

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE –
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ
EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TE- KINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁG- RA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE

SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003

Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ továbbfejlesztése,
térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFECTETÉS A JÖVŐBE

TARTALOMJEGYZÉK

1. KUTATÁSI TERV	5
1.1. A VIZSGÁLAT A KÖVETKEZŐ TERÜLETEKRE TERJED KI:	6
1.1.1. <i>Tanárképzés Európában</i>	6
1.1.2. <i>Tanárképzés Magyarországon – tanárképzők nézetei</i>	6
1.1.3. <i>Tanárképzés Magyarországon – tanárképzők informális kapcsolati hálózatai</i>	7
2. A KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÓ ÁTTEKINTÉSE	8
3. TANÁRKÉPZÉS EURÓPÁBAN	24
3.1. SZEMLÉLETI HÁTTÉR	24
3.1.1. <i>Főbb európai szemléleti irányok a felsőoktatásban</i>	24
3.1.2. <i>A tanárképzés szemléleti alapjai Európában</i>	26
3.1.3. <i>A tanárképzők</i>	36
3.1.4. <i>Összefoglalás</i>	47
3.2. EURÓPAI KÖRKÉP A TANÁRKÉPZÉS FŐBB JELLEMZŐIRŐL	48
3.2.1. <i>A kutatásról</i>	48
3.2.2. <i>A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben</i>	49
3.2.3. <i>A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége</i>	54
3.2.4. <i>A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete</i>	57
3.2.5. <i>Konklúziók</i>	64
4. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK NÉZETEI	66
4.1. VÁLTOZÁSOK A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZÉS KÖRNYEZETÉBEN ÉS SZEMLÉLETÉBEN A RENDSZERVÁLTÁS ÓTA	66
4.1.1. <i>A környezet változásai</i>	66
4.1.2. <i>A tanárképzési reformok hullámai és azok szemléleti irányai Magyarországon</i>	71
4.2. TANÁRKÉPZŐK NÉZETVIZSGÁLATÁNAK MÓDSZERTANI SAJÁTÓSÁGAI	82
4.2.1. <i>A minta</i>	83
4.3. A MAGYARORSZÁGI TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERÉNEK ÁTFOGÓ BEMUTATÁSA	87
4.3.1. <i>A közoktatás jelenlegi kihívásaival és a jó tanár jellemzőivel kapcsolatos nézetek</i>	87
4.3.2. <i>A tanárképzés bolognai reformja megvalósulásával kapcsolatos nézetek</i>	94
4.3.3. <i>A saját tanárképző tevékenység megítélésével kapcsolatos nézetek</i>	102
4.3.4. <i>Konklúziók</i>	104
4.4. A NÉZETRENDSZEREK RÉSZLETES BEMUTATÁSA	107
4.4.1. <i>A tanárképzők nézetrendszere</i>	107
4.4.2. <i>A tanárképzők terület és funkció szerinti csoportjainak nézetsajátosságai</i>	119

4.4.3.	<i>Nézet klaszterek jellemzése</i>	128
4.4.4.	<i>Konklúziók</i>	136
5.	TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK INFORMÁLIS KAPCSOLATI HÁLÓZATAI	142
5.1.	BEVEZETÉS A TANÁRKÉPZŐK SZEMÉLYKÖZI VIZSGÁLATÁBA	142
5.1.1.	<i>A személyközi viszonyok vizsgálatának elméleti alapjai</i>	142
5.1.2.	<i>A tanárképzők interperszonális kapcsolatainak vizsgálatáról</i>	144
5.2.	TANÁRKÉPZŐK HÁLÓZATAI MAGYARORSZÁGI KÉPZŐHELYEKEN –EGY ESETTANULMÁNY	154
5.2.1.	<i>A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői</i>	154
5.2.2.	<i>Attitűdök az intézményben</i>	158
5.3.	ÖSSZEFÜGGÉSEK A KAPCSOLATOK STRUKTURÁLIS ÉS PSZICHOLÓGIAI JELLEMZŐI KÖZÖTT ÉS A NÉZETRENDSZER RÁVETÜLÉSE A KAPCSOLATOKRA	160
5.3.1.	<i>Tanárképzők kapcsolatai profiljai szakterület, funkció és fontosság szerint</i>	161
5.3.2.	<i>A kapcsolati jellemzők közötti összefüggések</i>	169
5.3.3.	<i>A nézetek és a kapcsolati jellemzők közötti összefüggések</i>	171
5.3.4.	<i>Konklúziók</i>	173
6.	MELLÉKLETEK	176
6.1.	1. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – ELSŐ FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK	176
6.2.	2. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – MÁSODIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK	178
6.3.	3. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – HARMADIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK	180
6.4.	4. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – NEGYEDIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK.....	182
6.5.	5. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – ÖTÖDIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK	184
6.6.	6. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – HATODIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK.....	185
6.7.	7. SZ. MELLÉKLET: TANÁRKÉPZŐK NÉZETRENDSZERE – HETEDIK FAKTORHOZ TARTOZÓ ÁLLÍTÁSOK.....	186
6.8.	8. SZ. MELLÉKLET: A NYÍREGYHÁZI FŐISKOLA KAPCSOLATI ÁBRÁJA	187
6.9.	9. SZ. MELLÉKLET: A SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM KAPCSOLATI ÁBRÁJA	188
7.	IRODALOMJEGYZÉK	189
7.1.	KÖNYVEK ÉS TANULMÁNYOK	189
7.2.	DOKUMENTUMOK	192
8.	FÜGGELÉK	197
8.1.	CSOPORTJELENTÉS TANULMÁNYI LÁTOGATÁSRÓL	198
8.2.	A TANÁRKÉPZÉS KONTINÚUMA ÍRORSZÁGBAN” C. PREZENTÁCIÓ KIVONATA	225
8.3.	A TANÁROK KÉPZÉSE, PÁLYAKEZDÉSE ÉS SZAKMAI FEJLŐDÉSE ROMÁNIÁBAN	226
8.4.	ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÁRRÁ VÁLNI A FRANCIAORSZÁGI VAL DE MARNE-BAN	228

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

8.5.	KIVONAT	229
8.6.	A GYAKORNOKI PROGRAM ETOSZA.....	230
8.7.	TANÁRKÉPZÉS LENGYELORSZÁGBAN: KIHÍVÁSOK ÉS VÁLTOZÁS	268
8.8.	TÉREPEN VÉGZETT TANULMÁNYOK – A TANÁRKÉPZÉS RÉSZEI	269
8.9.	TANÁRKÉPZÉS ÉS BEFOGADÁS	270
8.10.	TANÁRKÉPZÉS BAJORORSZÁGBAN	271
8.11.	A TANÁR SZEMÉLYES EPISZTEMOLÓGIÁJA:.....	276
8.12.	INTÉZKEDÉSJAVASLATOK A PÁLYAKEZDŐ TANÁROK GYAKORNOKI TEVÉKENYSÉGÉVEL KAPCSOLATBAN FLANDRIÁBAN ..	278

1. KUTATÁSI TERV

A TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0003 jelű Regionális pedagógiai szolgáltató és kutató központ továbbfejlesztése, térségi pedagógiai központ kialakítása a Nyugat-Dunántúlon című projekt keretében a Nyugat-magyarországi Egyetem célul tűzte ki a pedagógusképzés nemzetközi gyakorlatának kutató vizsgálatát, melynek célja, hogy bemutassa elsősorban az európai tanárképzés (az Európai Unióban a tanárképzés szó alatt a teljes pedagógusképzést értik, így ezt szinonim fogalomként használjuk a kutatásban) alapvető jellemzőit, reformjait, szerkezetét és velük összefüggésben az eredményeket 22 ország 29 rendszerében.

A tanárképzők nézetrendszerén keresztül a hazai pedagógusképzés jellemzőit, szerkezetét vizsgáljuk elsősorban; és a hozzájuk kapcsolódó elemzésekkel a kívánatos szemlélet meghonosításához szeretnénk támpontokat adni.

A kutatás kiindulási alapja egy 2010-es részletes európai összehasonlító elemzés volt a közismereti tanár- és tanítóképzésről, mely az ISCED első három szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdeztük meg három témakörrel. Ezek (1) a tanárképzés főbb jellemzői, (2) a reformok állapota és iránya, valamint (3) a tanárképzési programok (ösvények) szerkezete (Stéger, 2012)

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országukról adatokat: Albánia, Ausztria, Belgium (flamand, a francia és a német nyelvű közösségei), Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Egyesült Királyság (Anglia), Észtország, Finnország, Németország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország, Lichtenstein, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegró, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és Ukrajna.

A vizsgálat adatainak elemzéséből szeretnénk következtetéseket levonni a bolognai folyamatra vonatkozóan a tanítóképzés, az alapképzés és a tanárképzés osztott (alap- és mesterképzés) egymásra épülő képzési struktúra helyzetéről, illetve az egyciklusú képzésben alkalmazható elemekről.

A függelékben – a kutatás sokoldalúbbá tétele végett – válogatást adunk a Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ nemzetközi együttműködésben született szakmai anyagaiból, elsősorban a gyakornoki időszak európai gyakorlatáról.

1.1. A vizsgálat a következő területekre terjed ki:

1.1.1. Tanárképzés Európában

1.1.1.1. Szemléleti háttér

- ✓ Főbb európai szemléleti irányok a felsőoktatásban
- ✓ A tanárképzés szemléleti alapjai Európában
- ✓ A tanárképzők
- ✓ Európai körkép a tanárképzés főbb jellemzőiről

1.1.1.2. A kutatásról

- ✓ A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben
- ✓ A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége
- ✓ A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete

1.1.2. Tanárképzés Magyarországon – tanárképzők nézetei

1.1.2.1. Változások a magyarországi tanárképzés környezetében és szemléletében a rendszerváltás óta

- ✓ A környezet változásai
- ✓ A tanárképzési reformok hullámai és azok szemléleti irányai Magyarországon

1.1.2.2. Tanárképzők nézetvizsgálatának módszertani sajátosságai

1.1.2.3. A magyarországi tanárképzők nézetrendszerének átfogó bemutatása

- ✓ A közoktatás jelenlegi kihívásaival és a jó tanár jellemzőivel kapcsolatos nézetek
- ✓ A tanárképzés bolognai reformja megvalósulásával kapcsolatos nézetek
- ✓ A saját tanárképző tevékenység megítélésével kapcsolatos nézetek

1.1.2.4. A nézetrendszerek részletes bemutatása

- ✓ A tanárképzők nézetrendszere
- ✓ A tanárképzők terület és funkció szerinti csoportjainak nézetsajátosságai
- ✓ Nézet klaszterek jellemzése

1.1.3. Tanárképzés Magyarországon – tanárképzők informális kapcsolati hálózatai

1.1.3.1. Bevezetés a tanárképzők személyközi vizsgálatába

- ✓ A személyközi viszonyok vizsgálatának elméleti alapjai
- ✓ A tanárképzők interperszonális kapcsolatainak vizsgálatáról

1.1.3.2. Tanárképzők hálózatai magyarországi képzőhelyeken – egy esettanulmány

1.1.3.3. Összefüggések a kapcsolatok strukturális és pszichológiai jellemzői között és a nézetrendszer rávetülése a kapcsolatokra

- ✓ Tanárképzők kapcsolatai profiljai szakterület, funkció és fontosság szerint
- ✓ A kapcsolati jellemzők közötti összefüggések
- ✓ A nézetek és a kapcsolati jellemzők közötti összefüggések

2. A KUTATÁS ÖSSZEFOGLALÓ ÁTTEKINTÉSE

A kutatás alapján kutatási jelentés és tanulmány készült az európai tanárképzési elvek áttekintésével, a rendelkezésre álló adatok, információk összegyűjtésének rendezett bemutatására, illetve nyilvános közreadására.

A tanulmány első része egy európai kitekintéssel foglalkozik, mind a főbb koncepcionális elvek és irányok, mind a konkrét tanárképzési szabályozással és tantervekkel kapcsolatos adatok szintjén. Ezt követi a tanulmány hazai tanárképzést ismertető része, mely az európai összehasonlításra reflektálva mutatja be a hazai bolognai tanárképzés főbb jellemzőit. Mivel a tanárképzés ügyének kulcsszereplői a tanárképzők, ezen tanulmány a tanárképzők nézet- és viszonyrendszerének részletes ismertetésén keresztül árnyalja a képzésről alkotott képet. E két jellemző ugyanis a tanárképzés két, talán leglassabban változó jellemzője, így ezeket adottságnak tekinthetjük a tanárképzés vizsgálatakor.

