

*Részvétel a pedagógusképzéssel kapcsolatos szenátusi előterjesztések
elkészítésében, a pedagógusképzéssel kapcsolatos egyetemi stratégiai
feladatok megoldásában*

(3. témacsoport)

A tanárképzés helye, helyzete a PTE-n

Mrázik Julianna, PhD

Pécsi Tudományegyetem

2010

TARTALOM

A tanárképzés nemzetközi beágyazottsága	3
Irányelvek, vitatémák – a tanárrá képzés irányai.....	3
Nemzetközi tanárkutatások – milyenek a tanárok?	3
A tanárképzés hazai kontextusa	4
Sztenderdek itthon – milyenek legyenek a tanárok?	4
A hazai tanárkutatások következtetései	4
A hazai tanárképzés öröksége és valósága – változékonyság	5
Képzők és képzettek – rekrutáció, minősítettség, nyelvismeret. A professzionalizáció	5
Kutatás és fejlesztés a tanárképzésben – együtt a tanárokkal.....	6
Kimunkálásra váró, megoldandó feladatok a tanárképzés előtt.....	7
A stratégia elemei – amiről a vezetői pályázat beszél.....	7
Javaslatok a PTE tanárképzése átfogó áttekintési szempontjaira – rövid-, közép- és hosszútávon	8
Zárszó	9

A tanárképzés helye, helyzete a PTE-n

A Pécsi Tudományegyetemen folyó és a tanárképzés egésze helye, helyzete megítélésekor lényeges körülmény, hogy az *többszörös beágyazottságban* tételezhető. Egyfelől a *makroszintű* folyamatokban, amelyek a nemzetközi trendeket, a tanárképzésre vonatkozó aktuális kutatások eredményeit és következményeit jelentik; másfelől az (át/alakuló) hazai oktatáspolitikai, és -irányítási, véleménykifejtési, szakértői processzusokban megjelenő *mezoszintű* folyamatokban; valamint a helyi valóságot, sajátosságokat, tradíciókat és perspektívákat is magukon viselő *mikroszintű* tendenciákban. A jelen tanulmány e struktúra mentén röviden áttekinti ezeket, végül megoldás-lehetőségeket kíván megfogalmazni a felvetődő problémákra – melyek további részletes elemzése szükséges.

A tanárképzés nemzetközi beágyazottsága

Irányelvek, vitatémák – a tanárrá képzés irányjai

Az Európai Unió az európai – és így a hazai – tanárképzés előtt álló feladatokat néhány alapelv megfogalmazásával körvonalazta. Ezek a kompetencia alapú tanárképzés megjelenése; a különféle képességű és adottságokkal rendelkező tanulók együttnevelésére felkészítés; az IKT eszközök alkalmazása; a tanárrá válás bevezető szakaszának megjelenítése. A tanárképző- és gyakorlóhelyek partneri együttműködése; az iskolák tanulóközösséggé alakítása; a tehetséges fiatalok pedagóguspálya felé irányítása és a pedagóguspálya-modell valamint a rugalmas átképzés és a pálya egészén tartó mentorálás kimunkálása, valamint a pedagógusképzők pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése (Falus 2010).

Tanári-kompetencialisták (sztenderdek) – milyen tanárok?

Nemzetközi szinten hosszú ideje folyik a tanári kompetenciák különféle listáinak kialakítása (OECD, INTASC).¹ Ez utóbbi elemei a „a tantárgy ismerete, az emberi fejlődés és tanulás ismerete” és megjelenik benne „az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez” igénye. Emellett elvárásnéként szerepel a „többféle oktatási stratégia alkalmazása, a motivációs, tanulásszervezési, kommunikációs tervezési készségek” valamint a „tanulás értékelése” valamint a „szakmai elkötelezettség és felelősség”-vállalás kritériuma illetve az együttműködés. (Falus 2006:131.) Az OECD-fejlesztés szerint a tanári alkalmasságot jelző indikátorok egyfelől az „empirikusan regisztrálható” jellemzőkre bonthatók, amelybe beletartoznak a „tanár képzettsége és szaktárgyi tudása”, de olyan mutatók is, mint „a tanári képesítés szintje, a tesztekkel mérhető tanári képességek (szakmai alkalmasság) és a tanítási gyakorlat is, mint ahogyan a szakmai továbbképzések szintje”. Másfelől „empirikusan nem regisztrálható” tulajdonságokra, mint a „verbális képesség, kifejezőkészség, a kommunikációs készségek, a csapatmunkára való alkalmasság”, de elvárás a „hatékony tanulásszervezés, a tanulókkal végzett munka iránti motiváció, a tanulói sikeresség iránti elkötelezettség, a rugalmasság, a kreativitás és a feladatorientált magatartás”. Ebben a felsorolásban a pszichikus és a mérhető vonások mellett, a „tanítás céljával kapcsolatos tudatos elképzelések” (Santiago 2002:94.) kritériuma is megjelenik, azaz az elvárások megfogalmazásának, megfelelőségének problematikája, az elvárás, hogy a tanár felelősséget vállaljon döntései megtervezésében és következményeiben.

Nemzetközi tanárkutatások – milyenek a tanárok?

