

TANÁROK EURÓPÁBAN ÉS HAZÁNKBAN

A Tempus Közalapítvány az elmúlt években a hallgatói és oktatói mobilitás előmozdítása mellett jelentős szakmai feladatokat is magára vállalt. Ez a misszió elsősorban az Európai Unióban megfogalmazott, kidolgozott szakmai elgondolások, tendenciák hazai közvetítésére vállalkozik. A disszemináció az elmúlt években kitért a pedagógusok képzésének és továbbképzésének számos kérdésére is. Több műhelyt szerveztek a pedagógusképzéssel kapcsolatosan, amelyekben az Európai Unió „Tanárok és trénerek” elnevezésű szakértői munkacsoportjának munkájáról adtak hírt. Ebben a munkacsoportban az elmúlt három évben már hazánk is részt vett. A műhelymunkák rövid ismertetésére és ezen belül az európai uniós javaslatok, következtetések tömör bemutatására vállalkozott az évente megjelenő *Műhelybeszélgetések* című kiadvány. A továbbiakban három tanulmányt tárunk az olvasó elé. Az első összefoglalja a Tempus Közalapítványnak a tanárok élethosszig tartó fejlődése érdekében kifejtett tevékenységét. A második az európai uniós szakértői csoport által elemzett fő kérdéseket veszi sorba, és kísérletet tesz a hazai konzekvenciák megfogalmazására. A harmadik tanulmány pedig kiemeli ezek közül egyet, a kezdő tanárok bevezető segítésének problémáját, amellyel kapcsolatban az elmúlt hetekben jelent meg egy kézikönyv, és amelynek hazai bevezetése az oktatásügyi kormányzat elodázhatatlan feladata.

EGÉSZ ÉLETEN ÁT TARTÓ TANULÁS, SZAKMAI FEJLŐDÉS A TANÁRI PÁLYÁN¹

A TEMPUS KÖZALAPÍTVÁNY KÖZREMŰKÖDÉSE AZ EURÓPAI GONDOLATOK TERJESZTÉSÉBEN

SZEGEDI ESZTER

a Tempus Közalapítvány
munkatársa
<http://www.tka.hu/>

Az Európai Unió oktatási és szakmai együttműködéseket támogató „Egész életen át tartó tanulás programja” a tanulási célú együttműködésekre és szakmai tanulási formákra kínál változatos pályázati lehetőségeket, mely programot Magyarországon a Tempus Közalapítvány koordinálja. A tanulási célú nemzetközi mobilitás előmozdítása prioritásként jelenik meg az Európai Bizottság munkaprogramjaiban, mivel az egyéni fejlődési lehetőségek mellett támogatja az oktatási és képzési rendszerek és intézmények nyitottabbá, átláthatóbbá és hatékonyabbá tételét a tudásáramlás előmozdításával. A pedagógusoknak kulcsszerepe van a sikeresen megvalósuló mobilitási programokban, melyek során nem csak diákjaik számára nyílik a hagyományostól eltérő tanulási lehetőség, hanem saját maguk számára is. A cikkben bemutatjuk, hogy milyen európai mobilitási programok közül választhat egy tanár pályája különböző szakaszaiban, és milyen szakmai tudásra tehet szert általuk. Hogyan szolgálják a tanulási célú mobilitási programok a pedagógus életpálya egyes állomásain az egyéni fejlődési utat, valamint hogyan válhat a mobilitási programokban való aktív részvétel akár egy intézmény komplex pedagógiai eszközévé, oktatási stratégiájának részévé.

A Tempus Közalapítvány fő tevékenysége az Európai Unió oktatási és szakmai együttműködéseket támogató *Egész életen át tartó tanulás programjába* (Lifelong Learning Program – LLP) tartozó mobilitási pályázatok és egyéb szakmai tevékenységek koordinálása. A négy szektorális alprogram a tanulási célú együttműködésekre és szakmai tanulási formákra kínál változatos pályázati lehetőségeket az oktatás és képzés egy-egy területén. A *Comenius* program a közoktatásban nyújt támogatást óvodától az érettségi szintjéig, az *Erasmus* a felsőoktatási hallgatók és

¹ A szerző felhasználta a Tempus Közalapítvány további munkatársainak munkáit: *B. Tier Noémi, Dimák Dávid, Hlavatý Ildikó, Jenei János, Kardos Anita, Kármán Tímea, Lukács Julianna, Révai Nóra.*

dolgozók tanulási célú mobilitására, a *Leonardo* a szakmai képzés összes szintjén és területén kínál lehetőségeket, végül a *Grundtvig* program a szakmától független felnőttkori tanulás számára biztosít forrásokat.

Az LLP program fent említett alprogramjai mellett az ún. transzverzális programokon keresztül ösztönözni kívánja a szektorokon átívelő együttműködések is, valamint a tagállamok közti tudásmegosztást az oktatási és képzési rendszerek átláthatóságának és minőségének javítása érdekében. Ennek keretében a Tempus Közalapítvány a pályázaton túlmenően számos további szakmai feladatot lát el: közreműködés az európai szintű szakmapolitikai fejlesztések hazai megismertetésében, részvétel az európai integráció előmozdítását célzó nemzetközi együttműködésekben az oktatás és képzés területén, információmegosztó szerep a nemzetközi szakirodalom és a bevált jó gyakorlatok összegyűjtésével és terjesztésével.

A tanulási célú mobilitás

A tanulási célú mobilitásnak már az ókorra, középkorra visszanyúló történelmi hagyományai vannak, de a szervezett keretek között zajló, központi források által támogatott formája az elmúlt néhány évtizedben került előtérbe Európában. Az 1990-es években az Európai Unió egyre több olyan közösségi programot indított el, mely a fiatalok nemzetközi tapasztalatcseréjére alapozva kívánta támogatni a nyitott, toleráns, más kultúrára fogékony ifjúság nevelését (*Youth, Socrates, Leonardo da Vinci*). A 2000. évi Lisszaboni csúcstalálkozót követően felerősödött a nemzeti oktatáspolitikák közösségi összehangolása, ezzel együtt a mobilitást támogató programok felértékelődése is. Az oktatási miniszterek Tanácsában bevezették az ún. „gördülő napirendi pontokat”, melyek bármely elnökség ideje alatt napirendre kerülnek. E témák között szerepel a mobilitás és a végzettségek elismerése is, olyan további fókusztemák mellett, mint az oktatás a foglalkoztatáspolitikában és a minőség kérdése. 2006-ban *Európai Mobilitásminőségi Chartát* fogadtak el, 2007-től pedig megújult formában, még több finanszírozási forrást bevonva, a korábbi közösségi programok helyett elindították az *Egész életen át tartó tanulás programját*, melyben már megjelenik a tanulásról és oktatásról való újfajta gondolkodás, paradigmaváltás is.

2008 márciusában az Európai Tanács célul tűzte ki a tudás szabad áramlása előtt álló akadályok felszámolását, az ún. *ötödik szabadság* megteremtésével, amely a kutatók, a hallgatók, a tudományos szakértők és az egyetemi oktatók határon átnyúló mobilitásának növelését is magában foglalja. Ezt követte a 2008 novemberében elfogadott *Tanácsi következtetések a fiatalok mobilitásáról* kibocsátása, mely szerint „minden fiatal számára biztosítani kell annak lehetőségét, hogy a

mobilitás valamilyen formájában részt vegyen, akár tanulmányai vagy képzései² során, akár szakmai gyakorlat, akár önkéntes tevékenység keretében”. (Tanácsi következtetések a fiatalok mobilitásáról..., 2008, C 320/7)

Az egyre inkább a figyelem középpontjába kerülő *tanulási célú nemzetközi mobilitás* hatásait számos kutatási program is vizsgálta. Megállapításuk szerint a fiatalok a mobilitásban való részvételt szakmai és személyes fejlődésük egyaránt meghatározó állomásaként említik, s további előnyként tekintenek rá munkaerőpiaci elhelyezkedésük szempontjából is. Az új ismeretek megszerzése mellett kiemelt jelentőségű a nyelvi és interkulturális kompetenciák megalapozása vagy továbbfejlesztése, valamint az életben meghatározó szerepet játszó további képességek (kezdeményezőkézség, felelősségvállalás, tolerancia, problémamegoldás, konfliktuskezelés stb.) elsajátítása.

A 2008-as Tanácsi következtetések felhívta a tagállamok és az Európai Bizottság figyelmét arra is, hogy dolgozzanak ki közös európai, valamint önálló tagállami mobilitási koncepciókat az eredményesség érdekében. A bolognai folyamatban részt vevő országok felsőoktatási miniszterei által 2009. április 29-én elfogadott *Leuveni Nyilatkozatban* már konkrét célkitűzésként szerepel, hogy 2020-ra az európai felsőoktatási térség végzőseinek legalább 20 százaléka folytasson tanulmányokat vagy vegyen részt képzésben külföldön is. 2009 végén az Európai Bizottság nyilvános konzultációt kezdeményezett annak érdekében, hogy a tanulási célú mobilitás – ma még inkább kivételnek számító gyakorlata – rövid időn belül az összes európai fiatal számára elérhető, az európai lét természetes jellemzője legyen (*Zöld könyv a fiatalok...*, 2009). Az Oktatás és képzés 2020 stratégiai keret első stratégiai célkitűzése az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása, és folyamatban van egy mobilitási referenciaérték (benchmark) kidolgozása is.

A tanulási mobilitásnak nem csak az egyéni fejlődésben van fontos szerepe, hanem az oktatási, képzési rendszerek és intézmények nyitottabbá, átláthatóbbá, hatékonyabbá, valamint könnyebben elérhetővé válásában is, hiszen előre mozdítja a tudás áramlását. Ezért a pályázati támogatások rendkívül változatos tanulási célú együttműködésekre teremtenek lehetőséget: *egyéni mobilitás* oktatóknak vagy tanulóknak; *partnerségek* két vagy több különböző országban működő oktatási in-

² Az Európai Unió szóhasználata megkülönbözteti az oktatás és a képzés fogalmát. Az oktatás (education) általában véve az ember személyes, értelmi és gondolkodási képességeinek fejlesztésére irányuló tevékenység. Ezzel szemben a képzés (training) valamely speciális tudás vagy képesség megszerzésére irányul, és közvetlenebb kapcsolatot feltételez az egyén foglalkoztathatóságával egy bizonyos szakmában. A tanulási tevékenység szintjére vagy formájára vonatkozóan nincs egyértelműen meghatározható különbség a két fogalom között, de céljukban, történelmi gyökereikben és módszertanukban megfogalmazhatók konkrét különbségek. Az egész életen át tartó tanulás fogalma pedig az ember önkéntes, belső motivációra épülő, nem kizárólag munkaerő-piaci versenyelőny megszerzésére irányuló törekvését fejezi ki az élethosszig tartó önfejlesztésre. Beletartozik a szervezett keretek között zajló oktatási, képzési tevékenységekben való részvétel éppúgy, mint az informális és spontán tanulási folyamatok.

tézmény között; *többoldalú projektek* nemzetközi együttműködésben, ahol a hangsúly a projekt konkrét termékén van; *tematikus szakmai hálózatok* támogatása a bevált jó gyakorlatok megosztására és az eredmények terjesztésére; *szakmapolitikai együttműködések, innováció.*

A tanulási mobilitás korábban említett pozitív hozadékai mellett alapvető fontosságú, hogy megfelelő módon lehessen elismertetni és érvényesíteni a külföldi tanulmányokat. Ezt a célt is szolgálja számos európai szinten bevezetett eszköz, mint a felsőoktatásban használt Európai Kreditátviteli Rendszer (ECTS), a 2009-ben elfogadott Európai Szakképzési Kreditrendszer (ECVET), az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) vagy az Europass dokumentumok.

A pedagógusok szerepe a sikeres mobilitási programokban

A sikeres tanulási mobilitásban kulcstényező a gondos előkészítés, és ebben kulcszereplő lehet a felkészítő pedagógus. Szükség van körültekintő tájékoztatásra és tanácsadásra a rendelkezésre álló finanszírozási forrásokról, a választható tanulási lehetőségekről, oktatási programokról, de akár a gyakorlati kérdésekről, mint a lakhatás, megélhetési költségek stb. De ennél talán még fontosabb a fiatalok motiválása. A tapasztalat azt mutatja, hogy ahol több információhoz jutnak hozzá a fiatalok arról, hogy milyen előnyökkel járhat a külföldi tanulás, ott sokkal nagyobb arányban válnak nyitottabbá külföldi tanulmányok folytatására. Egy-egy lelkes tanár, szakoktató vagy ifjúságsegítő, aki maga is részt vett mobilitásban, fontos motiváló lehet a fiatalok számára. Ez ugyan nyilvánvalóan személyes erőfeszítést kíván a részükről, ugyanakkor pozitív hatással lehet saját személyes szakmai fejlődésükre is.

A már említett Zöld könyv javaslatokat fogalmaz meg arra vonatkozóan, hogy „az iskolai, egyetemi és szakképzésben tevékenykedő tanárok és oktatók, valamint az ifjúsági szervezetekben működő ifjúságsegítők esetében a mobilitási időszakokat karrierfejlesztésük szerves részeként kellene ösztönözni és elismerni. Ehhez hasonlóan munkaköri leírásukban és munkatervükben megfelelően el kellene ismerni a tanárok, oktatók és ifjúságsegítők abba fektetett idejét és erőfeszítéseit, hogy fiatalokat segítsenek külföldi tartózkodásukra felkészülni.” (*Zöld könyv a fiatalok...*, 2009. 19. o.)

Az alábbiakban bemutatjuk, hogy milyen európai mobilitási programok közül választhat egy tanár pályája különböző szakaszaiban, és milyen szakmai tudásra tehet szert az egyes programok kapcsán, valamint milyen saját tevékenységekkel támogatja a tanárok szakmai fejlődését a Tempus Közalapítvány az LLP programok mellett.

Középfokú oktatás: Comenius és Leonardo mobilitási programok, iskolai együttműködések

Évről-évre óvodák, általános iskolák, szakiskolák és gimnáziumok ezrei fognak össze szerte Európában azért, hogy egyenrangú partnerként együttműködve közösen kidolgozzanak és eredményesen megvalósítsanak egy projektet. Ezekben a nemzetközi együttműködésekben a közoktatási és szakképzési intézmények diákjai, tanárai, nevelői, munkatársai folyamatosan tartják a kapcsolatot egymással, közösen dolgoznak a pályázatban vállalt feladatok teljesítésén, és a projekt részét képezi a partnerek személyes találkozója is. A *Comenius programok* keretében az iskolák közötti együttműködés két teljes évig tarthat, melynek végére egy közös projekttermék születik meg. A *Leonardo mobilitási program* egyik legfontosabb hozadéka a megszokott hazai körülményektől eltérő közegben megvalósuló szakmai gyakorlat által elmélyülő motiváció és szakmaszeretet.

A projekt eredménye azonban nemcsak a közös projekttermék, vagy a szakmai tapasztalatszerzés, hanem számos további hozadéka is lehet a munkának az egyes résztvevők számára, melyet a tanítás, a tanulás vagy a hétköznapi élet más területén is hasznosítani tudnak. Olyan fejlődési lehetőség ez, melynek során a szakmai vagy projektmunka alapját képező tématerületen való jártasságon túl önkéntelenül is új képességekre tesznek szert mind a diákok, mind pedig a pedagógusok. Előtérbe kerül a csoportmunka, a társadalmi kapcsolatok, az együttműködést igénylő tevékenységek tervezése és megvalósítása, és az eredményes megvalósításhoz számos más kulcskompetencia megléte is szükséges az idegen nyelvi kommunikáción túlmenően.

Az együttműködés hozzásegíti az iskolákat nemzetközi kapcsolataik bővítéséhez, valamint olyan általános érvényű célok megvalósításához is hozzájárulhat, mint a tanári kar nyelvi, kommunikációs és IKT képességeinek és a tanulók nyelvtanulás iránti motivációjának erősítése, a projektmódszer meghonosítása az iskolában vagy a tantárgyközi ismeretek oktatásának előtérbe állítása.

A pályázati kiírásokban általában prioritásként jelennek meg az általában fejlesztésre szoruló iskolai feladatok, mint például a hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű tanulók integrálása, a tantárgyköziség vagy a minőségbiztosítás. Ezek közül kettőt külön is érdemes kiemelni: az interkulturális tanulást és a multikulturális nevelést. A kultúrák közötti párbeszéd különös jelentőséggel bír az oktatás területén, hiszen a ma tanárai sokat tehetnek a jövő generáció toleranciájának alakításáért, ha az iskolában is hangsúlyt helyeznek más kultúrák felfedezésére, megértésére és tiszteletben tartására. Az eltérő kultúrák, társadalmi csoportok iránti érzékenyítés, a különböző gondolkodásmódok értéként való elfogadása az EU bővítésével, a bevándorlók számának növekedésével hangsúlyosabbá vált, fontos kihívást jelent az eltérő kulturális háttérű gyermekek integrációjában, a diszkrimináció megszüntetésében.

Az elmúlt években Magyarországon évente kb. 3000-en vesznek részt *Comenius iskolai együttműködésben* vagy *Leonardo mobilitásban* mintegy 200 iskolából. Ez 5-600 tanárt jelent évente, akik beszámolóikban mindig érzékeltetik, hogy a projekt legnagyobb hozadéka saját szakmai fejlődésük volt. Nem elhanyagolható az a tényező sem, hogy az a diák, aki 10–18 évesen részt vesz nemzetközi együttműködésben, az nagyobb valószínűséggel pályázik majd további tanulmányai során is hasonlóra. Optimista megközelítésben azt is gondolhatjuk, hogy akár a tanári pálya is vonzóbbá válhat számára a lehetőségek láttán.

Mobilitási lehetőségek a tanárképzés során: Erasmus programok

Magyarországon valamennyi tanár- és pedagógusképzést nyújtó felsőoktatási intézmény részt vesz az *Erasmus programban*, így hallgatóinak, oktatóinak és nem oktatói beosztásban dolgozó munkatársainak lehetőségük van arra, hogy rövidebb-hosszabb külföldi szakmai úton bővítsék ismereteiket.

A felsőoktatási intézmények hallgatói tanulmányaik alatt egy- vagy kétszemeszteres külföldi csereféléven vagy szakmai gyakorlaton vehetnek részt. A külföldi félév alatt lehetőségük nyílik olyan kurzusok látogatására, amelyek nem szerepelnek a küldő intézményük kínálatában, így újfajta módszereket, megközelítéseket sajátíthatnak el.

Lehetőség van rövidebb ideig tartó nemzetközi kurzusra való jelentkezésre is. A legalább tíz napig tartó *Erasmus Intenzív Programokat* három különböző ország és minimum tíz külföldi hallgató részvételével szervezik meg a partnerek. Ezek a tömbösített kurzusok bármilyen szakterületen történő együttműködésre lehetőséget adnak. 2009-ben nagy sikerű és igen színvonalas *Erasmus Intenzív Programot* koordinált a *Károli Gáspár Református Egyetem* a tanárképzés területén. A Törökországban megrendezett projekt során az elméleti előadások mellett a hallgatók iskolai tanórákat is látogattak, majd a számukra kijelölt mentor segítségével tanítottak. A legjobb oktatási anyagok a többi hallgató számára is elérhetők az egyetem Moodle felületén.

Évente kb. 200 tanárképzésben résztvevő diák nemzetközi tanulmányát támogatja az *Erasmus program* Magyarországon.

A pályakezdő pedagógusok programja: Comenius tanárasszisztensi akció

Ezzel a támogatási formával végzős vagy frissen végzett tanárok élhetnek, a 3–10 hónapos gyakorlat alatt külföldi környezetben, mentor tanár támogatásával próbálhatják ki frissen szerzett pedagógiai ismereteiket. A fogadó ország tanárasszisztensi megbízást kínál valamely közoktatási intézményében, ahol általában heti 12–16 órában foglalkoztatják a fiatalokat, bevonva őket az iskolai tevékenységek változatos formáiba. A tanárasszisztensi alprogram egyedülálló fejlődési lehetőséget kínál a

leendő tanárok számára pedagógiai, nyelvi és kulturális kompetenciáinak bővítésére, módszertani és nyelvtudásuk gyakorlására, és a fogadó ország várhatóan eltérő oktatási rendszerének megismerésére. A támogatott tanárasszisztensek előzetes felkészülését támogatja az *Erasmus programban* szervezett *Intenzív Nyelvi Kurzuson* való részvételi lehetőség is.

Természetesen a fogadó intézmények számára is rendkívül hasznos lehet egy idegen anyanyelvű tanárasszisztens fogadása, amennyiben munkáját körültekintően készítik elő. Az intézmények erre a *Comenius tanárasszisztens fogadása* programban tudnak jelentkezni. A pályázatokon részt vevő iskolák többek között a diákok nyelvtanulási motivációjának erősödéséről, a kulturális különbségek iránti érzékenység és tolerancia növekedéséről, új módszertani eszközök meghonosodásáról számolnak be, mint az asszisztens fogadásának egész iskolára ható pozitív hozadékai. Emellett nyitott tanári kar számára mind egyéni, mind közösségi fejlődési lehetőséget kínál a programban való részvétel, mert nem csak a tanári kar nyelvi és kommunikációs készségei erősödhetnek, hanem önfejlesztési lehetőséget kínálnak a külső megfigyelő kérdései, észrevételei is. Kulcsfontosságú a mentor tanár szerepe, aki megfelelő tapasztalattal és empátiával segítheti az asszisztens első pedagógiai próbálkozásait, így tapasztalt tanárok számára is jelenthet kihívást a programban való részvétel.

Magyarországról évente kb. 40 diák megy külföldre a tanárasszisztensi program keretében, és több tucat iskola jelentkezik fogadó intézménynek.

Lehetőségek aktív tanároknak: Comenius és Pestalozzi tanártovábbképzések, Leonardo mobilitás szakképzési szakembereknek

A programok a közoktatásban és szakképzésben dolgozó, már gyakorlattal rendelkező pedagógusok számára nyújtanak külföldi továbbképzési lehetőségeket. A nemzetközi környezetben megvalósítandó tevékenységek színes palettájáról lehet választani: kurzusokon, konferenciákon, szemináriumokon való részvétel, hospitálás vagy job-shadowing tevékenység, szakmai tanulmányutak. A program elsődleges célja a pedagógusok, szakoktatók gyakorlatban alkalmazható szakmódszertani ismereteinek bővítése, motivációjuk növelése.

A programban résztvevő pedagógusok visszajelzése alapján a nemzetközi környezetben való tapasztalatszerzés mellett fontos hozadéka a továbbképzésnek a saját munkájukról való reflexió gyűjtése, a szakmai kapcsolatok kialakítása, további együttműködések tervezése, valamint az általános nyelvi készségeken túl a szaknyelvi ismeretek bővülése is. A szakképzési szakemberek mobilitása során is különleges prioritást élvez a tanárok, trénerek és oktatók kompetenciáinak fejlesztése és a cégekkel, vállalatokkal való együttműködés a kompetencia alapú, tanulási eredményeken alapuló pedagógiai szemléletmód kialakításában. A szakoktatók számára rendkívül inspiráló lehetőség a szakmai gyakorlaton való aktív részvétel,

melynek során a hangsúly a szakmai ismeretek bővítésén van, hiszen saját gyakorlati tevékenységén keresztül nyílik lehetősége új technológiák megismerésére.

A *Pestalozzi tanártovábbképzési program* a demokrácia, az emberi jogok és a jogállamiság témáit érintő kurzusokat kínálja. A továbbképzések célja, hogy a résztvevő pedagógusok segítséget kapjanak és nyújtsanak egymásnak abban, hogy a közös európai értékek hogyan jeleníthetők meg az oktatási gyakorlatban. Az adott témában már előzetes ismeretekkel rendelkező pedagógusok oszthatják meg egymással tapasztalataikat és közösen dolgozhatnak ki az iskolai közegben alkalmazható új megközelítéseket, tevékenységeket.

A szakmai továbbképzési programokon évente kb. 200 pedagógus vesz részt, túlnyomó többségük, kb. 90 százalékuk nyelvtanár, akik a nyelvtanítással kapcsolatos továbbképzésekre jelentkeznek. Az egyéb tantárgyak oktatóinak mobilitását előzetes nyelvtanfolyamon való részvételi lehetőségekkel is igyekszik a program motiválni. Ennél magasabb arányú a szakképzési intézmények oktatóinak csereprogramban, szakmai gyakorlaton, tanulmányi úton való részvétele. Az elmúlt években folyamatosan növekvő mobilitások számából jól látható, hogy a tanárok körében igény van a megújulásra. A szakképzési szakértők célcsoportjában évente kb. 30 mobilitási projektet fogad el a Közalapítvány, melyben 3-400 résztvevő az önképzés, az új iránti fogékonyság, a nyitottság, a szakszerűség jegyében vesz részt a mobilitási programokban.

A Tempus Közalapítvány a tanártovábbképzési kurzusokon résztvevő pedagógusoktól évek óta gyűjti azokat a módszertani ötleteket, melyeket jól alkalmazhatónak tartanak az újonnan tanultakból. Elsősorban ezekből az ötletekből, gyakorlatokból épül fel a honlapon bárki számára elérhető *Módszertani ötletgyűjtemény*³, melyet pedagógusok írnak kollegáik számára. A több mint 400 elemet tartalmazó adatbázist folyamatosan bővítjük, és minden pedagógusnak lehetősége van saját ötleteinek beküldésére. Az adatbázis több szempont alapján is kereshető (témakörök, korosztály, munkaforma, kulcskompetenciák és fejlesztendő készségek).

Szakértői tanulmányutak az oktatási és képzési szakemberek számára

Az oktatási és képzési kérdésekben való európai szintű információ- és tapasztalatcserét támogatja a *Szakértői tanulmányutak* alprogram, melynek keretében szakemberek vehetnek részt egyhetes tanulmányúton. A programban – elődprogramjaihoz hasonlóan – évtizedek óta eredményesen alkalmazzák azokat a tartalmakat (jó gyakorlatok) és munkaformákat (egymástól tanulás), melyek a nyitott koordináció elvének megfelelően kulcsfontosságúak.

A kifejezetten gyakorlatias megközelítésű tanulmányúton 10-12 fő vehet részt, és előadások meghallgatása mellett lehetőségük nyílik a különböző helyi, vagy

³ Lásd: www.tka.hu >> Tudásközpont >> Módszertani ötletgyűjtemény

nemzeti szintű kezdeményezések gyakorlatban való tanulmányozására is, majd a tapasztalatok közös szakmai vitában való értékelésére. A témaköröket, melyek közt a hagyományosnak tekinthető oktatási témák mellett kifejezetten innovatív megközelítések is szerepet kapnak, úgy állította össze az Európai Bizottság, hogy hosszú távon is szolgálni tudja az Európai Unió oktatási és képzési rendszerekkel kapcsolatos céljait. Ez a hagyományostól eltérő ismeretszerzési forma – a visszajelzések alapján – valóban intenzív tanulást tesz lehetővé, miközben észrevétlenül fejleszti a szakértők személyes, szociális, szakmai kompetenciáit és persze nyelvtudását is. A résztvevők rendszerint számos, a saját és intézményi szakmai munkájukban hasznosítható ötlettel, jó gyakorlattal térnek haza, de egyben megteremtheti a hosszú távú nemzetközi szakmai kapcsolatok alapjait is.

A szakértői tanulmányutak keretében évente 50-70 fő kiutazásának támogatására van lehetőség.

Mobilitási lehetőségek a pedagógusképzők számára

Az Erasmus program a felsőoktatási intézmények bármely szakterületén tevékenkedő oktatói számára is kínál lehetőséget külföldi tapasztalatcserére néhány napos tanulmányi út keretében, így a pedagógusképzésben dolgozók is élhetnek a lehetőséggel. A programnak köszönhetően nemcsak a Magyarországról kiutazó oktatók profitálnak az útból, de a tanárképzési intézmények számára is komoly fejlődési lehetőséget jelent tapasztalt külföldi oktatók, szakemberek fogadása egy-egy kurzus erejéig. Ezzel egyúttal képzési program kínálatukat is gazdagíthatják, és azok a hallgatók is szerezhetnek nemzetközi tapasztalatot, akiknek nincs lehetőségük külföldre utazni.

Évente kb. 70 oktató veszi igénybe ezt a lehetőséget a pedagógusképzésben dolgozók közül. Az egyetemek, főiskolák nemzetközi együttműködésére más lehetőségek is rendelkezésre állnak, de erre vonatkozóan nincs adatunk.

Mobilitás pedagógia – tanártovábbképzés

A Tempus Közalapítvány az európai mobilitási programok koordináló intézményeként az elmúlt 15 évben jelentős tudást halmozott fel a pályázatás, bírálás, monitoring látogatások során, továbbá a beérkező pályázatok szakmai tartalmának feldolgozásával. Nemzeti irodaként a több ezer projekt áttekintéséből világos lett, hogy a mobilitás több mint egyéni kiutazások, tapasztalatszerzések összessége, kirajzolódott egy átfogó kép arról, hogy a mobilitás hogyan válhat egy komplex pedagógiai eszközzé, egy intézmény stratégiájának részévé.

Egyértelművé vált számunkra, hogy ennek a tudásnak a visszaforgatásával tudjuk legjobban előre mozdítani a hazai mobilitási hajlandóságot. Ezért *a Közalapítvány közel tíz éve képzőintézményként is működik, képzéseit folyamatosan frissí-*

ti, újabakkal bővíti. 2009 őszén megkezdtek egy mobilitás témájú pedagógus-továbbképzési program kidolgozását.

A mobilitás történetére, típusaira, más tanulási formákhoz képesti sajátosságaira is kitérő elméleti háttérismertek átadása mellett, a képzés elsősorban gyakorlat-orientált, módszertanában kiemelt szerepet kap az interaktivitás. Egyes mobilitási projektek színvonalas megvalósítása rendkívül összetett folyamatszervezést igényel a megvalósítóktól: tervezés, forrásteremtés, projekt előkészítés, résztvevők előzetes felkészítése, külföldi tevékenységek megtervezése, lebonyolítása, partnerkapcsolatok ápolása, utókövetés stb. Ezért a kurzus elsődleges célja, hogy a résztvevők a mobilitási programok minden eleméhez esettanulmányokon, példákön keresztül ismerjenek meg a gyakorlatban is jól használható módszertani eszközöket.

Elképzelésünk szerint a képzésen való részvétel további hozadéka hogy tudatosítsuk a résztvevő pedagógusokban a mobilitási tevékenységekben rejlő intézményfejlesztési lehetőségeket. Néhány európai országban bevált gyakorlat a mobilitásra vonatkozó intézményi stratégia kidolgozása, melynek segítségével újra lehet gondolni a közös célokat, a rendelkezésre álló eszközöket, és valószínűsíthető, hogy ebből nyilvánvalóvá válik mind a vezetők, mind a munkatársak számára, hogy hányan és milyen módokon profitálhatnak a rendszeres mobilitási programokból.

Szakmai és regionális műhelymunkák, partnerség-építés

A Tempus Közalapítvány jelentős szerepet vállal az európai szakmapolitikai együttműködések eredményeinek hazai terjesztésében is, különböző témákban és programokon keresztül. Ennek érdekében intenzív kapcsolatot tart fenn a nemzetközi együttműködésekben résztvevő hazai szakértőkkel és döntés előkészítőikkel, aktív előre mozdítója a szakmai szereplők közti tudásmegosztásnak és különböző fórumokat működtet az információk közzétételére (műhelymunkák, hírlevelek, tematikus honlap, szakértői fórum, kiadványok).

2008 óta egyre több olyan téma kerül az intézmény gondozásába, mely a pedagógusok szakmai felkészülését, tudásuk frissítését szolgálja. Ezek közül néhány kiemelt fontosságú:

- a kulcskompetenciák fejlesztése az alapfokú oktatásban;
- tanári kompetenciák, a tanárképzés európai megújulása;
- iskolavezetői kompetencia szttenderdek kidolgozása nemzetközi együttműködésben.

Nagy hangsúlyt fektetve a gyakorlatorientált megközelítésre, igyekszünk az egyes témák kibontása során olyan programokat is kidolgozni, melyek közvetlenül a tanároknak szólnak. Ennek keretében az elmúlt másfél év során „Aktuális ürügyeink

az együttműködésre – A kulcskompetenciák fejlesztésének támogatása⁴ címmel hét regionális műhelymunkát szerveztünk az országban pedagógusok részére, mely a napi munkájukhoz nyújtott módszertani és szemléletbeli segítséget. Az egynapos tréning során a gyakorlati megközelítésű előadások, a helyi iskolai jó gyakorlatok bemutatása és a módszertani mini-tréningek mellett a résztvevőknek lehetőségük volt személyes véleményük, tapasztalataik, saját jó gyakorlataik megosztására is. Ezek a regionális rendezvények szorosan összefonódnak a célkitűzéssel, hogy feltérképezzünk és összegyűjtsünk jó gyakorlatokat, módszereket, hasznos információkat a kompetencia alapú oktatás témájában és ezeket információs felületünkön közzétéve hozzájáruljunk az oktatási-nevelési kultúra fejlődéséhez, az iskolai hálózatok kiépüléséhez. Ezt a célt szolgálja a 2010 őszi tervezett rendezvénysorozatunk is, melyben a szülőket szólítjuk majd meg.

A hálózatosodás és partnerség-építés támogatása több más projektünknek is része. Szintén regionális műhelymunkákat szervezünk az egész életen át tartó tanulásban való együttműködések támogatására, melyhez a honlapon elérhető partnerkereső adatbázist is fejlesztettünk. Ebbe bármilyen projektötlettel regisztrálhatnak oktatási és képző intézmények, civil szervezetek, cégek, érdekképviselők stb., és saját adatlapjukon megjelölhetik, hogy milyen együttműködésre keresnek partnert. Az adatbázis több szempont alapján is lekérdezhető (intézménytípus, régió) és lehetőség van szabad szavas keresésre is⁵.

Disszemináció: projektbemutatók, tanulmányok, elemzések, konferenciák

A programok láthatóvá válását, jelentőségük érzékelhetőségét a néhány évvel ezelőtt *HOPPA Disszeminációs füzetek* címmel indított kiadványsorozaton keresztül is támogatjuk. Bemutatjuk egy-egy projekt létrejöttét, eredményeit, és hatásait az adott intézményben. Bízunk benne, hogy a létrejövő projekteredmények más iskolák, pedagógusok számára is hasznosíthatók, ötletadók és ösztönzők lehetnek, akár a szakmapolitikai célok meghatározásához is.

A füzetek, valamint a hasonló célt szolgáló, félévenként megjelenő *Pályázati Pavilion* című magazinunk elektronikus formában is letölthetők a Közalapítvány honlapjáról: www.tka.hu >> Könyvtár.

Következtetések

Magyarországon van még bőven tennivaló a tanulási célú mobilitás előmozdítása területén, ugyanakkor az is elmondható, hogy a különböző programokban résztve-

⁴ Lásd: www.oktataskepzes.hu >> Oktatás és képzés 2010 >> Az egész életen át tartó tanulást szolgáló kulcskompetenciák >> Műhelymunkák

⁵ www.oktataskepzes.tka.hu >> Az egész életen át tartó tanulás stratégiája >> Partnerség- és LLL hálózatépítés 2009-2010 >> Partnerkereső

vők száma évről évre növekvő tendenciát mutat, és szerencsére ez igaz a tanári mobilitásokra is. Ugyanakkor – mint az más fejlesztések esetében is kimutatható –, a mobilitási programokon is csak az iskoláknak és tanároknak egy szűkebb, szemléletében nyitottabb köre vesz részt rendszeresen. Akik élnek a lehetőséggel, azok egyöntetűen olyan szakmai fejlődési lehetőségről számolnak be, mely hagyományos körülmények között nem megteremthető. Ennek egyik lényegi eleme bizonyára az aktív cselekvésre épülő, éles gyakorlati helyzetekben való feladatmegoldás és megfelelés, mely a kapcsolódó pozitív érzelmi hatásokkal együtt egyszerre erősíti az önbizalmat és a motivációt. Másik fontos eleme pedig a szokásos tanítási szituációknál fokozottabban jelenlévő együttműködésre utaltság lehet, mind a tanítványokkal, mind a kollegákkal. Az ilyen módon szerzett tapasztalatok – különösen, ha feldolgozásuk tudatosan megtörténik – beépíthetők a szakmai eszköztárba.

Több hivatalos európai dokumentum is említést tesz a tanári mobilitási lehetőségek támogatásának fontosságáról, így érdemes volna ezt itthon is jobban a figyelem középpontjába állítani, akár olyan kérdések átgondolásakor is, mint a tanári kompetencia szétterjedek megfogalmazása, hiszen a tanári pálya önmagában is egy egész életen át tartó tanulási program újabb és újabb kihívásokkal.

Irodalom

- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) a Közösségen belüli, oktatási és képzési célú transznacionális mobilitásról: az európai mobilitásminőségi charta (2006/961/EK)
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l_394/l_39420061230hu00050009.pdf
- A Tanács és a tagállamok kormányainak a 2008. november 21-i Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott következtetések a fiatalok mobilitásáról (2008/C 320/03)
<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:320:0006:0009:HU:PDF>
- A bolognai folyamat 2020 – Az Európai Felsőoktatási Térség az új évtizedben. Európa felsőoktatásért felelős minisztereinek nyilatkozata. Leuven és Louvain-la-Neuve, 2009. április 28–29.
magyarul: http://www.tpf.hu/upload/docs/bologna2/leuven_hu_2009_04_kn.pdf
eredeti: The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade
http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- A Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről („Oktatás és képzés 2020”) (2009/C 119/02)
http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/hu/oj/2006/l_394/l_39420061230hu00050009.pdf
- Zöld könyv a fiatalok tanulási mobilitásának előmozdításáról. Brüsszel, COM (2009) 209.
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/mobility/com329_hu.pdf
www.tka.hu, www.oktataskepzes.tka.hu

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS KORSZERŰSÍTÉSE – EURÓPAI TENDENCIÁK

FALUS IVÁN

az Eszterházy Károly Főiskola kutatóprofesszora, a Tanárképzők Szövetségének
elnöke
falusivan@actel.hu

A tanulmány sorra veszi az Európai Unióban a tanárképzéssel kapcsolatban megfogalmazott legfontosabb irányelveket, és megkísérli feltérképezni, hogy ezek milyen mértékben hatják át a pedagógusképzés hazai gyakorlatát. Az elemzés a következő szempontok mentén történik: – a kompetenciák sajátosságai és szerepük a tanárképzésben; – tanárjelöltek felkészítése az eltérő képességű, etnikumú, szociális háttérű tanulók nevelésére, oktatására; – az információs és kommunikációs technológia alkalmazási lehetőségei a pedagógusképzésben; – a bevezető szakasz jelentősége; – a képző intézmények és az iskolák közötti partneri kapcsolat kialakítása; – az iskola tanulóközösséggé válása; – a tehetséges fiatalok vonzása a pedagóguspályára; – a tanárok előmeneteli rendszerének kidolgozása; – a pedagógusképzők képzése.

Az Európai Unióban az elmúlt tíz esztendőben jelentős erőfeszítéseket tettek az oktatás és a képzés korszerűsítése, a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében. Ezeknek az erőfeszítéseknek szerves részét képezték a pedagógusképzés korszerűsítése irányába tett lépések. A pedagógusképzés jelentőségének felismerését fémjelzi az a tény, hogy az Európai Unió által az oktatás és képzés területén létrehozott clusterek (az egyes országokat képviselő szakértői bizottságok) egyike a tanárok és oktatók kérdésével foglalkozik. A tanárok és oktatók klaszter megalakulása, 2005. óta 17 ülést tartott, amelyeken egy vagy több, a pedagógusképzés korszerűsítését érintő témát vitattak meg. A legfontosabbnak ítélt, a pedagógusokkal és a pedagógusképzéssel összefüggő kérdéseknek megbeszélésre külön tapasztalatcseréket (PLA) szerveztek, amelyeken a meglátogatott ország mutatta be a kérdéskörrel kapcsolatos gyakorlatát és eredményeit. Két-három ország képviselője pedig hozzászólásként bemutatta saját országának gyakorlatát. Az összes többi résztvevő megfogalmazta mind a vendéglátó ország, mind pedig a résztvevők által bemutatott néhány másik ország gyakorlatával kapcsolatosan a saját országában hasznosítható következtetéseket. A résztvevők ezen túl visszacsatolást is nyújtottak a rendező ország számára, hasznos tanácsokat adva a további fejlesztésekhez. Magyarország csak 2008 eleje óta vesz részt a szakértői bizottság munkájában, de információkkal rendelkezünk a korábbi munkálatokról is.

A jelen tanulmányban arra teszünk kísérletet, hogy a pedagógusképzés korszerűsítésével kapcsolatos néhány európai törekvést bemutassunk, elemezzünk és kö-

vetkeztetéseket vonjunk le a magyarországi alkalmazás lehetőségére, célszerűségére vonatkozóan. A tanulmány keretében választ keresünk arra, hogy az elmúlt években bekövetkezett változások milyen mértékben követik az európai tendenciákat, illetve, hogy mely esetekben haladnak azokkal ellentétes irányba. Az elemzésre kerülő területek az alábbiak:

1. A *kompetencia alapú pedagógusképzés* megjelenése, a kompetenciák meghatározásának módja, a kompetenciák száma, jellege, a kompetenciák szerepe a pedagógusok alap- és továbbképzésének tervezésében, képzési folyamat értékelésében, a hallgatók munkájának segítésében, a pedagógusképzés módszereinek megújulásában.
2. A pedagógusjelöltek felkészítése a különböző felkészültségű, képességű, szociális háttérű, etnikai hovatartozású gyerekek *együttes oktatására*.
3. A korszerű *információs és kommunikációs technológia* alkalmazásának kiemelkedő szerepe van mind az iskolai tanítás gyakorlatában, mind pedig a pedagógusok szakmai fejlődésében, de elsajátításuk azt a célt is szolgálja, hogy a pedagógusok megfelelő szinten rendelkezzenek ezzel az általánosnak tekinthető kulcskompetenciával.
4. A kezdő pedagógusokat segítő úgynevezett *bevezető szakasz*, bevezető képzés (induction period) megjelenése a pedagógusképzés európai gyakorlatában. A kezdő szakasz jelentősége, szerepe a pedagógusok beilleszkedésében, további szakmai fejlődésében.
5. A képző intézmények és a gyakorlás színhelyéül szolgáló iskolák együttműködésének, *partneri kapcsolatának* kialakítása; az iskolák szerepe a képző intézménnyel szembeni elvárások megfogalmazásában, a képző intézmény és az iskola szakmai szemléletmódjának összehangolása, a közös tanulás, innováció és kutatás feltételeinek megteremtése.
6. *Az iskolák tanulóközösségekké* alakítása; a pedagógusok jelentős szakmai tudással rendelkeznek, amelynek hasznosítására az iskolán belül nagy lehetőségek kínálkoznak. Ehhez azonban ki kell alakítani azokat a feltételeket, amelyek között a pedagógusok képesek egymás munkáját elemezni, egymástól tanulni, közös innovációkban, kutató-fejlesztő munkában részt venni.
7. *A tehetséges fiatalok pályára vonzása* és a pályán történő megtartása, a pedagóguspályára kerülés különböző útjainak megteremtése. A magyarországi demográfiai hullámvölgy elfedi azt az Európában már élesen jelentkező tendenciát, hogy nem jelentkeznek kellő számban pedagóguspályára tehetséges hallgatók. (Ez a probléma már nálunk is jelentkezik a természettudományos tanárjelöltek esetében). A hamarosan bekövetkező pedagógushiány elkerülése érdekében növelni kell a pálya vonzerejét az érettségiző tanulók számára, de ezzel egyidejűleg biztosítani kell az egyéb pályákról a pedagógushivatás felé törekvő szakemberek *rugalmas átképzésének* a módjait is.

8. A *pedagógusok pályamodelljének, előmeneteli rendszerének* kidolgozása; a jelenlegi monolit pedagógusszakmán belül különböző, a szakmai fejlettséget, a munka minőségét tükröző szintek (kezdő tanár, tapasztalt tanár, eredményes tanár, kiemelkedő szaktudású tanár) és a hozzájuk kapcsolódó kritériumok megjelenése. A pedagógusok egész életén át történő mentoralásának megvalósítása.
9. A tanárképzésben a szakemberek széles köre vesz részt, köztük a szaktudományok olyan művelői is, akik alapvető pedagógiai ismeretekkel sem rendelkeznek. Ugyanúgy, ahogyan a közoktatásban tanító pedagógusoknak, a *pedagógusképzőknek*, akik a pedagógusjelöltek számára modellként is szolgálnak, el kell sajátítaniuk a szakma műveléséhez elengedhetetlen *kompetenciákat*.

Tanulmányunkban a fenti, az európai fórumokon kiemelten kezelt és a hazai gyakorlat számára is jelentős tanulságokat ígérő kilenc kérdés megvitatására térünk ki, elsősorban az európai uniós dokumentumok és tapasztalatok felhasználásával.

A kompetencia alapú tanárképzés

Az EU külön szakértői bizottságot állított fel abból a célból, hogy ajánlásokat fogalmazzon meg az Európában folyó tanárképzés számára (*Common, 2005*). Talán könnyen belátható, hogy a közös kompetenciák megfogalmazása egyaránt elengedhetetlen feltétele a tanárok és a tanárjelöltek mobilitásának. Ugyanis, ha azt szeretnénk, hogy a hallgatók az EU különböző tanárképző intézményeiben folytathassák tanulmányaikat, akkor el kell érni, hogy ezek az intézmények legalább alapvető céljaikban, a tanárok által elérendő kompetenciák tekintetében ne térjenek el lényegesen egymástól. Ugyanígy, ha azt szeretnénk elérni, hogy a különböző országokban diplomát szerzett tanárok alkalmasak legyenek a többi országban pedagógusi munka végzésére, akkor a diploma megszerzésekor általuk birtokolt kompetenciáknak közelíteniük kell egymáshoz. A legfontosabb tanári kompetenciák közül a már idézett dokumentum (*Common, 2005; A Tanács...2007*) azokat emeli ki, amelyek alkalmassá teszik a tanárokat:

- átfogó kompetenciák fejlesztésére;
- olyan biztonságos és vonzó iskolai környezet kialakítására, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul;
- hatékony tanításra vegyes összetételű osztályokban, amelyekben különböző társadalmi és kulturális háttérrel, valamint a képességek és igények széles skálájával rendelkező tanulók vannak, ideértve a különleges nevelési igényű tanulókat is;
- szoros együttműködésre munkatársakkal, szülőkkel és a tágabb közösséggel;
- arra, hogy részt vállaljanak annak az iskolának vagy képzőközpontnak a fejlesztésében, amelynek alkalmazásában állnak;

- új ismeretek szerzésére és az innovatív magatartás elsajátítására reflektív gyakorlatban és kutatásban való részvételen keresztül;
- az információs és kommunikációs technológiák használatára különböző feladataik végrehajtása, valamint saját folyamatos szakmai fejlődésük során;
- arra, hogy önálló tanulónak váljanak a pályafutásuk egészét végigkísérő szakmai fejlődés során.

Az egységes európai uniós állásfoglalásban a korszerű iskola működtetéséhez ma legfontosabbnak látszó kompetenciákat emelik ki, míg a hazai fejlesztések ennél tágabb kört ölelnek fel, átfogóbbak. (*A tanári mesterszakok ...2006; A tanárképzés...2006*)

A kompetenciáknak a tanárképzésben nem csupán az a szerepük, hogy megjelenik a képzés általános céljait, hanem az is, hogy

- segítségükkel megítélhető a hallgatók felkészültsége;
- meghatározható a tantárgyak rendszere;
- hatnak a képzés módszereire;
- irányításként szolgálnak a hallgatók számára, és ezzel növelik felelősségvállalásukat saját képzésükért;
- különböző utakon érhetők el, azaz növelik a képzőintézmények önállóságát;
- módot adnak a bevezető szakasz és a továbbképzés egyéni megtervezéséhez;
- szerepet játszanak a pedagógusképzés minőségbiztosításában.

A tanárképzés hazai gyakorlatában, a pedagógusképzéssel foglalkozó hazai szakemberek gondolkodásában az európai törekvésekkel egy időben, főként angol és amerikai hatásra megjelent a kompetenciák alkalmazásának az igénye (*Falus, 2005/a; Falus és Kotschy, 2006*), kidolgozásra került a hazai kompetencia-rendszer (*A tanárképzés...2006*) és hamarosan megjelent a törvényi szabályozás is (*A tanári mesterszakok...2006*). E fenti miniszteri rendelet nem sokkal később kiegészült az egyes tanári szakképzettségek speciális kompetenciáival is. A tanár szakindítási kérelmekben szerepel a kompetenciák jegyzéke, táblázatos formában látható az is, hogy az egyes tantárgyak mely kompetenciák elsajátításához járulnak hozzá, és minden tantárgyleírás elején szerepelnek az adott tantárgy segítségével elérhető kompetenciák. Ezt a bekezdést olvasva arra gondolhatnánk, hogy Magyarországon az európai törekvéseknek megfelelően bevezetésre került a kompetencia alapú tanárképzés. Formailag ez az állítás igaz lehet. A valós helyzet nem ítéhető ilyen egyértelműen pozitívnak, ugyanis már a miniszteri rendelet is egyenetlen. Az általános tanári kompetenciák megfogalmazása nem egyértelmű, a speciális kompetenciák némelyike csupán a szükséges ismeretek felsorolására korlátozódik, a szakindítási kérelmekben a kompetenciák gyakorta nem átgondoltak, nem töltik be a tantárgyi rendszer strukturálásában, a tananyag, a módszerek meghatározásában méltán elvárható szerepet. Mindennek a sebtében történő bevezetés az oka. Olyan szaktudósok kényszerültek megfogalmazni speciális kompetenciákat a rendelet számára, akiktől

a tanulási eredményeken alapuló pedagógiai szemléletmód távol állt. A szakképzett-ség felelősök, a tantárgyfelelősök ugyancsak híján voltak a megfelelő felkészítésnek. Aligha tételezhetjük fel, hogy a bolognai-rendszerben akkreditált szakok, szakkép-zettségek a gyakorlatban megtestesítenék a kompetencia alapú képzés kívánalmait.

A pedagógusjelöltek felkészítése a különböző felkészültségű, képességű, szociális háttérű, etnikai hovatartozású gyerekek együttes oktatására

Ez a problematika felöleli a heterogén osztályokban történő eredményes tanítás kérdéseit, a differenciálásra történő felkészítés módjait, de ezen túlmutatva magá-ban foglalja a speciális nevelésű igényű tanulók inkluzív oktatásához szükséges szakmai felkészítés kérdéseit is. Ez utóbbi probléma jelentőségét jól mutatja az a tény, hogy az Európai Unió külön ügynökséget hozott létre a speciális igényű tanu-lók problémáinak megoldására¹. Az ügynökség 2009-ben indított programjának középpontjába az inkluzív nevelésben közreműködő tanárok képzésének kérdéseit állította. Jelenleg az inkluzív neveléshez szükséges tanári kompetenciaprofil kidol-gozásán munkálkodik a 27 európai országból verbuválódott szakértői gárda. Ha-zánk aktív szerepet vállal ebben a fejlesztésben. Remélhetőleg az eredmények ha-marosan gazdagítani fogják a hazai gyakorlatot.

A magyarországi iskolák között nagy különbségek vannak, az iskolákon belüli különbségek viszont viszonylag kisebbek, mint az EU más országaiban. Ezen a kedvezőtlen helyzeten, – azaz azon, hogy a tanulók esélyegyenlőtlenségeit jelentős mértékben növeli az iskolák közötti különbség, az a tény, hogy a családi háttér je-lentős mértékben meghatározza, hogy milyen minőségű iskolába kerül egy tanuló – feltétlenül változtatni kellene. A reménybeli társadalmi demokratizálódással min-den bizonnyal együtt jár majd az iskolák közötti különbségek csökkenése, és ami ezzel együtt jár az iskolákon, osztályokon belüli különbségek növekedése. Ekkor viszont az iskoláknak és a bennük tanító pedagógusoknak alkalmasakká kell válni-uk a heterogénebb tanulócsoportok oktatására.

Az EU tanárok és oktatók klasztere 2007 májusában, Oslóban tartott egy szak-értői tanácskozást, tapasztalatcserét (PLA), amelynek témája az volt, hogy hogyan lehet felkészíteni a tanárokat a különböző kulturális háttérű osztályokban történő tanításra. Megállapították, hogy már az óvodai nevelők számára is szükséges ilyen felkészítés, és hogy az alapképzésen túl a folyamatos szakmai fejlődés egészében napirenden kell tartani ezt a kérdést. A találkozó résztvevői megállapították, hogy az általános tanári kompetenciák közül néhánynak különös szerepe van a heterogén osztályok tanítása során. Ezek a következők:

- a tantermi kutatási kompetenciák,
- a tanári tevékenység hatásának nyomon követése,

¹ <http://www.european-agency.org/>

- kritikus reflexió a saját tevékenységére vonatkozóan,
- kollaboratív tevékenység.

Az általános képességeken túl fel kell várni a tanárokat olyan speciális képességekkel, mint:

- a más kultúrákkal szembeni attitűdök elemzése, átértékelése,
- az empátia fejlesztése,
- minden tanuló egyéniségként történő kezelése,
- minden tanuló számára siker biztosítása,
- az előítéletek megfelelő kezelése az iskolában,
- a nyelvi hátrányok megfelelő kezelése,
- a kisebbségi tanulók által hozott értékek megfelelő felhasználása,
- a szülőkkel folytatott kultúraérzéken, hatékony kommunikáció (*Report...*, 2007).

Aligha beszélhetünk arról – a számos sikeres kezdeményezés ellenére –, hogy a hazai pedagógusok széles köre nem csupán hallana a fenti elvárásokról, hanem azok át is hatnák tevékenységét.

Az IKT a tanárképzésben

A 2007-ben megfogalmazott következtetések a tanárok számára legfontosabb nyolc kompetencia egyikeként említi azt, amely lehetővé teszi a tanárok számára, hogy hatékonyan alkalmazzák az IKT-t különböző oktatási feladataik megoldásában ugyanúgy, mint saját folyamatos szakmai fejlődésük elősegítésében (*Következtetések...* 2007). Az információs és kommunikációs technológia oktatási alkalmazását az „*Oktatás és képzés 2010*” program kezdetétől fogva jelentősnek ítélték az európai uniós szakértők és maga a Bizottság is. Ezért létrehoztak egy klasztert az IKT oktatási alkalmazásával kapcsolatosan is. Hamarosan fel kellett ismerniük, hogy az IKT sikeres alkalmazása nem valósítható meg a pedagógusok megfelelő motiválása és felkészítése nélkül. Ezért igyekeztek kapcsolatot kiépíteni a Tanárok és Oktatók klaszterrel. 2009. június 24-én közös klaszterülésre és szemináriumra került sor, amelyen megállapították, hogy az IKT eredményes használatához elengedhetetlen:

- a tanárok IKT-vel szembeni pozitív attitűdjeinek kialakítása;
- az IKT-vel kapcsolatos ismeretek, felkészültség nyújtása a pedagógusok alapképzésében és továbbképzésében;
- az IKT-vel kapcsolatos felkészítésben a technikai ismereteken túl az IKT alkalmazásával kapcsolatos korszerű pedagógiai szemlélet kialakítása, az egyéni és a kooperatív tanulás segítése az IKT segítségével;
- az IKT alkalmazása a tanárképzésben kreatív és innovatív módon valósuljon meg, ehhez megfelelő infrastuktúrát kell biztosítani, a tanárok igényeihez kell igazítani, jelentős számú blended learning;

- tapasztalatot kell nyújtani, hogy az IKT az intézményen belüli és az otthoni egyéni tanulásnak is szerves része legyen (sokkal nagyobb szerepe van az IKT mindennapos alkalmazásának a tanárok felkészítésében, mint az IKT-ről szóló speciális ismeretek nyújtásának, gyakorlatok szervezésének).

A szeminárium résztvevői megállapították azt is, hogy 2001 és 2006 között eltelt öt évben jelentős mértékben terjedt az IKT alkalmazása az iskolákban, különösen abban a tekintetben, hogy annak alkalmazására nem csupán az informatika oktatásában, hanem a legkülönbözőbb tárgyak tanításában sor kerül. Lényeges a változás abban a tekintetben, hogy az eszközök alkalmazásának a tudatossága, célszerűsége, jelentős mértékben fejlődött. Az IKT alkalmazása azokban az esetekben válik hatékonyá, ha ez és a digitális kompetencia a maga egészében részét képezi az intézmény stratégiájának, és ha egy egységes innovatív szemléletbe ötvöződik. Az IKT különösen eredményes lehet a személyre szabott tanulási módszerek támogatásában (*Az IKT...* 2009; *Learning...* 2010).

Az IKT az elmúlt években, hazánkban jelentős mértékben bevonult az iskolai gyakorlatba és a tanárképzésbe is. Ezen a területen azonban jelentős egyenetlenségek tapasztalhatók az eszközök kezelése és azok célszerű pedagógiai alkalmazása, az IKT oktatása és tantárgyi környezetben történő alkalmazása között.

A bevezető szakasz

A pedagógussá válás folyamata a képesítővizsgálattal nem ér véget. Az értelmiségi pályák jelentős részében a diploma megszerzését *gyakornoki időszak*, majd szakvizsga követi, s csak ezután tekintik teljes értékű szakembernek a fiatal diplomást. Hazánkban – sok európai és amerikai országtól eltérően – a diplomás kezdő pedagógust egyenértékűnek tekintik évtizedes tapasztalatokkal rendelkező kollégájával. Ugyanolyan (esetenként még nehezebb) feladatokat kap, óraszámja ugyanolyan, személyre szóló segítséget, az igényeinek megfelelő továbbképzést ritkán bocsátanak a rendelkezésére, jóllehet kompetenciái nem teljesen kialakultak, teljesen új, szokatlan környezetbe került, elszakadt addigi kollégáitól. Ennek a feszültségektől terhes környezetnek a hatására alakul ki a kezdő pedagógusokat jellemző úgynevezett valóság sokk (*Szivák, 1999; Szivák, 2004*), amely sok pedagógust elriaszt a pályától, mások traumával terheltlen folytatják munkájukat.

A *kezdő szakasz*nak, a gyakornoki időszaknak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában. Ekkor válik lehetővé az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözésére, híd verésére az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban (*Bleach, 1999; Falus, 2005/c; Tickle, 2000; TTA, 1998; Into 2003...*). A kezdő tanár munkáját segítő mentor szerepével, kiválasztásával és képzésével részletesen foglalkozik *Edgar Krull (Krull, 2004)* magya-

rul is megjelent tanulmánya. A kezdő tanárok mentorainak képzése Európa szerte időszzerű feladat. 2009 végén fejeződött be a *Comenius program* keretében egy project, amelynek célja a kezdő tanárok mentorainak képzésére szolgáló tananyag és intenzív kurzus kidolgozása volt. A tananyagok 12 nyelven, közte magyarul is megjelentek, az intenzív kurzus nemzetközi közegben kipróbálásra került (www.tissnte.eu).

Az igényes mentorálás mellett a kezdő viszonylag könnyebb feladatokat kap, órakedvezményben részesül, megfigyelheti jó tanárok óráit, más iskolák tevékenységét, kapcsolatban áll más kezdő tanárokkal, a szükségleteinek megfelelő továbbképzésben részesül. Több országban, elsősorban az angolszász országokban, a kezdő, gyakornoki szakasz lezárásaként szakvizsgát tesznek, amely a véglegesítésnek előfeltétele.

Érdekes egy európai ország, Angliai *bevezető képzési rendszerét* kissé részletebben szemügyre venni. Az egyetemektől független szervezetként létrehozott Tanárképzési Ügynökség (Teacher Training Agency, TTA, majd TDA Teacher Development Agency) nagy gondot fordít a frissen végzett tanárok, a pályakezdők minősítésére és a kezdő, bevezető, gyakornoki szakasz megszervezésére. 1998-ban foglalmazták meg a végzett tanár sztenderdjait (*TTA*, 1998), egy évvel később pedig kidolgozták a kezdő szakasz szervezetét, működési mechanizmusát, sztenderdjait (*Guidance*, 2001) és a kezdő tanár munkájának megtervezését segítő úgynevezett *pályakezdő profilt* (*Career Entry Profile*, 1999). Az első két év tapasztalatait empirikus vizsgálat segítségével feltárták, elemezték (*Totterdel és mtsai*, 2002), majd javaslatot tettek előbb az alapképzési sztenderdek, majd a kezdő tanári sztenderdek valamint a *pályakezdő és a szakmai fejlesztési profil* új változatának kidolgozására (*FitzPatrick és Soulsby*, 2002).

Nagy-Britanniában, a kezdő szakasz jelenlegi rendszerében, a pályakezdő egy részletes útmutatót kap, amely közli vele az elérendő sztenderdeket és lehetőségeit (tutor igénybevétele, 10%, Skóciában 30% órakedvezmény, az egyéni szükségleteihez igazodó egyéni és közös szakmai fejlesztési program, a pályakezdő óráinak megfigyelése, elemzése, mások óráinak megfigyelése, értékelő megbeszélések, munkájának írásos értékelése, személyes segítő a pedagógiai intézetből), valamint kötelezettségeit az aktív közreműködésben és a célok elérésében (*Into*, 2003; *Teacher Induction*, 2004). A pályakezdő sztenderdjei olyan tanári kompetenciákat foglalnak magukban, amelyek a végző tanárjelölt sztenderdjeire épülnek, de kialakításuk főként az iskolai munka keretében lehetséges: keresi és felhasználja a lehetőségeket a kollégákkal történő együttműködésre, minden lehetőséget kihasznál szakmai fejlődése érdekében, megtervezi a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel történő foglalkozás módjait, megfelelő kapcsolatot alakít ki a szülőkkel, jól dolgozik csapatban, megfelelő fegyelmet biztosít a tanuláshoz.

A *kezdő és szakmai fejlesztő profil* egy olyan javaslatokból, értékelőlapokból és űrlapokból álló füzet, amely segítséget nyújt a pályakezdőnek és tutorának, valamint az iskolának ahhoz, hogy a pályakezdő a legmegfelelőbb támogatásban ré-

szesüljön szakmai fejlődéséhez, az iskola pedig a legjobban kamatoztathassa a pályakezdő szakmai felkészültségét. A profilt még a képző intézmény bocsátja ki, feltüntetve rajta a pályakezdő felkészültségét a sztenderdekhez viszonyítva, majd ezekből és a pályakezdő sztenderdekből kiindulva a tutor és a pályakezdő együttesen megtervezik a pályakezdő szakasz céljait és az ezekhez eljuttató cselekvési tervet. Minden egyes cél tekintetében meghatározzák a teljesítés kritériumát, a szükséges tevékenységet, ennek feltételeit, a teljesítés időpontját, majd beírják az értékelést, a teljesítést. A kezdő szakaszban hat ellenőrzési pont van, amikor áttekintik mindegyik elérésére vonatkozóan a megtett lépéseket, az elért eredményeket, a szükséges további teendőket. Külön űrlapok szolgálnak a saját tevékenység értékelésre, a mások megfigyeléséből származó tapasztalatok rögzítésére, a ttorral folytatott megbeszélések rögzítésére.

A pályakezdő profil a bevezető szakasz szabályozásának, a reflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemlélet kialakításának kiváló eszköze. Segítségével kapcsolatot lehet teremteni a pedagógussá válás alapképzésben elért eredményei és továbbképzés közé. A kezdő pedagógus fejlődésének tudatos irányítójává válik. A pályakezdés segítése előmozdítja az alapvető kompetenciák kialakulását, az önfejlesztő tanári magatartást, megteremti a sikeres pályakezdés feltételeit. Felgyorsíthatja azt a folyamatot, amely a pályakezdőt a tapasztalt tanárral azonos színvonalú munkára teszi alkalmassá.