Az Európai Unió 2020-ra kitűzött átfogó stratégiájában hét cél fogalmazódik meg, ebből kettő az oktatással kapcsolatos (European Commission, 2010). Ez világos jelzés arra vonatkozóan, hogy az oktatás a lehető legmagasabb szintű európai prioritás. Az oktatás kiemelt ügynek részeként az elmúlt évtizedben mind a felsőoktatás, mind a tanárpolitika turbulens folyamatok, és szemléletváltás színterévé vált.

A felsőoktatással kapcsolatos európai szemléletet alapvetően határozza meg az élethosszig tartó tanulás társadalmi és gazdasági igénye. A megváltozott igények kikényszerítik a felsőoktatásban a tömegképzést, valamint az európai szinten egységes, átlátható és átjárható képzési szerkezetet. Utóbbi a bolognai folyamat keretében valósult meg, mely gyökeresen alakította át az európai országok képzési hagyományait. A bolognai folyamat keretében a három ciklusú képzési szerkezetre történő átállás, a kimeneti szemlélet térhódítása, valamint a nem formális, informális tanulást felértékelődésének lehattünk szemtanúi (Bologna Secretariat, 2009).

Mindezzel párhuzamosan Európában, a tanárképzésben is a kimeneti, kompetencia orientált szemléletrendszer vált dominánssá, melyben a tanárképzés szerepe a tanári életpálya kontinuumának előkészítése, megalapozása, az alapvető kompetenciák elsajátításának biztosítá-

sa. A képzési szakasz az életpálya kontinuum további két szakaszát a bevezető és a folyamatos szakmai fejlődési szakaszokat készíti elő, és megalapozza az életpálya folyamán a reflektív gyakorlatot, mely a szakmai fejlődés hajtóereje (Commission of the European Communities, 2007; 2008; Council of the European Union, 2009).

A kompetencia orientáltságon és az életpálya szakaszok összeépülő kontinuumán túl a pedagógiai nézetrendszer egyértelműen az ismerettől a tudás, a tanártól a tanuló és a tanítástól a tanulás felé fordult. Az európai szakmai közéletben többek között a legszélesebb értelemben vett diverzitás oktatási rendszerbe való befogadása, az osztályterekben a differenciálás (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012), a tanári pálya professzionalizálódásának előmozdítása (Council of the European Union, 2009), valamint a tanárképzők bevezető támogatása és szakmai fejlődésének biztosítása állnak a gondolkodás középpontjában (Commission of the European Communities, 2007; Donaldson, 2010; Teaching Council of Ireland 2011).

Az elmúlt tíz évben felgyorsuló változások főáramában a bolognai reform a felsőoktatást és azon belül a tanárképzést is alapvetően rajzolta át. Ezért szinte magától értetődő és a helyzetből adódó kutatási téma egy európai szintű összehasonlító vizsgálat, mely a többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatását országonként tekinti át és európai szinten veti össze. E dolgozat első része annak a 2010-ben végzett európai összehasonlító kutatásnak az eredményeit mutatja be, mely a tanárképzés alapvető jellemzőit, reformjait és szerkezetét vizsgálta 27 országban és annak 29 rendszerében.

Egy 2010-es részletes európai összehasonlító elemzés tárgya a közismereti tanár- és tanítóképzés volt, mely az ISCED első három szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdeztük meg három témakörrel. Ezek (1) a tanárképzés főbb jellemzői, (2) a reformok állapota és iránya, valamint (3) a tanárképzési programok (ösvények) szerkezete (Stéger, 2012)

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országukról adatokat: Albánia, Ausztria, Belgium (flamand, a francia és a német nyelvű közösségei), Bosznia és Hercegovina, Csehország, Dánia, Egyesült

Királyság (Anglia), Észtország, Finnország, Németország, Hollandia, Horvátország, Izland, Lettország, Lichtenstein, Litvánia, Luxemburg, Magyarország, Moldova, Montenegró, Norvégia, Örményország, Románia, Spanyolország, Svájc, Svédország és Ukrajna.

A vizsgálat meggyőző adatokat szolgáltat arra vonatkozóan, hogy kijelenthessük: a bolognai folyamat ma már nem választás kérdése, hanem európai, (sőt eurázsiai) valóság. Az Európán végigsöprő átalakítás eredményeképpen domináns a tanítók esetében az alapképzés, a tanárképzésben is az osztott, alapképzés és mesterképzés egymásra épülését jelentő képzési struktúra.

A bolognai folyamathoz kapcsolódó tanárképzési reformok hullámokban zajlottak és zajlanak, de általános értelemben véve Európában a struktúra-váltás nagy hulláma véget ért, jelenleg a finomhangolás zajlik. A jelenlegi reformcélok között a legtöbb országban a tanárképzésen belül a pedagógiai és pszichológiai, a szakmódszertani, és a gyakorlati felkészítés erősítése kap prioritást.

A tanárképzés bolognai reformja kapcsán az is kiderült, hogy a szerkezetváltás nem öncélúan történt, hanem egy lehetőségnek bizonyult a szakmai megújításra. Európai szinten a reformok mélyén húzódó mozgatórugó elsősorban a szakmai megújítás igénye, másodsorban a tanári életpálya vonzóvá tétele, harmadsorban a szakmódszertani felkészítés erősítése volt. Csak tizedik helyen említették a vizsgálatba bevont országok a szaktárgyi felkészítés elmélyítését, mint célt.

A célokkal ellentmondásban a jelenlegi tanárképzési rendszer: adatok és a képzési utak (tanulmányi ösvények) elemzése együttesen azt mutatja, hogy a képzések Európa szerte hosszabbodnak, a korábbinál sok országban magasabb képzési szintre emelkednek. Jellemző, hogy az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz magasabb végzettségi követelmény kapcsolódik. Az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz szükséges tanulmányi idő és a teljesítendő kreditek száma a releváns ösvények átlagai szerint nőnek, a növekmény pedig jellemzően a szaktárgyi tudás elmélyítésére fordítódik, sokszor még a pedagógiai, pszichológiai és módszertani felkészítés és a gyakorlat rovására is. Vagyis a hosszabbodó képzések trendszerűen emelkedő szaktárgyi tudást és egyre csökkenő tanári szerepre való felkészítést és gyakorlatot biztosítanak.

Az európai tanárképzési ösvényekről összességében elmondható, hogy valamennyi ISCED szinten (tanító és felső tagozatos és középiskolai tanár) képzése esetén 110 kredit marad a szakos (műveltségterületi) krediteken túl a tanári szerepkörre való felkészítésre, melynek részét képezi egy jellemzően egy szemeszter hosszúságú (30 kredites) gyakorlat. Mindez azt jelenti, hogy jellemzően két szemeszter marad a tanári szerepre történő felkészítés feladatainak ellátására, melyben komoly kihívás a tanári kompetenciák komplex elsajátítása, különös tekintettel a készségek fejlesztésére és a nézetek alakítására, mely köztudottan időigényes. Mindebből az is következik, hogy a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és véleménye a jó tanár mibenlétéről megegyezik, és a tanárképzők csoportja teamként működik együtt.

A tanárképzési ösvények szintjén vizsgált 25 európai országnak pusztán 16 százalékában válik szigorúan ketté az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés.

Magyarország viszonylatában a vizsgálat azt mutatja, hogy a bolognai tanárképzési reform az európai irányoknak megfelelően, azzal célban, szerkezetben és arányokban is összhangban haladt. Az ösvények szintjén történt összehasonlító elemzések alapján megállapítható, hogy a tanárképzés az átlagosnál igényesebb szakterületi felkészítést és iskolai gyakorlatot biztosít. A magyarországi tanári mesterszak egyetlen szempontból marad el az európai átlagtól, a tanári felkészítésre fordítható, szaktárgyon kívüli pedagógia és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek terén.

A fenti adatok nem látszanak igazolni a magyarországi szakmai vitákban, majd az osztatlan tanárképzési reformban megjelenő főbb irányokat, miszerint a szaktárgyi kreditek volumene elégtelen volt a bolognai képzésben, ezért azt az osztatlan képzésben növelni kell, vagy aránytalan és túlsúlyos a pedagógiai és pszichológiai felkészítés a tanári mesterszakon, ezért az osztatlan képzésben ezek csökkentése indokolt. A jelenlegi európai trendek nem támasztják alá az osztott képzésről az osztatlan képzésre történő visszalépést sem, valamint azt sem, hogy az általános iskolai és középiskolai tanárképzés szétváljon. A tanárképzés Magyarországon lezajlott, és az eddigiek alapján megállapíthatóan „eurokonform” bolognai reformját mégis a tanárképzők szakmai vitáinak sora, majd a képzés osztatlanná alakítása követte.

A viták során, illetve a döntés előkészítésekor a tanárképzők csoportjainak szemléletbeli különbségei érzékelhetőek voltak, de ezek részletes, országos szintű feltárására nem került sor. Hasonló módon nem állt rendelkezésre adat arra vonatkozóan sem, hogy az intézmények formális szervezeti felépítése mögött, az eltérő szemléletű személyek és csoportok milyen informális személyközi hálózatban valósítják meg ténylegesen a tanárképzést, milyen mértékbe vetülnek a kapcsolatokra a nézetkülönbségek. E kettő feltárására végzett 2011-ben Stéger Csilla egy kutatást (Stéger 2012).

Ennek keretében az európai összehasonlítás irányultságától eltérően, a magyarországi tanárképzés főszereplőinek, a tanárképzőknek és főbb intézményeiknek jellemzői kerültek feltárásra. Mivel a személyközi kapcsolatok, de különösen a nézetek köztudottan lassan változó, külső hatásra különösen nehezen változtatható sajátosságok, ezért e kutatás célja megfogalmazható úgy is, mint a tanárképzés aktuális szerkezeti és tartalmi sajátosságaitól független szociálpszichológiai adottságainak vizsgálata.

A céloknak megfelelően, a kutatás során vizsgált egyik terület a tanárképzők nézetrendszerének feltérképezése volt. Az attitűdök mérésének alapját egy strukturált állítás sort tartalmazó skálás mérőeszköz képezte, amelyet váltakozó módon nyílt és zárt kérdések egészítettek ki, valamint egy szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok megismerésére szolgáló szociometriai jellegű kérdéssor képezte a kérdőív másik pillérét.

A tanárképzők nézeteinek átfogó bemutatásán belül kiemelt fontosságú a közoktatásról és az ideális tanárról alkotott nézeteik bemutatása. Alapvetőek a közoktatással, a tanárképpel és a képzési reformmal kapcsolatos vélemények, valamint ezek összefüggéseinek feltárása, egyrészt mert a tanárképzéssel szemben jogos elvárás, hogy a közoktatási kihívásokat figyelembe vegye, azokra hatékony választ adjon, másrészt, mert a tanárképzők tanári ideálképe direkt és indirekt módon átszövi a képzést.

A közoktatás jelenlegi kihívásai közül a tanárképzők legerőteljesebben a pedagógusok megbecsülésének, motivációjának hiányát látják, a gyermekek ösztönzésének nehézségét, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszerben való oldásának hiányát érzékelik. Fontos megjegyezni, hogy a közoktatás jelenlegi helyzetéről a kérdezett tanárképzők kevesebb, mint fele rendelkezik saját szakmai munkakapcsolatból információval. A többség in-

formációit a médiából, szakmai fórumokból, illetve pedagógus ismerősökön keresztül szerzi be, így a tanárképzők közoktatás kihívásairól alkotott képe sok esetben közvetett, és befolyásolható.

A közoktatási kihívások közül a pedagógusok megbecsülésével és életpályájával kapcsolatos kérdésekre nem várható, hogy a tanárképzési programok nyújtsanak választ, vagyis a tanárképzési relevanciával rendelkező legfontosabb közoktatási kihívások a válaszok szerint a gyermekekben a tudás tiszteletének megteremtése, a teljesítményre ösztönzés, a motiváció biztosítása, valamint a lemorzsolódás és az egyenlőtlenségek oldása.