Az OECD közzétette oktatási-tanulási vizsgálata, a TALIS első eredményeit.² A felmérésben 23 ország, közöttük Magyarország is részt vett, s ebben a tanárokat kérdezték a tanítás és a tanulás körülményeiről. A TALIS vizsgálati fókuszai a tanár tudásközvetítő, illetve konstruktivista beállítódására; a tanórai fegyelemről alkotott képre; a tanítási óra közvetlen tanulási céljai meghatározására; a munkatársakkal együttműködésre vonatkoztak. A tanulás-tanítással kapcsolatos

¹ INTASC (Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium): Államközi és Tanári Értékelési és Támogatási Konzorcium, Washington D.C., USA. Honlapja: <http://www.ccsso.org/>

² TALIS (Teaching and Learning International Survey), 2009. június 16-án. Honlapja: www.OECD.org/TALIS

tanári vélekedések tekintetében a TALIS-vizsgálatban megállapítást nyert, hogy „a nők jobbak a tanulók aktivizálásában, mint a férfi tanárok”, valamint, hogy „a sikeresen alkalmazott metodikai eszköztár adja a tanári magabiztosságot” (Hermann és mtsai 2009:8). Az is, hogy „mind a tudásközvetítő, mind a konstruktivista tanári szemlélet pozitív kapcsolatban van a tanári magabiztossággal”, valamint, hogy habár „minden TALIS-országban erőteljesebb a pedagógusok konstruktivista beállítódása, mint a tudásközvetítői, Magyarország ebből a szempontból lényegében középen helyezkedik el. (...)Mindenütt jelentős egyéni különbségek vannak az egyes pedagógusok beállítódásában.” (Hermann és mtsai 2009:25.) A tanárok közötti együttműködés kérdését a TALIS-vizsgálat két jellemzőre bontotta: a „csere és koordináció”-ra³; valamint a „hivatásbéli”-re⁴. A TALIS így arra jutott, hogy a hazai pedagógusok jobbra a csere és koordináció-típusú együttes munkát választják. A TALIS-vizsgálat közvetlen összefüggést mutatott ki a **pozitív iskolai légkör**, a tanárok **szakmai meggyőződése, együttműködése**, a pedagógiai munkával való **elégedettség**, a **szakmai fejlődés** és a különféle **tanítási technikák** között. Ezek a megállapítások a hazai tanárrá képzés gyenge pontjaira is rámutatnak, s a megújítás lehetséges irányait is kijelölhetik.

A tanárképzés hazai kontextusa

Sztenderdek itthon – milyenek legyenek a tanárok?

A nemzetközileg formálódó tanári sztenderdek kérdését hazai relációban tekintve elmondható, hogy noha születtek hazai törekvések a tanárok szükséges pedagógiai képességek és készségek leírására vonatkozó listák⁵ ám rejtélyes szemérmesség miatt e sztenderdekről tudomást sem vesz jelenleg a hazai tanárképzés, magára nem tekinti érvényesnek ezeket. Szót kell ejteni a tanári képesítés korábbi⁶; majd jelenlegi⁷ képesítési követelményeiről, amelyek egy jogi válaszlehetőséget kínáltak és kívánnak nyújtani a tanároktól elvárt pedagógiai képességekre vonatkozó várakozásokra. Ám a jogszabályi szintű elvárások elemei a tanári kompetenciákat illetően a „szakmai tudás és a szakmai képességek csoportosításában a tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése, osztálytermi munka szervezésére, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazására, az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása terén, szakmai szerepvállalás és elkötelezettség, értékelkötelezettségek és szakmai attitűdök” terén jelennek meg. Azaz kevésbé reflektálnak a nemzetközi trendekre és még kevésbé arra a kívánalomra, hogy a tanárt ne tantárgy megtanítására készítsék, hanem a tanuló „tervezett és irányított önfejlesztése” segítségével (Bókay 2010), azaz nem a tanítás-, hanem a tanulás-központúságra.

A hazai tanárkutatások következtetései

A hazai tanárkutatások elemzési fókuszai a tanárok rekrutációja, nyelvismerete, a pedagógusok iskolai, végzettsége, a pedagógusi karrier, a pedagógusok foglalkoztatásának jellemzői, a pedagógusok óraszám (túlórái, órakedvezményei), osztálytermi órái, foglalkozásai, tanításon kívüli feladatok (Gáti 2010; Nagy M. 1997; Nahalka-Golnhofer 2001; Kocsis 2003 és mások). E kutatások végkövetkeztetései kevésbé, vagy nem épültek be a mindennapi tanárképzési praxisba. Ezt gyakorta a „felsőoktatás résztvevőinek, elsősorban az oktatóknak a korábbi rendszerhez kötődő, de ma már anakronisztikussá váló attitűdje” mutatja (Bókay 2010). Emellett ezt jelzik a tanárok pedagógusszakmai problémáikról szóló beszámolóit – a tanulók szokásainak alakításáról; a tanulók tényleges tanulása eléréséről; a munkatársakkal együttműködésről; a fegyelmezésről, az adminisztratív teendőkről és változó előírásokhoz igazodás nehézségeiről (Mrázik 2010), valamint

³ A formális munkaszervezésre és az eszközök, anyagok cseréjére irányul (Hermann és mtsai, 2009:42);

⁴ A tanárok testületként, a tanulókra egyenként és közösen figyelve, egymás munkáját kiegészítve irányítják a tanulók tanulási tevékenységét, visszajelzéseket adnak egymásnak a tapasztaltakról (Hermann és mtsai, 2009:42)

⁵ Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a tanári mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 16. munkáját idézi (Nahalka-Golnhofer; valamint Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): *Kritika és koncepció*. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs. 68-76.

⁶ 111/1997-es (VI. 27.) „A tanári képesítés követelményeiről” szóló Kormányrendelet

⁷ „A kétszintű tanárképzés képesítési követelményei, szabályozva a 15/2006. (IV. 3.) az „Alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről” szóló Oktatási Minisztériumi rendelet 4. számú mellékletével

arról, hogy nem kaptak kellő pedagógiai-pszichológiai és módszertani felkészítést a képzés során. (Kocsis 2003:118,119)

A hazai tanárképzés öröksége és valósága – változékonyság

Az eddigi, a tanárképzést érintő reformtörekvések során egyfelől a folytonos strukturális módosításokon, a változékonyságban kimerültek az erők, s minduntalan a rajtkőnél, a tartalmak és keretek kitalálásánál vagy újraértelmezésénél találja magát az ágazat. Mindeközben az iskola a pedagógusokat koptatja, a tanári szakma egyfajta inerciával mégiscsak mozog; kevés támpont van olyan problémák kezelésére, mint az iskolai erőszak, agresszió – miközben a nevelők időnként maguk is ehhez az eszközhöz folyamodnak fegyelmetlenségükben (Hajdu-Sáska 2009:119.) Az eszköztelenség érzése azonban gyakran felcserélődik az eszköz nem-ismeretével: a tanárképzésnek feladata azoknak a korszerű pedagógiai módszereknek, technikáknak a megismertetése, átadása a tanárjelölteknek, tanároknak, amelyek léteznek, valós megoldásokat kínálnak a felmerülő nehézségekre és hatékonyan működni képesek.

