusoknak szüksége van a folyamatos és személyes támogatásra, hogy ne válhasson általánossá a kiégés jelensége. A pedagógusok támogatása nemcsak a kezdeti fázisban értékes, hanem arra helyezi a hangsúlyt, hogyan őrizték meg a szakma szempontjából legértékesebb munkaerőt több évtizedes tapasztalat után is.

A szakmai fejlesztés mellett az élet más területén is adnak kedvezményeket a tanári pályán maradóknak: orvosi és fogorvosi kedvezmények, kormányzati nyaralóházak használata, köztisztviselői csoportos biztosítások (POGIS), sürgős személyes ügyek elintézése (fizetett szabadságon kívül 10 munkanap szabadnapot lehet kérelmezni hirtelen bekövetkezett, sürgős ügyek rendezésére), vakációk (12 hetes szünidő, amely idő alatt többnyire külföldön vannak és ez idő alatt nem lehet őket semmilyen munkára behívni (*Salary scale for general education officer*, é.n.).

Ahogy a fogadalomban is olvasható, a szingapúri tanárokat mélyen áthatja az az érzés, hogy ők egy nagyon komoly és értékes professzió képviselői, egyben annak a letéteményesei, hogy ez a jövőben is így legyen, az egyes egyének, társadalmi csoportok és az egész társadalom jóléte, integrációja és fejlődése, emelkedése érdekében. E nagyon szisztematikusan felépített szakmai öntudat ugyancsak fontos

szerepet játszik abban, hogy a tanári pályaelhagyás nemigen jellemző Szingapúrban (Győri, 2015).

A jelenlegi rendszer kritikája, reformtervek

Talán az eddig olvasottakból is kiderült, hogy a rendszer kritikája vagy reformtervei nem elkülönülő egységként jelennek meg az oktatási rendszerben, hanem mintegy a rendszer részét képezik. Épp ezért sokszor a rendszert az a kritika éri, hogy túlszervezett, nyomasztó, versengő, merev és túl sok kemény munkával jár. De megéri (Li Hszien Loonggal készített interjú, 2014). Legalábbis akik Szingapúrban élnek így gondolják, hiszen a rendkívül szabályozott társadalmi rend csak így tartható fenn (pl.: tilos rágózni stb.). Közben azok, akik élnek a külföldi képzés lehetőségével, már egészen másképp gondolják, mert van összehasonlítási alapjuk. Ők úgy vélik, hogy a jelenlegi szingapúri rendszer nem fogja megállni a helyét a jövőbeli kihívásokkal, új technológiai trendekkel szemben, melyre a rendszer nem ad válaszokat a mai napig, és féltő, hogy egy idő után már nem lehet a tanulás szeretetére bízni mindent. Másrészt a közoktatásban a képzési tagozatok (stream) standardizált vizsgái, a korai, képességek szerinti szelekció épp a gyermekek kibontakozó kreativitását öli meg és egy sajátosan felépített elitista kasztot épít fel.

Annak ellenére, hogy a szingapúri oktatás nemzetközi méréseken világvonalbeli helyen szerepel, a szingapúri tanítási módszerek elavultak (pl.: fejben számolás memorizálással (Kozma, 2015). A külföldön tapasztalatot szerzett szingapúri pedagógusok szerint azonban kisebb reformokkal Szingapúr minden területen felvehetné a versenyt bármely vetélytársával. Talán az Oroszlánváros már látja a közelgő nagymértékű reform jöttét, a vele járó hatalmas munkát, de most egyelőre még kiélvezi és erőt merít a nemzetközi méréseken elért sikereiért kapott elismerésekből.

Irodalom

- 3:3:3: Roadmap, 2007: <https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/nie-files/333-roadmap-2007---2012.pdf?sfvrsn=2> Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- Despite criticisms, education system delivers, says PM Lee. <https://www.todayonline.com/singapore/despite-criticisms-education-system-delivers-says-pm-lee> Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- EDUSAVE: <https://www.moe.gov.sg/education/edusave> Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- Education Statistic Digest (ESD, 2017). Ministry of Education. Singapore https://www.moe.gov.sg/docs/default-source/document/publications/education-statistics-digest/esd_2017.pdf Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- Group Endeavours in Service Learning (GESL): [http://www.nie.edu.sg/our-people/programme-offices/office-of-teacher-education/group-endeavours-in-service-learning-\(gesl\)](http://www.nie.edu.sg/our-people/programme-offices/office-of-teacher-education/group-endeavours-in-service-learning-(gesl)) Letöltés ideje: 2018. 03. 13.

- György László (2012): A társadalmi felzárkózás egyes gazdaságpolitikai aspektusai. Doktori értekezés, Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. <https://repozitorium.omikk.bme.hu/bitstream/handle/10890/1177/ertekezes.pdf?sequence=1> Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- György László (2009): Szingapúr. In: Veress József (szerk.): Gazdaságpolitika a globalizált világban. Typotex, Budapest. 401–416.
- Győri János (2015): Szingapúr. <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/szingapur.pdf> Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- Kozma Tamás (2015): Például Szingapúr. *Educatio*, 2. sz. 2–8.
- Ministry of Manpower: Labour force in Singapore advance release 2017 <http://www.mom.gov.sg/newsroom/press-releases/2017/1130-labour-force-in-singapore-advance-release-2017> Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- Ministry of Education, Career information, (é.n.): <https://www.moe.gov.sg/careers/teach/career-information> Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- Ministry of Education Teachers' Pledge: <https://www.moe.gov.sg/about> Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- NIE BACHELOR OF ARTS (EDUCATION) BACHELOR OF SCIENCE (EDUCATION), 2017-18: http://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/programme-booklets/babsc_programmes_ay2017-2018_as-at-30-january-2018_web-version.pdf?sfvrsn=0 Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- NIE PGDE: Postgraduate Diploma in Education (PGDE) Programme Handbook http://www.nie.edu.sg/docs/default-source/ote-documents/pgde_docs/pgde-handbook-december-2017-as-at-31-jan-2018.pdf?sfvrsn=2 Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- NIE Higher degrees (é.n.): <http://www.nie.edu.sg/higher-degrees/> Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- NIE Leadership Program (é.n.): <http://www.nie.edu.sg/higher-degrees/> Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- Salary scale for general education officer (GEO, é.n.): [https://www.moe.gov.sg/careers/teach/salary-benefits/salary-scale-for-general-education-officer-1-\(geo-1\)#insurance](https://www.moe.gov.sg/careers/teach/salary-benefits/salary-scale-for-general-education-officer-1-(geo-1)#insurance) Letöltés ideje: 2018. 03. 14.
- Saravanan, V. (2005): 'Thinking Schools, Learning Nations' Implementation of Curriculum Review in Singapore. *Educational Research for Policy and Practice* (2005) 4: 97–113. <http://www.thinkingschoolsinternational.com/site/wp-content/uploads/2012/02/%C5%92Thinking-Schools-Learning-Nations%C2%B9-Implementation-of-Curriculum-Review-in-Singapore.pdf> Letöltés ideje: 2018. 03. 15.
- Scalfani, S. (2008): Rethinking Human Capital in Education: Singapore As A Model for Teacher Development. The Aspen Institute <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/files/content/docs/education/SingaporeEDU.pdf> Letöltés ideje: 2018. 03.14.
- Szingapúri statisztikai adatok, 2017: https://data.gov.sg/dataset/resident-population-by-ethnicity-gender-and-age-group?view_id=8ff89d3f-48c8-46e4-8a4d-a8b9f152976f&resource_id=f9dbfc75-a2dc-42af-9f50-425e4107ae84 Letöltés ideje: 2018. 03. 15.