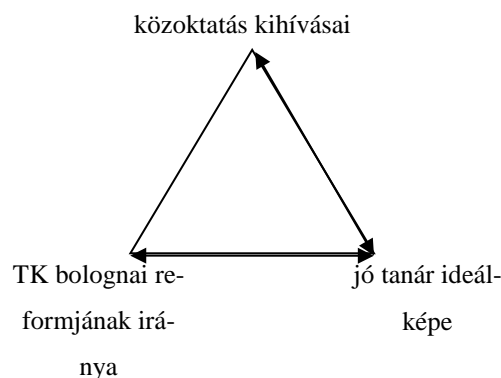
A tanárképzők szerint a jó tanár legfontosabb jegyei elsősorban a magas szintű szaktárgyi felkészültség és olyan személyiségjegyek megléte, mint az empátia, a nyitottság, elfogadás, és a hitelesség. A képzők tanári ideálképében jóval kevésbé fontos a pedagógiai felkészültség, és a tanári felkészültség alatt is két elkülöníthető szemléleti irány húzódik, az egyik a felkészültséget az ismeretszerzésben és annak átadásában látja, a másik pedig a tanári önelemzésen és önfejlesztésen alapuló komplex és differenciált tanulói fejlesztésben. Fontos megemlíteni, hogy a tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új elvárásaira innovatív megoldásokat kereső reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között a válaszok elenyésző számában volt jelen.

A tanárképzés bolognai reformjának mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a magyarországi sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik. A magyar tanárképzők a reformot meghatározó tényezők közül egyértelműen a szakmai célokat és a minőség emelését teszik az első helyekre, vagyis a koherencia fokozását és a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítését. A célokban ezt követi a pedagógiai és pszichológiai irányultság erősítése, valamint a tanárjelölt hallgató motivációjának megteremtése.

A három nézet irányultsága nincs összhangban. A gyerekek motivációjához, a tudás tiszteletének kialakulásához és a leszakadás elkerüléséhez elengedhetetlen a gyermekek egyéni, differenciált fejlesztése és egy újra meg újra megújulni tudó pedagógiai eszközrendszer, mely azonban az ideális tanárképben csekély szerepet játszik. Ebből megállapítható, hogy koherencia hiány mutatkozik a közoktatási kihívások és a tanári ideálkép között, míg a pedagógiai

és pszichológiai felkészítés reflektív, differenciáló és kompetencia alapú fejlesztése a bolognai reform egyik fő iránya. Vagyis a tanárképzési reform összhangban van a közoktatási kihívások támasztotta elvárásokkal, azonban ütközik a jó tanárról a tanárképzők által osztott nézetekkel. Mindezt az alábbi egyszerű ábrában is kifejezhetjük:

1. ábra: Tanárképzők nézetek közötti viszonyrendszer a közoktatási kihívások, a jó tanárról alkotott ideálkép és a tanárképzési reform céljai tekintetében



A fenti ellentmondásos viszonyrendszeren túl, a tanárképzők nézeteiről alkotott átfogó képhez hozzá tartozik még a bolognai reform, és a saját tanárképző tevékenységük megítélése valamint a jövőkép.

A vizsgálat nyílt kérdésekre adott válaszai szerint a tanárképzés bolognai reformjával egyetértők és egyet nem értők fele-fele arányban oszlottak meg, a reform támogatottságának válszadói átlaga enyhén pozitív, ötfokú skálán 3,35. Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

A tanárképzés jelenlegi intézményi működésével a tanárképzők alapvetően elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak. Pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást. A tanárképzéssel való átfogó megelégedettség a képzési tartalmak terén a közepes megítélésig esik vissza, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik kiolvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata, korszerűsítése terén továbbra is van mit tenni.

A válaszadók a képzés során a maguk által használt szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékelten fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit. Ehhez hasonlóan a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárást ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről. A válaszadók döntő többsége tanárképzőnek vallja magát és a tanárképzési tevékenységét egyéb feladatai között is kifejezetten fontosnak tartja.

A válaszadók körében a tanárképzés vonatkozásában a világos jövőkép hiánya markánsan megjelenik, emellett a hallgatók színvonalával kapcsolatos pesszimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ennek ellenére a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitásukról pozitívan nyilatkoztak a képzők.

A tanárképzők nézetrendszeréről részletes képet egy attitűdmérő eszköz segítségével készítettünk, mely 26 bolognai rendszerrel és a tanári mesterképzéssel kapcsolatos kérdéskörben öt (egy összefoglaló, és négy részletező) állítást fogalmazott meg. A témakörök szerinti fűrtökben megfogalmazott, összesen 130 állítással kapcsolatban vizsgálták az alanyok egyetértésének fokát 1-5 skálán, majd a válaszokon főkomponens analízist végezve azonosítottak 7 faktort, vagyis 7 olyan nézetcsoporthoz, melyekkel való egyetértés vagy egyet nem értés mértéke együttjárást mutat.

A legerősebb magyarázó erővel bíró nézetnyaláb az első faktor. E faktor tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. E nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg, nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a legerősebb. A mintaátlag e nézetrendszerrel enyhén támogató, azonban e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

A második faktor által megjelenített nézetrendszer hívószava a diszciplína. A nézetnyaláb egyik fontos vonulata, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenniük, vagyis valójában a kulcskérdés a vezető szerep és az irányítás visszaszerzése. A másik fontos nézet vonulat e faktorban a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok kritikája, sőt ezen túllépve a nézetrendszer két állításban is elutasítja a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplínákkal való tudományos egyenrangúságát.

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontroljáért kiáltó szemléletrendszerrel a megkérdezett tanárképzők összessége a közömbösség határán áll, enyhén elutasító.

A harmadik faktor a koherens, motiváló, és gyakorlatorientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás.

A negyedik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, és az oklevél szerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával. A másik gondolatkör az egységesség, melyet a nézetrendszer a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés, és a szakképzettségeken átívelő vonatkozásban is elvet. A negyedik faktort a minta semleges közele, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg.

Az ötödik faktorban megfogalmazott nézetrendszer szerint a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületi tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. E szemlélet mögött az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. Az ötödik faktort a mintaátlag enyhén utasítja el.

A hatodik faktor a tanári mesterszak elleni teljes ösztűz, annak generális elutasítása. A hatodik faktort, melyet úgy foglalhatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszok átlaga semlegesen értékelte.

A hetedik faktor szemléletrendszere a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyéniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok „előállításának” igénye jelenik meg. A hetedik faktorial, a harmadik faktorhoz hasonlóan a minta átlaga támogató.

A hét faktor tartalmilag két részre bontható, hiszen öt (az 1., a 2., a 3., a 4., és 6.) faktor foglalkozik a tanárképzési struktúrával kapcsolatos nézetekkel, és kettő (az 5. és a 7. faktor) a jó tanár mibenlétével. A tanárképzési struktúrával foglalkozó faktorok tekintetében összességében országosan patthelyzet alakult ki: a reformot kifejezetten pozitívan értékelő 4. faktor támogatása és a többi, a reformot ellenző faktor enyhébb támogatása, vagy azzal való semlegesség összességében nem mutatja azt, hogy a reform megítélése egyértelmű.

A tanárképzők között országosan az egyetértés alapját a 3. és a 7. faktor nézetrendszere adja, melyből a 3.-kal való egyetértés mértéke kifejezetten erős. A többi faktor tekintetében erős nézetkülönbségek a jellemzők.

A legnagyobb nézetkülönbség, vagyis a tanárképzőket leginkább megosztó faktor a második, amely a tanárképzés lényegének és ideális szervezeti gazdájának valójában a diszciplínát tartja. Ez arra enged következtetni, hogy a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa is meghúzódik a jelenlegi viták mögött.

A faktorok támogatását a tanárképzők területe és funkciói szerint is vizsgáltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a tanárképzők területi identitása az, mely a nézetek szempontjából meghatározó jelentőségű: az ANOVA vizsgálat eredménye szerint az 1., a 2., és az 5. faktor esetén a területhez tartozás szignifikánsan befolyásolja a véleményátlagot ($p_1 < 0,01$; $p_2 < 0,01$; $p_5 < 0,01$).

Területek szerint vizsgálva a nézeteket kiderült, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a válaszadók közül a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a termé-

szettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre támogató véleményátlagokat adnak.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. faktor esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A konzervatív pedagógiai tanári szerepértelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplínák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációját, addig a szakismeret és annak átadását hangsúlyozó szűkítő tanári felfogás leginkább a természettudomány, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja.

A tanárképzők területi besorolása alapján tehát elmondható, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordinációs terület egy része nézetrendszerében élesen szétválik a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület átlagától.

A válaszok alapján végzett klaszter elemzés eredménye is ezt mutatja. A klaszter elemzés eredményeképpen két markánsan eltérő véleményű klasztert sikerült azonosítani, valamint maradt egy kisebb, szórt, a főbb vélemények irányából kilógó csoport.

Az elemzésből kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító véleményt, és támogatták a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorokban megjelenő nézetrendszert. Vagyis az első klaszter tagjai a bolognai rendszer hívei, akik egyben a tanári professzióknak az ismeretátadásra szűkített felfogását is elutasítják. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepet illető felfogása komplexebb, progresszívebb. E klaszterbe tartozik a tanárképzők közel egy harmada. E klaszterhez tartozók között legnagyobb

arányban a pedagógiai és pszichológiai, valamint a koordinációs területről vannak válaszadók.

A második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) faktorokat, vagyis azt mondhatjuk, hogy a második klaszterbe tartozók csoportja a reformot ellenzőké. A két klaszter és a klaszterekbe nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szűkült tanár felfogást. E klaszter a tanárképzők két harmadát testesíti meg, és legnagyobb arányban a bölcsészettudományi, valamint a természettudományi területhez tartozók sorolhatók ide.

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógia és pszichológia területéről való válaszadók több mint fele bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30%-a azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

A válaszadó tanárképzők nézeteinek áttekintése tehát azt igazolja, hogy Magyarországon a tanárképzéssel kapcsolatos legfontosabb kérdésekben az érintettek között nincs egyetértés, sőt alapvető nézetkülönbség van. A nézeteket leginkább a területi és intézményi identitás, a különböző területeken töltött évek alatt kialakult szemlélet határozza meg. Mivel a nézetek kifejezetten lassan változó, és kívülről nehezen befolyásolható jellemzők, ezért a különbségek rövid távú áthidalására, megszűnésére számítani aligha lehet.

A nézetek átfogó és részletes vizsgálata alapján az is látszik, hogy a tanárképzők között a közös nevező a képzésben a koherencia, a jó koordináció és a gyakorlatorientált felkészítésben, valamint a tudós tanár művészi szintre emelt pedagógiájában van. A legmegosztóbb nézetkülönbség, valójában patt helyzet a tanárképzés feletti szervezeti irányító szerep kapcsán, valamint a képzésen belüli tartalmak struktúrájával és arányával kapcsolatban érzékelhető, melyek a tanárképzők érdek és presztízs viszonyait érintik.

A képzési struktúrával és a reformmal kapcsolatos nézetkülönbségek mondhatni természetesekek. A különböző területeket és intézményeket eltérő módon érintették a tanárképzési átalakulás változásai, az e tekintetben kialakuló szemléleti irányokra minden bizonnyal hat a

személyes, a csoport és az intézményi érdek és a presztízs viszonyok alakulása. Másrészt minden markáns reformmal kapcsolatosan felfedezhetők és azonosíthatók támogató és ellenző nézetek, az ellentétek konszolidációja és a vélemények közeledése általában az idővel, az új feladatokkal és változtatásokkal, valamint a reform eredményességének, vagy eredménytelenségének bebizonyosodásával elérhető.

A tanárképzők nézeteiről kapott kép leginkább a két markánsan elváló tanári ideálkép kapcsán tűnik problémásnak. A tanárképzés eredményessége és hatásossága szempontjából alapvető, hogy a tanárképzők a képzés során mind a tudatos, mind a spontán megnyilvánulásaikkal a tanárjelölt tanárképét egy irányba fejlesszék, alakítsák, hisz a nézetek alakításához nem elég a pedagógiai és pszichológiai 40 kredit által biztosított bő félév. Az attitűdök kialakítása szempontjából elfecsérelt idő a képzés, ha a képzők az alapvető értékekben és célokban nem egyeznek meg. Különösen sajnálatos, hogy a módszertani és közoktatási válaszadók esetében, akiknek a tanárképzők között leginkább szakmája a „tanárság”, alapvetően a konzervatív tanárképpel való egyetértés rajzolódott ki. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a tanárjelölt a képzés alatt ennyire heterogén tanár képpel, és a gyakorlat során a hallgató a tanári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésével találkozik, vajon az életpálya során nyílik-e lehetősége és lesz-e igénye ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markánsan eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a legnagyobb hatása?