Képzők és képzettek – rekrutáció, minősítettség, nyelvismeret. A professzionalizáció

A bolognai átalakulás megváltoztatta a tanárképzés vertikumát, mialatt továbbra is elkülönülten, egymástól gyakran fizikailag is távol folyik a különböző iskolafokokon, az eltérő életkor-pedagógiai státuszúakat tanító tanárok képzése – a sikeres európai modellekkel szemben (Kocsis 1996, Niemi 2005). Mindeközben a felnőttképzési/felsőoktatás-pedagógiai tanári, oktatói képzés csaknem teljességgel hiányzik – az élethosszig tartó tanulás eszménye hangoztatása mellett. Megoldatlan az egyetemi oktatók képzése: bizonyos szakterületeken elégséges csupán a diszciplináris végzettség az oktatói munkához, a pedagógiai nem szükséges (jogi, egészségügyi, orvosi szakterületek). A leendő tanárokat képzők tudományos minősítettsége egy másik valóságképző elem: a teljes 872 akadémiai doktori létszámból 30 fő a neveléstudományi területéről érkező (Polónyi 2007) ez a 19. helyet jelenti a 25-ös rangsorban. 436 megkérdezett neveléstudományi szakterületen tevékenykedőből 178 fő rendelkezik kandidátusi vagy PhD fokozattal (Wargo 2008:6).

A pedagógusképzésbe és -pályára kerülés sajátosságai között említendő a rekrutáció kérdése: (a még mindig) az első generációs értelmiségi státusz reményében jelentkező, főként nőhallgató (Polónyi 2004:344) pálya-alkalmassági szűrése történetileg megoldatlan, melyben atavisztikus (anyag) ellenérdekeltség: a finanszírozás kibékíthetetlen ellentéte feszül. A mindmáig létszamarányos állami dotáció okán a minőségi szűrés kérdésének felvetése álságos, a pályaszелеkció kivitelezése, valamint az Európai Unió megfogalmazta elvek szerinti „tehetségesek pályára vonzása” jó időre prolongálható; a tanárképzésnek (is) minden jelentkezőre szüksége van. Az uniós felvetések integrációjának megfontolása olyan hazai vonatkozással kiegészíthető, mint a tanárképzésbe és az abból kikerülőkhöz használható nyelvtudásának megalapozása; a szaktárgyát adott idegen nyelven oktatni tudó tanár képzése; valamint a tanárok általában vett idegennyelv-ismerete kérdése – „a pedagógusok 63 százaléka beszél valamilyen nyelvet a magyaron kívül.” (Gáti 2010:4)

A jelen hazai tanár-társadalmi valóság egy másik sajátos eleme a pedagógiai/tanári képesítéssel nem rendelkezők, oktatói tevékenységet folytatók csoportja: csaknem tizede a középiskolai tanároknak nem rendelkezik pedagógusi végzettséggel (Mártonfi 2009). A pedagógia belső presztízsrögzítését növelik azok a szakterületi képzések, ahol az oktatóknak nincs tanári képesítése (Köpeczi és mtsai 2005); de ide értve az orvos,- és jogászképzést, egyaránt. A felsőoktatás pedagógusszakmai továbbképzése megoldatlan. Azaz a szakma megítélését nem csupán a hiteltelen és rossz teljesítményt nyújtók, hanem a pedagógusszakmailag képzetlen tevékenykedők egyaránt befolyásolhatják.

Várat magára a tanári szakma professzionalizációja (szakmai szocializációja) megoldása: a tanárok, mint szakemberek tételezése, akik adott esetben nevelési, életvezetési, szakmai tanácsokkal tudnak szolgálni. Olyan szakmává válása, ahol mint sajátos szakértelmet birtokló egyénhez fordulhatnak a pedagógushoz (a szakorvos, a válóperes ügyvéd, a befektetési tanácsadó mintájára), illetőleg ahol a

tanári hivatás „a) szakszerűvé lesz, ahol a pedagógiai képzés egyenrangúvá válik a szaktudományos képzéssel, b) hivatássá lesz, ahol előírt képesítés(ek)e)t kell megszerezni, c) értelmiségi pályává formálódik.” (Kozma 2006:157.) Ebben azonban döntő szerepe van a hiteles pedagógusszerep-megformálásnak, azaz a szakma társadalmi megítélése elsősorban a hivatás kivitelezői, művelői körében dől el, azaz saját szakmaiságukban, hiteles tevékenység-megvalósításukban. Ebbe olyan komponensek szintén beletartoznak, mint a műveltség, a szakmai tájékozottság, a tanári hivatás professzióként megélése. Emellett a korszerű módszerek iránti érdeklődés és ezekről tudás; a második vagy további diplomák között eltelt időtartam, a továbbképzésekre jelentkezések motivációi, a tanárok nyelvtudása, szakmai-közéleti aktivitása, publikációs tevékenység, konferencia-megjelenés. Feltárássra vár a hazai tanár-továbbképzések beválása, a pedagógusok motivációi a képzések választását illetően.