A bevezető vagy kezdő szakasznak (induction period) az EU Bizottsága is nagy fontosságot tulajdonított, s annak bevezetését oktatáspolitikai szintre emelte (*Következtetések, 2007; Következtetések, 2009; Snoek, 2009*).

Az EU-s állásfoglalások a tanítás minőségének emelése érdekében kívánatosnak ítélték az alap-, a bevezető és a továbbképzés egységes, egymásra épülő, koherens rendszerének kialakítását. A bevezető szakasznak két szempontból is kiemelkedő a szerepe: itt várhatóak fel a kezdő pedagógusok az eredményes munkához nélkülözhetetlen kompetenciákkal, és az itt megjelenő segítségnyújtással jelentősen csökkenthető a pályaelhagyók száma, amely ténynek közvetlenül is mérhető gazdasági haszna is van. Az EU által szervezett szakértői csoportok közül a Teacher and Trainers klaszter 2008 októberében PLA-t szentelt a bevezető szakasz kérdéseinek, majd az ott elfogadott állásfoglalás alapján, egy szűkebb szakértői csoport a bevezető szakasz rendszerszintű és általános európai bevezetése érdekében összeállított egy kézikönyvet oktatáspolitikusok számára (*Snoek et al, 2009*).

A továbbiakban e kézikönyv megállapításai alapján hívjuk fel a figyelmet a bevezető szakasz lényeges jellemzőire, mutatjuk be az európai helyzet sajátosságait. A bevezető szakasz egyaránt érdeke a kezdő tanárnak, az őt alkalmazó iskolának és a pedagógusképző intézménynek. Az európai tanárszakszervezet (ETUCE) az alábbi követeléseket fogalmazta meg a kezdő szakasszal kapcsolatosan:

- támogatás a mentortól és a többi kollégától,
- csökkentett óraterhelés a bér csökkenése nélkül,

- hozzáférés a munkát segítő forrásokhoz,
- különféle segítő programok látogatásának lehetősége,
- az elmélet és a gyakorlat összekapcsolásának szervezetenként biztosított lehetőségei.

Jelenleg közvetlenül az európai országok felé valószínűleg megvalósul a bevezető szakasz olyan módon, hogy a fenti elvárások mindegyike érvényesüljön. Van, ahol az első egy-két évben a kezdő tanárt mentor segíti, van ahol kötelező képzésben kell részt vennie stb. Eltérések tapasztalhatók abban a tekintetben is, hogy a bevezető képzés előfeltétele-e a pályán történő alkalmazásnak, és hogy azt valamilyen formális értékelés követi-e.

A bevezető szakasz során háromféle segítségre van szüksége a kezdő pedagógusnak: a személyes segítség célja a tanári identitás kialakulásának elősegítése, a társas segítség célja az, hogy a tanár az iskolai közösség, a szakmai közösség egyenrangú tagjává váljon, és végül a professzionális segítség a szakmai készségek, képességek, kompetenciák kialakulását segíti.

A fenti három segítség, négy egymással összekapcsolódó rendszeren keresztül valósul meg. A mentorálás egy az iskolában tanató tapasztalt tanár segítségét jelenti, a kortársak segítése oly módon valósul meg, hogy kezdő tanárnak lehetősége van más iskolákban tanító kortársaival is megosztani gondjait, a szakértői segítség szemináriumokon, az egyetemi oktatókkal folytatott személyes konzultációk útján valósul meg, míg az önreflexiós rendszer, amelyet különböző rögzítő eszközökkel, portfólióval, sztenderdekkel stb. kell támogatni.

A bevezető szakasz abban az esetben lesz eredményes, ha célszerűen összehangolják az abban szerepet játszó személyek és szervezetek feladatait. A kezdő tanáron, a mentoron, az iskolavezetésen, az iskolafenntartón, a pedagógusképzőkön, a minisztériumon kívül a szakmai szervezeteknek és a szakszervezeteknek is szerepük lehet a bevezető szakasz sikerességében.

A kézikönyv részletesen ismerteti hat egymástól lényegesen eltérő bevezetési gyakorlatot képviselő ország (Ciprus, Észtország, Hollandia, Írország, Norvégia, Skócia) rendszerét, ismerteti a témára vonatkozó kutatási eredményeket, és sorra veszi azokat a szempontokat, amelyeket egy ország oktatáspolitikusainak, tanárképzési szakembereinek célszerű mérlegelni, mielőtt kialakítják az adott ország bevezető szakaszának rendszerét (*Snoek et al*, 2009).

Hazánkban a tanári mesterszak 5. félévében a hallgatók egy iskolában gyakorolnak. Ez a gyakorlat jelentős lépést jelent a pedagógusképzés gyakorlatiasabbá tétele tekintetében, azonban semmiképpen sem helyettesítheti az Európában szokásos egyéves bevezető szakaszt. Az 5. féléves gyakorlat során sokkal kisebb a jelölt óraterhelése, nem a majdani munkahelyén dolgozik stb.

A három éves gyakornoki időszak viszont nem nyújtja azokat a feltételeket, amelyek a bevezető szakaszra jellemzőek, hiányzik a kezdő tanár órakedvezménye, az elsajátítandó kompetenciák leírása, az alapos mentorálás.

Partneri kapcsolat a pedagógusképzők és az iskolák között

A képző intézmények és az iskolák közötti partneri kapcsolat kialakításának jelentőségével a klaszter 2007. októberi Dániában és Svédországban megtartott szakértői tanácskozása foglalkozott. Egyértelműen arra a következtetésre jutottak, hogy a partneri kapcsolat minden résztvevő fél számára előnyökkel jár. Hozzájárul a tanárok alap- és továbbképzése minőségének javításához és az iskolákban folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséhez, az iskolában folyó innováció és fejlesztés támogatásához. A partneri kapcsolat eredményességének feltétele az, hogy az egyenlő felek kapcsolatán alapuljon, és gyakorlati problémák megoldását tekintse céljának. A partneri kapcsolatok létrejöttét elősegíti az, ha az iskolák finanszírozási rendszere és a pedagógusképzők akkreditációs rendszere támogatja azt.

Az európai tanárképzés gyakorlatában a megfelelő partneri kapcsolat kialakulásának számos akadályát tapasztalják: az iskola passzív szerepet tölt be, nem egyenrangú a kapcsolat, nem ismerik fel az iskolai innovációban betöltött szerepet, bizalmatlanság, előítélet tapasztalható mind a két fél részéről, nagy a távolság az elmélet és a gyakorlat között.

Az együttműködés célja a tanítás és tanulás minőségének javítása a tanárok számára folyamatos szakmai fejlődés megteremtése és a kutatás megfelelő körülményeinek a megteremtése.

Az együttműködés az iskola számára azzal a haszonnal jár, hogy aktívan részt vehet a pedagógusképzés folyamatában, saját tanárai továbbképzésben részesülnek, növekszik az iskola innovációs és tudásteremtő képessége a tanárképzők és a tanárjelöltek fejlesztő, kutató munkája révén, visszacsatolják a kutatási eredményeket az iskola gyakorlatába.

A tanárképző intézmény számára hasznos lehet az, hogy a tanárképzési program és az iskolai gyakorlat igényei között szorosabb kapcsolat jön létre, a tanárjelöltek számára valóságos, de a képző intézménnyel azonos szemléletet tükröző tanulási környezetet sikerül biztosítani, valóságos és releváns kutatási kérdések fogalmazódnak meg a tanárjelöltek számára.

A tanárjelöltek számára hasznos, hogy a valóságos iskolai munkában való részvétel megóvja őket a későbbi „valóság sokk”-tól, realisabb képet alakítanak ki majdani szerepükről, sokféle tevékenységben vesznek részt az iskolai munkában.

Az egész rendszer számára előnyös az, hogy minden eddiginél koherensebb kapcsolat jön létre a tanárképzés különböző elemei, valamint a szakmai fejlődés, innováció és kutatás között.

Az együttműködés sikeres megvalósításának feltétele az, hogy a kapcsolat mind az intézmények, mind pedig a tényleges résztvevők szintjén megvalósuljon. Elengedhetetlen a feladatmegosztás pontos szabályozása az együttműködési szerződésben, és az, hogy rendszeresen megállapodjanak a konkrét együttműködési feladatokban.

Az európai tendenciáknak megfelelő partneri kapcsolat megteremtése a mester szintű tanárképzés 5. szemeszterében megvalósuló iskolai gyakorlat sikerességének elengedhetetlen feltétele. A kapcsolat szabályozására vonatkozóan hasznos elgondolásokat fogalmaz meg az OKM szakértői csoportja által összeállított ajánlás (*Ajánlás...*2009).

Az iskolák, mint tanulóközösségek

A Tanárok és oktatók klaszter hamar felismerte azt a tényt, hogy a pedagógusok saját szervezetükben, az iskolában folyó közös tanulása az iskola fejlődésének, a pedagógusok folyamatos képzésének az egyik leghatékonyabb módja. Ezért már 2006-ban, Hollandiában szakértői tanácskozást szerveztek a témában (*Report...* 2006). A résztvevők megállapították, hogy jelentős számú kutatás foglalkozik a tanuló szervezetek, tanuló közösségek, a szervezeti tanulás, a csoportban folyó tanulás, a kooperatív tanulás kérdéseivel, amelyek mind közel állnak az iskolai tanulóközösségek problematikájához.

A tanulóközösségek létrejöttének feltételeihez hozzá kell járulni mind országos szinten, mind az iskolafenntartók, mind pedig az iskolavezetők szintjén, és az is szükséges, hogy a tanárok rendelkezzenek az iskolai közösségben történő tanulás kompetenciáival.

A tanulóközösséggé válás hosszantartó folyamat, amely a feltételezi az iskola teljes kultúrájának átalakulását, amelyben az iskolavezetésnek kiemelkedő szerepe van. Át kell tekinteni az iskola adott helyzetét, feladatait, a közösség és az egyének felelősségét a célok elérésében. A tanárok megfelelő motivációja elengedhetetlen, világossá kell tenni a tanárok számára, hogy a tanulóközösség elősegíti egyéni tanulásukat és szakmai fejlődésüket is. Feltétlenül ki kell építeni a kölcsönös segítség, mentorálás módozatait. Ugyancsak a tanulás lényeges feltételei közé kell sorolnunk a hibázás lehetőségét. Csak a hibázást elfogadó légkör kedvez az innovációnak, a kezdeményezéseknek.

Ezen feltételek kialakítása érdekében az iskolavezetés számára megfelelő segítséget kell nyújtani, a tanárokkal szemben magas szintű elvárásokat kell támasztani, és az így kialakított igényeik kielégítésére kell, hogy szolgáljon a közös tanulás. Az egyéni igényekhez történő igazodás nagyfokú rugalmasságot is feltételez, hiszen az egyes pedagógusok és az egyes iskolák is eltérő szinten vannak, amelyek különböző megoldásokat igényelnek.

Az iskola tanítóközösségből tanulóközösséggé válása a tanulók önállóságának fejlődését is elősegíti.

A tanulóközösségek gondolata nem idegen a hazai iskolák gyakorlatától sem. Elegendő az önfejlesztő iskolák mozgalmára, vagy a referencia iskolák napjainkban kialakuló hálózatára gondolnunk. Megfelelő szakmai támogatással ez a hálózat az iskolai innovációk és a pedagógusok szakmai fejlődésének katalizátora lehet.

Alternatív utak a tanári pályához

Hazánkban mostanáig nem jelentkezett jelentős tanárhiány az iskolákban, így nem is vetődött fel általánosságban annak az igénye, hogy más szakterületekről rövidített utakon biztosítsunk belépési lehetőséget a tanári pályára.

Az elmúlt években azonban mind markánsabban kirajzolódik annak a veszélye, hogy a természettudományos tanári szakképzettségek területén a közeli jövőben súlyos tanári hiánnyal kell szembenéznünk. A természettudományos tanári szakképzettségekre minimális számban jelentkeznek hallgatók, és az is kérdéses, hogy mindannyian a tanári pályán fognak-e elhelyezkedni. Több nyugat-európai országban ez a tanárhiány már érződik. Az oktatásirányítás több más intézkedés mellett, ezekben az országokban keresi azokat az utakat, amelyeken keresztül más szakterületről a tanári pályára lehetne vonzani szakembereket. A jelenlegi gazdasági válság ebben a tekintetben kedvező feltételeket teremtett, mivel informatikusok, mérnökök munkahelyei szűntek meg, s közülük többen fordultak az oktatás felé.

Az EU-klaszter tervbe vette, hogy a közeli jövőben egy PLA-t szentel a kérdésnek. Ezt megelőzően tájékoztatást hallgatott meg az angliai megoldási módokról. Angliában számos út vezet a tanári pályára, amelyek igyekeznek megfelelő feltételeket biztosítani az eltérő képzettséggel, szakmai gyakorlattal, sajátos élethelyzettel rendelkező jelentkezők számára. Mindegyik programra jellemző, hogy elméleti és minimum 18 heti gyakorlati részt tartalmaz, és mindegyik tanári képesítéshez (képzett tanári státus, qualified teacher status) juttatja el a résztvevőt. Ez ugyanis feltétele az állami iskolákban történő tanári munkavégzésnek.

Az egyes utak a következők:

1. Érettségit követő három vagy négy éves tanárképzés, amely BA vagy BSc fokozatot ad.
2. A szaktudományos diploma megszerzése után két alapvető út kínálkozik:
 - Az egyetemek és főiskolák által biztosított egy avagy két éves, gyakorlati távoktatási jellegű képzés (PGCE – Postgraduate certificate in Education), illetve;
 - Az egymáshoz közeli iskolák közösségei által biztosított iskolaközpontú képzés (SCITT – School centered initial teacher training), amelyeken tapasztalt gyakorló pedagógusok tanítanak.
3. További három utat jelentenek a munka melletti képzési formák számára, akik már iskolában dolgoznak. Ennek három változata van:
 - GTP – Graduate Teacher Programme főként már más szakterületen tapasztalatot szerzett diplomások számára, akiket már az iskolák alkalmaznak, és a tanári pályára szeretnének átváltani.
 - RTP – Registered Teacher Program szaktudományos és tanári képzést is nyújt valamilyen szaktudományos területen tanulmányaikat még be

- nem fejezett személyek számára, akik már iskolában dolgoznak, és a munka mellett szerzik meg szaktudományos és tanári képesítésüket is.
- Teach First – kiemelkedő diplomás szakembereknek tanári és vezetési felkészítést is adó munkamelléti képzés.
4. Értékelésre épülő képzés – már iskolában tanító, tanári képzettséggel nem rendelkező tapasztalt személyek számára, akik elsősorban portfólióval bizonyítják felkészültségüket.
 5. Tengerentúlon képzett tanárok programja – képzett tanárok számára ad segítséget az angliai tanári licensz megszerzéséhez.

A bolognai-rendszerű tanárképzés bizonyos rugalmasságot hordoz magában, hiszen a tanári modul megszerzésére mód nyílik a szakos mesterszak elvégzése után is. A munka mellett megszerezhető tanári képzési formáknak azok a változatos formái, amelyek az angol rendszerben megjelentek, nálunk még nem ismertek. A természettudományos tanárhíányt megelőzendő, célszerű volna a pedagógusképző intézményeknek és az iskoláknak ezekre a formákra is felkészülniük. Természetesen az a számos csatorna csak abban az esetben működik, ha sikerül a tanári pályán történő elhelyezkedést vonzóvá tenni.

A folyamatos szakmai fejlődés, pályamodell, előmeneteli rendszer

Az EU különféle állásfoglalásaiban, következtetéseiben nyomatékosan hangsúlyozza a pedagógusok egész életen át tartó szakmai fejlődésének fontosságát, annak biztosítását, hogy a pedagógus képes legyen felismerni saját fejlődésének eredményeit és a további fejlesztési igényeket is. Az egész életen át tartó fejlődés a továbbképzésen kívül rendszeres mentorálást is kíván biztosítani (*A tagállamok...* 2007).

Az EU tagállamainak egy részében az ismert EU-s álláspontoknak megfelelően, már kidolgozták, és sikerrel alkalmazzák a pedagógustól elvárt kompetenciák rendszerét, s ezekre építve azokat a sztenderdeket, amelyek alapján a pedagógusok egész pályájuk során képesek felmérni adott helyzetüket, és a további szakmai fejlődésük érdekében megteendő lépéseket. Ezek a sztenderdek egyszersmind alkalmasak a pedagógusok önképzésének beszámítására, a pedagógus-értékelés kritériumaiként szolgálhatnak, és tekintetbe vehetők a pedagógusképző intézmények minőségbiztosítása során is. A sztenderdekre épülő pályamodell alkalmas a pedagóguspályán belül minőségi kategóriák kialakítására, és ehhez kapcsolódó bérezési kategóriák létrehozására is. Tíz európai ország tapasztalatait figyelembe véve az Eszterházy Károly Főiskolán a TÁMOP 4.1.2. B project keretében jelenleg folyik egy olyan, a sztenderdekre épülő, az európai tapasztalatokat a hazai körülményekhez igazító előmeneteli és értékelési rendszer kidolgozása. Ettől a pályamodelltől azt várjuk, hogy a pedagóguspályát az eddiginél vonzóbbá teszi, folyamatos motivációt biztosít a tanárok szakmai fejlődése, önképzése, minőségi munkavégzése érdekében.

A pedagógusképzők kompetenciái

Pedagógusképzőknek gyakorta – tévesen – a pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai tárgyak oktatói szokták nevezni. Valójában a pedagógusok képzéséért mindazok a személyek felelősek, akik a pedagógusképzés során a hallgatók szakmai fejlődését elősegítik, s őket, mindannyiukat pedagógusképzőknek kell tekintenünk.

Egyre több kutatás bizonyította azt a tényt, hogy a hallgatók tanárrá válását, szakmai kompetenciáiknak a kialakulását legalább olyan mértékben befolyásolja az, ahogyan őket a képzés során tanítják, mint az, amit nekik a hatékony tanításról tanítanak. Ebből a tényből nyilvánvalóan következik, hogy a tanárképzőknek professzionális oktatóknak, a korszerű oktatási eljárások, módszerek, szemlélet hordozóinak kell lenniük. Jelenleg a legtöbb európai országban, köztünk hazánkban is gyakorta előfordul, hogy a tanárképzők kiváló szakemberei szaktárgyuknak, de a tanításra nincsenek felkészítve. Előfordul az is, hogy tanári diplomával sem rendelkeznek. De a tanári diplomával rendelkezők esetében is fennáll annak a veszélye, hogy egy ma már túlhaladott pedagógiai szemléletet és gyakorlatot képviselnek. Mindezek a tények aláhúzzák a tanárképzők képzésének a fontosságát, s ezt megelőzően az eredményes tanárképzéshez szükséges kompetenciák (sztenderdek) meghatározását.

Az első jelentős lépést ebben a tekintetben a holland tanárképzők tették, akik az ATEE 2005. évi 30. konferenciáján az alábbi kompetenciákat sorolták fel:

1. Alapozás: a tanárképzőktől elvárt alapvető attitűdök és alapelvek:
 - nyitott másokkal szemben, jó figyelő, befogadó; elkötelezett; a problémák tapintatos és diplomatikus megoldására törekszik;
 - a résztvevők fejlesztésére összpontosít, és felelőssé teszi őket saját fejlődésük előmozdításában;
 - a kiváló tanítást, gyakorlatot modellezi, annak megfelelően tanít, amit a jó tanításról mond.
2. Interperszonális kompetenciák:
 - biztonságos munkaléggkört teremt;
 - empátiás hallgatóival szemben, a szükségletekhez mérten szabadságot ad nekik, követi munkájukat, s konfrontálódik velük.
3. Pedagógiai kompetenciák:
 - a tanárjelöltek számára inspiráló, stimuláló tanulási feltételeket teremt;
 - arra serkenti a hallgatókat, hogy reflektáljanak saját tapasztalataikra, és értékeljék saját tanári képességeiket, felkészültségüket.
4. Szervezési kompetenciák:
 - saját munkáját és szabadidejét jól szervezi;
 - szükség esetén improvizál.

5. Együttműködés a kollégáival:
 - együttműködik a többiekkel multidiszciplináris teamek keretében;
 - aktívan közreműködik az intézmény nézetrendszerének és politikájának kialakításában és megvalósításában.
6. Szélesebb kontextusban is tevékenykedik
 - megfelelő kapcsolatrendszerrel rendelkezik, s azt naprakész állapotban tartja;
 - közreműködik az oktatás-nevelés és a tanárképzés megújításban, az ezekről folyó vitákban.
7. Munkálkodik a saját fejlődésén:
 - rendszeresen reflektál saját pedagógiai szemléletmódjára, tanítási tevékenységére, valamint a tanulókkal, kollégákkal és egyéb személyekkel kapcsolatos viselkedésére;
 - a saját szakterületén, illetve a neveléstudomány területén elért új eredményeket felhasználja hallgatóinak szakmai felkészítése és a tanárok folyamatos szakmai fejlődése érdekében (*Falus, 2005/b*).

Az elmúlt öt évben a tanárképzők képzése felé jelentős figyelem fordult. Az európai kutatások, tapasztalatok összegzését tartalmazza egy 2009-ben megjelent tanulmánykötet (*Swennen and Klink, 2009*). Az EU Teachers and Trainers Cluster 2010 nyarára tervezi egy a tanárképzők képzésével foglalkozó PLA szervezését. Hazánkban a TÁMOP pályázatok keretében megkezdődött a tanárképzők képzése, továbbképzése.

Irodalom

- 3/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet **a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről** szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról MK 2009/57. 2009. 07. 31.
- A tanárképzés képesítési követelményei* (2006): ELTE PPK, kézirat.
- A tanári mesterszakok képzési és kimeneti követelményei* (2006). Az oktatási miniszter 15/2006. sz. rendelete http://www.oh.gov.hu/jogszabalyok/miniszteri_rendeletek (letöltve: 2010. 06. 08.)
- A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott következtetések* (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról. Az Európai Unió Hivatalos Lapja, 2007. 12.12. C300/6–9.
- Ajánlás a tanári mesterszak összefüggő szakmai gyakorlati félévének tartalmára* 2009. <http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/kepzesi-rendszer/kepzesi-kimeneti> (letöltve: 2010. 04. 05.)
- Common European Principles for Teacher Competences and Qualification* 2005, kézirat.
- Az IKT, Kulcskompetenciák és a Tanárok és Képzők klaszter közös szemináriuma*, 2009. 06. 24.

- Barone et al. (1996): A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism, In: Sikula és mtsai (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. MacMillan, New York, 1108–1149.
- Bleach, K. (1999): *The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers*. A New Deal for Teachers, David Fulton, London.
- Falus Iván (2005a): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 1–16.
- Falus Iván (2005b): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.
- Falus Iván (2005c): A pedagógusképzés vége. In: Buda András – Kiss Endre (szerk.): *Interdiszciplináris pedagógia és az elvárások forradalma*. A III. Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai. Kiss Á. Archívum Kvt. – DE Neveléstudományi Tanszék, Debrecen, 231–241.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván – Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–78.
- Falus Iván (2008): *Javaslat a pedagógus alap-, bevezető- és továbbképzés, a pedagógusértékelés, a kompetencia alapú pedagógus előmenetel egységes rendszerének kidolgozására*. (kézirat)
- Falus Iván – Kotschy Beáta (2008): A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: Krémó Anita (szerk.): *Oktatás és képzés 2010*. Műhelybeszélgetések 2007. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 93–106.
- FitzPatrick, J., Soulsby, D.(2002): *Proposal for revised induction standards*. TTA, London.
- Guidance (2002): *The Induction Period for Newly Qualified Teacher*. DfES 82/2001.
- Into Induction 2003*, Teacher Training Agency, London, 21.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest, 193–215.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 11–45.
- Kotschy Beáta (2006): A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 156–176.
- Krull, E. (2004): Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 63–77.
- Learning, Innovation and ICT*. Lessons learned by the ICT cluster Education & Training 2010 programme.
<http://www.kslll.net/Documents/Key%20Lessons%20ICT%20cluster%20final%20version.pdf> (letöltve:2010.02.08.)
- Report of a Peer Learning Activity*. Dublin, 26–29 September 2005.

CPD for teachers and trainers.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/reportpeer4_en.pdf (letöltve: 2010.04.05.)

Report of a Peer Learning Activity: Schools as learning communities for their teachers. The Hague, the Netherlands, 28 May to 1 June 2006.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/reportpeer4_en.pdf (letöltve: 2010.04.05.)

Report of the Peer Learning Activity. Oslo, May 2007.

How can Teacher Education and Training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings? Cluster 'Teachers and Trainers'

[http://www.kslll.net/Documents/PLA_Teaching effectively in culturally diverse settings](http://www.kslll.net/Documents/PLA_Teaching%20effectively%20in%20culturally%20diverse%20settings) (2010. 04. 05.)

Report of a Peer Learning Activity. Copenhagen / Malmö, 7–11 October 2007.

Relationships between Teacher Education Institutions and schools.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/reportpeer4_en.pdf (letöltve: 2010.04.05.)

Snoek, M. et al. (2009): *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers – a handbook for policymakers.* EU Teachers and Trainers Cluster. (kézirat)

Swennen, A., Klink, M. van der (eds.) (2009): *Becoming a teacher educator.* Theory and practice for teacher educators. Dordrecht, Springer.

Szivák Judit (1999): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata.* PhD értekezés, kézirat, ELTE, Budapest.

Szivák Judit (2004): A kezdő pedagógus. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 490–512.

Teacher Induction Scheme 2004/2005. (2004) www.scotland.gov.uk/library5/education (letöltve: 2004. 02. 03.)

Tickle, L. (2000): *Teacher Induction: The Way Ahead.* Open University Press, Buckingham, Philadelphia.

Totterdell, M. et al. (2002): *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers.* Queens printer, Norwich.

TTA (1998): National Standards for Qualified Teacher Status. Teacher Training Agency, London.

TTA (1999): Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers. Teacher Training Agency, London.

Watkins, M. (2009): *Alternative pathways into teaching.* A Teachers and Trainers Cluster, 2009. június 24-én tartott ülésén elhangzott előadás.

**A PÁLYAKEZDŐ TANÁROK
BEVEZETŐ TÁMOGATÁSI RENDSZERÉVEL KAPCSOLATOS
UNIÓS TÖREKVÉSEKRŐL**

STÉGER CSILLA

a Nemzeti Erőforrás Minisztérium Felsőoktatási Főosztályának
képzési referense
steger.csilla@nefmi.gov.hu

A 2009. november 26-án az Európai Unió Tanácsa (továbbiakban: Tanács), és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői elfogadták a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről szóló következtetéseket. E dokumentum kimondja, hogy az Európai Unió tagországainak törekedniük kell arra, hogy minden frissen végzett tanár elegendő, tényleges támogatásban és iránymutatásban részesüljön pályafutása elején. Ennek érdekében a Tanács felkéri a tagállamokat, hogy biztosítsák megfelelően annak a lehetőségét, hogy minden kezdő tanár az első munkahelyén eltöltött néhány év során részt vegyen egy szakmai és személyes támogatást nyújtó bevezető programban. A Tanács továbbá felkéri a Bizottságot, hogy lássa el gyakorlati információkkal a döntéshozókat a valamennyi kezdő tanárnak szóló strukturált bevezető program létrehozásával kapcsolatban. Az Európai Bizottság által szervezett klaszter munka keretében, valamint e felkérésre válaszul elkészült a „Pályakezdő tanárok koherens és rendszer szintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve” című dokumentum, melynek Bizottság általi kiadása folyamatban van. E tanulmány bemutatja a kézikönyv tartalmát és a szerző személyes tapasztalatainak keresztül a bevezető támogatási rendszerről való európai együttgondolkodást, a magyarországi bevezetés mérlegelésével együtt.

Előzmények

Magyarország 2008 óta vesz részt az Európai Bizottság által, a tagországok tanárképzéssel kapcsolatos szabályozásának nyílt koordinációjára létrehozott tematikus munkacsoport, a Tanárok és Oktatók Klaszter munkájában. A klaszter tevékenységét az egymástól való tanulási tevékenység¹ (továbbiakban: PLA) képezi. A PLA lényege a nemzeti oktatási rendszerrel kapcsolatos egyfajta kritikus gondolkodás egy adott témakörben más tagországok szabályozási gyakorlatának megismerése által, kívánt eredménye a saját ország rendszerének újfajta közelítése és közös európai szintű javaslatok megfogalmazása.

¹ Egymástól tanulási tevékenység, angolul Peer Learning Activity, melynek használatos rövidítése a PLA.

Észtországban Tallinn adott otthont 2008 októberében egy 11 tagország részvételével zajló bevezetéssel kapcsolatos PLA-nak². A PLA célja olyan tanárképzési szabályozás, illetve oktatáspolitikai feltárása volt, mely garantálja az új tanárok hatékony bevezetését a tanári szakmába. A PLA során magyar delegáltként alkalmam volt részt venni e közös gondolkodásban, és betekintést nyerni az észti, a ciprusi, a német és a skót bevezető támogatási rendszerbe³. A klaszter a több napos intenzív vita és megbeszélés eredményeit és javaslatait, egy beszámoló keretében nyújtotta be az Európai Bizottsághoz, mely a kiinduló pontját képezte a 2010 áprilisában az Európai Bizottság által kiadott jogalkotói kézikönyvnek. A következő rész a PLA-n közösen formált gondolatok és e kézikönyv főbb tartalmi elemeit ismerteti.

A bevezető szakasz és a bevezető támogatási rendszer

A PLA-n folytatott hosszas egyeztetés eredményeként *a bevezető szakaszt* (induction period) a tanári oklevél megszerzését követően, a tanári pálya indulásakor kezdődő egy-három évig tartó időszakként határoztuk meg. Ez a szakasz tehát akkor kezdődik, amikor a tanárképzés már sikeresen lezárult, a tanári oklevél birtokában a tanár elhelyezkedik és megkezdí munkáját első munkahelyén. *A bevezető szakasz során nyújtott támogatás a pályakezdő tanár karrierének elindulásához nyújtott támogatás.*

A bevezető szakaszban támogatásra több okból is szükség van. Elsősorban azért, hogy elkerülhető legyen a kezdeti nehézségek miatt a szakképzett tanárok pályaelhagyása, mely a képzés állami és személyes befektetésének elfecsérlése. Ez különösen fontos azon országok számára, amelyekben tanárhány van akár egyes szakok vonatkozásában, akár általános tekintetben (*European Commission*, 2010). A tanári mesterség „kannibalizmusának” elkerülésén, illetve az államháztartási források felhasználásának hatékonyabbá tételén túl, a bevezető szakasz a tanári pálya elején végbemenő szocializációs folyamatok támogatása miatt is szükséges. A tanári oklevél megszerzését és az elhelyezkedést követő szakaszra esik a szakmai és az iskolai, intézményi szocializáció, valamint a tanári identitás megérlelődése, ki-forrása is. E kritikus szakasz sikere elengedhetetlen a pályán maradáshoz, ezért szükséges a támogatás a pályakezdő tanár számára.

E szakaszban a támogatás akkor is szükséges, ha a pályakezdő egy minden mércével magas színvonalú és minőségű tanárképzési programban szerezte oklevelét. Ezt mi sem bizonyítja jobban, mint a vezető multinacionális nagyvállalatok hasonló gyakorlata. E cégek jellemzően a legjobb végzősök, az évfolyamelsőök közül válogatnak, mégis szinte kivétel nélkül vállalati képzéssel fogadják a pályakezdő diplomásokat. A képzés során a cég filozófiáját, misszióját, működésének alapelve-

² Lásd a Bizottság hivatalos klaszter honlapját: <http://www.kslll.net/Default.cfm>.

³ Magyar delegált volt még: *Falus Iván*, egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola.

it, a szokásokat és munkafolyamatokat, azon belül a konkrét munka elvégzésével kapcsolatos információkat, a szükséges speciális módszerek és eszközök használatát tanítják meg, miközben a munkavállaló megismeri a vele szemben támasztott konkrét elvárásokat és tőle elvárt értékrendet. Mindez a pályakezdő mielőbbi teljes értékű munkaerővé válását segíti azáltal, hogy biztosítja a vállalat-, és feladatspecifikus ismeretek megszerzését, vagyis az intézményi és szakmai szocializációt. Nincs olyan felsőoktatási képzési forma, mely ennyire konkrét felkészítést adhatna, és nem is lehet ez a felsőoktatási képzések célja.

Éppen így, a jól felkészült és kompetens pályakezdő tanár is intézményi és szakmai szocializációs folyamat révén válik teljes értékű tanárrá, anélkül sérülékeny, ezért biztosítani kell számára egy eredményes támogatási rendszert. A PLA során megfogalmazott és a Bizottság részére eljuttatott legfontosabb klaszter üzenet ennek megfelelően az volt, hogy *a pályakezdő tanárok bevezető támogatását jognak és kötelezettségnek kell tartanunk*. Jognak, vagyis valamennyi pályakezdő tanár számára hozzáférhetőnek, illetve kötelezettségnek, vagyis valamennyi pályakezdő tanár kötelezettsége az ezen való részvétel. Ez az üzenet kapott aztán támogatást az Oktatási Bizottságon, majd az oktatási miniszterek informális, göteborgi értekezletén, és került be a Tanács következtetéseibe, mint a tagállamok kormányai részre történő felszólítás, hogy teremtsék meg valamennyi pályakezdő tanár számára a bevezető támogatási rendszerben való részvétel lehetőségét.

A bevezető támogatás tartalma

A PLA során áttekintett bevezető támogatási rendszerek alapvetően három területen nyújtanak a pályakezdő tanár számára támogatást. Az egyik a szakmai támogatás, vagyis a pályakezdő tanár szaktárgyi, oktatási és nevelési kérdésekben való segítése. A másik, ehhez szorosan kapcsolódó, a személyes támogatás, mely a saját tanári identitás kialakításának előmozdítását célozza. Ennek részét képezi az érzelmi támogatás is, mely a nehézségeken való sikeres túljutás képességének érzését erősíti. (A PLA keretében megkérdezett pályakezdő tanárok mindegyike a támogatások közül az érzelmi támogatást tartotta a legfontosabbnak.) A harmadik támogatás egyfajta közösségi beilleszkedés támogatása, vagyis az iskolai és szakmai közösségekbe való integráció segítése.

E háromféle támogatást, egy bevezető támogatási rendszer keretében több, egymás hatását erősítő alrendszer együttesen nyújtja. Ezek a mentorrendszer, a szakértői támogatási rendszer, a társak rendszere és az önelemzés rendszere.

A bevezető támogatás alapeleme, alaprendszere a *mentorrendszer*, mely egyrészt személyes, másrészt csoportos mentorálást is jelenthet. A mentorálás keretében a mentor széles eszközzel, például megfigyelés, naplózás, együtt tanítás és portfólió használatával nyújt visszajelzést a pályakezdőnek. E mentor a tanárképzési programok gyakorlatában szereplő mentorhoz – hazánkban a (gyakorlat)vezető

tanárhoz – hasonlóan tapasztalt és kiváló tanár, aki a pályakezdő tanár mentorálása esetén hasonló szerepet tölt be: alapvetően visszajelez. Azonban itt a felek viszonyrendszere és emiatt a visszajelzés jellege is átalakul. Míg a tanárképzési gyakorlat során a vezető tanár egy hallgató képzését végzi, instruál, példát mutat, tevékenységet korrigál, véleményt alkot és részt vesz az értékelésben, addig a bevezető támogatásban a mentor és a pályakezdő kapcsolatrendszere mellérendelt, és a visszajelzés módja is ennek megfelelő: a mentor kérdésekkel, felvetésekkel segíti a pályakezdő tanár önálló döntéseit és tevékenységének önértékelését. A bevezető szakaszban a mentorálás során a felvetések és kérdések, az önelemzés kétirányú. A pályakezdő tanárral folytatott beszélgetésekből, felvetésekből és új kezdeményezésekből a mentor és az iskola is tanul, tanulhat. Összességében a mentor és a pályakezdő tanár egyenrangú felek, kapcsolatuk alapja a kölcsönös tisztelet és bizalom, célja elősegíteni a pályakezdő tanár önelemző, önfejlesztő munkáját.

A mentor további fontos szerepe az iskolai közösségbe érkező új kolléga segítése. A pályakezdő tanárnak a sikeres túléléshez meg kell ismerkednie az iskolai dokumentumokban rögzített pedagógiai programmal és Szervezeti és Működési Szabályzattal, valamint a kimondatlan szabályokkal, hagyományokkal, értékekkel, a szokásokkal, a tanárok, a diákok és a szülők közötti bonyolult viszonyrendszerrel, az iskola szerepével a helyi közösségben. De a mentor és a pályakezdő tanár viszonyrendszere itt sem egyirányú, tehát nem csak a mentortól a tanár felé irányul. Ezen a területen is a „friss szem”, menedzsment fogalommal élve a szervezeti vak-ságtól mentes újonnan érkező, nagyon hasznos javaslatokkal, újításokkal élhet, melyet egy jó mentor hatékonyan képes közvetíteni az iskolai közösség felé.

A bevezető támogatás egy másik lehetséges formája a mentor rendszeren túl a *szakértői támogatás*. Egyes kihívások a pályakezdő szakaszban a korábbi tapasztalatok alapján előreláthatók és jellemzőek, ilyen például a tanulók motiválása, a szülőkkel való kapcsolattartás, az osztálytermi fegyelmezés, vagy a heterogén tanulói csoportok kezelése. Ezek megválaszolásában hatékony és hatásos támogatás lehet pályakezdő tanárok csoportjai számára szakértők által tartott szeminárium, képzés, vagy nyomtatott, digitális vagy online támogató anyag. Ilyen szakértői támogatást nyújthat felsőoktatási intézmény, szakmai vagy szolgáltató szervezet.

További fontos támogatást jelenthet a *társak rendszere*, vagyis a pályakezdő tanárok informális vagy formális hálózata. A társak hasonló helyzetük megosztásával feloldhatják a problémákkal szembeni egyedüllét és elszigeteltség érzetét, az őszinte egymás közötti kommunikáció hozzájárulhat a helyzetek jobb megértéséhez, innovatív, konstruktív megoldási lehetőségek megtalálásához és végeredményben a pályakezdő tanár realisabb önértékeléséhez. (A PLA során kérdezett hallgatók a társak szerepét igen nagyra értékelték az érzelmi támogatás nyújtásában.) A társak hálózatának egyik lehetséges formája a képzőhely által a végzett hallgatók számára nyújtott támogató szeminárium, vagy például internetes felület. A PLA-n bemutatott észt tapasztalatok szerint ez utóbbi azonban csak akkor képes

betölteni a támogató jellegű közösségi funkciót, ha a pályakezdő tanárok az internetes közösségbe érkezés előtt személyesen is ismerték egymást. Előzetes személyes kapcsolat hiányában a tapasztalatok szerint a pályakezdők nem osztják meg egy internetes felületen személyes problémáikat társaikkal.

A bevezető támogatás sorrendben utolsóként említett, azonban tartalmilag legfontosabb eleme az *önelemzés rendszere*. A bevezető szakasz lényege, hogy a tanár a mindennapi tevékenységében megtalálja örömét, kibontsa önmagát, a tanári identitása kiforrjon, az önbizalma erősödjön, valamint a szocializációs folyamat által az iskolai és a szakmai közösség egyre elfogadottabb, aktívabb és építő részesévé váljon. Mindez a tanár egyéni hozzájárulása, aktivitása, önreflexiója nélkül elképzelhetetlen. A bevezető szakaszban nyújtott valamennyi támogatás a pályakezdő tanár önelemzését, önfejlesztését kell, hogy előmozdítsa, nem öltheti a kész recept, vagy a biztos tipp formáját. Az önelemzés és önfejlesztés központi és időigényes feladatára a pályakezdő tanárok óraterhelésének meghatározásakor fontos figyelemmel lenni.

Hatékony támogatás a fenti alrendszerek egymást erősítő, koherens egységként való működésével biztosítható. A személyes, a szakmai és a közösségi beilleszkedést célzó támogatás bármely alrendszer célja lehet. A mentor mindhárom támogatási formában kulcsszereplő kell, hogy legyen, a szakértők elsősorban a szakmai támogatásban játszanak szerepet, a társak bármelyik területen nyújthatnak fontos támogatást, az önelemzés, pedig az alapja mind a szakmai, mind a személyes fejlődésnek, illetve a közösségi beilleszkedésnek.

A bevezető szakasz során nyújtott támogatás színtere elsősorban az iskola, azonban jó, ha egy országos rendszer nem pusztán az iskolában a mentortól kapott támogatásra épít. Könnyen kialakulhat olyan helyzet, hogy a mentor és a pályakezdő tanár konfliktusba kerül, melynek megoldásában segítség lehet egy egyetemi vagy szakértői támogató szeminárium, vagy segélyvonal, vagy a társak rendszere. Az alrendszereket tehát szervezeten, egymás hatását erősítő módon célszerű országos rendszerré kovácsolni.

A bevezető támogatási rendszerrel kapcsolatban ugyancsak fontos kérdés, hogy *értékeléssel vagy anélkül zárul*. Míg egyes országokban a támogatási rendszer lényege az, hogy a tanár a pályán maradjon és sikeresen lássa el feladatát, addig más országokban e célkitűzés mellé minősítő értékelés is kapcsolódik. A minősítő értékeléssel záruló bevezető támogatási rendszer leginkább az angolszász világra jellemző, ahol a tanári oklevél megszerzése automatikusan nem jogosít fel a közoktatásban tanári munkakör betöltésére. A tanári jogosultságot a bevezető szakasz sikeres lezárása után szerzi meg az egyén. Ez a rendszer a pályakezdő tanárt rákényszeríti a bevezető rendszerben való aktív részvételre, azonban kritikusok szerint a bevezető támogatási rendszert lezáró értékelés az, ami aláássa a mentor és pályakezdő tanár bizalmi viszonyát, és ezáltal korlátozza a támogatás valós értékét. Európai szinten mindkét modell elfogadott, mindkettő szisztémára található sikeresen működő rendszer.

A bevezető támogatási rendszer perspektívái

Az országos bevezető támogatási rendszer kialakításával és üzemeltetésével minőségi és mennyiségi változások is elérhetők, e perspektívákat kívánja bemutatni e fejezet.

Könnyű belátni, hogy amennyiben a tanárok pályaelhagyása a tanári pályára lépést követő években jelentős, ez a tanárképzésbe fektetett összegek jelentős részének makrogazdasági szintű elherdálását jelenti, valamint egyes szakok tekintetében, vagy általában is, tanárhiánnyal fenyegethet. Mindezek a negatív hatások csökkenthetők a bevezető támogatási rendszer kialakításával, üzemeltetésével.

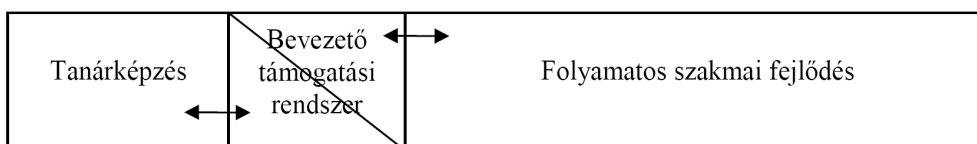
A tanítás minőségének emelése is megfogalmazható hosszú távú célként a bevezető támogatási rendszer megteremtésekor. A tanárok első tantermi élményei kulcsfontosságúak, mert e szakaszban a tanár kész a tanulásra, kész munkamódszereinek megváltoztatására és magasak az elvárásai önmagával és a rendszerrel szemben is. Ha a pályakezdő tanár megkapja a megfelelő támogatást, akkor nagyobb a valószínűsége, hogy a későbbiekben is eredményes lesz a tantermi tevékenysége (*European Commission*, 2010).

A bevezető támogatási rendszeren keresztül az iskolák szakmaisága is fejleszthető, hiszen támogatási rendszer hiányában a pályakezdő tanárok jellemzően arra törekszenek, hogy mielőbb belesimuljanak a tanári közösség normáiba, s ez gyakran együtt jár azzal, hogy innovatív ötleteik, javaslataik meg sem születnek vagy nem artikulálódnak. A bevezető támogatási rendszer biztosította iskolai mentorok kiemelt szerepet játszhatnak a javaslatok felszínre hozatalában és iskolai hasznosulásában, ezáltal *az iskolák tanulószervezetté alakításának előmozdításában*.

A témához kapcsolódó személyes élményem, hogy a PLA egyik állomásaként ellátogattunk a Tallinntól nem messze lévő, Viimsi Kool nevű általános iskolába és gimnáziumba (www.viimsi.edu.ee). Az iskola egy teljesen új, folyamatosan épülő és dinamikus növekvő városrész egyetlen iskolájaként az elmúlt években szinte példátlan növekedésen ment keresztül. A városrészbe település miatt a diákok létszáma 2005 óta évente több száz fővel nőtt, 2008-ban közel 500 fővel, látogatásunk idején a létszám már meghaladta az 1300-at. A tanárok létszáma 2006-ról 2008-ra 30 fővel növekedett. A tanári létszámnövekedés alapvetően pályakezdő tanárok felvételével teljesült, akiknek mindegyike az észti modell szerinti bevezető támogatásban részesült. A látogatás során volt lehetőségünk pályakezdő tanárokkal és mentoraikkal is beszélgetni. E beszélgetések során a legmeglepőbb az új módszerek, ötletek, javaslatok felé való nyitottság volt, mely az iskolát, mint közösséget jellemezte. Mivel a tanári kar meghatározó része vagy mentorként vagy pályakezdő tanárként a tanári tevékenység folyamatos önelemző, önfejlesztő gyakorlatát mindennapi szinten valósítja meg, ezért a teljes iskolai közösséget és kultúrát a konstruktív jobbító szándék, folyamatos fejlődés és lendület jellemzi. Számomra ez a kivételes iskola megmutatta, hogy normális körülmények között hosszú távon, a bevezető támogatás során szerzett pozitív tapasztalatok – és a tanári életpályát kísé-

rő folyamatos szakmai fejlődés – milyen, a környezeti kihívásokhoz határtalanul rugalmasan és eredményesen alkalmazkodó iskolát képes teremteni.

Az iskola tanulószervezetté válásának előmozdításán kívül a bevezető szakasz fontos jellemzője, hogy sajátos helyzeténél fogva *hidat képez a tanárképzési szakasz és a tanári pálya végéig tartó folyamatos szakmai fejlődés*⁴ között. Az utóbbi kifejezés tükrözi azt az európai elvárást, hogy a tanári életpálya során az önelemzés, az önfejlesztés és a továbbképzések eredményeként valóban folyamatos szakmai fejlődés valósuljon meg. A PLA során megfogalmazott konklúziók között szerepelt, hogy a tanárképzési program, a bevezető támogatási rendszer és a folyamatos szakmai fejlődés mind szemléletben, mind szakmai tartalomban koherens egysége fontos szerepet játszik a tanári tevékenység megfelelő minőségének biztosításában. A bevezető szakasz a tanárképzési program sikeres befejezését követi, annak tartalmára és tapasztalataira épít, de egyben reflektív tanári attitűd kialakításával megalapozza a folyamatos szakmai fejlődést. Ezt a hármas egységet szimbolizálja az *1. ábra*.



1. ábra: A bevezető szakasz híd szerepe

E hármas egységből adódnak a bevezető támogatási rendszer működtetésének további perspektívái. A bevezető szakasz alatt nyújtott támogatási rendszer tapasztalatait elemezve objektív visszacsatolás nyújtható a tanárképzési szakaszcól. Ez nagyban hozzájárulhat a tanárképzési forma és tartalom valós közoktatási igényeknek megfelelő folyamatos fejlesztéséhez.

A három szakasz koherenciájából következik, hogy a tanárképzési szakaszt követően a tanári pályán való elhelyezkedéssel a tanulási folyamat nem zárul le, csak más formát ölt. A bevezető szakasz keretében, a szakmai szocializáció elemeként az önelemző és az élethosszig tanuló tanár ideája és gyakorlata kialakítható a pályakezdőben. A tanári életpálya során elvárt szakmai fejlődés hatékonyan közvetíthető az egyes tanári életpálya szakaszokhoz rendelt kompetencia profilokkal, ezért a bevezető támogatási rendszer kialakításakor is szükséges és hasznos a szakasz végére elvárt tanári kompetencia szintek meghatározása. Ez elengedhetetlen,

⁴ A Magyarországon tanártovábbképzésnek nevezett, tanári életpályát végigkísérő szakaszt az angolszász terminológia „continuous professional development” (CPD) folyamatos szakmai fejlődés elnevezéssel illeti. A folyamatos szakmai fejlődés elnevezés a szervezett tanártovábbképzéseken kívül a tanári tevékenységgel kapcsolatos önreflexiókat, önfejlesztést, az informális és nonformális tanulást is magában foglalja.

ha a bevezető támogatás kompetencia szintekhez viszonyított minősítő értékeléssel zárul. A tanári képzés megszerzéséhez szükséges kompetencia szintek, a bevezető szakasz végére elérendő kompetencia szintek együttesen előrevetítik és megalapozzák a tanárokkal szemben az egyes karrierszakaszokban támasztható elvárásokat.

A sikeres bevezető rendszer kritériumai

A PLA célrendszeréből – a tagországi szabályozás kritikus értékeléséből és lehetséges jobbításából – következően, a tallinni eszmecsere egyik központi kérdése annak a meghatározása volt, hogy milyen kritériumok teljesülése mellett lesz sikeres egy bevezető rendszer kialakítása és fenntartása. A teljesség igénye nélkül hét fő kritériumkört azonosítottunk. Ezek közül az első, *a tanárképzés, a bevezető rendszer és a folyamatos szakmai fejlődés egységessége*, egy folyamattá építése, melyről az előző rész végén már esett szó. E kritérium szerint a bevezető támogatás akkor sikeres, ha a tanárképzés során szerzett kiinduló ismeret, készség, és kompetencia⁵ szintre – egyes országokban standardok formájában – figyelemmel van, arra épít, valamint ha a folyamatos szakmai fejlődésre és a reflektív tanári gyakorlatra készít fel.

A bevezető támogatási rendszer sikerének másik alapvető záloga *a tiszta szereplők és felelősségi viszonyok megteremtése*. Nemcsak a pályakezdő tanárral szemben támasztott elvárások és feladatok szorulnak azonosításra, hanem azon túl, a támogatási rendszer valamennyi szereplője – a mentor, az iskolavezető, az iskolai közösség, a minisztérium, az önkormányzat, a szakmai szervezetek, a felsőoktatási intézmények, az egyéb szervezetek – számára is egyértelművé szükséges tenni a rendszer által támasztott feladatköröket és a felelősségi viszonyokat. Ahhoz, hogy a pályakezdő tanár számára nyújtott támogatások koherens rendszert alkossanak, előre rögzíteni kell, hogy egyes szereplők milyen támogatást milyen formában, kinek és mikor nyújtanak, van-e értékelés az egyes tevékenységek végén és ki végzi azt.

A szereplők azonosításán és az általuk nyújtott támogatási forma feladatain és ellátásán kívül a rendszerszerű működéshez az is szükséges, hogy a *szereplők között kölcsönös bizalmi viszony* legyen. A bevezető szakasz lényege a tanári önfejlesztés és reflexió előmozdítása, ez bizalmi légkör nélkül nehezen elképzelhető. Külön említést érdemel a pályakezdő szocializációjának színteréül szolgáló iskola befogadó jellege, mert a sikeres bevezető szakasz záloga a támogató, tanulást előmozdító iskolai közösség és környezet.

A siker további kritériuma *a szereplők kiváló minősége*. Kulcstényező, hogy csak olyan valóban kiváló tanár váljon mentorrá, aki elsősorú kommunikációs készséggel rendelkezik: értő füllel tudja meghallgatni a kezdő tanár problémáit, il-

⁵ A Tanácsi következtetésekből és egyéb uniós dokumentumokban rendszerint a „knowledge, skills and competencies” vagyis az „ismeretek, készségek és kompetenciák” megfogalmazás szerepel a képzések kimeneteli eredményének meghatározásakor. Sokan azonban a kompetencia fogalmába beletartozónak gondolják az ismereteket és a készségeket is.

letve a pályakezdő számára nyújtott visszacsatolása mindig segítő szándékú, fejlesztő jellegű és önreflexiót gerjesztő.

Az iskola vezetőjének kiválósága is kulcstényezője a bevezető szakasz eredményességének. A jó közoktatási vezető érzékeny tanárainak fejlődésére és különböző igényeire, a tanulásban személyesen nyújt példát, törekszik inspiráló tanuló környezet kialakítására, valamint a kezdő tanárban lehetőséget lát az iskola számára. Az iskolavezető támogatása és a mentorba vetett bizalma mellett válhat valósággá a mentor hatékony szakmai, személyes és közösségi támogató munkája az iskolában. Az eredményes bevezető támogatási rendszer további feltétele, hogy a tanárképző intézmények is bizalommal, nyitottsággal és a legkiválóbb szakemberek részvételével kapcsolódjanak a bevezető támogatási rendszerhez. A képzőhelyek hajlandósága és képessége a közoktatási intézményekkel való együttműködésre lehet az alapja az iskolák tanárképzési programokról való őszinte és reális visszajelzésének, valamint a tanárképzési programok bevezetési tapasztalatok szerinti módosításának.

Egy sikeres bevezető támogatási rendszer további, alapvető jellemvonása a szereplők számára nyújtott *megfelelő pénzügyi támogatás és egyéb elismerés*. A rendszer valós működéséhez elengedhetetlen, hogy a pályakezdő tanár megfelelő bért kapjon, és csökkentett óramennyiségben tanítson. A bérszínvonal alapvetően és pozitív irányba befolyásolja a tanári pálya presztízsét, így a tanárképzésre jelentkezők számát is, valamint a pályán maradás vonzerejét. A csökkentett óraszám pedig ahhoz szükséges, hogy a pályakezdő tanár számára álljon rendelkezésre megfelelő mennyiségű idő a bevezető programban való aktivitásra: szakmai szemináriumon való részvételre, mentorral való beszélgetésekre, önelemzésre, tantermi kísérletezésre, önfejlesztésre, társakkal való megbeszélésekre. Hasonló módon fontos, hogy a mentor, a szakmai, személyes és közösségi támogatásért díjazást kapjon, illetve óraterhelése ne legyen magas, hogy munkaidejébe a pályakezdő tanár órájának látogatása, vele való érdemi diskurzus beleférjen. *Megfelelő pénzügyi erőforrások szükségesek továbbá valamennyi támogató tevékenység kialakításához, megszervezéséhez és megfelelő színvonalú biztosításához*. Így forrást kell biztosítani az iskolának a befogadó, támogató környezet előmozdítására, országos vagy képzőhelyi szinten a társak rendszerének kiépítésére, szakemberek, szakmai fórumok, szemináriumok biztosítására.

A bevezető támogatások összességének rendszerszerű működéséhez, illetve ahhoz, hogy valamennyi pályakezdő tanár jogosultsága és kötelezettsége legyen a bevezető programon való részvétel, szükség van megfelelő *minőségbiztosítás kialakítására*. A bevezető támogatási rendszer tervezésekor a rendszer részeként szükséges a valamennyi támogatási formára kiterjedő minőségbiztosítási rendszer megtervezése. A bevezető szakaszban országosan egységes standardok mentén kell az önelemzés, önfejlesztés minőség biztosításáról gondoskodni, így szükséges a mentor rendszerre, a szakértői rendszerre, a társak támogató rendszerére vonatkozó egységes és szigorú monitoring rendszert is kialakítani. Fontos, hogy a monitoring

rendszerből nyert adatokat elemezzék és a szereplők számára rendszeres visszajelzést nyújtsanak. A minőségbiztosítási rendszer pedig akkor igazán hasznos és előrevivő, ha a szereplők elkötelezettek a rendszer és annak fejlesztése mellett, aminek alapja a korábban már említett szereplők közötti bizalom és a szereplők megfelelő pénzügyi díjazása, elismerése.

Európai kitekintés

Európában a bevezető támogatási rendszer értelmezése, megvalósulási formája színes képet mutat. Az országok közel felében létezik bevezető támogatás valamilyen formában, de csak az országok szűk körében működik több támogatási forma rendszerszerű egységeként. A bevezető támogatás értelmezése is változatos a releváns időszak tekintetében, a támogatások megvalósuló formájában, az érintett szereplők, úgynevezett stakeholderek által ellátott feladatok és felelőségek megosztásában, valamint abban, hogy a bevezető szakasz végén szükségesnek, hasznosnak érzik-e a minősítő értékelést. További eltérés lehet, hogy a bevezető szakasz egyes országokban elsősorban a pályakezdő tanár pályán maradását, szakmai támogatását kívánja megvalósítani, míg más országokban ez a tanári pályán végignyúló szakmai standardok elérésének egy lépcsőfoka, teljesítésük a pályán való aktív tevékenység előfeltétele.

A bevezető szakaszról Európában jelenleg két forrásból lehet információkat találni, az Eurydice Kulcsadatok az oktatásról 2009-es kiadásából, valamint a Tanárok és Oktatók Klaszter bevezető szakaszról készült kézikönyvből.

Az Eurydice kiadvány a bevezető támogatási rendszert a tanárképzés utáni kötelező jellegű, támogató és ellenőrző tevékenységek szakaszaként definiálja, ahol a pályakezdő tanár teljes értékű tanári szakképzettséggel (jogosultsággal) még nem rendelkezik. Az Eurydice definíciója megengedi, hogy e szakasz a tanárképzés záró fázisa legyen, ugyanakkor munkahelyi szakképesítő szakaszként (on the job qualifying phase) nevezi meg. A klaszterben a PLA keretében folytatott vita végén sikerült egyetértésre jutni arról, hogy a bevezető szakasz nem lehet a tanárképzés része, mert már megszerzett oklevélre építve a tanár munkahelyi és szakmai szocializációját segíti elő. E célrendszer pedig nem fér össze azzal, hogy ez a szakasz a tanárképzés része legyen. Ilyen értelemben tehát a klaszter definíciója szigorúbb, mint az Eurydice-é.

Az áprilisban kiadott, bevezetéssel kapcsolatos kézikönyv a bevezető támogatás definíciója terén leírja, hogy a nemzeti „hivatalos” definíciók eltérőek. Egyes országokban a bevezető támogatási rendszer a már oklevelet és tanári jogosultságot szerettek számára nyújt támogatást, más országokban az oklevél megszerzése után, de a tanári jogosultság megszerzése előtt állók részére, míg az országok harmadik csoportjában a tanári oklevél és a tanári jogosultság megszerzése előtt állóknak, de ezekben az esetekben a tanárképzés és a bevezető szakasz összemosódik.

Az Euidyce definíciója alapján tizenegy európai országban nyújtanak szervezeten valamiféle bevezető támogatási rendszert, ezek: Ausztria, Egyesült Királyság (Anglia, Wales, Észak-Írország), Egyesült Királyság (Skócia), Észtország, Írország, Franciaország, Luxemburg, Portugália, Szlovénia, Törökország. Ezekben az országokban bevezetett rendszerek eltérőek a bevezető szakasz hossza, a nyújtott támogatási formák, az értékelés tekintetében, valamint abból a szempontból, hogy a bevezető támogatás a tanárképzés részeként kerül-e értelmezésre. E tizenegy országból hétben nemcsak az általános iskolai tanárok képzését, hanem az óvó-, a tanító-, és a gimnáziumi tanárok képzését is követi támogatási rendszer. A bevezető támogatás hossza jellemzően egy év, de Szlovéniában csak tíz hónap, Németországban két év, legfeljebb két év Luxemburgban, Skóciában és Törökországban.

Az európai helyzetkép reális bemutatásához a kézikönyv szerzői egy rövid felmérést végeztek a klaszter tagok között a tagországi gyakorlatról, valamint felhasználták az Eurydice rendelkezésre álló adatait is. Az 1. táblázat tartalmazza a kézikönyv által publikált adatokat.

1. táblázat: A bevezető támogatási rendszer jellemzői az európai országokban

<i>Bevezető támogatási rendszer az ISCED 1, 2, 3 szinteken tanító tanárok számára*</i>				
<i>Ország</i>	<i>országos szintű bevezető támogatási rendszer</i>			
	<i>nincs</i>	<i>tanári oklevéllel és jogosultsággal rendelkezőknek nyújtják</i>	<i>tanári oklevéllel rendelkezőknek nyújtják, akik nem rendelkeznek tanári jogosultsággal</i>	<i>sem tanári oklevéllel, sem tanári jogosultsággal nem rendelkezőknek nyújtják</i>
Ausztria			•	
Belgium	•			
Bulgária	•			
Ciprus		•		
Csehország	•			
Dánia	•			
Egyesült Királyság			•	
Észtország		•		
Finnország	•			
Franciaország				•
Görögország	(•)			

<i>Bevezető támogatási rendszer az ISCED 1, 2, 3 szinteken tanító tanárok számára*</i>				
<i>Ország</i>	<i>országos szintű bevezető támogatási rendszer</i>			
	<i>nincs</i>	<i>tanári oklevéllel és jogosultsággal rendelkezőknek nyújtják</i>	<i>tanári oklevéllel rendelkezőknek nyújtják, akik nem rendelkeznek tanári jogosultsággal</i>	<i>sem tanári oklevéllel, sem tanári jogosultsággal nem rendelkezőknek nyújtják</i>
Hollandia	(•)			
Írország	(•)			
Lengyelország	•			
Lettország	•			
Litvánia	•			
Luxemburg				•
Magyarország	•			
Málta	•			
Németország			•	
Olaszország	•			
Portugália			•	
Románia	•			
Spanyolország	•			
Svédország	•			
Szlovákia	•			
Szlovénia		•		
+ Izland	•			
+ Lichtenstein	•			
+ Norvégia	(•)			
+ Törökország			•	

* Forrás: Európai Bizottság, 2010.

(•): pilot projekt jelleggel került bevezető támogatási rendszer bevezetésre

Elmondható tehát, hogy viszonylag kevés európai országban működik koherens, országos rendszerré szervezett támogatás. Azonban több országban működnek rendszerré nem szervezett támogatási formák, melyeket a pályakezdő tanár igény szerint hozzájuthat. A *Kulcsadatok az oktatásról* kötet szerint 20 európai ország nyújt valamilyen formában a pályakezdő tanároknak támogatást. A pályakezdő tanárok számára nyújtott támogatások formáit tartalmazza összegyűjtve a 2. táblázat.

2. táblázat: A bevezető támogatás formái Európában

*Szabályozással vagy ajánlással elérhető támogatási formák pályakezdő tanárok (ISCED 1, 2, 3) számára 2006/07**

	DE	EE	IE	ES	EL	FR	IT	CY	LU	MT	AT	PL	PT	RO	SI	SK	UK	IS	LI	TR
Rendszeres találkozók	•			•	•	•			•	•		•	•	•		•	•	•	•	
Óratervezési segítség	•		•	•	•	•	•		•	•		•		•		•	•	•	•	•
Óra értékelési segítség	•		•	•	•	•			•	•		•		•		•	•	•	•	•
Órai tevékenységben való részvétel, óra megfigyelése	•			•	•	•			•	•		•		•		•	•		•	•
Választható tréning szervezése				•	•	•			•			•	•		•		•		•	
Speciális kötelező tréning				•	•	•	•										•		•	•
Más iskolákba, forrás központokba való látogatás				•		•			•			•				•	•		•	•
Jelenleg nincs formalizált intézkedés																				

BE, BG, CZ, DK, LV, LT, HU, NL, FI, SE, NO

* Forrás: Eurydice, 2009.