A tanárképzők kapcsolatrendszere terén a következő jellemzők kerültek megvizsgálásra: kapcsolatok száma, kapcsolattartás rendszeressége, információadás kölcsönössége, kapcsolatok kellemessége, fontossága és vitáktól való mentessége. Az elemzés során a kapcsolatrendszer jellemzésére további három, a kommunikáció szempontjából meghatározó mutató számot vezettünk be. Ezek:

- ✓ a kapcsolati háló K-kapcsoltú központi komponense (kapcsolatrendszeri mag, K core component): arról ad információt, hogy a hálózatban hányan képezik a csoport működését meghatározó központi magot, vagyis hogy mennyire szűk vagy tág csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása,
- ✓ a személyek elérési valószínűsége (page rank): bemutatja, hogy a személyek mennyire elérhetők, mennyire könnyen bukkanunk rájuk véletlenszerű kapcsolatfelvétel esetén

- ✓ a személyek közelségi központisága (closeness centrality): a hálózatban levő személyek egymástól való átlagos távolságát adja meg, vagyis azt, hogy a tanárképzők együttműködése a kialakult hálózati formában mennyire megkönnyített, vagy akadályozott

A vizsgálat keretében 145 fő válaszadó közül 132 szolgáltatott a tanárképzési munkakapcsolatairól adatot, megnevezve az intézményi kapcsolatokban összesen 541 személyt és azok 1267 kapcsolatát.

A 10 vizsgált tanárképző intézmény személyközi viszonyairól esettanulmányt készítettünk, mely tartalmazza az intézmény rövid bemutatását, az intézményi vizsgálatba bevont minta jellemzőit, a személyközi kapcsolati háló főbb strukturális jellemzőit és ábráját, valamint az intézményben és a kapcsolatrendszer központi komponensében fellelhető nézetrendszeri viszonyokat.

Az intézményi esettanulmányokról elsősorban az mondható el, hogy a vizsgált intézmények rendkívül sokszínűek, egyéni arculatot mutatnak a tanárképzés komplex feladatát biztosító személyközi viszonyaikban: mind az intézményi kapcsolati hálózatok formája, szerkezete, jellemzői terén, mind a kapcsolatrendszer jellemzőinek személyes megítélésében, mind pedig a kapcsolati háló különböző pontjain levő személyek nézetrendszerére terén.

A tanárképzés bolognai reformjához fűződő intézményi, valamint intézményi csoport szintű vélemények a legszélesebb skálán mozogtak. Intézményenként eltérő arányban voltak a bolognai reform pártiak és reformokat élesen ellenzők, valamint e nézetek eltérő arányban szerepeltek a kapcsolatrendszer magját képező központi komponensben és azon kívül.

A tanárképző intézmények központi komponenseiben szereplő személyek nézetrendszerének átlagát az első faktor - vagyis a bolognai reform támogatása – szempontjából érdemes áttekinteni. A bolognai rendszert támogató négy intézmény kapcsolatrendszeri magja, a bolognai reformot ellenző pedig haté.

Országosan vizsgáltuk a tanárképzők területek és funkciók szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzőit, a központi komponens összetételét, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre. Az alábbi jellemzők a csoport átlagok szintjén jelentkeznek.

A tanárképzők területi csoportjaiban a koordinációs területen, valamint a pedagógia és pszichológia területén dolgozók kapcsolatairól hasonlóak mondhatók. E két csoport rendelke-

zik a legtöbb kapcsolattal, vagyis az átlagadatok visszaigazolják, hogy e területek képviselőinek a formális szerepnek megfelelő az informális kapcsolatrendszer. A nagyszámú kapcsolathoz – vélhetően az egyeztetések nagy száma és komplexitása, valamint a nézetrendszerek közötti óriási különbségek miatt – viszonylag alacsony kapcsolati kellemesség és erősebb vitákkal terhelttség járul. E két csoport számára a tanárképzési kapcsolatok közepesen fontosak.

A természettudományi és bölcsészettudományi területek tanárképzői nagyságrendileg azonos, közepes mennyiségű kapcsolattal rendelkeznek. Kapcsolataik kellemessége magas, azokat relatívan vitáktól mentesnek érzékelik, és a tanárképzési kapcsolatok fontosságát a bölcsészettudományi terület a legmagasabbra, a természettudományi pedig a legalacsonyabbra értékeli.

A közoktatási területen dolgozók rendelkeznek a legkevesebb átlagos kapcsolattal, azokat a területek között a legkellemesebbnek, egyik leg-vitamentesebbnek ítélik. Mindemellett tanárképzési kapcsolataik fontosságát a második legalacsonyabban értékeli a területek között.

Funkciók szerint a szakmódszertanosok csoportja kifejezetten magas átlag kapcsolatszámot mondhat magáénak, ami a koordinátorokhoz hasonlóan a formális státusznak megfelelő informális kapcsolatrendszerre utal. E csoport ítéli meg a funkció szerinti csoportokban a legkellemesebben a tanárképzési kapcsolatait, azok fontosságát pedig közepesre értékeli.

A modulfelelősök érdekes módon a funkciók szerinti bontásban alacsony átlagos kapcsolatszámot - az oktatói átlagnál alacsonyabban - mondhatnak magukénak. E csoport megítélésében a kapcsolatok nagyon kellemesek és vita mentesek. Ez arra utal, hogy a modulfelelősök a tényleges feladatuknak megfelelő tartalmi monitoring és koordinációs feladatokat csak formálisan látják el, ezen tevékenységhez szükséges intenzív, sok szereplős egyeztetéseknek sem a kapcsolatok számában, sem a viták megélésében, és a kapcsolatok adott esetben kellemetlen voltában nincs nyoma. Pedig az e szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítás óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járna a kapcsolatokban.

Az oktatók kapcsolatszám átlaga közepes, tanárképzési kapcsolataikat azonban kevésbé kellemesnek ítélik meg.

A tanárképzők területi és funkcionális csoportjának jellemzőin túl, az intézményi kapcsolati hálók központi komponensének mérete és összetétele érdemel kiemelt figyelmet. Az intézményi központi komponensben levő személyek száma országosan a megkérdezettek számához képest magas, a magon belül legnagyobb arányban a koordinációs, és a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozó személyek vannak, őket követik arányban a diszciplináris, majd a közoktatási személyek. Funkció szerint a szakmódszertanosok aránya magas a kapcsolatrendszer magjában, az oktatók aránya pedig a közoktatási tanárok alatt marad.

Vagyis úgy tűnik, hogy a kapcsolati jellemzők országos átlagából már megállapítható az a generális tendencia, hogy az egyes tanárképző csoportok alapvetően a formális szerepüknek megfelelő, ahhoz illő informális kapcsolati profillal rendelkeznek. Ez alól a modulfelelősök csoportja képez kivételt, az informális kapcsolatrendszerük alapján úgy tűnik, hogy e csoport általában a formális szerepét a valós személyközi viszonyokban nem tölti be. Az is kiolvasható továbbá, hogy a közoktatási vezetőtanárok kapcsolati hálózatba való integrációja terén, országos szinten van még fejlesztési lehetőség.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a személy fontossága, vagyis a tanárképzésben vállalt felelősségének a szintje szignifikáns mértékben befolyásolja a személyközi kapcsolatainak egyes aspektusait. Így a fontosság befolyásolja a személy elérési valószínűségét és kapcsolatainak számát, vagyis országosan átlagosan minél nagyobb formális felelősséget vállal valaki a tanárképzésben, annál több kapcsolattal rendelkezik, és véletlen megkeresés esetén annál nagyobb a valószínűsége az elérésének. Ez szintén alapvetően az egészséges szervezeti működés jele.

Mindez megerősíti a korábban megfogalmazottakat, vagyis azt, hogy a terület és funkció szerinti csoportok az intézményekben a formális szerepüknek megfelelő módon és mértékben vesznek részt a tanárképzés tényleges személyközi megvalósításában.

A tanári mesterszak történetét ismerve egyértelműen mondhatjuk, hogy a reformot a pedagógiai és pszichológiai terület generálta és irányította. Az a pedagógiai és pszichológiai terület, melynek, – mint láttuk – a nézetrendszere a legtöbb vonatkozásban alapvetően tér el a

felsőoktatás területeinek nézetrendszerétől. A tanárképzési reform érdeket és presztízs viszonyokat, valamint konzervatív nézetvilágot sértett és borított fel, de a közoktatás igényeinek és az európai folyamatok trendjeinek irányultságában, szerkezetében és értékeiben is megfelelt.

Az intézményi esettanulmányok alapján úgy tűnik, hogy a kapcsolatok szerkezetében és a területek, funkciók részvételi arányaiban mutatkozó különbségek ellenére, a tanári mesterszak megvalósításához szükséges szakterületi együttműködések alapvető keretei biztosítottak. Ezt mutatja az is, hogy a tanári mesterszak a „működtetőitől” a válaszokban 4-est kapott: jól működik ma Magyarországon.

Úgy tűnik tehát, hogy a probléma nem konkrétan a reformmal, hanem az azt övező, Európától leszakadó attitűdökkel, a korábbi viszonyokat mindenáron fenntartani akaró pozíció harccal van, melyben a tanárképzés és az oktatási rendszer stratégiai érdekei és szükségletei háttérbe szorulnak.

3. TANÁRKÉPZÉS EURÓPÁBAN

3.1. Szemléleti háttér

3.1.1. Főbb európai szemléleti irányok a felsőoktatásban

Az ezredfordulón az európai felsőoktatás alapvetően az élethosszig tartó tanulás paradigmájában működik. A felsőoktatás nem elsősorban a 18 éves korosztály legjava számára nyújt a további életet megalapozó magas szintű tudást és szakmák gyakorlásához jogosultságot, hanem a társadalom széles körének biztosítja a turbulens gazdasági, technológiai fejlődéshez, változáshoz szükséges alkalmazkodás lehetőségét az alap-, mester- és doktori képzések, valamint az át- és továbbképzések széles körével. (OECD, 2008; Eurydice, 2010)

A 21. században a gazdasági eredményesség elérésének előfeltétele a nagy számban rendelkezésre álló, magasan kvalifikált munkaerő, mely a gyorsan változó technológiai és innováci-

ós környezethez rugalmasan képes alkalmazkodni. A siker kulcsa ezen túlmenően a változás és innováció kezdeményezése sok esetben a korábban elszigetelt tudományterületek eredményeinek integrált alkalmazásával. Mindez a tudás alapú gazdasági és társadalmi környezet az oktatási rendszertől és azon belül a felsőoktatástól is széles tömegek számára magas színvonalú, gyakorlatban alkalmazható tudás biztosítását, innovatív és integratív készségek fejlesztését fogalmazza meg elvárásként. (OECD, 2008) E szemléletet tükrözi, hogy az Európai Unió 2020-ra kitűzött stratégiájába két oktatással kapcsolatos célérték is bekerült, melyből az egyik a 30-34 éves korosztályban a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számának európai átlagban 40%-ra emelése, vagyis a felsőoktatásban a tömegképzés erősítése (European Commission, 2010).