A szakmai presztízs „mélyrepülése” miatt a felelősség – a külső okokon kívül – tehát magukon a tanárokon is áll. Mindez a tanári hatékonyságra, az iskolai terepen vizsgálódó kutatómunka fontosságára és szükségességére irányítja a figyelmet. A sajátos tanári hang figyelmen kívül hagyásával nem értelmezhetők az osztálytermi történések, amelyek a tanári munka hatékonyságára nézve lényeges információkkal szolgálnak. Szükségesek az MA tanárszakokon a bemeneti kutatások, a képzési tapasztalatok birtokában a tantervek felülvizsgálata. Feltárássra várnak a pedagógusgondolkodást tematizáló elemek, reprezentációk és a hozzájuk tapadó konnotációkon keresztül azon problémák, amelyek megoldása a (leendő és gyakorló) tanárt abban segít(het)ik hogy kialakuljon rutinja, pedagógiai készségei, képességei, hogy kijelentéseit szakmai közlésekké tegye, továbbá mindezek tapasztalata beépülhessen a tanárrá képzés tartalmaiba.

Új elemek a tanárrá képzésben

A mesterszintű tanárképzés számos új komponenst hozott: így a felvételi vizsgát; a képzési időtartam (előképzettségtől függően a már két félév alatt megszerezhető tanári végzettséget), a gyakorlati képzés és a létszámok jelentős átstrukturálódását; új folyamat,- és értékelési formákat (így a portfóliót). Az eddigi tapasztalatok – amelyek leírása feltétlenül szükséges – azt mutatják, hogy a két féléves MA tanárképzés csak nehezen kivitelezhető mind képzés-szakmai mind hallgatói oldalról. A mesterszintű tanárképzések a korábbi tanárképzéstől messze elmaradnak a létszámok tekintetében. Az MA felvételi még mindig változó tartalma, megvalósítása; a pedagógiai gyakorlatot kísérő-szemináriumok megjelenése; a záródolgozat szerepét átvevő tanári szakdolgozati portfólió-készítés témavezetése és hallgatói kivitelezése; a prezentáció megjelenése a záróvizsgán, a féléves, összefüggő egyéni tanítási gyakorlat tartalma a képzési idő lezáró szakaszában: új elemek, amelyek bemutatására, leírására és az oktatók, hallgatók számára segédlet formájában a rendelkezésre bocsátására lenne szükség.

Kutatás és fejlesztés a tanárképzésben – együtt a tanárokkal

Minthogy a tanárképzés felsőoktatási kompetencia, a tudományegyetemi (kutatói) pozíció sem feladható. Egy gyakorlat-közeli, de tudomány(tanilag, rendszer,- és rendszerezéstanilag) megalapozott tanárképzés tartalmainak kimunkálása előzetes vizsgálatok nélkül, mérés és kutatás nélkül nem kivitelezhető: mindezek hiányában csak a vélekedések feszülnek egymásnak. A pedagógus, a tanár személyes véleménye, probléma-látása és helyzetleírása gyakorta kiesik az oktatást, a pedagógiai praxist jobbítani igyekvő kutatások fókuszából vagy a tanárt érintő változások elindításakor, a pedagógia témái megvitatásakor. Sürgető a tanárrá képzés *akciókutatás-alapúvá* alakítása (finn és japán példa); nem lehet lemondani a pedagógia látásformáló, attitűd-alakító funkciójáról, egy olyan pedagógia felé mutatva, amelyben a tanuló érdeke kerül előtérbe a pedagógusé helyett, a tantárgy tanítása helyére az ember tanítása kerül. Tisztázandó a pedagógusképzés ember,- és gyermekképe (Zsolnai 2001); a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlat gyakran hamis képet fest a kezdő tanárokat valóságosan fogadó iskola belső világáról és valóságáról, mert a tanárképzés gyakran csupán az „*elvi gyermek*” (Sáska 2003, 2006) tanítására készít. A tanári mesterszint záró féléve az akciókutatás-alapú, probléma,- és (tanulói és hallgatói) tanulás-orientált

valamint a szakszerűen mentorált tanítási gyakorlat időszaka lehet. Megfontolandó a szerződéskötés a mestertanár-jelölttel: mennyi idő alatt kívánja elvégezni a képzést és milyen minőségi igénnyel, amely támpontul szolgálhat a képzők részére egyaránt (a tervezés és szolgáltatás-minőség tekintetében). Időszerűvé lesz hatástanulmányok elvégzése a fél éves összefüggő tanítási gyakorlat perspektíváit illetően.

Kimunkálásra váró, megoldandó feladatok a tanárképzés előtt

Ha elfogadható a tétel, miszerint az oktatás minősége függ a pedagógusok minőségétől, akkor a pedagógus minősége függ az őt kiképző oktató minőségétől. Ide tartozó és azonnali teendő a „felsőoktatásban nevelőnek mint nevelőnek a nevelése” (Bókay 2010), azaz a „képzők képzése”. Sürgető feladat a hiányzó felsőoktatás-pedagógiai felkészítés és szaktudás pótlása, a (belső) műhelyek az oktatók képzésére, továbbképzésére (IKT technológiák bevonása a képzésbe; az elektronikus tanulási környezetek megismertetése és működtetése; a korszerű távoktatás-módszertan elsajátítása, a portfólió alkalmazása az oktatási folyamatokban). Változtatás szükséges azon a helyzeten, hogy „a felsőoktatás az egyetlen oktatási szint, ahol az oktatónak semmiféle előzetes pedagógiai képzettségre sincs szüksége” (Bókay 2010). Hangsúlyossá teendő, kellő nyilvánosság (reklám, marketing) biztosítandó a vezetőtanári (mentori) képzésnek, különösen a MA szint lezáró féléve miatt, ahol jelentős feladat hárul az iskolai vezetőtanárookra. Nem megkerülhető a vezetőtanári feladatot ellátók képzése és továbbképzése, valamint munkájuk folyamatos értékelési rendszerének kidolgozása. A KKK felülvizsgálata megfontolandó: amennyiben egyes bemeneti előírások „lezárnak” bizonyos alapvégzettséggel rendelkezők előtt, az az esetleges munkaerő-piaci nyitást megakadályozhatja. Megfontolandó a bemeneti szabályozás helyett a tanulás-tanuló centrumú kimeneti reguláció.