A következő részben a PLA során bemutatott négy országos rendszer, az észt, a ciprusi, a skót és a német közül két modellt a skót és az észt bemutatására kerül sor.

A skót modell

A skót bevezető támogatási rendszert a súlyos tanárhiány miatt, valamint a pályaelhagyás csökkentése érdekében a közoktatásért felelős önkormányzatok megbízásából fejlesztették ki. A rendszert kialakító, majd annak módosításán dolgozó szakértői csoport javaslata alapján, széles körű társadalmi egyeztetés és egyetértés után került sor a rendszer bevezetésre, majd 2002. augusztus 1-én a módosítására.⁶

A jelenlegi szabályozás valamennyi pályakezdő tanár részére kötelezővé teszi a bevezető támogatási rendszerben való részvételt. Az egy éves támogatási rendszer alapja a folyamatos szakmai fejlődésre való felkészülés és az önelemzés. A „próbaidős tanárnak” (probational) négy fő témakör 23 területén kell tudni igazolni, hogy kompetenciáit a meghatározott standardok szintjére hozta ahhoz, hogy a bevezető szakasz végén a tanári jogosultságot megszerezze.

Öt különböző szintű támogatási rendszer segíti ebben a pályakezdő tanárt. A skót állami támogatási szint az első, mely biztosítja a pályakezdő számára, hogy 35 órás munkahéten, legfeljebb heti 16 kontaktórával tanítson, hogy fizetett munkaidejéből heti 3,5 órát fordíthasson mentorral történő egyeztetésre, 6,5 órát pedig önelemzésre. Az állami, önkormányzati támogatás keretében biztosított továbbá, hogy a pályakezdő olyan településen kapjon munkát, mely a saját kérésének és a helyi tanárigénynak egyaránt megfelel. A pályakezdő külön hatezer fontos támogatásban részesül, ha Skócia ritkán lakott északi részét választja elhelyezkedésre.

A támogatási rendszer második szintjét a General Teaching Council of Scotland, vagyis a Skót Általános Tanári Tanács biztosítja. A Tanács a próbaidős, tehát tanári végzettséggel rendelkező és bevezető szakaszban részt vevő, valamint a tanári jogosultsággal rendelkező személyek nyilvántartásáért és a tanárok elhelyezkedéséért felelős szakmai szerv. A Tanács telefonos hotline vonallal, illetve szakértői támogatással áll a pályakezdő rendelkezésére, továbbá a standardok és profilok kialakításáért és karbantartásáért, valamint a rendszer szintű minőségbiztosításáért felel.

A helyi önkormányzat biztosítja a harmadik támogatási alrendszert ún. „bevezető menedzserek” (induction manager) révén. A bevezető menedzser feladata az oktatással kapcsolatos hírekről való tájékoztatás, az önkormányzat területén munkát vállaló pályakezdő tanárok számára találkozók szervezése havi rendszeressé-

⁶ További információk találhatóak a skót bevezető támogatási rendszerről a PLA honlapján található, Teacher Induction in Scotland című prezentációból:
<http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article>,
valamint a skót bevezető szakasz hivatalos honlapján:
http://www.gtc.org.uk/Research_/publishedresearch_/TeacherInductionSchemeResearch/research_teacher_induction_scheme.aspx

gel, a pályakezdők és a bevezető támogatási rendszerből frissen kikerültek között egy támogató társrendszer kialakítása, általában véve az iskolai beilleszkedés támogatása, valamint a mentorképzés.

A negyedik támogatási szint a mentorrendszer (system of supporters), melyben a mentor feladata, hogy segítse a pályakezdő egyéni fejlesztési tervének kialakítását és az e szerinti célok teljesülését, látogassa óráit, tartson heti megbeszéléseket a pályakezdővel, nyújtson számára személyes és közösségi beilleszkedést elősegítő támogatást, valamint készítsen a pályakezdőről időszakos és év végi értékelő profilt.

A bevezető támogatási rendszer ötödik alrendszere a pályakezdő önálló munkája. Ő szervezi a mentorral való heti megbeszéléseket, dolgozik a személyes profilján, részt vesz a pályakezdők számára szervezett képzéseken, találkozókra, tantermi kísérleteket végez, folyamatos önelemzésével fejleszti a tevékenységét.

Összességében elmondható, hogy a skót modellben a kezdeményező, húzó szerep a helyi önkormányzatoké, az ellenőrző szerepet a tanárok szakmai szervezete, a Tanács látja el. A rendszer erősen formalizált és ezzel együtt költséges, fontos jellemzője, hogy társadalmi egyetértésen és hosszas egyeztető, finomító lépések folyamán keresztül nyerte el mai formáját. E rendszerben a felsőoktatási intézmények szinte egyáltalán nem játszanak szerepet.

A skót bevezető támogatási rendszerben a pályakezdőt kompetencia profilok alapján negyedévente értékelik, majd a periódus egy minősítő értékeléssel zárul, melynek eredményeként a próbaidős tanár elnyerheti a tanári jogosultságot. A teljes rendszer hatékony működését monitoring és értékelő rendszer szolgálja. Jelenleg a bevezető szakasszal kapcsolatban felmerülő egyetlen kritika, hogy elrugaszkodott a valóságtól, mert a pályakezdő tanárok óraterhelése túl alacsony, ezért nem készíti fel őket megfelelően a tanársággal járó megterhelésre.

Az észti modell

Az észti modell sok szempontból a skót modell ellentéte.⁷ Az észti bevezető támogatási rendszer kialakításában és működtetésében a központi és kezdeményező szerepet a tanárképző felsőoktatási intézmények játsszák, míg a skót rendszerben a felsőoktatásnak alig van szerepe. Másik ellentétes jegye a skót rendszerrel összehasonlítva, hogy nagyon kevésbé szabályozott, gyakorlatilag a felsőoktatási törvény egy, a bevezető támogatást lehetővé tevő sora az a forma, amiben a kérdés szabályozása kimerül. A két tanárképző és tanártovábbképző felsőoktatási intézmény számára a közoktatás, a felsőoktatás és a minisztérium közötti szoros együttműködés és a fejlesztésekben játszott eddigi kezdeményező szerepe nyújtotta a lehetőséget arra,

⁷ További információk található az észti bevezető támogatási rendszerről a PLA honlapján található, *Induction and Teacher's Professional Development: the Estonian Project* című prezentációból: <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article>

hogyan a meglévő meglehetősen tág törvényi szabályozással élve kezdeményezzék a bevezető támogatási rendszer kialakítását.

Az észt támogatási program a skóthoz hasonlóan egy éves, viszont nem kötelező. A pozitív tapasztalatok miatt mégis valamennyi végzős hallgató részt vesz a támogatási formában. A támogatási rendszernek három alrendszere van. Az egyetemekenél működnek a bevezető központok (induction centers), melyek a mentorképzést végzik, támogató programokat és kísérő szemináriumokat szerveznek a pályakezdőknek, internetes alapú támogató anyagokat szolgáltatnak, valamint az országos bevezető rendszer folyamatos felügyeletét és fejlesztését látják el a minisztériummal együttműködésben. Az egyetemi támogató szemináriumok csoportos összefüggések, melyek főként iskolaszüneti napokon kerülnek megrendezésre, és tipikus, és/vagy konkrét problémák elemzésével és a megoldási lehetőségek megvitatásával kívánják a pályakezdők önelemzését, önfejlesztését segíteni.

Az egyetemi támogatás további eleme a társak rendszere, melyben az egy év-folyamról kikerülő pályakezdők egy közös nyári tréning után internetes felületen és igény szerint személyes találkozókon is kapcsolatot tartanak. A korábbi évek tapasztalatai azt mutatták, hogy a nyári közös tréning nélkül internetes kapcsolatba került pályakezdők között a személyes támogatás mértéke nem bizonyult megfelelőnek, ezért került bevezetésre a munkába állást megelőző nyári tréning.

A bevezető támogatási rendszer második alrendszere a már több fejezetben is leírt mentorrendszer. Az észt modellben a mentor a pályakezdő önelemzését és önfejlesztését támogató személy, aki azonban nem értékeli, szerepe pusztán a támogatás. A skót rendszertől eltérően nem kompetencia-standardokra és konkrét szintelvárásokra készít fel, hanem a személyes és szakmai szocializáció előmozdítója megfigyelés és személyes konzultációk által.

Az észt bevezető támogatási rendszer alapja is a pályakezdő tanár önértékelése, önfejlesztése, így ez az országos rendszer harmadik pillére.

Az alrendszerek között az egyetemeken vezető szerepe abból a megközelítésből adódott, amely szerint a lehetséges szereplők közül ők látják világosabban a tanárképzés tartalmát, ezért azokat a nehézségeket is, melyekkel egy pályakezdő tanárnak szembe kell néznie, valamint ők a felhasználói, érdekeltjei azoknak a tapasztalatoknak, melyek a bevezető szakasz során szerezhetők a tanárképzésről. Az egyetemeken domináns szerepének további előnye, hogy a pályakezdő tanár nem minden információt akar adott esetben a mentorával megosztani, egyes érzéseit, információit inkább a képzőhelyével egyeztet előbb, vagy a társaival osztja meg. Ez a rendszer viszonylag nagy egyensúlyt biztosít a mentor, a társak és az egyetemi szakértők segítsége között.

Az elmúlt évek tapasztalatai azt mutatják, hogy nehézséget okoz, hogy a pályakezdő tanárok és a mentorok óraterhelése a társkollegáikkal megegyező, így sokszor nem marad idő a megfelelően elmélyült önelemzésre, vagy a mentorról folytatott beszélgetésre. További tapasztalat, hogy a mentornak nem elég, ha kiváló

tanár. Fontos, hogy ne kész megoldásokra tanítsa a pályakezdőt, hanem támogassa a pályakezdő önelemző, önfejlesztő tevékenységét, felelősség érzetét, ezért felmerült, hogy a mentorképzésben e felkészítés nagyobb hangsúlyt kapjon. Általánosan is elmondható, hogy a tapasztalatok elemzése és értékelése alapján a bevezető támogatási rendszer folyamatos fejlesztése Észtországból is kitűzött cél.

Összegzés és egy magyar program lehetőségei

A pályakezdő tanárok számára nyújtandó támogatás 2009. november 26-a óta egy európai szintűen kitűzött, és tagállami szinten megvalósítandó feladat, melynek megvalósítása érdekében Magyarországnak is lépéseket kell tenni.

Magyarországon éppúgy, mint az európai tagállamok zömében most zajlik a tanárképzést is érintő bolognai reform megvalósítása. A tanárképzés magyarországi tartalmi és formai megújulása a szabályozás szintjén lezajlott, az új képzés bevezetése 2009 őszén, az első alapképzésben végzett évfolyam mesterképzésbe való belépésével megkezdődött. Ebből az a logikus lehetőség adódik, hogy a bevezető támogatási rendszert e képzés felfutásakor, az első végzős évfolyam oklevél szerzését követően indítsuk, vagyis 2012 tavaszán.

A tanári mesterszakon végzetteknek nyújtott bevezető támogatási rendszer lehetőséget teremthetne arra, hogy rendszerszerű és a „felhasználó”, vagyis a közoktatás szempontjai szerinti elemzést és értékelést kapjunk a tanári mesterszak működéséről és hatékonyságáról. A bevezetett tanári mesterszak felfutását és első évfolyamait követően fontos, hogy széles körű és valós monitoring mutatók álljanak rendelkezésre a képzés hatékonyságáról, eredményességéről. A bevezető támogatási rendszer ezek közül talán a legrealisabb visszajelzésre képes. A 2012-es bevezetés pedig a bevezető szakasz végére elérendő kompetencia szintek meghatározása esetén megalapozhatná a tanári életpálya szakaszokhoz köthető tanári kompetencia szintek és standardok meghatározásának távlati munkáját is.

Az előzőekben bemutatott konkrét európai példák jól mutatják, hogy a bevezető támogatási rendszer a szereplők tanári szereppel kapcsolatos közös elvárásain alapul és kialakításuk egyszerre alulról és felülről jövő kezdeményezéshez kötődhet. A minisztériumok szabályozó vagy szabályzásban lehetőséget adó és a gyakorlatot támogató működése nélkül, valamint további pénzügyi források bevonása nélkül egy bevezető támogatási rendszer kialakítása és üzemeltetése nem képzelhető el. Éppen így a szereplők, stakeholderok aktív szerepvállalása és kezdeményező fellépése nélkül sem. Mindezerért fontos, hogy a hazai szakmai közélet is foglalkozzon a bevezetés kérdésével, alakuljon ki egy közös gondolkodás.

Az előző oldalakon több pontban is kitértem arra, hogy a tanári mesterszakot záró fél éves összefüggő szakmai gyakorlat és a bevezető szakasz nem azonos, és nem összevonható. A gyakorlat során a tanárjelölt diákként szerzi meg az alapvető tanári ismereteket, készségeket, jártasságokat, a bevezető szakaszban pedig tanár-

ként első munkahelyén fejleszti tanári identitását, fontos szakmai, közösségi szocializációs folyamaton megy át. Mindemellett a tanári mesterszak gyakorlati félévével kapcsolatos munkacsoport keretében végzett közös gondolkodás és az azt követő országos vita elindított egy folyamatot, valamint ráirányította a figyelmet a közoktatás és tanárképzés partnerségére. Fontos lenne e folyamat folytatása, fókuszban tartva a bevezető szakaszt és annak keretében a közelmúltban kialakított – első hazai bevezető támogatási alrendszerként értelmezhető – szakmai segítő rendszer továbbfejlesztését.

2007. szeptember 1-től került bevezetésre⁸ a közoktatásban dolgozó tanárok esetében is a gyakornok státusz. A szabályozás értelmében az állami fenntartású közoktatási intézményekben pályakezdő tanár határozatlan idejű kinevezése esetén az első három évben csak gyakornoki státuszban alkalmazható. A gyakornoki időszak végén a közoktatási intézmény gyakornoki szabályzatában meghatározott szakmai követelmények alapján a munkáltató „megfelelt”, illetve „nem megfelelt” minősítéssel értékeli. Előbbi esetben a gyakornok határozatlan idejű közalkalmazottá válik, míg utóbbi esetben jogviszonya megszűnik. A gyakornok szakmai követelményei két részből állnak: az általános és a munkakörhöz kapcsolódó követelményekből. Az általános követelményeknek biztosítaniuk kell, hogy a gyakornok megismerje az intézmény nevelési programját, pedagógiai programját, szervezeti és működési szabályzatát, házirendjét, minőségirányítási programját, kollektív szerződését, az intézmény pedagógiai célkitűzéseit, azok gyakorlati megvalósulását, a gyermekek, a tanulók, a szülők, a pedagógusok jogait és kötelezettségeit, a fenntartói irányítással kapcsolatos általános rendelkezéseket, valamint a tanügyigazgatási dokumentumok alkalmazását. A gyakornok számára a törvény egy szakmai segítő támogatását biztosítja, akinek feladata a gyakornok tevékenységének figyelemmel kísérése, a gyakornoki követelmények teljesítésének segítése, a gyakornok fél-évenkénti értékelése. A szakmai segítő tevékenységéért kereset-kiegészítést kap, a gyakornokok számára pedig az óraterhelés felső határa a heti kötelező óraszámban került meghatározásra.

A fenti szabályozás egy reményteli első lépésnek tekinthető a bevezető támogatási rendszer felé, azonban jelen formájában inkább a közoktatási intézmény számára nyújt lehetőséget arra, hogy a nem megfelelően teljesítő pályakezdőtől munkaügyi szempontból egyszerűen meg tudjon válni, mint hogy a pályakezdő tanár számára nyújtson támogatást. A jelen szabályozás támogatási rendszernek több szempont miatt sem tekinthető. Egyrészt a gyakornok státusz nem valamennyi tanárra vonatkozik, hanem pusztán a határozatlan időre kinevezendő közalkalmazotti tanárookra, másrészt a gyakornok számára meghatározott rendeleti követelmények

⁸ A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII tv. módosítása, valamint a 138/1992. korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben 4.A §-a alapján.

nem tükrözik a személyes, szakmai és közösségi szocializáció valamennyi aspektusát, harmadrészt a gyakornok számára a szakmai segítő által nyújtott támogatás minősége nem biztosított, hiszen a szakmai segítő személye nem definiált, feladatait képzés és minőségbiztosítás kényszere nélkül végzi. A szabályozás további problémája, hogy a bevezető szakaszban nyújtott támogatás nem tűzi ki célul a pályakezdő számára a saját tevékenységének folyamatos elemzését és fejlesztését, rendszer szinten nem épül szervesen a tanárképzési tartalmakra, és nem célozza a folyamatos szakmai fejlődésre való felkészítést, így stratégiai célját sem tudja betölteni.

Mindezért a meglévő támogatási forma bevezető támogatási rendszerré szervezése továbbra is feladatunk. Magyarországon jelenleg nincs tanárhiány, az önkormányzati szerkezet erősen tagolt és alulfinanszírozott, ezért nem várható, hogy az önkormányzatok a bevezető szakasz hazai kezdeményezőiként lépjenek fel. A skót modellhez hasonlóan szabályozott és nemcsak folyamatában, de szervezeteiben is formalizált magyar bevezető támogatási rendszerhez a hazai költségvetési források és a kialakításhoz szükséges több évtizedes idő sem áll reálisan rendelkezésre. A magyar adottságokhoz mérten reálisabbnak tűnik egy észt modellhez hasonló rendszer kialakítása. Ehhez azonban a felsőoktatási oldal szerepvállalási hajlandósága és a rendszer szintű elvárások egységesítésének képessége szükséges.

Feltételezve, hogy a magyar tanárképző felsőoktatás e feltételeknek eleget kíván és képes tenni, elképzelhető megoldási lehetőség a 2009 őszén elindult TÁMOP pályázatok keretében létrejövő Pedagógusképzési Regionális Kutató és Szolgáltató Központok szervezetére támaszkodni és a következő pályázati körében számukra lehetővé tenni bevezető támogatási rendszerek kialakításával és koordinációjával kapcsolatos feladatok ellátását. E regionális központok számára a jelenleg folyó pályázatban meghatározott feladatkörök – a tanári mesterszak gyakorlatának, valamint a tanár továbbképzések a koordinációja, a tanári mesterszak értékelése, a gyakorlatokhoz a mentorképzés, a pedagógusképzéssel kapcsolatos kutatások és szolgáltatások nyújtása – alapvetően hasonlítanak a bevezető támogatási rendszer észt modelljében bemutatott felsőoktatási bevezetési centrumok által végzett feladatokhoz, ezért a központokban szakmailag megnyugtató színvonalon és költséghatékonyan lehetne a bevezető támogatási rendszer szakmai koordinációját megvalósítani.

Irodalom

A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII törvény.

http://www.kozszolga.hu/kozalkalmazotti_torveny

A 138/1992. korm. rendelet a közalkalmazottak jogállásáról szóló törvény végrehajtásáról a közoktatási intézményekben. <http://www.magyarorszag.hu>

Európai Bizottság (2009): *A Tanács következtetései a tanárok és az iskolavezetők szakmai fejlődéséről*. 2009. november 26. Brüsszel.

http://www.se2009.eu/polopoly_fs/1.25171!menu/standard/file/111471.pdf

- Az Európai Bizottság hivatalos klaszter honlapja: *Knowledge System for Lifelong Learning*.
<http://www.kslll.net/Default.cfm>. és http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254_en.htm
- Kulcsadatok az oktatásról 2009*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency P9
Eurydice, Brüsszel, Eurydice.
- Löfström, E., Eisenschmidt, E. (2009): Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of Estonian induction year. *Teaching and Teacher Education*, 5. sz. 681-689.
- Policies on the induction of new teachers*. Peer Learning of cluster teachers and trainers.
<http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=80>
- Poom-Valickis, K. (2008): *Supporting Novice Teachers' Professional Development*.
<http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article>
- European Commission Staff Working Dokument (2010): *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers*. A handbook for policymakers.
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254_en.htm
- Penny, E. (2008): *Teacher Induction in Scotland*
<http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article>
- General Teaching Council of Scotland (Skócia Általános Tanári Tanácsa) hivatalos honlapja:
http://www.gtcs.org.uk/Research_/publishedresearch_/TeacherInductionSchemeResearch/research_teacher_induction_scheme.aspx
- Eisenschmidt, E. (2008): *Induction and Teacher's Professional Development: the Estonian*.
Project <http://www.tlu.ee/?LangID=1&CatID=3496&ArtID=2735&action=article>

BEVEZETŐ AZ ESZMECSERE ROVATHOZ

2010. április 23-án a Tanárképzők Akadémiája a bolognai rendszerbe illeszkedő tanárképzés problémáiról tartott szakmai tanácskozást. A megbeszélés kiinduló pontjául 3 meghívott előadó, *Hatvani László*, az MTA tanárképzési stratégiáját kidolgozó bizottságának elnöke, *Csermely Péter*, az államfő által felkért „Bölcsék Tanácsának” tagja, a *Szárny és teher* című munkaanyag oktatásfejlesztéssel és ezen belül a tanárképzéssel foglalkozó részének szerzője és *Patkós András*, a Bolyai Kollégium Baráti Körének elnöke ismertette a véleményét a tanárképzés jelenéről és jövőjéről, elsősorban a Bologna-folyamat szemszögéből. Ezt követően élénk vita alakult ki az akadémia résztvevői között. Ennek a vitának írásban is elküldött anyagát tartalmazza az Eszmecsere rovat. A szerkesztés során változtatás nélkül tárjuk az olvasók elé a különböző nézőpontokat, hozzászólásokat. A szakmai vitát nem kívánjuk sem összegezni, sem lezárni. Szívesen adunk teret a további megszólalóknak a folyóirat további számaiban.

(Megjegyzés: *Csermely Péter* előadása csak PPT formában állt rendelkezésünkre, de átfogó, szélesívű gondolatai miatt fontosnak tartottuk ily módon is a megjelentetését. Részletesebb tájékoztatói lehetőséget nyújt maga a *Szárny és teher* kötet, amelynek hozzáférhetőségére utalás történik az előadás diáján is.)

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS: DIAGNÓZIS ÉS JAVASLATOK

HATVANI LÁSZLÓ

a Szegei Tudományegyetem Természettudományi Karának
egyetemi tanára,
az MTA Oktatási Stratégia Munkacsoport
koordinátora
hatvani@math.u-szeged.hu

Az MTA *Pálinkás József* elnök úr kezdeményezésére stratégiaalkotó tevékenységet indított el az ország jövőjét meghatározó területeken, így az oktatásügyben is. A Munkacsoportnak 36 tagja van, akiket az MTA tudományos osztályai delegáltak; elnök úr engem bízott meg a munka koordinálásával. A következő négy témában dolgoznak részmunkacsoportok egymással párhuzamosan:

- felsőoktatás,
- tanárképzés, pedagógushelyzet,
- közoktatás,
- oktatástudomány, oktatásirányítás.

A tanárképzés a felsőoktatásnak része, mégis külön témaként kezeljük, ugyanis az oktatási folyamat főszereplője a diák, de kulcsszereplője a tanár, akin az oktatás minősége múlik. A tanárképzéssel foglalkozó részcsoport munkáját is én koordinálom. A stratégiaalkotás folyamatban van. Az egyes témákban már megszületett anyagok akkor tekinthetők majd az MTA hivatalos állásfoglalásának, ha a Munkacsoport plenáris ülése azokat elfogadta. Az általam ma kifejtendő gondolatokat ezért kérem, tekintsek egyenlőre szubjektív véleménynek.

Egy egészen rövid történeti áttekintéssel szeretném kezdeni az előadást. A II. világháború előtt a gimnáziumi tanulmány kevesek kiváltsága volt, a gimnáziumokban lényegében elitképzés folyt, az itt oktató pedagógusok közül sokan a „tudós tanár” eszményképének is megfeleltek, és igen magas szakmai színvonalú tanárképzésen estek át. Ezt alátámasztja az a tény, hogy akkor a kutatóképzés és a tanárképzés még nem vált szét az egyetemeken. Azt is el lehet mondani, hogy a tanárok társadalmi (anyagi és erkölcsi) megbecsülése is magas szintű volt.

A II. világháború után a gimnáziumi tanulmányokat folytatók száma drasztikusan megnőtt, ezt követte a tanárképzés volumenének növekedése. Különvált a kutatóképzéstől, ami a szakmai színvonal csökkenését jelentette, de ez a színvonal azért még mindig elég magas volt nemzetközi összehasonlításban is. Kialakult egy jól működő és színvonalas duális tanárképzés. Fontos változás volt viszont határozottan negatív irányban a tanárok társadalmi megbecsültségének drasztikus csökkenése, még

a többi értelmiségi pályával való összehasonlításban is. Ez egy határozottan érzékelhető kontraszelektációs folyamatot indított el, ami a későbbi válság gyökere lett.

A rendszerváltoztatás után ugyanis a tanárképzés súlyos válságba került, amelynek számos oka van. Ezek közül véleményem szerint a legsúlyosabb a társadalmi megbecsültség további csökkenése, ami tovább erősítette a kontraszelektációs folyamatot, bizonyos fontos intézmények (pl. szakfelügyeleti rendszer) megszűnése, bizonyos közösségek (évfolyamok, kollégiumok) fellazulása, eltűnése, a túlzott liberalizálás káros hatása többek között a tankönyvek, tantervek, vizsgarendszerek területén, amely kaotikus viszonyok kialakulásához vezetett.

Ezt követte 2006-ban a tanárképzés alapvető reformja a bolognai kétciklusú rendszeren belül, amely – ahelyett, hogy javított volna a helyzeten – csak súlyosbította a válságot. Hangsúlyozni szeretném, nem tartozom azok közé, akik a tanárképzés minden baját a bolognai-rendszer nyakába varrják, de azt határozottan állítom, hogy az egyébként is válságban lévő tanárképzést rossz irányba reformálta, tovább mélyítve a válságot. Felsorolok néhány érvet állításom indoklására:

- Az új rendszer bevezetése elsietett volt. Nem készültek hatástanulmányok, nem folytak előkészítő oktatási kísérletek, nem volt széles körű vita, az el-lenvéleményeket az oktatásügy irányítói figyelmen kívül hagyták.
- Kibékíthetetlen ellentmondás van a kétféle képzési rendszer és a minőségi kétszakos tanárképzés között. Ugyanis
 - az első év végén esedékes szakirányválasztáskor a tanári szakirány választása szakmai zsákutca, amivel a hallgató kizárja magát tanulmányainak esetleg nem-tanári mesterszakon való folytatásából;
 - a teljes 11 féléves képzést tekintve is a két szak diszciplináris ismereteinek vonatkozásában aszimmetria van, vagyis valójában „másfél szakos” tanárképzés folyik;
 - az alapszak tanári szakirányát záró BA/BSc-diploma haszontalan, felesleges, idő- és energiapocsékolás.
- Az egységes tanárképzés lehetetlenné teszi a leendő tanárok felkészítését a tanulók különböző életkori sajátosságainak kezelésére az oktatási-nevelési gyakorlatban.
- Az egységes tanárképzésről szóló törvény és a korábbi duális képzés minden intézményének fenntartása együtt, azt eredményezték, hogy túl sok helyen folyik hazánkban tanárképzés, a különböző intézmények közötti minőségi különbségeket a rendszer figyelmen kívül hagyja, a tanárképzés szakmai színvonala egységesen a korábbi főiskolai képzés színvonalára süllyedt.

Javaslatok a bolognai típusú tanárképzési rendszer hibáinak kiküszöbölésére:

- A tanárképzést ki kell venni a bolognai-rendszerből, mert abba sem tartalmilag, sem szerkezetileg nem illeszthető bele.

Ezen javaslat megvalósulásáig, részben egy új tanárképzési rendszert célzó előkészítő kísérletek jegyében, a következőket javasoljuk:

- Az alapszak első évének végén egy felvételi és szakmai alkalmassági vizsgát követően tegyük lehetővé egy egyciklusú kétszakos tanárszak felvételét az egyetemeken.
- A jelenlegi rendszerben MA/MSc után 3 félév alatt egyszakos tanári diploma szerezhető. Ehhez hasonlóan adjunk lehetőséget BA/BSc után 2 vagy 3 félév alatt *általános iskolai* tanári diploma megszerzésére a főiskolákon és egyetemeken.
- Újra kell gondolni az egységes tanárképzés intézményét. Biztosítani kell, hogy a tanárképzésbe beépüljön a tanulók különböző életkori sajátosságaiból adódó követelmények figyelembevétele.

Külön szeretnék foglalkozni az új tanárképzés egy, a bolognai-rendszertől független, első látásra technikainak tűnő, de valójában súlyos szakmai következményekkel járó problémájával, nevezetesen a szakmai megjelölés nélküli egyetlen, egységes „tanári mesterképzési szak” (MA) intézményével. Ez azt jelenti, hogy amikor egy hallgató tanári mesterszakot választ, akkor nem mondhatja, hogy magyartörténelem, biológia-kémia, matematika-fizika, vagy pedagógia-játék- és szabadidő-szervező tanári szakra szeretne beiratkozni, mert a törvény csak az egyetlen „tanári mesterképzési szak” megnevezést ismeri; az előbb felsorolt területek a szakon belül úgynevezett egyenrangú „blokkok” csupán. Végzéskor mindenki ugyanazt az MA (Master of Arts!!) diplomát kapja. Egy intézményen belül a szaknak egyetlen szakfelelőse van, aki természetesen a neveléstudományok területéről kerül ki, egyáltalán az intézmény neveléstudományi egysége (tanszéke, tanszékcsoportja) a felelős az egész tanárképzésért.

Mi ennek a rendszernek a következménye? Ennek az az üzenete, hogy a tanári mesterségre való felkészítésben a diszciplináris szakmai ismeretek kevésbé fontosak, mint a pedagógiai-pszichológiai ismeretek. A helyzetet egy hasonlattal szeretném érzékeltetni. Kíváncsi lennék műegyetemi kollégáim véleményére, ha valakik megszüntetnék az eddigi mérnöki szakokat, nem lenne vegyészmérnöki, gépészmérnöki, villamosmérnöki szak, helyette lenne egyetlen osztatlan „mérnöki szak”, és ezért az informatikai tanszékcsoport lenne felelős, hiszen informatikai ismeretekre minden mérnöki szakon szükség van. A képzelet világából a valóságba visszatérve: a jelen rendszerben a tanárszakoknak nincs igazi, hozzáértő gazdája, az egyetlen szakfelelős és egysége logisztikailag is képtelen a szervezési feladatok ellátására, a hallgatók tájékoztatlanok, nem kapnak információt. Ez a rendszer elijeszti a tanári szak választásától azokat a hallgatókat, akikben a tanári elhivatottság mellett szakmai ambíciók is vannak és magas szinten el akarják sajátítani, sőt művelni is a választott tudományágukat. A képesítési és kimeneti követelmények, a kreditek elosztása azt mutatják, hogy a tanári mesterszakon a pedagógiai-pszichológiai tan-

anyag szerepe túlhangsúlyos a szakmai tárgyak és a szakmódszertan rovására. Például, ismereteim szerint a tanári mesterszak záróvizsgáján kizárólagosan pedagógiai-pszichológiai ismeretek szerepelhetnek a tematikában, diszciplináris ismeretek és szakmódszertan egyáltalán nem.

Javaslatunk: meg kell szüntetni a szakmai megjelölés nélküli egységes tanári szakot és visszaadni a tanári szakok önállóságát (biológia tanári szak, matematika tanári szak,...). Mind az elnevezésekben, mind a felelősségek megjelölésében, mind a képesítési és kimeneti követelmények megfogalmazásában tükröződnie kell annak, hogy a tanári mesterségre való felkészítésben *a szakmai (diszciplináris) képzés az elsődleges és meghatározó*. Ugyanakkor le kell szögezni: a tanári mesterséghez szükség van pedagógiai és pszichológiai ismeretekre, de mérsékelni kell ezen tárgyak túlsúlyát a szakmailag indokolt mértékre. A viszony érzékeltetésére ismét egy képzeletbeli példát hozok fel. Tegyük fel, hogy valamilyen okból szükség van egy gimnáziumi matematikatanár helyettesítésére. Azt el tudom képzelni, hogy ezt a feladatot például egy olyan egyetemi matematikaoktatóra bízuk, aki nem végzett pedagógiai stúdiumokat, de nem tudom elképzelni, hogy olyan személyre bízuk, aki neveléstudományból a legmagasabban képzett, de a középiskola óta nem tanult matematikát.

A diszciplináris szakmai ismeretek fontosságánál kell megemlíteni a következő javaslatunkat is: érvényt kell szerezni az akkreditáció során annak az alapelvnek, hogy tanári diplomát csak olyan intézmény adhat, amelyben színvonalas kutatások folynak, és amely szakmai szempontból képes a legmagasabb szintű oktatásra, jelesül az önálló, alkotó gondolkodásra nevelésre.

Végezetül minden indoklás, kifejtés nélkül, csupán távirati stílusban megemlítem néhány **további javaslatunkat**:

- Vonzóvá kell tenni a tanári pályát mind erkölcsi, mint anyagi szempontból, hogy megszűnjön a kontraszelekció!
- Szigorú kiválasztási rendszert, követhető, kiszámítható követelményrendszer kell kidolgozni a tanárok számára!
- Újra kell szervezni a szakfelügyeleti rendszert!
- Újra kell szervezni a tanártovábbképzést!
- Ki kell alakítani egy tanári életpályamodellt, beleértve a tudományos kiemelkedés lehetőségét!

Szóltam az önálló gondolkodásra való nevelés fontosságáról. Előadásomat Eötvös Loránd egy gondolatával zárom: „Gondolkodásban önállóságot csak az olyan tanár tanítása adhat, aki maga is önállóan gondolkodik.”

A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA, MINT A MAGYAR OKTATÁS MEGÚJÍTÁSÁNAK KULCSELEME*

CSERMELY PÉTER

a Nemzeti Tehetségsegítő Tanács

elnöke

www.tehetsegpont.hu

csermely@eok.sote.hu

Az oktatást érintő nemzetközi változások az ezredfordulón

1. információrobbanás (elmélyedés, hiteles információ: kincsek)
2. az emberi kapcsolatrendszer gyökeres átalakulása (közösségbomlás, cuccok és virtuális kapcsolatok az emberek, természet, spiritualitás helyett)
3. értékrend elbizonytalanodása (jogok és kötelességek, felelősség egyensúlyának megbomlása, túlfogyasztási válság, mennyiség a minőség helyett)

Az oktatást érintő hazai változások a rendszerváltás után

- fokozódó társadalmi differenciálódás (társadalmi ellentétek, kibeszéletlen frusztrációk, neheztelés, reménytelenség, kiúttalanság, anómia)
- iskolai demográfiai hullámváltozás (tömegesedés majd csökkenő iskolás korosztályok)
- a pedagógusi pálya leértékelődése (ördögi kör: egyre rosszabb pedagógusjelöltek → leértékelődés → még rosszabb pedagógusjelöltek)

A legfontosabb hibák¹

- koncepcionális és konszenzusos oktatási stratégia hiánya (4 éves ciklusokra korlátozott tervek „csemegézése” a hosszú távú elgondolások elemeiből)
- tisztázatlan irányítási és finanszírozási viszonyrendszer (rendszeres, külső, komplex szakmai értékelés hiánya, bizalmatlanság a pedagógusokkal szemben, differenciált kezelésmód)
- kudarc- és hátránycentrikusság (hiánytudat, értéktelenség tudat értéktudat helyett, ötször annyi dicséret kell, mint szidás)

* Az ajánlások letölthetők: www.bolcsektanacs.solyomlaszlo.hu

¹ Bölcsék Tanácsa: *Szárny és teher* (31. és 76. oldal között 35 oldalon listázva).

A legfontosabb teendők

- hosszú távú, kiszámítható oktatási stratégia
- a pedagógusképzés → elitképzés
- a pályán lévő pedagógusok segítése (mentorokkal, segítő felügyeleti hálózattal, a legjobbaknak többlet lehetőségekkel)
- értékek és sikerek a hátrányok és kudarck helyett
- az oktatási rendszer integrációja
 - külső, egységes, komplex értékelés
 - a leszakadó iskolák célzott segítése
 - a legjobbaknak szabadság + pályázatok
ezzel együtt és ennek eredményeként: az iskola mint értékőrző sziget

A tanárképzés megújítása

Cél: a pedagógushallgató egy megkülönböztetett és irigyelt elitcsoport tagja legyen a felsőoktatáson belül

- a legkiválóbb oktatók oktatják
- toborzó kampány, fizetéssel egybemérhető ösztöndíj, álláslehetőség → csak annyi tanár, amennyi kell
- pedagógiai alkalmasság vizsgálata: igen fejlett írás-, olvasás- és számoláskészség, kapcsolati-kommunikációs készség, tanulásra való készség és a tanítás vágya
- gyakorlati idő megőrzésével ötéves, kétszakos tanárképzés
- pályán lévő kiváló szakemberek átképzése
- gyakornoki idő (orvoshoz hasonlóan) + mentorálás, coaching

AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS HIÁNYA: A HAZAI TERMÉSZETTUDOMÁNYI TANÁRKÉPZÉS CSŐDJE

PATKÓS ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának
egyetemi tanára
patkos@hector.elte.hu

Az ELTE Bolyai Kollégium Baráti Köréről és a Bolyai Műhelykonferenciákról

Elképzelem a Tanárképzők Akadémiája szervezőinek zavarát, amikor az MTA Oktatási Stratégiai munkacsoportja elnöke és a Köztársasági Elnök által felkért Bölcsész Tanácsának tagja mellett megszólalásra invitált harmadik személynek keresték a titulust. Nehéz lehetett megindokolni egy baráti kör, senki által semmilyen hivatalos szerepre fel nem kért koordinátorának meghívását.

Az ELTE Bolyai Kollégiuma az École Normale Supérieure és az angliai Oxbridge kollégiumainak mintáját követve készíti fel az ELTE TTK és IK legtüreklőbb hallgatóit a természettudományi kutatómunkára. Szakmai támogatásukra az ügy iránt fellobbanó lelkesedésű TTK-s professzorokból, továbbá néhány külső tagból szervezte meg *Kondor Imre* alapító igazgató 1994-ben a Bolyai Kollégium Baráti Körét.

Ez a Kör a kollégium normális működése esetén csendes unalomba süppedt volna. Azonban 2004-ben az ELTE akkori rektora túl nagy fényűzésnek minősítette a kollégisták kétágyas elhelyezését, a színvonalas számítógépszobát, a nevelőtanárok helyett alkalmazott (általában MTA-doktori címmel rendelkező) szemináriumvezető tanárokat és sok egyebet is, amit szokás besorolni az „elitizmus bűnlajstromába”. Kezdeményezte a Bolyai Kollégium önállóságának megszüntetését és ezzel életre keltette a tetszhalott Baráti Körét.

2004-től kezdve előbb kényszerszülte kollégiumigazgatóként, majd 2007 óta a Bolyai Kollégium Baráti Köre elnökeként féléves rendszerességű összejövetelre „kényszerítem” tagjainkat, hogy se ők, se a kívülállók ne feledkezessenek meg létezésünkről. Létrehoztuk Ifjúsági Szekciónkat a volt kollégisták közül tudományos fokozatot szerettek számára. Ők és szemináriumvezető tanáraink adják a kollégium szakmai profiljának jövőbeli alakulását meghatározó új generációt.

A Baráti Kör félévenkénti összejöveteleinek témái kezdettől fogva túllépnek a Bolyai Kollégium igazgatója beszámolóin. A kollégiumhoz kötődő események elválaszthatatlanok a természettudományok hazai helyzetétől. 2007 nyarán vettem fel néhány kollégámnak e rövid beszélgetések önállósításának gondolatát.

A Bolyai Műhelykonferenciák három éve tartó sorozata félévenként a résztvevők egy-egy szombatjára tart igényt. A műszaki és a természettudományok közoktatási háttere (PISA-TIMMS), az alap- és mesterképzési szakaszra felbontott felsőoktatási rendszer és a kutatóegyetemi minőség szerepeltek az eddigi hat összejövetel vitatémái között. Az oktatással foglalkozó megbeszéléseinken rendszeresen részt vesznek egyetemi hallgatók és középiskolai tanárok is.

A Műhelykonferenciák főként a résztvevők gondolkodásának összehangolása révén fejtik ki hatásukat. Az összefoglalók szövegét a résztvevők közötti 8-10 napos körözés és általában nagyszámú hozzászólás után véglegesítjük. A gondolkodás összhangja révén terjedt el országosan az elsőéves TTK-s és műszakis hallgatók középiskolai tudását fizikából, matematikából felmérő dolgozatok megíratása, majd ezek eredményei alapján a középiskolai ismeretek felzárkóztató kurzusai. Örülök, hogy a műhelykonferenciákon résztvevők közvetítésével megállapításainkat megismerték a témával foglalkozó más testületek is. Írásos reflexiókat nem várunk, de azokat is elviseljük. Jobban örülünk, ha összejöveteleinkhez olvasóik közül új résztvevők csatlakoznak.

A műhelykonferencia működtetésében kezdettől fogva törekszem a szervezésben elkötelezett kollégáknak az összes felsőoktatási intézményt átfogó körére, bármely kérdésben az eltérő vélemények kifejtésére és az összefoglalókban való megjelenítésükre. Nem tartom magam a vitatott kérdések szakértőjének, a „hátsó szándékom” az, hogy a hozzáértők ismerjék fel e fórumnak értékét és a szakmai közösség hiteles megnyilvánulásaként várják ezeket az összejöveteleket.

A Tanárképzők Akadémiájától kapott felkérést e szándék szerény sikereként értékeltem. A Bolyai Műhelykonferenciák hivatalos véleményét nem képviselhetem, mert olyan nincs. Személyes véleményemet mondhatom el a természettudományi tanári pálya gondjairól, kifejezve a Bolyai Műhelykonferenciák egy figyelmes hallgatójának élményeit.

A természettudományi tanárok képzésének két peremfeltétele

(A természetvizsgálók 170 éves szakmai közössége; Honnét az ösztönzés a természettudományok tanítására?)

A természettudományok kutatásával foglalkozók szerveződése fokozatosan differenciálódott. A reáliákkal foglalkozó tanárok, kutatók és gyakorlati szakemberek első társaságát *Bugát Pál* alapította [Magyar Orvosok és Természetvizsgálók Társasága (1841)]. Ebből önállósodott a Természettudományi Társulat. *Eötvös Loránd* 1892-ben alapította a Matematikai és Fizikai Társulatot. 1949. óta önálló tudományos társaságként működik a Bolyai János Matematikai Társaság és az Eötvös Loránd Fizikai Társulat.

E változások során változatlan, hogy a fizika vagy a matematika tanárai továbbra is ugyanazzal a szakmai közösséggel azonosultak, nem hoztak létre önálló

tanári szervezetet. A BJMT szervezete egy-egy titkár által koordinált tanári és nem-tanári szakosztályra bomlik, de egységes a Társaság vezetése és számos eseménye szintjén. Az ELFT számos szakcsoportja sorában egy középiskolai és egy általános iskolai szakcsoport működik önállóan. A Társulat mindig ügyel elnökségében a tanári jelenlét erősségére. Mindkét társaság tagságának nagyjából fele tanár.

A szaktanárok elismerésében legmagasabb rangja a szakmai társulatok díjainak van (*Beke Manó díj, Mikola Sándor díj*). A Társulatok vonzáskörében nevelkedett vállalkozók alapították meg az *Ericsson-díjakat és a Rátz-tanár-úr* díjat. Ezeknek szakmai elismertsége meghaladja bármely, tanári munkáért elnyerhető állami kitüntetését.

Minden újítás a pedagógiai szervezetben vagy a szaktanárképzésben, amely ezt a beágyazottságot nem veszi figyelembe, netán meg akarja szüntetni, konfliktusokat szül és végül vereséget szenved, szándékaitól függetlenül.

Ez egy alapvető peremfeltétel, amelyet a tanárképzés átalakításának elmúlt időszakbeli irányítói hibás helyzetértékelésük folytán, félreértettek. Nem a vezető szaktudósok kívánják befolyásolni a szakmódszertan, a szakpedagógia egyik vagy másik irányzatának érvényesülését. Ma a vezető kutatók, az ELFT, a BJMT vagy az MTA azon legtekintélyesebb tanárok kérésére szólalnak meg, akik az elmúlt évtizedben kiszorultak a természettudományi közoktatás irányát meghatározó állami testületekből, szakértői bizottságokból.

Világos bizonyíték az OKNT tavalyi vizsgálódását követően a középiskolákban használt alternatíváját jelentő természettudományi tantervek megalkotására kiírt pályázat alakulása. A két kidolgozott tantervet megalkotó csapat az Eötvös Loránd Fizikai Társulat, illetve az ELTE TTK köré tömörült. Mindkét csapatban feltűntek azok a legnagyobb tekintélyű tanárszemélyiségek, akik már egy évtizede semmiféle hasonló munkában nem vállaltak szerepet.

A közösségi azonosulás továbböröklődik a természettudományi tanárpálya utánpótlására is. Az ebből fakadó második peremfeltételt szeretném alább megvilágítani.

A pedagógusi pálya széles spektrumú tevékenységi köréhez sokféle késztetés vonzhatja a középiskolásokat. Egyetemi oktatóként hosszú évtizedek óta szerzett, a természettudományi szaktanárookra vonatkozó tapasztalataim eredője egyértelmű: Kizárólag a szaktanári példa ösztönözte a jelentkezőket. A tudományos szakismeretek továbbadását szolgáló készségeiket aztán iskolájuk szakkörébe visszajáró előadóként, nyári táborokban szenior diákvezetőként, a tehetséggondozó diáklapoknál feladatjavítóként, versenyszervezőként tökéletesítették. Éppen a Bolyai Kollégium diákjaitól tudtam meg, hogy nő azok száma, akik karitatív csoportok tagjaiként szociális munkát vállalnak, hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak (pl. Pósa-tábor). Itt szereznek szélesebben értelmezhető nevelési tapasztalatokat, és kezdik felismerni az általános pedagógia eszköztárának a szakismeretekkel egyenrangú fontosságát.

A pedagógusi hivatásérzet kialakulásához vezető út szakaszai azonban nem cserélhetők fel. Az a bevezető pedagógiai képzési kínálat, amely teljesen független, sőt idegen a szakterületi érdeklődéstől, elriasztó hatása.

Korábban az önálló tanárszakokat többen azért választották, mert a középiskolai tehetségkutató rendszerben sikerebb társaik teljesítményéhez mérve magukat, a kutatószakok követelményeit nem merték vállalni. Mások az egyetemen értik meg, hogy nem az új ismeretek apró lépésekből álló, hangyaszorgalmú gyarapítására, hanem a tudomány lenyűgöző építményének bemutatására van tehetségük. A valós hajlamokat felszínre hozó első egyetemi évek során mindig jelentős a mozgás a tanár- és a kutatószakok között.

Az egységes alapszak elvben megkönnyítheti a kibontakozó képességek és változó hajlamok szerinti váltást, ezért (szemben a Bolyai Műhelykonferenciákon sokak által megfogalmazott nézettel) én továbbra is elvárom a tanári és a nem-tanári szakok közötti kétirányú átjárás biztosítását az alap- és a mesterszak váltásakor. Ennek a követelménynek sem a 3+2 éves rendszer eddigi gyakorlata, sem az egységes ötéves képzéshez történő visszatérésre eddig megismert elképzelések nem tesznek eleget.

A „Bologna-rendszer” sommás hibáztatása ugyanolyan hiba, mint odébbtolni a tanárképzésnek a „Bologna-rendszerrel” egyidejűleg bevezetett új modellje kritikai vizsgálatát, annak koraiságát hangoztatva. A hiba szerintem nem a „Bologna-rendszerben”, hanem a tanárképzés hazánkban(!) kialakított rendszerén belül az általános pedagógia és a szakpedagógia szembeállításig fajult elkülönítésében van!

Természetismeret és természettudomány a társadalmat átfogó közoktatásban

(Szakkörök, versenyek hagyománya; Csodapaloták és a természettudományi kommunikáció új lehetőségei)

A természet ismeretének érzelmi nevelést is szolgáló, a tudomány művelésére ösztönzésnél jóval szélesebb hatásának felismerése fogalmaztathatta meg *Comenius*-szal „*Pictus Orbis*”-a ajánló sorait: „*Adattassék a' Gyermeknek' kezeikbe, hadd gyönyörködtessék magokat a' Képeknek meg-nézésével kedvek szerint, hogy azokat vóltaképpen meg-ismerhessék, még otthon-is, minekelőtte az Oskolában el-küldetnének*”.

A tudományos elvekre épülő, hatékony, sokféle emberi igényt kiszolgáló mesterséges környezet megismerése legalább megduplázza a feladatot. Ezért nem korlátozódhat a természettudomány és a mérnöki tudományok felé orientáló nevelés azokra az arányaiban kishányadú diákcsoportokra, akik felsőfokú szakmai képesítést kívánnak szerezni ezen a területen. A széles társadalmi közvetítés igénye a hagyományos szaktanári feladatkört tovább differenciálja. A tudomány látványos és vonzó kommunikálásának szakmája elválnak a rendszeres ismeret és a tudatos hasz-

nálat alapjait nyújtó iskolai oktatásától. Kétségtelen, hogy speciális megközelítésre van szükség a természetet a tudományos módszerrel (*Descartes*) értelmező, kutató, hasznosító pályákra készülőknek, akiknek szakmai kötelessége a folyamatos kétkedés és kritika. Egyre többet és megfontoltabbat kell nyújtani a természet mély ismeretének elvonsága miatt a részletektől tartózkodó (félő), egyetlen biztos, nagy igazságban reményt kereső többségnek (*Pascal*).

A magyar természettudományi tehetséggondozás hagyománya az első csoportra építi kiválóságképét. A híres versenyhagyományok néhány tucat iskolát mozgatnak a mai napig. Az ELTE TTK által javaslatomra tavaly először kiosztott „A természettudomány kiváló iskolája” cím odaítélése kapcsán megnéztük, hogy 2006-2009. években mely középiskolákból felvételiztek sikeresen karunkra. Azoknak a középiskoláknak a száma, amelyek a TTK-ra ez időszak alatt összesen 10-nél több diákot küldtek kevesebb, mint 70.

Úgy vélem, hogy a természettudományi karok országos holdudvara nem nagyobb 100-120 iskolánál. Ezek az iskolák küldik tanulmányi versenyekre diákjait, ezen iskolák egy részében maradtak meg a szakkörök, itt vállalják a felkészítést emeltszintű természettudományi érettségi vizsgákra. Az itt tanító tanárok legjobbjai felelnek meg a klasszikus „tudós tanár” képnek.

A modern demokratikus iskolarendszer a tudományos megalapozottságú civilizációban önbizalomteli mozgásra képes fiatalok körét kívánja tágítani. Az értetlenül szemlélt világ bénultságot, vagy ami még rosszabb: hamis megváltók követését eredményezi. A közoktatás kiszélesedése a tanári kiválóság új jegyeinek megjelenésével és elismerése iránti igényvel jár. A kommunikációs készségek, a kvalitatív érvelés, az elvont helyett a konkrét érzékelhető valóságra hivatkozás képessége a szaktanári kiválóság újabb aspektusait tolják előtérbe. Ennek az irányzatnak is szakmaspecifikusan kell teret teremteni. Nincs szükség bármit eladni képes, önálló meggyőződés nélküli, az igazat mesterien leegyszerűsítő az eleve hamisat megkülönböztetni képtelen kommunikátorokra.

Sajnálatos tapasztalatom szerint a hazai pedagógia számos befolyásos személyisége támadja a nagyhagyományú tanári szerep kiváló személyiségeit az „elitizmus” vádjával. Érthetetlen és kártékony szenvedéllyel igyekeznek egyes pedagógiai szaktekintélyek a közoktatásbeli természettudományi tagozatok ellehetetlenítését elérni. Nevetséges érvekkel akadályozzák a természettudományi versenyek szélesebb körében az elért eredmények felvételi többletpontszámmal való elismerését. A szaktanári kiválóság új jegyei elismertetésének útja nem épülhet a hagyománnyá nemesedett értékek megsemmisítésére.

A természettudományos szaktanárok sokkal világosabban és befogadó szemlélettel látják az új kihívásokat és igyekeznek azokra is pozitív választ adni. Az Ericsson díjat két kategóriában adják ki. A versenyeredményekben megnyilvánuló tehetséggondozási kiválóság mellett a „fizika népszerűsítéséért” is jár ilyen díj. Ezt azután a fizikátörténet egy-egy jeles fordulópontjának dramatikus feldolgozásától

természettudományi kapcsolódású túraversenyt megszervezéséig terjedő spektrumban lehet elnyerni. Azt sem tekintem véletlennek, hogy fizika szaktanárok és nem általános neveléstudósok hozták létre az ország 4-5 működő természettudományi Csodapalotáját. Ezek egyszerre helyettesíthetik az eszközök nagy tempóban emelkedő árát követni képtelen iskolai szertárakat és adnak lehetőséget a csúcstechnika barátságos játszótéri kipróbálásának.

A többfajta pedagógiai kiválóságot a szakmai körök nem egymás rovására érvényesülő, hanem egymást támogató rendszerlemekeként ismerik el. Számomra érthetetlen a hagyományos kiválóság gyakorlatának mindenáron való megszakítására való ideológikus háttérű törekvés („a természettudományok intenzívebb tanítása sztálinista maradvány”).

Hogyan működhetne?

Szakmailag felkészült, emberileg vezetésre alkalmas személyek irányításával le kell küzdeni az általános és a szakpedagógia mesterséges, kizárólag a szervezeti terjeszkedést szolgáló szembeállítását! Ehhez a jelenlegi személyi vákuumban hasznát lehet venni némely tekintélyes szaktudósok közreműködésének, pl. a fizikában *Tél Tamás*, a matematikában *Laczkovich Miklós* szolgált rá a mindenirányú bizalomra.

A hazai szakpedagógiai teljesítmény nemzetközi összehasonlításból egyértelműen kitűnő fejletlensége a szaktudományok (tehát a fizika szakmódszertana tekintetében a fizikusok) felelőssége. A rendszerváltás során az ideológiai átitatottságukkal elhíresült szakpedagógiai csoportokat megszüntettük, de egycsapásra másodrangúvá fokoztuk le a szakintézetek szakmódszertanosainak szerepét. Tehetséges tanárkollégáink korábban hagyományos egyetemi részfoglalkoztatását (fizikában: *Vermes, Párkányi, Soós, Főzy*) megszüntettük. Újra be kell vonni a legtekintélyesebb szaktanárokat az egyetemi szakpedagógiai (szakmódszertani) képzésbe!

Programot kell indítani a szakterületi doktori iskolák keretei között a gyakorlatban kiváló tanárok szaktudományi PhD-szerzésére nemzetközi színvonalú szakmódszertani alkotásaik alapján! Szakmódszertani docensi és professzori állásokat kell meghirdetni a TTK-kon, ha nem megy másként, akkor európai (lengyel, cseh, olasz, osztrák, német) szakemberekkel kell azokat betölteni! Alkalmassá kell tenni az egykori tanárképző főiskolák szaktanszékeit a BSc alapszak tanári szakirányú programjának megvalósítására. Ezek egyike sem rendelkezik ma elegendő szakmai erővel. A fejlődéshez kormányzati programra és a vezető egyetemek együttműködésére van szükség!

KURTA HÍVÓSZAVAK EGY ÁTMENETI HELYZETBEN: A CSŐD, A MINŐSÉG, A SZAK ÉS AZ ÁR

HUNYADY GYÖRGY

az MTA rendes tagja
hunyadi.gyorgy@ppk.elte.hu

Nem vitás: miután épp hogy megtörtént a pedagógusképzés beiktatása a bolognai-rendszerbe, hirtelen felcsapott a belső ellenkezés és a külső ellenzés. Kérdéssé vált a „magyar Bologna” általában és a megreformált tanárképzés különösen. A hosszú vitákban kiküzdött szabályozás és a tanárszak bevezetése az átmenetiség állapotában lebeg, nem a megnyugvás és az aprómunka ideje jött el, hanem a vélt és valódi hibák számbavétele és a fejlesztés alapkérdéseinek megnyitása. Nem kell pszichológusnak lenni ahhoz, hogy lássuk, mindez a politikai váltás atmoszférájában történik, amelyben a tárgyyszerű és kiegyensúlyozott mérlegelés esélye csökken, ám amiben felfokozott a hangulati tényezők szerepe, az elemzést könnyűszerrel kiválthatja a hatáskeltő kommunikáció. Ebben a közéleti sodrásban a problémák komplexitása eltűnik, hívószavak mozgatnak meg egyszerű gondolati sémákat és hívnak elő érzelemvezérelt, rövidzárlatosan gyors értékeléseket. Ilyen hatásokkal számolva, ezek ellenében fogalmazom meg hozzászólásomat négy kurta hívószóhoz rendelve.

A csőd. Mintegy magától értetődően hangzik el, akár a legtekintélyesebb akadémiai fórumokon és azok képviselőitében, hogy a bolognai-rendszerű tanárképzés csődbe jutott. Ennek a kimondott, vagy a megfogalmazás mélyén rejlő állításnak valójában nincs alapja, ha csak az nem, hogy e fórumok és képviselők csődről beszélnek, ami persze önmagában elég kedvszegő és romboló hatású. Az azonban a súlyos szó mélyebb értelmében nem minősülhet csődnek, hogy azok, akiknek az átfogó reformmal kapcsolatban kezdetektől fenntartásaik voltak, akik rossz szemmel nézték kidolgozásának folyamatát, illetve bevezetésében kedvetlenül és enerváltan vettek részt, most – egy megváltozott konstellációban – kimondják negatív véleményüket. *Nincs*, mert valójában nem lehet, *gyakorlati tapasztalat* a bolognai-rendszer működéséről a tanárképzésben, hiszen hallgatói csak most léptek be, végzettjei nincsenek, a teljeskörű szakmai részvétellel kidolgozott programjait csak első ízben tesszük próbára, koncepcionális alapelveinek működéséről és közoktatási bevalásáról nem győződhetett meg senki. Egy ilyen léptékű átállás első mérlegét minimum öt év után lehet tárgyyszerűen megvonni, de az önkorrekciónak természetes lehetőségével is számolva a reális értékelés időtartama nem kevesebb, mint tíz év. Valójában annyi történt, hogy a jogszabály-rendszer immár teljes, az intézmények

tanterveiket kidolgozták, az elengedhetetlen belső együttműködési rendjüket kialakították, felvették és tanítanak tanár szakos hallgatókat.

Az egyedüli ténynek látszó ellenvetés, ami ebben a kritikai atmoszférában szinte perdöntő szerephez jutott: a természettudományos alapképzésből tanárnak jelentkezők alacsony száma. Ebből azonban nem a tanárképzés, hanem mindenkéltől a *természettudományos alapképzés válságos állapota* olvasható ki, aminek kitágított kereteibe kellő felkészültség nélkül áramlanak be sokan, aminek hallgatói kvalitásaihoz nem idomították hozzá a követelményeket és módszereket, amelyben tehát 3 év alatt 15–17% végez, őket pedig a diszciplináris mesterszakok gazdag kínálata azonnal be is fogadja. Milyen módon tölthetné be az alapképzés épp a tanárképzés előtti előkészítő funkcióját? Ebben a vonatkozásban van még egy további, a bolognai elvektől szögesen eltérő „rendszerhibája”: formailag egységes, ám valójában kétféle alapidiploát ad. Míg a főáramban a hallgatók majd 180 kreditnyi diszciplináris felkészítést kapnak, addig a már az alapképzésben elkülönített „tanári” szakirányon csak 110 kreditnyit, lényegesen kevesebbet, és így tudásuk kevésbé piacképes, valamint nem jogosít a diszciplináris mesterszakra való felvételre. Azaz, hogy az alapképzést ily módon széthasítják, egy ígéretesebb és egy kevésbé ígéretes utat kínálnak fel. A hallgatót korán, gyakorlatilag első éves korában kényszerhelyzetbe hozzák, válasszon a lehetőségek között. Nem meglepő, hogy ők önként nem térnek le szakmailag az ígéretesebb útról (amelyen tavaly a kevésszámú végzett hallgató az utolsó szálig be is jutott a diszciplináris mesterképzésbe).

A minőség. Osztatlan az egyetértés, hogy a pedagógus a közoktatás meghatározó szereplője, aki a nagy demográfiai-kulturális változások idején nemzeti missziót teljesít. Az ő felkészítésének színvonalát szorgalmazza mindenki, ezt ígerte és ígéri a bolognai-rendszerű tanárképzés is, amikor egyetemi szinten egységesítette a tanárképzést, amely szakmai alapozásra épít gyakorlatorientált pedagógusképzést, kibővítvé a mesterképzés kereteit.

Ezzel szemben idézik fel a gimnáziumi tudós tanárok példáit a világháború előtti időkből, valamint a *Kádár-kor* általános és középiskolai tanárképzésének rendezett kettősségét. A *két modell* azonban egymástól is gyökeresen eltér: Az előbbi a társadalmi elit nyolcosztályos gimnáziumban való oktatására készített fel, ez lehetőséget adott a „rendes egyetemi képzés” megtoldásával a tanárképző intézetben. Az utóbbi a kötelező általános, illetve a megszürt középiskola két ciklusára főiskolai, illetve egyetemi célzott pedagógusképzésben készített fel. Ez a bölcsészettudományi területen, a kutatói továbbhaladásra lehetőséget adott, a természettudományok terén azonban nem, itt a felsőfokú beiskolázástól kezdődően kontraszelektív volt: a kiválóak kutatói szakon tanultak, gyengébb pontszámmal tanári szakpárra lehetett bejutni az egyetemen, ennél is gyengébbel a főiskolán: ezen felvételnél elágazó utak között nem is volt átjárás.

Épp a minőség vonatkozásában a természettudományos tanárképzés osztatlan rendszerének visszaállítása sok jót nem ígér. Nincs okunk arra, hogy ezt a régi

rendszer hatékonyak tekintsük, hiszen az abban kiképzett tanárok – talán pedagógiai eszköztelenségük miatt – bizonyosan hozzájárultak a természettudományos érdeklődés és tudás apadásához a közoktatásban. Ez egy beiskolázási kényszerekkel működő, a főiskolák és egyetemek kettősségére épülő merev rendszer volt. A *kontraszelektivitástól mindenképpen meg kellene óvni* a természettudományos tanárképzést, márpedig több további javaslat is felmerült, amely a természettudományos tanárok korai elkülönítését és könnyített feltételekkel való kiképzését célozza (így a mesterképzésbe való automatikus továbbhaladás, nyelvvizsga elengedése, a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok rovására bővített keretekben speciálisan enyhített szakmai ismeretek átadása, emelt ösztöndíjjal csábítás) és így a minőség kiválása és kiválasztása ellen hat(hat).

A szak. A tanári mesterszak célirányosan a közoktatási szerepre készít fel. Nem titkolt szándék, hanem koncepcionális döntés eredményeképpen növekedett benne a korábbi egyetemi rendszerhez képest a pedagógiai-pszichológiai stúdiumok és a közoktatási gyakorlat aránya, és lett pedagógusképzés a besorolása. (Bármilyen fontos legyen is számára a biológia és a kémia, mégis orvost, bármilyen fontos a matematika és fizika, mégis mérnököt képezünk: a tudományok alkalmazásának egy-egy területére.) Mindemellert az alap- és mesterképzés közös nézetében az új rendszerben végző tanár szakmai tanulmányainak volumene egyik szakképzettségi területen meghaladja a korábbi egyetemi, a másik szakképzettségi területen eléri a korábbi főiskolai kredit-volument. A *pedagógiai hangsúly* egyértelmű, de ez nem sorvasztotta el tanárképzés diszciplináris összetevőjét.