Ebben az elvárás rendszerben született meg az ezredfordulón egy átjárható és átlátható európai felsőoktatási rendszer megteremtésének az igénye, melyet köznéven bolognai folyamatként hívunk. A bolognai folyamat keretében az addig nemzeti tradíciók szerint strukturált felsőoktatási képzéseket felváltja a munkaerőpiac által európai szinten világosan értelmezhető alapképzés (bachelor's degree), a mesterképzés (master's degree) és a doktori képzés (PhD) hármas osztata. A képzési struktúrák összehangolásán túl – a széles eszközrendszerből csak párat kiemelve – egységes, a hallgató tanulmányi munkáján alapuló előrehaladást mérő rendszer, az európai kredit: az ECTS (European Credit Transfer System), valamint az oklevelek tartalmát nemzetközi munkaerőpiacon is értelmezhetővé tevő oklevélmelléklet (Diploma Supplement) került bevezetésre. A folyamat koronájaként Európa egyes országaiban a megszerzhető képesítéseket kimeneti tudás alapon rendszerező és szintező Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) jött létre, melyhez a tagországok a saját képesítéseik keretrendszerbe foglalásával és annak európai rendszerhez illesztésével kapcsolódnak. (Bologna Secretariat, 2009)

Az átláthatóság és átjárhatóság szemléleti alapja a kimeneti elv, mely az EKKR alapelveiben nyert végső legitimitást. A kimeneti hangsúly azzal az erős európai tradícióval kíván szakítani, hogy a befektetett idő vagy munka mennyiségének és irányultságának bemeneti paramétereire határozzák meg a képzést, ehelyett a hangsúly az elsajátított tudás kimeneti pontjára kerül. Vagyis a képzés során a hallgató által elsajátított ismeretek, készségek és attitűdök szint-

je határozza meg a képzést és az azon megszerzett képesítés szintjét. A felsőoktatásban a kimenet orientált, más néven kompetencia központú szemlélet két szempontból jelentett megújítást. Az egyik, hogy az ismeretek elsajátításán, illetve oktatásán túl a készségek és az attitűdök elsajátítása, oktatása felértékelődött, a másik az, hogy az oktatás értékelésének alapja az abban elsajátított tudás, vagyis a tanulási eredmény lett. (OECD 2005; Európai Parlament és a Tanács, 2008)

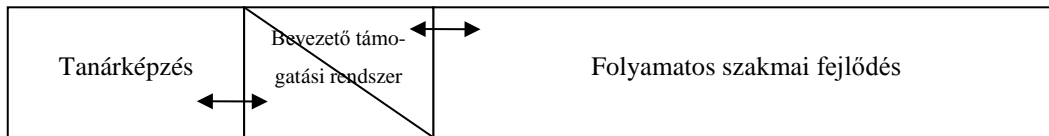
Mindez a hagyományos oktatási rendszert, – melyben a tanár-diák viszonyban a tanár mint a tudás forrása dominál – megváltoztatja, a diákra kerül a hangsúly, aki tanulása keretében a tanártól, illetve egyéb forrásokból (pl. internet) is elsajátíthat tudást. Az iskolarendszerű formális képzések egyértelmű dominanciája oldódik, felértékelődik a nem formális és informális tanulás, így a munkatapasztalat keretében szerzett tudás (Commission of the European Communities, 2005). Az iskola és a felsőoktatás az internettel és a világ egészével, mint lehetséges tanulás színterekkel versenybe kerül. (OECD, 2008)

3.1.2. A tanárképzés szemléleti alapjai Európában

Fontos tisztázni, hogy a továbbiakban „európai gondolkodásnak” az európai dokumentumokban, a tagországok kapcsolódó stratégiáiban, valamint az európai szintű, tanárpolitikával kapcsolatos szakmai párbeszédben közös szemléleti alapot jelentő nézetrendszert nevezünk, tudva természetesen, hogy Európában az egyes tagországok és szereplők (stakeholderek) szintjén a gondolkodás és nézetvilág szinte kimeríthetetlen sokfélesége él együtt.

Az európai gondolkodásban a tanárság életpálya szintű komplex megközelítése a jellemző. A tanárképzésre való felvételtől a tanári pálya végéig egy életút zajlik, mely során a tanár folyamatosan fejlődik. Ez az életút, európai szóhasználattal a kontinuum, három fő részre oszlik: a tanárképzésre, a bevezető szakaszra és folyamatos szakmai fejlődési szakaszra. A szakaszok kapcsolatát mutatja az 2. ábra.

2. ábra: Az életpálya kontinuum szakaszai és azok közötti viszonyrendszer



Forrás: Marco Snoek, 2008. Tallin PLA

Az ún. Tanácsi Következtetések (Council of the European Union, 2007, 2008, 2009) keretében hivatalos dokumentum formájában is megjelentek az életpálya kontinuummal és annak egyes szakaszaival szembeni európai szemléleti alapok és elvárások. A bevezető szakaszra vonatkozóan az Európai Bizottság 2010-ben jelentetett meg egy kézikönyvet a tagországok jogalkotói számára (European Commission, 2010).

3.1.2.1. A kontinuum első szakasza a tanárképzési szakasz

Melynek célja, hogy a tanári pálya iránt érdeklődő személy megkapja mindazt az elméleti és gyakorlati tudást, mely ahhoz szükséges, hogy pályáját megkezdhesse. Az európai gondolkodás nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a legjobban teljesítők közül kerüljenek ki minél nagyobb arányban a tanári pályát választók, hogy a tanári pályának megfelelő presztízse, elismertsége legyen, mely ezt lehetővé teszi. A rekrutáció, vagyis a megfelelő jelöltek tanári pályára vonzása a legtöbb európai országban Magyarországhoz hasonlóan elengedhetetlen, e nélkül a pályára jelentkezők száma egyes országok (pl. a skandináv országok és Lengyelország) kivételével nem elégséges. A másik oldalról a tanárképzésbe lépők szelekciója is fontos, ezzel biztosítható, hogy a jelentkezők közül az alkalmatlanok – amennyiben erre van lehetőség – kiszűrésre kerüljenek, illetve, hogy a kiválasztással, versennyel biztosítható legyen, hogy a jelentkezők közül a legjobbak kerüljenek e pályára. (OECD, 2005)

A tanárképzés minőségének emelésére vonatkozó európai ajánlás ezen kívül megfontolásra ajánlja a tagországoknak a tanárképzés szintjének emelését, a tanárképzésben a kutatás módszertan, a tantermi és alkalmazott kutatások elsajátításának erősítését, valamint a gyakorlati komponens növelését (Council of the European Union, 2007).

Az európai szemléletben a tanárképzéssel szemben támasztott elvárás a tantervi egységek koherens egymásra épülése, szerves összekapcsolódása. Mindez vonatkozik a pedagógia és pszichológia, valamint a diszciplináris ismeretek között a szakmódszertan híd szerepére, mely azt jelenti, hogy a megszerzett tudásnak világosan kapcsolódnia kell a tanári munkához, fontos a tartalmak területek közötti egyeztetése és közös kialakítása. További fontos vonatkozása a koherencia elvárásának az elmélet és gyakorlat egymásra épülése is. Utóbbi esetében a felsőoktatás alapvetően elmélet orientált szemléletében váltás következett be több európai országban is, egyrészt iskolai alapú tanárképzési programok indultak Angliában és Hollandiában (Ian Menter és mtsai, 2011), valamint elterjedt a gyakorlat képzés végén való megjelenítése helyett az elmélettel egymást váltó képzési struktúra, melyben a gyakorlat mintegy megteremti a soron következő elméleti blokk elsajátítására való igényt. Az elmélet és gyakorlat, illetve a diszciplínák egymásra építésének szerkezeti lehetőségei nyilván végtelenek, ezekkel szemben megfogalmazott európai elvárás az, hogy biztosított legyen a hatékony és hatásos együttműködés, egymásra épülés.

A tanárképzés terén az európai szemlélet a felsőoktatáshoz illeszkedően, annak kialakulásában talán úttörő szerepet is játszva egyértelműen kompetencia alapú. A tanári kompetencia rendszer a 2005-ben az Európai Bizottság által kidolgozott és később hivatalos ajánlasként elfogadott élethosszig tartó tanulás kulcs kompetenciáira, (European Parliament and the Council, 2006), valamint a 2004-ben az Európa Tanács és a Bizottság által közösen elfogadott Közös európai elvek a tanári kompetenciákban és képesítésekben c. dokumentumra (European Commission and the Council, 2004) épül.

Utóbbi dokumentum szerint az oktatás minőségének és hatékonyságának emelése érdekében a tanároknak magas szinten (felsőfokon) kvalifikáltnak kell lenniük, az élethosszig tartó tanulásukban számukra támogatást kell biztosítani, a tanári pályán a képzés és a folyamatos szakmai fejlődés szakaszában a mobilitást biztosítani szükséges, valamint, együttműködés alapú tanári professzióra van szükség. Az oktatás minőségének és hatékonyságának érdekében a tanároknak képesnek kell lenni:

- ✓ másokkal való közös munkára,
- ✓ tudással, technológiával és információval való munkára,

- ✓ a társadalomban és a társadalommal való együttműködésre.

„E területeken a munkát a tanároknak az élethosszig tartó szakmai kontinuum keretében kell végezni, melynek a képzés, a bevezető támogatás és a folyamatos szakmai fejlődés a részei, mert a tanároktól nem elvárható, hogy minden szükséges kompetenciával rendelkezzenek a tanárképzés befejeztével” (European Commission and the Council, 2004).

A tanárképzés végén elérendő tanári kompetenciák európai egységes rendszere nem született meg; tagországoként változó és változatos, társadalmi és kulturális tényezők által befolyásolt a kompetencia rendszerek tartalma, részletezettsége, formája (University of Yvaskyla, 2009). A sokszínűségben azonban közös minimális alapnak mondható a Tanácsi Következtetésekben (Council of the European Union, 2007) megfogalmazott kompetencia lista, mely szerint a tanár rendelkezik

- ✓ szakértői szintű szaktárgyi tudással,
- ✓ az alábbiakból álló pedagógiai készségekkel:
 - 1.) képes heterogén tanulócsoportokat tanítani,
 - 2.) használni a tanítás során az IKT eszközrendszert,
 - 3.) képes a transzverzális/kulcs kompetenciákat fejleszteni,
 - 4.) képes biztonságos és vonzó iskolákat teremteni.

A kompetencia orientált európai tanárképzési szemlélet kapcsán még feltétlen említést érdemel, hogy nagyon eltérő a szemlélet és a tagországok gyakorlata a tekintetben, hogy a kompetenciákat általános szinten, a tanári feladatok komplexitását egységben kezelő módon kell meghatározni, vagy a kompetenciák alapján standardok, és azok teljesítését jelző indikátorok is megfogalmazhatók. A standardok erénye az egyértelmű, jól megfogható elvárás rendszer, míg hátránya pontosan ugyanennek következménye, a leszűkítetten értelmezett és összefüggéseket nem kezelő „csekklista” (Caena, 2011).

A tanárképzés végén kimeneti elvárásként megjelenő kompetenciák egy alapszintet képviselnek, azt a minimumot, mely ahhoz kell, hogy a tanár a közoktatásban munkába állhasson. A tanárképzési kimeneti kompetenciára épít a kontinuum következő szakasza, a bevezető szakasz.

3.1.2.2. A bevezető szakasz (induction period)

A tanári oklevél megszerzését követően, a tanári pálya indulásakor kezdődő egy-három évig tartó időszak. 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 karrierjének elindulásához nyújtott támogatás. A tanári oklevél megszerzését és az elhelyezkedést követő szakaszra esik a szakmai és az iskolai, intézményi szocializáció, valamint a tanári identitás érlelődése, kiforrása is. E kritikus szakasz sikere elengedhetetlen a pályán maradáshoz, ezért szükséges a támogatás a pályakezdő tanár számára. (Cameron, 2007; European Commission, 2010)

A bevezető szakaszban valamennyi pályakezdő tanárnak joga és kötelessége a rendszerszerű és koherens támogatásban való részvétel (European Commission, 2010). A támogatás az Európai Bizottság dokumentuma szerint három területre koncentrál. Ezek a szakmai támogatás, ebbe beleértve a szaktárgyi, didaktikai és pedagógiai, pszichológiai területet is, a személyes, vagy érzelmi támogatás, a harmadik pedig az iskolai közösségben, valamint a tanári pályán való szocializáció támogatása. E háromféle támogatást, egy bevezető támogatási rendszer keretében több, egymás hatását erősítő, koherens alrendszer együttesen nyújtja. Ilyen alrendszer lehet a mentorrendszer, a szakértői támogatási rendszer, a társak rendszere és az önelemzés rendszere.

A bevezető szakasz során nyújtott támogató rendszerek közül külön figyelmet érdemel az önelemzés rendszere, mely az európai gondolkodásban a bevezető szakasz fő értelmét, lényegét adja. A bevezető szakaszban lehetséges a pályakezdő tanár számára az önelemzést, a reflektivitást mint a kihívásokra adott válasz keresésének módját rögzíteni. A reflektív tanárrá válás pedig az iskola környezetéhez rugalmasan alkalmazkodó tanuló közösséggé alakításához elengedhetetlen.