A tanárképzés helye, helyzete a PTE-n

A Pécsi Tudományegyetem folyó tanárképzés magán viseli az előzőekben vázlatosan bemutatott jellegzetességek némelyikét: a sajátos kép abban mutatkozik, hogy hol szembe megy, hol pedig azonosulni tud a (nemzetközi) elvárásokkal és gyakorlattal, valamint, hogy a változások és a változások sürgetése ellenére sok korábbról átörökített elemet hordoz. Ezek egyike az a tény, hogy lényegileg nem összehangolt a pedagógusképzés. Jelenleg a PTE-n tanári képzéseket folytató egységek: FEEK, PMMK, MK, TTK, BTK – amelyek részint együttműködnek (BTK és TTK, illetve MK) másrészt azonban ez az együttműködés hiányzik (BTK és FEEK, valamint PMMK). Az elaprózottságot a 2010. évi felvételi statisztika is mutatja. A felvételi adatok szerint a tanárképzéssel foglalkozó egységek jelentkezői létszáma gyakran húsz fő alatt marad, nem ritka az 1-2 és 5 fős szak, s a 177 meghirdetett szakból 78 nem indul (Függelék). Ez a tény is aláhúzza a helyi (PTE illetve adott kari) tanárképzésre vonatkozó **stratégia** sürgősségét. Az egy-két felvettl vagy nem elinduló szakok között a „nagy” és Pécssett hagyományokkal bíró szakok is megtalálhatók; fontos kérdés még a korábban nagyobb létszámokra épülő oktatói team egzisztenciális érintettsége is.

A stratégia elemei – amiről a vezetői pályázat beszél

A Pécsi Tudományegyetem rektora 2010. évi pályázata 113 oldalas szövege a pedagógusképzést kétszer; részint az oktatási folyamatok szabályozásával összefüggésben, az akkreditációs folyamatok támogatásaként, a pedagógusképzés rendszere megújításának (Bódis 2010:28) valamint a regionális együttműködés kontextusában említi (Bódis 2010:29). A tanárookra vonatkozóan a pályázat a nagyobb jelentkező létszám elérése céljából a középiskolai tanárok szimpátiájának elnyerését látja megoldásnak, „elsősorban a tanár-továbbképzési rendszer erősítésével, a folyamatos szakmai támogatással, kutatási projektekbe való bevonással, tananyagok és kutatási eredmények közvetítésével.” (Bódis 2010:26), „bekapcsolva – például a tanár-továbbképzések keretében – a középiskolai oktatói kört az egyetem vérkeringésébe.” (Bódis 2010:27). További megfontolások a pályázat azon kitételei, amelyek a hallgatólétszám-csökkenés megállítását célozzák, és amelyeknek tanárképzési vetületei lehetségesek. Így a tehetséggondozás, mentori rendszer „középiskolai szinten – tanárok és diákok egyaránt.”(Bódis 2010:4) Az oktatás eredményessége elősegítésével

összefüggésben is célként tételezi a pályázat a tehetséggondozó program mellett elindítandó mentorprogramot is – mint az egyetem nyújtotta szolgáltatások körének és minőségének egy várható javítását (Bódis 2010:32)

Javaslatok a PTE tanárképzése átfogó áttekintési szempontjaira
– rövid-, közép- és hosszútávon

Rövid távú/azonnali teendők – oktatói, hallgatói visszajelzések

Szükséges lenne a tanárképzési tartalmak közelítése egymáshoz (átfedések, multiplikációk elkerülése); a különféle tanárképzési tantárgyi hálók egységes formátumban, az érdeklődők számára elérhetően, interneten közzétett megjelenítésére (jelenleg ez hiányos, eltérő formátumú, helyenként jelszóval védett). Sürgető az érdemi koordináció a tanárképzők között: belső (tovább)képzések formájában, marketingtevékenység folytatásában a tanárképzésért, a nemzetközi jelenlét támogatása képében (kari és intézményi szinten a konferencia,- és publikáció-megjelentetés segítségével). A folyamatos és rendszeres feedback – oktatói és hallgatói elégedettség-mérés, diplomás utánkövetés – struktúrája kidolgozása és működtetése, eredményei implementálása szükséges. Elengedhetetlen a tanári MA felvételi vizsgák átgondolása/menete. „Célszerű lenne a PKK/OIG által előkészített/koordinált módon olyan többfunkciós dokumentumot (forgatókönyvet, MJ) összeállítani, amelyben feltüntetnek minden szükséges felvételi információt és a vizsgabizottság minden tagja megkapja” (Bárdossy) és ezzel egyidejűleg a vizsgabizottságok tagjai és elnökeik kellőképpen tájékozottak legyenek – ma már nem elégséges a régi felvételiztető reflexekből merítés, tehát újra megtanulandó rutinná kell, hogy váljék az MA felvételi.