- Singapore Teaching Practice (é.n.): <https://www.moe.gov.sg/about/singapore-teaching-practice> Letöltés ideje: 2018. 03. 13.
- Tan Oon Seng, NIE igazgatójával készült interjú <http://ncee.org/2016/11/singapores-world-class-teacher-education-organization-the-national-institute-of-education/> Letöltés ideje: 2018. 03.13.
- TE21 (Teacher Education for the 21st Century): https://www.nie.edu.sg/docs/default-source/te21_docs/te21-online-version---updated.pdf?sfvrsn=2 Letöltés ideje: 2018. 03. 12.
- Wong Siew Hoonggal készült interjú, (2017) : http://www.straitstimes.com/singapore/online-platform-for-teachers-to-share-and-learn-teaching-practices?login=true&xtor=CS3-18&utm_source=facebook&utm_medium=social-media&utm_campaign=addtoany Letöltés ideje: 2018. 03. 14.

SZEMLE

VÁNDORDIÁK I-II. GOLNHOFER ERZSÉBET

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
ny. habil egyetemi docense, c. egyetemi tanára
golnhofer.erszabet@ppk.elte.hu

Tanítványok, kollégák, barátok és tisztelők köszöntötték a kilencvenesztendős *Mészáros Istvánt*, a magyar művelődés- és neveléstörténet sokoldalú tudósát és pedagógusát egy 2017-ben *Vándordiak* címmel megjelent két kötetes munkával. A Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottsága és a Kodolányi János Főiskola *Tölgyesi József* által szerkesztett közös kiadványa egyrészt a tartalmas életútról ad sokrétű, részletes és árnyalt képet; másrészt oktatók, kutatók fejezik ki tiszteletüket sokágú, változatos problémaköröket érintő tanulmányokkal.

Nehéz feladat szakmai műveket szemlézni, s ez különösen érvényes egy köszöntést, nagyrabecsülést kifejező mű esetében, amikor a hangsúly az ünneplésre helyeződik. A köszöntéshez csatlakozva próbáltam megtartani a Szemle műfaját, ennek érdekében a leíró-ismertető megoldást választottam, remélve, hogy ezáltal feltáru az olvasók előtt a tisztelgő kötet gazdag tartalma.

Az első kötet *Mészáros István* 1950 és 2010 közötti élettörténetét mutatja be részben konkrét élettényeken keresztül, részben különböző időpontokban történt beszélgetések alapján. Amint az első kötet alcíme (Egy értelmiségi életpálya hazánkban (1950–2010)) is jelzi, e két megközelítési mód lehetőséget nyújt egy több évtizedet és több rendszerváltást átívelő értelmiségi életpálya összetettségének, imponáló termékenységének áttekintésére és a különböző társadalmi, politikai, szakmai hatásoknak az érzékeltetésére. A szakmai és nem szakmai érdeklődésű olvasók egyaránt örömmel forgathatják a kötetnek azokat az oldalait, amelyek hasznos információkat adnak *Mészáros István* tanulmányairól, munkahelyeiről, a katolikus egyházhhoz kötődő tevékenységeiről, kutatómunkájáról, publikációiról és kitüntetéseiről. A hazai pedagógiában kevésbé terjedt el az élettörténeti interjúk készítése és/vagy az oral history (lásd *Vértesi*, 2004), így tartalmi és módszertani szempontból is fontosak a kötetben megjelent beszélgetések. A *Hargitai József*, *Tölgyesi József*, *Kovács Gergely*, *Horánszky Anna* által készített interjúkból és *Fehér Erzsébet* összeállításából kibontakozik *Mészáros István* családi indíttatása, szakmai életútja, előbukkannak a külső kényszerek, esetenként lehetőségek, az emberi, szakmai minták és támaszok, a különféle döntések mögött rejlő értékválasztások, az elhivatott, a hívő pedagógus és az elkötelezett, sok területen tevékeny, produktív kutató. A konkrét értékelések többek között kiemelik, hogy *Mészáros István* milyen fontos szerepet játszott a művelődés- és neveléstörténetben, a filológiai pontosságra és a jelenre érzékenyen figyelő feltáró és szemléletformáló munkásságával

(*Kronstein*, 1997. 22. o.), a kiemelkedő jelentőségű pedagógiatörténeti személyiségek életművének korszerű bemutatásával, különböző korszakmonográfiákkal, a pedagógiatörténeti folyamatok ábrázolásával, a pedagógiatörténeti tudománynépszerűsítő és -ismeretterjesztő tevékenység meghonosításával, magas szintű művelésével (*Fehér*, 22–23. o.). A kérdezők és a válaszoló közös „alkotásaiból” megismerhetjük többek között *Mészáros István* felfogását a pedagógiatörténetről, állásfoglalását a tudomány etikus művelése és a tudományos viták jelentősége mellett. A gazdag értékelő áttekintésekből sok mindent lehetne felidézni különböző szakmai dialógusok kiindulópontjaként, de terjedelmi korlátok miatt *Mészáros Istvánnak* csak egy, 1997-ben megfogalmazott nézetét emelem ki továbbgondolásra: „a pedagógiatörténet nem a jog, a paragrafusok, a törvények, a rendeletek története, nem a hivatalok, a pártprogramok, a politikai-hatalmi megnyilvánulások története, hanem *az ember* története. A pedagógiatörténet főhőse, tárgya, központi alakja az ember. Mégpedig egyrészt az „esendő” ember: a gyermek, a fiatal, aki – a természet rendje szerint – testi, lelki, szellemi segítségre szorul. És másik főhőse a pedagógus, aki ugyancsak – más vonatkozásokban – sokféleképpen „esendő” ember.” (16–17. o.) A beszélgetésekben megjelenő narratívumok társadalmi, ideológiai és kulturális összetettsége, valamint a bennük rejlő jelentéstulajdonítási lehetőségek alapján árnyalt kép alakulhat ki *Mészáros István* személyes és társadalmi identitásáról, a történeti, társadalmi, kulturális, oktatási és tudományos térben való elhelyezkedéséről, illetve elhelyezéséről is. Érdemes lenne ezeket a beszélgetéseket és a többi, *Mészáros Istvánnal* készült interjút összegyűjteni, a kortárs történeti kutatások részeként tudományosan elemezni, értelmezni, s ezzel nemcsak előbbé tenni a közelmúlt történelmét, hanem közelebb hozni egymáshoz a hazai mikro- és makrotörténeti elemzéseket is (lásd *Szabolcs*, 2013).

A 18 tanulmányt tartalmazó második kötetet *Szabó Péter* tiszteletet kifejező, *Mészáros István* sokoldalú munkásságát elismerő és jókívánságokat megfogalmazó köszöntője vezeti be (7. o.). A tanulmányok változatos tartalma felveti azt az igényt, hogy hasznos lett volna az olvasókat tájékoztatni a szerkesztés elveiről, a tanulmányok sorrendjéről. A tanulmányok áttekintése után a következő tartalmi csomópontok emelkednek ki.

Az ünnepelt tudományos tevékenységét alaposan ismerő *Horánszky Nándor* elemző tanulmánya *Mészáros István* munkásságával, mint neveléstörténetírásunk megújításával foglalkozik (31–45. o.). A 19. század két fontos reformalakját két írás idézi meg. *Kelemen Elemér* tanulmányában áttekintést ad a modern polgári iskolarendszer megteremtésében és fejlesztésében kiemelkedő szerepet játszó szabadelvű *Eötvös József* időszerűségének számos eleméről (46–59. o.). *Bezerédj Istvánról*, a liberális emancipációt és a szociális elkötelezettséget egybefoglaló jogtudósról, reformpolitikusról, hírlapíróról, a nevelésügy, a hazai ipar és gazdaság fellendítőjéről *Kurucz Rózsa* emlékezik meg (121–139. o.).