A tanári mesterképzés a szakképzettségek sokaságát kínálja, ezek változatos kombinációjára ad lehetőséget, sem az oktatás, sem a közoktatási gyakorlat nem valósítható meg erős intézményi koordináció nélkül. Az elvi megfontolásokon túl az *összehangolásnak ez a gyakorlati szükséglete* is indokolja, hogy ne szakképzettségek szerint külön-külön, hanem egy egységként fogjuk fel a tanárszakot. Ez természetesen nem jár azzal, hogy a tanárképzésben kulcsfontosságú diszciplináris stúdiumok ne élveznének szakmai autonómiát, hogy az őket gondozó intézményrészek elvesztenék felelősségüket és az átháramlana a tanárszakot koordináló, képviselő, felügyelő testületre vagy személyre. A tanárszak oktatása jellegzetesen *szakmaközi együttműködés*, elkerülhetetlenül az lenne akkor is, ha szakképzettségek szerint újra tanárszakok tucatjaira bomlana szét. Intézményesen garantált szakmaközi együttműködés nélkül tanárképzés nem tud működni.

Az ár. A bolognai reformmal kapcsolatban vissza-visszatér az a kritikai szempont, hogy bevezetése hajsolt volt. Története kétségtelenül hektikus, a FIDESZ-kormány vállalta fel miközben az intézményi integráció és a kreditrendszer bevezetése kötötte le erejét, az SZDSZ-es oktatási kormányzat korbáccsal és mézesmazdaggal átültette a gyakorlatba, az MSZP-s tárca lankadt ütemben hozta tető alá. A tanárképzés bolognai reformját élénk viták kísérték, ezek a CSEFT néven ismert kormányzati elképzelésekhez képest új irányt is szabtak számára. A magyar reform

egyik alapvető hibája, hogy a képzési ciklusok összehangolása nem időben és nem átgondoltan ment végbe, sajátosan a tanárképzés hatókörzetére *nem jellemző*: a mélyreható változásoknak volt koncepciója, ami ütközések, kompromisszumok, szabályozási egyenetlenségek közepette, de lényegét tekintve érvényesült. Valamennyi érdekelt maradéktalan egyetértését valóban nem sikerült elérni, de *együttműködését igen*, amit leginkább a HEFOP munkálatok végzése és az MRK által összefogott és előterjesztett szakmai-modul előírások kidolgozása dokumentált.

Az ilyen – mindent felkavaró – átalakítás természetesen tapasztalati ellenőrzésre és óhatatlanul korrekcióra is szorul. Beválásának egyik alapvető kérdése, hogy a *pedagógiai-pszichológiai* tanulmányok sikerrel töltik-e be azt a megnövekedett szerepet, amelyet a tanárképzés új rendszerében kaptak, hogy a tanárok pedagógiai tudatosságát és hatékonyságát növeljék. Az egyik legfontosabb lehetőség, hogy a diszciplináris tanulmányok oldalán a *szakmódszertanok* a tekintetben domináns szerepet vívjának ki maguknak, hogy meghatározzák és megoldani segítsék: a szaktudományos ismeretanyag tömkelegéből mit és hogyan közvetítsenek a jövő tanárai.

Az eddig befektetett munka elvész és az esélyek nem válnak valóra, ha a bevezetés állapotában lévő reform elakad, irányvételét elvitatják és visszafordul. Ez egy különösen nagyszúlyú oktatáspolitikai döntés, amelynek meghozatalában biztos, hogy szaktudásra és nemzetközi átlásra nagy szükség van. A pedagógusképzés módszeres (felül)vizsgálata nem egyszerű és népszerű kommentár, vagy valamely részérdek nyomatókos kifejtése, vagy tekintélyi vélemény, amely nagy nyomást gyakorol. Ez *tudományos feladat*, mégpedig – és ez a saját farkába harapó kígyó esete – az e tárgyban fogalomalkotásra, mérésre, történeti és nemzetközi keretben értelmezésre képes neveléstudomány feladata. Sokan, akik ezen s szakmán kívül állunk, hozzájárulhatunk szempontjainkkal a mérlegeléshez, de a hosszú távra meghatározó döntés szakszerű megalapozása bizonyára nem a mi feladatunk. Ugyanakkor a dilemmák tudományos vizsgálata nem lehet egyedül a magyar neveléstudomány belterjes ügye, hanem megkívánja a *tágabb, európai tapasztalatgyűjtést* és -kiértékelést, hiszen a bolognai-rendszer maga is európai lelemény, a meg-megingő közös perspektíva fontos alkotóeleme.

Tapasztalataim szerint, amelyeket a bölcsész-képesítési követelmények évtizedes kidolgozása és a most vitatott tanárképzési szisztéma átgondolása és vitatása során szereztem, a tanárképzés bevezetés alatt álló rendszerének *felcserélése egy merőben újjal* roppant nagy erőfeszítést igényel(ne): intézmények megmozgatását, pénzt, időt, szakértelmet, a manapság oly sokszor hiányolt hatásvizsgálatokat. Egy régivel való felváltása azonban teljesen reménytelen.

**JAVASLATOK A TANÁRKÉPZÉS
ÁL- ÉS VALÓS PROBLÉMÁK HALÓJÁBÓL VALÓ
KISZABADÍTÁSÁHOZ**

GÁSPÁR MIHÁLY

a Nyugat-Magyarországi Egyetem Bölcsészettudományi Karának
tanszékvezető főiskolai tanára
psych@deimos.bdtf.hu

A pedagógusképzésben résztvevők közösségében huzamosabb ideje jelentős feszültségek mutatkoznak, az elhúzódó belső viták mellett a képzési piac újraosztása komoly energiákat köt le. Mindeközben a pedagógusok és a pedagógusképzés társadalmi presztízse, fontosság érzése, elismertsége régen nem látott mélységekbe került. A pedagógusok, a közoktatás résztvevőinek méltatlan helyzete az ország jövőjét is alapvetően veszélyezteti.

Ezt a közös érdeket természetesen a vitatkozó felek mindegyike ismeri, és elismeri, de úgy tűnik, a rövidtávú érdekek erősebbnek bizonyulnak. Sokan fontosabbnak látják ugyanakkor a belső harcot, mint a helyzet általános javítása érdekében történő közös fellépést. Meglátásom szerint az élesedő vita eltereli a figyelmet a fontosabb, kormányzati lépéseket igénylő feladatról.

A vita lényege abból táplálkozik, hogy a tanárképzés rendje, logikája, tartalma jelentősen megváltozott a bolognai-rendszer bevezetése következtében. A változás – mint minden érdemi változás – valós és vélt érdekeket egyaránt sértettek. Érdekes módon a változást erősen ellenzők között a nagy egyetemek, illetve a természettudományok reprezentánsainak a hangja a legerősebb. Fellelhető ebben a régről ismert egyetemek-főiskolák ellentéte is, de ezt már inkább csak mellékes problémának látják. A valódi szembenállást a pedagógikum és a diszciplínák érdekeinek látszólagos ellentéte váltotta ki. Azért nevezhetjük látszólagos ellentétnek, mert meglátásunk szerint a tanárképzésben a két terület egymásra van utalva, és az összetartozót szétválasztani, sőt szembeállítani nem szerencsés.

De hogyan alakulhatott ki ez az indokolhatatlan szétválasztás és szembeállítás? A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképző Albizottsága volt hivatott arra, hogy a tanárképzés új rendszerének szakmai vitáját levezesse, és kialakítsa az új képzési struktúrára vonatkozó javaslatot. A vita ugyan nem volt feszültségmentes, de a közoktatás képviselői lényegében egyértelműen állást foglaltak a változtatás fő irányának meghatározásában. Eszerint a közoktatás nem volt elégedetlen a tanárok szaktudományos felkészültségével, azonban a tanári mesterség általános kö-

vetelményeiben nyújtott teljesítményük terén fejlődést, fejlesztést tartottak szükségesnek. A hatékonyság növelésének egyik fókuszában a tanulókkal, szülőkkel folytatott interakciók állnak, mivel a pedagógusok nem mindig találják meg a megfelelő eszközt, módszert, attitűdöt az iskolai szituációk színes palettájának optimális kezeléséhez. Leegyszerűsítve és egy szegmensre koncentrálva a probléma nem az, hogy a földrajz tanár ne tudná, hol folyik a Nílus, sokkal inkább az, hogy nem tudja elérni a gyerekeknél, hogy ők is fontos kérdésnek tekintsék, és ezért megtanulják.

A közoktatás erős igénye alakította ki tehát a tanárképzés új rendszerének azt a jellegzetességét, hogy a tanári mesterség általános kompetenciáit állítsuk a követelmények középpontjába. Nemzetközi és hazai tapasztalatokat is összesítve kialakítható volt a tanári mesterség eredményes gyakorlásához szükséges általános kompetenciák értelmezése, rendszerezése és rögzítése. Ebben hangsúlyosan szerepet kap ugyan a magas szintű szaktudományos felkészültség követelménye is, de a korábbi logikával szemben nem ez a kizárólagosan vezető szempont. Az új logika rögzíti tehát: a tanári mesterségnek egy a szaktudományos háttértől nem független, de attól jól elkülöníthető követelményrendszere is van, létezik egy a szaktól elkülöníthető képességstruktúra, amit a tanári professzió általános részének tekinthetünk. Ezt elfogadva célszerűnek látszott ezt a képzési feladatot az új rendszer középpontjába állítani a pedagógus mesterség hatékonyságnövelésének érdekében. Ez a lépés presztízssérelmet okozhatott a korábbi középpont – a diszciplínák – képviselői számára. Hangsúlyozzuk, hogy meglátásunk szerint ez nem érdek, hanem csak presztízssérellem, mert kimutatható, hogy a diszciplínák érdeke az új rendszerben tényszerűen nem sérült. Erre később kitérünk.

Létrejött tehát az egységes és mester szintű tanárképzés, ahol a megfelelő szintű szaktudományos felkészítés döntő mértékben az alapképzésre hárul. A mesterképzés középpontjába pedig a jól értelmezhető pedagógiai kompetenciák kerültek. Ebből a logikából következően a képzésért felelős szakembereket is a közös területről a pedagógikum képviselői közül volt célszerű kiválasztani. Ez újabb presztízssérelmet váltott ki: „Hogyan lehet, hogy például a biológiai tanár képzéséért nem a biológia professzora a felelős?”

Az új képzési rend ellenzői egyre több és ezzel együtt sajnos egyre inkább erőltetettnek látszó érveket sorakoztattak fel. A megjelölt fő problémák közül néhányat megemlítünk, amelyekre reflektálunk is:

1. Az új rendszer egyszerűen nem jó, mert a régi főiskolai szintű tanárképzés szintjére süllyeszti a képzés színvonalát.
2. Értelmezhetetlen az egységes tanárképzés, mert nincs általában tanár, csak biológia, magyar, földrajz stb. tanár létezik.
3. Nem lesz elegendő tanár, mert ez a képzési struktúra inkább elriasztja a hallgatókat a tanári pályától. Különösen igaz ez a természettudományok területén.

Felmerül még az alkalmassági kritériumok felállítása, a képzési idő, a másfél szak problémája, és a tudós tanár hiánya. Különösen erős, részben szerintünk is jogos kritika éri az úgynevezett két féléves kiegészítő képzést, ami a korábbi főiskolai szintű tanári képzettséget két félév alatt emeli MA szintűre.

Nem térünk ki minden lényegesnek látszó problémára, de a vita egy jellegzetessége feltűnő. Egyre inkább a „süketek párbeszédére” hasonlít a polémia, ami azt jelenti, hogy nem egymásra reagálnak, hanem a saját érveiket ismétlik a vitapartnerek. A vitának ezt a jellegzetességét neveztem többször is unalmasnak. A konstruktív megoldások megtalálása igényelné az egymásra figyelmet.

Visszatérve a három kiemelt problémára, vegyük sorra, hogy milyen tényszerű válaszok adhatók.

- 1. Az első, talán leggyakrabban elhangzó probléma, hogy a bolognai-rendszerben képzett tanárok nem kapnak megfelelő szaktudományos felkészítést, tehát a színvonal nem lehet megfelelő!*

Ez az állítás így általánosítva egyszerűen nem igaz. Az állítás értelmezésében nyilvánvalóan tényeket kell felsorakoztatni. A tények pedig azt mutatják, hogy egy tanári végzettség mögött legalább három különböző szintű szaktudományos felkészültség lehet. Egyrészt a sokat emlegetett második szakképzettség, ami az alapképzésben 50 és hozzá a mesterképzésben, a szakmódszertant nem számítva, további 30-40 kreditnyi szaktudományos teljesítményt vár el. Ez valóban megfelel a régi főiskolai szintű képzés kreditmennyiségének. A szaktudományos felkészültségben a következő, és lényegében gyakoribb eset az első szak, ami áll az alapképzés minimum 110 és a mesterképzés további 20-30 kreditjéből. Ez valamivel magasabb, mint régi egyetemi szintű kétszagos tanári szak szaktudományos követelménye. Mindezek után meg kell említeni, hogy a rendszer lehetővé teszi, és valószínű élnék is majd vele, hogy diszciplináris mesterszak után szerezzen valaki tanári képesítést. Ebben az esetben a szaktudományos kreditszám jóval meghaladja a 200-at. Általában tehát azt mondhatjuk, hogy bár eltérő szintű szaktudományos képzettségek állnak a tanári végzettség mögött, de többségében eléri, sőt meg is haladhatja a korábbi egyetemi szintű szaktudományos követelményeket. Ugyanakkor meg kell állapítani, hogy a tényleges probléma is található a három különböző szint értelmezésében. Nevezetesen az, hogy a tanári végzettség mögött meglévő szaktudományi alap különbözőségeit nem minősíti a rendszer különbözőnek. A felhasználóknak, az iskoláknak tehát nem elég a végzettséget igazoló oklevelet megismerni, érdemes elkérni a diploma mellékletét is, amiben a jelentős különbségek megláthatók. Természetesen látjuk, hogy az iskolák megfelelő tájékoztatása ezt a helyzetet tisztázza. A kérdés értelmezését nem bonyolítjuk azzal, hogy vajon ugyanolyan mesterszintű szaktudományos felkészültség kell-e minden iskolában és minden életkorban. Ezzel azért nem foglalkozunk bővebben, mert elfogadjuk, hogy a magasabb szintű

szaktudományos felkészültség a tanári képzettség általános szintjét is emeli. Azt azonban tényekkel támasztottuk alá, hogy a jelenlegi rendszer nem követel általában kevesebbet a szaktudományok területén sem.

2. *A másodikként felsorolt probléma a tanári professziónak az oktatott ismeretek-től függetlenül is értelmezhető tartalmát kérdőjelezi meg.*

Ez az állítás már nem unalmassá, hanem lehetetlenné teszi az érdemi vitát. Tagadni azt az evidenciát, miszerint az emberek, a közösségek megismerése, a kommunikációs képességek, az emberekkel való bántni tudás, a közösségek fejlesztésével kapcsolatos képességek önmagukban nem is léteznek, hát legalábbis tájékozatlanságra vall. Az elfogadható, hogy a szaktudományokkal együtt értelmezhető jól a tanári professzió. Ugyanakkor ezt a kapcsolatot nem lehet leegyszerűsíteni arra, hogy „persze azért pedagógiára és pszichológiára és módszertani ismeretekre is szükség van”, mert ezzel éppen a közoktatás gyakorlati tapasztalatait negligáljuk. Nem célszerű tehát azt állítani, hogy aki „csak” az emberekhez ért magas szinten – pedagógiai pszichológiai felkészültsége révén –, az nem alkalmas a tanárképzés felelősségének az elvállalására. Ez az állítás ugyanis azt is jelenti, hogy pl. a biológia professzora alkalmas a tanárképzés vezetésére, mert biztosan ért annyira az emberekhez is, amennyire kell. Ez az aszimmetrikus szembeállítás nem vezet konstruktív megoldáshoz. A kijelentés tehát nehezen védhető. Ha még is érteni akarjuk, akkor oda jutunk, hogy a korábbi rendszer jó volt, mert a biológia tanárokat a biológusok felelőssége mellett képezték. Presztízssérelmet sejtünk a háttérben, és elfogadjuk, hogy ez valódi sérelem, de akkor erről kell beszélni!

Az eddig elemzett két problémára adott választ egymás mellé állítva új megvilágítást kap az egységes MA szintű tanárképzést elutasító motivációja. Eszerint, bár nem igaz, hogy kevesebb szaktudományos képzést kapnak a leendő tanárok, de mivel nem a szaktudományok képviselői adják a szakfelelőst, és a pedagógikum a korábbi kereteit kibővítette, ezt nehéz elfogadni.

3. *Érdekes eredményre jutunk akkor is, ha a harmadik kiemelt problémát próbáljuk tényekkel alátámasztani. Tény, hogy a természettudományok iránt és ezen belül a tanári szak iránt is a kétciklusú tanárképzés bevezetése óta tovább csökkent az érdeklődés. De az is tény, hogy ez a csökkenés nem hazai jelenség és nem is az új típusú tanárképzés bevezetésével kezdődött. Kétséges tehát oksági kapcsolatot feltételezni ott ahol az okozat előbb jelentkezett, mint az ok!*

Sajnos a helyzet tényleg drámai, nem lehet a kezünket széttárva tehetetlenül szemlélni, hogy néhány év múlva nem lesz tanár fizikából, kémiából vagy bármely más tantárgyából sem. Sürgetően intézkedni kell tehát, hogy mielőbb értelmét lássák az arra alkalmas fiatalok a tanári pálya választásának. Ennek érdekében el lehet

rendelni, hogy a tanárképzés esetében állítsuk vissza a korábbi képzési rendet, azonban a visszaállítás nem fogja javítani a tanári pálya vonzerejét. Meglátásunk szerint ugyanis az új többciklusú felsőoktatás csak láthatóbbá tette és nem előidézte a tanárképzés valódi problémáját, a tanári pálya elképesztően alacsony társadalmi megbecsülését.

A korábbi rendszerben csak igen korlátozott számban képeztünk a mai értelemben vett diszciplináris mester szakosokat, továbbá az egyetemi szintű tanári végzettség a szaktudományok doktori képzésébe is adhatott belépőt. Ennek megfelelően viszonylag „tömeges” volt a tanárképzés, bár a végzett tanárok nagy hányada nem került a tanári pályára. Az így kialakult helyzetnek volt köszönhető, hogy a korábbi tanárszakokon a pedagógikum másodrangú képzési terület volt, hiszen úgyszem tanárnak készül a többség. Ez a hangsúlyeltolódás különösen az egyetemen volt kifejezettebb, hiszen a főiskolák tanár szakosai közül sokan jobb híján kerültek „csak” főiskolára, és nagyobb arányban fogadták el, hogy esetleg mégis tanárok lesznek. Drága és rossz hatékonyságú volt ez a túlzott létszámú tanárképzés.

Az új képzési struktúra kidolgozói arra törekedtek, hogy lehetőleg azok kerüljenek be a tanárképzésbe, akik valóban tanárok akarnak lenni. A diszciplináris alapokat pedig az alapképzésben tervezték biztosítani, gondoskodva arról is, hogy a diszciplináris felkészültség ne csorbuljon, mint ezt korábban kifejtettük. Létrejött tehát a bolognai rendszerként elhíresült felsőoktatási képzési struktúra és ezen belül a tanárképzés új rendje.

Ebben a rendszerben az alapképzést követően a tehetséges fiatalok sok nem tanári mesterszak közül választhatnak. Ezek a szakok piacképesebbek, tehát többen választják. A tanárszakra valóban csak azok jelentkeznek, akik tényleg tanárok akarnak lenni. Most vált láthatóvá tehát, hogy ha komolyan kell venni, akkor hányan választják a tanári pályát. Ez a bolognai-rendszernek nem hibája, hanem kívánatos sajátossága. Azt kell kiképezni tanárnak, aki az akar lenni! Ezzel a tudatosabb pályaaorientációval reményeink szerint egyrészt a redukálódó kontraszelekció miatt, másrészt a motiváltabb hallgatói bázisnak köszönhetően, továbbá a tanári mesterség szaktudományon túli dimenzióinak mennyiségi és hitünk szerint minőségi emelésével a leendő tanárok hatékonysága fokozható, ami a presztízsprblémák mérséklésének egyik lépése lehet.

A jelenlegi viták gyökere nagyrészt a felsőoktatás átalakításának a tempójából is eredeztethető. A bevezetésre – mind az alapképzés, mind a mesterképzés esetében – erőltetett tempóban került sor. Voltak ugyan szakmai viták, de feszítő gazdasági és politikai nyomások révén gyorsabban bevezetésre került, mintsem kiérlelődött volna a szakmai összhang. A nem megnyugtató társadalmi támogatás, a képzési piac beszűkülése miatt kialakuló ellentétek tovább nehezítették a szakmai ütközések konszenzusra törekvő kezelését. A bevezetés előtti indokolt viták jelentős része így a bevezetés utánra tevődött.

Mindemellett az első évek tapasztalatai megmutatták, és ez várható volt, hogy valódi hibái is vannak a bevezetett új rendszernek. A vitában így nemcsak álproblémák, hanem tényekkel alátámasztható ellenérvek is megjelentek. Az ütközési pontok számának, erejének köszönhetően a nyilvánosság számára egyre kiélezetebben adódott át a dilemmák, problémaértelmezések, kritikák többsége. A vita élesedése egyre nagyobb nyilvánosságot kapott. Az újságok hasábjain, a rádió és a televízió csatornáin egyre többen, egyre csípősebben, és egyre több tényszerű állítással bíralták a bolognai-rendszert, ami a már sokat említett presztízsnak egyáltalán nem kedvez. Szerencsés lenne ezt a folyamatot megállítani, építő jellegű megoldási tervekkel helyettesíteni.

A most már nyilvánvaló, valódi problémák kezelésére két élesen eltérő lehetőség kínálkozik.

Az egyik – és erre néhányan hajlanak – hogy a tanárképzést ki kell venni a bolognai-rendszerből, meg kell szüntetni az egységes tanárképzést. Ennek a megoldásnak a további részleteiről még nem sokat tudunk, de érezhetően a korábbi tanárképzés logikáját kívánják visszaállítani. Meglátásunk szerint ez részben lehetetlen, részben a kívánt kedvező változást sem érné el. Ha mégsem a korábbi struktúra reinkarnációját tervezik, akkor arra érdemes időt áldozni, nehogy a gyorsaság új, és a jelenleginél nem kisebb problémákat szüljön.

A másik lehetőség, hogy a tapasztalatok átgondolt értékelése alapján a szükséges változtatásokat a jelenlegi rendszer keretei között hajtjuk végre. Ennek legfőbb feltétele, hogy a vita konstruktív vitává nemesedjen úgy, hogy a diszciplínák és pedagógikum képviselői elfogadva kölcsönös egymásrautaltságukat, félreteszik a presztízsféltést, a presztízssérelmeket, és a közös érdekeiknek megfelelően összefognak.

Ilyen szempontból örvendetes volt a Tanárképzők Szövetsége által szervezett vitafórum záró hangneme, amely az elkerülhetetlen együttműködés mellett foglalt állást. Valójában jó esélye van a konstruktív kooperációnak, hiszen meggyőződésünk, hogy minden megnyilatkozó a maga hite szerinti legjobb tanárképzés mellett kötelezte el magát. A közismert nyertes-nyertes megoldásra kellene törekedni, és szerencsés lenne elfelejteni a nyertes-vesztes vita értelmességét.

Az együttműködés első, és a megvalósulásáig a legfontosabb célkitűzése lehet, hogy elfogadtatjuk a társadalom felelős vezetőivel, ezen keresztül a társadalommal, hogy a fő problémát hazánkban a pedagógusok méltatlanul alacsony társadalmi elismertsége jelenti. Ha ezen nem sikerül jelentősen javítani, akkor nem tudunk áttörést elérni a kérdésben, bárhogy is alakítjuk át a képzés tartalmát, logikáját.

Amennyiben a jelenlegi kereteken belül keressük a jobb megoldásokat, előterjesztünk néhány konkrét javaslatot, amelyekben feltehetően könnyen egyetértenek a vitázó felek.

Egyik ilyen javaslat a második szak problémájára vonatkozik. Mint említettük, a második szak a szaktudományos felkészültségben különbözik az első szaktól. Tudjuk, hogy némely szakképzettség kizárólag második szakképzettségként értel-

mezzethető. Ezt a logikát javasoljuk némely esetben fordítva is alkalmazni. Azt javasoljuk tehát, hogy egyes szakterületeken csak úgy lehessen tanári szakképzettséget szerezni, ha a terület eléri, vagy legalább megközelíti a régi értelemben vett egyetemi szintű tanári képzettség szakterületi szintjét. Jelenleg ez plusz egy félévnyi, azaz 30 kreditet többletet igényel a kétszakos képzésben, ahol nem másfél, hanem valódi kétszakos végzettséget kapnának a hallgatók. Két módja kínálkozik e törekvés megvalósításának. Egyrészt az alapképzésen belül, illetve az alap- és a mesterképzés közötti időben – államilag finanszírozott hallgató esetében állami finanszírozás mellett tehát a kredittúllépést megengedve – támogathatnánk ennek teljesítését. Az eddigi rendszer lényegében már biztosítja, hogy a 180 kreditet 8 félév alatt teljesítse a hallgató. Javaslatunk szerint ezt kibővítenénk úgy, hogy 8 félév alatt nem 180, hanem $210+10\%$ kreditet finanszírozná az állam bizonyos szakterületeken. Elsősorban a tanárihiány miatt a természettudományos szakokat sorolhatjuk ide, de a klasszikus „bölcész” szakterületeket sem lenne indokolt kizárni, mint pl. az idegen nyelvek, a magyar és a történelem. A tantárgyak körét mindenesetre pontosan meg kell határozni.

Második javaslatunk a szakok által élesen bírált 2 féléves kiegészítő képzésre vonatkozik. Nemcsak a szakterületek képviselőiben él a korábbi képzési logika, hanem azokban is, akik erre a képzésre felvételt nyernek. A magyar szakra bekerülők például Szombathelyen is meglepve tapasztalják, hogy a szak kurzusait csak néhány kreditnyi mértékben kell felvenni. Különösen azok szeretnék több szakmai tárgyat tanulni, akik régebben, pl. több mint 10 éve végeztek a főiskolán, és azóta tetemes pedagógiai, módszertani tapasztalatokra tettek szert, de szaktudományos felfrissülést szívesen fogadják. Javasoljuk, hogy a két félévet 3 félévre bővítsük, és a plusz félév (30 kredit) bővítse a szakterületi képzést. Igazolt, jelentős pedagógiai tapasztalat esetén az intézmény a pedagógiai gyakorlati kurzusok jelentős hányada alól felmentést is adhatna, így egyes esetekben a képzési idő nem is bővülne. Ez a változtatás ésszerűen rugalmasabbá tenné a képzési kereteket. Fenti logikával talán más sajátos képzési formák belső arányait is érdemes újragondolni!

Végül, de nem utolsó sorban egy általános problémát szeretnék hangsúlyozni, amiben feltehetően minden érintett egyetért.

Az alapképzések Képzési és Kimeneti Követelményei (KKK-i) akkor készültek, amikor még nem lehetett pontosan tudni a mesterképzések KKK-it. Sok oka volt összességében mindenkinek arra, hogy „túlzsúfolttá” tegye az alapszakot. Sokan vélekedünk úgy, hogy eljött az ideje az alapszakok felülvizsgálatának. A tanárképzés szempontjából ez valódi gondot jelent. A szakterületek ugyanis az alapszakon azt az elvet érvényesítették, hogy fel kell készíteni a hallgatót a diszciplináris mester szakra. Ezt nem tartják lehetségesnek 110 kredittel. Így azt a hallgatót, aki minden nehézség ellenére felveszi a második tanárszakhoz szükséges 50 kreditet, végképp nem tekintik megfelelően felkészültnek a diszciplináris mesterképzésre. Javaslatunk szerint az ilyen hallgató kapjon lehetőséget arra is, hogy a korábban

ismertetett logika szerint a 8 félév finanszírozott féléven belül teljesíthessen külön térítés nélkül +30 kreditet az adott szakterületen.

A három javaslattal azt akartam érzékeltetni, hogy léteznek valódi problémák, amelyek megoldására jelentős többletforrás nélkül is lehet ajánlásokat megfogalmazni úgy, hogy az ne a szakterületek közötti rivalizációt jelentse, remélve, hogy az egymásra figyelő és építő módosítási tervek találkozásával a célnélküli és végtelennek tűnő polémiák lezárhatóvá válnak.

TUDÓSTANÁROK A KÖZOKTATÁSBAN

CHRAPPÁN MAGDOLNA

a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karának
főiskolai docense
chrappanm@gmail.com

Tízegynéhány évvel ezelőtt végigsöpört az országon a nyolcosztályos gimnáziumok „mindenekfelett valóságának” szele. Nagyon sokan sorolták mellette a racionális és érzelmi érveket, sugallva, hogy ez a szerkezet jelentheti a közoktatás bajaira a gyógyírt. Túlnyomórészt olyan, egyébként saját területükön kiváló szakemberek, tudósok, akik maguk is ilyen intézményben végeztek. Érvelésüknek számtalan megfontolásra méltó eleme volt, sok energia és figyelem fordítódott a téma kutatására. Sok iskola a nyolc- és hatosztályos gimnáziumi képzések indításában látott menekülési utat abból a demográfiai apályból (valamint a közeli nagyvárosok elszívó hatását is ellensúlyozandó), amely a kilencvenes évek elejétől határozottan érzékelhető volt, különösen a közepes méretű településeken. Csak azok az iskolák lettek azonban sikeresek, amelyek olyan társadalmi közegben léteztek, olyan fenntartói-működtetési paraméterekkel bírtak, amelyet oktatásszociológusok jóval korábban peremfeltételként határoztak meg ezeknél az iskolatípusoknál. Végül kiderült, hogy önmagában egy strukturális elem nem old meg, ahogyan nem is generál, alapvető közoktatási problémákat. Ezzel a példával analóg helyzetnek érzem az újra felerősödni látszó vitát, amely a tudóstanárok vs. pedagógia kérdését feszegeti a tanárképzésben.

Most, amikor lehetőség nyílik arra, hogy a tanárképzés Bologna-verzióját felülvizsgáljuk, a szócsaták kereszttüzebe kerül ismét a feloldhatatlan dilemma: diszciplína vagy pedagógia? Van-e tanár általában, vagy csak matematika-, fizika-, magyartanár létezik? Ugyanaz a paradigma-ütközés, csak más verbális köntösben. Persze tudjuk, nem törekszik kizárólagosságra sem a pedagógia, sem a szaktudomány, az állandó vitakérdés a tanárképzésen belüli arányuk.

Am ennél is lényegesebb kérdés, hogy vajon *ki az, aki erről az arányról dönt?* A tanárképzést az iskola (no meg persze, a tanárképzést folytató intézményi egységek) felől szemlélők azt gondolják, nekik kellene ezt a döntést meghozni, mert nekik van a legátfogóbb ismeretük az iskolarendszer működéséről, következésképp a működtetéshez szükséges tanárok felkészítéséről is. A tanárképzést a tudományos közösségek felől szemlélők azonban úgy érvelnek (alapvetően a felsőoktatásba bekerülő hallgatók általános és szakspecifikus input-tudása alapján), hogy tarthatatlan a közoktatás állapota, a tanárképzésben igenis újra a diszciplináris képzésnek kell a

főszerepet kapnia, mert az egyre gyengébb tanárok keze közül egyre gyengébb tudású gyerekek kerülnek ki, akik bekerülve a felsőoktatásba egyre gyengébb tanárok lesznek, akik kezei közül... Pozitív feed-back, mindannyiunk tapasztalatai alátámasztják ezt az érvet is.

Többnyire ezen a ponton bukkan fel a tudóstanár, mint olyan tanáreszmény, aki megoldhatja a közoktatás számos problémáját, de az oktatási színvonal zuhanását mindenképpen¹.

Tulajdonképpen kik is a tudóstanárok? Erre nemigen hallunk definíciókat, induljunk tehát innen. Többféle alternatíva kínálkozik, az egyik szerint tudóstanár az a – jobbára gimnáziumi – tanár, aki maga is intenzíven és *eredményesen műveli szaktudományát*. Ezt a megközelítést halljuk leggyakrabban, visszautalva régi idők nagy tanár alakjaira, akik alapvetően (bár nem kizárólag) a két világháború között kezdték pályájukat, és neveltek tudósgenerációkat, miközben maguk is termékenyen járultak hozzá koruk szaktudományos eredményeihez.

Egy másik lehetséges értelmezés szerint tudóstanár az, aki tanári tevékenységének minden mozzanatával *a tudós- és kutató-utánpótlás oktatását* szolgálja. Akiknek az igazi közege, szakmai specialitása a rendkívül erős diszciplináris felkészítés, e téren kiváló eredményeket érnek el az arra alkalmas diákokkal, és kétségtelenül óriási szerepük van abban, hogy a magyar tudományos potenciál erősödjék. Ez lágyabb definíció, hiszen a tanár tudományos eredményessége itt nem feltétlen elem, azonban a tudóstársadalom valószínűleg nem a tudományt professzionálisan művelő tanárembert hiányolja, hanem azt a tanárt, aki képes kiváló tudóspalántákat nevelni! Ez jogos elvárás, a félreértést az okozza, hogy a tudóstanár kétféle megközelítése összecsúszik az érvelés során. Mint ahogy az is igaz, hogy ilyen feladatok megoldása során a nem kiváló szaktudományos képzettségű tanárok komoly károkat tudnak okozni, hiszen olykor nem ismerik fel, sőt, gyakran kifejezetten büntetik a gyerek kreatív, egyedi tudományos megoldásait, támogatás helyett gyakran elnyomják a kibontakozni készülő tehetséget. A szaktudományos bizonytalanság ráadásul súlyos szakmai hibákhoz, rugalmatlan gondolkodáshoz és sokszor agresszivitáshoz vezethet, különösen, ha pszichológiai-pedagógiai-kommunikációs felkészületlenséggel is párosul.

Időzzünk el mégis néhány mondat erejéig a tudományt művelő tudóstanár archetípusánál. Legtöbbször matematika-, fizika-, kémia tanárokról, irodalomtanárokról, nyelvészekről, etnográfusokról van szó, akik vagy a tanári munka mellett végeztek tudományos-művészeti tevékenységet, vagy a tanári munka életük egyik fontos szakasza volt csupán. Utóbbiak közé tartoznak olyan kiváló művészeink, mint *Gárdonyi Géza, Móra Ferenc, Németh László, Váci Mihály, Szabó Magda, Jókai Anna*,

¹ A tudóstanár igénye mögött egyértelműen az a szándék húzódik meg, hogy a leendő tanárok a jelenleginél sokkal több szakdiszciplináris ismeretet tanuljanak, és ez a törekvés önmagában méltányolható is volna. A problémát az okozza, hogy a képzési félévek számának növelése nélkül ezt csak egyféle módon lehet megoldani: a pedagógiai-pszichológiai modul jelentős visszaszorításával.

hogy csak néhányat említsünk azok közül, akiknek a munkássága meghatározóan táplálkozik a tanári munkából. Műveikből kiragogy a tudóstanárra egyik jellegzetesége, amely a természettudós-tanárok pályaképéből, de különösen a diákok visszaemlékezéseiből is egyértelműen kiolvasható: a tudóstanárok *tanárnak* (úgy általában) *is kiválóak voltak*, amit a módszeres pedagógiai felkészültség, emberismeret és emberi tartás garantált. Képtelen és veszélyes is tehát szembeállítani a diszciplináris és a pedagógiai kvalitásokat, még annyira sem, hogy döntő prioritást rendelünk valamelyikhez. E ponton pedig ki kell jelentenünk azt is, nem elég, ha valaki született tanár: képezni is kell, a tanári kompetenciák mindegyike fejleszthető, elsajátítható. Vitathatatlan természetesen, hogy van, akinek jobbak a személyiségéből fakadó pedagógiai képességei, az empátia, nyitottság, humorérzék, kommunikációs, szociális kompetenciák stb., de ez nem kérdőjelezi meg az eredeti állítást.

A tudóstanárokra való hivatkozásokat érdemes abból a szempontból is vizsgálni, hogy kik és milyen kontextusban emlékeznek rájuk. Általában olyan tudósok szájából halljuk a tudóstanárra-eszményt, akik erősen kötődnek az adott diszciplínához, és az illető tanártól kapták a kezdő stimulust a tudománnyal való elköteleződéshez, ráadásul maguk is kiváló elmék, az intellektuális elit élvonalához tartoznak. Ritkán halljuk azt, hogy valaki „csak” átlagemberként² jó szívvel és elismerően nyilatkozik saját tudóstanárról, aki a tudománnyal megkeserítette iskolai mindennapjait, állandó kudarcot, esetleg kishitúséget alakítva ki³. Kivéve, ha az a tudóstanárra kiváló tanár is volt egyben, aki nem pusztán a tudománnyal hat. Ezzel pedig ismét az alapoknál vagyunk: nincs tudóstanárra jó tanárság nélkül. Emlegetett tudóstanáraink szinte kivétel nélkül gimnáziumi tanárok, akik valóban könnyebben tudják tudományos teljesítményükkel megragadni a felnőttkor küszöbén álló fiatalok figyelmét és elismerését. Az a feltevés pedig, hogy a gimnázium a felsőoktatásra készít fel, erősíti azt az elvárást, hogy ebben az intézménytípusban tudóstanárok legyenek. A baj csak az, hogy manapság a felsőoktatás sokkal szerteágazóbb, tömegesebb, mint akár egy-két évtizeddel ezelőtt, nem is beszélve a tudóstanárra hős-koráról, a 19. század utolsó harmadáról és a 20. század első feléről. Megállapíthatjuk persze, hogy sajnos, a felsőoktatás sem jelent már kétségtelenül és minden szintjén tudományos képzést, hogy bizonyos intézménytípusban, vagy szakokon az alapképzés a jobb középiskolák átlagos színvonalát sem éri el egy-egy tudományterületen, de akkor azt is meg kell állapítanunk a tudományos elemzés következetességével, hogy ez *nem közoktatási*, és főleg *nem tanárképzési probléma*. Követke-

² Tekintsünk el most attól a tényről, hogy átlagembereket nem is hallunk tudóstanárokról nyilatkozni, hiszen egyrészt nem tudják megítélni a tanár tényleges tudományos teljesítményét, másrészt nemigen szoktuk megkérdezni őket ilyen ügyekben.

³ Önmagában a tudományok oktatása nem jár feltétlenül ilyen eredménnyel, de a mindennapi tapasztalat sajnos ezt mutatja. Komoly probléma, hogy zárt tudományos közegben ez egyszerűen nem érzékelhető.

zsképpen a tudóstanárok ezt a gondot a legcsekélyebb mértékben sem tudhatják orvosolni.

Sajnálatos félreértés a felsőoktatás tömegesedését és ennek negatív következményeit a tanárképzés tudósképzés irányába való eltolásával megoldhatónak vélni. Teljesen érthető, hogy lehetetlen az elitképzéshez szokott egyetemi oktató számára annak tudomásul vétele, hogy a BA-BSc-képzésekben együtt ülnek a legjobb 5–10%-ba tartozó hallgatók azokkal, akik 15–20 évvel ezelőtt sokadik próbálkozásra sem jutottak volna be egyetlen egyetemre sem. A felsőoktatás tömegesedése – interferálva a „magyar bologna-folyamat” jól ismert keletkezési sajátosságaival – a tudományos képzés jogos input-igényeinek nyilvánvalóan nem tud megfelelni. Ezen azonban nemigen segíthet a tudóstanár, sőt, ne feledkezzünk meg arról a tényről sem, hogy jelenleg *csak olyan tanárok vannak a pályán, akik alapvetően egyetemi tudósképzésben vettek részt*⁴. Ha erőteljesebb tudományos képzést szeretnénk biztosítani a leendő tanároknak, akkor az is végiggondolandó, hogy elegendő-e a 10+1 félév.

De térjünk vissza a tudóstanárokhoz! Tételezzük fel érthető igényként azt, hogy legalább a gimnáziumokban a tudományosság legyen a döntő minősítési elem. Nézzünk néhány idevonatkozó adatot a KSH adatbázisából:

1. táblázat: A 7 éves és idősebb népesség legmagasabb befejezett iskolai végzettség szerint (%)^{*}

	1920	1970	1980	1990	2001	2005
Középiskolai végzettség érettségivel (gimnázium ** + szakközépiskola)	1,9	9,4	14,6	16,2	22,7	25,2
Egyetemi, főiskolai oklevél	1,0	3,2	5,1	7,6	9,8	11,7

^{*} http://www.nepszamlalas.hu/mc2005/mc2005_hun/kotetek/09/02_ert.pdf, letöltés: 2010. május 5.

^{**} A gimnáziumi érettségi aránya 1980–2005 között 40–46 % között ingadozik az összes érettségien belül, azaz a teljes népességnek maximum 10–12%-át érinti.

A tudóstanár tehát olyan kor ideálja, amikor a teljes népesség alig néhány százaléka járt gimnáziumi képzésbe, és 1980-ig sem érte el a 10 %-ot, arról nem is beszélve, hogy a tudomány művelése is egészen más feltételek között folyhatott. Tegyük fel egy pillanatra, hogy a gimnáziumban manapság is a tudóstanár a valóban haté-

⁴ E sorok szerzője 25 éve olyan kétszakos természettudományos tanárképzésben részesült, ahol az I–IV. évfolyamon a pedagógiai-pszichológiai tárgyak óraszámaránya 5% körül mozgott, és V. évfolyamon sem haladta meg az 50 %-ot az iskolai gyakorlaton kívüli pedagógiai-módszertani óraszám. Az arányok drámaian nem módosultak az elmúlt évtizedben sem, kivéve természetesen a bolognai tanárképzést.

kony modell! Ebben az esetben is az a helyzet, hogy a teljes populációra gyakorlatilag a 10%-nak megfelelő tanárképzést akarnánk kizárólagossá tenni. Ezen szándékunk szerint azonban azt is állítanunk kell, hogy mindenki képes és mindenkinek szükséges is gimnáziumi érettségét szereznie, nemcsak 10%-nak. Ellenkező esetben az a kép alakul ki, hogy társadalmilag érzéketlenek, az iskola szerepét anakronisztikusan szimplifikálók, csupán egy szűk réteg hosszú távú érdekeit mindenkinek felettinek tekintők vagyunk. Ezt a rossz üzenetet pedig természetesen kerülni szeretnénk, ami csak úgy lehetséges, ha árnyaltabban és sokoldalúbban közelítünk az egész probléma-komplexumhoz.

A tudóstanárookra nagy szükség van, hiszen fontos, hogy a tudományos élvonal utánpótlását már a közoktatás befejező szakaszában is szaktudományosan kiválóan felkészült tanárok biztosítsák. Ebben az esetben is felmerülhet azonban néhány kérdés. Az egyik, hogy a tudóstanár milyen tudományt tanít: az egyetemi tananyagot (BSc? MSc?), vagy valami mást, például valamilyen nemzetközi standardhez (ha volnának ilyenek) igazodó tartalmakat? Az érintett diákok hol tanulnak: csak gimnáziumokban, bizonyos szakközépiskolákban, teljes osztályokban vegyesen, csak a tagozatokon, csak emelt óraszámú képzésben? Mi a teendő azokkal a gyerekekkel, akik ugyancsak tudóstanárt igényelnek, csak egy *másik* tudományból: vagyis mindenki ugyanazt tanulja például kémiából akár vegyész, akár matematikus, akár nyelvész akar lenni? Mert ha iskolatípushoz kötjük a tudóstanárt, akkor ez bekövetkezhet. Sorjázhathatnának még a hasonló tantervi, strukturális, differenciálással, összességében az iskolai funkciórendszerrel kapcsolatos kérdések, amelyek csak látszólag együgyűek, valójában egy komplex rendszer elemeire vonatkozó alapvető felvetések, és a jelenlegi terjedelemtől sokkal részletesebb kifejtést igényelnének.

Továbbá: tudóstanár tanít általános iskolában, szakiskolában, szakközépiskolában is? Milyen életkorhoz kössük a tudományos felkészítést? Tudjuk, hogy nagyon sok kisdíák van, aki csodálatos kognitív teljesítményre képes, jól bírják, sőt élvezik is a korai intellektuális terhelést, jó érzékű tudóstanárok nagy eredményekre segíthetik őket. Intézménytípushoz, vagy speciális képzési programokhoz rendeljük tehát a tudományos képzést? A tudóstanár óhajta-e ugyanis ténylegesen azt a vágyat fejezi ki, hogy minél több, minél tudománycentrikusabb ismeretet tanítsanak az iskolában, és lehetőleg mindenki fogadja el, hogy ez az ideális megoldás. *A tudóstanár tehát valójában egyfajta tantervi követelményrendszer tanári megtestesítője.*

De mi legyen a többiekkel (akár kicsik, akár nagyobbak), akik nem képesek a követelmények teljesítésére: tekintsük őket oktatási selejtnek? És ha kimondva-kimondatlanul ezt tesszük, akkor milyen problémát oldottunk meg? Csupán egyet: kiválogattuk a tudományos felsőoktatás számára a potenciális jelölteket.

A kör itt be is zárul: egyetlen partikuláris, bár kétségtelenül fontos stratégiai célnak rendeljük alá nemcsak a teljes tanárképzést, hanem gyakorlatilag a közoktatás egészét is. Súlyos állítások ezek, de ha a teljes tanköteles népességet tekintjük, igazak.

Az elmúlt időszakban sok oktatáspolitikai ötlet generálódott alapvetően helyes-
selhető társadalmi megfontolásból, de doktriner, hektikus és kontraproduktív módon
megvalósítva. Ebből azonban nem következik sem az, hogy minden, az utóbbi év-
tizedben bevezetett dolognak az ellenkezője volna jó, sem pedig az, hogy a szaktudo-
mány-uralta tanárképzés megnyugtató eredményeket hozna. Nehezen értelmezhető
például az a nézet, hogy a képzés 300 kreditjéből szerzendő 10+40 pedagógiai-pszí-
chológiai kredit (1/6 rész) a diszciplínák súlyos érdeksérelmét jelentené⁵.

Egy tanár értékelhető önmagában tanárként is, mert iskolai közegben a ma-
gyar- meg a fizikatanár mindennapi munkájában *sokkal több a tanárságból fakadó
közös*, mint a tárgyak különbözőségéből eredő *eltérő* elem. Ez azonban nem legiti-
málja a gyenge diszciplináris – erős gyakorlati képzés modellt!

Véleményütközésekre, álláspontjaink érvekkel, statisztikákkal való megerősí-
tésére szükség van, be kell mutatni, hogy jó tanár nincs alapos pedagógiai felkészí-
tés nélkül, mint ahogy erős és biztos szaktudományos tudás nélkül sem.

Egy azonban bizonyos: a megfelelő arányok nem állapíthatók meg, és főképp
nem dönthetők el egy-egy aktuálisan erős szakmai lobbis iskolaképe alapján.

⁵ A szakmódszertani és a szaktárgyi tanítási gyakorlat kreditjeit a szaktudományok inkább tekintik a sajátjuknak.

SZAKTUDOMÁNY KONTRA PEDAGÓGIA

BUDA ANDRÁS

a Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézetének
egyetemi adjunktusa
buda@delfin.unideb.hu

Hogy pedagógusnak születni kell vagy tanulható mesterség, régi vitája a társadalomnak. Mindkét tábor védi valónak vélt igazát, de csak ritkán sikerül meggyőzni a vitapartnert. A szakemberek természetesen egyetértenek abban, hogy vannak olyan ismeretek, fogások, módszerek melyek taníthatók, melyek ismertében felkészülte(bbe)n állhat ki a pályakezdő tanítványai elé. Általában egyetértés van abban is, hogy egyaránt szükség van szaktudományos, pedagógiai-pszichológiai és módszertani felkészítésre. A szakmabeliek ezek arányán, sorrendjén vitatkoznak, és ez volt az a kérdéskör, mely a Tanárképzők Szövetségének V. Akadémiáján talán leginkább megosztotta a megjelenteket.

Hatvani László professzor bevezető előadásában egyértelműen a szaktudományos felkészítés elsődlegessége mellett tette le a voksot. Javaslati között megfogalmazta például azon elképzelését, hogy csak olyan intézményben folyhasson pedagógusképzés, ahol színvonalas kutatómunka folyik. Bevallom, nem feltétlenül látok a kettő között összefüggést. Egyrészt úgy gondolom, hogy ha átvizsgálánk napjaink közoktatásban felhasználható tankönyveit, akkor elvétele találnánk olyat, melyben az elmúlt évtizedek szaktudományos kutatásainak eredményei megjelennek. (Sőt, ha az elemzést kizárólag a természettudományos tárgyakra korlátoznánk, minden bizonnyal jelentősen nyújthatnánk az időintervallumon. Talán csak a Plútóval kapcsolatos változás az egyedüli kivétel.) A tankönyvek azonban természetesen változtak, de legfőképpen azért, mert a nemzetközi és hazai kutatások (pl. PISA-mérések és a kompetencia vizsgálatok) bebizonyították, hogy pedagógiai, módszertani, szemléletbeli változásra van szükség.

A szaktudományos kutatások kiemelt szerepe a pedagógusképzés szempontjából azért is kérdéses, mert az előadó maga jelentette ki, hogy a tanárjelölteknek mást kell tanítani, nem pedig kevesebbet. Ha pedig ezt elfogadjuk, akkor aligha képzelhető el, hogy a legfrissebb szaktudományos eredményekkel ne a diszciplináris képzésben résztvevőket ismertessük meg! A kiváló kutatási potenciál és a pedagógusképzés kapcsolata tehát ebből az irányból is megkérdőjelezhető. Mindazonáltal még az is kérdéses, hogy a kiváló kutatási eredmények együtt járnak-e azok átadásának képességével? Ha ugyanis végiggondoljuk tanulói pályafutásunkat, akkor valószínűleg fel tudunk idézni olyan tanárokat, akik bizonyítottan magas szintű

ismeretekkel rendelkeztek, ennek ellenére nem tudták azt megfelelően átadni. Számos vitacsoport, továbbképzés tapasztalata alapján állítható, hogy ezen példák többsége a felsőoktatásból származik. Érdemes lenne megvizsgálni, hogy ennek az oka, hogy diákként még jobban tiszteljük tanárainkat, hallgatóként pedig már kritikusabbak vagyunk, vagy éppen az egyre gyarapodó ismeretek, tapasztalatok állnak a háttérben? Vajon milyen szerepe van e tanárképzésnek, hogy a felsőoktatásban oktatók egy részének nincs tanári végzettsége? Mi is indokolja tehát az intézményekben zajló kutatás és a pedagógusképzés összekapcsolását?

A vitaindító előadásban elhangzott az is, hogy a pedagógiai-pszichológiai tárgyak a Bologna-rendszerben plusz 22 kreditet kaptak, és ez szintén hozzájárul a tanárképzés válságához. Ez az állítás – véleményem szerint – szintén több szempontból vitatható. Egyrészt már korábban is voltak olyan képzési programok (pl. a mérnök-tanár-képzés területén), melyekhez képest a mostani 50 kredit nem jelent 22 kreditnyi többletet. Egy ilyen növekedés egyébiránt kb. hét százaléknyi eltérést jelent a 300 (180+120) kredithez viszonyítva. Az eltérés tehát olyan csekély, hogy a problémák egészen biztosan nem (csak) innen erednek. Ha egyáltalán léteznek problémák a képzési programokkal kapcsolatban! Az új típusú képzési programok sikere vagy sikertelensége ugyanis még nem bizonyítható, hiszen a végzettek (már ahol vannak egyáltalán!) még nem töltötték el éveket a pedagóguspályán. Amíg ilyen eredmények, tapasztalatok nem állnak rendelkezésünkre, addig lehet éppen érdeknek, elképzeléseknek megfelelő jóslatokban bocsátkozni, de ilyen vélelmekre nem szabad fontos döntéseket alapozni!

Tagadhatatlan ugyanakkor, hogy a korábbinál jóval kevesebben jelentkeznek pedagógusnak. Ez azonban egyáltalán nem meglepő, hiszen ebből a szempontból a társadalom hasonlít a vita során felemlített példaszemélyhez, akinek ha elég sokáig ismételnék valamit, akkor a végén elfogadja, sőt sajátjának tekinti az ötletet. Valóban sikerült addig ismételnem a „sok a pedagógus” kijelentést, míg a társadalom hozzászólt, magáévá tette a gondolatot. Így aztán a felelősségteljesen gondolkodó szülők megpróbálják lebeszélni gyermeküket a munkanélküliséget előrevetítő diplomaszerzésről, a diákok érdeklődése csökken (esetleg pontosan szüleik példáját látva), a képzésben résztvevők pedig megpróbálják csökkenteni (nem egy esetben minimalizálni) a befektetendő energia mennyiségét. Nem növelik a jelentkezők számát a médiumok tanárverésekről, iskolai atrocitásokról szóló híradásai sem, hiszen a legtöbben nyugodt, konfliktusmentes légkörben szeretnének majd dolgozni, a fizikai erőszakot megpróbálják elkerülni. Mivel azonban a legtöbb embernek nem jut eszébe, hogy ezek a híradások nem a hétköznapi történéseket mutatják be, hanem kiragadott, extrém példákkal próbálják növelni az olvasottságot, nézettséget, a hamis kép meg tud telepedni a gondolatok között.

A Bologna-rendszer ismeretlensége, újdonsága is szerepet játszik a jelentkezők alacsony számában. Jó néhány tanulói kérdés még a felsőoktatásban dolgozókat is zavarba hozza, éppen ezért nem csoda, hogy a szülők vagy a középiskolai tanárok

sok esetben nem tudnak információkat, tanácsokat adni, a régi bevált „útvonalak” többsége napjainkban már nem járható. Nem könnyíti meg a jelentkezők helyzetét az sem, hogy nagyon sok felsőoktatási intézményben folyik tanárképzés, a korábbi nagy múltú helyszínek mellett számos új intézményben is megjelent ez a képzési forma. A közöttük történő választás azonban nem a képzési programok eltéréseinek figyelembevételével történik, ezt csak nagyon ritkán nézi meg valaki! A hírnévnek, a különböző rangsorokban elfoglalt helyezésnek, a megközelíthetőségnek, a kollégiumi ellátottságnak, a hallgatói rendezvényeknek nagyságrendekkel nagyobb szerepe van a választásban, mint annak, hogy kettő- vagy négykredites tárgyakat kell majd zömében teljesíteni. Az intézményi bőség azonban véleményem szerint csak átmeneti, gazdasági okokból a választék hamarosan szűkebbé válik, hiszen nem lehet 2-3 fős képzéseket hosszú távon életben tartani.

Mindezek mellett a kétlépcsős rendszer hangsúlyosabbá tett egy korábban is létező problémát, ami nem más, mint a nyelvtudás kérdése. Diplomát már évek óta csak nyelvvizsga (nyelvvizsgák) birtokában lehet szerezni. Mivel minden évben több ezer olyan hallgató van, aki nem tesz eleget ennek az előírásnak, ezért sokan csak később, olykor évek múlva vehetik át oklevelüket. A probléma az alapképzésben résztvevőket is érinti, közülük is minden bizonnyal leginkább azokat, akik az alapszak mellé egy minor képzésbe is bekapcsolódtak, nekik ugyanis kétféle elvárás rendszernek kell megfelelniük. Ha ez annyira leköti az energiájukat, hogy a nyelvi követelményeket nem tudják teljesíteni a három év alatt, akkor nem kapnak alapidromát, következőleg nem is tudnak tanári mesterképzésre jelentkezni.

Hatvani professzor előadásában jelentős problémaforrásként említette a tanár szak szakfelelőseinek hiányzó szakmai ismereteit. Teljesen egyetértek, amennyiben ilyen előfordul, ezt a – remélhetőleg csak kényszer szülte – helyzetet meg kellene szüntetni! Legalább ilyen fontos azonban az is, hogy a szakfelelős ne csak szakmai ismeretekkel, hanem tanári végzettséggel is rendelkezzen, mindkét területre szükség van! Sőt! Az lenne az ideális, ha ezen túlmenően lenne néhány éves közoktatásban szerzett tanítási gyakorlata is. A felsőoktatásban szerzett tapasztalatok ugyanis szintén hasznosak, de kevésbé hasonlítanak egy átlagos általános vagy középiskolában történetekhez. Teljesen más problémákkal kell szembenézni ezekben az intézményekben, más a tanulók igény szintje, motivációs bázisa stb. Könnyű belátni, hogy az a szakfelelős tud legszínvonalasabb munkát végezni, aki mindhárom területen otthonosan mozog, egy vagy két terület ismerete önmagában nem elég.

Jó pedagógusnak is csak az tekinthető, aki nemcsak magas szintű szaktudományos ismeretekkel rendelkezik, hanem képes azok magas szintű átadására is. Mindkét összetevőre szükség van, bármelyik hiánya sérülést okoz. A pedagógiailag, módszertanilag felkészült, de hiányos ismeretekkel bíró tanár nyilvánvalóan nem tudja majd megtanítani az adott tantárgyat, nem fogja tudni felfedezni, gondozni a területen tehetséges gyermekeket. Az, aki kiváló szaktudományos felkészültséggel

bír, de pedagógiailag, módszertanilag felkészületlen, az viszont nemcsak az adott tárgy tanulásától tudja elvenni a diákok kedvét, hanem akár magától az iskolától, a tudás elsajátítástól, amellyel az „élethosszig tartó tanulás“ korában egy életre hátrányos helyzetbe hozhatja tanítványait. Bár utóbbit jóval súlyosabb problémának érezzük, nem lenne szabad megengedni, hogy bármelyik is bekövetkezzék!

HOZZÁSZÓLÁS A TKSZ 2010. ÁPRILIS 23-I RENDEZVÉNYÉN

RAPOS NÓRA

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Karának
adjunktusa
rapos.nora@ppk.elte.hu

Az előadások és a hozzászólások alapján úgy látom, hogy igen sok kérdésben van egyetértés a vitázó felek közt, ezek a közös pontok jórészt a diagnózisok szintjéhez kötődnek. Jelentős eltérés az oktulajdonításban van, s mivel a problémák gyökerét máshol érzékelik az egyes szakértő csoportok, így a megoldási javaslatok is igen eltérő irányba mutatnak. Az alábbiakban röviden jeleznek néhányat a közös diagnózisokból, majd összefoglalom azok egyfajta értelmezését. Közös diagnózisok:

- Csökkent a természettudományi területen a tanári képzésre jelentkezők száma.
- A szaktárgyi felkészültség meghatározó eleme a szakmai tudásnak, így lényeges, hogy a képzés során ez megfelelően biztosított legyen.
- A természettudományi tanári képzés terén tapasztalható problémák megoldása nem csupán a képzéshez szorosan kötődő okokra vezethető vissza, jelentősen meghatározza a pedagóguspálya presztízse is.
- A hazai viszonyokra reagáló és hagyományokhoz viszonyuló, megújuló pedagógusképzésre van szükség.

Csökkent a természettudományi területen a tanári képzésre jelentkezők száma.

Ez a csökkenés meglátásom szerint azonban nem kapcsolható kizárólag a Bologna-folyamathoz, mint ahogy az a korábbi állásfoglalásokban gyakorta megjelent. Egyrészt a hallgatói létszámok csökkenése e szakokon (pl.: matematika, fizika, kémia stb.) már a kilencvenes években elkezdődött, s ekkor még a mai képzési struktúrát megelőző osztatlan tanárképzési rendszer működött országszerte. Azért is problémás a Bologna-folyamatot felelőssé tenni a természettudományos tanári képzés hallgatói hiányaiért, mert az nem abból a célból jött létre, hogy e problémákat orvosolja. Sokkal inkább az átjárható, egyéni tanulási utakat támogató felsőoktatási környezet megteremtését célozta. A jelentkezők számának évek óta tartó csökkenése jobban köthetők olyan okokhoz, mint:

- a természettudományos képzés közoktatásban tapasztalható háttérbe szorulása (alacsony óraszám, érettségi tárgy hiánya stb.) és céljainak meghatározatlansága;

- az átalakuló (osztott) tanári képzésben a természettudományi szakokon tapasztalható megkülönböztetés fenntartása kutató- és tanári szak közt;
- a természettudományi képzésben a valódi átjárhatóság biztosításnak hiánya BSc szinten kutatói és tanári szak közt.

A szaktárgyi felkészültség meghatározó eleme a szakmai tudásnak, így lényeges, hogy a képzés során ez megfelelően biztosított legyen.

Ennek az alapelvnek teljesülését szolgálja, az első szak esetében a korábbi egyetemi és a második minor szak esetében a korábbi főiskolai szintnél magasabb kreditérték. Kiemelt szerepű azonban a szakmai felkészülésben a szakmai tudás más aspektusainak – pedagógiai és pszichológiai területek – átgondolt fejlesztése is. A pedagógusképzés terén gyakorta példaként állított országokhoz – angol, finn minta – nem az egyes struktúrák átvételével lehetne közelebb kerülni, hisz e rendszerek erősen kötődnek a maguk kontextusához, társadalmi valóságához. A minta épp abban rejlik, ahogy ezekben az országokban a szaktárgyi és a személyes szakmai fejlődést egységben kezelik, és folyamatos fejlesztésük egyéni útjait támogatják mind tartalmi, mind strukturális szinten. Ennek eléréséhez alapvető, hogy a pedagógiai–pszichológiai stúdiumok megfelelő arányban jelenjenek meg a képzési tartalomban. Támogatja még e célok elérését, ha a pedagógussá válás folyamata a folyamatos szakmai fejlődés gondoltára épít, ami jelen esetben mindenképp új alapokon és új tartalommal bíró továbbképzési rendszert jelent.

A természettudományi tanári képzés terén tapasztalható problémák megoldása nem csupán a képzéshez szorosan kötődő okokra vezethető vissza, jelentősen meghatározza a pedagóguspálya presztízse is.

A társadalmi, gazdasági és kulturális kontextus által determinált alacsony pályapresztízs azonban nem növelhető a szakterületi kreditek növelésével, vagy a korábbi képzési forma visszaállításával, hiszen, ha ez kellő megoldást kínált volna, akkor nem csökkenhetett volna korábban ilyen mértékben a tanári pálya társadalmi elfogadottsága. Egy reális, társadalmi igényekre valóban reagáló megoldás formálásakor olyan elemekre érdemes inkább támaszkodni, amelyek pontos és kiszámítható, perspektívát és szakmai előmenetelt biztosító pályává teszik a tanári mesterséget, s mindemellett megfelelő párbeszédet nyitnak erről az érintett szereplőkkel. Ehhez:

- a szakmai fejlődéshez kötött karrier lehetőség kell,
- ami a szakmai fejlődés egyes állomásaihoz pontosan körülhatárolt követelményeket (kompetenciákat) rendel, és biztosítja azok mérhetőségét, továbbá támogatja és elvárja a teljes pálya során a folyamatos szakmai fejlődést.

A hazai viszonyokra reagáló és hagyományokhoz viszonyuló, megújuló pedagógusképzésre van szükség.