Miután nem PTE kompetencia az MA felvételi megtartása/eltörlése, az adott kereteken belüli ésszerűsítés az csupán, amely megtehető és javasolt: „a felvételi vizsgának akkor van relevanciája, ha érdemi válogatást tesz lehetővé. Az elmúlt időszakban az volt a legnagyobb probléma, hogy kevés volt a jelentkező, és ez esetenként formálissá tette a vizsgaszituációt.” (Bárdossy-Dudás 2009) Ezt tetézte az 2010. évi MA felvételi eljárási rend, ahol egy ideig a jelentkezők tájékozódhattak szakmai felvételi beszélgetési témakörök felől, majd ezeket levették a honlapról. Ez szakmai, esélyegyenlőségi és az egyetem presztízsét negatívan érintő kérdéseket vet fel – megválaszolatlanul. További javaslat, hogy a „tanár MA szakra való felvétel megoldható lenne a végzettség tanulmányi teljesítményéből számított pontszámokkal is. A pedagógikum felvételi vizsgán megjelenésnek akkor lenne értelme, ha az orientációs 10 kredit korábbi elvégzése a felvételi feltétele lehetne (a kormányrendelet nem írja elő a 10 kredit elvégzését az alapszakokon). Ha a 10 kredit elvégzése kötelező lenne, s a teljesítéséhez kapcsolódó hallgatói portfólió bemutatásra kerülne a felvételi vizsgán, akkor ez valóban érdemi információkat adna a jelentkező pedagógiai tájékozottságáról, tanári szakma iránti motivációjáról, eddigi iskolai/tanulási tapasztalatairól. A jelenlegi felvételi rendszerben alkalmazott mód nem adott lehetőséget a vonatkozó tájékozottság, motiváció feltárására nem adott lehetőséget.” (Bárdossy-Dudás 2010) A motivációs levél helybeni átadása pedig méltatlanná teszi a helyzetet mind a jelentkező mind a vizsgáztató számára, aki ott és abból szerez információt a leendő hallgató szándékairól. „Az egyes egyetemek a 10 kredit felelős megvalósításával képesek az alapszakos hallgatókat a tanári szakma felé irányítani, a bennük rejlő motivációkat erősíteni, vagy éppen a szakma választásának átgondolásra készíteni őket. Felvételi vizsga helyett inkább kulcskérdés hogy a tanári kompetenciákat az MA képzésben szükséges szisztematikusan fejleszteni a rendelkezésre álló 40-40 szakterületi, 40 pedagógiai és pszichológiai, és 30 gyakorlati kredit teljesítése során” (Bárdossy-Dudás 2009) A felvételi rendeltetését szolgáló, a „tanári szakmára való „személyes/emberi alkalmasságot/alkalmatlanságot” valójában csupán „egy országos szinten kidolgozott egységes pályalkalmassági rendszer szűrhetné.” (Bárdossy-Dudás 2009)

Teendők középtávon – újabb, rövid idejű képzések, gyakorlat-közelség

A csökkenő jelentkezési létszámokra szükséges reflektálnia a tanárképzésnek: a feladatkörök, óraterhelések áttekintése, (ope)racionalizálása segítségével, kapacitás-felméréssel és - (újra)elosztással – nemcsak a tanárképzés jövőjét illetően, hanem a tanárképzésben oktatók,

dolgozók egzisztenciája hosszú távú biztosítása tekintetében. Vélhetően nem elodázható olyan újabb képzések indítása, amelyek a nem induló szakok bázisán, de már a tantárgy(ak)at idegen nyelven oktatni tudó tanárok képzésére, nemzetközi stúdiók felkínálására, a pályázati tevékenységre felkészítésre fókuszálnak. Nem megkerülhető a rendelkezésre álló oktatáskutatások következtetései beépítése a tanárképzésbe. A két féléves tanári MA kivitelezhetősége szakmailag is megkérdőjelezhető, eltörlése okszerűnek mutatkozik, ugyanakkor mérlegelendő, hogy a rövid képzések megszüntetése milyen hallgatói (azoké, akik éppen a rövid idejű képzést preferálták) létszám-vesztéssel jár – azaz e helyütt is felvetődik a létszám és a finanszírozás konfliktusa. Vélhetően nem az egyetemi évek másfajta felosztásával lehetséges a tanárképzést folytató karok vonzóvá tétele, hanem azzal a képzési /tartalmi kínálattal, amit biztosítani tudnak: ha a végzetek elhelyezkedési esélyeit növelik, ha a diplomás nem kényszerül más pályára. Ha a pályán csaknem minden pedagógiai (konfliktus vagy jó) helyzet csaknem „ismerősként” köszön vissza a tanárra, mert a képzése során szó esett ezekről, azaz, ha a gyakorlat-közélséget tudja kínálni a képzés. Alapkérdés tehát, hogy a jövőbeli tanárok (széles skálán mozgó, már meglévő) kompetenciái fejlesztését tudja-e, kész és képes-e a hazai (helyi) tanárképzés segíteni és a hiányzókat létrehozni.

Hosszú távú teendők – az együttműködés, a stratégia, az erősségek kiemelése

Vélhetően – különösen távlatosan – nem megkerülhető a tanárképzés tekintetében sem az együttműködés lehetőségei megkeresése és kimunkálása a helyi vállalkozásokkal (alternatív iskolák, egészségnevelés, gazdasági nevelés). Az egyre csökkenő hallgatói létszám okán újabb, a helyi és regionális munkaerő-piaci kilátásokat és igényeket figyelembe vevő képzés-frissítések időszerűek (így a távoktatás), amelyek a tanári szakértelem konvertálhatóságán lendítenek. Fontos az erősségek sorra vétele és azok láthatóvá tétele: a tanárképzés még vonzó ágazat (A BTK a legnagyobb létszámú kar), a felvételi tendenciák alapján időszerű lehet egy képzésstruktúra-frissítés: olyan elemek beemelése, amelyek támogatják az elhelyezkedést, azaz megkerülhetetlen egy, a tanárképzéssel kapcsolatos egyetemi/kari stratégia kialakítása. Fontos azonban, hogy az elhelyezkedés ne csupán azt jelentse, a végzett talál-e munkát, hanem egy „employability” terminussal lefedhető „társadalmi funkcióval, igénnyel alátámasztott készségeket, képességeket” egy „helytállási potenciál”-t jelentsen (Bókay 2010). A végzetek követése egyfelől törvényi kötelezettség, másfelől ehhez szükséges a diplomás-követések megfelelő kutatómódszertani megalapozása (bölcészkarai oktatói-kutatói team-ek révén); érdemi koordinálása (a PKK/OIG segítségével); és az adatok implementálása a tanárképzésbe (a tanárképzést folytatók által). Az ehhez szükséges pénzügyi források allokációja is sürgeti a **tanárképzési normatíva** felülvizsgálatát. Ez utóbbira számos megoldásjavaslat már megszületett (Bárdossy 2010) feltárára vár, milyen tényezők nehezítik ezek elfogadását, érvényre jutását.