A valláshoz, a kultúrához és egyháztörténethez kapcsolódó témáknak több rétege megtalálható a kötetben. Három szerző elemezte *Mindszenty József* bíboros történelmi szerepét, életének egyes elemeit, sajátosságait (*Kovács Gergely*, 60–103. o.; *Perger Gyula*, 208–220. o.; *Soós Viktor Attila*, 240–249. o.). *Balogh Margit* tanulmányában a veszprémi püspöki javadalomátadás 1944 és 1947 közötti kálváriája elevenedik meg források és forráselemzések alapján (9–30. o.). *Rosta István* az Istenben hívő természettudósok gondolatait adja közzé (225–239. o.), *Tóth Sándor* szövegében Európához és a keresztény humanizmushoz kötődő felvetések jelennek meg (280–286. o.). *Kovács-Németh Mária* a nevelés, a művelődés értékelméleti alapvetésével kapcsolatos gondolatokat tárgyal történeti és jelenkori aspektusokat is érintve (104–120. o.). *Madarász Imre* az európai kultúra egyik remekművére, *Michelangelo Buonarroti* szobor-szonettjére irányítja az olvasók figyelmét (140–145. o.). *Orosz Gábor* a kiemelkedő pedagógiai személyiségek közül *Prohászka Lajos* szakmai élettörténetének egy évtizedét rajzolja meg gazdag forrásanyagra építve, különös figyelmet fordítva a személyes kapcsolatok érzékeltetésére.³⁴ E megközelítési módot szervesen egészítik ki *Prohászka Lajos* és a *Zibolen család* ismeretségének, valamint *Prohászka Lajos professzor és ifj. Zibolen Endre, mint tanítvány* viszonyának dokumentumai (188–207. o.).

Az iskolák mindennapjai, szereplői, főként tanítók, tanárok, diákok és szülők jelennek meg különböző történeti korokat érintő írásokban. A 15-16. századbeli diákok életkörülményeit, mindennapjait mutatja be szöveges és ikonográfiai források alapján *Mikonya György* (168–187. o.). *Mészáros Ilona* írásában az ózdi vasgyári iskola története elevenedik meg (146–167. o.). *Rosdy Pál*, édesapja, *Róder Pál* élettörténetének néhány elemét villantja fel, kiemelve a *Szülők Iskolájával* kapcsolatos kezdeményezéseit (221–224. o.). A lámpásként szolgáló, utat mutató tanító, *Gárdonyi Géza* devecseri tanítóságáról kap képet az olvasó *Tölgyesi József* szövegéből (287–298. o.).

A szervezetfejlesztés és költséghatékonyság témája felé fordítja az olvasók figyelmét történeti és aktuális kontextusokat is elemezve *Szabó Péter* tanulmánya (250–273. o.). A neveléstudomány és a neveléstudományi kutatások helyét keresve *Szabolcs Éva* a kvalitatív, megértő kutatási paradigmák utóbbi időben bekövetkező emancipációjának sajátosságait, koncepcionális és módszerbeli sajátosságait értelmezi tanulmányában (274–279. o.). E rövid leíró jellegű áttekintésből is érzékelhető, hogy a kötetben csokorba gyűjtött tanulmányok mind tartalmukban, mind szemléletmódjukban, mind módszereikben változatosak, jól dokumentáltak, egy sokszínű művelődés- és neveléstörténet produktumai.

A két esztétikailag szép kiállítású kötet szemlélője a kötet szerzőivel, készítőivel együtt kíván zárszóként *Mészáros Istvánnak, Tanár Úrnak még sok szép évet és jó egészséget*.

³⁴ Lásd *Eduard Spranger*, *Fináczy Ernő* és *Gragger Róbert* Prohászka Lajoshoz írt leveleit (192–199. o.).

Irodalom

Kronstein Gábor recenziója (1997). *Köznevelés*, 14. sz. 19. o.

Szabolcs Éva (2013): Mikrotörténelem és pedagógiatörténet. *Neveléstudomány*, 3. sz. 60–65.

Vértesi Lázár (2004): Oral history. A szemtanúként elbeszélte történelem lehetőségei. *Aetas*, 1. sz. 1–15.

Tölgyesi József (szerk. 2017): Vándordiák I. Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottsága és a Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár – Veszprém. 44 oldal

Tölgyesi József (szerk. 2017): Vándordiák II. Magyar Tudományos Akadémia Veszprémi Területi Bizottság Neveléstudományi Szakbizottsága és a Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár – Veszprém. 298 oldal

A MENTORI ÉS GYAKORNOKI TEVÉKENYSÉG TANULSÁGAI A 2013-AS PILOTPROGRAMOK TÜKRÉBEN: MIT MUTATNAK AZ INDIKÁTOROK?

BENCZE RITA

az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományok Doktori Iskola PhD hallgatója
bencze.rita@balashazy.unideb.hu

Magyarországon a közoktatás–köznevelés elmúlt két évtizede a folyamatos változásról szólt, azonban a legmarkánsabb és legmélyrehatóbb átalakulást a köznevelési törvény elfogadása és benne a pedagógus életpályamodell bevezetése eredményezte, amely a tanárképzés irányát is és hangsúlyait is megváltoztatta.

A pedagógusok szakmai fejlődésének, illetve e fejlődés támogatásának jogszabályi kereteit a 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről (Nkt), valamint a 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet adja. A szabályozás új eleme az életpályamodellként ismert pedagógus-előmeneteli rendszer, a pálya egymásra épülő szakaszolása, melynek bevezető szakasza a gyakornoki státusz.

A gyakornok, hasonlóan más európai és tengerentúli oktatási rendszerek szisztémájához, két évig kezdő pedagógusként dolgozik, és sajátítja el, mélyíti a nevelés és tanítás mesterségének mindazon fortélyait, melyek birtokában valóban kompetens, magasan kvalifikált szakemberré válhat. A mentorok ennek a megújuló iskolai környezetnek fontos szereplői, új feladatokkal gazdagodva.

A gyakornoki rendszer az elmúlt évek során hazánkban is erőteljes hangsúlyt kapott, több kiemelt fejlesztés témája volt, így például az *Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 Pedagógusképzés támogatása* című projektje, amelynek pilot-kutatása a gyakornok és a mentor szerepelvárásainak megfogalmazását tűzte ki célul.

Emellett párhuzamosan futott az Oktatási Hivatal a gyakornoki minősítővizsgák rendszerének kidolgozását és kipróbálását célzó projektje, amelyben két tanárképző intézmény is részt vett, a Nyugat-magyarországi Egyetem és az Eszterházy Károly Főiskola. A tanulmánykötet az említett két projekt eredményeit ismerteti.¹

De mi adta a pilotprogramok és az ezt elemző tanulmányok létrejöttéhez az apropót? 2013. szeptember 1-jét (a pedagógus életpálya bevezetését) követően indult két pilotprogram „*Gyakornoki Minősítő Vizsgák*” és a „*Pedagógus jelöltek felkészítése*” címmel, az Oktatási Hivatal szervezésében. A program lehetőséget biztosított arra, hogy 150 gyakornokot felkészítsen a próbavizsgára 120 mentor

¹http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_pilotprojekt_vegleges Letöltés ideje: 2018. 12. 15.

segítségével, akiket a projekt keretében képeztek ki. A programban részt vett még kontrollesoportként 200 – mentori támogatásban nem részesülő – gyakornok. Ezzel párhuzamosan az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet támogatásával további 20 mentor 50 gyakornokot segített a vizsga előtt.