Ezzel együtt a pedagógusképzés megújítása, átalakítása során lényeges számba venni és mindenki számára világossá tenni azokat a meghatározó alapelveket, amelyek áthatják a teljes fejlesztési folyamatot, s melyek egyúttal meghatározzák/meghatározták a kialakítandó pedagógusképzés és pedagóguskép sajátosságait is. Ezen alapelveknek előre meghatározottnak és a későbbiek során kialakult rendszerből azonosíthatónak kell lenniük. A különböző utakat mutató nemzetközi fejlesztések (angol, finn, holland) például az alábbi alapelvekben közösek: fejlődés, felelősségvállalás, együttműködés. Közös továbbá bennük, hogy a pedagógusképzés tartalmának megújítása mindig szervesen összekapcsolódik azokkal a széles körűen értelmezett módszerekkel, melyeket a képzés, az oktatás során, illetve magának az új képzési struktúrának, tartalomnak az implementálása során érvényesítenek.

A hazai fejlesztések e fenti alapelveket sok szempontból támogatják, de sajnos sem szakmai, sem társadalmi körökben nem nyilvánvalóak ezek a kapcsolatok.

A közös diagnózisokra építve a továbbiakban néhány javaslatot kínálok megfontolásra abban bízva, hogy ez segíti a közös megoldások felvállalását. Meglátásom szerint nehezen közelíthetők addig az álláspontok, amíg a pedagógusképzés perspektívájából vizsgáljuk csupán a problémát, hisz ebből a nézőpontból erősen meghatározóak maradnak a gyakorta megrögzült intézményi, szervezeti érdekek. Mindezek alapján azt javaslom, hogy a pedagógussá válás folyamata legyen a meghatározó elemzési szempont a természettudományos tanári képzéshez kötődő helyzetelemzésben és javaslatformálásban. Különböző szinteken történő és a valós problémákra reagáló összehangolt fejlesztésekre van szükség:

Közoktatás terén:

- a természettudományos képzés céljainak, kereteinek és folyamatának felülvizsgálata,
- olyan struktúrák és támogató rendszerek kidolgozása, amelyek segítségével a természettudós tanári pálya kecsesetebb céllá válik, pl.: ösztöndíjak diákoknak, természettudományi táborok, programok rendszerszerű megindítása, tudósok, egyetemi oktatók általános- és középiskolában történő szerepvállalása; a pedagógussá válás folyamatának megismertetése, a pedagógusok számára kutató tanári státusz kialakítása stb.

Felsőoktatás terén:

- átfogó vizsgálat szervezése a pedagógussá válás folyamatáról a Bologna-rendszerben;

- a képzés tartalmi, szerkezeti vizsgálata abból a célból, hogy mennyire támogatja a meghatározott célok és alapelvek teljesülését. Például a BA és BSc szinten mennyire lehetséges a szabad átjárás és választás;
- olyan szakmai egyeztető fórumok formálissá tétele, ahol közös célok megoldásán keresztül együttműködést és párbeszédet vállalnak a különböző szereplők. Például a továbbképzések rendszerének, tartalmának és látogatottságának megújítása a természettudományi képzésben, vagy az ötödik félévben történő mentorálás folyamatának módszertani és pedagógiai szempontjainak kidolgozása.

Szakmapolitikai szinten:

- pályamodell kialakítása, amelyben a folyamatos szakmai fejlődéshez köttődik a szakmai előmenetel és finanszírozás.

Végezetül szeretném kiemelni, hogy a pedagógusképzés átalakulása sok megoldandó problémát hordoz még magában, ugyanakkor már *konkrét előrelépések, eredmények* is jelen vannak a megújuló tanárképzésben, mint:

- a gyakorlat szerepének megerősödése támogatott szakmai környezetben (utolsó félév);
- a pályorientáció lehetőségének beépítése a rendszerbe (10 kredit – BA);
- szakmai követelmények pontosítása, a kimentői szabályozás tartalmi meghatározása a kompetenciák leírásával (tanári kompetencia lista).

**TANÁRKÉPZÉSÜNK REFORMJÁRÓL NÉGY ÉV UTÁN,
ÉS BENNE ÚJRA A SZAKMÓDSZERTANOKRÓL,
SZAKDIDAKTIKÁRÓL**

KATONA ANDRÁS

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
főiskolai docense,
a Tanárképzők Szövetsége Szakmódszertani Szakosztályának
ügyvezető elnöke
kato@ludens.elte.hu

Keserű hangú hozzászólást írtam a témában a Pedagógusképzés 2007. 1. számában, melynek lényege az volt, hogy az egységes kétciklusú tanárképzés bevezetése elkapkodott, kellően át nem gondolt, rengeteg kárt okozhat, főleg az ún. közismereti tárgyak képzésében. Politikai és lobbierdekek nyomán született a döntés (a tanítóképzés például teljesen kimaradt a reformból), melynek háttérében munkaerőpiaci megfontolások munkáltak, vagyis a csökkenő gyerekszámhoz kevesebb tanár képzésére van szükség. Ez – különösen a természettudományos tanárképzésben – „túl jól sikerült”.

Kasszandrának érezhetem magam, hisz jóslataim szinte mind beváltak, de ellenérveim nem találtak meghallgatásra, hiszen ma is aktuális kérdéseimet az illetékesek válasza sem méltatták. És ha én lettem voltam az egyetlen ellenző? Sokan voltunk ilyen Kasszandrák. Mire nem érkezett válasz?

- Szinte semmire sem jó a BA-s diploma, amennyiben a végzett nem lép tovább a mesterképzésbe, melynek felvételi kerete erősen limitált, harmada az alapképzésnek. Ez így nem más, mint a munkanélküliek létszámának csökkentése a felsőoktatásban való „parkoltatással”.
- A tanári mesterségre, professzióra szocializálni kell, mégpedig a képzés első napjától, de mindenképpen az elejétől. Ehhez képest az első három év szinte teljesen csak a szaktárgyról szól. Nem érv, hogy a 18 évesek még nem tudnak dönteni, mert három év múlva döntésük éppen annyira esetleges, tapasztalatok híján való.
- Amennyire örvendetes a képzés végére beiktatott fél éves gyakorlat, annyira nevetséges, hogy jövőre tanárok tömege kaphat diplomát január-februárban, amivel nyilván minimum hónapokig semmit sem tud majd mit kezdeni. De ez már 2006-ban is látható volt!

A „pusztába kiáltott” kérdésekhez azóta új, és eléggé egységesen szomorú tapasztalatok csatlakoztak. Abból a kényszerből, hogy a szakos képzés az első három évre összpontosul, az a gyakorlat született, hogy például történelemből három év alatt kell elvégezni a hallgatóknak a teljes anyagot, amire eddig a főiskolákon is négy év állt a rendelkezésre. Ez mindenképpen színvonaleséshez vezet!

A mesterképzés két évében viszont a pedagógiai-pszichológiai tárgyak dominálnak, lényegesen nagyobb óraszámokkal, mint a korábbi tanárképzés rendszerében. Értem én, hogy a megnövekedett nevelési problémák fokozottabb felkészítést igényelnek, de milyen tekintélye lesz a kellő szaktárgyi ismeret híján lévő tanároknak? Láttam már – igaz, jellemzően a felsőoktatásban és kevésbé a közoktatásban – kiváló tanárt kellő pedagógiai képzettség híján; de magas pedagógiai képzettséggel rendelkező, képzetlen szaktanárt még nem! És nem is szeretnék! Sajnos, a gyanúm az, hogy itt is a lobbierdekék döntöttek, hiszen amennyire egységes pedagógiai-pszichológiai képzők társadalma hazánkban, annyira széttöredezett a különböző szakterületeket, szaktárgyakat tanító tanároké.

Hogy saját szűkebben vett szakterületemről, a szakmódszertanról is szóljak, mi szakmódszertanosok a két szék közül (szaktárgyi és pedagógiai-pszichológiai képzés) a pad alá kerültünk. Ez már négy évvel ezelőtt is látható volt, hogy így lesz. A szakmai és tanárképzési kreditekért folyó „óriások csatájá”-ban nekünk csak morzsák jutottak. Gyakorlatilag ugyanannyi, mint amennyi korábban volt, csak hogy mostmár bevallottan az általános iskolai és középiskolai szaktanárságra is fel kell készíteni, itt most utóbbin belül halványan megemlítve a speciálisabb igényeket kívánó szakközép-, és az igazán „spéci” területet jelentő szakiskolát is. Nem beszélve szakterületem, szaktárgyam azon sajátosságáról, hogy történelemtanítás mellett a társadalmi ismeretek, jelenismereti stúdiumok tanításának sajátos feladataira is fel kell készíteni a jövő tanárokat. Négy éve azt írtam, hogy „aggódom az általános iskolai tanárképzés jövője miatt”. Azóta jól látom, hogy a középiskolai történelemtanítás is paradigmaváltáson megy keresztül az új érettségi rendszer miatt, ami az e terület iránt való fordulást igényelné, tehát csak azt dönthetem el, hogy melyik ujjamat vágjam meg.

Mit tehetünk a jelen helyzetben? Erre kereste a választ a Tanárképzők Akadémiájának V. ülése, melyen a köztársasági elnök számára készített *Szárny és teher* szakanyag készítői (*Dr. Csermely Péter*) és más elkötelezett felsőoktatási szakemberek (*Dr. Hatvani László* és *Dr. Patkós András*) álltak elő bölcs javaslatokkal. Ezt aztán az utána hozzászóló pedagógiai-pszichológiai szakemberek többsége lesöpörte az asztalról, a bevezetésért első számú felelős azt hangoztatva, hogy nincs elég tapasztalat. *Hunyady Tanár Úrnak* ezúton is jelentem, igenis van. Ebből kötöttem egy szerény csokrot, mert a helyzet teljességgel tarthatatlan. És ez nem csupán a magánvéleményem! Körül kell nézni például intézményem, az ELTE Bölcsészeti és Természettudományi Karán!

Persze azt is tudom, hogy elhamarkodott és hibás döntéseket csak tetézni lehet ellenkező előjelű hasonlókkal. Szerényen és minden visszhang nélkül elhangzott egy javaslat ezen a tanácskozáson, ami tárgyalási alapul szolgálhatna a továbbiakhoz: egy évvel megnövelni a tanárképzés időtartamát az állami támogatás (fejpénz) emelése nélkül. Ha ezt ki tudnánk tölteni kellő tartalommal, de a szaktárgyakat és a szaktárgyi módszertanok képviselőit is egyenlő partnernek tekintve a pedagógiai-pszichológiai tárgyakéval, akkor menthetnénk a jelenlegi, az eredményes tanárképzés jövőjét erősen fenyegető helyzetet. Mert igenis vészhelyzet van!

AZ ÉN BOLOGNA-VÍZIÓM

TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
tanszékvezető habilitált egyetemi docense
trenyo@dpg.hu

Hogy miért érzem benne jól magam? Hogy miért vállalom? Állok ki érte? Miközben ezer gondját naponta vergődöm végig diákjaimmal? Elsősorban persze a BA-képzés nehézségei jelentenek szakmai-lelkiismereti gondot. Nálunk, az ELTE-n is „előállítunk” (segítünk nekik létrejönni) valóban kompetens, olykor elkötelezett fiatal „emberjavításra” készülő értelmiségit, s aztán a munkaerőpiac meg sajnálkozik vagy nevet a markába: neki ezekre a márkás munkadarabokra pedig se pénze, se szüksége.... A tehetséges BA-hallgatót vagy azért éri csalódás, mert a „sors nem nyitott nekik tért” (Petőfit idézvé), vagy azért, mert továbbtanulási ambícióihoz már nem méretezett a keretszám. Nem győzöm hangsúlyozni, ez nagy gond, óriási gond! De nem a „bolognai tanárképzés” gondja – bárki bármit is mond. Szóval miért szeretem a bolognai tanárképzést? Vegyük sorra.

Szerencsés megoldásnak tartom, hogy nem frissen érettségizve – jóformán nagykamasként 18-19 évesen kell sorsdöntő – a régi rend szerint szinte változtathatatlan pályaválasztási döntést hozniuk a leendő hallgatóknak. Pályaválasztási döntést? Csudát! Tanulási irányválasztást. Mint megtapasztaltuk: a közhangulat szerint ugyanolyan szak tanárának jelentkezni kisebb erőfeszítést igényelt, mint ugyanolyan szak „tudósának”. (Tudom: a pedagógusdinasztiák esetében ez nem így van – magam is ebben nőttem –, a „bölcso”ben”, legalábbis a cserkész-, vagy úttörőcsapatban eldőlt a kérdés: a családi tradíció folytatása – akárhogy és akárhol. De ez azért kisebbség, ugye tudjuk? Miközben fontos kisebbség, ezt is tudjuk.)

De azt is tudjuk, hogy a pedagógusképzésben való elindulás, értelmiségivé nevelkedés-emelkedés jellegzetes elsőgenerációs stratégia. Félreértés ne legyen: irgalmatlanul szüksége van az iskola világának – ma különösen – elsőgenerációs értelmiségiekre (akiknek még sajátélmény a szegénység, a külváros, a – félve merem leírni – a putri. De azt is tudom, hogy e világ, e hozomány túlsúlya a pedagógusvilágban nem teljesítményfokozó tényező, az elsőgenerációs értelmiségi/pedagógus maga is érzékeny nevelőkre, mentorokra szorul, jóformán egész élete azzal telik, hogy hátányait ledolgozza, hogy gyakorta észlelt kisebbségi érzését ne a növendékein torolja meg, hogy ne féljen egy-egy tehetséges tanuló nehezebb kérdéseitől.

A Bologna-folyamat két szintje e kérdést, ha nem is oldja meg: „kezeli”: Miért mondom ezt? Mert a 21-22 éves ifjú mégiscsak inkább tehető felelőssé pályavá-

lasztásáért, 3 év alatt megmutatkozik, hogy a nehéz feladattal, Toldiként a „kor jármának legyőzésével” miként birkózik, milyen etikai tartás vezeti a pályához. (Szemben a „régiszerrel”, amikor tehát sokan végzetesen a „könnyebb” [könnyebbnek hitt] főiskolán haladtak, mert az egyetem „fura uraitól” már a felvételtől eltanácsolták.)

Tehát a kétszintes képzést az esélyegyenlőség értékeire figyelve is biztonságosabbnak, a kontraszelekciót elkerülhetőnek, a szelekciót mégiscsak némi önkontrollal (önszelekcióval?) gondolhatóbbnak tartom. Ennyit a társadalmi mobilitási problémához.

De térjünk vissza a tanárrá válás kísérletéhez. Ahhoz a bizonyos 21–22 éves ifjú emberhez. Aki felelősebb – s a pályához igazodóbb – döntést tud hozni, vállalja-e a tanári mesterséggel járó gondokat és örömeiket, feladatokat és kihívásokat. (Nyilván a MA-tanárképzés „anyaga” – kompetenciastruktúrája – is hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusmesterségnek napjaink elvárásaihoz [a gyerekkép, a tanuláskép, a társadalomkép – s mi még? – változásaihoz] jobban igazodjék az az összetevője, amit a közvetítés-értékhez segítés szakmai összetevőinek [ama bizonyos pedagógiai-pszichológiai modulnak] tekintünk.¹ De erről most nem szólnék, mert ha Bologna „vitapartnereinek” azt mondjuk, hogy jóformán még el sem kezdődött, tessék kivárni az első tapasztalatokat a kritikával, akkor ez a türelem rám is vonatkozik.)

A ’tíz kreditet’ funkcióiról szólnék néhány szót. Ugye, ezek azok a kurzusok, melyek egyfelől (csaknem kemény) feltételei a tanárszakra való jelentkezésnek, másfelől a BA képzésre járó hallgatók elkötelezettség nélkül kószolhatnak szakmánkat, a pedagógia mesterségét. És ez nagyon jó! Főként, ha valóban tudjuk érvényesíteni pályaismereti-önismereti funkcióit, s nem látunk neki – adjad uramisten mi is a „bonszai”-kiképzésnek (ahogyan ezt néhány tekintélyes tudomány saját BA-jával teszi ijedtében és szerepzavarában).

Tapasztalataim a „Pedagógiai tapasztalatok és nézetek” elnevezésű, mindössze egy kreditet érő – szöveges értékeléssel záruló – 30 órás kurzusról vannak. Úgy érzem, optimálisan betölti ezt az orientációs, kölcsönösen „kószolható” funkciót. S – tisztesség ne essék szólván – a „tömegképzés” keretei közt is módot ad intenzív személyközi kapcsolatra (egyetemünk bölcs döntéssel 15 fős csoportokat engedélyezett e kurzusra – itt bizony lélektől-lélekig vezető folyamatokról van szó. S nincs kárbavesztett kapacitás. Hiszen az is eredmény, ha valaki úgy összegzi a kurzuson „pedagógiai tapasztalatait és nézeteit”, hogy megérti: nem az ő útja. De hát az is eredmény, ha valaki meg valóban elköteleződik – legalább a tájékozódásban motivált lesz. (Megjegyzem egyébként: egyáltalán nem kárbavesztett kapacitás senki esetében sem: ennyi nevelési kultúrát érdemes „beruházni” nem csupán a leendő

¹ Az személyes megjegyzésem csak, hogy (egyébként a képzés valóságos tartalmaihoz igazítva) e modul elnevezése se csak a pedagógia – időrendben, történetileg első – empirikus „szolgálóját” nevesítse, de fiatalabb társait, a szociológiát, kulturális antropológiát is. De ez „Bologna védelmében” ma részletkérdés.

értelmiségibe, de a leendő anyának, apának, keresztanyának, főnöknek, közéleti embernek sem árt.)

Csak néhány idézet a reflektáló-önreflektáló hallgatói portfóliókból:²

„Hozott anyagból dolgoztunk, és meglepő, hogy milyen hatékony volt ez a munka... Újrajátszottuk a történeteinket, és rájöhettünk arra is, hogy adott szituációban mit rontottunk el. A helyzeteket félig tanárként, félig diákként vizsgáltuk.”

(*N. B. magyar szakos*)

„Tanulságos volt különböző karakterek bőrébe bújni a szituációkban. Hiszen így jöhettünk rá igazán, hogy adott helyzetben mit csinálnánk jobban.”

(*B. A. magyar szakos*)

„Szerettem ezt az órát, bár tény, sokszor féltem a szerepléstől... Őszintén szólva ettől a kis véleménynyilvánítástól is kivert a víz, hiszen régen írtam én már 9 oldalakat – kivéve, ha egyenletelemzésekről volt szó. Megpróbáltam ezzel is megbirkózni.” (*B. A. matematika szakos*)

„Amikor saját történetemet adtuk elő, én játszottam a tanárnőmet. Elég furcsa volt. Őt mindig mint egyfajta kívülállót láttam, nem képzeltem bele magam az ő helyébe. A játék során rájöttem, hogy igazából milyen összetett dolog tanárnak lenni. ... A kis darabok után másképp nézek a tanárookra. ... A történetek, valamint az azt követő beszélgetések után sok mindent másképp látok, sok mindenben megerősítést találtam. Legfőbb tanulságnak azt tartom, hogy a tanár személyiségét eszközként alkalmazhatja. Ez alapvetően újdonság számomra, hiszen magamban gondoltam ilyesmikre, amikor valakit jó tanárnak tartottam, ott ezt a jól kihasznált személyiséget is fontosnak éreztem, de így kimondva még nem, s ez... megnyugtató. Mindazonáltal én magamról úgy gondolom, még nem teljesen vagyok erre képes, de némi gyakorlat és tanulás után, azt hiszem, elsajátíthatom.” (*D. D. nyelv szakos*)

„Azzal a megnyugtató felfedezéssel párhuzamosan, hogy tudomásul vehettem: ezen az egyetemen humánus, hozzáértő pedagógusok képzése folyik, akik nem csak az elméletekkel vannak tisztában, hanem a mindennapi iskolai életben is megállják helyüket, azzal is szembesülnöm kellett, hogy bizony a pedagógusi pályára lépő hallgatónak a későbbiekben a helyzetgyakorlatokban eljátszott problémákkal mind-mind meg kell küzdenie. Sőt! Ennél természetesen még sokkal többel. Úgy érzem, hogy egy elhivatottságot érző hallgató ilyenkor vágyat érez arra, hogy ezeket a problémákat jól meg tudja oldani. Bennem azonban egy hatalmas kétely fogalmazódott meg: hogyan tudnék

² Az alkalmazott módszert magát is természetesen fontosnak tartom. „Békeidőben” majd le is fogom írni, elemezni, bemutatni, hiszen „sokszorosítható”. A rövid lényege az, hogy a hallgatók az első órákon írásban megörökített saját iskolai történeteiket képezik a drámajátékos improvizációkban (szakértői játékban) érvényesülő reflektált, olykor több változatban is eljátszott szituációkra épülő elemzések alapját.

mindezekkel megbirkózni. S ezután a döbbenet: talán sikerülne, de nem szeretném elvállalni. Ezek után talán nem meglepő, hogy végül azt a döntést hoztam, hogy nem választom a tanári pályát. Úgy érzem azonban, hogy ez a döntés nem valamiféle szomorú lemondás. Inkább egy jó döntésnek vélem, amellyel magam is megkímélem számos nehézségtől, és természetesen mindazokat a diákokat, akiket nem fogok tanítani.” (K. SZ. pszichológia szakos)

Meggyőző volt?

HOZZÁSZÓLÁS A TKSZ 2010. ÁPRILIS 23-I RENDEZVÉNYÉN

PETNEKI KATALIN

a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
habilitált egyetemi docense
petneki.katalin@t-online.hu

A vitaindító előadásokhoz két pontban szoltam hozzá, a többit pedig szerettem volna elmondani, de a rövid időben nem sikerült.

1. Az első hozzászólásom *Dr. Patkós András* megjegyzéséhez kapcsolódott, miszerint fontos lenne, ha a szakmódszertanosok körében is lennének tudományosan kvalifikált oktatók. Saját tapasztalatból tudom, hogy ez egy nagyon nehéz elvárás, nehéz – de nem lehetetlen. Ehhez mindössze annyi kell(ene), hogy azok, akik doktori programokat visznek, felismerjék e témák fontosságát és lehetővé tegyék ilyen témák választását. Mert az nem megoldás, ha valaki a szaktudománya területén doktorál, hiszen utána ezen a területen szeretne dolgozni, és nem szakmódszertant tanítani. Tehát én a hangsúlyt arra tenném, hogy fokozatot szerezni, de szakmódszertani témával. Magam számos külföldi konferencián léphettem fel, mire idehaza észrevették munkámat. Ez a probléma nagyon régi keletű. Talán ez az a pont, amiben esetleg a bolognai rendszer valami javulást hozhat(na), ha a rendszer egyáltalán megéri a végét.
2. A második hozzászólásom már a bolognai rendszer kritikája volt. Az előkészítetlenül és összehangolatlanul bevezetett egységes tanárképzés nem tud rendszerszerűen működni. Ennek legkirívóbb példája az ún. két féléves képzés, ami alapjában véve csak egy félév a szaktárgy tekintetében. Ebben a rendszerben a főiskolai szakos tanári diplomával rendelkezők szerezhettek diplomát, függetlenül attól, hogy mikor végeztek, hol állnak szakmailag. A diploma ugyanakkor egyenértékű az öt féléves képzéssel. Kifogásoltam még, hogy most a képzés tervezhetetlen. A felvételigre jelentkezőkről a következő félév órarendjének összeállításakor nem lehet tudni, hogy hányan kerülnek várhatóan az öt féléves, hányan a három féléves, és hányan a két féléves képzés hatálya alá. Így az órák meghirdetése vakon történik, és a félév elején kell kapkodni.

Végül – amit már nem sikerült kifejtennem – mélységesen egyetértek az első két előadás meglátásával. A bolognai rendszert rosszkor és rosszul sikerült bevezetni. Ám ennek kárát nem láthatják azok a diákok, akik pont ebbe csöppentek bele.

Így a helyreigazítás csak alapos megfontolásokkal, és a folyamatban résztvevőkkel közösen, velük egyetértésben történhet. Való igaz, hogy a kétszakosság ma nem megalapozott, épp, hogy másfél szaknak mondható. Hiba volt az is, hogy rendkívül szerteágazó szakpárokat lehet felvenni, függetlenül az igényektől. Nem tudom, hol fog pl. az a diákom majd állást kapni, aki most német-egészségrekreáció tanárszakot végez. Még az olyan gazdag országokban is, mint Németország, behatárolják a választható szakpárosításokat, annak függvényében, hogy a végzés idején milyen szakpárokra lesz várhatóan igény. Ez a rendszer azonban nem gondolkozik távlatokban. A diákok pedig kísérleti nyulaknak érzik magukat. Szakmódszertani internetes színterünkön indítottam egy fórumot a bolognai folyamatról. Kiinduló szövegünk a bécsi diákok márciusi Bologna-ellenes tüntetése volt. A rendezvény során nem volt mód meghallgatni az érintett másik oldalt, a diákokat – a magyar diákok nem tüntettek, türttek és hadakoztak a káosszal. Ezért végezetül idemácsolom a fórumról két diákom véleményét:

„A magam részéről támogatom az osztatlan képzés visszaállítását a tanárképzésben. A saját bőrünkön tapasztalhatjuk, hogy a Bologna-folyamat a tanárképzésben okozta a legnagyobb károkat. Teljesen felforgatták az egészet, a döntések és törvényjavaslatok előkészítetlenek és átgondolatlanok. Szóval támogatnám az osztatlan képzés visszaállítását. Igaz, ha ez be is következne, akkor már csak a jövő hallgatóit érintené. Nekünk sajnos ebben az új rendszerben kell kézhez vennünk a diplománkat. A természettudományos képzésről írtakkal is egyet tudok érteni, hisz e tárgyak óraszámára drasztikusan lecsökkent a középiskolákban olyanok javára, mint pl. tánc és dráma, médiaismeret...” (*német–földrajz tanárszak*)

„Érdekes kérdés a Bologna-rendszer létjogosultsága, ugyanis mi görbe tükrön át látjuk a rendszert: egyrészt mert magunk is érdekeltek vagyunk, másrészt mert a hirtelen és erőltetett bevezetés miatti káosz füstjével teljesen eltakarja az előnyöket. Mindazonáltal ha ezt a füstöt eloszlatjuk, és görbe tükröt összetörjük, akkor is könnyű belátni, hogy a kétszintű képzést nem a bölcsészkarok számára találták ki. A szakok erre egyesével is kezdenek ráébredni, és mozgolódnak. Az első az altajisztika szak, ahol hamarosan véget vetnek a bolognai képzésnek, és visszatérnek az osztatlanhoz. Nekik az a legnagyobb problémájuk, hogy a BA-ban nem taníthatnak holt nyelveket, így az MA-ban kell két holt nyelvet megtanítaniuk a hallgatóikkal, ez pedig gyakorlatilag lehetetlen, ezért döntöttek a váltás mellett. Szerintem a tanárképzésben is hasonló problémák vannak (sok egyéb mellett), De itt nagyobb mértékű lépésre lenne szükség. Mindenesetre szerintem ez jelzés, és remélem, hogy követik még lépések, és valóban visszaállítják az osztatlan képzést.” (*német–latin tanárszak*)

**ÚJ TÍPUSÚ EGYSÉGES TANÁRKÉPZÉS
VAGY A BOLOGNAI TANÁRI MESTERKÉPZÉS
KORREKCIÓS MODELLJE?
HOGYAN TOVÁBB A TANÁRKÉPZÉSBEN?**

**HELYZETELEMZÉSI KÍSÉRLET
ÉS MEGVALÓSÍTÁSI JAVASLATOK**

CSERNUS SÁNDOR* – FORGÁCS TAMÁS**

* a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
dékánja

** a Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
dékánhelyettese

Alábbi írásunk egy nagyjából tíz oldalas vitaanyag nagyon tömör összefoglalása, mely tartalmaz az elmúlt hónap megbeszélései során felvetett új elemeket is. Az eredetiben számba vettük a problémákat, és kísérletet tettünk arra, hogy a tanárképzés osztatlan rendszeréhez köthető és a bolognai-rendszerben meglévő pozitív elemeket összekapcsoljuk és – mindkét rendszer erőseit összebékítve – felvázoljunk egy olyan modellt, melynek segítségével az új típusú tanárképzés eredményessége lényegesen javítható volna. A cél nyilvánvalóan az, hogy a tanárképzés valódi elitképzés legyen. Világossá kell azonban tennünk, hogy ennek a célnak az elérése érdekében a képzés tartalmi javítását célzó szerkezeti átalakítás nem elegendő: a felsőoktatás – és ezen belül különösen a tanárképzés – fejlesztési koncepciója nem szakítható el a közoktatás rendszerétől, és tekintettel kell lennie a társadalom igényeire, értékrendjére és tanári hivatás anyagi és társadalmi megbecsültségére. Amíg a tanári átlagfizetés Magyarországon alig éri el a hazai diplomás átlagfizetés kétharmadát, elitképzésben gondolkodni ugyan lehet, de ennek az elit csoportnak a társadalomban elfoglalt presztízse alatta fog maradni a várakozásoknak. Mindezek előrebocsátása mellett, az alábbiakban ezúttal alapvetően a meglévő igényeket és potenciált tartalmilag is optimalizálni képes, szerkezeti átalakításokra vonatkozó javaslatainkat foglaljuk össze.

1. Az elmúlt hónapokban egyre markánsabb módon jelent meg a magyar oktatásügyben az az igény, hogy a **bolognai-rendszert föladván vissza kell állítani az osztatlan tanárképzés rendszerét**. Meggyőződésünk azonban, hogy a felelősségteljes döntéshez igen alapos elemzésre és egyeztetésre van szükség. Meggyőződésünk, hogy még egy kapkodó átalakítást ez a megtépzett rendszer már nagyon nehezen viselne el.

Ugyanakkor tudvalévő, hogy a ma sem mindig megfelelően teljesítő közoktatásban még kizárólag olyan pedagógusok tanítanak, akik a korábbi, osztatlan rendszerben végeztek. Ez óvatosságra kell, hogy intse a döntéshozókat, hiszen úgy tűnik, hogy az osztatlan rendszer visszaállítása önmagában biztosan nem hozhatja meg a remélt változást. Új helyzet van, amire új válaszokat kell adni. Ezért azt a kérdést tettük föl magunknak, hogy lehetséges-e a két rendszer legpozitívabb elemeinek az összeegyeztetése, s hogy ennek milyen szakmai feltételei vannak? (Az alábbiakban több olyan kérdést is érintünk, melyek a felsőoktatás egészének a problémáira vonatkoznak, ugyanakkor fontosnak tartjuk kiemelésüket, mert figyelembe vételük a tanárképzés helyzetét is nagymértékben befolyásolja.)

2. A **művelődéspolitikai**, az **oktatási** és **szakmai** kommunikációban mind **elterjedtebb** felfogássá válik az a nézet, mely szerint a „*bolognai tömegesítéssel*” szemben az **egységes képzések** képesek voltak megőrizni **presztízszüket** és korábbi **pozícióikat**. Nyilvánvaló azonban, hogy a két képzési forma közötti színvonalkülönbségben legalább ekkora szerepet játszik a szakmák presztízse is. A még mindig tekintéllyel rendelkező orvosképzésbe, például eleve jobb képességű hallgatók jelentkeznek.

Emellett a közgazdaságtudományi vagy a nemzetközi szakos osztott képzésen kevésbé hallani a bolognai-rendszer hátrányairól, s ennek nyilvánvalóan az a fő oka, hogy a középfokú oktatásból ezekre a területekre a színvonalasabb tanulmányi eredményeket produkáló, nívósabb tudású, többnyire „elitebb” családi háttérű hallgatók érkeznek. Mindezekből fakad, hogy a következő párhuzamok: az osztatlan képzés = elitképzés = színvonal, míg az osztott képzés = tömegképzés = színvonalhiány, ebben a mechanikus formában nem állíthatók fel.

A hiba nem ott van, hogy milyen Magyarországon a diplomások, illetve a felsőoktatásban lévők lakossághoz viszonyított aránya (ezt a nemzetközi összehasonlításban elfogadhatónak tarthatjuk), hanem ott, hogy a tömegképzést az oktatáspolitikai „beleengedte” a korábbi elitképzési struktúrákba, majd azokat szét törve megpróbálta újraszerkeszteni a rendszert oly módon, hogy nem garantálta a minőségi szelekció és tartalmi fejlődés lehetőségét. Sőt, az arra való törekvést a finanszírozási rendszer valójában inkább büntette, mint ösztönözte. Ez az egész felsőoktatási rendszer erkölcsi tartását is kikezdte. (Évek óta rendre bort prédikálunk, és vizet iszunk...)

3. Kérdés tehát számunkra ezúttal az, hogy **megoldható-e** hogy az **egységes és osztatlan tanárképzés újrafogalmazott igénye** (és a mögötte megfogalmazódó **jobbítási szándék**) s a **bolognai képzési rendszer értékei** egymásra találjanak, s ennek következtében a lehető legrövidebb időn belül a rendszerben valamiféle **minőséget javító kompromisszum** jöjjön létre? Úgy véljük, hogy van erre lehetőség. De kezdjük a problémákkal.

A bolognai tanári MA-val szemben rendre megfogalmazott leggyakoribb kifogások közé tartozik, hogy széttöredezett, valójában nem kétszakos, hanem csak „másfél-szakos” tanárokat képez, hogy a kétciklusú képzés szakmailag nem elég koherens, illetve, hogy probléma van a gyakorlatorientáltsággal, és túlságosan nagy a „pedagógiai-pszichológiai” modul súlya a képzésen belül. (Ez utóbbi probléma szinte minden eddigi szakmai tanácskozás során felvetődött, tehát ezzel kezdenünk kell valamit.)

Ugyancsak a problémák között szerepel (s a színvonalnak és a presztízsnak is erőteljesen árt) a 2-3 féléves kiegészítő jellegű tanárszakok ügye, különösen olyan körülmények között, amikor „előzönlöttek” a tanári mesterképzést a szakmai előzmények nélküli – gyakran nomenklatúrájukban is igen sajátos elnevezésű – mesterzakok (a multikulturális nevelés tanára, bábjátéktanár és társaik), amelyeknek valójában sokkal inkább a szakirányú továbbképzés területén lenne létjogosultságuk.

4. A **mesterszintű tanárképzés** szakmai színvonalának **garantálása** érdekében lényegesnek tartjuk, hogy ez a képzés **mindenekelőtt az oktatási téren is** kiemelkedő szerepet játszó **kutatóegyetemekhez**, illetve **kiválósági központokhoz** kapcsolódjék. (Mint ismeretes, pl. orvosképzés olyan elitképzés, melyet hazánkban négy nagy oktatási és egyben tudományos központ lát el. A tanári mesterképzési programoknak nem automatikusan kellene követni ezt a logikát, de mindenképpen figyelembe kellene vennie. Valószínűleg aligha kerülhető el, hogy itt is meghatározassanak és nevesíttessenek – még ha az előbbiekhöz képest sokkal rugalmasabban is – országos tanári mesterképzési keretszámok és központok.)

5. Ugyanakkor **nagyon fontosnak** tartjuk, hogy azok a további **képző intézmények**, amelyekben ma **tanárképzés**, illetve **pedagógusképzés** folyik, és amelyek az adott **régióban nem egyszerűen csak oktatási központok**, hanem a **helyi társadalom** életében **komplex funkciókat** töltenek be, **megtalálják a helyüket** a rendszerben. Ehhez azonban meg kellene változtatni azt a finanszírozással is félreorientált belső szerkezeti logikát, mely ezeknek az intézményeknek az esetében is a minél magasabb szintű (BA+MA+ doktori) képzések megvalósításán keresztül kínálják a kitörés lehetőségét. Ezeket a kérdéseket külön, egy erre a problémakörre koncentrált anyagban kellene felmérni, és az érintettek bevonásával zajló szakmapolitikai egyeztetés során megtárgyalni.

6. Az alábbiakban megpróbálunk **egy olyan modellt** felvázolni, amely a **jelenlegi kétszintű képzést nem gyökerestül forgatja fel**, viszont miközben tekintettel van az **osztatlanság előnyeire**, sokkal **kiegyensúlyozottabb arányokat biztosít a két szak között**, egyúttal – arra az esetre, ha valaki rájön, hogy mégsem akar tanár lenni – viszonylag kevés „vargabetűvel” **módot ad a kétszintű képzésbe való visszatérésre is**, illetve **más kimenetet is lehetővé tesz**.

Ennek a megoldásnak több előnye is van. Az egyik, hogy ha az osztatlan tanárképzés valami forradalmian új szakstruktúra vagy akár a régi tanárképzési tantervekre alapozva jönne létre, akkor öt, de legalább négy képzéstípus maradna a rendszerben, ami nyilvánvalóan oktatásszervezési nehézségeket okoz, és a diszciplináris területekkel is konfliktusokhoz vezethet.

A másik ok az, hogy az osztatlan tanárképzés ellenzői közül sokan megkérdőjelezzik, szerencsés dolog-e az, hogy a tanár szakos hallgatónak már 18 éves korában meg kell hoznia azt az egzisztenciális döntést, hogy ő később tanár akar lenni, s ha így dönt, akkor később már csak igen komoly pályakorrekcióval lesz képes más szakmák felé váltani. Tekintsünk el most attól, hogy mennyire jogos ez a felvetés, hiszen egy orvos vagy egy jogász is 18 évesen hozza meg ezt a pályaválasztási döntést, s ha harmadévesen jön rá, hogy ő bizony újságíró vagy színész szeretne lenni, akkor éppolyan komoly korrekcióra kényszerül, mint egy „pályatévesztett” tanár. Próbáljunk viszont a lehetséges képzési szerkezettel elébe menni ennek a problémának.

Ez a két fentebb említett tényező azt a praktikus megoldást kívánná meg, hogy az osztatlan tanárképzés nagyjából a mai képzéseinkre épüljön, azokból táplálkozzon, de más belső arányokkal és kreditszámokkal. Sőt, azt sem tartjuk kizártnak, hogy a szakmai szempontok figyelembevételével akár új kurzusok is kerüljenek a rendszerbe.

A megoldás egyik lehetséges útja tehát az lehetne, ha a jelenlegi képzést úgy módosítanánk, hogy az új osztatlan tanárképzésre jelentkezők diszciplináris területen nagyrészt a mai BA-rendszer óráit látogatnák, de nem 120–50 szakmai kredit arányban, hanem az első három évben pl. 90 kreditet teljesítenének a ma „főszak”-nak tekinthető képzésükön, s az 50 helyett 80-at a másikon. Így már sokkal kiegyensúlyozottabb lenne a szakmai tudásuk szerkezete. Emellett a 10 pedagógiai-pszichológiai kreditet kötelezően előre kellene hozni az első tanévre (1-2. szemeszter). Ennek az lehetne az értelme, hogy a fentebb említett pályaválasztási bizonytalanságot oldaná.

Akik ezeknek az óráknak a nyomán ugyanis úgy éreznék, mégsem akarnak tanárok lenni, így még minden további nélkül vissza tudnának szállni a bölcsész, illetve természettudományos „BA-vonatra”, s a továbbiakban 120–50–10 kredítarányal, azaz a ma megszokott módon folytathatnák tanulmányaikat. A mai rendszer tehát itt annyiban módosulna csupán, hogy a tanár szakosok a normál BA-szakok 120 kreditjéből 30-cal kevesebbet végeznének el, ugyanakkor a másik szakjukon a mai 50 kredit mellé a szak 120 kredites változatából – irányított módon, előre meghatározva, mely tárgyról van szó – további 30 kreditet. Épp ez tenné lehetővé az esetleges későbbi pályakorrekciót, hiszen ha időben jön rá a hallgató, hogy nem tanár akar lenni, akkor a „főszak” 90 kreditje mellé megszerzi a maradék 30-at, a mellékszakon pedig elegendő neki az 50 kredit.

Az osztatlan tanárképzés azonban – értelemszerűen – nem szakadna meg a 6. félév után, hanem egyenes vonalúan folytatódna tovább. A továbbiakban – szakmai mérlegelés alapján – feltehetően a mai tanári MA-szakok 40 kredit blokkjának tantárgyait volna érdemes tanulniuk, hiszen ezek többnyire olyan ismereteket tartalmaznak, amelyek az iskolai oktatás szempontjából relevánsak.

Ebben az esetben – nagyjából megtartva a mai 6+4 féléves szerkezetet, de azt diplomakiadással és új felvétellel meg nem bontva – a következő struktúra alakulhatna ki az általunk javasolt „új típusú” osztatlan tanárképzés számára.

1. táblázat: Lehetséges struktúra

	1. szak	2. szak	pedagógiai-pszichológiai modul	Összesen
1–6. félév	90 kredit	80 kredit	10 kredit	180 kredit
7–10. félév	30 kredit	40 kredit	40 kredit	120 kredit
Összesen:	120 kredit	120 kredit	50 kredit	300 kredit

Mindezekhez társulhat továbbra is a 11. félévben az egybefüggő szakmai gyakorlatok rendszere, ha a szakma fenntartja annak szükségességét, s a források is rendelkezésre állnak.

7. Az itt felvázolt modell előnye lehet, hogy **két szakmailag azonos súlyú tanárszak végzését tenné lehetővé**, ami **munkaerőpiaci** szempontból kétségtelenül „fajsúlyosabb” tudást képvisel, mint a mai „másfél szakos” megoldás, emellett módot ad – a képzés kezdeti szakaszaiban minden különösebb probléma nélkül – a pályakorrekcióra nem tanári szakok irányába is. Tudatában vagyunk annak, hogy mindez jó eséllyel feltételezi a tanári mesterszakok újra akkreditálásának szükségességét, de ha ez által javítani lehet a végzett tanárok tárgyi tudásának és képzettségének szintjét, akkor ezt a munkát – különösen, ha bírjuk hozzá a megfelelő oktatáspolitikai támogatást – el kell tudni végeznünk.

A fenti javaslatok természetesen a tanárképzés átalakításának csak egyik lehetséges irányát rajzolják meg. Ha ez a modell elfogadhatónak látszik, akkor nyilván sokkal részletesebb kifejtésére van szükség és sokoldalú egyeztetésre a szakmacsoportok képviselőivel. Mint jeleztük, meg vagyunk arról győződve, hogy a képzési szerkezet átalakítása korántsem elegendő önmagában a tanárképzés minőségi megújításához, ehhez több, egymással összefüggő intézkedésre van szükség.

Közülük a legfontosabb a tanári szakma presztízsének általános növelését célzó intézkedések meghozatala, a megfelelő és a tehetséges hallgatókat a tanári pályára vonzó bérezés kialakítása (s az ehhez kapcsolódó követelmény- és teljesítménymérési rendszer kidolgozása), egy valódi – nemcsak a középiskolai eredményeken

alapuló, hanem lehetőség szerint a pályaalkalmasságot is mérő – felvételi rendszer újbóli bevezetése, az oktatási folyamat során következetesen alkalmazható minőségi szelekció biztosítása egy olyan szilárd finanszírozási rendszerben, mely a minőséget és a teljesítményt, nem pedig csak a mennyiséget honorálja.

Ezzel összefüggésben is elengedhetetlenek tartjuk, hogy mielőbb foglalkozunk a belépő évfolyamok felkészültségében meglévő hiányosságok kiküszöbölésével, a hiányzó tudásanyag pótlásának módozataival. Ez nem csak a tanárképzés bemeneti problémája, hanem jóval általánosabb kérdés, ugyanakkor a tanárképzés esetében kiemelt fontosságot kaphat és a felvételi, illetve szakmai-tanulmányi orientáció szempontjából is releváns lehet.

8. A **tanárképzés vonzóvá** tétele érdekében a leginkább sürgető lépések közé tartozik egy olyan, **szignifikáns előnyöket** kínáló **ösztöndíjrendszer** bevezetése, mely a **jó képességű** és a **tanári pályára is alkalmas** hallgatókat orientálja a **tanári hivatás** irányába. Ez azonban feltételez egyfajta rövid, közép és hosszabb távra tervező nemzeti „státusgazdálkodást”, hiszen az ösztöndíjak mennyiségét a jól megfizethető és jól megfizetett, tervezhető tanári álláshelyek számához célszerű igazítani.

9. Anyagunk ezúttal nem foglalkozik a **diszciplináris képzés tartalmi kérdéseivel**, annak **minőségét adottnak** veszi. (Ezzel persze nem azt akarjuk mondani, hogy ezen a téren minden teljesen rendben van, csak azt, hogy az egy másik fejezet.) Egyrészt, mert úgy érezzük, hogy a tanárképzésnek és a diszciplináris képzésnek egymástól nem szabad elszakadnia, másrészt mert a diszciplináris képzések színvonalának javítása nyilvánvalóan közös érdek. Úgy véljük, hogy a tanári mesterképzés megvalósítására hivatott intézményeknek rendelkezniük kell, és többnyire rendelkeznek is olyan diszciplináris kínálattal, mely lehetővé teszi a tanárszakok szakmai kurzusainak a koncepciózus és kellően rangos feltöltését.

Nincs szó tehát arról, hogy a karokon folyó diszciplináris képzéseket alárendelnék a tanárképzés szempontjainak. Javaslatunk éppen arra irányulnak, hogy a diszciplináris képzések lehetőségei és kínálata a lehető legjobban hasznosítható a tanárképzési programokban. Elképzelhetőnek – sőt kívánatosnak – tartjuk azonban, hogy a tanárképzésben egy olyan irányított szakmai képzés valósuljon meg, mely támaszkodik (sőt, az eddigiekhez képest más módon támaszkodik) a diszciplináris terület alap- és mesterszintű kínálatára, és – szükség szerint – generál olyan további kurzusokat is, melyek közvetlenül szolgálják a tanárképzés érdekeit. Ezek azonban csak a tanárképzési akkreditációs folyamatban jelennének meg, tehát a diszciplináris szakokat nem érintenék, következésképp semmiképpen nem tételoznák föl a diszciplináris alap- és mesterszakok újraakkreditálásának szükségességét.

10. Eddigi megbeszéléseink során világossá vált, hogy **valamennyi** tanulmány, illetve tervezet magán hordozza a **készítőinek** saját **szakmájukhoz** kötődő elképzeléseit,

az **intézményi sajátosságokat, szerkezetet, a történetileg** kialakult tapasztalataikat. Tudatában vagyunk annak, hogy ez a mi esetünkben is nagy valószínűséggel így van, de úgy véljük, hogy ez nem föltétlenül hátrány.

Ezzel együtt tervezetünk összeállításánál – áttekintve a különböző fórumok vonatkozó elképzeléseiben megfogalmazott problémákat és javaslatokat – igyekeztünk figyelemmel lenni minden általunk belátható szempontra, és egy olyan kompromisszumos javaslatot előterjeszteni, melyben jelen vannak a rendszer belső átstrukturálásához szükséges tervezhetőség, a határozottság, az irányítottság, a rugalmasság, a minőség és a hatékonyság elemei. Úgy véljük, hogy ez a megközelítés lehetőséget nyújt arra is, hogy – bizonyos határokon belül – megjelenjenek (megmaradjanak) a rendszerben az adott intézmény sajátosságai, képzéseinek sokszínűsége és tekintettel tudjunk lenni a sajátos intézményi érdekekre is.

Ennek azonban nézetünk szerint vannak bizonyos **korlátai**: jelenlegi tudásunk szerint nem tartanánk szerencsésnek, ha vélt vagy valós diszciplináris vagy éppen intézményi érdekek, sajátosságok és határok mentén szétválna (mintegy „két-sebeségessé” lenne) a tanárképzés; vagyis az egyik szakmaterületen (bölcészeti) maradna a „bolognai”, a másik területen (természettudományos, esetleg műszaki) pedig beindulna osztatlan tanárképzés. Hogy az általunk fölvázolt modellt „*új típusú tanári mesterképzésnek*”, vagy a „*bolognai tanári mesterképzés új modelljének*” hívhatjuk az valószínűleg tartalom, arányok és egy kissé marketing kérdése is.

Mindenestre nyilvánvaló, hogy a megoldandó feladat igen összetett, s mivel oktatási rendszerünk gyengéi nemzetünk erejét és fejlődési lehetőségeit is gyengítik, a lehető legrövidebb időn belül, de felelősséggel s közép- és hosszabb távú koncepcióval hozzá kellene fognunk. Ha a legkülönbözőbb helyekről annyian mondják, mondjuk, hogy a tanárképzés mostani helyzetén sürgősen változtatni kell, akkor úgy véljük, valóban itt az idő, hogy cselekedjünk, s a lehető legrövidebb határidőn belül igyekezzünk lépni. Javaslataink előnyének tartjuk, hogy – ha a fő irányokban egyetértés van – a szükséges átalakítási munkálatok szinte azonnal beindíthatók.

**AZ ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZETÉNEK ÁLLÁSFOGLALÁSA
A TANÁRKÉPZÉS NÉHÁNY KRITIKUS – ÉS KRITIKA ALÁ VETT –
KÉRDÉSÉRŐL**

Politizált vagy depolitizált kontextus?

A hazai szakmai és az utóbbi időben egyre inkább a tágabb közéletet is folyamatosan foglalkoztatja a pedagógusok minőségének a kérdése. Több ízben politikai felhangot is kapott már ez a kérdéskör. A különböző szakmai-tudományos testületek megnyilatkozásait követően a kormányzati politikában is a rapid intézkednivalók közt jelent meg – az egyszerűség kedvéért fogalmazunk így – a Bologna-revizió követelése. Sokan vannak azonban olyan szakértők, tudós kollégák, oktatáspolitikusok, akik nyitottnak mutatkoznak tárgyyszerű helyzetelemzésre, türelmes korrekcióra.

Kiindulópontnak tekintjük azt az indítványt, mely szerint a tapasztalatok átgondolt értékelése alapján a szükséges változtatásokat a jelenlegi rendszer keretei között hajtsuk végre. Ennek legfőbb feltétele, hogy a vita konstruktív vitává nemesedjen úgy, hogy a diszciplínák és pedagógikum képviselői elfogadva kölcsönös egymásrautaltságukat, félreteszik a presztízsféltést, a presztízssérelmeket, és a közös érdekeiknek megfelelően összefognak.

Nemzetközi kontextus

Az Európai Unióban – túl a sosem vitatott, s a Bologna-rendszernek alapvető elemét jelentő egységesülő európai felsőoktatási tér létrehozásán – az elmúlt 10 esztendőben jelentős erőfeszítéseket tettek az oktatás és képzés korszerűsítése, a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében. Ezeknek az erőfeszítéseknek szerves részét képezték a **pedagógusképzés korszerűsítése** felé mutató lépések. Néhány a vitánk szempontjából is meghatározó tendencia:

- A tanárképzési reformok csomópontjában gyakran egy **több lehetőséget biztosító, átjárható, rugalmasabb tanárképzési rendszer kialakítása van, amely meg kívánja erősíteni a tanári szakma, a pedagógus státusz elfogadottságát**. Bár látszólag a középpontban „csupán” a tanárképzési struktúra reformja áll, többen hangsúlyozzák, hogy ez nem elszigetelt rendszerátalakítás. A tanári szakma, a tanári karrier egy élethosszig tartó folyamat, amelyben az egyetemi tanári képzés az alapokat jelenti. Ennek hatására több országban nagyobb figyelmet kezdenek fordítani a kezdő tanárok támogatására és a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeinek megteremtésére.

- A másik széles körben elfogadott változás az Európai Unióban, **a képzési célok, követelmények kompetenciák rendszereként való definiálása, tárgyalása**. E megközelítés jelentősége abban rejlik, hogy láthatóvá, jól értelmezhetővé válnak a kívánt tanulási eredmények, amelyek integrálják a szakma elvégzéséhez köthető szakmai, munkaerőpiaci, egyéni elvárásokat. A kompetenciákhoz kötődő sztenderdek különböző szintű megfogalmazásával pedig mérhetőbbé és perspektivikusabbá válik a szakmai fejlődés, lehetőséget teremtve ezzel a képzési követelmények és a későbbi szakmai fejlődés várható útjának megfogalmazására.

- A kompetenciák rendszerének megfogalmazásán túl érdemes kiemelni **a kompetenciák európai szinten is kirajzolódó tartalmi összecsengését** is, amelynek oka részben a tanári szerep elengedhetetlen újraértelmezésben rejlik. Ebben az új szerepértelmezésben egyre erősebb elvárásként jelennek meg olyan általános kompetenciák, mint a tantermi kutatás kompetenciái; a tanári tevékenység hatásának nyomon követése; kritikus reflexió a saját tevékenységre; együttműködés; egyéni tanulási utak tervezése, fejlesztése; a tudás konstruálás támogatása; az IKT intézményen belüli és egyéni tanulási útjainak beépítése. A fenti általános tanári kompetenciák közül néhánynak különös szerepe van a differenciálásban, a heterogén osztályok tanítása során, ami a hazai közoktatás egyik legnagyobb kihívása is.

Az általános képességeken túl fel kell vértetni a tanárokat olyan speciális képességekkel, mint: a más kultúrákkal szembeni attitűdök elemzése, átértékelése; az empátia fejlesztése; minden tanuló egyéniségként történő kezelése; minden tanuló számára siker biztosítása; az előítéletek, nyelvi hátrányok megfelelő kezelése az iskolában; a kisebbségi tanulók által hordozott értékek megfelelő felhasználása; a szülőkkel folytatott kultúraérzéken, hatékony kommunikáció.

E kompetenciák meglétét nem csupán – bár ez sem lebecsülendő dolog – az európai kultúra lényegéhez tartozó emberi (és gyermeki) jogok indokolják, de az iskola klasszikus tudásközvetítő funkciója során is nélkülözhetetlenek bizonyulnak.

- Az újfajta társadalmi elvárások, a tanulási eredmények középpontba állítása és az új pedagógiai eredmények arra is ráirányították a figyelmet, hogy a kompetencia alapú **pedagógusképzés során meg kell újítani a pedagógiai és pszichológiai szakmai tartalmat is**. Ennek eredményeként hazánkban is, így az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán is kidolgozásra került, egy gyakorlatorientált, a személyre szabott tanulást támogató, reflektív szemléletű és az eredményes tanulási környezetet érvényesítő tantervi tartalom. Az alapozó szakaszban a pályaorientáció, a személyes nézetek, tapasztalatok értelmezése dominál, míg a mester szakon a pedagógia hagyományos témakörei mellett teret kapnak a diszciplináris kere-

teket nem követő, problémaorientált tantárgyblokkok. A pszichológia tárgyakon belül az életkorok problémaközpontú megközelítésén, a szociálpszichológiai és kognitív folyamatok értelmezésén, a személyiségfejlesztés támogatásán túl, jelentős szerepet kapnak a hétköznapi iskolai élet sokféle kihívására felkészítő elméleti és tréning jellegű kurzusok.

Megítélésünk szerint **az európai szintéren született fontos megállapításokkal** alapvetően **szinkronban van a tanárképzés hazai fejlesztése**. Ugyanakkor tudatában vagyunk annak, hogy hazánkban aligha beszélhetünk arról – számos sikeres kezdeményezés ellenére –, hogy a hazai tanárképzésben részt vevők széles köre tájékozott a fentebb felidézett elvárásokról, így azok nem is hathatják át tevékenységüket.

A tanárképzés Bologna-rendszerét ért kritikai pontok, radikális korrekciós javaslatok

A kritikai észrevételeket felsorolásszerűen, a lényegét kiemelve jelezzük. A következő alfejezetekben minden itt szereplő problémafelvetést érintünk, de átfogóbb megközelítéssel, a tanárképzés szempontjából hangsúlyos elemekre fókuszálva.

- Az egységes tanárképzés nem jó megoldás, mivel életkorokat mos egybe, illetve eltérő feladatokra azonos rendszerben képez pedagógusokat.
- Meg kell szüntetni a tanári szak jelenlegi elkülönülését, vissza kell emelni a régi szakba építettséget, mivel számos megoldhatatlan szervezési problémához vezet, pl. órarend kialakítása, vizsgarend esetében.
- A természettudományos képzésen belül jelentkező hallgatói hiány szoros kapcsolatot mutat az osztott képzésre való átállással.
- Meg kell szüntetni a minor szakokat, mivel ez nem ad valódi képzettséget.
- A pedagógiai-pszichológiai tárgyak jelenlegi túlsúlyát csökkenteni kell.
- Nehezen átlátható a tanárrá válás folyamata. Nincs egyenes út a tanári pályához.
- A rövidebb képzés (négy /öt félév) nem ad valós lehetőséget arra, hogy a jelölt tanárszemélyiséggé váljon, nem teremt kereteket a szakmai szocializációhoz.
- Szakadék van a BA és MA képzés között, kevesen fognak tanári pályára jelentkezni, mivel a hallgató a BA képzés befejezése után kilép a munkaerőpiacra, nem megy tovább a tanárképzésre.

A tárgyalásmód néhány kérdéséről, a megtárgyalandó témákról és javaslatokról

Az alábbiakban néhány olyan kulcskérdést foglalunk össze, amelyek meghatározzák érvelésünk, véleményünk tartalmát.

Kiindulópontunk a közoktatási rendszer – stratégiai léptékkal mért – **tanárigénye** (szélesebb értelemben iskolai értelmiségi szakalkalmazott igénye). Ebben az oktatás expanziója (horizontális és vertikális értelemben is), az élethosszig tartó tanulás (konvertálható és konvertálódó tudások világa) játszik meghatározó szerepet.

Elfogadjuk a tanulási eredmények megfogalmazásnak jelentőségét, a tanári kompetencia- és sztenderdszerek kialakításnak fontosságát. A tanárképzésről gondolkodva pedig azt kívánjuk megvizsgálni, milyen képzés az, amely képes ezeket létrehozni. Meglátásunk szerint, csak az olyan megközelítések érdemelnek figyelmet, amelyek kiindulópontja az iskolákban folyó tanári munka elemzése (beleértve ebbe a tanári munka jövőben várható alakulásának az elemzését), illetve azoknak a kompetenciaigényeknek a feltérképezése, amelyek e munkához kötődnek. Véleményünk szerint azok a megközelítések érdemelnek figyelmet, amelyek kiindulópontja az iskolákban folyó tanári munka elemzése (beleértve ebbe a tanári munka jövőben várható alakulásának az elemzését), illetve azoknak a kompetenciaigényeknek a feltérképezése, amelyek e munkához kötődnek. A tanárképzés mostani Képzési és Képesítési Követelményei (KKK) ebből indul ki.

Az élethosszig tartó tanulás elve nem csupán a közoktatás szereplőire – jelenlegi és majdani tanulókra – **érvényes.** A közoktatást kiszolgáló tanártársadalom kompetenciáinak is alapvető jellemzője, hiszen mind a tanítható tantárgyak mögött álló ismeretrendszer (többnyire tudományok, interdiszciplínák) és a tanulási folyamatról, nevelésről szóló tudományos eredmények is hihetetlen gyorsasággal változnak, bővülnek, avulnak, újulnak meg. Egy átfogó keretrendszer erre nézvést külön szempontokat jelent a (1) kezdő tanárképzés, az (2) indukció vagy bevezető képzés és (3) a munka melletti szakmai fejlesztés egészében. A kezdő tanárképzést nem lehet kiszakítani ebből, csak ezen az egészen belül érdemes erről gondolkodnunk. Teljesen más következtetésekre jutnak azok, akiknek a látóterében csak a kezdő képzés jelenik meg, mint azok, akik az egészet egyben látják.

A tanárképzés mai helyzetének van implementációs vonatkozása is. Elkülönítendő az értékelésben az implementáció során érzékelt zavarok, hiányosságok, hibák sora a program lényegi elemeitől. E körben kell szólni arról, hogy néhány – a Bologna-folyamattal ellentétesen kialakult, létrehozott – jelenség kritikáját nem szabad a Bologna-kritikával összemosni. Ilyennek tartjuk a természettudományos szakokon létrehozott, az első év után választható tanári-szakirányt; bizonyos BA-kurzusok elméleti túlterhelését; a zaklatott ütemben kidolgozott, elfogadott, s nem kellőképpen összehangolt BA-MA viszonyt és követelményeket; a gyors tempóban készített-akkreditált KKK-k korrekcióra érő hibáit, aránytalanságait; a „gyorsított

ütemű”, siettetett szakakkreditációk tévedéseit stb. Félő, hogy ezek a hibák eltakarják a kialakított képzések jól működő, illetve működőképes elemeit, és az objektív értékelés akadályává válnak.

Nem a szakmai párbeszéd témája egyetlen olyan kritika sem, amelyben olyan ellenérveket sorakoztatnak fel a kétszintű képzéssel szemben, amelyek nem a képzés átalakításának következményei, például:

- a felsőoktatás színvonalának csökkenése (a nagy létszámú és szükségszerűen alacsonyabb színvonalon képzett diákság megjelenése, állandó retorikai elemek kritikáknak);
- a természettudományi szakon végzett tanárok számának radikális csökkenését is ennek tudják be, nem pedig a tanári pálya presztízs csökkenésének és a mérnöki képzések megnyitásának. A társadalmi, gazdasági és kulturális kontextus által determinált alacsony pályapresztízs azonban nem növelhető a szakterületi kreditek növelésével, vagy a korábbi képzési forma visszaállításával, hiszen, ha ez kellő megoldást kínált volna, akkor nem csökkenhetett volna korábban ilyen mértékben a tanári pálya társadalmi elfogadottsága. A csökkenés okai korábbi gyökerei, részben a közoktatáshoz, részben a reálgazdasági és a közalkalmazotti bérek nagy különbségéhez nyúlnak vissza.

Az előző ponthoz is szorosan kapcsolódik, de önmagában is lényegi szempont a **pedagógiai-pszichológiai tárgyak jelentőségének folyamatos lebecsülése**. Ebben a vonatkozásban mértékadónak tekintjük a MAB – egyébként Bolognával, illetve a tanárképzéssel szemben sokszor igen kritikus – elnökének több ízben kifejtett álláspontját, amely szerint a „PEPSZI-modul” aránya nem haladta meg a korábbi – s beaváltak tekintett „111/1997. (VI. 27.) Korm. rendeletbe foglalt, pedagógusmesterséggel összefüggő tanegységek mértékét.

Másrészt vizsgálatok sora irányult arra is, hogy a szaktárgyi tudás és a pedagógiai kompetenciák, a felkészültség szerepét igyekezzenek meghatározni a hatékony tanárképzés számára. Vizsgálati eredmények azt hangsúlyozzák, hogy ugyan kapcsolat fedezhető fel a tanár képzettsége/végzettsége és a diákok teljesítménye között, de a nagyobb tárgyi tudás nem mindig vezet hatékonyabb tanítási folyamat-hoz, vagyis a tanulók teljesítményében is megmutatható eredményességhez. Van egy úgynevezett küszöbszint a szaktárgyi tudásban, de az afölötti extra tudás már nem feltétlenül látszik a tanulók eredményeiben. Mivel a végzettség nem bizonyult megfelelő mutatónak, más faktorokat (is) figyelembe kell venni egy képzési rendszer megformálásánál. Több javaslat született a szakmai professzió tartalmi összetételének meghatározására, amelyekben a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai/pszichológiai szakmai tudás kiemelt szerepet kap.

A legélesebben megfogalmazott kritika az, hogy a bolognai-rendszerben képzett tanárok nem kapnak megfelelő szaktudományos felkészítést, tehát a szín-

vonat nem lehet megfelelő. Ez az állítás, így általánosítva, nem igaz. Az állítás értelmezéséhez nyilvánvalóan tényeket kell felsorakoztatni. A tények pedig azt mutatják, hogy egy tanári végzettség mögött legalább három különböző szintű szaktudományos felkészültség lehet. Egyrészt a sokat emlegetett második szakképzettség, ami az alapképzésben 50, a mesterképzésben – a szakmódszertant nem számítva – további 30–40 kreditnyi szaktudományos képzést jelent. Ez megfelel a régi főiskolai szintű képzés kreditmennyiségének. A szaktudományos felkészültségben az első szak az alapképzés minimum 110 és a mesterképzés további 20–30 kreditjéből áll. Ez valamivel magasabb, mint régi egyetemi szintű kétszagos tanári szak szaktudományos követelménye.