Zárszó

A tanárképzés jelene, jövője – időnként múltja – megítélése, a témáról folyó diskurzus és létező narratíva jobbra negatív konnotációktól terhes, gyakorta kritika (Ladányi 2004:412) és ellenérzés kíséri a felsőoktatás bolognai-típusú és ezen belül a mesterszinten megvalósuló tanárképzés átalakítását. A higgadt és reális önreflexió helyébe lépő, szakmai ön-, és közvád kevésbé kecsegtet a kilábalás reményével. A már meglévő eredmények – mint az MAB által elfogadott MA szakindítások, tantárgyfejlesztések jelentős szellemi tevékenységek a fejlesztők részéről; a TÁMOP-pályázatok kereteiben mesterszintű digitális tananyagok kimunkálása – kevésbé hangsúlyosak. Létrejötték képzői/oktatói műhelyek (kooperatív tanulási technikák, portfólió és IKT alkalmazása); megvalósult az egyetem humán erőforrás-fejlesztése céljait szolgáló „Korszerű pedagógiai módszerek” szakmai nap, a Neveléstudományi Intézet indította vezetőtanári (mentori) képzés. Nemcsak arra, mit vett el a szerkezetváltás, hanem arra is érdemes figyelmet fordítani, mi az, ami a jelen adott és meglévő keretek – a korábbiakhoz mérten – kínálnak. Ilyen opció az idegen nyelven folyó tanárképzés kimunkálása, a mesterszintű tanárképzés utolsó féléve szakmai terepgyakorlatának megvalósítása; a pedagógusképző intézményektől átvehető best practice-ok, amelynek nélkülözhetetlen feltétele az intézményen belüli és intézmények közötti együttműködés. Tartalmi feladat a diplomás és valóságos

„szakképesítetlenség” felszámolása; az egyetemen képzők pedagógiai szaktudása aktualizálása, a tanárjelöltek az iskola világa valós problémáira, pedagógiaileg megoldandó feladataira felkészítése, a rövid idejű, az „employability”-t elősegítő (szakirányú,- tovább,- tanúsítványt adó) képzések indítása. Az alapszakkal és MA (bemenettel) kapcsolatos hiányzó kutatások elvégzése, amelyre a PTE-n is, a Neveléstudományi Intézetben rendelkezésre áll adatbázis és kutatói kapacitás, melyet a PKK/OIG hatékony koordinációja segíthet.

Talán egyet lehet érteni azzal az oktatáspolitikai tanulással, hogy *„a tanárok attitűdjének, tanítási gyakorlatának javítása terén jócskán akad tennivaló. Ugyanakkor azt is tudomásul kell venni, hogy az egész iskolára, az egész oktatási rendszerre ható beavatkozások helyett, csak a tanárok egyénre szabott, fejlesztő szakmai támogatása lehet hatékony.”* (Hermann és mtsai 2009:7)