A 2015-ben megjelent, *A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése* című tanulmánykötet szerzői a két pilotprogram eredményeit foglalják össze. Az egyes tanulmányok elemzései ismertetik a levont konklúziókat, melyek többek között a mentorok által elkészített dokumentumok („diagnosztikus értékelés”, „fejlődési terv”, „mentori munkanapló”) elemzésén, a gyakornoki, illetve a mentori attitűd mérése zárt kérdéseket tartalmazó, négyfokozatú Likert-skála típusú önkitöltős kérdőíveken és a kutatók személyes megfigyelői munkáján alapult.

A kötet két nagy egységet ölel fel, az első részben helyet kapott tanulmányok (*Falus Iván, Sallai Éva, Ritter Andrea, Fóris Katalin, Hütter Eszter*) a gyakornoki kompetenciák diagnosztikus értékelésével, a mentori és gyakornoki tevékenységgel, a gyakornokok által készítendő portfóliókkal és az óvodapedagógiával kapcsolatos, szakmaspecifikus kérdéseket járják körbe. Emellett kiemelt helyet kap a gyakornoki kompetenciák elemzése az indikátorok tükrében, amelyet *Falus Iván* három önálló tanulmánya foglal egységbe. A kötet második nagy egységében az OFI által vezetett kísérleti program eredményeit ismerhetjük meg. A kötetben megjelenő tanulmányok az alábbi kérdéskörökkel foglalkoznak:

- A diagnosztikus értékelés és egyéni fejlődési terv elemzése
- A mentori tevékenység elemzése
- Óraelemzések
- A gyakornoki személyiségfejlődés elemzése
- A gyakornoki portfólió készítésének tanulságai
- A gyakornoki minősítő vizsga értékelése
- Az indikátorok szerepe a mentori és gyakornoki tevékenységben és az érintettek véleményének összegzése, értékelése

A jól átgondolt és szakmailag professzionálisan kidolgozott kutatást bemutató első rész rendkívül alapos és aprólékos hipotézisrendszert állít fel minden egyes tanulmány elején. Az egyes tanulmányok szerkezetüket tekintve is szerves egységet alkotnak a kötetben, ezzel könnyítve az olvasó számára az egyes tanulmányok közötti összefüggések átlátását: a hipotézisek megfogalmazása, az adatgyűjtés módjának megadása és az eredmények, valamint következtetések levonása révén.

A tanulmánykötet első és második része között azonban erős egyensúlybillenést érezhet az olvasó: a kötet első részének tanulmányai mind tartalmi kidolgozottság, mind terjedelem tekintetében aprólékosabb, szofisztikáltabb válaszokat adnak a felvetett kérdésekre, míg a második rész felvillantja a mentori-gyakornoki tevékenység, mentorálási folyamat egy-egy fontosabb momentumát, az alapvető kérdésekre adott válaszok tömörebbek és kevésbé mélyrehatóak, mint az első részben.

Követve a kötet felépítését, először az első rész tanulmányainak hangsúlyos problémafelvetéseit vesszük számba.

Az új köznevelési rendszer egyik sarokköve az a nyolcelemű kompetenciarendszer, amelynek már a gyakoronokoknak is meg kell ahhoz felelniük, hogy sikeresen teljesítsék a minősítő vizsgát. Ennek értékelésére szolgál az a 77 indikátorból álló rendszer, amely *Falus Iván, Fóris Katalin és Hütter Eszter* megjegyzése szerint egyaránt érvényes a Pedagógus I. és Pedagógus II. kategóriába való lépéshez (lásd *A gyakoronoki kompetenciák értékelése – az indikátorok*).

A szerzők fontos és elgondolkodtató kérdésfelvetése az is, hogy az indikátorok alapján magasabb pontokat elérő gyakoronokok valóban jobban oktatnak-e, mint az adott esetben kevesebb pontot elérő társaik. Ennek megválaszolására a szerzők véleménye alapján még nem áll elegendő adat a rendelkezésünkre.

A mentori tevékenység vizsgálata során az egyik fő szempont az volt, vajon a mentorok mennyire képesek a gyakoronokok értékelésekor az egyes kompetenciaelemeket figyelembe venni. Az elemzések azt mutatták, hogy a mentorok hol részletesebben, hol csak egy-két elemet használtak fel a gyakoronokok munkájának bemutatásakor, az összes kompetenciaelemet nem vették figyelembe. Ugyanez volt jellemző az indikátorlista esetében is, ez pedig a mentorok felkészítésének hangsúly átrendezését teszi indokolttá, jegyzi meg *Falus, A diagnosztikus értékelés és az egyéni fejlődési terv sajátosságai, kapcsolata* című tanulmányában.

A szerző megállapítását támasztják alá az eddig lezajlott minősítési eljárások is, melyek egyértelműen azt igazolják, hogy áttekinthetetlen a kötelezően előírt indikátorok száma. A kutatások alapján megfogalmazott észrevétel az indikátorok számának racionalizálása tekintetében azért is megfontolandó, mert semmiképp nem életszerű elvárás akár a gyakoronokok, akár a pályakezdő pedagógusokkal szemben, hogy ugyanannyi indikátor alapján lehessen minősíteni őket, mint a már pályán lévő tapasztaltabb pedagógusokat. Hiszen az EU oktatáspolitikája és a magyar életpályamodell által támogatott folyamatos szakmai fejlődés célja éppen az, hogy a pedagógus fejlődése ne csak a pályájára lépést követő egy-két évben tartson, hanem szakmai kontinuumként ölelje fel az egész életutat. Ennek fényében érdemes az indikátorokat átalakítani, illetve hangsúlykülönbségeket megfogalmazni az eltérő életpályaszakaszokban.

Ehhez kapcsolódó, hasonló megállapításra jut *Sallai Éva* is a mentori tevékenységet elemző tanulmányában (*A mentori tevékenységek tapasztalatai*): a mentorok szakmai felkészültsége nem kielégítő. Ez a mentorok saját bevallása szerint is tetten érhető például az indikátorokkal való munkában. Az eredmények alapján a szerző kiemeli annak fontosságát, hogy a gyakorlatvezető mentorképzés kötelezővé tételén túl erősíteni kellene a mentorok és Tanárképző Központok közötti együttműködést, noha a Tanárképző Központok pontos szakmai identitása és szerepe nem egészen egyértelmű. Ezt erősíti az a szerző által közölt adat is, hogy a mentorok

mintegy 60%-ának nincs megfelelő mentori képesítése, a 30 órás mentori tréninget végzetek szintén ide sorolandók.

A reflektivitás és reflexióírás fontos elvárásként fogalmazódik meg mind a mentorok, mind a gyakornokok esetében, így a kötetben megjelenő tanulmányok is hangsúlyosan foglalkoznak ezzel a kérdéssel. *Ritter Andrea* kiemeli *A gyakornoki tevékenységek tapasztalatai* című tanulmányában, hogy a reflektivitás fontos eleme az önismeret és énhatékonyság, amelyek segítik az egyén öndefinícióját. A feldolgozott kérdőívek eredményei azonban azt mutatják, hogy a reflexióírás a mentoroknak és a gyakornokoknak egyaránt nehézséget jelentett. Így érthető, hogy a mentorok a reflexivitás fejlesztését önmagukkal szemben is kiemelt fontosságúnak tartották, hiszen ennek hiányában épp az egyik legfontosabb kompetencia fejlesztésében nem tudnak hatékonyan segíteni mentoráltjaiknak.