A természettudományi és bölcsész tanári képzés nem különválasztható, elvi alapjaiban egységesen kezelendő, elismerve természetesen, hogy a képzési tartalomban meg kell jeleníteni a szakterületek speciális igényeit.

Konszenzus van abban, hogy a felsőoktatásnak számos gondja van, infrastrukturális, személyi stb. Egyszerre jellemzők akár egy-egy intézmény tanszéki struktúrájában aránytalanságok, túlméretezettségek és inségek. Ezek mind orvosolandó problémák, de a tanárképzés optikáján keresztül történő megközelítésük nem szerencsés.

A kihívások, melyeket jelen állásfoglalás megfogalmazói kiindulópontként, célként kezelnek és ajánlanak

A valós szakmai párbeszéd elindulásához fontosnak látjuk az alábbiakban összegezni mindazokat az előttünk álló valóban szakmai célokat, amely meghatározhatják a diskurzusok tartalmát. Ezekre a feladatokra úgy tekintünk, mint a tanárképzés további fejlesztésének és a tanári pálya presztízsnövelésének területeire. **Fontos, hogy konszenzus alakuljon ki a célok, a szakmai tudás jelentősége és tartalma terén**, hiszen ezek után várható érdemi vita a szerkezeti, akár kredit értékeket, vagy a konkrét feladatokat is érintő kérdésekben.

I. **A kompetencia alapú pedagógusképzés meghonosítása.** Ennek eléréséhez szükséges egyetértés alakuljon ki a kompetenciák meghatározásának módjáról, a kompetenciák számáról, jellegéről, a kompetenciák szerepéről a pedagógusok alap- és továbbképzésének a tervezésében, a képzési folyamat értékelésében, a hallgatók munkájának segítésében, a pedagógusképzés módszereinek megújulásában. A kompetenciáknak a tanárképzésben megjelölik a képzés általános céljait, de ezen túl:

- segítségével megítélhetővé válik a hallgatók felkészültsége;
- meghatározható a tantárgyak rendszere;
- hatnak a képzés módszereire;
- irányítóként szolgálnak a hallgatók számára ezzel növelve felelősségvállalásukat saját képzésükért;

- lehetőséget teremtenek az egyéni tanulási és képzési utakra, azaz növelik a képzőintézmények és a hallgatók önállóságát;
 - módot adnak a bevezető szakasz és a továbbképzés egyéni megtervezéséhez;
 - szerepet játszanak a pedagógusképzés minőségbiztosításában;
 - alapot teremtenek a különböző érdekelte szakmai csoportok közti együttműködéshez.
- II. **A pedagógusjelöltek felkészítése** a különböző felkészültségű, képességű, szociális háttérű, etnikai hovatartozású gyerekek együttes oktatására.
- III. **A kezdő pedagógusokat segítő úgynevezett bevezető szakasz**, bevezető képzés (induction period) megjelenítése a pedagógusképzés gyakorlatában. A kezdő szakasz jelentőségének kiemelése és közvetítése, mivel szerepe a pedagógusok beilleszkedésében, további szakmai fejlődésében meghatározó.
- IV. **A képző intézmények és a gyakorlás színhelyéül szolgáló iskolák együttműködésének, partneri kapcsolatának kialakítása**; az iskolák szerepe a képző intézménnyel szembeni elvárások megfogalmazásában, a képző intézmény és az iskola szakmai szemléletmódjának összehangolása, a közös tanulás, innováció és kutatás feltételeinek megteremtése.
- V. **Az iskolák tanuló közösségekké válásának támogatása**. A pedagógusok jelentős szakmai tudással rendelkeznek, amelynek hasznosítására az iskolán belül nagy lehetőségek kínálkoznak. Ehhez azonban ki kell alakítani azokat a feltételeket, amelyek között a pedagógusok képesek egymás munkáját elemezni, egymástól tanulni, közös innovációkban, kutató-fejlesztő munkában részt venni.
- VI. A tehetséges fiatalok pályára vonzása, és a pályán történő megtartása, a pedagóguspályára kerülés különböző útjainak megteremtése. A magyarországi demográfiai hullámvölgy elfedi azt az Európában már élesen jelentkező tendenciát, miszerint nem jelentkezik kellő számban pedagóguspályára a tehetséges hallgatók. (Ez a probléma már nálunk is jelentkezik a természettudományos tanárjelöltek esetében). A hamarosan bekövetkező pedagógushiány elkerülése érdekében növelni kell a pálya vonzerejét az érettségiző tanulók számára, de ezzel egyidejűleg biztosítani kell az egyéb pályákról a pedagógushivatás felé törekvő szakemberek rugalmas átképzésének a módjait is.
- VII. **A pedagógusok pályamodelljének, előmeneteli rendszerének kidolgozása**. A jelenlegi monolit pedagógusszakmán belül ki kell alakítani a különböző, a szakmai felkészültséget, a munka minőségét tükröző szinteket (kezdő tanár, tapasztalt tanár, eredményes tanár, kiemelkedő szaktudású tanár) és a hozzájuk kapcsolódó kritériumok, szttenderdek rendszerét. Ehhez kötődően ki kell alakítani a pedagógusok folyamatos és az egyéni szakmai fejlődést támogató mentorálás átfogó rendszerét.
- VIII. **A tanárképzésben a szakemberek széles köre vesz részt**, köztük a szaktudományok olyan művelői is, akik döntően szaktárgyi ismeretekkel rendelkez-

nek. Ugyanúgy, ahogyan a közoktatásban tanító pedagógusoknak, a pedagógusképzőknek, is el kell sajátítaniuk a szakma műveléséhez elengedhetetlen kompetenciákat, hiszen a pedagógusjelöltek számára ők is modellként szolgálnak. Ennek érdekében létre kell hozni, folyamatosan működtetni kell olyan „képzők képzése” formákat, amelyek segítik a tanárképzésben dolgozók szakmai fejlődését.

- IX. **A korszerű információs és kommunikációs technológia alkalmazásának** kiemelkedő szerepe van mind az iskolai tanítás gyakorlatában, mind pedig a pedagógusok szakmai fejlődésében, de elsajátításuk azt a célt is szolgálja, hogy a pedagógusok megfelelő szinten rendelkezzenek ezzel az általánosnak tekinthető kulcskompetenciával.

A kritika és a szakmai javaslataink közös pontjai, amelyek megoldását együtt kell keresnünk a diskurzusban:

A legfőbb kihívások, célok kijelölése után, természetesen azokkal összhangban, lényegesnek tartjuk kiemelni az általunk is érzékelt problémákat, láttatva azok során a konkrét feladatokat is:

- I. A bolognai-rendszerű tanárképzés bizonyos rugalmasságot hordoz magában, hiszen a tanári modul megszerzésére mód nyílik a szakos mesterszak elvégzése után is. A munka mellett megszerezhető **tanári képzési formáknak** azok a **változatos formái**, amelyek az angol rendszerben megjelentek, nálunk még nem ismertek. A természettudományos tanárhiányt megelőzendő, célszerű volna a pedagógusképző intézményeknek és az iskoláknak ezekre a formákra is felkészülniük. Ezzel párhuzamosan a tanári pályán történő elhelyezkedést vonzóvá kell tenni.
- II. Az EU különféle állásfoglalásaiban, következtetéseiben nyomatékosan hangsúlyozza a **pedagógusok egész életen át tartó szakmai fejlődésének fontosságát**, annak biztosítását, hogy a pedagógus képes legyen felismerni saját fejlődésének eredményeit és a további fejlesztési igényeket is. Az egész életen át tartó fejlődés a továbbképzéseken kívül **rendszeres mentorálást** is kíván. A támogató folyamatok **szakmai kritériumrendszerének kidolgozásán** túl szükség van egy olyan szakmai/szakmapolitikai környezetre, ami elvárja és egyben szakmai alapon ösztönzi is a tanulást (nem csupán kreditpontok és a szakmán belül töltött idő fontos). Szükséges lenne egy olyan **életpálya modell megteremtése**, amely érvényesíti, hogy a szakmai fejlődésnek különböző fázisai vannak. Meg kell szüntetni azt a helyzetet, amelyben a kezdő és a nyugdíjba vonuló pedagógusok egy egységes homogén tömeget alkotnak. A felsőoktatáshoz és több más szakmához hasonlóan előmeneteli fokozatokat kell megállapítani, amelyeket pontosan meghatározott követelmények teljesítése esetén lehet elérni, és amelyeknek az elérése erkölcsi és anyagi elismeréssel is jár.

- III. Arról szakmai konszenzus van, hogy a pedagógiumnak **az egykori 111-es rendelet már jó előéletet és biztos közös alapot jelentett**, vagyis elfogadottá vált az ott megjelenő tudásmennyiség és időmennyiség. A diszciplináris oldal mégis szakmai hiányként, veszteségként /vereségként élték meg a Bologna-rendszerbe foglalt pedagógium-követelményeket (név, törés a rendszerben, kreditvesztés, minor szak, szakdolgozat stb.). Miképp lehet ezen az érzésen, rossz közérzeten, félreértés-érzeten javítani?
- IV. Egyre több kutatás bizonyította azt a tényt, hogy a hallgatók tanárrá válását, szakmai kompetenciáiknak a kialakulását legalább olyan mértékben befolyásolja az, ahogyan őket a képzés során tanítják, mint az, amit nekik a hatékony tanításról tanítanak. Ebből a tényből nyilvánvalóan következik, hogy **a tanárképzőknek professzionális oktatóknak, a korszerű oktatási eljárások, módszerek, szemlélet hordozóinak kell lenniük**. Jelenleg a legtöbb európai országban, köztünk hazánkban is, gyakorta előfordul, hogy a tanárképzők kiváló szakemberei szaktárgyuknak, de a tanításra nincsenek felkészülve. Előfordul az is, hogy tanári diplomával sem rendelkeznek. De a tanári diplomával rendelkezők esetében is fennáll annak a veszélye, hogy egy ma már túlhaladott pedagógiai szemléletet és gyakorlatot képviselnek. Mindezek a tények aláhúzzák a **tanárképzők képzésének a fontosságát**, s ezt megelőzően az eredményes tanárképzéshez szükséges kompetenciák (sztenderdek) meghatározását.
- V. Pedagógusképzőknek gyakorta – tévesen – a pedagógiai, pszichológiai és tantárgy-pedagógiai tárgyak oktatóit szokták nevezni. Valójában a **pedagógusok képzéséért mindazok a személyek felelősek, akik a pedagógusképzés során a hallgatók szakmai fejlődését elősegítik**, s őket, mindannyiukat pedagógusképzőknek kell tekintenünk. Épp ezért támogatni kell azokat a fórumokat és megoldásokat, fejlesztéseket ahol e szereplők közösen lépnek fel, dolgoznak, működnek együtt.
- VI. Alapos szakmai felkészültség vagy kialakult pedagógiai képességek? Minden bizonnyal az olvasó maga is automatikusan „és”-t helyez a „vagy” helyére. Az európai uniós követeltetések is a szaktudományos és a pedagógiai mesterségbeli felkészültség azonos színvonalát, az elméleti és a gyakorlati oktatás megfelelő arányát hangsúlyozza. Korábban egész Európában léteztek főiskolák és egyetemek. A főiskolákon a gyakorlati, pedagógiai, az egyetemeken az elméleti szaktudományos felkészítés túlsúlya volt inkább kimutatható. **Az egységes tanárképzés Európa-szerte a két hagyomány pozitívumainak összekapcsolását kívánja megteremteni.**
- VII. Annak ellenére, hogy a jelenlegi képzési struktúrában is elégségesnek látjuk az első-, illetve második szakra fordított kreditmennyiséget, elképzelhetőnek tarunk egy a két szak közti arányosabb felosztást a pedagógiai és pszichológiai kreditek megtartása mellett.

- VIII. Az általános tanári kompetenciák megfogalmazása nem egyértelmű, a speciális kompetenciák némelyike csupán a szükséges ismeretek felsorolására korlátozódik, a szakindítási kérelmekben a kompetenciák gyakorta nem átgondoltak, nem töltik be a tantárgyi rendszer strukturálásában, a tananyag, a módszerek meghatározásában méltán elvárható szerepüket. Mindennek elsősorban a sebtében történő bevezetés az oka. Olyan szaktudósok kényszerültek megfogalmazni speciális kompetenciákat a rendelet számára, akiktől a tanulási eredményeken alapuló pedagógiai szemléletmód távol állt. **A tanulási eredmények és kompetencia leírások** jelen állapotukban nem egy esetben jóformán képtelenek betölteni kimeneti szabályozó szerepüket. Ebből következően szükséges ezek átgondolása és a képzés egészének újragondolása az újraalkotott követelmények alapján.
- IX. A kezdő szakasznak, **a gyakornoki időszaknak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában.** Ekkor válik lehetővé az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözése, híd verése az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban. Súlyponti kérdés a mentorálás egész pályán végigívelő rendszerének megoldása, s a mentorokat fogadni és támogatni tudó szélesebb szakmai környezet megteremtése.
- X. A tanárképzés gyakorlatában – egyébként ez Európaszerte közös tapasztalat – a **megfelelő partneri kapcsolat** kialakulásának számos akadályát tapasztalják: az iskola passzív szerepet tölt be; nem egyenrangú a kapcsolat; nem ismerik fel tanárképzés iskolai innovációban betöltött szerepet; bizalmatlanság, előítélet tapasztalható mind a két fél részéről; nagy a távolság az elmélet és a gyakorlat között. Ki kell alakítani az együttműködés új formáit, amelyben valós szerephez jut az egymástól tanulás igénye is.
- XI. Hazánkban mostanáig nem jelentkezett jelentős tanárhiány az iskolákban, így nem is vetődött fel általánosságban annak az igénye, hogy más szakterületekről rövidített utakon biztosítsunk belépési lehetőséget a tanári pályára. Az elmúlt években azonban mind markánsabban kirajzolódik annak a veszélye, hogy a természettudományos tanári szakképzettségek területén a közeli jövőben súlyos tanárhiánnyal kell szembenéznünk. A természettudományos tanári szakképzettségekre minimális számban jelentkeznek hallgatók, és az is kérdéses, hogy mindannyian a tanári pályán fognak-e elhelyezkedni. **Proaktív módon azonban fel kell mérni azokat a főbb szakterületeket, ahonnan potenciálisan nagyobb számban várhatóak hallgatók, s egyben ki kell alakítani a szakmai tudás beszámításának, elismerésnek módjait.**

Eredmények – következtetések – javaslatok

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a tanári pálya és a tanárképzés Európában lényegében közös gondjaira érdemes a másutt jól bevált válaszok közül választanunk, előremutató megoldásokat alkalmaznunk, nem a felsőoktatás tömegessé válása előtti időben megfelelőnek bizonyult megoldásokat visszakívánnunk.

A jelen struktúra keretei közt a tanári szakra valóban csak azok jelentkeznek, akik tényleg tanárok akarnak lenni. Most vált láthatóvá tehát, hogyha komolyan kell venni, akkor hányan választják a tanári pályát. Ez a bolognai rendszernek nem hibája, hanem kívánatos sajátossága. Azt kell képezni tanárnak, aki az akar lenni. Ezzel a tudatosabb pályaeorientációval reményeink szerint egyrészt a redukálódó kontraszelekciónak, másrészt a motiváltabb hallgatói bázisnak köszönhetően, továbbá a tanári mesterség szaktudományon túli dimenzióinak mennyiségi és hitünk szerint minőségi emelésével a leendő tanárok hatékonysága fokozható, ami a presztízs-problémák mérséklésének egyik lépése lehet. Mindezek miatt is **az ún. 10 kredités „előkészítő” képzés pályaeorientációs, önismereti-szakmaismereti hangsúlyait érdemes következtetésebben és minél hatékonyabban érvényesíteni.**

Sokan vélekedünk úgy, hogy eljött az ideje az **alapszakok felülvizsgálatának**. Különösen annak a kiindulópontnak kritikus elismerésével, hogy az alapképzések Képzési és Kimeneti Követelményei akkor készültek, amikor még nem lehetett pontosan tudni a mesterképzések KKK-it. Sok oka volt összességében mindenkinek arra, hogy „túlzsúfoltta” tegye az alapszakot.

Indokolt olyan **szakmai egyeztető fórumok formálissá tétele, ahol biztosítható a különböző fórumok közötti biztonságosabb információcsere és együttműködés, ahol a közös célok megoldásán keresztül együttműködést és párbeszédet vállalnak a különböző szereplők.** Például a továbbképzések rendszerének, tartalmának és látogatottságának megújítása a természettudományi képzésben, vagy az ötödik félévben történő mentorálás folyamatának módszertani és pedagógiai szempontjainak kidolgozása.

Elodázhatatlan a pályamodell kialakítása, amelyben a folyamatos szakmai fejlődéshez kötődik a szakmai előmenetel és finanszírozás.

A képző intézmények és az iskolák közötti partneri kapcsolat kialakításának jelentőségét fokozottabban kell érvényesíteni, hisz a partneri kapcsolat minden résztvevő fél számára előnyökkel jár. Hozzájárul a tanárok alap- és továbbképzésének minőségi javításához és az iskolákban folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséhez, az iskolában zajló innováció és fejlesztés támogatásához. A partneri kapcsolat eredményességének feltétele az, hogy egyenlő felek kapcsolatán alapuljon, és a gyakorlati problémák megoldását tekintse céljának. A partneri kapcsolatok létrejöttét elősegíti az, ha az iskolák finanszírozási rendszere és a pedagógusképzők akkreditációs rendszere támogatja azt.

Végezetül szeretnénk kiemelni, hogy a pedagógusképzés átalakulása sok megoldandó problémát hordoz még magában, ugyanakkor már konkrét előrelépések, eredmények is jelen vannak a megújuló tanárképzésben. **Legnagyobb félelmünk, hogy a Bologna-folyamat kritikája a szemléleti megújulást is megkérdőjelezi, és a hibák korrekciója érdekében fel is áldozza.** Az osztott tanárképzésbe máris olyan léptékű emberi erőforrás vonódott be, melynek elherdálása mértéktelen pazarlást jelentene.

Az állásfoglalás mélyebb megértését támogató irodalmak:

- Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.
- Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó Kör, Budapest
- Focus on Higher Education in Europe 2010 – The Impact of the Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010.
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf
- Golnhofer Erzsébet (2009): Tanárképzés az iskola jövője. In: *Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben*. ELTE PPK. 35–46.
- Halász Gábor (2005): *A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés*. In: A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma. Budapest. 2005. június 8. Oktatási Minisztérium. Budapest. <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm>
- Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–42.
- Nagy Mária (2004): A pályakezdés, mint a pedagógus-képzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Recent Education Policy Developments in OECD Countries, Education Policy Analysis 2003*, OECD, Paris
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* OECD. 2005.
- The Quality of Teacher*, Policy paper, ATEE, 2006.

REFLEXIÓK
AZ MTA OKTATÁSI MUNKACSOPORTJA ÁLTAL KÉSZÍTETT
„HELYZETFELMÉRÉS ÉS JAVASLATOK A TANÁRKÉPZÉSRŐL
ÉS A TANÁROK HELYZETÉRŐL” CÍMŰ ANYAG
ÉS AZ MRK PB 2010. MÁJUS 26-AI PLENÁRIS ÜLÉSÉN
ELHANGZOTTAK ALAPJÁN

BENEDEK ANDRÁS

az MRK PB
elnöke

1. Testületünk a Magyar Rektori Konferencia (MRK) által is elfogadott állásfoglalásában határozottan kinyilvánította, hogy a legfontosabb probléma a tanári pálya presztízsének megdőbbentően alacsony szintje. Az MTA Oktatási Munkacsoportjával egyetértünk abban, hogy a tanári fizetések lényeges emelése és a tanári életpályán belül az előrehaladás biztosítása nem teherként, hanem a legjövödelmezőbb befektetésként kell, hogy megjelenjen a költségvetésben. **Ezen a téren azonnali tennivalója van az országnak, melyet e fórumról is ösztönöznünk kell.**

2. Az elmúlt években egyre gyakrabban és élesebben szembesültünk azzal, hogy a tanárképzés nem azokra a diákokra, nem azokra az iskolai körülményekre készült fel, amelyek ma jellemzőek. Ezért a 111/1997. kormányrendelet által megszabott korlátokon belül a pedagógusképző intézmények kipróbáltak különböző tartalmakat, különböző eljárásmodokat, melyek a következő javaslatok megalapozását szolgálták. Ezek a törekvések a tanárképzéssel foglalkozó szakirodalomban is tükröződnek.

3. A tanárság interdiszciplináris hivatás, amelyben nem a diszciplínát tanítják, hanem a diákot tanítják a diszciplínára. Ennek a körülménynek a mérlegelése lényeges! A leggyakrabban elhangzó probléma, hogy a bolognai rendszerben képzett tanárok nem kapnak megfelelő szaktudományos felkészítést, tehát a színvonal nem lehet megfelelő! A tények azt mutatják, hogy egy tanári végzettség mögött **három különböző szintű szaktudományos felkészültség** is lehet. Egyrészt a második szakképzettség, ami az alapképzésben 50 és hozzá a mesterképzésben, a szakmódszertant nem számítva, további 30–40 kreditnyi szaktudományos teljesítményt vár el. Ez **megfelel a régi főiskolai szintű képzés kreditmennyiségének**. A szaktu-

dományos felkészültségben a következő, és lényegében gyakoribb eset az első szak, ami az alapképzés minimum 110 és a mesterképzés további 20–30 kreditjéből áll. **Ez valamivel magasabb, mint a régi egyetemi szintű kétszakos tanári szak szaktudományos követelménye.** Ez a rendszer lehetővé teszi, hogy diszciplináris mesterszak után szerezzen valaki tanári képesítést. Ebben az esetben a szaktudományos kreditszám jóval meghaladja a 200-at. Így bár eltérő szintű szaktudományos képzettségek állnak a tanári végzettség mögött, de **többségében eléri, sőt meg is haladhatja a korábbi egyetemi szintű szaktudományos követelményeket.**

4. A természettudományos tanárképzés kétfokozatú megvalósításával kapcsolatosan két felvételi kör eredményei ismertek a tanári mesterképzési szakon, valamint két alapképzéses évfolyam hallgatói választották alacsony számban a tanári szakirányt. Ennek következményeképpen éveken keresztül kis mértékben fog kibocsátani a felsőoktatás fizika, kémia, biológia, informatika és matematika tanárt. A kétfokozatú tanárképzésben a tanári szakirányt választók szakmai hátrányba kerülnek a diszciplináris szakirány hallgatóival szemben, **az alapképzés tanári** szakirányos diplomája nem használható csak a tanári mesterképzésre való felvételihez.

5. A jelenleg formálódó különböző konstrukciós elemeket áttekintve javasoljuk, hogy a tanári pályát olyan hallgató választhassa, aki a 2. félév végéig jó eredményel teljesíti a mintatanterv szerinti 60 kreditet (+/- 10%) és sikeresen túljut az ún. alkalmassági vizsgán. A harmadik félévtől a második tanári szakképzettség diszciplináris megalapozásához szükséges tanulmányok is megkezdődnének. A második szak jelenlegi 50 kredit mennyiségét célszerű felemelni 80 kreditre. A harmadik félévtől a tanári szakképzettség érdekében tanulmányokat folytatók esetében okafogyott a szakdolgozat megírása és a záróvizsga letétele. A felszabaduló kreditek tovább segítik a két szak egyensúlyát. A hallgatók megfelelő tanulmányi előmenetel esetén felvételi vizsga nélkül kerülhetnének a tanári mesterképzésbe. Akik nem képesek az egyenes úton továbbhaladni, azok a 7. félévben szakirány (szakképzettség) megszerzésére törekedve záróvizsgát tehetnek, mellyel kiléphetnek a munkaerőpiacra, illetve sikeres felvételi vizsga esetén folytathatják tanulmányaikat.

6. A szakmai tanárképzést nem lehet a közismereti tanárképzés egyszakos-kétszakos dimenziójában értelmezni. A szakmai tanárok bizonyos szakterületek, szakirányok (pl. gépész, villamos, közgazdasági, művészeti stb.) tárgyainak oktatására kapnak felkészítést. Éppen ezért a képzésben a szakmódszertanoknak kiemelt jelentőségük van. A mérnökképzés 7 féléves időtartamú (alapképzés), erre épül rá a 4 féléves, 120 kredites mérnök-tanár mesterképzés. Az osztott képzés első szakaszának végén a hallgatók a munkaerőpiacon jól konvertálható BSc mérnöki, közgazdasági stb. végzettséget szereznek. Az osztatlan képzés bevezetésével nem hogy

több, ellenkezőleg, még kevesebb fiatal jelentkezne a szakmai tanárképzésre. A hallgatóknak is nagyobb a biztonságérzetük mérnöki, közgazdasági BSc diplomával és a mesterszintű szakmai tanárképzés esetében ez kellő minőségi szűrőt jelent.

7. A tanárképzésre való jelentkezést ösztönözni kell a gyakorlati pedagógiai tevékenységet motiváló kiemelt ösztöndíj bevezetésével és az államilag finanszírozott helyek racionalizálásával. Kiváló pedagógusokról elnevezett állami ösztöndíjakat kell létrehozni, amelyeket a tanárképzésben részt vevő legkiválóbb hallgatók kaphatnak meg a képzés ideje alatt.

8. Az MRK PB véleménye széleskörű egyeztetésre és a testületi munkára alapozott állásfoglalásra épül. Bizottságunk a jövőben is készséggel közreműködik a szakmai egyeztetésekben és elkötelezetten támogatja a pedagógusképzés korszerűsítését, társadalmi elismertségének és szakmai színvonalának emelését.

FESZÜLTSEGEK – DILEMMÁK – MEGOLDÁSOK A BOLOGNAI-RENDSZERŰ TANÁRKÉPZÉSSEL KAPCSOLATBAN

FALUS IVÁN

az Eszterházy Károly Főiskola kutatóprofesszora, a Tanárképzők Szövetségének
elnöke
falusivan@gmail.com

A bolognai-rendszerű tanárképzés keretében az első évfolyamok 2011 decemberében végeznek majd. Így empirikus tapasztalatok e képzési rendszerrel kapcsolatban még nem állnak rendelkezésre, de máris olyan feszültségek támadtak, amelyek indokolják a képzési rendszer áttekintését, és annak megfontolását, hogy hosszabb vagy rövidebb távon indokolt-e a képzési rendszer módosítása.

Az elmúlt félévben kibontakozott polémia az alábbi kérdéseket érintette:

- Egységes lehet-e a pedagógusképzés rendszere?
- Célszerű-e megőrizni a képzés három ciklusos rendszerét?
- Van-e létjogosultsága a kompetencia alapú tanárképzésnek?
- Egy-, másfél- vagy kétszakos képzésre van szükség?
- Megőrzendő a tanár szak, vagy különböző tanári szakok létesítése a célszerű?
- Hogyan lehet vonzóvá tenni a pedagóguspályát?

A tanárképzés egységessége

A 111/1997-es miniszteri rendelet volt az első lépés az egységes tanárképzés irányába, a pedagógiai mesterség tárgyainak egységesítésével, majd a 15/2006-os miniszteri rendelet tette ezt teljessé a szaktárgyak egységesítésével.

Kérdéses, hogy az általános iskola felső tagozata és a középiskolák, illetve az ország különböző részein igencsak eltérő társadalmi rétegek iskoláztatását ellátó intézmények eltérő igényei számára, lehetséges-e egységes rendszerben tanárokat képezni?

Az egységes tanárképzésnek Magyarországon, ahol az iskolák közötti különbségek igen jelentősek, igen fontos társadalmi politikai jelentősége van. Rövidebb idő alatt, alacsonyabb felkészültségű tanárokat képezni a rosszabb családi háttérrel rendelkező gyerekek számára, súlyos következményekkel járna, az ország kettészakadásához vezetne, elősegíteni a hátrányos szociális helyzetűek kiszorulását a munkaerőpiacról. Az egységes tanárképzésnek azokat az alapvető kompetenciákat kell kialakítania, amelyek minden iskolafokozatban és típusban elengedhetetlenek. A kü-

lönböző igényekre történő felkészítést *nem a képzés kettészakításával kell megoldani*, hanem az egységes tanárképzésen belüli tartalmi differenciálással kell megkezdeni, a speciális igényekhez igazodó speciális kompetenciák kialakítására pedig a bevezető szakasz (induction period) során – amikor már tudjuk, hogy ki milyen iskolában kezd el tanítani – és a folyamatos szakmai fejlődés keretében kell sort keríteni.

Az egységesség megkérdőjelezése mögött gyakorta a főiskolai és egyetemi képzés szembenállása húzódik meg. Vannak, aki azt feltételezik, hogy a bolognai képzés (egyébként nem bizonyított !!!) alacsony színvonalának az az oka, hogy e képzés keretében a korábbi főiskolák is adhatnak ki középiskolai tanári diplomát. Egyes oktatók csak a kutató egyetemeket tartják alkalmasnak a tanárképzésre. Ezt a felfogást sem a nemzetközi gyakorlat, sem a hazai tapasztalatok nem támasztják alá. Aligha volna indokolt azt állítani, hogy a tudósképzésre koncentráló egyetemek alkalmatlanok arra, hogy a gyerekekkel a gyakorlatban is bábni tudó pedagógusokat képezzenek – pedig ez az állítás semmivel sem kevésbé megalapozott, mint a főiskolák alkalmatlanságára utaló megállapítás.

Azt a kérdést, hogy melyik intézmény milyen feladatot vállalhat a tanárképzésben egy jól működő akkreditációs rendszernek kell eldöntenie.

További mérlegelendő kérdés, hogy Magyarország demográfiai és gazdasági adottságai között fenntartható-e és racionális lenne-e egy fragmentált pedagógusképzési modell visszaállítása.

A háromciklusos képzés

A bolognai-folyamat keretében az alap-, a mester- és a doktori szint egymásra épülése keretében képzelik el a képzést. A PhD szint a pedagógusok számára mind a szaktudományos, mind pedig a neveléstudományi területen a szakmai fejlődésnek lényeges lépése lehet.

A vita az alap (BA, BSc) létjogosultsága körül forog. Nem nehezíti-e meg a pedagógus személyiség kifejlődését a képzés megszakítása? Nem veszítünk-e el jelentős számú tanárjelöltet azáltal, hogy az alapszintű diploma megszerzésekor más pályára mennek? Nem veszítünk-e sok időt a harmadéves diplomamunka írásával, a specializáció felvételével, a záróvizsgálóval?

A bolognai-folyamat bevezetésének alapvetően oktatás- és foglalkoztatáspolitikai megfontolásai vannak: viszonylag széles réteg számára lehet így biztosítani a felsőfokú oktatásban való részvételt, ugyanakkor három év végeztével ki lehet lépni a munkaerőpiacra, módosítani lehet a képzés irányát.

Össze lehet-e egyeztetni a bolognai-rendszer mellett és ellen felsorakoztatott érveket? Milyen változtatásokkal lehet ezeket összehétközíteni:

- át kell dolgozni az elhamarkodottan kidolgozott BA és BSc programokat;
- meg kell vizsgálni minden egyes tanári szakot megalapozó alapszak munkaerőpiaci lehetőségeit;

- a BA és BSc szakokat úgy kell felépíteni, hogy valóban módosítani lehessen viszonylag kevés többletráfordítással a tanulás irányát szaktudományos, illetve tanári pálya felé;
- az eredetileg erre a célra tervezett tanári pályaorientációs tárgyakat (10 kredit) alkalmassá kell tenni arra, hogy a hallgató és az oktatók is felmérhessék a pályaalkalmasságot (a nemzetközi gyakorlatban a folyamatos munkán alapuló alkalmasság-megállapítás sokkal elterjedtebb, mint az egy adott pillanatban végzett pályaalkalmassági vizsgálat);
- a pályaalkalmasság mérésének módjait különböző tesztbatériák alkalmazásával ki kell dolgozni, ezeket valóságos szűrésre csak több éves tapasztalatgyűjtés után lehet felhasználni;
- az átlagot meghaladó tanulmányi eredménnyel rendelkező hallgatók számára lehetővé kell tenni, hogy BA, BSc diploma megszerzése és felvételi vizsga letétele nélkül folytathassák tanulmányaikat a tanári diploma irányába;
- a tanárszak választását vonzóvá kell tenni az ösztöndíjrendszer átalakításával.

Van-e létjogosultsága a kompetencia alapú tanárképzésnek?

A kompetencia alapú tanárképzés hazánkban lényegében a bolognai-folyamattal párhuzamosan jelent meg, jóllehet, az nem csak a bolognai-folyamatra jellemző. Az oktatás szabályozásának a kimeneti követelményekre, és azon belül is a tanulási eredményekre (learning outcomes) történő átállítása világjelenség, és a képesítések minden területére vonatkozik. Elegendő az Európai Képesítési Keretrendszer elvi alapjaira utalnunk. A bolognai-folyamattal kapcsolatos viták kezdetén merültek fel csak ellenérzések a kompetenciákkal kapcsolatban, arra a tévhitre építve, hogy a kompetenciák a tudományos megalapozottságot kérdőjelezzik meg, azzal szemben állnak. A kompetenciák megfelelő értelmezése azonban hamarosan meggyőzte a pedagógusképzőket arról, hogy a kompetenciák olyan célrendszert alkotnak, amely alapján a pedagóguspálya ellátásához szükséges minden fontos tudást, képességet és attitűdöt tartalmazó tananyag és módszerek tervezhetők meg. A kompetenciákkal kapcsolatosan ma nem az a fő kérdés, hogy szükség van e rájuk, hanem az, hogy kellő következetességgel áthatják-e a képzés reformját a szaklétesítéstől, a szakindításon, az akkreditáción keresztül az intézményekben folyó mindennapi oktató munkáig.

Egy-, másfél- vagy kétszakos képzés

A szaktudományok ismeretanyagának bővülése, valamint az az elvárás, hogy a tanárképzés a legkorszerűbb szakmai tudást és hatékonyan működő pedagógiai képességeket is kialakítson, szétfeszíteni látszik a tanárképzés időkeretét. Ezt a fe-

szültséget a jelenlegi bolognai-rendszer úgy oldotta fel, hogy a második szakon kevesebb óraszámot biztosított a szakmai tárgyakból. Sok európai országban fel is hagytak a kétszakos képzéssel. Az egyszakos képzésnek azonban hazánkban komoly munkaerőpiaci hátrányai lennének.

Milyen célszerű megoldást lehet akkor találni?

1. A jelenlegi „másfél szakos” képzést megőrizve garantálni kell a kezdő tanár számára, hogy munka mellett teljes értékűvé egészíthesse ki két féléves ingyenes képzés keretében a második szakját, és ezt a képzettséget a szakmai fejlődés lépéseként ismerjék el.
2. Az alapszak átszerkesztésével ki kell egyenlíteni a két szak óraszámában tapasztalható különbségeket.
3. Az alapszak 3,5 évre emelésével (bennmaradva az államilag finanszírozott 12 féléves kereten belül) meg lehet emelni a második szak óraszámát az első szak szintjére (ez a megoldás megszüntetné azt a problémát is, hogy a hallgatók januárban végeznek, munkahelyük viszont csak szeptembertől van).
4. Eltérő megoldásokat kell alkalmazni a különböző tantárgyak tanárai számára: az alacsony óraszámú tanított tárgyak esetében feltétlenül fenn kell tartani a kétszakosságot, míg a nagyobb óraszámú tanított tárgyak esetében (magyar, történelem, matematika, idegennyelv) elfogadottá kell tenni az egyszakos végzettséget.

A fenti négy alternatív megoldás mellett és ellen is felsorakoztathatók szakmai érvek:

- A végzés utáni kiegészítő képzés rugalmas megoldásnak látszik, azonban fennáll annak a veszélye, hogy a munka melletti képzés színvonala nem éri el az alapképzésben biztosítható színvonalat, illetve, hogy nem mindenki fogja folytatni tanulmányait, és így a féléves féléves marad.
- A két szak óraszámának kiegyenlítése óhatatlanul az eddigi főszak kreditszámának a csökkenéséhez vezet, és még a pedagógiai-pszichológiai-gyakorlati irányú kreditvesztését is eredményezheti.
- Az alapszak egy félévvel történő növelése sok problémát megold, hátrányának a pedagóguspályára történő felkészülés túlságosan hosszú időtartama tűnhet, amely egyfelől elriaszthatja a pályára jelentkezőket, másfelől minden hallgató kihasználja így a 12 féléves finanszírozott keretet, ami többlet költséggel jár.
- A negyedik megoldás rugalmasan igazodik a munkaerőpiaci igényekhez, viszont megbontja a tanárképzés egységes rendszerét.

A döntés meghozatalakor ezeket a szempontokat mérlegelni kell!

Tanárszak vagy tanári szakok

A jelenlegi képzésben egységes tanárszokról beszélünk, amelyen belül különböző szakképzettségekre lehet szert tenni. Ennek a megoldásnak az az elvi alapja, hogy a pedagógus elsősorban a gyermek személyiségéért felelős szakember, aki ezt a személyiségfejlesztést különböző tantárgyak keretében, azok segítségével oldja meg. Így biztosítottnak látszik, hogy egy intézményen belül egységes pedagógiai felkészítés történjék, ami kiegészül az egyes szakképzettségek hozzájárulásával. Ez a dilemma (fizikus vagyok, aki gyerekeket tanít, vagy pedagógus vagyok, akinek fizika a szakterülete) régóta ismert, és a pályamotivációban jelenleg is mind a két közelítés fellelhető. Bármelyik megoldást is választjuk, arra van szükség, hogy a pedagógiai-pszichológiai terület vegye figyelembe a szak tanításának igényeit, a szaktudomány pedig azt a tényt, hogy a szaktárgyat gyerekek tanítása céljából tanítják.

Amennyiben sor kerülne a hagyományos, szaktanári rendszer visszaállítására, jelentős erőfeszítéseket kellene tenni a pedagógusképzés összehangoltságának, egységességének megőrzésére.

A pedagóguspálya vonzóvá tétele

Az elmúlt félév vitájában részt vevő minden fél egyetért abban az alapkérdésben, hogy a pálya vonzóvá tétele, presztízsenek növelése, mind a pedagógusképzés eredményességének, mind a pályán történő sikeres működésnek alapfeltétele. Hazánk csatlakozott ahhoz az EU-s dokumentumhoz is, amely szerint a tagállamok komoly erőfeszítéseket tesznek a pedagóguspálya vonzóvá tétele érdekében.

Azokban az országokban, ahol eredményes az oktatás, ott jó pedagógusok tanítanak, és ott tanítanak jó pedagógusok, ahol a pedagóguspálya vonzó. Finnországot tartják ma a pedagógusképzés szempontjából a legsikeresebbnek. Elemzésekből kiderül, hogy nem a pedagógusképzés, hanem a pedagóguspálya vonzereje, presztízse, a pályára jelentkezők magas színvonala az eredményes oktatás legfőbb előidézője.

A pálya presztízisében természetesen jelentős szerepet játszik annak anyagi megbecsültsége is. Ezen a téren is változtatásra van szükség, radikális béremelés azonban aligha várható.

A pálya presztízisében azonban jelentős szerepet játszik:

- a megfelelő előmeneteli rendszer (a pálya egyes szakaszain elvárt szintek, kritériumok és az ehhez kapcsolódó előmenetel);
- a pályára jutás útjainak megkönnyítése (például ösztöndíjjal);
- a pályakezdés nehézségeinek megkönnyítése a már említett, Európában elterjedt bevezető képzéssel (induction period, gyakornoki időszak);
- folyamatos szakmai segítség a pálya kezdetétől annak végéig;
- a pedagógusok módszeres értékelése, az alkalmatlanok más pályára irányítása.

Ahogy javaslatom elején említettem, a bolognai-rendszerű képzés eredménytelenségét semmiféle empirikus bizonyíték nem támasztja alá. A tanári mesterszakra jelentkezők számának csökkenése nem magyarázható a bolognai képzés bevezetésével (az már korábban is elkezdődött, és a tendencia megfordulni látszik). Az okok sokkal mélyebben, a középiskolai természettudományos oktatás színvonalában, vonzerejében keresendő.

Ugyanakkor szükség van a bolognai-rendszerű képzés vizsgálatára, a feltételezhető gyenge pontok feltárására és korrigálására.

Mindennemű változtatás előtt meg kell fontolni, hogy az egyes sajátosságoknak tulajdonított hátrányos következmények valóban fennállnak-e.

S mindenekelőtt végig kell gondolni, hogy a jelen szakaszban, amikor három év munkája, a szaklétesítések, szakindítások elvégzése után a képzés konszolidálódik, milyen módon és milyen mértékben szabad beavatkozni ebbe a reformfolyamatba. Az első lépést nem az jelentené-e, hogy a jelentős átalakulásból fakadó, a legjobban megtervezett reformokat is jellemző, kezdeti nehézségeket próbáljuk meg kiküszöbölni? Gondoljuk végig, hogy a képzés lényegét (tartalmát, szerkezetét, módszereit) érintő változtatások nem zavarják-e meg a hallgatókat, nem bizonytalanítják-e el az oktatókat, a kialakuló bizonytalanság nem demoralizálná-e az egész pedagógusképzést?

INNOVÁCIÓK A TANÁRKÉPZÉSBEN – ALULNÉZETBŐL**M. NÁDASI MÁRIA**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
egyetemi tanára
nadasi.maria@ppk.elte.hu

Az innováció, motiváció, a projekt, és idestova már a kompetencia is a leginkább inflálódott, legbizonytalanabb tartalmú szakmai fogalmaink közé tartoznak. Az egyértelműség érdekében az *innovációt* a következőkben egyszerűen *javító szándékú változtatásként* fogom értelmezni. Az innovációt a tanárképzésben vizsgálom, s úgy mutatom be, ahogy 1962 óta az ELTE pedagógia tanáraként – 1962–2005-ig a Bölcsészettudományi Karon, 2005–2009-ig a Pedagógiai és Pszichológiai Karon – megéltem, és ahogy visszatekintve ezt a közel fél évszázadot ezen a szálon felidézem.

Semmi túlzás nincs abban, ha azt állítom, hogy az *elmúlt fél évszázadban a tanárképzést a folyamatos innováció jellemezte. Ez a folyamat azonban három jól körülhatárolható, részben különböző sajátosságokkal leírható szakaszra tagolódik.* Az első szakasz 1997-ig tartott, a második szakasz 2005-ig, a harmadik szakaszban most vagyunk benne.

A három szakasz közötti különbséget nyolc szempont mentén vélem felfedezni:

1. Minek következtében jelenik meg az innováció?
 - = a képzés immanens terméke,
 - = oktatáspolitikai, oktatásirányítási célnak alárendelt.
2. Hogyan jelenik meg az innováció?
 - = latensen érvényesül,
 - = hosszas szakmai viták után, törvényhez, rendeletehöz kapcsolódik, expliciten jelenik meg,
 - = hosszas társadalmi és szakmai viták után törvényhez, rendeletehöz kapcsolódva expliciten jelenik meg.
3. Milyen szinten folyik az innováció?
 - = országos szinten,
 - = intézményi szinten,
 - = a tanárképzés érdekében folyó oktatás szintjén.
4. Mire vonatkozik az innováció?
 - = a tanárképzés szerkezetére,
 - = a tanárképzés céljaira,
 - = a tanárképzés tartalmára,
 - = a tanárképzésre fordítható időtartamra,

- = a képzésben a gyakorlat fajtáira, súlyára,
 - = a követelményekre, a követelmények rendszerére,
 - = az értékelésre.
5. Az országban folyó tanárképzéseket tekintve milyen irányba hat?
- = egységesítő,
 - = pluralizáló.
6. Mire fókuszál az innováció?
- = a közoktatás igényeire,
 - = a tudományos eredmények tanárképzésbe való integrálására,
 - = a felsőoktatás, a hallgatók szempontjaira,
 - = nemzetközi elvárásokra.
7. Milyen mértékű változtatásokat céloz meg?
- = kis lépésekben történő változások,
 - = néhány vonatkozásban jelentős változások,
 - = a tanárképzés egészét érintő jelentős változások.
8. Hogyan viszonylik az innováció a hazai előzményekhez?
- = összhangban van a közelmúlt hazai hagyományaival,
 - = a közelmúltban megszokott hagyományos megoldások mellett új vagy újnak tűnő megoldásokat is szorgalmaz,
 - = radikális változásokat tart szükségesnek.

Az első innovációs szakaszt pályakezdésem évétől, 1962-től 1997-ig számítom. Annyit azért az előzményekről is tudni kell (hiszen ez a szakasz objektíve biztosan nem az én munkába lépéssel kezdődik), hogy a tudományegyetemek 1949-től tanárképző egyetemekké váltak. Ennek az volt a lényege, hogy aki nagy nehezen felvételt nyert az egyetemre, a tanult szakokból tanári diplomát kapott (kivéve néhány természettudományi kutató szakot). Ennek érdekében a szaktárgyi tanulmányok mellett minimális pedagógiát és (a tanári munkához irreleváns) pszichológiát tanult. A gyakorlatok (hospitálás, tanítási gyakorlat) a gyakorló iskolákhoz kapcsolódtak. Rontotta a tanárképzés helyzetét (annak idején ezt is biztosan innovációnak tekintették), hogy néhány évig szünetelt a pszichológiaoktatás az egyetemen, s 1950–1957-ig a gyakorló iskolákat besorolták a tanácsi fenntartású, körzeti iskolák közé. Meg aztán érdemes tudni azt is, hogy ebben az időben a pedagógia tanszék személyi állománya sem volt független attól a körülménytől, hogy az oktatók egy része számára az egyetemen való oktatás a politika területén való tevékenykedés vagy sodródás eredménye volt.

1962-ben ezen a nehéz időszakon már túl voltunk, már lehetett pszichológia szakosnak lenni, már újra működtek a gyakorló iskolák, mindemellet a tanári munkára előkészítő óraszám minimális volt. Három egy féléves, két órás tantárgyat tanítottunk pedagógiából: neveléstörténetet, didaktikát, neveléelméletet. (Évekig az volt, az lehetett az egyik, újra és újra előkerülő legizgalmasabb kérdés, hogy a ne-

veléstörténettel kezdjük vagy zárjuk.) Csekély volt a szakterület keretében tartott módszertan órák száma is (ha egyáltalán volt ilyen), gyakorlatként pedig egy félévben három félnapos hospitálás megszervezésre nyílt lehetőségünk, szigorúan gyakorló iskolában. Az utolsó félévekben került sor a tanítási gyakorlatra ugyancsak a gyakorló iskolákban, a vezetőtanár irányításával, a szakterület felügyeletével.

Mégis innováció-gazdag időszak kezdődött a 60-as évek közepétől, mert pedagógiailag, pszichológiailag jól képzett fiatalok, majd a gyakorló iskolából, kutatóhelyekről érkező tapasztaltabb kollégák kerültek a Neveléstudományi és a Pszichológia Tanszékekre. Így visszatekintve tűnik fel, hogy ez a csapat milyen érdekes összetételű volt. Voltak középfokú tanítóképzőt végzettek, a pszichológia szakot is végzett pedagógia, illetve a pedagógiát is végzett pszichológia szakosok, és természetesen mindenki rendelkezett még a pedagógia és/vagy a pszichológia mellett egy másik szakon is diplomával. Alaptörekvésünk volt, hogy a hallgatókat a tanári munkával kapcsolatban reális ismeretekkel vértessük fel, hogy felismertessük, megérezzessük a tanári munka szépségét, felelősségét. És mindegy ilyen minimális óraszámban kellett vállalkoznunk. Mindazok a törekvések, amelyek a tanácskezelés részéről (1) az óraszám megemelésére vonatkoztak, rendre elutasítást nyertek a kari tanácson – a diszciplínák képviselői személyes veszteségnek éltek volna meg minden, a tanárképzés számára kedvező döntést. Arra azonban volt példa, hogy a neveléstörténet két órája került veszélybe valamelyik mohó szakterület részéről. A hatvanas években kialakult tehát egy tanárképzés iránt elkötelezett, jól felkészült oktatói gárda, és ezzel együtt maradt a tanárképzés ügye iránt közömbös egyetemi közélet, kari vezetés.

Az innováció ilyen körülmények között a csekély óraszámokon belülre korlátozódott, s ezen a később speciális kollégiumra/gyakorlatra kapott heti két óra sem sokat változtatott. Változtattuk a tartalmat, változtattuk a módszereket. A tartalom alakításának három forrása volt: a viharosan változó közoktatás; az egyre nagyobb súllyal megjelenő empirikus pedagógiai kutatások, az ezekben való részvételünk; s az, hogy jó tanárok akartunk lenni, akiket a hallgatók elfogadnak.

Mi minden történt a közoktatásban? Néhány példa: felbomlott az egységesség, megjelent a korrekció, a felzárkóztatás, a tehetség gondozás szükségessége; megjelentek a kísérleti iskolák, kísérleti osztályok; hosszas vita után megjelent 1978-ban a nevelés és oktatás terve, s a következő években ennek jó néhány módosított változata; 1985-ben megszűnt a szakfelügyelet, a pedagógiai munka tanári tervezésében puhultak az elvárások; az 1980-as évek végétől megjelentek a szerkezetváltó iskolák; 1990-től megszűnt az állam iskola állítási és fenntartási monopóliuma; megjelentek a reformpedagógiai koncepció alapján működő és az alternatív iskolák; megerősödött a differenciálás iránti központi igény; az 1993-as közoktatási törvény szentesítette az addigra kialakult állapotokat; az 1989-ben kezdődő társadalmi vita után megjelent 1995-ben a Nemzeti Alaptanterv; s az iskolák már –

több-kevesebb ellenállással – elkezdtek készíteni helyi pedagógiai programjukat, helyi tantervüket. És most aztán tényleg írhatnánk, hogy stb., stb.

Mi történt a neveléstudományban? A spekulatív, politikai felhangtól sem mentes írások után megjelent, megerősödött az empirikus kutatás; részben a közoktatás változtatásával összefüggésben, részben a külföldi tanulmányutak hatására, részben a neveléstudomány immanens fejlődésének eredményeként. Új témák jelentek meg: a programozott oktatás, a curriculum, a taxonómia, az optimális elsajátítás elmélete, a csoportmunka, reformpedagógia és ismét csak stb., stb. Kötelességünknek éreztük a hallgatók fejében ezeknek a kutatási eredményeknek az összekapcsolását a közoktatás (remélt) változásával. A kutatási témák között ezért kapott helyet kapott maga a tanárképzés is.

A tartalom folyamatos átalakításához illeszkedve kénytelenek voltunk az oktatás módszerein is változtatni. A hagyományos egyetemi előadást felváltotta az interaktív előadás (aminek a megvalósítása nagy előadási csoportban nem is olyan egyszerű), megjelent és a hallgatók körében kedvelt lett a mikrotanítás, s kidolgoztuk a gyakorlatok különböző változatait. A közoktatásban is felhasználható kutatási eredményeinket, nézeteinket a tanárképzésről publikáltuk, kötelező, illetve ajánlott irodalomként – nem csak az ELTE-n – használt tanulmányokat, kiadványokat készítettünk. (2)

Ebben a periódusban az innováció motorjai a pedagógia belső indíttatású, „belső égésű” oktatói voltak. Persze, nem tudtuk, hogy éppen innovációban veszünk részt, csak egyszerűen örömmel és sokat dolgoztunk.

Ennek az innovációs szakasznak a jellemzői a nyolc kritériumhoz visszakapcsolva a következők:

1. az innováció a képzés immanens terméke volt;
2. latensen érvényesült, rajtunk kívül – a Pedagógiai Tanszék vezetését leszámítva – senkit nem érdekelt, senki nem figyelt fel rá, mi meg természetesen tartottuk;
3. csak a pedagógia oktatás szintjére korlátozódott;
4. a tanárképzés tartalmára, módszereire, a gyakorlat új variációinak kidolgozására, súlyának növelésére terjedt ki;
5. a tanárképzés pluralizálódása irányába hatott, mert minden tanárképző egyetem pedagógia oktatói azt tehették, amit tudtak és fontosnak tartottak – az aktuális egyetem és tanárképzéssel is foglalkozó főiskola szabta keretek között;
6. az innováció egyszerre próbált tekintettel lenni a közoktatásra, a legújabb kutatási eredményekre és a hallgatókra, a felsőoktatás sajátos igényeire;
7. a változások kis lépésekben jelentek meg;
8. a változások összhangban voltak a közelmúlt hazai hagyományaival.

A 80-as évek végére egyre több kérdés merült fel országosan a felsőoktatással általában, a tanárképzéssel kapcsolatban különösen is. Az oktatási törvény felsőoktatási vonatkozásait érvénytelenítették, a szigorú szabályozottság után bekövetkezett a dereguláció időszaka. Fény derült a tanárképzés intézményi kiszolgáltatottságára. Mi pozitívan élhettük meg, hogy a 80-as 90-es évek fordulóján az ELTE-n zajló bölcsészképzés radikális reformja is kiemelten foglalkozott ezzel a problémával. Az ELTE Bölcsészettudományi Karán a tanárképzés ügye iránt elkötelezett dékáni vezetés (3) szorgalmazásával összhangban a kari Tanárképzési Bizottságon keresztül el lehetett mondani, le lehetett írni, amit gondolatban „kitermeltünk”. Vita-vitát követett, konferencia konferenciát, és aminek rendre nekiütköztünk: a szakterületek képviselőinek félelme a pedagógiai-pszichológiai tárgyak térnyerésétől. Szembesültünk azzal az elképzeléssel, hogy az a jó tanár, aki jól tudja a szaktárgyát, a pedagógia, pszichológia csak sallang a tanárképzésben. Rendre bizonygatnunk kellett azt az evidenciát, hogy kiváló szaktárgyi felkészültség nélkül nincs jó tanár, de ha az oktatásban pedagógiai, pszichológiai felkészültség híján a tanulóakra nem vagyunk tekintettel, nem tudunk tekintettel lenni, akkor hiába a kiváló szaktárgyi tudás.

A 111/1997-es Kormányrendelet, a *második innovációs szakasz* nyitánya tehát hosszú (mintegy hét évig tartó), nehéz vajúdási időszak után született meg, de nagy változásokat hozott a tanárképzésben.

Miről rendelkezett? Szétválasztotta a tanárképzést és a tudósképzést, természetesen úgy, hogy továbbra is fontosnak tartotta a tudós tanár eszményét, de a tanári tanulmányokat, a tanárságot a képzés folyamatában ettől kezdődően választani lehetett (ezzel a bölcsészettudományi kar tanárképzési gyakorlatát tette általánossá). Megnövelte a pedagógia és a pszichológia órák számát, előírta a pedagógiai-pszichológiai komplex szigorlatot. Sor került új típusú gyakorlat bevezetésére; ekkor jelent meg a gyakorló iskolai (szaktárgy) tanítási gyakorlat mellett a nem gyakorló iskolában teljesítendő egyéni komplex iskolai gyakorlat, iskolaismereti céllal. A kormányrendelet előírta a szakmódszertanra fordítandó, megemelt óraszámot. Új elemként jelent meg a tanári szakdolgozat készítésének követelménye. A tanári képesítővizsgálóval, a külön tanári diplomával a tanári tanulmányok méltó befejezését tette lehetővé a kormányrendelet. (A tanárképzés és a tudósképzés szétválasztásával, a tanári képesítővizsgálóval egyébként a háború előtti gyakorlathoz nyúlt vissza.)

A magunk részéről örömmel vettük ezeket a változtatásokat, saját törekvéseink megvalósulását láttuk bennük. Ez természetesen nem jelentette azt, hogy nem kellett nagyon sokat tennünk a változások egyetemen belüli szervezeti, tartalmi, módszertani kidolgozása érdekében. Elkészítettük az új programokat; a pszichológia oktatóival közösen újra és újra ki- és átdolgoztuk a komplex szigorlati tételeket; ugyancsak a pszichológiai szakterülettel közösen megfogalmaztuk a tanári képesítővizsga kérdésköreit; külföldi példa nyomán beemeltük értékelési rendszerünkbe a portfóliót, barátkoztunk a pszichológusokkal, szakmódszertanosokkal vizsgán való együttműködés műfajával. Új segédleteket vagy segédletként is használható anya-

gokat dolgoztunk ki a tanárképzésben való tanulás segítéséhez. Vannak közöttük olyan munkák, amelyek több kiadást, átdolgozást is megéltek már, sőt országosan használtak a tanárképzésben. **(4)** Az új megoldások mellé azonnal kontrollt építettünk be (bár akkor még nem nagyon hallottunk a minőségbiztosításról): valamennyi tanárszakot végző hallgatót megkérdeztünk az egyes kurzusok után is, a komplex szigorlat után is, képesítő vizsga után is a képzés részleteivel kapcsolatos véleményéről, élményeiről. A saját munkánk fejlesztése során ezeket a véleményeket nagyon komolyan figyelembe vettük.

Ennek az innovációs szakasznak a nyolc jellemzője:

1. oktatáspolitikai, oktatásirányítási célnak alárendelten jelent meg és expliciten zajlott;
2. hosszas szakmai viták után a változtatás feladatait kormányrendelet mondta ki,
3. a tanárképzés minden szintjére kiterjedt,
4. a struktúrán kívül a tanárképzés minden összetevőjét érintette,
5. a tanárképzés egységességének irányába hatott, mind a tanárképző főiskolák, mind az egyetemek számára kötelező volt a kormányrendelet végrehajtása;
6. a kormányrendelet a kutatási eredményeket figyelembe véve elsősorban a közoktatás szempontjaira tekintettel készült;
7. néhány vonatkozásban jelentős változásokat hozott;
8. összhangban volt a közelmúlt hazai hagyományaival is, visszanyúlt a második világháború előtti megoldásokhoz is.

A kormányrendelet előírásainak megfelelő munkára való átállás során hamar meg kellett értenem: ha az innováció kiterjed mind országos, mind intézményi, mind a pedagógiai folyamat szintjére – a három szinten nem feltétlenül mozog együtt. Az innováció lassítására, fékezésére mind az intézménynek van lehetősége a feltételek hiányára való hivatkozással, mind a napi gyakorlat szintjén van mód eltolni az aszinkronitás irányába a folyamatokat.

A harmadik innovációs szakaszban most vagyunk benne. A „Bologna-folyamat” keretében sok-sok szakmai–pedagógiai vita, ütközés, egyeztetés eredményeit tükrözi a 289/2005-ös szakmai–pedagógiai felsőoktatási törvény.

Az előkészítő folyamatban a nemzetközi sugallatokat olykor követve, olykor azokkal perlekedve; a tanárképzéssel kapcsolatos hazai igényeket ismerve, olykor félreismerve, akár félremagyarázva sok-sok tartalmas vita, sok-sok egymás mellett elbeszélés zajlott le. Ez lényegében érthető is, hiszen a tanárképzéssel foglalkozók között néhány kérdésben évek óta nincs konszenzus, s egy ilyen nagyívű változás provokálja az eltérő nézeteket.

A változások alakításában az ELTE koncentráltan a Bölcsészettudományi Karból 2003-ban kivált Pedagógiai és Pszichológiai Kar tevékenységén keresztül vett részt.

„146. oldal
A 8. pont utáni 2.
bekezdésutolsó sor
szakmai-pedagógiai
space nélküli h. kjel”

Hová szúrjam be?

Ez a tevékenység kétirányú volt: a Kar már 2003-ban országos vitaülést rendezett (5), majd vezetőjén és képviselőin keresztül a Nemzeti Bologna Bizottságban igyekezett befolyásolni a történéseket; az egyetemen belül a tanárképzés ügyét a kialakuló ELTE-modellhez simítani az erre a célra létrejött bizottsági rendszer (Tanárképzési Tanács, Közoktatási Bizottság, Pedagógusképzési Tanács) szerepe lett.

A szabályozásnak (289/2005 (XII. 22) Kormányrendelet a felsőoktatási alapszintű mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről) megfelelően a *legfontosabb változások* a következőképpen foglalhatók össze:

- az ötéves, egyciklusú tanárképzést felváltotta az öt és fél éves, kétciklusú képzés;
- a tanárképzés mesterszinten (5 félévben) zajlik, de ráépül az előző 6 félévre, a BA vagy BSc képzésre;
- a BA vagy BSc képzés keretében 10 kredit pedagógia, pszichológia készít elő a tanári mesterképzési szintre (de ez nem kötelező, ezt választani lehet);
- a tanárképzés egyetlen mester szak, amelyen belül különböző szakképzettségek vannak;
- két szakképzettség választása kötelező;
- a két szakképzettség eltérő creditszáma indokoltá teszi, hogy a két szakképzettséget illetően fő és mellék szakképzettségnek tekintsük (ez a megoldás a nemzetközi gyakorlatban ismert és bevált);
- a szakképzettségek részben megfelelnek a hagyományos tanári szakoknak, részben megjelentek új szakképzettségek (speciális pedagógiai modulok), amelyek főleg az iskolák működésében; a diákok életvitelében, értékeiben; az integráció következtében előálló változások kezelésére készítik fel;
- megnőtt a szakmódszertanok szerepe, ami kifejeződik az óraszámokban, pontosabban annak a szemléletmódnak az igénylésében, hogy a tanári mesterképzésben a szaktárgyak oktatása során legyen alapszempontra a szakterület tanításának tanítása-tanulása;
- új elem a képzést záró fél éves, nem gyakorlóiskolában teljesítendő iskolaismereti gyakorlat.

Mit lehet várni ettől a változástól? Hogy valóban azok mennek tanárnak, akik erre motivációt éreznek; hogy a képzés során a pedagógia, a pszichológia, a szakmódszertan jobban illeszkedik; hogy az elmélet és a gyakorlat összhangja inkább megteremthető lesz; hogy a pályára készülők mellett, hogy szaktárgyukban jól képzettek lesznek, a szaktárgy tanításának sajátosságait is megismerik, hogy átlátják az iskola világát, és a rájuk váró feladatokban sokszínű személyes tapasztalatot szereznek.

Mi is jellemzi ezt az innovációs szakaszt?

1. Az oktatáspolitikai, az oktatásirányítás kezdeményezésére, nemzetközi kötelezettség keretében, a felsőoktatás átalakításán belül került fókuszba.

2. Hosszas, gyakran heves társadalmi és szakmai viták után törvény, kormányrendelet szabályozza a tennivalókat.
3. Minden szintre kiterjed.
4. A tanárképzés egészére vonatkozik.
5. Az egységesség és a pluralizmus egyensúlyára törekszik.
6. Megkísérli figyelembe venni a közoktatás igényeit, a tanárképzéssel kapcsolatos kutatási eredményeket, a nemzetközi elvárásokat, s a felsőoktatás szempontjait is.
7. A tanárképzés egészét érintő jelentős változásokat ír elő.
8. Részben hagyományos, részben radikálisan új megoldásokat szorgalmaz.

Említettem már, hogy az innovációs folyamatoknál nem feltétlenül mozog együtt az országos, az intézményi és a gyakorlati szint. Ez most is megfigyelhető. Az országos és az intézményi szint együttmozgását a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság igyekszik biztosítani azáltal, hogy csak akkor kapják meg az intézmények a szakindítási engedélyt, ha annak a személyi, infrastrukturális, tudományos feltételei adottak. Azonban a gyakorlati, megvalósulási szint innovációhoz való viszonyában már sokféle lehet.