Felhasznált források

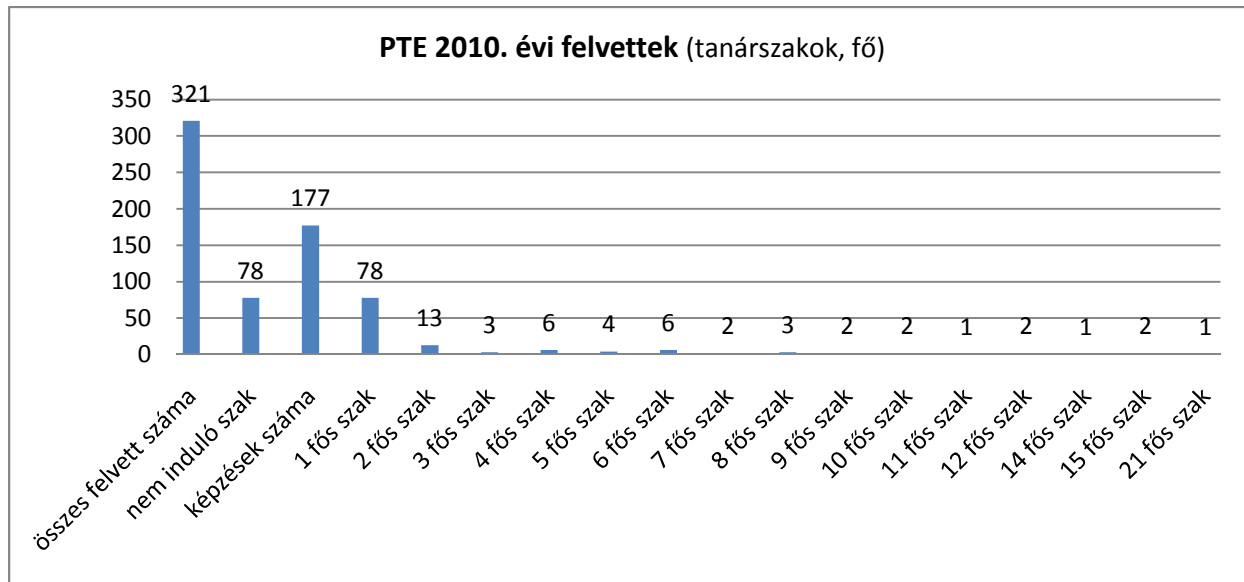
- A teljes Educatio folyóirat (2009): A "bolognai" tanárképzés. 18. évf. 3. sz. Online: http://www.educatio.hu/educatio_reszletes.php?id=76
- A teljes Pedagógusképzés folyóirat 8. évf. (37) 2010. 1. sz., online: http://issuu.com/pedagoguskepzes/docs/pedagoguskepzes_2010_1szam
- Bárdossy Ildikó (2010): Tanári mesterszak – tanári normatíva. Kiindulópontok és észrevételek a „Javaslat a tanári mesterszak normatíva-elosztási és felhasználási elveire” c. munkaanyaghoz (Készült: 2010. március 16., Készítette: Vinter Miklós, közreműködők: Dr. Szendiné Faragó Adrienne, Tari Zsolt) *Gerner Zsuzsa részére kézirat, levél*. 2010. március 16.
- Bárdossy Ildikó – Dudás Margit (2009): *Tanári MA felvételi vizsga. Vélemény, tapasztalat, javaslat. PKK részére levél*, 2009. augusztus 27.
- Bódis József (2010): Pályázat a Pécsi Tudományegyetem rektori tisztségének betöltésére. Forrás: www.pte.hu
- Bókay Antal (2010): *A bologna folyamat minőségei*. Kézirat. TÁMOP konferencia, 2010. június 25.
- Falus Iván (2010): *A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák*. Pedagógusképzés, 8. évf. (37) 1. sz.
- Gáti Annamária (2010): *Pedagógus 2010 kutatás*. A tanári főkérdőívek elemzése.
- Hajdu Gábor– Sáska Géza (szerk., 2009): *Iskolai veszélyek*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala, Budapest.
- Hannele Niemi – Ritva Jakku-Sihvonen (2005): *Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban*. Pedagógusképzés, 3. évf. 2. szám. 93-111.
- Hermann Zoltán – Imre Anna – Kádárné Fülöp Judit – Nagy Mária – Sági Matild és Varga Júlia (2009, szerk.): *Pedagógusok az oktatás kulcsszereplői*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Budapest.
- Kocsis Mihály (1996): *Pedagógusképzés ma/holnap: külföldi minták és egy lehetséges magyar modell*. Iskolakultúra, 6. évf. 8. sz. 49-57.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra könyvek. Pécs.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Köpeczi Bócz Tamás dr. – dr. Soósné Faragó Magdolna – Bükki Eszter (2005): *A szakképzésben dolgozó tanárok és oktatók képzése Magyarországon*. Cedefop-Refernet, Budapest.
- Ladányi Andor – Szőke Krisztina (2004): *A pedagógusképzés a kétciklusú képzés rendszerében*. Educatio, 13. évf. 3. sz. 406-415.
- Mártonfi György (2009): *Középszolai tanárok. Szakképző intézmények tanárai, szakmai tanárok és a többiek*. OFI, Budapest.
- Mrázik Julianna (2010): *A tanárok hangja – Hogyan vélekednek hivatásukról a pedagógusok?* Ad Librum Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1997): *Tanárok, települések, régiók*. Educatio, 6. évf. 3. sz. 516-530.
- Nahalka István és Golnhofer Erzsébet (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Polónyi István (2004): *Pedagógusképzés – oktatás-gazdaságtani megközelítésben*. Educatio, 13. évf. 3. sz. 343-358.
- Polónyi István (2007): *Egyre többet egyre kevesebben?* Educatio, 16. évf. 3. sz. 366-378.
- Sallai Éva (1996): *Tanulható-e a tanári mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém. Idézi Nahalka István és Golnhofer Erzsébet (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Santiago, P. (2002): *Teacher Demand and Supply: Improving Teaching Quality and Addressing Teacher Shortages. A Literature Review and a Conceptual Framework for Future Work*. Education Working Papers, OECD (Draft).
- Sáska Géza (2003): *Európa képzetek*. Educatio, 12. évf. 4. sz. 493-509.

Sáska Géza (2006): *Európa oktatásügye, ahogy a Kárpát-medencéből látszik*. Iskolakultúra, 16. évf. 1. sz. 3-17.

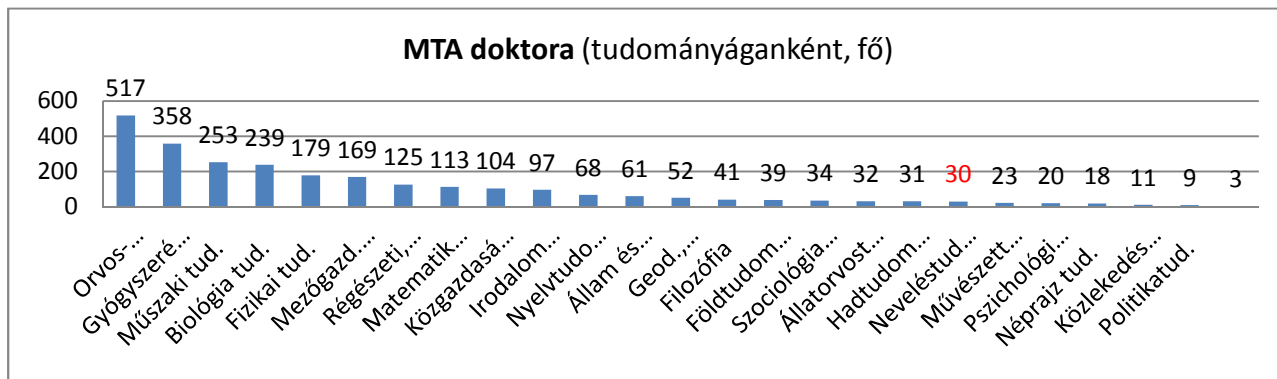
Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet kft (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának...* Budapest.

Zsolnai József (2001): *Az alkotó pedagógia tovább(i) él(ete) Pápán*. Pápa.

Függelék:



1. ábra www.felvi.hu forrás



2. ábra MTA doktorai (forrás: Polónyi 2007)