Ha még mindig e kérdéskörre fókuszálva olvassuk *Ritternek* a gyakornokok válaszait elemző tanulmányát, azzal a némileg talán meglepő ténnyel szembesülünk, hogy ők sokkal pozitívabban értékelik saját és mentoruk teljesítményét is e tekintetben. A kérdőíves válaszokból az derül ki, hogy a gyakornokok saját önelemző tevékenységük erőteljesebbé válását emelik ki, miközben a mentorral szembeni elvárásukban a reflektivitás erősítése nem jelenik meg ilyen hangsúlyosan. A szerző szerint ez arra enged következtetni, hogy a gyakornokok nincsenek teljesen tisztában a reflexió műfajával.

Falushoz hasonlóan *Ritter* is megfogalmazza a tanulmány végén, hogy a pedagógusképzőknek kiemelt szerepe kell, hogy legyen a megfelelő kompetenciák fejlesztésében, illetve a reflexióírás mellett a másik kiemelten hangsúlyos és legalább annyi nehézséget okozó feladat a portfólió elkészítése.

Orgoványi-Gajdos Judit tanulmányában (*A gyakornokok portfólió készítésének tapasztalatai*) a gyakornokok válaszai alapján megállapítja, hogy a portfólió elkészítése idő- és energiaigényes: a mentorok igyekeznek maximális segítséget nyújtani e téren, azonban ezt még mindig kevésnek érzik. A mentorok válaszaiból az derül ki (akik a válaszadók egyharmadát adják), hogy egy egyszerűsített portfóliót szerencsésebbnek tartanának a gyakornokok esetében, illetve kevesebb reflexióra lenne szükség, mert helyenként ez a műfaj, mint pl. IKT eszközök használata, nem releváns. Ezzel egybehangzó megállapítást tesz *Falus* is a gyakornoki évet elemző tanulmányában (*A gyakornoki év egészének és egyes komponenseinek megítélése*), illetve mindkét szerző hasonló eredményre jutott abban a tekintetben, hogy a gyakornokok inkább az értékelést, mintsem a személyiségfejlődésüket elősegítő eszköznek tartják inkább a portfóliót. Ez tökéletesen érthető, ha ismerjük a portfólió minősítési rendszerben betöltött szerepét.

Kissné Zsámboki Réka és *Katona György* az *Óvodapedagógia szakterület tapasztalatai* című tanulmányukban a szakterület specifikumait vizsgálták elsősorban, ehhez 5-5 óvodapedagógus mentor és gyakornok anyagát használták fel; majd a vizsgát követően 30 mentor, 30 kísérleti gyakornok és 30 kontrollesoportos gyakornok töltött ki kérdőívet, az óvodapedagógiára vonatkoztatva. Mind a reflexiót,

mind a portfóliót tekintve hasonló eredményeket kaptak a korábban említett tanulmányok szerzőihez, ezeket javaslat formájában is megfogalmazzák. Szükségesnek tartanak a reflektív gondolkodást elősegítő kurzusok beépítését az óvodapedagógusok képzésébe, egyszerűsített portfólió feltöltését a gyakorlók esetében, illetve ők is megfogalmazzák, hogy egy rövidebb, egyszerűsített indikátorlista bevezetése is hasznos volna.

Összességében elmondható, hogy szinte minden tanulmányíró megfogalmazta a tanárképző és -továbbképző intézmények kulcsszerepét, a képzések tartalmának finomítását, az új elvárás rendszerhez való igazítását és a megfelelő tartalmakkal való bővítését.

Falus a portfólió kapcsán arra is felhívja a figyelmet, hogy a gyakorlati képzések egyes szakaszait jobban össze kellene hangolni, elkerülve az ismétlődéseket (*A gyakorlói év egészének és egyes komponenseinek megítélése*), ezzel egyúttal eleget téve az EU-s oktatáspolitikai irányelveinek is, amely az Európa Bizottság 2010-ben kiadott Kézikönyvében ennek a veszélynek az elkerülésére hívja fel az érintettek figyelmét. Más szavakkal: ahol az indukciós program bizonyos kompetenciafejlesztési elemeket is tartalmaz, különösen ügyelni kell arra, hogy ne duplikálódjanak a kezdő tanárok számára azon tanulási tevékenységek, amelyeken már részt vettek az egyetemi képzésük során.²

A kötet tanulmányait elolvasva átfogó képet kapunk az átalakuló tanárképzés új hangsúlyairól, a benne résztvevők újfajta szerepeiről (gyakorlói státusz, mentor) és a pályaszocializáció nehézségeiről, amelyek mindenkire több és eddig ismeretlen terheket ró. Mivel az indukciós szakasz sikere nagymértékben múlik a mentorok munkáján, így kiemelten fontos, hogy munkájukat hogyan lehet segíteni, hatékonyabbá tenni. Erre több tanulmányban is találunk ajánlásokat. Ugyanakkor megfogalmazódik az idő hiánya, a mentorok órakedvezményének szükségessége, a megfelelő és folyamatos továbbképzés, az órák megbeszélése.

A kötet második részében Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet *TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 „Pedagógusképzés támogatása”* projekt keretében a gyakorlók minősítő vizsgára való felkészülésének tanulságait összefoglaló tanulmányokat olvashatunk.

Simon Gabriella tanulmánya (*A mentorálás szerepe a gyakorlók folyamatos szakmai fejlődésének támogatásában*) többek között foglalkozik a mentori szerep jelentőségével a gyakorlók szakmai felkészítése során. A szerző kiemeli annak jelentőségét, hogy a mentorok kiemelt szerepet játszanak a gyakorlók pályaidentitásának alakításában, erősítésében. Talán további adatok gyűjtésével hasznos információkat kaphattunk volna arra a kérdésre, hogy a mentorok a

² Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final

pályaidentitás erősítése révén a gyakornokok pályán való tartására is hatással tudnak-e lenni. A tanulmánykötet első részének egyik fő gondolatszálát továbbfűzve, szintén érdekes lett volna néhány adatot arról látni, hogy az egyéves program viszonylatában hogyan változott a gyakornokok reflektív naplójának minősége. S ugyancsak az első részhez kapcsolódva mindenképpen izgalmas kérdés lett volna, hogyan értékelték a mentorok a gyakornokaik input/output kompetenciáinak alakulását az egy év során.

Az egyes kompetenciák bemeneti és kimeneti jellemzőit részletesen mutatja be a kötet legutolsó tanulmánya (*Gál Gyöngyi: A gyakornokok fejlődése az adatok tükrében*), azonban az adatok értelmezhetőségét nehezíti, hogy a tanulmány gazdagon ellátott grafikonjai folyamatgörbén mutatják be a kompetenciatérületek bemeneti, kimeneti és vizsgaeredményeit, ehelyett az oszlopdiagram szemléletesebben tudta helyesen értelmezni és bemutatni az összefüggéseket.

Mindent egybevetve, a tanulmánykötet két nagy egysége egymást kiegészítő keresztmetszetét adja jelen tanárképzésünk legfőbb és talán legneuralgikusabb pontjainak, amely az átalakulás kataklizmája után kiforrott entitást alkotva, az európai és nemzetközi trendekhez igazodva tudja felkészíteni a jövő fiatal pedagógusait a pályára. E tekintetben rendkívül hasznos alapolvasmánynak tekinthető a kötet minden, a tanárképzésben szereplő szakember számára: egyetemi oktatók, gyakorló iskolai tanárok, mentortanárok egyaránt gazdagodnak a szakmailag igényesen megírt tanulmányokból.