Az ELTE-n is, országosan is – hiába a sok tisztázó értekezlet, megbeszélés – még mindig lehet találkozni félreértésekkel, vitára ingerlő álláspontokkal. Mert előfordul, hogy valaki

- nem számítja bele a tanárképzést szolgáló tanulmányokba a BA vagy BSc képzést;
- nem tud azonosulni azzal a gondolattal, hogy nem csak a szaktárgyat kell jól megtanulnia a tanárjelöltnek, hanem azt is, hogyan lehet azt tanítani;
- nem tartja fontosnak a tanulókról való, az iskolák speciális feladataival kapcsolatos tudást,
- azt találja megfelelőnek, ami van, hiába a gyerekek egy-egy tantárggyal kapcsolatban megjelenő országos érdektelensége, tudatlansága.

A magam számára már megfogalmaztam, miért lehetséges az, hogy ezekkel a véleményekkel, félreértésekkel kapcsolatban olykor nemcsak az érvek, hanem a tények is hatástalanok. Azt leszögezhetjük, az új tanárképzési koncepció eredményes véghezvitelének érdekében mindannyiunknak változtatnunk kellett/kell korábbi, jól megszokott gyakorlatunkon. Lehet, hogy változtatni kell a tanárképzésben mind a szakképzettséghez szükséges, mind a pedagógiai, pszichológiai tananyag mennyiségén, belső struktúráján, egyes anyagrészek részletezettségén; lehet, hogy változtatni kell az egyetemi oktatás módszerein, ha a tanári munkára kívánjuk felkészíteni a hallgatókat (közben ne feledjük, mi magunk, a mi pedagógiai munkánk is mintául szolgál); lehet, hogy a tanárképzés tárgyaiban túl kellene lépni „az ismereteket én átadom, a tanulók vegyék át” szemléleten; lehet, hogy a módszertanoknak nemcsak a tudomány mai állását kellene tükrözniük, hanem a mai gyerekek, taná-

rok, iskolai segédletek, iskolai folyamatok sajátosságaival is összhangban kellene lenniük. *Sőt, nem csak lehet, hanem egészen biztos, hogy mindez kell. S változni, változtatni nehéz... Személyiség, gondolkodásmód, elhatározás, bátorság kérdése ez.*

Az ELTE PPK pedagógiai-pszichológiai moduljának kidolgozói is vállalkoztak – összhangban a 15/2006. (IV. 3.) OM rendelettel – a változtatásra. **(6)** Szakítani tudtak a nagy hagyományokkal rendelkező, általunk ismert, tanított, megszokott tananyag szerkezettel, tantárgyi rendszerrel. A tanegységek kialakításakor nem a tudomány struktúrájából, hanem a mai iskolában szükséges tanári tevékenységrendszerből indultak ki, s ahhoz rendezték a pedagógiai, pszichológiai, szociológiai tartalmakat. Új tanárképzési paradigma fogalmazódott meg, amikor kimondták: a képzés során a tanárjelöltek hétköznapi pedagógiai nézeteiből, előfeltevéseiből kell kiindulni. Az új képzésben részt vevők többet fognak tudni a mai gyermekekről, önmagukról, jobban fogják érteni a pedagógiai folyamatokat (szocializáció, nevelés, oktatás, tanítás, tanulás stb.), tájékozottabbak lesznek az iskolával mint működő szervezettel, az iskolát körülvevő társadalmi környezettel kapcsolatban.

Ez év (2009) szeptemberében iratkozott be a BA, BSc tanulmányait tanári mesterszakon tovább folytató első évfolyam. Az ehhez csatlakozó követő vizsgálat majd alapja lehet – ha szükséges – a folyamatos korrekciónak, továbbfejlesztésnek. Ki nem próbált, humán területet érintő fejlesztés esetén ez nem megkerülhető lehetőség, hanem kötelesség.

Jegyzetek

1. Az ELTE BTK Pedagógiai Tanszékének vezetője ebben az időszakban (1957–1977) Nagy Sándor egyetemi tanár volt.
2. A következőkben az első innovációs szakaszban általunk készített, a közoktatáshoz és a tanárképzéshez kapcsolódó munkákból sorolunk fel néhányat:
Bábosik István, M. Nádasi Mária (1970): *Az oktatás nevelő hatásának vizsgálata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Bábosik István, M. Nádasi Mária (1975): *Közvetett ráhatás a csoportmunkában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Buzás László (1974, 1980): *A csoportmunka*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Buzás László (1967): *Az Új Iskola pedagógiája*. Pedagógiai Közlemények. Tankönyvkiadó, Budapest.
Falus Iván (1969): *A visszacsatolás problémája a didaktikában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Falus Iván (1972): A tanári hatékonyságról és a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 1109–1123.
Falus Iván (1975): *Mikrotanítás*. OOK, Veszprém.
Falus Iván, Hunyady Györgyné, Takács Etel, Tompa Klára (1979): *Az oktatócsomag*. Tankönyvkiadó, Budapest.
Falus Iván (szerk., 1980): *Az oktatástechnológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Falus Iván (1985): A videotechnika alkalmazása a tanári döntéshozatal kutatásában. In: Pooór Zoltán (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és a továbbképzésben*. V. OOK Veszprém, 41–55.
- Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Falus Iván, Golnhofér Erzsébet, Kotschy Beáta, M. Nádasi Mária, Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (szerk., 1993): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Golnhofér Erzsébet (1978): A korszerű didaktika előadások szerepe a pedagógusképzésben. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 57–66.
- Golnhofér Erzsébet (1986): Beszámoló az egységes pedagógia oktatás egyik lehetséges változatáról. In: *A pedagógia elméleti és gyakorlati oktatása az ELTE-n*. Az ELTE Tanárképző Bizottsága, Budapest, 103–109.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1980): *A pedagógus tevékenysége a tanulók egyéni munkájának tervezésében és irányításában*. OOK Veszprém.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1981): Tanárjelöltek a nevelés céljáról. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 305–310.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1981): Munkatankönyv alkalmazása a pedagógusképzésben és továbbképzésben. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–24.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária (1982): Az elmélet és gyakorlat egységének érvényesítése a pedagógusképzésben és -továbbképzésben. In: Poór Ferenc (szerk.): *Képmagnetofon alkalmazása a pedagógusképzésben és a továbbképzésben*. V. OOK, Veszprém, 55–68.
- Golnhofér Erzsébet, M. Nádasi Mária, Szabó Éva (1993): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Korona Kiadó, Budapest
- Kotschy Beáta, Golnhofér Erzsébet, Nádasi Mária, Falus Iván (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 836–851.
- M. Nádasi Mária (1989): A pedagógusképzés tartalmi és módszertani továbbfejlesztésével kapcsolatos kutatások az ELTE BTK Neveléstudományi Tanszékén. In: Komlóssy Ákos (szerk.): *A pedagógusképzés és a neveléstudomány helyzete hazánkban*. Budapest, 235–249.
- M. Nádasi Mária (1993): A pedagógusképzés átalakításáról – konkrétan. In: S. Faragó Magdolna (szerk.): *Tanárképzésünk megújulása*. Budapest, 129–136.
- M. Nádasi Mária (1993): A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 173–186.
- M. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária, Golnhofér Erzsébet (1985): Munkatankönyv a pedagógiai képzésben. In: Nagy Sándor – Szarka József – Szűcs Pál – Mészáros István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1979–1984*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 304–319.

- Nagy Sándor (1981): *Az oktatás alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nagy Sándor (1993): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos Kiadó, Budapest.
- Petriné Feyér Judit, Mészölyné Fehér Katalin (1982): *Differenciált osztálymunka, optimális elsajátítás a gyakorlatban*. Pedagógiai Közlemények 23. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (1993): Bölcsészhallgatók vizsgateljesítményekkel kapcsolatos attribúciói. *Magyar Pedagógia*, 3–4. sz. 117–148.
- Réthy Endréné (1995): *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények, Budapest.
- Szabolcs Éva (1981): Taxonómiák a nevelési célok rendszerében. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 183–191.
- Takács Etel (1965): A házi feladatok didaktikai problémái. In: Kiss Árpád – Nagy Sándor – Szarka József – Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 265–280.
- Takács Etel (1978): *Programozott oktatás?* Gondolat Kiadó, Budapest.
- Takács Etel (1985): *A részletes követelményrendszer értelmezése és továbbfejlesztésének lehetőségei*. OPI (Kézirat)

3. A Nemzeti Bologna Bizottság Tanárképzési Albizottságának vezetője: Hunyady György, egyetemi tanár volt.
4. A „111-es” végrehajtását támogató legfontosabb segédletek vagy segédletként használható/ használt publikációk:

Bábosik István (szerk., 1997): *A modern nevelés elmélete*. Telosz Kiadó, Budapest.

Falus Iván (szerk., 1998, 2003, 2009): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.) *Iskolakultúra*, 2. sz. 21–33.; 3. sz. 22–40.; 4. sz. 21–31.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

M. Nádasi Mária (2001, 2007): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt. Pécs, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.

Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

2003-ban indult útjára az Oktatás-módszertani Kiskönyvtár sorozat (sorozat szerkesztő: *Golnhofér Erzsébet* – Kiadó: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest):

- Falus Iván, Kimmel Magdolna (2003, 2009): *A portfólió*. 102 o.
- Gordon Györi János (2003): *Tehetségpedagógiai módszerek*. 120 o.
- Lénárd Sándor, Rapos Nóra (2009): *Fejlesztő értékelés*. 124 o.
- Mikonya György (2003): *A tanításművészet módszere*. 128 o.
- M. Nádasi Mária (2003): *Projektoktatás*. 92 o.

- Nahalka István (2003): *Túl a falakon*. 99 o.
Petriné Feyér Judit (2003): *A problémaközpontú csoportmunka*. 102 o.
Szivák Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. 83 o.
Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. 109 o.

5. A szakasz szakmai nyitánya az újonnan alakult Pedagógiai Pszichológia Kar 2003. szeptember 11-én tartott vitaülése volt. Anyaga megjelent: *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE-modell. ELTE, Budapest, 2003. 116 o.
6. A bolognai folyamat természetével, dilemmáival, megoldásmódjaival foglalkozó tanulmányok, írások:
Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1. sz. 5–16.
Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.
Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés: Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–78.
Golnhofer Erzsébet (2007): Az átalakuló tanárképzés és a neveléstudomány. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 45–50.
Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–44.

A pedagógiai-pszichológiai modul kidolgozása során történt szemléletváltást mutatja be, az elvégzett munkát foglalja össze a *Pedagógusképzés a 21. században*. ELTE-modell. 2009-es konferencia kötete. A kötet címe: *Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008*. 7–75. o. (Szerzők: *Golnhofer Erzsébet, Hunyady György, Kálmán Orsolya, M. Nádasi Mária, N. Kollár Katalin, Vámos Ágnes*)

A TERMÉSZETTUDOMÁNYI NEVELÉS PROBLÉMÁI, A TANÁRKÉPZÉS VÁLSÁGA

RADNÓTI KATALIN

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának
főiskolai tanára
rad8012@helka.iif.hu

A tanulmány több, a témával kapcsolatban végzett adatgyűjtés eredményeiről ad áttekintést. Bemutatja egy, 2008 nyarán a természettudományi nevelés jelenlegi helyzetéről készült részletes jelentés főbb megállapításait, kitér a pályán lévő tanárok és a tanárképzésbe jelentkező hallgatók számának alakulására és ennek következményeire. A természettudományi nevelés évek óta egyik legproblemátikusabb területe a fizika és a kémia tantárgyak tanításának eredményessége, ezért a tanulmány elemzi egy másik, 2009 szeptemberében végzett, több ezer természettudományos és műszaki szakokra belépő hallgató tudásszintjét vizsgáló felmérés eredményeit fizika és kémia tantárgyakból.

A természettudományos nevelés helyzetéről

A fizika és a kémia, mint iskolai tantárgyak meglehetősen nehéz helyzetben vannak napjaink közoktatásában. A rendszerváltást követő években fokozatosan csökkent óraszámuk, megszűnt a fizika kötelezően pontvivő jellege a felsőoktatási felvételik kapcsán. Ugyanakkor napjaink technicizált világában, amelynek termékei elsősorban az említett természettudományi területeken tett különböző felfedezéseknek köszönhetik létüket, ezek a tantárgyak fokozatosan visszaszorultak. Ezek a tantárgyak a tanulók körében sem népszerűek, aminek okairól megoszlanak a vélemények. Jelentős az a nézet, amely szerint a fenti tantárgyak minden bizonnyal erősen gondolkodásigényesek, illetve, hogy a tanításból hiányoznak a kísérletek. E tantárgyak tanítása nem könnyű feladat. Az utóbbi években a tanárok munkakörülményei jelentősen romlottak, hiszen csökkent a jövedelmük, megnőtt a kötelező óraszám stb. A következőkben az Országos Köznevelési Tanács (OKNT) által, a természettudományi nevelés helyzetéért aggódó, a közoktatásban és felsőoktatásban tanító tanárok, kutatók kifejezett kérésére létrehozott, a természettudományos közoktatás helyzetét vizsgáló ad hoc bizottság 2008 nyarán készített vizsgálatának tapasztalatait mutatjuk be.

A 2008-as tanári felmérés néhány tapasztalata

A bizottság feladata volt a jelenlegi helyzet feltárása és elemzése, majd javaslatok megfogalmazása. Ennek keretében kérte a bizottság a természettudományi tantárgyakat tanító kollégákat arra, hogy töltsenek ki egy kérdőívet, hogy a megállapításokat időszerű, konkrét adatokkal lehessen alátámasztani¹. *Több mint ezer kérdőívet töltöttek ki a kollégák*, így mintánk elég tekintélyes lett, 1033 darab. Azt kértük, hogy mindenki szakja szerint külön-külön kérdőívet töltsön ki. A szakok szerinti megoszlások a következőképpen alakultak: 185-en tanítanak biológiát, 490-en fizikát, 334-en kémiát, 12-en integrált természettudományt és 12-en környezettant. *A fizika és a kémia tantárgyak esetében az országban tanítóknak közel 10%-a töltött ki kérdőívet.*

A tanárok legnagyobb része *az óraszámok csökkenését* nehezményezi. A természettudomány szakos kollégák nagyon sok diákot tanítanak. Hazánkban ezeket a tantárgyakat nem tanítják osztott csoportokban, míg a matematika és az idegen nyelv oktatása esetében ez gyakori. Így ebből is keletkeznek feszültségek a tantestületekben. A probléma felkarolására a Pedagógus Szakszervezetben belül külön platform is alakult. A tagok minden lehetséges fórumon hangoztatják, hogy a sok diák miatt valójában a természettudomány szakos tanároknak sokkal többet kell dolgozniuk a fizetésükért. A természettudományi tanárok által tanított átlagos csoportlétszám: $25,2 \pm 5,8$ fő. Ilyen feltételek mellett miként várhatjuk el a tanároktól *az egyéni, differenciált foglalkozást?* Sok kolléga a tantárgyából felvételizőkkel, érettségizőkkel foglalkozik külön a tanórán, a többi diák pedig azt csinál, amit akar, csak csendben legyen. Azokra a diákokra, akik pedig olyan szakra mennek, mely ilyen értelemben nem szakirány, például környezettanra készül diákokra, már nem marad energiájuk. De az is előfordul, hogy a diák a 10. évfolyamon még nem is tudja, mely a kémiaoktatás utolsó évfolyama, utána pedig már nincs is lehetősége bepótolni a hiányokat, hiszen „kiment” a tantárgy (Radnóti, 2009).

Maguk a közép- és általános iskolai tanárok, valamint a felsőoktatásban tanítók is nehezményezik a napjainkra kialakult alacsony óraszámokat. De azok visszaállítása a korábbi évek gyakorlatára sajnos nem lehetséges. Az óraszámcsökkentés, iskolabezárások stb. okozta esetleges elbocsátások és a fentebb említett valójában nehéz munkakörülmények miatt sokan elhagyták a pályát. A fiatalok számára – valószínűleg többek közt ezen okok miatt is – nem vonzó a kémia és a fizika tanári pálya. Az OKNT számára készített jelentésben évekre visszamenőleg vizsgáltuk *a kibo-*

¹ A felmérés megszervezésében és kiértékelésében részt vettek:

Baranyai József és Bán Sándor (biológia), Hegyiné Farkas Éva (korfák), Király Béla (kiértékelő program), Radnóti Katalin (kérdőív összeállítása, kiértékelő program tesztelése, általános rész kiértékelése, fizika), Rausch Péter (programozás, web-es megjelenítés), Szalay Luca (kérdőív összeállítása, web-es megjelenítés megszervezése), Ujvári Sándor (jelentés szerkesztése), Varga Márta és Baranyi Ilona (kémia), Moróné Tapody Éva (levelezőlista).

csátott tanárok számát, mely drasztikus csökkenést mutatott. Továbbá vizsgáltuk a jelenleg pályán lévő tanárok koreloszlását is, mely azt mutatja, hogy 10 éven belül közel 1/3-ad részük nyugdíjas korú lesz. A fiatalabb, a 35 év alatti tanárok aránya mindössze 10–15 százalék! Vagyis a jelenlegi órák ellátása is veszélybe kerülhet!

Adatgyűjtésünket arra is kiterjesztettük, hogy megvizsgáljuk a *BSc-s hallgatók szakirány választási szándékait*. Már az elmúlt néhány év alatt is egyértelművé vált, hogy nagyon kevesen választják a tanári szakirányt. Sőt, főszakként fizikatanári tanulmányokat az ELTE-n a 2009-es évben egyetlen hallgató sem kezdte el. A természettudományos tanárképzéssel kapcsolatos további hallgatói adatok részletesen megtalálhatók *Tasnádi Péter* és *Juhász András* írásában (*Tasnádi – Juhász*, 2010).

A jelenlegi helyzetben *reális alternatívát* az jelenthet, hogy csak bizonyos osztályokban emelik a természettudományos tanórák számát, mintegy reálosztályokat hoznak létre az iskolákban. Az OKNT javaslatban ennek párjaként humán osztályok létrehozása is szerepel, melyekben viszont alacsonyabb lehet a természettudományos tanórák száma a 9–12. évfolyamokon. És természetesen maradnának a normál osztályok, ahol nem történne ilyen jellegű változás. Azok a diákok, akik nem tudják még 14 éves korukban eldönteni, hogy mivel is szeretnének felnőtt korukban foglalkozni, azok ide járnának. De fontos lenne kiválasztani azokat, akik már döntöttek!

Első éves hallgatók fizika és kémia tudása

2008-ban 1324 fő, míg 2009-ben 2185 fő első éves fizika BSc-re, illetve különböző mérnöki szakokra jelentkezett hallgatók, továbbá 1083 fő vegyész, illetve kémia-igényes szakokra jelentkező hallgatók írtak dolgozatot a regisztrációs héten, melynek *célja a diákok tudásszintjének vizsgálata volt*.

A vizsgálat elméleti háttere

A világban egyre többen foglalkoznak olyan kutatásokra épülő szakmódszertani kérdésekkel, mint a különböző fontos fogalmak alakulása a gyermeki világkép fejlődése során, a különböző differenciálatlan képzetek és azok elkülönülése az oktatás során. Csak néhány példa a fizika területéről, hogy mely fogalmak keverednek a tanulók gondolkodásában: a sebesség–gyorsulás, a lendület–erő, az energia–erő, feszültség–áramerősség. Sok esetben a fenti fogalmak elkülönülése még a 12. évfolyam végére sem történik meg, s ez még a felsőoktatásba érkező első éves hallgatók dolgozatainak elemzése során is kimutatható. Kémia esetében például nehézséget jelent a jelenségek háromszintű tárgyalása, mint a makro-, a mikro- és a szimbólumszint (*Kiss – Tóth*, 2006). E témával nagyon sokan foglalkoztak már a világban, melyről *Nahalka István* (2002) ad részletes áttekintést. Elszigetelten hazai kutatások is folynak. Példaként említhető *Tóth Zoltán* munkássága nyomán a

kémiai jellegű tévképzetek kutatása a Debreceni Egyetemen. Fizika esetében *Wagner Évát* a Deák Iskola tanárát kell kiemelni, aki tanítási gyakorlatának megszervezésében fontos szerepet szán a fogalmak értelmezésének, konstruálásának.

A téma további hazai kutatása azért is fontos és szükséges, mert az alapfogalmak megfelelő bevezetésével, azok tanulói munkában való használatának rendszeres vizsgálatával, sokat lehetne segíteni a lényeges összefüggések megértésében, és ezzel a fizika és a kémia megszerettetésében. A pozitív attitűd kialakulása alapvető fontosságú lenne a pályaválasztó diákok körében a természettudományos, illetve mérnöki szakok népszerűségének növeléséhez.

A 2008-as és 2009-es mérésekhez használt *feladatlapok* összeállításához és az eredmények elemzéseinek elméleti hátterét a *konstruktivista didaktika* adta, mely szerint a tudás a megismerő rendszer és a környezet kölcsönhatása folytán alakul, formálódik, az ismeret nem csupán lenyomata a környezetnek. A konstruktivizmus azt vallja, hogy a tudást a tanuló maga konstruálja meg, és ebben a folyamatban meghatározó szerepe van az előzetes tudásnak (*Nahalka, 2002*). A diákoknak minden témával kapcsolatban van valamilyen, „jó” vagy „rossz” előzetes elképzelésük, amely meghatározza a tanulás folyamatát, és sajnos nem egy esetben megnehezíti. Ezért fontos, hogy a pedagógus fokozottan figyeljen ezekre a meglévő sémákra, hiszen ellenkező esetben félő, hogy a diákokban nem alakul ki az új tudás, s csak megtanult versike lesz például *Archimédész* törvény. A gyerekekben kialakult fizikai világ „vetülete” sok esetben nem fedi a tudomány által elfogadott tételeket. Vagyis ha egy gyerekkel „megjósoltatjuk” egy esemény végeredményét, akkor gyakran más következtetésre jut, mint ami ténylegesen be fog következni. Cél tehát, hogy a tanulóban olyan elképzelések, elméletek konstruálódjanak meg, melyek a tudomány eredményeinek megfelelnek. Ennek a konstrukciónak a folyamatát fogalmi váltásnak nevezzük (*Korom, 2005*). Fogalmi váltás például, amikor a newtoni mozgáselmélet alapján megtanuljuk, hogy a mozgás fenntartásához nem kell az erőhatás, csak annak megváltoztatásához. Ugyancsak fogalmi váltást igényel az is, amikor a diákok a folytonos anyagkép szemléletéről áttérnek a részecskeszemléletre.

A fogalmi váltást nem könnyű elérni. Első lépésként a diákoknak látnia kell saját gondolkodási mechanizmusát, majd ütköztetni kell olyan jelenséggel, amire már nem ad magyarázatot eddigi elmélete. Erre kitűnő lehetőség, ha beszélgetjük a diákokot, vagy vitát generálunk az osztályban egy kérdés kapcsán. Második lépésként meg lehet ismertetni a tanulókkal az új elképzelést, amit esetleg először elutasítanak, de fokozatosan megláthatják, hogy azzal mind a régi (amit még a régi elképzelés megmagyarázott), mind pedig az újabb jelenségeket (ami az ellentmondást kiváltotta) magyarázni lehet. Végül pedig az új elképzelés sikere, hogy azzal már magyarázhatóak olyan jelenségek is, melyeket a régi elv alapján nem lehet értelmezni, megmagyarázni.

A gyerekek az őket körülvevő világ jelenségeire képesek nehéz és elvont elméleteket is kidolgozni magukban, melyek sokszor teljesen különböznek attól,

amit a tudomány „aktuális állása” képvisel, illetve ezek annyiféleképpen lehetnek, ahány gyerek van. A tanár célja éppen ezen kialakult nagyon stabil elméletek bázisán az új tudás megkonstruálása. Azonban ez nem mindig sikerül, így a gyerek sokszor felnőtt korában is az arisztotelészi világkép lelkes „képviselője” marad (*Borzák – Radnóti, 2009*).

A gyermektudománnyal kapcsolatos vizsgálatok eredményeként több kutató kapott olyan eredményt, hogy a gyermeki elképzelések sokszor követik a tudománytörténet főbb állomásait, elképzeléseit. Ez a sor Arisztotelész világképétől kezdve a lapos Föld képén át haladva tartalmazhatja a tudománytörténet valaha volt tudományos rangú elméleteit is. Ez egyben némi könnyebbséget jelent abban, hogy milyen jellegű előzetes tudást feltételezhet a tanár egy adott témakörben a feldolgozás megkezdése előtt. Ez tehát fontos ismeret a tanár számára, mellyel való foglalkozás fontos részét kell, hogy képezze a tanárképzésnek is!

Ahogy már az előzőekben jeleztem, lehetőség nyílt számomra, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók előzetes tudását vizsgáljam, s ennek során felhasználtam a fent röviden összefoglalt a konstruktivista szellemiségű kutatások eredményeit.

A vizsgálatok célkitűzései

A felsőoktatás műszaki és természettudományos képzési területein dolgozó oktatók között az utóbbi években olyan benyomás kezdett kialakulni, mely szerint a középiskolából érkező, frissen beiratkozott hallgatók tudása lényegesen elmarad a korábban megszokottól, mely egyben személyes két évtizedes oktatói tapasztalatom is. A tapasztalatok azt is mutatják, hogy a bukások és az intézményelhagyások száma jelentősen megnőtt. Napjainkban egyre kevesebben jelentkeztek a természettudományos szakokra. Amíg korábban nehéz volt bekerülni ezekre szakokra, addig az utóbbi években egyes területeken nem sikerült feltölteni a keretet. Sokakban felmerült az, hogy a felsőoktatási intézményekbe érkező hallgatók tudásszintjének általánosan tapasztalt visszaesését a szubjektív benyomásokon felül, valamilyen objektíven mérhető formában is dokumentálni kellene. A problémát még az is tetézte, hogy megszűnt az egyetemek felvételiztetési joga, és így a felsőoktatási intézmények a felvételi pontszámon kívül gyakorlatilag szinte semmit nem tudnak a belépő hallgatók tényleges tudásszintjéről. A munkát fontosnak tartotta a Magyar Rektori Konferencia Műszaki Tudományok Bizottsága is. Reményeink szerint a több felsőoktatási intézményben is elvégzett, széles körű vizsgálat alkalmas lehet arra, hogy az oktatási kormányzat figyelmét felhívja a közoktatásban lezajlott negatív jelenségek kezelésének elodázhatatlanságára.

A felmérések és a kiértékelés célja az volt, hogy az eredmények számszerűsített, ellenőrizhető formában jelenjenek meg és ne csak megérzésekre, sejtésekre támaszkodjunk a természettudományi nevelés problémáinak feltárásakor.

A vizsgálatról

A felsőoktatásban tanuló hallgatók egy 60 perces dolgozatot írtak a regisztrációs hét folyamán, tehát abban az időben, amikor a felsőoktatási intézmény még nem „avatkozott bele” a képzésbe. A kérdések összeállításánál azt tartottuk szem előtt, hogy a felsőoktatás számára fontos, a sikeres előrehaladáshoz szükséges tudásanyag meglétét vizsgáljuk meg. A dolgozat kifejezetten a középiskolából hozott, ott elsajátítandó ismereteket térképezte fel. Mérőeszközünket kipróbáltuk középiskolás diákokkal és az OFI egyik munkatársa is véleményezte. A feladatlapok központilag készültek el, s részletes megoldási, javítási útmutatókat is mellékelünk, hogy a pontozás, amennyire lehetséges, egyforma szempontok szerint történjen.

Kérdéseinkkel és feladatainkkal igyekeztünk a fizika és a kémia minden, a közoktatás során előforduló, fő fejezetét lefedni. A fizika tesztkérdések között található mechanikai jellegű, elektromosság, optika és a modern fizika témaköréhez tartozó részek. A tesztes feladatok sem voltak minden esetben egyszerűek, bár kétségtelenül több ilyen is volt a felmérésben. Ezért kevés a 0 pontos dolgozat, hiszen teszt esetében a találgatás is vezethet jó eredményhez. Ellenben az egyik kérdéssel kifejezetten jellegzetes tévképzet meglétét kívántuk feltérképezni. Az utolsó három tesztkérdés a jövő energiaellátásával kapcsolatos fontos kísérleti berendezés lézereinek teljesítményét és az „üzemanyag”-ról kérdez. E három kérdés közül az első példa egy életszerű esetet mutat be. A másik számításos feladat háttérét is egy új kísérleti berendezés adja, az LHC. Azért döntöttünk emellett, mert az ott folyó munkák fontosak a fizika, mint tudomány szempontjából, de éppen ilyen fontosak a műszaki megvalósítás szempontjából is, tehát leendő a mérnökhallgatók számára is lényegesek.

Az érettségi vizsga gyakorlatával szemben a Függvénytáblázat nem volt használható, mivel nem szerettük volna, ha a hallgatók onnan keresnek ki különböző képleteket, majd behelyettesítenek esetleg gondolkodás nélkül. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a megoldásokhoz szükséges alapvető összefüggésekkel tisztában vannak-e a hallgatók. Ahol anyagi állandóra, vagy egyéb ismeretre volt szükség, azt a feladat szövegében közöltük.

Minden intézmény saját maga szervezte a dolgozatok megírását és javítását az egységes útmutató alapján. A kollégák az eredményeket egy központilag előkészített Excel táblában rögzítették és ezeket küldték vissza feldolgozásra.

A mintáról röviden: 2009-ben minden olyan intézmény ahol vegyészmérnök BSc, kémia BSc, illetve fizika BSc képzés folyt, részt vett a felmérésben². Az adatfelvétel csak a hiányzó hallgatók miatt nem teljes körű. A fizikát ezen kívül sok mérnöki tanulmányit kezdő hallgató írta meg. A kémiát pedig olyan hallgatók is megírták, akiknek eredményes tanulmányaihoz elengedhetetlen a kémia magas

² Mindkét évben azonos volt a vizsgálat elméleti háttére, módszere, de itt csak a 2009-es felmérés eredményeit mutatom be.

szintű ismerete, így biomérnök, környezettan és anyagmérnök szakos hallgatók. 2009-ben a fizika dolgozatot 2185 fő írta meg 9 intézményből. A BME-ről és a PE-ről több kar diákjai is részt vettek a felmérésben. 1943 fiú és 242 lány vett részt a felmérésben. A kémia dolgozatot 1089 fő írta meg a 6 intézményből, s a diákok nemi megoszlása: 521 fiú és 568 lány.

Az adatok feldolgozása Excel táblázatkezelő program segítségével történt. A dolgozatok megoldásait a demográfiai adatokkal együtt egy táblázatban numerikusan kódoltuk. A kiértékeléshez szükséges válogatásokat, összesítéseket, átlagokat az előre programozott makrók segítségével végeztük el. Összesen 20 (kémia), illetve 16 (fizika) csoport írta meg a dolgozatot, a kollégák ennyi Excel fájlt küldtek. Ezeket mind külön-külön is kiértékeltem és néhány grafikonnal, szöveges elemzéssel együtt visszaküldtem a kollégáknak további elemzésre, illetve a táblázat statisztikai része segítségével további összefüggések is vizsgálhatók voltak.

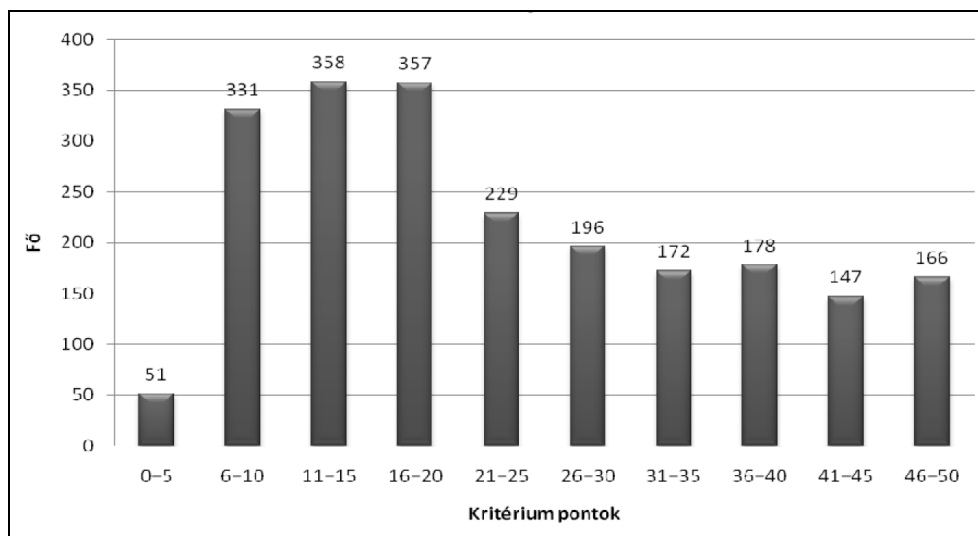
Az adatgyűjtés és kiértékelés, a 2008-as vizsgálathoz hasonlóan, társadalmi munkában készült, melyben nagyon sokan vettek részt. Dolgoztak az egyes intézmények oktatói, hallgatói, sok olyan személy, akinek még a nevét sem ismerem, de fontosnak tartották felmérésünk sikeres lebonyolítását. Ezért csak néhányukat emelném ki, akik az úgynevezett „összekötők” voltak, illetve a feldolgozásban, szervezésben tevékenykedtek³.

A 2009-es felmérők eredményei

A fizika dolgozat teljes megoldási átlaga 47 százalékos (Cronbach-alfa: 0,78). A fizika BSc-re járó hallgatók teljesítése: 64,6% (227 fő). A mérnöki szakokra járó hallgatók teljesítése: 44,9% (1958 fő). A kémia dolgozat teljes megoldási átlaga 35,4 százalékos (Cronbach-alfa: 0,88). Összes vegyész mérnök: 53,9% (263 fő). Kémia BSc: 47,6% (264). Összes vegyész mérnök és kémia BSc: 50,8%. A többi összes: 21%.

A fizika dolgozatra maximálisan 50 pontot lehetett szerezni.

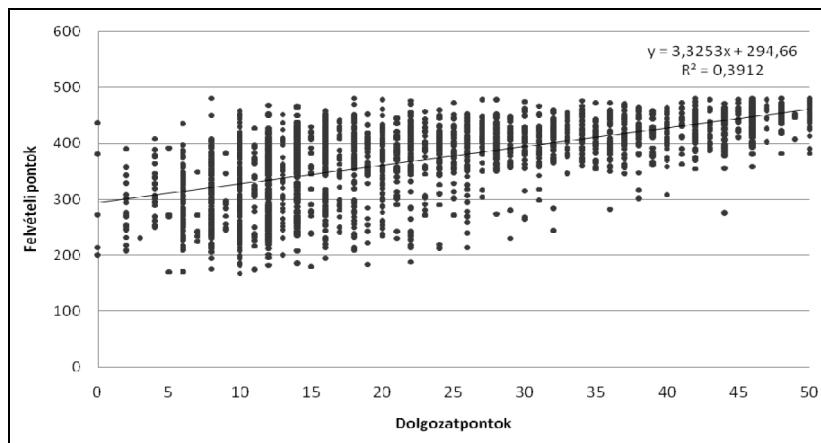
³ Külön köszönetet mondok *Király Bélának* (NYME), aki több éven keresztül a számítógépes feldolgozásban, szerkesztésében és egyéb szakmai munkában nyújtott komoly segítségért! Főbb résztvevők: *Pipek János* BMGE TTK, *Homonnay Zoltán*, *Róka András*, *Szalay Luca*, *Rác Krisztina*, *Rózsahegyi Márta* ELTE TTK, *Nyulászi László* BMGE VBK, *Németh Veronika* SZTE TTK, *Bárdos Erzsébet* PE, *Tóth Zoltán* DE, *Erostyák János* PTE, *Tevesz Gábor* BME VIK.



1. ábra: A fizika dolgozatban elért pontszámok szerinti eloszlás

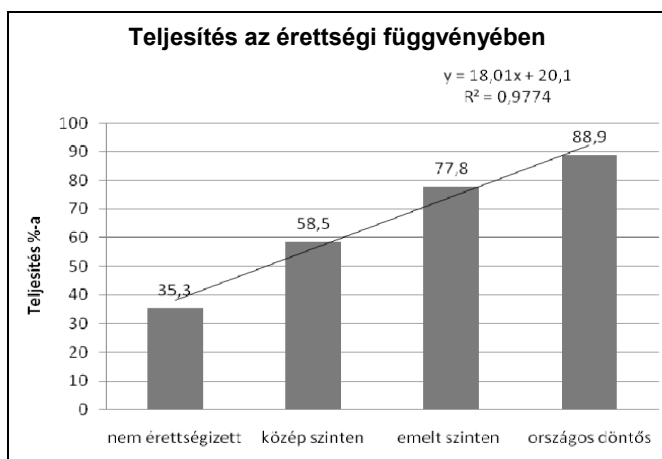
Az 1. ábrából az látható, hogy a hallgatók jelentős része nem éri el az 50%-os szintet, vagyis tudása elégtelen. Öt darab nulla pontos dolgozat született.

A regressziós egyenes menete R^2 értéke alapján gyenge kapcsolat van a felvételi pontszám és a dolgozaton elért teljesítmény között. A 2. ábra a felmérésben részt vett összes hallgató összetartozó pontpár értékeit mutatja. Ez a típusú ábra teljesen hasonló a kémia felmérő esetében és a 2008-as felmérő esetében is. Azt találtuk, hogy a magas felvételi pontszámokkal érkező hallgatók nagyon jó, de nagyon rossz teljesítményt is tudnak a felmérésben nyújtani. A felmérő során mért eredmények rámutatnak a felvételi rendszer visszasságaira. Erősen kérdéses, hogy a magas felvételi pontszám vajon mér-e egyáltalán valamit. Nézzünk egy példát! 400 felvételi pont mire lehet elég? Az 50 pontos fizika dolgozat esetében a következő látható: 22 diáknak volt éppen 400 pontja. Az átlag: 25; szórás: 10; terjedelem: 12–46-ig, tehát a felvételi pontszám nem méri a szaktárgyi tudást! Véleményünk szerint a felvételi pontszámítás rendszere túl általános. Ugyanazzal a módszerrel kiszámított pontszámmal sokféle képzési jellegű intézménybe lehet jelentkezni. A pontszám semmit sem mond az adott szak eredményes tanulásához szükséges tudás meglétéről. Megfontolandó, hogy a felvételi pontszámot sokkal szakspecifikusabban kellene meghatározni!



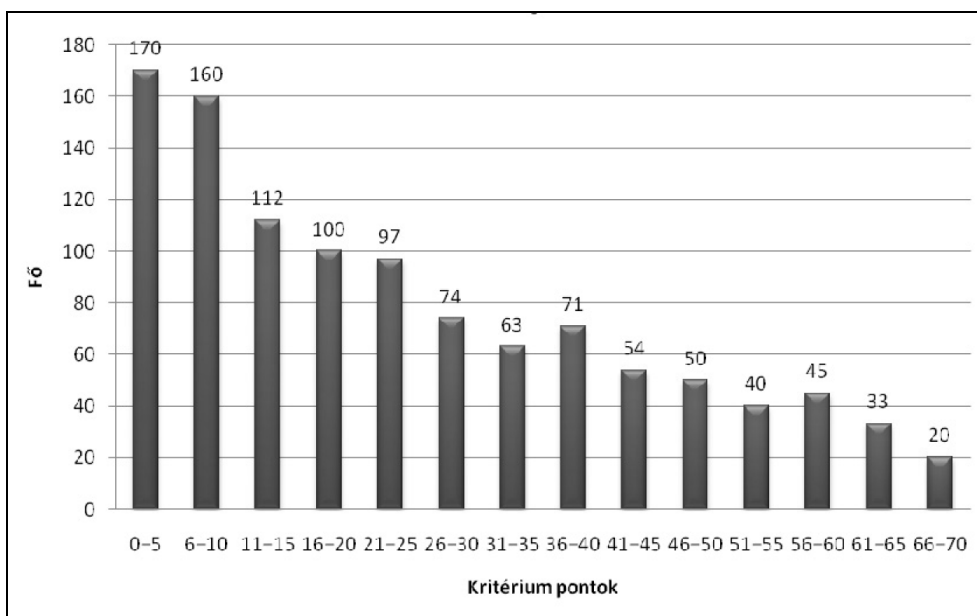
2. ábra: A felvételi pontszámok a dolgozatban elért teljesítmény függvényében

A 3. ábrán láthatjuk, hogy azok a diákok, akik versenyeken vesznek részt, sokkal jobban teljesítenek, tehát a diákokat érdemes versenyeztetni! Ez a kép teljesen hasonló a kémia és a 2008-as felmérés esetén kapott eredményekkel. Azok a diákok, akik versenyekre készülnek, sokat foglalkoznak a tananyaggal, és ez még akkor is így van, ha netán nem érnek el semmilyen eredményt. Ez egészen biztosan pozitívan befolyásolja azt, hogy választott felsőoktatási intézményükben miként tudnak majd helytállni! Vagyis a tanulmányi versenyek támogatása egészen biztosan jó befektetés!



3. ábra: Az érettségi, tanulmányi verseny és a dolgozatban elért pontok közötti összefüggés

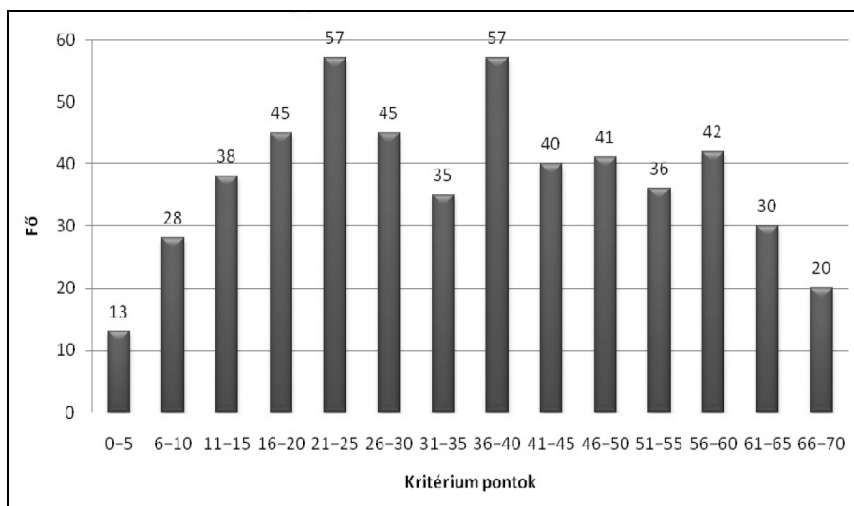
A kémia dolgozat tíz kérdést, illetve feladatot tartalmazott, melyek szerkezete, témája változatos volt. Szerepeltek egyszerű kérdések, mint vegyületek képletének leírása, táblázatkitöltés, elektronszerkezet felírása, egyenletírás, hagyományos számításos feladatok, gondolkodtató, probléma típusú kérdések. Mindösszesen 70 pontot lehetett elérni. A pontszámok szerinti eloszlást a 4. ábra mutatja.



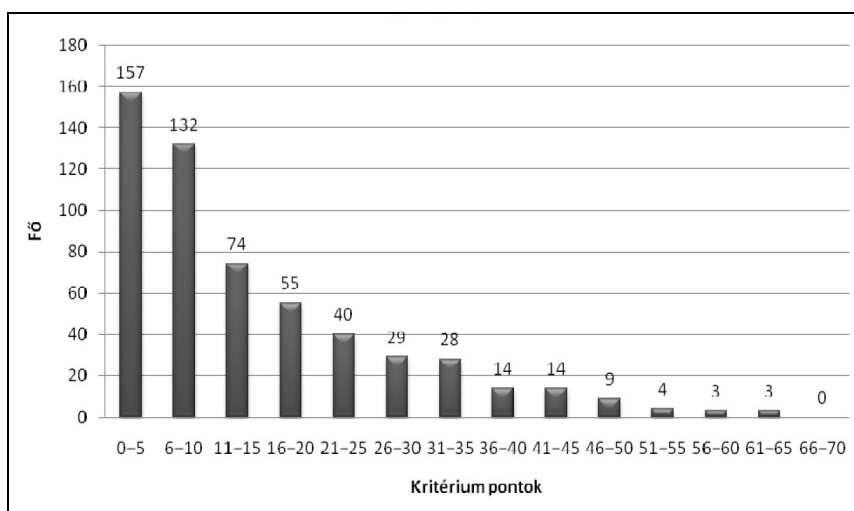
4. ábra: A kémia dolgozatban elért pontszámok szerinti eloszlás

Érdeemes megnézni, hogy miként alakul az eloszlás, ha külön vesszük a kémia és vegyészmérnök szakokat és a többi szakot. Az 5. ábrán láthatjuk, hogy a kémia BSc és a vegyészmérnök BSc hallgatók esetében a diákoknak közel a fele 50 százalékosnál jobban meg tudta írni a dolgozatot. Az ő átlagos teljesítményük is ennyi. Ez egyáltalán nem mondható jó eredménynek, mivel azt vetíti előre, hogy a felvett hallgatóknak csak körülbelül a fele tud majd megfelelni az elvárásoknak.

A többi hallgató esetében viszont nyugodtan ki lehet mondani, hogy a kép katasztrofális! 20 darab nulla pontos és 18 darab egy pontos dolgozat született. Ők zömmel környezettanosi hallgatók. Egy-egy képletet tudtak, illetve a nátrium-kloridról egy keveset (képletét és vizes oldatának kémhatását). Esetükben erősen kérdéses, hogy milyen környezeti szakemberek lesznek.



5. ábra: A dolgozatpontok eloszlása a kémia és vegyészmérnök szakos hallgatóknál



6. ábra: A kémia dolgozatpontok eloszlása a többi szaknál

Néhány példa a hallgatók előismereteiből

A számításos feladatok megoldásainak elemzése során sok, a szakirodalomban is megtalálható tévképzetet lehetett azonosítani, illetve újakat találni, melyek feltárása

hasznos lehet a fizika oktatása, a fizikai fogalmak kialakítása szempontjából. *Néhány ezek közül:*

- A mozgási energia képlete nagyon sok válaszlónak okozott gondot. A Függvénytáblázatot nem használhatták a hallgatók, így azt onnan nem tudták kikeresni. De az alábbiakban felsorolt „érdekességek” valószínűleg nem csak ennek tudhatók be, hanem sokkal inkább annak, hogy a hallgatók valójában nincsenek tisztában az alapvető fizikai fogalmakkal, melyre a bevezetőben is utaltam.
- Nagyon sokan voltak, akinél a mozgási energia $m \cdot v$, az $m \cdot v^2/2$ helyett, vagyis az energia fogalma teljes mértékben keveredik az impulzus fogalommal. De voltak, akik az erő fogalmával keverték az energiát, és ilyen jellegű képletekbe akartak behelyettesíteni. Ennek a ténynek az az érdekessége, hogy ezt a korábbi kutatások során csak kvalitatív, szöveges megfogalmazások esetében vizsgálták. Esetünkben pedig számításos feladatok esetében került elő ez a probléma.
- A hő és a hőmérséklet fogalmak nem megfelelő kezelése.

Mint azt már említettem, a fizikai témájú szakmódszertani irodalom egy jelentős része foglalkozik a tanulók tévképzeteivel, illetve a fogalmak fejlődésének útjával, a fogalmak differenciálódásával a tanulók fejében (*Chi és mts.*, 1984, *Nahalka*, 2002.). Egyik megállapítás szerint a fizikai világra vonatkozó, úgynevezett gyermektudományi jelenségek megismerése során rendkívül fontosnak bizonyult az a felismerés, hogy a fizikai (és más természettudományi) fogalmak a gyerekekben lényegében két „fogalommasszából”, két differenciálatlan „ősfogalomból” alakulnak ki. A fizikához talán közelebb áll, ha „statikus” és „dinamikus” fogalomrendszerekről írunk. Jelen esetben a dinamikusak fontosak számunkra az alábbi jelenségek értelmezéséhez. Olyan fogalmak tartoznak ide, mint az erő, a mozgás, a gyorsaság (később a sebesség, a gyorsulás), a nyomás, az energia, a hő és a hőmérséklet. A hallgatói dolgozatokból származó fenti példák azt mutatják, hogy az energia, az impulzus, az erő fogalmak differenciálódása sok hallgató esetében még nem történt meg.

A következő feladat a nemzetközi szakirodalomból ismert, az áram és a feszültség fogalmak helyes értelmezését firtató kérdés:

Mekkora feszültség mérhető az AB pontok között ideálisnak tekinthető feszültségmérővel a vázolt két esetben? Válassza ki, hogy melyik állítás helyes a felsoroltak közül! Indokoljon!

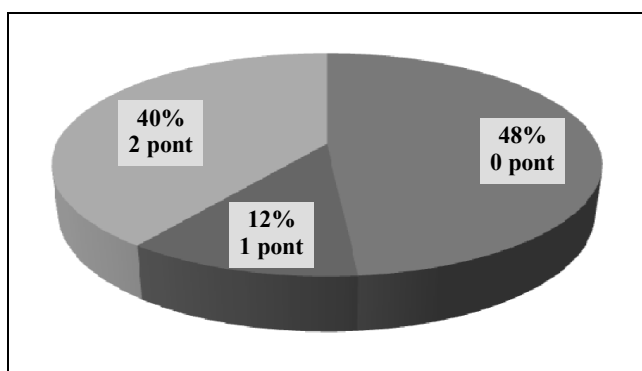
- 1,5V és 1,5V
- 0V és 0V
- 1,5V és 0V
- 0V és 1,5V
- Nem dönthető el, mert nem tudjuk az izzó ellenállását.

Csak a c) válasz jó, hiszen nyitott kapcsoló esetében nincs sehol potenciálás, tehát telep feszültségét mérhetjük. A feladat egyszerűsége ellenére sokaknak okoz problémát. Mivel ötféle válaszlehetőség volt megadva, ezért véletlenszerű választás esetében is 20%-os teljesítési átlagnak kellett volna adódnia. A feladatot eddig minden évben feladtam, és mindig 20% alatt volt a megoldási átlag, tehát „tudatos” volt a helytelen válaszadás. A szakirodalomban leírt jellegzetes félreértelmezések a magyar diákok körében is megjelentek. Ez még azok körében is okozott nehézséget, akik emelt szinten érettségiztek és országos döntősök voltak. Sokan írtak olyan téves megjegyzéseket, hogy ha nem zárt az áramkör, akkor nem is lehet feszültséget mérni. Hasonló gondolatmenet alapján jutottak arra a következtetésre is, hogy csak a d) válasz lehet a jó. Ugyanakkor azt is meg kell jegyeznünk, hogy a fizika BSc-re jelentkező hallgatók megoldásai közt kifejezetten szép, teljes mértékben korrekt válaszok is voltak.

Harmadik példának egy, a kémia alapjainak megértését firtató feladatot mutatok be, mely egyszerűsége ellenére az előző példához hasonlóan sokaknak gondot szokott okozni:

Hány gramm víz keletkezhet, ha egy 10 g hidrogéngázt és 32 g oxigéngázt tartalmazó gázelegyet meggyújtunk?

A feladat többeknek nehézséget okozott, mivel a 1089 hallgató közül 528-an kaptak nulla pontot, mely a hallgatók 48,5 százaléka. Mindössze 45,7 százalékos a megoldottság. Az 528 nulla pontos hallgató összteljesítménye 20,8 százalék.



7. ábra: Vízképződési feladat eredménye

Sokan úgy gondolják, hogy a különböző anyagok maradék nélkül egyesülnek, a keletkezett termékek (esetünkben a víz) tömege minden esetben a kiindulási anyagok tömegének az összege. Holott jelen esetben a hidrogén feleslegben van. 32 g oxigéngáz csak a 4 g hidrogénnel egyesül, tehát 36 g víz keletkezik és 6 g hidrogén fe-

leslegben marad. Ez az egyszerűnek látszó feladat éppen a kémiai jellegű gondolkodás lényegét ragadja meg, nevezetesen, hogy képes-e a diák részecskékben gondolkodni. Rá jön-e arra, hogy a hidrogénmolekulákból van jóval több, tehát az lesz feleslegben (6 g), annak dacára, hogy kevesebb a hidrogén tömege. De a kémiai reakciók esetében nem a tömeg a lényeges, hanem a részecskék darabszáma, a részecskék találkozása. Azért is érdekes e feladat megoldásának a vizsgálata, mivel itt valószínűleg tetten érhetjük a tömegmegmaradás törvényének helytelen tanításából adódó hibás megoldásokat: egyszerűen összeadják a hidrogéngáz és az oxigéngáz tömegét. Sajnos, a kémiakönyvek többségében a tömegmegmaradás törvényét valahogy így fogalmazzák meg: a kémiai reakciókban a kiindulási anyagok tömege megegyezik a termékek tömegével – ami csak akkor igaz, ha az anyagok a) sztöchiometrikus arányban vannak jelen; b) teljes mértékű az átalakulás. Vagyis maga a tanítás is vezethet tévképzetek kialakulásához!

A felmérések tapasztalatainak összefoglalása

Természetesen lehetne készíteni egyes egyetemek és főiskolák azonos szakjai között rangsort is, amely a dékánokat biztos érdekelné, de a felmérés kizárólag szakmai céllal készült. Munkámmal nem szeretnék az oktatási intézmények közti bármilyen féle rivalizálásnak teret nyitni. Minden felsőoktatási intézményben, ugyan kisebb-nagyobb mértékben, de azonosak a problémák.

Az első és legfontosabb tapasztalat az, hogy a diákok jelentős része nem érkezik választott szakja eredményes tanulásához feltétlenül szükséges előismeretekkel. Azok a hallgatók, akiknek nem ez a fő szakjuk, de tanulmányaikhoz elengedhetetlenül szükségesek lennének ezek az ismeretek, nyugodtan kimondhatjuk, jelentős részük katasztrofálisan kevés előismerettel rendelkezik.

Az általunk vizsgált szakok egy részére nagyon alacsony ponthatárral is be lehet kerülni. Adatainkból az látható, hogy az alacsony pontszámmal érkező hallgatók tudásszintje is alacsony. Ugyanez mondható el sajnos a magas pontszámmal érkező hallgatók egy részéről is, amint azt több ábrán is szemléltettünk. Vagyis a felvételi pontszám szinte semmilyen információt nem ad sem a felsőoktatási intézmény számára, de magának a hallgatónak sem, arról hogy ő rendelkezik-e vajon a választott szak elvégzéséhez szükséges előzetes tudással. Ezzel sok hallgató és intézmény, csak akkor szembesül, amikor megírták az első dolgozatot.

Egyértelmű kapcsolat mutatkozott minden felmérés esetében az érettségi vizsgák, a tanulmányi versenyek és a hallgatók tudásszintje összefüggésében. Mivel már az első BSc szakosok diplomát kaptak megállapítható, hogy a hároméves képzés után kevés kivétellel, azok vehették a kezükbe a diplomát, akik emelt szintű érettségivel esetleg versenyen elért eredménnyel iratkoztak be az a felsőoktatási intézménybe. Ebben a vonatkozásban nem készült részletes felmérés, de a megvizsgált néhány szaknál az előbbi állítás igaznak bizonyult.

Fenti tapasztalataink nem újak, mivel évek óta vizsgáltuk a belépő hallgatókat különböző szempontok szerint. Tehát nem egy év, egyetlen felmérés eredményei alapján szűrtük le a tapasztalatokat.

Javaslatok a felmérések eredményeinek függvényében

A rossz teljesítmény hosszú időre és sok okra vezethető vissza. Kizárólag szakmai szempontok alapján csak néhányat szeretnénk kiemelni, melyek rövidtávon orvosolhatóak lennének.

Az eredmények *az érettségi vizsga és a tanulmányi versenyek* jelentőségét mutatják. Azt láthatjuk, hogy azok a diákok, akik tanulmányi versenyeken vettek részt, sokkal jobban teljesítenek. Tehát a diákokat az érettségire való felkészítés mellett érdemes versenyeztetni is! Javasoljuk, hogy az a diák, aki rangos tanulmányi versenyen (OKTV, Diákolimpia stb.) (az OKM által meghatározott kritériumok alapján) eredményes, szakirányának megfelelő felsőoktatási helyre mehessen rögtön, például kapjon 480 pontot. Ez komoly ösztönzést jelentene a diákok számára.

Javasolom *a felvételi pontszámok szakspecifikus számítását*, mivel jelen formájában nem tükrözi a diákok olyan jellegű előzetes tudását, mely szükséges lenne választott szakjuk eredményes elvégzéséhez.

A szakirányú érettségi bevezetése a felsőoktatási felvételhez, a felsőoktatási intézmények azonos mértékű (!) finanszírozása mellett.

Fontos lenne a gyerekekben a természettudományos érdeklődés felkeltése, nem csak a tanórák keretében (ahol a tanrend szerint kell haladni, mely a gyerekek számára sokszor unalmas), hanem természettudományos hetek szervezésével, neves előadók meghívásával, különböző neves tudósok évfordulójának megünneplésével, egyetemi látogatásokkal stb.

Az OKNT ad hoc Bizottságának 2008-as javaslatának megfelelően úgynevezett reálosztályok létrehozása, a tanárok nagyobb ösztönzése akár anyagilag is, az iskolai szertárfejlesztés segítése, a fenti céloknak megfelelő pályázatok kiírása.

A különböző szaktárgyakhoz kapcsolódó tanulmányi versenyek támogatása, mely magában foglalja a diákok felkészítését, a diákok tanári kísérésének díjazását, a verseny szervezési, lebonyolítási költségeit⁴.

A dolgozatot megírató intézmények legtöbbjében az eredménytelenség láttán úgynevezett *felzárkóztató kurzusok* indultak be, ahol a felsőoktatásban tanító kollégák megpróbálják segíteni a szükséges fogalmi váltások létrejöttét a gyengén teljesítő hallgatóknál. Valószínűleg ez már nem egy esetben késő, hiszen mint azt a bevezetőben írtam, az előzetes tudás elemei nagyon stabil gondolati rendszerek, azok megváltoztatása még a fiatalabb diákok esetében sem könnyű. A felsőoktatásba ér-

⁴A témáról további információk, grafikonok és elemzések olvashatók honlapomon: http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm.

kezők esetében pedig a téves elképzelések még jobban megerősödtek az évek során, amint az számtalan hallgatói beszélgetésből, évközi dolgozat eredményeinek elemzéséből kiderül. Az egyik lehetséges megoldás az lehetne, hogy még *korábbi életkorokban kellene elkezdni foglalkozni az élettelen természet jelenségeinek elemzésével*, természetesen az életkori sajátosságoknak megfelelően. Ugyanis mire elkezdődik a fizika és a kémia szakrendszerű oktatása, sok tévképzet már addigra megerősödik. Sok-sok beszélgetésre, a jelenségekre való rácsodálkozásra, a fogalmak kialakításának elkezdésére lenne szükség már az 1–6. évfolyamokon, majd a tudásrendszer formálódásának folyamatos nyomon követésére, tantermi kutatások és nagyobb volumenű felmérések végzésére. Ennek magában kellene foglalnia teszteket a szakirodalomban bőségesen megtalálható kérdésekkel, melyeket ki kell egészíteni csoportos és egyéni interjúkkal, hogy a gondolkodás mélyebb rétegeibe is be tudjunk hatolni.

Javaslatok a tanárképzés számára

Kiemelten fontos, hogy a fent említett munkákban, kutatásokban a tanár szakos hallgatók is aktívan részt vegyenek: hospitálások különböző iskolákban, osztályokban, saját gyakorlótanítások és ezek tapasztalatainak feldolgozása. Az előzetes tudás megismerésével kapcsolatban nagyon sok érdekes és hasznos osztálytermi kutatás végezhető. Már egyre több helyen jelennek meg újszerű IKT eszközök, melyek közé tartozik például a szavazógép. Nagyon sok, a diákok előzetes tudását vizsgáló diagnosztikus kérdés alakítható át például feleletválasztásos formává, amely a szavazógép segítségével könnyen feldolgozható. Például melyik test ér hamarabb földet, ha egyszerre ejtjük le, az azonos térfogatú vasgolyó vagy a műanyagból készült golyó? (Ezek egyszerre érkeznek le, de sokan gondolják azt, hogy a vasgolyó ér le hamarabb, mivel nehezebb.)

Az előzetes tudás fontossága a tanítás-tanulás során arra is felhívja a figyelmet, hogy a tanárképzésben és a tanártovábbképzésben résztvevőkkel meg kell ismertetni a diagnosztikus mérés alkalmazásának sajátosságait, módszereit.

Fontos, hogy a tanárok foglalkozzanak a természettudomány tanulásának és egyáltalán a természettudományos megismerés módszereivel, mely elengedhetetlen az eredményességhez. Sok tanuló ugyanis egyszerűen „bemagolja” a definíciókat, az egyszerűen képleteknek nevezett, a különböző fizikai mennyiségek közt fennálló összefüggéseket, melyek segítségével akár egyszerűbb számításos feladatokat is meg tud oldani. De ez egyáltalán nem nevezhető alkalmazható tudásnak! Nemrég egy hallgató küldött reklamáló levelet pótzárthelyi vizsgájával kapcsolatban, miután az első zárthelyit pótolnia kellett, melynek feltettem a honlapomra a részletes megoldását: „az első zh feladatsor példáit betűről betűre magoltam be”. Talán mondanom sem kell, nem volt sikeres a pótvizsgán sem.

A leírtak alapján a szakmódszertan mintegy híd szerepet tudna betölteni a szakmai és a pedagógiai tantárgyak között a tanárképzésben. A tanulói félreértelmességek elemzése segíti a hallgatókat a szakmai részekben is, hiszen több diáknak maradnak még tévképzetei az egyetem végére is. A tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumokon is célszerű a felmerült tévképzeteket elemezni, és azok „leküzdésével” foglalkozni, illetve annak pedagógiai lehetőségeiről, módszereiről beszélgetni (például a kiscsoportos beszélgetésről, majd összegzésről stb.). Ezzel egyben az új-szerű munkaformák szakmai – pedagógiai alkalmazását is tanulják a tanárjelöltek.

*

Írásomban nemcsak a természettudományi nevelés problémáira kívántam rámutatni, hanem arra is, hogy a fogalmi váltás folyamata empirikusan vizsgálható a tanárok mindennapi osztálytermi munkája során is, segítve ezzel tanítványaikat az alkalmazható tudás megszerzésében. Az elemzés *a tanári reflexió* tanításhoz, tanórához kapcsolt egyik módjára is felhívja a figyelmet: Célszerű elemezni a különböző dolgozatkérdések megoldási arányaiból, sajátosságaiból levonható következtetéseket, melyek kijelölhetik a tanári munka irányát, lehetőségeit a diákok tanulásának támogatásában.

Irodalom

- Borzák Attila, Radnóti Katalin (2009): A fogalmi fejlődés vizsgálatának lehetőségei a mechanika tanítása során. *A Fizika Tanítása*, 3. sz. 1–14.
- Chi, M. T. H., Slotta, J. D., deLeeuw, N. (1994): From Things to Process: A Theory of Conceptual Changes for Learning Science Concepts. *Learning and Instruction*, 4. 27–43. http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm Radnóti Katalin honlapja
- Kiss Edina, Tóth Zoltán (2006): A tanulók anyagmennyiséggel kapcsolatos fogalmi megértése és fejlődése. *KÖKÉL*, 1. sz. 72–90.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Radnóti Katalin (2009): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–17.
- Radnóti Katalin, Pipek János (2009): A fizikatanítás eredményessége a közoktatásban. *Fizikai Szemle*, 3. sz. 107–113.
- Tasnádi Péter, Juhász András (2010): Hagyományok és valóság. Szükség van-e tudós tanárookra a természettudományban? *Természet Világa*, 1. sz. 26–29.
- Wagner Éva (2009): A gyermeki elképzelésekkel és változásaikkal kapcsolatos ismeretek és alkalmazásuk a konstruktivista szemléletű fizika tanítás során. PhD értekezés. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.