A hatékony bevezető támogatás csökkenti a pályaelhagyók számát, hozzájárul a tanítás minőségének emeléséhez, valamint előmozdítja az iskola tanuló környezetté válását. Mindezen túl a legfontosabb szerepe a kontinuum szempontjából mégis az, hogy a kezdő pedagógust a

tanári pályán a reflektivitásra és a saját folyamatos fejlődésének előmozdítására szocializálja, ezzel képezve hidat a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődés szakasza között. (Löfström, Eisenschmidt, 2009)

3.1.2.3. A kontinuum harmadik, időben leghosszabb szakasza a folyamatos szakmai fejlődés

E szakaszt hazánkban jellemzően tanár-továbbképzési szakasznak hívjuk. Az Európában használt terminus már önmagában mutatja a szemléletbeli különbséget. Az európai gondolkodásban a tanár mint professzionális szakember, – az orvoshoz, mérnökhöz, és más intellektuális szakmákhoz hasonlóan – felelős a szakmai fejlődéséért. (Teaching Council of Ireland, 2011) A felelőssége abban áll, hogy ismeri ismeretszerzési, készségfejlesztési szükségleteit és annak kielégítésére törekszik, vagyis a saját fejlődésének aktív előmozdítója. A kifejezés másik fontos vonatkozása, hogy a korábbi terminust használva kimenet orientált, vagyis a hangsúly nem azon van, hogy részt vesz-e továbbképzésen, vagy sem, hanem azon, hogy annak vagy másnak eredményeképpen szakmailag fejlődik. (Council of the European Union, 2007)

A 2009. évi tanácsi következtetésben megjelenik az az európai szemlélet, hogy a tanár folyamatos szakmai fejlődése egyrészt az önelemzésén, reflektivitásán kell, hogy alapuljon, másrészt rendszeres visszajelzésen, melyet kaphat az iskolavezetőtől, kollégáktól és diákoktól. A tanácsi következtetés kimondja azt is, hogy a folyamatos szakmai fejlődés célja a jobb minőségű tanítás, ami nem más, mint a diákok tanulási eredményében való javulás elérése. (Council of the European Union, 2007)

A kontinuum harmadik szakasza kapcsán az európai szemléletben fontos szerepet játszik, hogy az országoknak a tanárok igénye szerinti, tehát releváns kínálat biztosítására kell törekedni. Ebbe beleértve a fejlődés fokozása érdekében a nem formális és informális tanulási lehetőségek bővítését, valamint a kínálat minőségének emelését. Utóbbihoz a tanácsi következtetés kimondja minőségbiztosítási rendszer üzemeltetésének szükségességét. (Teaching Council of Ireland, 2011)

Az OECD Talis jelentés konklúzióiban, valamint a tanárpolitikában vezető szerepet betöltő országok pl. Skócia stratégiai dokumentumaiban, az EU-s ajánlásokban foglaltaknál markánsabban megfogalmazásra kerül, hogy a szakmai fejlődés akkor a leghatékonyabb, ha a pedagógus az iskolában a kollégáival közös együttműködésben hosszú távon kooperál, együttműködik. Vagyis a továbbképzések tanfolyami formája helyett és mellett indokolt az iskolai, tantületi hosszú távú együttműködési programok támogatása. Ezek hatékonyságát növeli, ha az iskola saját fejlesztési igényeinek megfelelően kialakított – tanulói teljesítményben megfogalmazott – terv szerint folytatja le a programot, és szükség esetén külső szakértő bevonásának lehetősége biztosított. (Donaldson, 2010; Teaching Council of Ireland, 2011)

Az iskolavezetők kiemelten fontos csoport, akiknek a szakmai fejlődése nagy mértékben szolgálja az oktatási rendszer minőség ügyét. Az európai szemlélet és dokumentumok szerint – és a magyarországi gyakorlatnak megfelelően – az iskolavezetők tanári tapasztalattal, menedzsment és vezetői készségekkel is rendelkeznek, akik számára a speciális képzési kínálat biztosítása kiemelt feladat. (Council of the European Union, 2008)

3.1.2.4. A tanári kontinuum szakaszai egy egységes, koherens és koordinált rendszert alkotnak

Az európai szemlélet szerint a tanárok képzése, bevezetése és folyamatos szakmai fejlődése egy közös elvárásrendszer szerint kell, hogy felépüljön. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzésben kimeneti pontként meghatározott kompetenciák képezik a bevezető szakasz bemeneti minimumát, és e kompetenciák terén elért emelkedő teljesítményben ragadható meg a bevezető szakasz és a folyamatos szakmai fejlődés során a fejlődés. Mindez azt feltételezi, hogy a pedagógusok és pedagógusképzők között, valamint tágabb értelemben a társadalomban megszületett a konszenzus a tekintetben, hogy milyen a jó tanár, mit jelent a „jó tanárság”. Ez a sok esetben kimondatlan, vagy születő félben levő konszenzus, közmegértés az alapja annak, hogy a tanárképzésre, bevezető támogatásra és folyamatos szakmai fejlődésre fordított források hatékonyan kerülnek felhasználásra, hogy egy irányba mutatva, koherens, rendszer szintű egységet adnak. (OECD, 2005; Council of the European Union, 2007)

Természetesen a társadalmi közmegértés mindehhez kevés, szükséges az eltérő szakaszok működését szabályozó jogi keretek koherensé tétéle, vagyis egy koherens „tanárpolitika” (teacher policy) kialakítása is. A tanárpolitika a tanárokkal kapcsolatos valamennyi „politika” összessége, tehát a tanárképzés, a bevezető szakasz, a továbbképzési rendszer, valamint a közoktatási és pedagógusképzési foglalkoztatási szabályok, bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek, valamint a különböző szakaszok képzéseivel szemben támasztott akkreditációs, minőségbiztosítási szabályozások összessége. Az európai szemlélet magában foglalja a koherens tanárpolitika kialakításának igényét, vagyis azt, hogy a tanárpolitika részszabályai azonos elveken alapuljanak, a jogszabályok terminológiája, elvárás rendszere egymással összhangban, egymásra építve alakuljon. Ez a szereplők és érdekrendszereik számsósága miatt rendszerint hosszas egyeztetést igényel.

Mindez azt is jelenti, hogy egy rendszerré összeépülve a kontinuum egy minőségbiztosítási rendszer szerint működik, melyben az egymásra épülő szakaszok szereplői egymással egyeztetnek, a teljesítmény mutatók alapján a megelőző fázisnak visszajelzéseket nyújtanak, a rendszer pedig összességében, komplexen kerül kiértékelésre. (Council of the European Union, 2007)

Az európai szemléletben a kontinuum összhangjának és megvalósíthatóságának szakmai garanciája az az önértékelő, reflektív gyakorlat, mely a tanárt a pályáján folyamatos tanulásra, fejlődésre készíti, ösztönzi.

A kontinuumon, mint szervezeti kereten túl néhány további európai szemléleti sajátosságra a teljesség igénye nélkül érdemes kitérni. Négy ilyen sajátosság a pedagógiai és értékelési szemléletváltás, a diverzitás kezelése, a tanári professzió kérdése és a tanárképzők kiemelt fontossága. A tanárképzők kérdésével, kiemelt szerepük miatt külön alfejezetben foglalkozunk.

3.1.2.5. Szemléletváltás történt a pedagógiában és a pedagógiai értékelésben (assessment)

Az ismeret és tanár központú, ismeret átadásra építő ma már korszerűtlennek mondható pedagógiai szemlélet helyett az európai tanárképzési gondolkodásban a tanuló és tudás (ismeret, készség és nézet/attitűd) központú szemlélet, igen sokszor a konstruktivista szemlélet lép. E szerint a tudás mint gyümölcs a tanár által nem adható át, hanem az a tanuló tevékenysége, munkája (konstrukciós folyamata) eredményeként áll elő. E folyamatban a tanár szerepe a tanulás támogatása, előmozdítása, motiválása, a biztonságos és inspiráló feltételrendszer biztosítása. A tudás és diák központú pedagógiai szemlélet mindennapi megvalósítása nagyon eltérő képet mutat az európai országokban, de az európai szintű szakmai diskurzusokban e szemlélet terén konszenzus van. (Mindez teljesen egybevágh az élethosszig tartó tanulás paradigmájából adódó, és az oktatási rendszerrel szemben megfogalmazott elvárásokkal is.)

A pedagógiai szemlélet átalakulása a pedagógiai értékelésben is újabb hangsúlyokat hoz. Természetesen az iskolarendszerű oktatásban a szummatív értékelés az érettségi és záróvizsga rendszerekben továbbra is erős, de ezek mellett a jelenlegi európai szemléletben a formatív értékelés egyre nagyobb szerepet, figyelmet kap. Paul Black és Dylan Wiliam „Inside the Black Box” című, 1998-as híres munkájában hívja fel a figyelmet arra, hogy a tanteremben zajló „fekete dobozban”, vagyis a tanulás-tanítás folyamatán belül van szükség változtatásra ahhoz, hogy a tanulói eredményesség növekedjen. Ennek egyik eszköze a tanulásért végzett értékelés (assessment for learning AfL), mely a formatív értékelést a tanulás részeként, annak szolgálatába állítja, új módokon használva az önértékelés, a társak értékelése, az osztályzás és a szummatív értékelés eszközrendszerét. (Black és Wiliam 1998; William, 2006) A tanárok és a tanítás értékelő rendszerének átalakítása, a rendelkezésre álló eszközrendszer bővítése, illetve az ezzel kapcsolatos jó gyakorlatok megosztása az európai szintű szakmai párbeszéd kiemelt területe.

3.1.2.6. A diverzitás kezelése

Egyre központibb kérdéssé válik a tanárpolitikában. Elméleti és gyakorlati szakemberek keresik a megoldásokat a differenciált osztálytermi munkának a megvalósítására akkor, amikor az osztálytermen, iskolán és iskolarendszeren belül az egyének közötti különbségek nőnek. Egy-szerre kell megoldást találni a tehetséggondozás, a felzárkóztatás, a kulturális többség és kisebbség, a migránsok és egyre eltérőbb helyzetű szociális csoportokhoz tartozó gyermekek különböző fejlesztésének együttes biztosítására. Az inklúciónak köszönhetően megkezdődött a válaszfalak bontása a „mainstream-” és a gyógypedagógia között: általános felismerés, hogy egyre fontosabbá válik a tanárok számára a gyógypedagógiai kompetenciák elsajátítása, míg a gyógypedagógusok számára a normális fejlődés pedagógiai és pszichológiai ismerete. Európában és világszerte erősödik a figyelem és a nyomás az oktatás nyitottságának és befogadó jellegének fokozására, hiszen az oktatás az egyik legfontosabb eszköz a társadalmi különbségek csökkentésére. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012)

3.1.2.7. A tanári professzió kérdése

Hasonlóan nagy figyelmet kap Európában. A McKinsey & Company 2007. évi tanulmánya a legjobban teljesítő oktatási rendszerekről egyértelműen emelte ki a tanárok kulcs szerepét az oktatás minőségében (McKinsey & Company, 2007). Kiemelt társadalmi szerepük elismerése ellenére több európai országban nincs a tradicionális professziókhöz mérhető tanári életpálya, a tanárok szakmai érdekeit egyeztető, megjelenítő, képviselő szakmai kamara (vagy angolszász rendszerben „tanár tanács” teaching council), vagy nincs a közoktatásban való tanítás a bevezető szakasz sikeres teljesítése által elnyerhető és szakmai értékelésen alapuló jogosultsághoz kötve, és sok esetben nincs az ágazati minisztériumoknak - a kifejezetten foglalkoztatáspolitikai érderendszer mentén működő szakszervezeteken kívül - valós partnere. Vagyis Európa szerte fontos kihívás a tanárok szakmájukkal szembeni felelősségét, szakmai önszerveződését támogató szemlélet. (Council of the European Union, 2009)

3.1.3. A tanárképzők

3.1.3.1. A tanárképzők definíciója

Az ismert terminus, a tanárképzők definícióját hiába keressük a hazai felsőoktatási jogszabály gyűjteményekben, e fogalom formálisan nem létezik, „mindössze” a közhasználatban forog, ott jelentése a tanárok képzésében részt vevő személy. Az Európai Bizottság szervezésében 2010 júniusában Reykjavíkban tartott egymástól tanulási tevékenység eredményeként a tagországok megállapodtak egy közös definícióban, miszerint a

„tanárképzők mindazok, akik aktívan segítik a tanár-jelöltek és tanárok (formális) tanulását” (*European Commission, 2010a*).

Ez utóbbi, pontosított definíció tág értelmű, magában foglalja nemcsak a tanárképzés pedagógiai és pszichológiai oktatóit, hanem a diszciplináris és a módszertani területek oktatóit is. Sőt, nem tesz különbséget a felsőoktatási és közoktatási képzők között, tehát magában foglalja a közoktatási vezető tanárokat és partneriskolai mentortanárokat is.