Irodalom

Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final
http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/gyakornoki_pilotprojekt_vegleges Letöltés ideje: 2018. 12. 15.

Sallai Éva (szerk. 2015): A pedagógusok gyakornoki rendszerének fejlesztése és értékelése. Oktatási Hivatal, Budapest. 495 oldal

English Summary

Mesterházy, M.

EMOTIONS OF TEACHERS – INTERNATIONAL TRENDS, NATIONAL VIEWS IN TERMS OF THE AFFECTIVE PARADIGM.

The study presents international trends of research on teacher emotions, as well as a review of related hungarian publications since 2003. The purpose of investigation is to call attention to the importance of this theme, that has been so far marginalised in Hungary. At the same time, I intend to highlight some existing results, in order to facilitate the process of finding entry points into hungarian pedagogical literature. Based on interpretation of international reviews, the study outlines emergence, main topics, conceptualisation problems and some important models. As regards the hungarian review, I have studied the appearance of teacher emotions, emotional competence and intelligence, as well as emotion related beliefs, and interpretation of the above in classroom and teacher profession research. The focus is specifically on research fields (e.g. teacher student relationship, climate, motivation, effectiveness, burnout, job satisfaction, well-being) that, based on studies of international trends, are closely connected to teacher emotions.

Szűcs, M. – Szegedi, E. – Barna, M.

INNOVATIVE TEACHING FOR EFFECTIVE LEARNING

The currently underway project titled Innovative Teaching for Effective Learning (ITEL) of the OECD CERI's aims at exploring what teaching as a knowledge profession in the 21st century means for qualifying teachers. This paper is a summary of the first phase of the ITEL project based on two OECD publications, referred to below, prepared by the project team of the Knowledge Centre of the Tempus Public Foundation, the organisation responsible for coordinating the implementation of the ITEL project in Hungary.

Pesti, Cs. – Gordon Győri, J. – Kopp, E.

THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION IN AUSTRIA

The paper aims to present the teacher education system in Austria, including its significance in the European context, a brief historical summary, the main characteristics and criticisms of the current system. It will also give an overview of the system's financial aspects, a brief description of the phases of induction and continuous professional development, as well as expound on the prestige of the teaching profession in Austria. The study also presents the structural changes that have been implemented recently in Austrian teacher education.

Bikics, G.

THE TEACHER EDUCATION SYSTEM IN GERMANY

The salient features of German teacher education are the following: its two-tier nature, the coordination between the two tiers, its strong practical focus, the supported induction phase, and the systematic building-up of teachers' diagnostic and methodological competencies. In the first tier of teacher education, subject matter and pedagogical theory are studied, which later serve as the basis for the analysis of practical teaching in classrooms; in the second tier, special emphasis is put on theory-based reflection on the candidate's own pedagogical practice.

Major Éva

CHARACTERISTIC FEATURES OF THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION IN THE NETHERLANDS

One of the most important features of the Dutch education system is the combined, proportional presence of decentralized administration, high degree of autonomy of schools and government control. In the last decades a multi-level teacher training system has been developed, in which the professionalization of the teaching profession and the quality of the education have been highly promoted. The study looks at the related goals and their implementation. Thus, the development of the teacher's career model and methods of funding, the development and application of professional profiles, standards, support for beginner teachers, a new system of continuous professional development, and initiatives to evaluate teachers' work are mentioned. At the end of the article, the general and useful features of the system are highlighted.

Szabó, T. P. – Kärkkäinen, K.

THE SYSTEM OF FINNISH TEACHER EDUCATION

The Finnish teacher education system is autonomous and is based on research, experimentation and openness to renewal. It follows the recently reformed National Core Curriculum which promotes phenomenon-based and multidisciplinary teaching as well as versatile assessment techniques. Beyond basic information, this country report discusses good practices, with an emphasis on the authors' home university in Jyväskylä.

Király, Zs.

THE SYSTEM OF ENGLISH TEACHER EDUCATION

The study gives an overview of the English initial teacher training system, which differs considerably from those of the countries that have the most successful educational systems, and stands in sharp contrast to international trends, primarily in respect of the high and ever-growing proportion of school-led ITT providers. Besides presenting the model, the article reviews the emergence of the present situation and also briefly summarizes the professional criticism against it.

Czók, B.

THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION IN SINGAPORE

Nowadays the Singaporean educational system and Singaporean student achievements are ranked among the world's most successful and prominent ones. This paper explores the teacher education system within the Singaporean educational model and details its salient features and funding model, and outlines the opportunities of novice teachers. The teaching profession enjoys high prestige in Singapore. This is why in this article teacher recruitment, teacher career tracks, reform efforts and the criticism of the current system are also described. Few Hungarian professional sources are available about the South-East Asian state; therefore, the author would like to help the teacher community and professional development with this contribution.

CONTENT

DISCUSSION

Lukács, I.: A self-organization of a profession. 25 years in Teacher Education Organization (TKSz).

Rádli, K.: The role of Teacher Education Organization (TKSz) in forming a unified teacher training.

Breznysnyánszky, L.: 25 years of the periodical Pedagogue Training and its textual analysis.

Köcséné Szabó, I.: The present and the future of TKSz: questions and possible answers.

STUDIES

Mesterházy, M.: Emotions of teachers – international trends, national views in terms of the affective paradigm.

Szűcs, M. – Szegedi, E. – Barna, M.: Innovative teaching for effective learning.

WORKSHOP

Bartha, J.: Drama in education in university courses

THE EFFECTIVE TEACHER

Czike, B.: Cogitation with you has become very interesting, you made me curious

Kereszty, Zs.: To Szendrei Juli

Svraka, T.: We are together here for numerous reasons – In memoriam my mentor, Szendrei Julianna

STUDIES IN FOREIGN TEACHER EDUCATION

Pesti, Cs. – Gordon Győri, J. – Kopp, E.: The System of Teacher Education in Austria

Bikics, G.: The System of Teacher Education in Germany

Major, É.: Characteristic Features of The System of TEACHER Education in the Netherlands

Szabó, T. P. – Kärkkäinen, K.: The System of Finnish Teacher Education

Király, Zs.: The System of English Teacher Education

Czók, B.: The System of Teacher Education in Singapore

REVIEW

Golnhofer, E.: „Peregrinus” 1-2

Bencze, R.: Lessons from Mentoring and Practice in Pilot Programs 2013:
What do Indicators show?

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS PUBLIKÁCIÓS STÍLUSA

Célkitűzés

A folyóirat a pedagógusképzésben és -továbbképzésben résztvevő szakemberek fóruma kíván lenni, ezért helyt ad a pedagógusképzéssel kapcsolatos elméleti és empirikus kutatások eredményeinek, a gyakorlati műhelyekben kidolgozott, vagy tervezett innovatív elgondolásoknak és a pedagógusképzés külföldi tapasztalatainak. Közzéteszi a pedagógusképzők számára fontos információkat, híreket, pályázatokat, figyelemmel kíséri a megjelenő legfrissebb pedagógiai szakirodalmat.

Közlési feltételek

A Pedagógusképzés folyóirat szerzőként is számít olvasóira, a szerkesztőség várja a pedagógusképzéssel kapcsolatos olyan írásokat, melyek mind tartalmilag, mind formailag megfelelnek a tudományos szintű követelményeknek.