A BOLOGNA-REFORM ÉS A NÉMETORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉS

ÓHIDY ANDREA

a Münsteri Westfälische Wilhelms-Egyetem Neveléstudományi Karának
tudományos munkatársa
andrea.ohidy@uni-muenster.de

Az aktuális német oktatáspolitikai vita egyik központi kérdése a Bologna-reformcélok megvalósítása. A felsőoktatás szerkezeti átalakítása alapvető változást jelent a pedagógusképzés számára is. Az eddigi megvalósítást minden érintett – főként a képzésben részt vevő diákok és tanárok – elhibázottnak tekintik és „worst-practice-példaként” emlegetik. A tanulmány a Bologna-reformcélok összeegyeztethetőségét vizsgálja a német pedagógusképzés hagyományaival, bemutatja az eddig bevezetett intézkedéseket és azok hatását, valamint a pedagógusképzés (további) professzionalizációjának lehetőségeit tárgyalja.

Az 1999-ben kezdeményezett Bologna-folyamat egy közös európai felsőoktatási terület létrehozására az első olyan európai szintű oktatáspolitikai kezdeményezés, amely jelenleg már a megvalósítási szakaszban tart.¹ Ennek megfelelően fontos helyet foglal el az érintett országok oktatáspolitikai vitájában, amely ellentmondásokkal teli; míg az Amerikai Egyesült Államok és Japán az európai felsőoktatási reformot haladó szellemű és konkurenciaképes reformnak értékeli², az EU több tagállamában erősen vitatottak a Bologna-intézkedések. Különösen Németországban figyelhető meg széleskörű konszenzus a Bologna-célok megvalósításának hibáit illetően: A diákok országos tüntetések formájában adnak hangot nemtetszésüknek, az egyetemi dolgozók egyre gyakrabban beszélnek a „humboldti egyetemi hagyományok felszámolásáról”, a szakszervezet pedig „végállomás: Bologná”-t emleget. A növekvő politikai nyomásnak engedve a Kultuszminiszteri Konferencia (Kultusministerkonferenz) és a Felsőoktatási Rektorkonferencia (Hochschulrektorenkonferenz) a 2009-es év végén a „reform megreformálását” határozták el. Az európai oktatási miniszterek 2010. március 11. és 12-én – eredetileg zárókonferenciaként tervezett – Bécsben és Budapesten megrendezett találkozója során meghir-

¹ A közös európai felsőoktatási terület megvalósítását eredetileg 2010-re tervezték.

² 2009 áprilisában indították el a „Tuning USA” elnevezésű programot a Bologna-folyamat amerikai adaptálására (lásd Wiarda, 2009).

dették a Bologna-reform második szakaszát, melynek feladata az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölése.¹

E tanulmány központi kérdése az, hogy összeegyeztethetőek-e a Bologna-reform-célok a német pedagógusképzés hagyományaival. Először az eddig bevezetett oktatáspolitikai reformintézkedéseket mutatom be, azután az aktuális helyzetet vitatom meg a német pedagógusképzés (további) professzionalizációjának szemszögéből. A téma társadalompolitikai jelentőségét a Bologna-folyamat egész Európára kiterjedő igénye, tehát a közös európai felsőoktatási terület létrehozásának terve adja, a Bologna-folyamat második szakaszának kezdete pedig még megerősíti a téma aktualitását. Ezenkívül pedig elmondhatjuk, hogy az európai oktatáspolitikának egyik alapvető fontosságú kérdését tárgyaljuk: Amennyiben a fenti kérdésre adott válasz nemleges, ez azt jelenti, hogy az eddigi megvalósítás veszélyezteti az Európai Unió igyekezetét a tagállamok sokféleségének megtartására (*Europäische Kommission*, 2002).

Egy másik alapvető kérdés a szociális dimenzió figyelmen kívül hagyásához kapcsolódik; a műveltség, mint polgárjog, minden oktatáspolitikával foglalkozó EU-dokumentum központi célkitűzése (*Europäischer Rat und Kommission*, 2002). Továbbá, ahogy *Dominic Orr* kifejtette, a Bologna-reform Európán kívül márkajelzéssé vált, amely azt szimbolizálja, hogy „az európai felsőoktatás a szociális esélyegyenlőség jegyében valósul meg“, és hogy az oktatás nemcsak gazdasági tényezőként, hanem társadalompolitikai hajtóerőként is fontos (*Brömme/Kloppisch*, 2010). A „tanulás – demokráciára való nevelés – szabadság” triásza az európai pedagógia egyik alappilléreinek tekinthető (*Óhidy*, 2008, 19. o.). A szociális dimenzió figyelmen kívül hagyása ezt az alappillért „rengeti meg”.

A Bologna-reformfolyamat célkitűzései

Az 1999-ben 29 európai ország oktatási minisztere által kezdeményezett Bologna-folyamat célja egy közös európai felsőoktatási tér (European Higher Education Area, EHEA) kialakítása, amelynek eredetileg 2010-ig le kellett volna játszódnia. A reform középpontjában az európai felsőoktatási rendszer nemzetközi szintű versenyképességének javítása áll.² Bár a reformkezdeményezés az Európai Unió szervezeti nélkül indult, a Bologna-folyamat az ezredforduló óta fontos része az EU Lisszabon-stratégiájának, melynek célja, hogy az Unió a világ legversenyképesebb és legdinamikusabb tudásalapú társadalmává váljon (v. ö. *Óhidy*, 2009a). A következő táblázat a Bologna-nyilatkozatban megfogalmazott célkitűzéseket foglalja össze.

¹ A 2010 március 11-12-én Bécsben és Budapesten megtartott Bologna-konferencián a résztvevő 47 európai ország oktatási minisztere elismerte, hogy a reformtervek eddigi megvalósításába hibák csúsztak. A záró nyilatkozatban megígérték, hogy a kritikáknak a jövőben nagyobb jelentőséget fognak tulajdonítani. (*Tagesspiegel*, 2010). Németországban is beharangozták egy második ill. „az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölésére irányuló szakasz” kezdetét (*HRK*, 2010).

² Egy részletes összefoglalóhoz lásd *Wedekämper*, 2007.

1. táblázat: A Bologna-reformfolyamat célkitűzései (Bologna nyilatkozat, 1999)

Könnyen érthető és összehasonlítható fokozatot adó képzési rendszer bevezetése (oklevélmelléklet)
Két fő képzési szakaszon; egy három évig tartó alapképzésen (<i>undergraduate</i>) és a magiszteri vagy mesterképzésen (<i>graduate</i>) alapuló rendszer bevezetése. Az első szakasz után adott fokozat, mint megfelelő képesítés alkalmazható az európai munkaerőpiacon. A második képzési szakasz magiszteri vagy doktori fokozathoz vezet.
Kreditpontrendszer – mint az ECTS – bevezetése a legszélesebb hallgatói mobilitás elősegítésére. Legyen lehetőség a kreditpontok megszerzésére a felsőoktatáson kívüli, pl. az élethosszig tartó tanulás keretében, feltéve, hogy azt a felsőoktatási intézmények is elfogadják.
A mobilitás támogatása, különös tekintettel: <ul style="list-style-type: none"> – a hallgatók tanuláshoz és az ehhez kapcsolódó szolgáltatásokhoz való hozzájutására; – a tanárok, kutatók és az adminisztratív dolgozók számára, az európai partnereknél kutatással, oktatással és gyakorlattal eltöltött időszakban a vonatkozó társadalombiztosítási jogok előítélet nélküli figyelembevételére.
A minőségbiztosítás területén az összehasonlítható kritériumokon és módszereken alapuló európai együttműködés kialakításának támogatása.
A felsőoktatás szükséges európai dimenzióinak támogatása, különösen a tantárgyfejlesztéssel, intézményközi kooperációval, mobilitási lehetőségekkel és a tanulmányokra, a gyakorlati képzésre, és a kutatásra vonatkozó integrált programokkal.

A Bologna-reform németországi megvalósítása

A német Bologna-reform a „mennyiségi siker – minőségi balsiker” paradoxonával fejezhető ki legjobban: „Németországban a Bologna-reform mennyiségi szempontból átütő siker”, állapítja meg *Anna Lehmann*. „A szövetségi oktatási minisztérium aktuális adatai alapján a képzési rendszer 80%-a a Bachelor- és Master-rendszer keretében működik, és minden ötödik végzős diák e képzettségek egyikét kapja kézhez” (*Lehmann*, 2010, 18. o.). A Bologna-reform németországi megvalósítását ugyanakkor kezdettől fogva egy alapvető ellentmondás jellemezte: annak ellenére, hogy a reformcélok általánosan elfogadottak, az azokhoz kapcsolódó konkrét oktatáspolitikai reformok, mint például a képzési szerkezet átalakítása, erősen vitatottak. Bár Németország a Bologna-folyamat egyik kezdeményezője (l. *Sorbonne-Erklärung*, 1998), a reformcélok németországi megvalósítása sokszor ellentmond a célkitűzéseknek. *Ingrid Sehbrock*, a Német Szakszervezeti Szövetség nevelés-oktatási ügyekért felelős alelnöke ezt a következőképpen fogalmazta meg: „Ma, 10 évvel Bologna után, a reformok eredménye kijózanító. Túlzsúfolt tantervek, a képzést abbahagyók megnövekedett száma, a külföldi tanulást megnehezítő körülmé-

nyek határozzák meg a felsőoktatási intézmények mindennapjait“ (*GEW Landesverband NRW*, 2009, 2. o.).

A Bologna-célkitűzések ezen ellentmondásos megvalósításának több oka is van, melyek közül ötöt szeretnék kiemelni:

1. Az egyik fő ok a Bologna-céloknak a csak a képzés szerkezeti változásaira koncentráló értelmezése. *Baumann* megállapítja, hogy Németországban a Bologna-reformot nem egy átfogó reformprogramként értelmezik, hanem a képzés szerkezetének a Bachelor és Master-képzésre való átalakítását értik alatta (lásd *DAAD*, 2007, 16. o.). *Andreas Keller* ezért a „szerkezeti vita önállósodásáról“ beszél (*Keller*, 2009a, 149. o.).
2. Másodsor, a föderális döntési struktúra és az ebből eredő hatalmi harcok a felelősek. A szupranacionális szinten történő döntéshozásban résztvevő aktorok, – mint például a nemzeti kormányok – szempontjából nem létezik demokratikus vagy legitimációs probléma, mert ők maguk is részei a döntési folyamatnak. A döntéshozásban részt nem vevő érdekcsoportosulások azonban, – mint például a tartományi szintű oktatáspolitikai aktorok vagy maguk az egyetemek – ezeket az intézkedéseket felülről jövő előírásokként, valamint hatáskörük csökkenéseként élik meg (*Schemmann*, 2007, 133. o.). Ez a probléma nehezíti a reformcélkitűzések megfelelő megvalósítását és – ahogy *Günter Dohmen* az élethosszig tartó tanulás paradigmájával kapcsolatban megfogalmazta – elősegíti azoknak a reformellenes erőknek az előretörését, amelyek saját pozíciójuk megőrzésének érdekében vagy választástaktikai okokból annak megghiúsulását igyekeznek elérni (*Dohmen*, 1996, 91. o.).
3. Harmadszor, a németországi pártpolitika is – a föderális döntési struktúrákkal és hatalmi harcokkal karöltve – döntő szerepet játszik a bolognai reformok problémás megvalósításában. Például *Ulf Wuggering* a felsőoktatási tandíj bevezetésének esetén keresztül bemutatta, hogyan hiúsították meg a konzervatív tartományi kormányok a baloldali szövetségi kormánynak a központi (szövetségi) döntési szint megerősítésére irányuló erőfeszítéseit az oktatáspolitikai döntésekben (*Wuggering*, 2009).
4. Negyedszer, az amerikai modell szerepét kell kiemelnünk. Az Amerikai Egyesült Államok az európai döntéshozók számára egyidejűleg szolgál példaképként és ellenségképként is. Ez különösen igaz Németországgal kapcsolatban, mert az NSZK demokratikus és piacgazdasági fejlődése nagy mértékben az USA-nak köszönhető. A Szovjetunió és a szocialista tábor összeomlása következtében az USA vezető szerepe ideológiailag (is) nagyon megerősödött. Ez is közrejátszik abban, hogy Németország a nemzetközileg elismert – és többek között az amerikai elitegyetemek által adaptált – egyetemi modelljét revíziónak veti alá.

5. Ötödször, a Bologna-reformmal szembeni ellenállás egy kettős „címkehamisítás” eredménye. Egyrészt az összeurópai szinten, ahol a minden tagállam által elismert célok, mint az átláthatóság és a mobilitás „címkéje” alatt teljesen más tartalmak kerülnek megvalósításra, például az oktatáspolitikai kérdések ökonomizációja. *F. Schultheis* a Bologna-reformot ezért „trójai falónak” titulálja (*Schultheis, 2008, 191. o.*). Németországban pedig „régóta esedékes reformok [...] kerülnek megvalósításra a ’Bologna’ címszó alatt [...], melyeknek valójában semmi közük nincs a Bologna-célokhoz” (*Sebastian in DAAD, 2007, 22. o.*). Ezért az oktatási reformok nemzeti szintjén is „címkehamisításról” beszélhetünk. Mi sem mutatja ezt jobban, minthogy a „Bologna” címszó alatt bevezetett felsőoktatási reformok megvalósítása már a Bologna-nyilatkozat előtt megkezdődött: A Felsőoktatási kerettörvényt (Hochschulrahmengesetz (HRG)), amely a Bachelor és Master szakok bevezetésének jogi alapját alkotja – ezeket eredetileg csak kipróbálásra akarták bevezetni – már 1998-ban meghozták. „Ezért feltételezzük, hogy a Bologna-folyamat Németország számára [...] elsősorban az *intranacionális* (kiemelés tőlem – Ó. A.) változtatások megerősítésének és legitimációjának funkcióját tölti be” (*Wuggenig, 2009, 138. o.*). A következő táblázat a Bologna-reform németországi megvalósításának különlegességeit mutatja be (*Witte, 2006 és Wuggenig, 2008* alapján):

2. táblázat: A Bologna-reform németországi megvalósításának különlegességei

Az oktatáspolitikai döntéshozás a 16 szövetségi tartomány konszenzusa alapján történik, a Kultuszminiszteri Konferencia (KMK) keretében.
Az új, kétciklusú képzés jogi alapjai tartományok szerint különbözőek – az egyetlen hasonlóság, hogy minden Bachelor-képzésnek szakképzés-jellegűnek kell lennie.
A Bachelor és a Master-képzés közötti átmenet Németországban sokkal nehezebb, mint más országokban.
Az új szakok akkreditálása nem állami engedélyezés, hanem magánkézben levő akkreditációs ügynökségek által történik.
Azáltal, hogy nemcsak az egyetemek, hanem a főiskolák is indíthatnak Master-szakokat, az egyetemek és a főiskolák egyenlősítésére kerül sor.
Az egyetemi tanterv modularizálása a felsőoktatási reformok keretében.

A németországi Bologna-reform kritikája és a „megreformált reform”

A fent bemutatott ellentmondások a felsőoktatási intézmények szintjén is megfigyelhetők: Míg az egyetemi tanárok a Bologna-folyamatot kezdettől fogva kritikusan fogadták, a diákok támogatták a célkitűzéseket. A megvalósítást azonban erősen kriti-

zálták, ahogy azt a 2009 júniusában megtartott országos szintű diáktüntetés is mutatta. Azóta minden érdekelt egyetért abban, melyek a németországi Bologna-reform kritikus pontjai. Mielőtt ezeket összefoglalom, bemutatom – a teljesség igénye nélkül – a diákok és a tanárok által legtöbbször felsorolt problémákat és hátrányokat.

A diákok problémái:

- szociális szelekció (tandíj, a Master szak felvételének szabályozása),
- túlszabályozás (túlszűfolt tanrendek, nincs lehetőség a képzés keretében egyéni érdeklődés szerint órákat hallgatni, nincs idő a tanulás melletti diákmunkára, hobbikra),
- stressz, burn-out¹,
- az önálló gondolkodás nem fontos,²
- a nemzeti³ és nemzetközi mobilitás⁴ hiánya.

A diákok a Bologna-folyamat németországi megvalósítását összességében elhibázottnak tekintik, és úgy gondolják, hogy az egyes intézkedésekkel szemben a reformfolyamat átfogó célja, a közös európai felsőoktatási terület létrehozása a háttérbe szorult (*freier Zusammenschluss von studentInnenschaften*, 2004).

A tanárok problémái:

- a kutatás és a tanítás szabadsága egyre fogy (elitegyetemek alapítása, főiskolai tanácsok létrehozatala, ökonomizáció és rosszul értelmezett hatékonyságvadás),
- magas munkaterhelés⁵,
- az egyetemi életet tudománytól távol álló elképzelések határozzák meg,
- mérhető eredmények felmutatásának kényszere – nincs idő a tartalmi munkára.

Ezért sok egyetemi dolgozó „a német egyetem és a humboldti egyetemi hagyományok végét” emlegeti. A Német Felsőoktatási Intézmények Egyesülete (Deutscher Hochschulverband) egy „Bologna-feketekönyvet” is kiadott (*Scholz/Stein*, 2009). *Dietrich Lemke* pedig kijelentette: „Bologna egyszer büszke lehetett arra,

¹ „A ránk nehezedő nyomás az egész képzést tönkreteszi [...], csak vizsgák, semmi önrendelkezés, éjszakai tanulások. A Bachelor- és Master-képzés újrászervezése nélkül ez így nem mehet tovább” (*Erziehung und Wissenschaft*, 2009, 7-8. sz. 31. o.).

² „Provokatíván azt mondhatnók, hogy (sok területen) a diákok uniformizálása folyik: Mindegyiküknek egyszerre kellene mozognia, egyidejűleg ugyanazokat a szemináriumokat hallgatni, ugyanazt tanulni, ugyanazokat a vizsgákat letenni, ezekért érdemjegyeket kapni, és a következő félévben mindez kezdődik előlről” (*Tegeler*, 2010, 139. o.).

³ Gyakran ironikusan megjegyzik, hogy a mobilitás két EU-tagország között még mindig egyszerűbb, mint két német egyetem között (lásd *Egetenmeyer*, 2007).

⁴ „Az egyetlen lehetőség egy ERASMUS-félév beiktatására a Bachelor- és a Master szakasz között van” [...] „Közismert, hogy az ECTS-pontokat országonként nagyon különbözőképpen adják. Például Angliában és Németországban különböző számú kreditpontokat adnak ugyanazért a teljesítményért. Ezáltal az ECTS-pontrendszer lényege kerül veszélybe” (*Óhidy*, 2009b, 726. o.).

⁵ „Az eddigi vitában az egyetemi dolgozók munkaterhelése mindeddig nem került megemlítésre” (*Bellenberg*, 2009, 16. o.).

hogy Európában megalapította az első egyetemet. Ez 1088-ban volt. Kár, hogy a Bologna név most az Európai Egyetem temetésének is szimbóluma lett!“ (Lemke, 2008, 308. o.).

A növekvő politikai nyomás hatására a Kultuszminiszteri Konferencia és a Felsőoktatási Rektorkonferencia a 2009-es év végén a „reform megreformálását“ határozták el. A következő táblázat ennek legfontosabb pontjait foglalja össze a 2009. 12. 10-i KMK-határozat alapján (KMK, 2009).

3. táblázat: A „megreformált reform“

A képzés tanulhatóságának ¹ javítása, mobilitási lehetőségek kiépítése
Egyéni tanulási folyamatok lehetővé tétele
Széleskörű tudományos képzés biztosítása
A Master-képzésbe való bekerülés leegyszerűsítése
A képzési szerkezet átláthatóságának javítása
A tanulhatóság ellenőrzése az akkreditáció során
A képzés során elsajátított kompetenciák megnevezése („oklevélmelléklet“)
A vizsgák számának csökkentése
A tanulmányi teljesítmények kölcsönös elismerésének javítása
A munkaterhelés csökkentése

A német pedagógusképzés a Bologna-reform előtt és után

Az alábbiakban először is a német pedagógusképzés hagyományait, valamint az eddig bevezetett oktatáspolitikai reformintézkedéseket mutatom be és vitatom meg a (további) professzionalizáció szemszögéből. Mivel az oktatáspolitikai vita középpontjában a pedagógusképzés szerkezeti megváltoztatása áll, ennek a témának különös figyelmet szentelek.

A német pedagógusképzés a szövetségi tartományok hatáskörébe tartozik. Emiatt nincs egységes pedagógusképzési rendszer, de már a Bologna-reformok előtt is léteztek szerkezeti hasonlóságok, amelyek – valamennyi változtatással – máig érvényesek. A képzés kétciklusú: az első szakasz egy egyetemi képzés formájában elvégzendő elméleti képzésből áll és az ún. első államvizsgálóval (Erstes Staatsexamen) zárul. A képzés tartalmilag 2 (vagy 3) szakot és neveléstudományi tanulmányokat foglal magába, amelyek azonban a képzésnek csak kb. 5–20%-át adják (Terhart, 2008, 88. o.). A második szakasz egy gyakorlati részből áll (Refendariat), ami két különböző helyen folyik: a gyakorlóiskolában és a tanulmányi szeminári-

¹ A tanulhatóság javításának szükségessége itt szó szerint értendő: sok új szak nem végezhető el a tervezett idő alatt, azaz nem tanulható – a reformok ezt próbálják kijavítani.

um keretében. Ez a szakasz az ún. második államvizsgával (Zweites Staatsexamen) fejeződik be. Létezik még egy harmadik szakasz is, melynek keretében a tanárok önállóan továbbképzik magukat – de ezen kötelezettség teljesítését nem ellenőrzik és annak elmaradását nem szankcionálják.

4. táblázat: A Bologna-reform előtti modell szerkezeti problémái

<i>Szakasz</i>	<i>Szerkezeti problémák</i>
1. szakasz: egyetemi képzés	<ul style="list-style-type: none"> – felvételi vizsga hiánya, a felvétel bizonyos esetekben tanulmányi átlaghoz kötött – erős széttagoltság: 4 tartalmi rész <ol style="list-style-type: none"> 1) szaktantárgyak (2 vagy 3 szak) 2) tantárgypedagógiai tanulmányok 3) neveléstudományi tanulmányok (pedagógia, szociológia, pszichológia) 4) iskolai gyakorlat – a tanulmányok csak kis mértékben kapcsolódnak az iskolai munkához – a vizsga validitása kétséges (államvizsga) – az egyetemek számára a pedagógusképzés gyakran csak kevésbé kedvelt „szolgáltatás”
2. szakasz: gyakornoki szakasz	<ul style="list-style-type: none"> – semmilyen vagy nagyon kevés tartalmi összefüggés az első szakaszban tanultakkal – a gyakorlaton résztvevők tisztázatlan státusza (kezdő tanár / gyakornok) – a mentortanároktól való függés – a mentorok képzettségének és továbbképzésének kérdései tisztázatlanok – önálló tanulási lehetőségek alacsony mértéke – helyettesítések – magas pszichológiai megterhelés
3. szakasz: továbbképzés	<ul style="list-style-type: none"> – bonyolult munkába állási feltételek – pályakezdési „sokk” – a már meglévő iskolai hagyományok átvétele a tanításban, a továbbképzés nem hatásos – továbbképzés nem kötelező – nincs összefüggés a szakmai hozzáértés és a karrierlehetőségek közt

A német pedagógusképzés szerkezete az ún. klasszikus professziók (jog, orvostudomány, teológia) képzési szerkezetét vette át. Mivel a professzionalitástörténeti kutatás a tanári szakmát több okból is csak félprofesszionálisnak tekinti (lásd pl. *Osterloh*, 2002), a német pedagógusképzés kiemelkedő professzionalizációjáról beszélhetünk – ami ettől függetlenül erősen vitatott. A következő táblázat az Bologna-reform előtti modell szerkezeti problémáit mutatja be *Terhart* összefoglalása alapján (*Terhart*, 2008):

A német szövetségi tartományok oktatáspolitikája a Bologna-célokat különbözőképpen interpretálta és igyekezett megvalósítani a pedagógusképzésben, ezért a képzési szerkezet tartományonként nagyon eltérő képet mutat. *Keller* ezt „színes rongyszőnyegnek” nevezi, mert az amúgy is heterogén öszkép áttekinthetősége még nehezebbé vált (*Keller*, 2009^o, 8. o.). *Schaeper* megállapítja, hogy: „A Bologna-folyamat, amely eredetileg a felsőoktatási rendszer egységesítését tűzte ki célul, a pedagógusképzésben a képzési struktúrák mérhetetlen sokféleségéhez vezetett” (*Schaper*, 2008. 34. o.). A következő táblázat az új képzési szerkezet bevezetésének állását mutatja *Wuggenig* összefoglalása alapján (*Wuggenig*, 2008, 137. o.).

5. táblázat: Az új képzési szerkezet bevezetésének állása

<i>Az új képzési szerkezet bevezetésének állása</i>	<i>Tartományok</i>
Az új képzési szerkezet már bevezetésre került.	Saar-vidék Szász-Anhalt
Az új képzési szerkezet csak egy meghatározott formában (modelprojektként, csak meghatározott iskolatípusokra, illetve főiskolai intézményekre vonatkozóan) került bevezetésre.	Baden-Württemberg Bajorország Hessen Mecklenburg-Elő-Pomeránia Tübingia
Az új képzési szerkezet átfogó bevezetése folyamatban van.	Hamburg Észak-Rajna-Vesztfália Rajnavidék-Pfalz Schleswig-Holstein
Az új képzési szerkezet átfogó formában fog bevezetésre kerülni.	Berlin Brandenburg Bréma Alsó-Szászország Szászország

A következő jellemzők minden németországi tartomány pedagógusképzésére vonatkoznak: A képzés tantervének modularizálása, az ECTS-re (European Credit Transfer System) épülő kreditpontrendszer bevezetése (kivéve Mecklenburg-Elő-Pomerániában) ugyanúgy ide tartozik, mint az, hogy megtartották a képzés és a képesítés iskolatípusok alapján történő differenciáltságát (Bellenberg, 2009, 16. o.). A Kultuszminiszteri Konferencia a németországi Bachelor- és a Master-képzés együttes terjedelmét 300 ECTS-ban határozta meg, amelyeket rendszerint egy ötéves képzés során lehet megszerezni (KMK, 2003). A pedagógusképzésben bevezették az ún. „kis Master“-t, („kleiner Master“), amelynek során a hallgatók 240 ECTS szereznek egy négyéves képzés során. Ezenkívül lehetővé tették, hogy a gyakornoki szakasz meghatározott részeit a Master-képzés részeként lehet elszámolni. Az egyetemeken kiépítik a Tanárképző Központokat (Zentrum für Lehrerbildung). Már a fenti felsorolás is világosan mutatja, hogy a Bologna-reform Németországban a pedagógusképzés első és második szakaszát érinti. A vita elsősorban az első szakaszra koncentrálódik. Sajnos a tanárok továbbképzésének kérdése továbbra sem vita tárgya – pedig ez fontos szerepet játszhatna a tanári szakma (további) professzionalizációja szempontjából. A következő táblázat a bevezetett intézkedéseket, illetve azok problémáit foglalja össze, különös tekintettel a professzionalizációs dimenzióra.

6. táblázat: Az újonnan bevezetett intézkedések és azok problémái, különös tekintettel a pedagógusképzés professzionalizációs dimenziójára

<i>Bevezetett intézkedés</i>	<i>Probléma</i>	<i>A professzionalizáció dimenziója</i>
A képzési szerkezet sokfélesége	Belföldi és külföldi mobilitás nehézségei	Horizonttágítás hiánya
A képzés és a képesítés iskolatípusok alapján való differenciáltságának megtartása	A különféle iskolaformák különböző professzionalitási szintje a „kis gyerek – rövid képzés, nagy gyerek – hosszú képzés“ elve alapján (Keller 2009c, 32)	A tanári szakma belső differenciáltságának megerősítése
Az ún. „kis Master“ bevezetése	Az általános iskolai tanítóképzés lefokozása	Az általános iskolai tanítói szakma lefokozása
Gyakornoki szakasz mint a Master-képzés része	Gyakran hosszú várakozási idő a gyakornoki szakasz előtt	Lezáratlan képzés a gyakornoki szakasz végéig
A Bachelor, mint szakmai képzés	A tanári pályához legalább egy Master-szintű végzettség szükséges	A képzés tudományos része nem kielégítő

<i>Bevezetett intézkedés</i>	<i>Probléma</i>	<i>A professzionalizáció dimenziója</i>
A Master-képzésbe való bejutás behatárolása	Zsákutcás képzés, a leendő tanárok számára a Bachelor-szintű végzettség nem elég a pályán való elhelyezkedéshez	Meghiúsulnak az egyéni fejlesztés és a másság kezelésének célkitűzései
(Rosszul értelmezett) modularizáció	„előregyártott, gyakran nehezen megemészthető tanulási falatok“ (I. Tegeler 2010, 139. o.)	Iskolásítás
Képzési tartalmak túlterhelése	Diákok túlterhelése, egyéni érdeklődés alapján való tanulás nehézségei	Stressz, félelem, időhiány: a személyiségfejlődés problémái
Túl sok vizsga a képzés folyamán	Diákok és tanárok túlterhelése	„Tanulási bulimia“ önálló gondolkodás és kutatás helyett

A németországi pedagógusképzés reformját a Bologna-folyamat keretében Andreas Keller „worst-practice-példának“ nevezi (Keller, 2009a, 8. o.). A reformcélkitűzések eddigi megvalósítása kétségkívül sok kívánnivalót hagy maga után. Véleményem szerint ennek ellenére sem szabad a Bologna-folyamatban rejlő esélyeket és megoldási lehetőségeket figyelmen kívül hagyni. Az alábbiakban ezért azokat intézkedéseket sorolom fel, amelyek egyértelműen pozitív hatással voltak a német pedagógusképzésre.

1. *A pedagógusképzés jelentőségének megnövekedése: Ewald Terhart a pedagógusképzés általános jelentősnövekedését konstaltálja: „Majdnem mindenhol saját Tanárképző Központokat hoztak létre, amelyek a pedagógusképzés szervezeti és tartalmi érdekeit az egyetemen belül és kívül egyaránt képviselik. Az egyetemi tanulmányok neveléstudományi része tartalmilag nagyobb mértékben kapcsolódik az iskolai munkához mint annakelőtte, a tantárgypedagógiai kutatások fellendültek.“ (Terhart, 2010, 7. o.). Ezenkívül, egyre több empirikus kutatás folyik a pedagógusképzés folyamatáról és hatásáról.*
2. *Jobb átláthatóság és nemzeti norma meghatározása a pedagógusképzés mindhárom pillére; azaz a neveléstudomány, a szaktudomány, és a tantárgypedagógia számára. „Világossá vált, mi az, amit a leendő pedagógusoknak a képzés befejezésekor tudniuk kell, mind a választott szak, mind a pedagógiai képességek tekintetében“ (Terhart, 2010, 5. o.). Ezáltal a leendő pedagógusok nemzeti és nemzetközi mobilitása is egyszerűbbé válhat.*
3. *Az első és a második szakasz közötti együttműködés kialakítása, vagyis a tanárképző felsőoktatási intézmények és a tanulmányi szemináriumok kö-*

zötti kooperáció megerősítése. Ennek során pozitív szinergetikus effektusok várhatók, mivel az eddigi gyakorlat során a pedagógusképzés első és második szakaszára nagyon eltérő szakmai szocializáció volt jellemző. Az elméleti és gyakorlati képzés szorosabb összekapcsolása mind neveléstudományi, mind professzióelméleti szempontból kívánatos. A pedagógusképzés decentralizált felépítése azonban – Keller ezt „szervezett felelőtlenségnek” nevezi (Keller, 2009a, 10. o.) – továbbra is megmaradt.

4. *Több gyakorlat az első szakaszban:* ez a kritérium nemcsak a pedagógusképzésben résztvevők kívánsága, hanem törvényben meghatározott kötelezettség is (lásd Óhidy, Terhart, Zsolnai, 2008 harmadik fejezetét). Pozitív hatás, véleményem szerint, két területen várható: Egyrészt a pályaválasztást szükség esetén hamarabb lehet revidiálni mint korábban. Másrészt, a kezdő pedagógusok sokat emlegetett pályakezdési „sokkja” megelőzhetővé, illetve enyhíthetővé válik. Problémás lehet viszont, ha a tanítási gyakorlatok a gyakorló iskolákban tanító pedagógusok pedagógiai megoldásainak reflexió nélküli átvételére és begyakorlására szorítkozik.
5. *A képzés folyamán leteendő vizsgákat* a diákok jobb megoldásnak tartják mint a korábbi egyetlen, a képzés végén leteendő vizsgamodellt (Tegeler, 2010, 138. o.). Kritikus pont azonban a leteendő vizsgák mennyisége.

2010 márciusában nemcsak az európai, hanem a német oktatáspolitikai aktorai is a Bologna-folyamat új szakaszát harangozták be. Margret Wintermantel, a Felsőoktatási Rektorkonferencia elnöke a következőket nyilatkozta ezzel kapcsolatban: „Németországban igyekszünk egy kooperációs kultúrát kialakítani a diákok és a tanárok közreműködésével. Tudjuk, hogy sok felsőoktatási intézmény példamutató új utakon jár. Új kommunikációs modelleket próbálnak ki, a képzés kialakítása során egyre inkább figyelembe veszik a diákok véleményét, és az intézmények minden tagja azon dolgozik, hogy az új képzések számára megbízható és egyidejűleg rugalmas szerkezetet alakítson ki” (HRK, 2010).

Szubjektív összegzés: A német pedagógusképzés (további) professzionalizációjának lehetőségei és problémái

A Bologna-reformfolyamat németországi megvalósításának mérlege összességében negatív. Viszont fontos pozitívum, hogy mára létrejött egy egész országot átfogó konszenzus arról, hogy a közös európai felsőoktatási tér kialakítása szükséges és fontos cél, ami a jövőben jobb megvalósítást érdemel. A problémákat tehát meghatároztuk, és ez az első lépést jelentheti a megoldásukhoz. A jövőbeni rendelkezések keretét véleményem szerint a következő két idézettel tudjuk megjelölni: „A Bologna-reformfolyamatban rejlő óriási lehetőségeket Németországban nem használtuk ki” (Keller, 2009b, 8. o.) és „A Bologna-reform előtti idők nosztalgikus dicsőítésére nincs semmi okunk” (Weibler in Scholz/Stein, 2009, 86. o.). A Bologna-reform-

folyamatnak a 2010 márciusában az európai oktatáspolitikai szintjén beharangozott második szakaszát (nemcsak) Németországban arra kellene használnunk, hogy az eddigi hibás döntéseket átgondoljuk, tanuljunk a hibáinkból, valamint hogy a felsőoktatási rendszer szerkezeti átalakítását annak minőségi megjavítására használjuk. Ennek során nem szabadna sem az évszázadok óta bevált humboldti egyetemi ideált könnyelműen feladni, sem pedig a – sok szempontból fontos és szükséges – reformok kínálta jobbítási lehetőségeket kihasználatlanul hagyni és a „régiszepek” szentimentalizmusába menekülni.

Véleményem szerint a legnagyobb probléma a reform hiányzó szociális dimenziója¹ – ezt lassan az oktatáspolitikai minden szintjén felismerik és elismerik (legalábbis a politikai proklamációk szintjén). A pedagógusképzés esetében ez a tendencia különösen nagy problémákkal jár, mert ezáltal az iskolai rendszer szelektív funkciója megerősödik. Ezzel kapcsolatban két aspektust szeretnék kiemelni, amelyek az egész oktatási rendszert átfogó negatív hatást a legszembetűnőbben mutatják:

Először is, a pedagógusképzés szerkezetét továbbra is az erősen szelektív iskolarendszer határozza meg. Ezáltal a német oktatási rendszer egészének szelektivitása – amely köztudottan nem a tanulók tehetsége vagy teljesítménye, hanem szociális származása alapján működik – még megerősödik: „Az iskolarendszer tagolása szállítja a 'hardware-t', a pedagógusképzés hierarchikusan kialakított szerkezete pedig a 'software-t', – aminek az az eredménye, hogy a politikai beszédekben gyakran hangoztatott oktatáspolitikai cél, a migráns és hátrányos helyzetű családokból származó gyerekek és fiatalok szociális és kulturális integrációja szisztematikusan meghiúsul“ (Keller, 2009c, 32. o.).

Másodszor pedig különösen súlyos problémának tartom a tandíj újratelepítését a felsőoktatásban, mert ezáltal egyrészt a hátrányos helyzetben lévők társadalmi felemelkedésének lehetősége erősen csökken, másrészt mert a leendő tanárok szociális származása alapján történő szelektálásához vezet. Ezáltal a tanárok és diákok közötti társadalmi szakadék (még jobban) megnő: a tanárok, akik középosztálybeli polgári családokban nevelkedtek fel, nem értik és sokszor nem is látják a hátrányos helyzetű diákok problémáit. Nem értik például, mekkora problémát okoz, ha a tanulóknak matematika házi feladatként a családi autót kellene lemérniük – ami nincs. Ezek a gyerekek nem tudják elvégezni a házi feladatot, de sokszor szégyellik megmondani az okát. A tanár pedig a hiányzó leckét, mint hiányzó teljesítményt értékeli. Ezáltal még inkább felerősödik a német iskolák (amúgy is nagyon erős) szociális szelektív funkciója. A tanári professzionalizáció legfontosabb céljainak megvalósítása; a minden gyereknek megadandó egyéni fejlesztés és a mássággal

¹ Wuggenig a Bologna-reformfolyamatot egy „rejtett elitképzésről egy nyílt elit-képzésre való áttérés-ként” értékeli (Wuggenig, 2008, 154. o.). Ahogy Soulié megfogalmazta: „Amíg a főiskolai képzés egy társadalmi osztály privilégiuma volt, ingyenes volt. Most, mikor minden korosztály érintett, és a rendelkezésre álló pénzforrások is jobbak, gazdasági és üzemgazdasági logika kerül a középpontba“ (Soulié in Schultheis/Cusin/Roca i Escoda, 2008, 88. o.).

való bánni tudás kompetenciáinak kialakítása (*LABG NRW*, 2009, 1. o.) pedig lehetlenné válik. Ahogy *Gabriele Bellenberg* megállapította: „a szerkezeti reformban a leendő tanárok professzionalizációja másodrangú szerepet játszik“ (*Bellenberg*, 2009, 15. o.).

Ezeket a problémákat mind a nemzeti, mind az európai oktatáspolitikai vitában többször felvetették és megnevezték, mára pedig általánosan elismerték. Ez a tény ad okot némi reményre, hogy az eddigi megvalósítás hibáinak kiküszöbölésével kapcsolatos ígéretek nem maradnak meg a politikai proklamáció szintjén, és a célként kitűzött közös európai felsőoktatási tér nemcsak politikai jelszó marad, és nem válik a gazdasági érdekek legitimációs eszközévé sem. Ez különösen fontos lenne, mert a Bologna-reformcélok megvalósításához nemcsak egy „Német Oktatási Köztársaságra“ („Bildungsrepublik Deutschland“) van szükségünk – ahogy *Angela Merkel* szövetségi kancellár meghirdette –, hanem egy „Európai Oktatási Unióra“ („Europäische Bildungsunion“) (*Óhidy*, 2009a, 293. o.) is.

Irodalom

- Bellenberg, G. (2009): Bachelor- und Masterstudiengänge in der LehrerInnenbildung im Jahr 2008. Ein Vergleich der Ausbildungskonzepte in den Bundesländern. In: GEW: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. GEW, Frankfurt, 5–11.
- Bologna-Erklärung (1999): *Der europäische Hochschulraum. Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister. 19. Juni 1999, Bologna*.
http://www.bmbf.de/pub/bologna_deu.pdf [Letöltve: 2010. 02. 25.].
- Brömme, T., Kloppisch, K. H.: (2010): *Alice, der Spiegel und die Studenten. Bologna-Konferenz in Budapest und Wien*.
<http://www.neues-deutschland.de/artikel/167049.alice-der-spiegel-und-die-studenten.html>. [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- DAAD (2007): *Bologna in Deutschland. Erfahrungen und Einsichten der deutschen Bologna-Promoter*. DAAD, Bonn.
- Dohmen, G. (1996): *Das lebenslange Lernen. Leitlinien einer modernen Bildungspolitik*. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn.
- Egetenmeyer, R. (2007): Der „European Master in Adult Education“. *Transnationale Studiengänge als Frucht des Bologna-Prozesse DIE*, 3. sz. 35–38.
- Europäische Kommission (2002/a): *Unterschiedliche Systeme, gemeinsame Ziele für 2010*. Arbeitsprogramm zur Umsetzung der Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel.
- Europäischer Rat und Kommission (2002): *Lebenslanges Lernen: Bald Wirklichkeit für alle*. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, Luxemburg.
- freier zusammenschluss von studentInnenschaften (fzs)* (2004): Für eine qualitative Studienreform, Beschluss der 25. Mitgliederversammlung in Passau, Mai 2004.

- GEW Landesverband NRW (2009): *Bologna nachbessern! Zehn Jahre Studienstrukturreform*. GEW, Essen.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (2010): *Pressemitteilung vom 15. 3. 2010.*: HRK-Präsidentin nach der Konferenz der europäischen Wissenschaftsminister: Bologna-Reform 2010 – Aufbruch statt Abschluss
<http://www.verbaende.com/Newphp4?m=67813> [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- Keller, A. (2009a): Endstation Bologna? Für einen Kurswechsel in der Reform der LehrerInnenbildung. In: GEW: *Endstation Bologna? Die Reformdebatte zur LehrerInnenbildung in den Ländern, im Bund und in Europa*. GEW, Frankfurt, 5–11.
- Keller, A. (2009b): Bologna 2.0 – Zeit für einen Kurswechsel. In: GEW Landesverband NRW (2009): *Bologna nachbessern! Zehn Jahre Studienstrukturreform*. GEW, Essen, 7–11.
- Keller, A. (2009c): Vom Arbeitsplatz Schule weit entfernt. Selektives Schulsystem prägt die Lehrerausbildung. *Erziehung und Wissenschaft*, 11. sz. 32.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009): *Meldung. Ergebnisse der 328. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 10. Dezember 2009*. <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/meldung/ergebnisse-der-3...> [Letöltve: 2010. 01. 12.].
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003): *Ländergemeinsame Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. KMK.
- Lehmann, A. (2010): Minister bejubeln Bologna-Baustelle. *Die Tageszeitung*, 3. sz. 18.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG) NRW (2009): *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen*. Lehrerausbildungsgesetz, LABG, vom 12. 5. 2009.
- Lemke, D. (2008): Bologna – az európai egyetem kezdete és vége. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J. (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa, 292–311.
- Óhidy, A. (2008): *Lifelong learning. Interpretations of an Education Policy in Europe*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2009a): *Lebenslanges Lernen und die europäische Bildungspolitik. Adaptation des Lifelong Learning-Konzepts der Europäischen Union in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Óhidy, A. (2009b): Der Bologna-Prozess und die ERASMUS-Studentenmobilität in Deutschland – Anmerkungen zur europäischen und deutschen Hochschulpolitik. *Pädagogische Rundschau*, 6. sz. 719–731.
- Óhidy, A., Terhart, E., Zsolnai, J. (szerk., 2008): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa.
- Osterloh, J. (2002): Was heißt „pädagogische Professionalität“? Überlegungen zum Grundverständnis pädagogischer Berufe. *Pädagogische Rundschau*, 5. sz., 391–399.
- Schaeper, K. (2008): Lehrerbildung nach Bologna. In: Lütgert, W. – Gröschner, A. – Kleinspel, K.: *Die Zukunft der Lehrerbildung. Entwicklungslinien, Rahmenbedingungen, Grundlagen*. Weinheim u. a., Beltz, 27–36.

- Schemmann, M. (2007): *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung. Orientierungen und Aktivitäten von OECD, EU, UNESCO und Weltbank*. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bielefeld.
- Scholz, Ch./Stein, V. (Hrsg.) (2009): *Bologna-Schwarzbuch*. Deutscher Hochschulverband, Bonn.
- Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escodda, M. (Hrsg., 2008): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.
- Schrittesser, I. (2009): University goes Bologna – zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Eine Einführung. In: Schrittesser: *University goes Bologna. Trends in der Hochschullehre. Entwicklungen, Herausforderungen, Erfahrungen*. Facultas, Wien, 7–29.
- Schultheis, F. (2008): Ein Resümee: Welche Universität für welches Europa? In: Schultheis, F. – Cousin, P. – F. Roca i Escodda, M. (Hrsg.): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.
- Schützenmeister, J. (2005): Synopse der Lehrerausbildung europäischer Staaten. In: Schulz, D. – Kruze, A. – Lippke, W. (Hrsg.): *Lehrerbildung in Europa – Lehrerbildung für Europa*. Universitätsverlag, Leipzig, 77–122.
- Sorbonne-Erklärung (1998): *Gemeinsame Erklärung zur Harmonisierung der Architektur der europäischen Hochschulbildung*. Sorbonne: Paris www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf [Letöltve: 2009. 07. 08.].
- Tagesspiegel (2010): „Bologna mehr Schwung geben“.
<http://www.tagesspiegel.de/magazin/wissen/art304,3056916> [Letöltve: 2010. 03. 15.].
- Tegeler, A.: Leistungsbewertungen, Prüfungen, Verschulung. Ein Beitrag aus studentischer Sicht. In: *Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)* (2010): *Erziehungswissenschaft*. Heft 40, Jg. 21. Opladen: Barbara Budrich, 135–145.
- Terhart, E. (2008): A tanárképzés szerkezeti problémái Németországban. In: Óhidy, A. – Terhart, E. – Zsolnai, J. (szerk.): *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pannon Egyetem BTK Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont, Pépa, 87–107.
- Terhart, E. (2010): Der Bildung neue Formen geben – Ein Rückblick auf zehn Jahre Lehrerbildungsreform. *Bildung und Erziehung*, 1. sz. 4–9.
- Wedekämper, K. (2007): Schaffung eines europäischen Hochschulraumes Die gemeinsame Erklärung der europäischen Bildungsminister von Bologna und ihre Auswirkungen. In: Óhidy, A./Terhart, E./Zsolnai, J.: *Lehrerbild und Lehrerbildung. Praxis und Perspektiven der Lehrerausbildung in Deutschland und Ungarn*. VS Verlag, Wiesbaden, 249–267.
- Wiarda, J.-M. (2009): Die Bologna-Kopie. *Die Zeit*, 16. sz. 65.
- Witte, J. (2006): Die deutsche Umsetzung des Bologna-Prozesses. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 48. sz. 21–27.
- Wuggenig, U. (2008): Eine Transformation des universitären Feldes: Der Bologna-Prozess in Deutschland und seine Vorgeschichte. In: Schultheis, F./Cousin, P.-F./Roca i Escodda, M. (Hrsg.): *Humboldts Albtraum. Der Bologna-Prozess und seine Folgen*. UVK, Konstanz.

A FÉNYKÉPEZÉS KUTATÁSMÓDSZERTANI FELHASZNÁLÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI A PEDAGÓGIÁBAN

TORGYIK JUDIT

a Kodolányi János Főiskola Neveléstudományi Tanszék
főiskolai tanára
jtorgyik@uranos.kodolanyi.hu

Nemrégiben új, figyelemfelkeltő szakkönyv jelent meg a könyvpiacra, a lengyel *Piotr Sztompka* (2009) tollából, *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer* címmel. Noha a kötet a szerző eredeti szándéka szerint szociológusoknak készült, azonban jó szívvel ajánlható a neveléstudománnyal ismerkedő hallgatók és a pedagógiát tanítók, illetve a szélesebb értelemben vett társadalomtudománnyal foglalkozók számára is. A kiadvány remekül kiegészíti kutatás-módszertani ismereteket, megvilágítja a vizuális információ-szerzés és elemzés lehetőségeit, melyeket alkotó módon továbbgondolva pedagógiai témájú vizsgálatoknál, összehasonlító jellegű, iskolai megfigyeléseknél, tartalomelemzés és interjúkészítés során egyaránt sikerrel lehet használni. A kötet szerzője számos olyan példát ad, amelyek kiválóan alkalmazhatók a tanár és tanítójelöltek képzésében, és általában véve az élményszerű oktatásra vágyók körében.

Sztompka hat fejezetben mutatja be a fényképezés nagyszerű felhasználási lehetőségeit a társadalomtudományokban. Kiindulópontként az első két fejezetben arra világít rá, hogy a környezetben rejlő vizuális információk megfigyelése, célirányos megfejtése érzékenyebbé teszi a szemlélőt a körülötte lévő világ normái, értékei, kulturális felépítésének nyíltan és rejtetten megbújó mondanivalója irányt. A XXI. században mind több a bennünket körülvevő vizuális jel, különösen így van ez a nagyvárosokban, ahol a reklámok, az óriásplakátok, a graffitik rengetege tarkítja a köztereket, s már-már vizuális korszakváltásról lehet beszélni. A fényképezés a társadalomtudományi kutatás egyik régen ismert módszere, a fényképező személy, pedig lencsevégre kaphat oktatási, nevelési, gyerekekkel összefüggő tartalmakat is.

Szakedolgozatok készítésekor, szemináriumi dolgozat írásakor, iskolalátogatások alkalmával nem ritkán része a hallgatói feladatoknak fényképek készítése is. Az így létrejött fotók sokféle, változatos szempont mentén elemezhetők, erre mutat rá a könyv harmadik része. A rögzített anyag elemzése történhet az idődimenziót alapul véve (milyen volt régen, s mi jellemző ma?), a különböző kultúrákat összehasonlítva (mi jellemző az egyik, mi a másik kultúrában?), valamint a fényképen látható tartalmakból kiindulva is. A szerző számos konkrét, praktikus szempontot ír le arra vo-

natkozóan, hogyan elemezhető a képen lévő ember, a cselekvés, az interakció, a közösség és a kultúra, valamint a társadalmi környezet az egyes vizsgálatok során. Felhívja figyelmünket arra is, hogy nem csupán magát a képet érdemes szemlél-nünk és elemeznünk, hanem a kép készítőjének szándékait, szubjektív, egyedi indítékait, valamint a képen szereplők fotózásra adott beszédes reakcióját is. A kép készítőjét minden esetben sajátosan egyéni szempontok vezérlik, melyek nagyban befolyásolják, mit fog észrevenni, mit fog fókuszba állítani munkája során.

A könyv módszertani szempontból egyik legértékesebb része az a fejezet, amelyben a fényképezés, mint más kutatási módszerek kiegészítése, együttes alkalmazásának hogyanja kerül ismertetésre. A szerző a könyv negyedik fejezetében bemutatja, milyen módon lehet a fotózás a megfigyelés segítője, a tartalomelemzés célpontja, vagy az interjúzás remek kiegészítő kelléke.

Fényképeket a társadalomtudományokban már az első egzotikus tájakra utazó antropológusok is készítettek, akik terepkutatásaik során használták a masinát. Em-lékezetes *Margaret Mead* és munkatársa, *Gregory Bateson* Bali karakter című fo-tósorozata, melynek fő célja az 1930-as években, Bali-szigetén élő őslakosok so-cializációjának, szülő-gyerek kapcsolatának jellegzetes megfigyelésére irányuló vizsgálata volt. A kutatók azt szerették volna érzékletesen demonstrálni, hogyan alakul a szigetlakók élete, személyisége, melynek érdekében több száz fényképet készítettek, majd aztán szöveggel láttak el, s a fényképek és annak kiegészítő szö-vege mind az antropológia, mint pedig a neveléstudomány számára a mai napig gazdag anyagot szolgáltat e távoli kultúra mindennapi életéről, az ott élők világról és nevelési jellegzetességeiről. Iskolalátogatások, alternatív iskolák, hazai és kül-földi oktatási intézmények megismerésekor nem egyszer előkerül a fényképezőgép nálunk is, s az így készített fotók ugyancsak használható alapanyagot adnak a tanu-lás, a tanítás során.

A fénykép azonban nem csak a megfigyelés eszköze, hanem a tartalomelemzés tárgya is lehet. A legtöbb tartalomelemzéssel kapcsolatos módszertani szakkönyv szövegek elemzéséről szól, s csupán mintegy mellékesen említi, hogy képeket, raj-zokat, vizuális tartalmakat szintén lehet ily módon vizsgálni. Ebben a könyvben azonban gazdag ötlettárat kapunk ahhoz, hogyan jó mindezt megoldani, milyen módon lehet a tartalomelemzést vizuális anyagokon szakszerűen elvégezni. A fel-vetés kiváló alkalom arra, hogy neveléstudománnyal kapcsolatos témákat is górcső alá vegyünk. Régi iskolai fényképek, tankönyvek képanyaga, gyermekek világát bemutató újságcikkek illusztrációi, régen kiadott könyvek fotói pompásan tükrözik az adott kor szellemének jellegzetességeit. A képek alkalmasak dokumentumelem-zésre is, és az interjúk segédeszközeként ugyancsak felhasználhatók. Jól ismert a kutatók körében az ún. fotóinterjú, vagy más néven interjú fotóinterpretációval, mely arról szól, hogy az interjú során a kikérdezett személy kap egy képet, s meg-kérjük, mondja el, ami az eszébe jut róla. A cél az, hogy a vizsgálati személyt mi-nél jobban megnyissuk, a képpel kapcsolatban minél részletesebben kikérdezzük.

Sajátos formája a fotóinterjúnak, amikor a vizsgálat alanyáról készített képről folyik a beszélgetés, ilyenkor megismerhető a kikérdezett véleménye, feltárható személyiségére irányuló önreflexiójának tartalma. A fotóinterjú fókuszcsoportos kikérdezés során is hasznosítható – nem csak a szociológiában.

Az autofotográfiára ad érdekes példát a szerző, amikor arról szól, hogy Lengyelországban a rendszerváltás után, 10-17 év közötti, hátrányos helyzetű gyerekeknek és fiataloknak adtak masinákat, hogy egy hétig tetszésük szerint készítsenek képeket. Az így létrejött több ezer mű a gyerekek barátairól, közvetlen környezetéről, játékaikról éles szemmel mutatta be az akkori, nehéz helyzetben lévő ország jellemzőit, olyannyira, hogy népszerű kiállítást is szerveztek belőle.

Az ötödik, a fénykép mint az interpretáció tárgya címmel írt fejezet, azt veszi sorra, milyen jellegű elemzésnek vethetjük alá a fényképeket a kutatás során. Más lesz az eredmény, ha a hermeneutikai, a szemiológiai, a strukturalista, vagy ha a diszkurzív interpretációt választjuk. *Sztompka* részletesen bemutatja az egyes elemzési lehetőségek jellemzőit, mely leírások a pedagógiával ismerkedők számára tanulmányaik során ugyancsak hasznosak.

A hatodik részben a szerző végigveszi azokat a közkezdvelt társadalomtudományi irányzatokat, amelyek rendszerébe akadálytalanul beilleszthető a fényképezés. A fenomenológiától kezdve az etnometodológián át a dramaturgiai elmélet magyarázatával egyaránt leírható a fényképezés helye a társadalomtudományok rendszerében. Szinte minden klasszikus elméletbe beilleszthető a képi elemzés.

Végül, de nem utolsó sorban a könyv mellélete az oktatóknak nyújt didaktikai példatárát arról, hogyan használhatjuk a társadalomtudomány iránt érdeklődő hallgatókkal való foglalkozásban a fényképeket, a szemináriumok és a gyakorlati órákon milyen alkalmak nyílnak fotók elemzésére.

Úgy vélem, hogy a kötet olvasása után újragondolhatjuk a vizuális kultúra neveléstudományi felhasználását, melynek során értékes, interdiszciplináris, módszertani megoldások születhetnek a felsőoktatásban működők körében. Már csak azért is, mert az emberek egy része tanulási stílusát tekintve vizuális típus, s a többség fogékony a képi információk iránt. A fénykép nem egyszerűen egy-egy szakdolgozat, szemináriumi dolgozat illusztrálására szolgál, hanem módszerként használva jó eszköz arra is, hogy élesebben lássuk a bennünket körülvevő környezet jelzéseit, s egyúttal többet megértsünk a társadalom neveléssel kapcsolatos dimenziójának értékrendszeréből, sokszor tudattalanul is jelen lévő üzenetéből.

|| Sztompka, Piotr (2009): *Vizuális szociológia. A fényképezés mint kutatási módszer*. Gondolat Kiadó, PTE Kommunikáció-és Médiatudományi Tanszék, Budapest-Pécs, 212 oldal.

OKTATÁS – INFORMATIKA**TUGYI KATALIN**

az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológia Karának
neveléstudományi mesterszakos hallgatója
tkkata87@freemail.hu

Az Oktatás – Informatika folyóirat első száma a 2009-es év nyarán látta meg a napvilágot. Folyóirat, tehát időszaki kiadvány, mely megjelenik negyedévente mind nyomtatott, mind pedig online formában. Az első szám megjelenését az ELTE Pedagógikum Központ 2008. évi Stratégiai Fejlesztési alap támogatta. A folyóirat az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának falai közt készül, ezen belül is az Oktatás – Informatika Szakcsoport részen. A főszerkesztője az egyetem tanári karának egyik tagja, *Ollé János*.

A napjainkban már egyre elterjedtebb szó, az eLearning, nem más, mint világhálón történő tanulás. A cím is mutatja a szó jelentését, hiszen oktatás és informatika, amelyek manapság már egyre inkább összekapcsolódó fogalmak. Az Internetnek köszönhetően már hazánkban is egyre szélesebb réteg számára elérhető ez a világszerte jól bevált tanulási forma. Ennek és az ehhez kapcsolódó témáknak a feldolgozására vállalkozott a folyóirat. Ez azért is merész vállalkozás, mert ezen a területen szinte villámgyorsak a változások és a fejlesztések, és ahogy a bevezetőben is olvasható, több információ keletkezik a témáról egy adott időben, mint amennyit összegyűjteni, és rendszerezni lehetne, ugyanazon idő alatt.

Mostanában szinte már megszokottá, mindinkább kötelezővé vált forma a különböző kiadványok online megjelentetése. Ezt a hagyományt természetesen az Oktatás – Informatika is követi, mely teljesen természetes, és elvárható egy informatikai témájú folyóirattól. Az online megjelentetés praktikája, hogy bármikor és bárhol hozzáférhető, emellett nem utolsósorban, ingyenes az érdeklődők számára. Akik jobban szeretik megfogni és elolvasni a kiadványokat, vagy féltik szemük világát károsítani a monitorok előtt, azoknak elérhető az Oktatás – Informatika nyomtatott verzióban is.

A folyóirat témáiban, ahogyan a címe is mutatja, az oktatás és az informatika világának összeköttetéseire, a kettő között lévő világra koncentrálnak. Három részre oszlik maga a kiadvány: (1) Tanulmányok, (2) Jó gyakorlatok, műhely, (3) Riport. Ezekon kívül természetesen tartalmaz Bevezetés részt is, amely, mivel a 2009/1. szám még csupán az első kiadás, röviden tájékoztatja az olvasót a folyóirat várható tartalmáról. Elemzi néhány mondatban a különböző rovatokat, emellett előremutat a következő, még meg nem jelent szám várható tartalmára. Valószínűnek tartom,

hogy a bevezetés rész, amelyet *Ollé János* főszerkesztő ír, a további számokban is megtartja azt a bemutató jellegét. A nyomtatott példány előlapja is a bevezetéshez hasonlóan ízelítőt ad az olvasható tanulmányokról. A számomra ízléses, nem hivalkodó, de mégis figyelemfelkeltő borítón néhány tanulmánynak a szerzője és a címe olvasható, melynek meglétét ötletesnek találtam.

A beköszönő számban a Tanulmányok rovat a fejlesztőket és a szolgáltatókat veszi célba a különböző tudományos eredményekkel és fejlesztésekkel, ezek bemutatásával. A főszerkesztő ezt a rovatot a folyóirat tudományos részeként emlegeti. Ennek összeállításakor olyan mai témákat részleteznek, mint például a Life Long Learning, a hálózati tanulás, vagy a világ digitalizálása. Számomra roppant érdekes volt *Szabados Sándor* Digitális bennszülöttek című tanulmánya, mely abból a témából szemezgetett, hogy mi a különbség a digitális bennszülöttek, és a digitális bevándorlók között. Igaz ugyan, hogy inkább tudományosnak tekinthető a tanulmány, mint ismeretterjesztőnek, ám a laikusok számára is érdekesítő és izgalmas témákat feszeget. A különböző újítások, eredmények bemutatását, ezzel a kutatóknak és a fejlesztőknek a világát, a kettő összeköttetését igyekszik biztosítani a Jó gyakorlatok, műhely rovat. Itt a mindennapokban felmerülő témákat boncolgatják. Ilyenek például az első számban megjelentek közül a számítógépes játékok, a wikipedia, vagy a hálózati tanulás megléte a felsőoktatásban, illetve a piaci szektorban. A harmadik rovat pedig nem más, mint a Riport, amely arra törekszik, hogy a szakmában eredményes pedagógusokat, tanulókat, szakembereket szólaltasson meg. Próbálja kideríteni, többek között azt, hogy ezek az emberek milyen megfontolásból fordultak az informatika világához, és milyen eredményeket értek el, mik a jövőbeli céljaik. A bevezetésben szintén olvasható, hogy a szerkesztőség célul tűzte ki, hogy a továbbiakban megjelenő számokban elindít egy *Lépésről lépésre* című rovatot is, mely előre láthatóan pedagógusoknak fog leginkább szólni. Abban próbál nekik segíteni, hogy gyakorlati útmutatással hogyan lehetnek az adott szakterületükön eredményesebbek. Mind a Tanulmányok, mind pedig a Jó gyakorlat, műhely rovatokban megjelenő cikkek végén olvashatunk egy, a szerző által írt összefoglalást, tanulságot, egyéb a jövőképről történő említést. A cikkek nagy része táblázatokkal, diagramokkal van kiegészítve, amely nagyon praktikus, hiszen nem csak látványban jelent némi könnyedséget, hanem el is időzhet ezek tanulmányozásával. Külön felkeltette a figyelmemet az, hogy a cikkeknel több helyen láttam utalást, jegyzéket a témához kapcsolódó, és ajánlott irodalmat. Emellett természetesen minden tanulmány végén olvasható a pontosan hivatkozott irodalomjegyzék is. A cikkek nyelvezete nem hagy maga után kivetnivalót, igényes, a szaknyelv szavaiban bővelkedő, azonban a laikusok számára érthető módon meg is magyarázza a különböző szakkifejezéseket.

A kiadvány végén tartalmaz egy angol összefoglalót is, mely a feldolgozott témákat mutatja be néhány rövid mondatban. Emellett olvasható a szám összes szerzőjének neve, illetve elérhetősége is. Véleményem szerint maga a nyomtatott

verzió nem zsúfolt, jól tagolt és teljes mértékben áttekinthető. Az internetes oldal könnyen kezelhető, az elrendezése is érthető, egyszóval felhasználóbarát.

Számomra, aki laikus vagyok, rengeteg érdekes, és új információt tartalmaz a folyóirat, és mivel célul tűzte ki, hogy a fejlesztőknek, szolgáltatóknak és kutatóknak is szóló tanulmányokat jelentet meg, biztos vagyok benne, hogy a szakértőknek is hasznos és fontos információkkal fog szolgálni a későbbiekben. Úgy gondolom, hogy összességében élvezhető és érdekes folyóirat az Oktatás – Informatika.

|| www.oktatas-informatika.hu

|| szerkesztoseg@oktatas-informatika.hu

|| Kiadja: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Oktatás-Informatikai Szakcsoport. 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. Időszaki kiadvány.