E tág tanárképző fogalmat tovább bővíti az, hogy az európai tanárpolitika egyik alapvetése, hogy a tanárok képzése és tanulása nem áll meg a tanárképzés végén az oklevél szerzéssel, hanem folytatódik a gyakornoki, vagy más néven bevezető szakasz alatt, valamint az egész tanári életpályát folyamatos szakmai fejlődésként értelmezve a nyugdíjba vonulásig tart (Council of the European Union, 2007, 2008, 2009). Emiatt a fenti tanárképző fogalom nemcsak a tanárképzési szakasz alatt a tanárjelöltek oktatását és támogatását végző felsőoktatási és közoktatási szereplőket tartalmazza, hanem azon trénereket, szakértőket, képzőket is, akik a bevezető támogatás alatt, illetve akik a pedagógus továbbképzések keretében a tanárok formális képzésében részt vesznek.

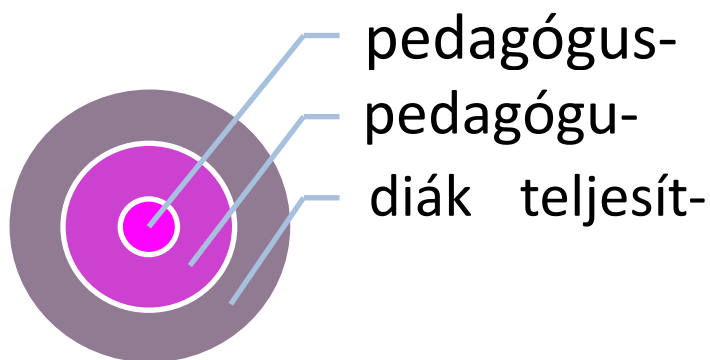
E tág értelmezés mellett a tanárképzők köre egy színes mozaikot idéz. A tanárképzők névvel illetett csoport ugyanis kifejezetten heterogén az egyének szakterületi hovatartozását illetően, az egyének szaktudásának jellegében, vagyis abban, hogy a speciális szakismeret mennyire elméleti, vagy gyakorlati jellegű, de a szaktudást elismerő végzettség szintjében, annak

társadalmi megbecsültségében, a munkavégzés helyének vonatkozásában, és ennek köszönhetően az intézményi kötöttségekben, vagy körülményekben; továbbá a szervezeti identitásban, és a tanárok képzésével kapcsolatos identitásán is. E sokszínű csoport tagjait az oktatás teljes rendszerében szerteszt, megtaláljuk munkájuk és annak hatása szerteágazó, nem összefogható, ezért is mondják, hogy a tanárképzők egy *rejtett professzió* művelői.

„Az angol nyelvben, illetve az európai gondolkodásban a tanárképzés és a pedagógusképzés gyakorlatilag egy fogalom. A tanító és a tanár megnevezése nem válik szét (primary teacher, subject teacher), a gyógypedagógus a speciális szükségletű gyermekek (teacher in special needs education) tanára, az óvopedagógus pedig „elő-iskolai tanár” (pre-school teacher), vagyis minden pedagógus tanár, a pedagógus maga a tanár. Ez eleve egy sokkal integratívabb, összekapcsolódóbb szemléleti alapot is ad a tanárság szerepének, feladatainak és kihívásainak meghatározásakor.” (Stéger, 2012.) Mindezért valójában a tanárképzők fogalma a fentiekén túl tovább bővül tehát a hazai szóhasználat pedagógusképzőinek körével, beleértve természetesen ez esetben is a felsőoktatási és közoktatási képzőket, a gyakornok szakazban támogatást nyújtókat, valamint az életpálya során a továbbképzést biztosító szakértőket, trénereket és oktatókat. A továbbiakban tehát e kiterjesztett, legszélesebb körre értelmezett fogalomként használjuk a „tanárképző” elnevezést.

A tanárképzők a nemzetközi oktatáspolitikai látókörbe a 2010-es évvel kerültek be, kiemelt figyelmet ettől kezdve kaptak mind az Európai Bizottság, mind az OECD részéről. A kiemelt figyelem oka az a kulcs szerep, melyet e rejtőző csoport betölt az oktatás egészének működésében. A tanárképzők meghatározó szerepe könnyen belátható a McKinsey & Company 2007-es jelentésének elhíresült mondata alapján: „Egy oktatási rendszer minősége nem tudja túlszárnyalni a tanárainak minőségét” (McKinsey & Company, 2007). Ha a tanárok minősége meghatározó az oktatási rendszer minőségére, akkor a tanárokat képzők minősége hatványozottan fontos, hisz az ő tevékenységük eredményessége meghatározó a tanárok minősége vonatkozásában. Ezt az összefüggést mutatja a 3. ábra.

3. ábra: A tanárképzők minőségének hatványozottan kiemelt szerepe az oktatási rendszer minőségére



E hatványozottan kiemelt szerepet tükrözte az Education² vagyis „Képzés a négyzetten” elnevezésű brüsszeli konferencia, melyet a tanárképzők oktatáspolitikai támogatásának tárgyában szervezett az Európai Bizottság 2012-ben.

Az oktatási rendszer szempontjából a tanárképzők szerepe több rétegű. Egyrészt működésük eredményeként reprodukálják az oktatási rendszert, új tanárokat és tanárképzőket termelnek, másrészt viszont kiemelt szerepet játszanak abban, hogy a következő generáció tanárai egy megújult kompetencia rendszerrel kezdjék meg életpályájukat, illetve a tanári pályán lévőknek legyen lehetőségük megújítani a korábban megszerzett és az info-kommunikációs forradalom, valamint a társadalom átalakulása következtében elavult, vagy gyors tempóban avuló kompetenciáikat. E részben ellentmondó újratermelő és átalakító szereppel párhuzamosan a tanárképzőknek kell gondoskodni a tanárképzéssel kapcsolatos tudásbázisról, annak folyamatos fejlesztéséről is. E rendszer szintű szerepekkel párhuzamosan pedig az egyének szintjén szerepük előmozdítani a tanárok kompetenciáinak fejlődését. A tanári kompetenciák fejlődésének előmozdítása során a tanárképző egyrészt ismeretforrás. Forrása a szaktárgyi, a pedagógiai és pszichológiai, a módszertani, az oktatási rendszerrel, vagy az intézményi kontextussal kapcsolatos ismereteknek. A készségek fejlesztése terén a tanárképző a tervezés, szervezés, irányítás, az értékelés és visszajelzés, a motiválás, az IKT eszközök használata, a reflektivitás elsajátítása és megerősítése terén játszik kulcs szerepet. Azonban ennél is talán fontosabb, hogy a tanárképző akarva-akaratlanul is formálja a tanárjelölt és a tanár nézeteit,

attitűdjeit. Ily módon befolyással bír arra, hogy a tanár, és rendszer szinten a tanár társadalom milyen szakmai értékeket tart fontosnak, hogyan ítéli meg, hogy mitől jó a tanár.

Mint láttuk, a tanárképzők csoportjánál sokszínűbbet nehéz lenne keresni is. Mindez kifejezetten előnyös a tanári szakma sokszínű ismeretigényének és szerteágazó készség rendszerének elsajátítása során, hisz a sokrétű szakmai, módszertani és pedagógiai-pszichológiai ismeretet, a széleskörű készségek tárházát fontos, hogy szakértőktől szerezhesse meg a tanárjelölt, illetve a tanár. Azonban egy heterogén értékrendű és nézetrendszerű csoport tagjainak attitűd formáló hatása csak mérsékelt hatékonysággal bírhat. Könnyen előfordulhat ugyanis, hogy az ellentétes nézetek hatásai kioltják egymást.

Egy tanárképzőkkel kapcsolatos oktatáspolitikai körkép 2012-ben készült az Európai Bizottság Képzés a négyzetben – A tanárképzők oktatáspolitikai támogatása c. konferenciájára Francesca Caena által (Caena, 2012). A tanárpolitikával foglalkozó európai bizottsági munkacsoport tagjai által szolgáltatott adatok ezen elemzéséből kiderül, hogy a tanárképzők csoportjáról viszonylag kevés információ áll rendelkezésre Európa-szerte. Kevés kutatás foglalkozik e csoporttal, ezért viszonylag keveset tudunk bizonyítottan a különböző jellemzőikről. Hasonlóképpen kevés, szinte nem létező Európában a tanárképzőkkel kapcsolatos szabályozás, e helyett inkább találunk országonként egy-egy részlet vonatkozásában kezdeményezést, vagy a tanárképzők önszervező csoportjainak spontán tevékenységét, támogatását. Pedig az oktatáspolitikában növekvő figyelem övezi kontinens szerte a tanárképzőket, nemzeti kontextusban több országban merül fel a tudatos kiválasztás problematikája, a képzés lehetőségeinek vizsgálata, a bevezető támogatás, illetve a tanárképzők életpályája során a folyamatos szakmai fejlődés formáinak keresése.

Az Európai Bizottság 2012. novemberi Rethinking Education, vagyis Az oktatás újragondolása című kommunikációja háttérdokumentumaként publikált munkaanyagában a rendelkezésre álló kutatási eredmények és az európai tagországok egymástól tanulása alapján számos, egymással szorosan összefüggő, a tanárképzők munkájának minőségére számottevő hatással bíró kihívást azonosított. Ezek az alábbiak:

- ✓ „konszenzus hiánya a minimálisan elvárható, – a minőségbiztosítás keretében és a tanárképző professzióba lépéskor történő szelekció során alkalmazható – kompetencia vagy képesítési követelmények vonatkozásában,
- ✓ hiányzó vagy nagyon korlátozott mértékű támogatás és szabályozás a tanárképzők képzését, bevezető támogatását és életpálya alatti folyamatos szakmai fejlődését illetően,
- ✓ a rendszerszerű és hatékony együttműködés hiánya a sztékholderek, az intézmények és a tanárképzők között,
- ✓ a tagországok oktatási hatóságai részéről áttekintés hiánya a tanárképzők sajátos szakmai jellemzőiről,
- ✓ a tanárképző fogalom gyenge konceptualizáltsága, az identitás és a státusz erőtlensége,
- ✓ a tanárképzők szakmaiságának korlátozott vagy nem létező formális elismerése, szabályozottsága, sztenderdjei,
- ✓ a profilok, a képesítések, a tapasztalatok, a környezet, az identitás és a szervezeti kötöttségek heterogenitása.” (European Commission, 2012. 54. o.)

Az európai országok zömében e professzió még mint fogalom sem jött létre, vagy csak szűken értelmezett. Ilyen ország például Ciprus, Csehország, Dánia, Finnország, Lengyelország, Németország és Spanyolország. Egy szűkebb értelemben vett tanárképző fogalom él Horvátországban és Észországon, ahol tanárképző alatt leginkább a felsőoktatási oktatók közül a pedagógia, pszichológia és a módszertan oktatóit értik. A tágabb értelmezést Európában hét ország fogadta el, Ausztria, Hollandia, Írország, Izland, Luxemburg, Norvégia és Magyarország. Több országban a tanárképzési reformok indították el a tanárképzők körével és minőségével kapcsolatos széles körű szakmai diskurzust. (Caena, 2012) Írországon és Skóciában a folyamatos szakmai fejlődés legmeghatározóbb formájának a tanárok iskolai tanulóközössége keretében megvalósuló hosszan tartó együttműködést tartják, így ezen országokban a hivatalos stratégiai dokumentumokban megjelent az a gondolat, miszerint valamennyi tanárnak egyben tanárképzőnek is kell lennie (Donaldson, 2010).

A Caena féle 19 országra kiterjedő felmérés szerint a tanárképzési reformok intézményi vonatkozásai Ausztriában, Dániában, Izlandon, Németországban és Magyarországon eredményeztek tanárképzők közötti feszültségeket. Hat ország, Ciprus, Lengyelország, Norvégia, Magyarország, Spanyolország és Szlovénia tett említést arról, hogy a tanárképzők többi szakterülethez viszonyított alacsony akadémiai státusza külön kihívást jelent a tanárképző szerep

felvállalásában, tanárképzéssel kapcsolatos kutatási téma választásában. (Caena, 2012) Említést érdemel továbbá, hogy nincs európai ország, ahol kötelező, formális képzést nyújtanának a tanárképzők teljes csoportjának, és jellemzően nincs tanárképzőkre vonatkozó képesítési követelmény, e helyett felsőoktatási és közoktatási foglalkoztatási szabályokban rögzített generális képesítési szint követelmények vannak.