A Pedagógusképzés igazodik a nemzetközileg is elfogadott publikációs szokásokhoz, formai követelményeit tekintve a Magyar Pedagógia publikációs stílusát követi. A folyóirat szerkesztősége számítógéppel szerkesztett anyagokat vár az alábbi formai követelmények betartásával.

Szerkezet

Tagolás

Hosszabb írásművek esetében ajánlott a főszöveg fejezetekre, alfejezetekre való bontása, a folyóirat kétszintű (szükség esetén háromszintű) tagolást alkalmaz.

A fejezetcímek félkövér,

az alfejezetek címei dőlt,

(szükség esetén) az alfejezeten belüli alcímek álló és aláhúzott betűvel jelenjenek meg a kéziratban.

Bekezdések

A folyóirat olvasását megkönnyíti, ha a szöveg bekezdésekre tagolódik. A fejezetek, alfejezetek első bekezdése a sor elején kezdődjön, a második bekezdésektől kezdve behúzással. Egy bekezdés általában legyen hosszabb, mint egy mondat, de ne legyen hosszabb egy gépelt oldalnál. A bekezdéseket ne különítsék el sorkihagyások.

Táblázatok

A táblázatokat arab számokkal kell számozni. Minden táblázatnak legyen címe, a cím helye a táblázat felett van, dőlt betűvel írandó a táblázat szó, míg a cím álló betűkkel: *I. táblázat: A pedagógusképző intézetek száma.*

A táblázatokra a számuk alapján kell hivatkozni. A tördelés változása miatt az írásmű szövegében kerülni kell a térbeli irányt (előző, következő, lenti, fenti stb.) jelölő utalásokat. A táblázatok adatainak önmagukban, a szövegben való elmélyülés nélkül is értelmezhetőeknek kell lenniük. Az önmagukban nem elég informatív adatokat tartalmazó táblázatok alá hosszabb megjegyzést, lábjegyzetet lehet fűzni. A táblázat méretezésénél gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Ábrák

Az ábrákat arab számokkal kell számozni. Minden ábrának legyen címe az adott ábra alatt (ábraalírás): *I. ábra: Statisztikai adatok*

A cím nyomtatásban az ábra alatti sorba kerül, ezért a cím ne legyen a rajz része. Az ábrákra számuk alapján kell hivatkozni. Az ábrákat feliratokkal kell ellátni úgy, hogy azok önmagukban is értelmezhetőek legyenek. A szerkesztőség csak magas színvonalú számítógépes grafikákat fogad el. Az ábra méretezésénél különösen gondolni kell a folyóirat B5 formátumára.

Köszönetnyilvánítások

Indokolt esetben a szerző élhet a köszönet nyilvános megjelenítésével, amely vonatkozhat a tanulmány keletkezésére, a kutatási témára, egyéni és intézményi segítségre, támogatási forrásokra stb.. Helye a tanulmány szövege és az irodalomjegyzék között van.

Irodalom

A hivatkozott irodalom a tanulmány végére kerül a szerzők (első szerző) szerinti szigorú betűrendben felsorolva. Ugyanannak a szerzőnek a publikációit évszám szerinti sorrendben kell felsorolni: először a legfrissebb szakirodalom jelenjen meg.

A szövegben előforduló minden hivatkozásnak meg kell jelennie az irodalomjegyzékben, illetve az irodalomjegyzékben szereplő minden tételre hivatkozni kell a szövegben. Indokolt esetben ezen felül ajánlott irodalmat közölhet a szerző.

Lábjegyzetek

A lábjegyzetekbe a szöveghez fűzött megjegyzések kerülnek. Egy lábjegyzet ne legyen hosszabb, mint öt gépelt sor. A közlendőket általában célszerű a szövegbe belefoglalni, és mérsékelni a lábjegyzetek számát és hosszát. Elsősorban az kerüljön lábjegyzetbe, aminek az olvasása megtöri a főszöveg folyamatosságát. A publikált szövegekre az irodalomban kell hivatkozni, a lábjegyzetbe inkább a nem publikált források, levéltári anyagok megjelölése, internetes hivatkozások, egyéb megjegyzések kerülhetnek. Nyomtatásban a lábjegyzet azon az oldalon jelenik meg, amelyen a hivatkozás történik.

Absztrakt

A Tanulmány, az Eszmecsere, a Műhely és a Külföld rovatba írt tanulmányok végére angol nyelvű összefoglaló (Abstract) kerül, terjedelme legfeljebb 4-5 soros folyamatos szöveg lehet, mely nem tagolódik bekezdésekre, és nem tartalmaz kiemeléseket. Kérjük, hogy ne feledkezzen el az angol nyelvű címről sem.

Mivel a külföldi olvasók számára többnyire csak ez a rész olvasható, és az absztrakt bekerülhet különböző referáló folyóiratokba, gondos elkészítésének kiemelt jelentősége van. Az absztrakt végére 4-5 kulcsszót is adjon meg a szerző. Az absztraktot magyar és angol nyelven kell beküldeni.

Minden beküldött anyag esetében kérjük a címet angol nyelvre is lefordítani.

Szerző címe

A szerző a tanulmány elején közölje a megjelentetni kívánt munkahelyét, beosztását és e-mail címét, amely lehetőséget nyújt a szerzővel való kapcsolat felvételre és az írásműre való reflektálásra.

Hivatkozások

Hivatkozások a szövegben

A szövegben a hivatkozás a szerző(k) nevével és a megjelenés évszámával történik. A szerző(k) neve lehet része a mondatnak [... amint *White* tanulmányában (1998) közölt eredmények ...], vagy szerepelhet zárójelben [... a két változó közötti szoros összefüggés már korábban felmerült (*White*, 1998), ezért ...].

Két szerző nevét az " – " választja el egymástól: (*Black – White*, 1998). Több név esetén a nevek között – áll: (*Fekete – Fehér – Barna*, 1998).

Háromnál több név esetén az első előforduláskor az összes szerző neve szerepel (*Fekete – Fehér – Szürke – Barna*, 1998), a további előforduláskor az első szerző neve és a „mtsai” rövidítés (*Fekete és mtsai*, 1998).

A szövegben a nevek dőlt betűvel jelennek meg. A szó szerinti idézeteket idézőjelek fogják közre és az oldalszámot is feltüntetjük (*White*, 1998. 32. o.). A nem szó szerinti idézeteknél az oldalszámot nem szükséges feltüntetni.

Egy zárójelen belül egy szerző különböző munkáira hivatkozva a nevet csak egyszer írjuk, utána következnek az évszámok, egymástól vesszővel elválasztva (*Bloom*, 1955, 1956a, 1956b).

Egy zárójelen belül több szerző munkáira hivatkozva az egyes tételeket pontos vessző (;) választja el (*Fekete*, 1988; *Fehér*, 1989; *Szürke – Barna*, 1990).

Ha egy szerzőnek azonos évben publikált több írására hivatkozunk, azokat az egyes évszámok után írt betűkkel különböztetjük meg (*Nagy*, 1988a).

Hivatkozások az irodalomjegyzékben

Önálló könyvek: Szerző(k) (évszám): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Lénárd Ferenc (1986): *Pedagógiai ellentmondások*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szerkesztett könyvek: Szerző(k) (évszám, szerk.): *Cím*. Kiadó, kiadás helye (város). A könyv címe dőlt betűvel. Például: Mandl, H. – De Corte, E. – Bennett, N. – Friedrich, H. F. (1990, szerk.): *Learning and instruction*. European research in an international context. Volume 2.1. Social and cognitive aspects of learning and instruction. Pergamon Press, Oxford.

Könyvfejezetek: Szerző(k) (évszám): Fejezet (tanulmány) cím. In: Szerkesztő(k) neve (szerk.): *Könyv címe*, kiadó, kiadás helye (város). Oldalszámok: a fejezet első és utolsó oldala. A könyv címe dőlt betűvel. Például: Neves, D. M. – Anderson, J. R. (1981): Knowledge compilation: Mechanisms for the automatization of cognitive skills. In: Anderson, J. R. (szerk.): *Cognitive skills and their acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale. 57–84.

Folyóiratban megjelent cikkek: Szerző(k), (évszám): Tanulmány cím. *Folyóiratcím*, évfolyam [kötet] száma. Szám. Oldalszámok: a tanulmány első és utolsó oldalának száma. A folyóirat címe dőlt betűvel. Például: Larkin, J. H. – Simon, H. A. (1987): Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, 9. 11. sz. 65–99.

Az irodalomjegyzékben az oldalszámok mellett nem szerepel az „o” betű, a „szám” rövidítése „sz.”. Minden tétel végén pont van.

Korábbi kiadások, fordítások jelzése: Ha a szerző egy munka fordítására, reprintként kiadott változatára, későbbi kiadására vagy gyűjteményes kötetben újra megjelent változatára hivatkozik, és fel kívánja tüntetni az eredeti megjelenés idejét is, ezt két időpont feltüntetésével teheti meg. Az eredeti évszám törtvonallal elválasztva megelőzi az utóbbit. Az irodalomjegyzékben csak annak a kiadásnak az adatait kell megadni, amelyekre a hivatkozás vonatkozik. Például: (Neisser, 1976/1984). – szövegben, Neisser, U. (1976/1984): Megismerés és valóság. Gondolat, Budapest. – irodalomjegyzékben.

Szerzők neve: A magyar nyelvben nem terjedt el a két keresztnév használata, illetve vannak gyakori családnevek, így a családnév és keresztnév kezdőbetűi nem azonosítják minden esetben kellő biztonsággal a szerzőt. Ezért – az elterjedt szokásnak megfelelően – magyar szerzőknél a teljes név szerepel az irodalomjegyzékben, abban a formában, ahogy a szerző az idézett publikációban használja (pl.: *Kürti Istvánné, Kürti Jarmila, Kádárné Fülöp Judit, Nagy József, Nagy J. József*). Magyar szerző idegen nyelven megjelent munkájára a külföldi szerzőkre érvényes írásmód vonatkozik. Például: Nagy, J. – Szebenyi, P. (1990): Hungarian reform: towards a curriculum for 1990s. *Curriculum Journal*, 1. 3. sz. 247–254.

Külföldi szerzőknél a név megadása: családi név, vessző, keresztnév kezdőbetűk. A kezdőbetűk után pont van. Például: *Bloom, B. S.* Szöveg közben a szerzők nevei a mondat szerkezetének megfelelően szabadon használhatók. Például: Mint *Benjamin Bloom* (1956) sokat idézett könyvében írja,... Abban az esetben, ha zárójelben van megadva a hivatkozott forrás, csak a családi név szerepel (*Bloom, 1995*). Irodalomjegyzékben a keresztnévek kezdőbetűi között szóköz áll.

Az internetes hivatkozásoknál kérjük, hogy tüntessék fel a szerzőt, a címet, valamint a pontos linket és a letöltés idejét: Letöltés ideje: 2018. április 15.

Nyelvezet, stílus

A Pedagógusképzés elsődleges olvasói körének az igényes szakmai közösséget, a pedagógusképzés területén működő kutatókat, oktatókat és a tudományos eredmények közvetlen felhasználóit tekinti. A folyóirat feladatának tekinti a pedagógiai szaknyelv fejlődésének segítségét, tisztaságának megőrzését, stílusát illetően a tudományos próza nemzetközi gyakorlatban kialakult sajátosságait tartja mérvadónak. Helyesírás tekintetében a Magyar Tudományos Akadémia állásfoglalásait és szabályzatait követi.

Kiemelések

A kiemeléseket a fő szövegben *dőlt* betű jelzi. Mind a fő szövegben, mind a lábjegyzetekben a személynevek mindig dőlt betűvel szerepelnek; idegen szavak, új fogalmak esetében ajánlott a kiemelés. A szerző tartalmi hangsúlyra, nyomatékosításra is használhatja a kiemelést, az egy mondatnál hosszabb kiemelésekkel azonban takarékosan kell bánni.

Számok írása

A számokat szövegben 10 alatt általában betűvel, tíztől felfelé számmal írjuk. Kivételt képeznek a statisztikai adatok, mértékek, ahol minden esetben számokat írunk, valamint a sorozatban közölt számok, ahol lehet egységes írásmódot alkalmazni (pl. „...a méréseket a hetedik, a kilencedik és a tizenegyedik osztályban végeztük”).

Statisztikai számítások eredményét általában három értékes jegy pontossággal közöljük. Ahol a számértékek statisztikai bizonytalansága nagyobb, elég két tizedesjegy is. A korrelációs együtthatóknál elég két tizedes jegy közlése. A tizedes jegyeket a magyar helyesírásnak megfelelően tizedesvessző előzi meg. Sűrű táblázatban a tizedesvesszőt el lehet hagyni, de csak akkor célszerű, ha ez a táblázat minden adatánál megtehető.

Az eredményeket bemutató statisztikai adatoknál általában (a tanulmány lényeges megállapításait illető számoknál lehetőleg mindig) közölni kell a szignifikancia mutatóit a szakterület elterjedt statisztikai próbái alapján.

Számozás, sorozatok, felsorolások

A tanulmányok alcímei nem kapnak sorszámot. Ha a bekezdések felsorolást alkotnak, az összetartozó bekezdések sorrendjét (arab) számmal vagy kisbetűvel lehet jelölni. A számok után pont, a betűk után gömbölyű zárójel áll. Például:

1. Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

a) Ez a bekezdés egy felsorolásban az első.

A bekezdésen belüli felsorolás jelölése szintén történhet számmal vagy betűvel, a sorrend jelét mindkét esetben zárójel fogja közre. Például: „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (1) ismeret, (2) megértés, (3) alkalmazás...”; vagy „Bloom taxonómiájának fő kategóriái: (a) ismeret, (b) megértés, (c) alkalmazás...”.

A kéziratok elkészítésére vonatkozó javaslatok

A kézirat stílusa, formája

A kézirat New Times Roman betűtípussal készüljön. A szerző és az írásmű címe után 4-5 soros magyar nyelvű absztrakt következzen, utána pedig a főszöveg 12-es betűnagysággal és 1,5-es vagy dupla sorközzel. Az írásmű végén irodalomjegyzék, majd az angol nyelvű összefoglaló és az angolra lefordított cím legyen.

A kézirat automatikus *stílusbeállítás nélkül készüljön*, a szöveg formázását a szerkesztőség végzi.

A tanulmányok, cikkek beküldése

Az elkészült munkákat elektronikusan kérjük átküldeni a szerkesztőség e-mail címére:

pedagoguskepzesfolyoirat@gmail.com

A beküldött írást lektoráltatjuk, majd a lektorálást követően értesítjük a szerzőt írásáról.

ISSN: 0133-2570

Kiadja Tanárképzők Szövetsége
Felelős kiadó: Falus Iván
Tördelte: Kovács Ákos