A fentiek alapján jól érzékelhető, hogy a hazai tanárképzők közötti nézet-szakadékok nem példa nélküliek, a tanárképző professzió kontinens szerte nehézségekkel küzd. Ezért Európában éppúgy mint Magyarországon az oktatás sikeréhez kiemelt fontossággal bír a tanárképzők szakmai minőségének meghatározása és szakmai fejlődésük biztosítása. Ezek érdekében mind az OECD, mind az Európai Bizottság (OECD, 2010) (European Commission, 2013) szerint három területen van szükség előrelépésre: (1) a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások előmozdításában, (2) a tanárképzők kompetenciáinak, vagy profiljainak megalkotásában, valamint (3) a tanárképző életpálya alatti folyamatos szakmai fejlődés biztosítása vonatkozásában.

3.1.3.2. A tanárképzők kutatási tevékenysége

A tanárképzők kutatási tevékenysége, illetve a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások fokozása elengedhetetlen. „A tanárképzők szakmai fejlődési tevékenységének koherens rendszerét a tanárképzők munkájával és tanulásával kapcsolatos ismeretekre és kutatásra kellene alapozni. ... A tanárjelöltek tanításra tanítása komplex feladat, melyet a lehető legmagasabb szinten kell végrehajtani az iskolában megvalósuló tanításra és tanulásra való hatása miatt. Ezért a tagországoknak és a tanárképzők professziójának széleskörű és releváns információkra van szüksége például arról, hogy mely tevékenységek és gyakorlatok tűnnek működésképesnek a tanárok képzésében, vagy arról, hogy mely kompetenciákra van szükség az egyes tanárképzési kontextusokban.” (European Commission, 2013) Különösen szükséges továbbá a tanárképzők tanulásának kutatása annak érdekében, hogy a tanárképzők számára biztosítandó támogatási formák tényleges szakmai fejlődést eredményezzenek és hatásuk a tanárok tanulási eredményeiben megmutatkozzon.

3.1.3.3. A tanárképzők kompetenciái

A tanárképzők kompetenciáinak azonosítása a tanárképzők munkájának minősége, illetve minőségének megítélése szempontjából meghatározó. Minőséggel kapcsolatos keretrendszerek, szakmai eljárásrendek (codes of conducts) mind hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a tanárképzés minőségével és minőség fejlesztésével kapcsolatban létezzenek közös gondolati alapok, kiindulási pontok. Mindennek az alapja pedig az, hogy világosan meghatározzuk, hogy mi a tanárképzők pontos szerepe, és milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ezek megvalósításához. (European Commission, 2013)

Az Európai Bizottság keretében folyó szakmai munka alapján a tanárképzők alábbi kompetencia területeinek azonosítására került sor:

- ✓ primer (first-order) tanári kompetenciák, vagyis az adott szakterület tanításához szükséges kompetenciák
- ✓ szekunder (second-order) tanári kompetenciák, vagyis a tanítás tanításával kapcsolatos kompetenciák, melybe beletartozik a tanárok tanulásával kapcsolatos ismeretek, a felnőttek oktatásával kapcsolatos kompetenciák, iskolával mint szervezettel és a teljes oktatási rendszerrel kapcsolatos ismeretek, az eredményes tanítás modellezésének készsége, a tanítás tanításával kapcsolatos reflektivitás, stb.
- ✓ tudás fejlesztési, kutatási és kritikus gondolkodási kompetenciák,
- ✓ rendszer menedzsment kompetenciák (tanárképzéssel kapcsolatos tevékenységek, szerepek és kapcsolatok menedzsmentje)
- ✓ horizontális kompetenciák (pl. döntéshozatal, kezdeményező készség, vállalkozói készség, csapat játékos hozzáállás)
- ✓ vezetői kompetenciák (tanárok és kollégák inspirálása, bizonytalansággal való megbírkózás,
- ✓ kommunikációs kompetenciák (másokkal való kapcsolattartás, együttműködés).

A fent leírt kompetenciák azonban nem feltétlen az egyéni tanárképzőjelölt kiválasztási kritériumai. Mivel a tanárképzés egy csapat munka, ezért a fenti kompetenciák a tanárképzők együttműködő csoportjának szintjén kell, hogy meglegyenek, nem feltétlen valamennyi tanárképző egyén szintjén. Ebben a közelítésben a tanárképzők csoportjának kompetencia-rendszerét különböző profilú egyének – pl. mentorok, szaktárgyi specialisták, pedagógiai szakértők, tanárképzési vezetők stb. – együttműködése teljesíti. Európában Portugáliában és Hollandiában készült már el a tanárképzők kompetencia profilja, illetve standardja, Néme-

tországban és Ausztriában a kompetencia rendszer kidolgozás alatt áll. (European Commission, 2013)

3.1.3.4. A tanárképzők identitása

A kompetenciák egyik kiemelten fontos eleme az attitűd, melyen belül a tanárképzők identitása, identitás érzése kiemelt szerephez jut. Egy heterogén csoporton belüli közös identitás segítséget nyújthat az önazonosításban, a közös célok és értékek meghatározásában, így közeli kapcsolatban áll a minőséggel, melyet a szakmai csoport magának határoz elvárásként meg. A kutatások alapján úgy tűnik, hogy a tanárképző identitása sokrétű, sok esetben az egyéb, pl. szakterületi identitás, kutatói identitás mögé szorul a tanárképző identitás. Sok esetben a tanárképző szerepet betöltő személyek önmagukat nem tartják tanárképzőnek, és ezért kisebb is az elkötelezettségük a tanárképzés iránt. Ez azért különösen problémás, mert domináns szakterületi identitás mellett, tanárképző szerepben előfordulhat, hogy valaki akaratlanul is egy gyenge tanítási modellt állít mintaként a tanárjelöltek elé. Mindezért kiemelten fontos, hogy a tanárképzők tudatosak legyenek a tanítást modellező tanárképző szerepükben, hatékony együttműködésben közös ideálképet tükrözzenek a tanárok, tanárjelöltek elé. (European Commission, 2013)

A tanárképző identitás erősítésének, a tanárképzés iránti elkötelezettség növelésének lehetséges formája a felsőoktatásban a kutatási eredmények mellett az oktatói tevékenység fokozottabb elismerése az oktatói követelmények között, a tanárképzők közötti szorosabb együttműködés, valamint közoktatással folyó aktív együttműködés. A közoktatásban az identitás erősítéséhez a mentor szerepek (akár a tanárképzés, akár a gyakornoki szakaszban) fokozottabb elismerése lenne szükséges. Az identitást tovább erősítheti és a tanárképző szereppel kapcsolatos tudatosságot fokozhatja a Tanárképzők Szövetsége mint szakmai testület aktív szerepvállalása a tanárképzés folyamataiban, a tanárképzők szélesebb csoportjának aktív bevonása a programokon. Megjegyzendő, hogy Európában összesen három országban van a tanárképzőknek szakmai szervezete, Hollandiában, Belgium Flamand Közösségében és Magyarországon. Tehát a hazai helyzet kifejezetten kedvező egy európai összehasonlításban.

A harmadik, kiemelt fontosságú kérdés a tanárképzők folyamatos szakmai fejlődésének biztosítása. A tanárok számára az életpályát végigkísérő szakmai fejlődés a képzés, a bevezető támogatás és a folyamatos szakmai fejlődés (Magyarországon továbbképzés néven ismert) szakaszaiból áll. A tanárképzők esetén is, az oktatási rendszer minősége érdekében elengedhetetlen és kulcs fontosságú az élethosszig tartó tanulás, azonban speciális módon.

A tanárképző szerepre felkészítő célirányos, formalizált képzés Európában sehol nem jellemző, kivéve a mentor szerepre felkészítő tanfolyamok, tréningek esetében. A felsőoktatási oktatók számára előírt PhD fokozat megszerzésére vonatkozó képesítési követelményen kívül speciális, tanárképzésre vonatkozó egyedi belépési képzési követelmény valójában sehol sincs. Emiatt a tanárképzők Európa szerte úgy lépnek be a tanárképzésbe, hogy nem kapnak tiszta képet a saját szerepükről és nem szereznek tanárképző identitást.

Hasonló módon nem jellemző, hogy formalizált, minőség biztosított és rendszer szerű bevezető támogatási program létezne tanárképzők számára. Pedig fontos lenne, hogy a tanárképzők támogatást kapjanak az oktatóból, tanárból tanárképzővé válásban, vagyis a primertől a szekunder tanári kompetenciák elsajátításában. Ez éppúgy nem magától értetődő, mint a diákból tanárrá válás folyamata. A bevezető támogatás formája Európában a legritkább esetekben formalizált, rendszerszerű és minőségbiztosított. E helyett sokkal jellemzőbb az intézményenkénti informális, kollegiális támogatás, a „mély vízbe dobás” és az egymástól tanulás intézményfüggő megvalósulása. Egy ideális, tanárképzők számára létrehozott bevezető támogatási rendszer a szakmai magabiztosság erősítését célozná a szekunder tanári kompetenciákban való fejlődés támogatása által, a felnőttek tanulásával, a tanárok szakmai fejlődésével kapcsolatos mély megértés biztosításával. „Egy ilyen koherens, bevezető támogatási programban a személyes, a társas (tanárképzők közösségébe való integrálódás), valamint szakmai támogatás (szakmai ismeretek és azok tanulása formájában) is megvalósul, az magában foglalja a mentor rendszert, egy szakértői támogatási rendszert és egy ön-reflexiós rendszert.” (European Commission, 2013)

A továbbképzés, vagy az európai szóhasználat szerint a folyamatos szakmai fejlődés formái néhány esetben formálisak, ilyen pl. Magyarországon a Tanárképzők Szövetsége által szervezett Tanárképzők Akadémiája, mely egy-egy témakör leegyeztetésére, megvitatására, új in-

formációk, jó gyakorlatok megosztására kifejezetten alkalmas. De a folyamatos szakmai fejlődés akkor hatékony, ha a kínálat alkalmazkodik a tanárképzők eltérő preferenciáihoz, tanulási stílusaihoz, és szerepeihez. Tanárképzők szakmai fejlődésének a formái lehetnek:

- ✓ workshopok,
- ✓ oklevélhez vezető programok (bár ez elég idő- és költség igényes, de van rá európai példa),
- ✓ hálózati együttműködésben való részvétel (például kurrikulum fejlesztésre, vagy gyakorlat orientált kutatási projekt céljával. Ez általában egy hatékonyan működő informális tanulási módszer, akkor a legeredményesebb, ha az iskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködésében valósulnak meg),
- ✓ gyakorlat megosztása, (tanárképzők egymás óráinak megfigyelésével egymástól tanulnak, egymásnak visszajelzést adnak, vagy együtt tanítanak),
- ✓ munkahelyi kísérletező tanulás (ez a legjellemzőbb szakmai fejlődési forma a többi hiányában),
- ✓ önszabályozott tanulás (kutatási eredmények tanulmányozása, konferencia részvétel, szakirodalom, webes anyagok megismerése).(European Commission, 2013)

Ha a kompetenciák hármassztruktúrájának – az ismeretek, a készségek és az attitűd – fejlesztését vetjük össze a tanárok és a tanárképzők között, akkor azt mondhatjuk, hogy világos, hogy a tanárok az ismereteiket a tanárképzés formális keretei között, illetve az életpálya során további tanfolyamokon és képzéseken szerzik meg. A tanárképzők ismereteiket – tanárképző szerepre felkészítő képzés hiányában – a korábbi szakterületi képzéseken sajátították el, sok esetben ezért a diszciplináris terület oktatói pedagógiai, pszichológiai, módszertani ismerettel csak korlátozott mértékben rendelkeznek. A tanításhoz szükséges készségeket a tanárok szintén a tanárképzés formális tanítási gyakorlatán, illetve az életpálya során tréningeken, kísérletezésben és egymástól tanulás keretében sajátítják el. A tanárképzők formális képzés hiányában úgy tűnik, hogy egymástól tanulás keretében, illetve önfejlesztés, ön-elemzés módszerével sajátítják el.

Az OECD TALIS vizsgálatának eredményéből, valamint a skót és ír tanárképzési stratégiából is egyértelműen megfogalmazásra került a folyamatos szakmai fejlődés hatékonysági kritériuma. E szerint a folyamatos szakmai fejlődés akkor valósul meg a leghatékonyabban, ha az hosszan tartó, iskolában/képzőhelyen zajlik, együttműködésén alapszik és célja tanulási eredményben mérhető. Mivel az attitűdök csak lassan változnak, ez a forma ad talán egyedül

lehetőséget arra, hogy a sok esetben nem tudatosult mély meggyőződések és nézetek lassan az együttműködés gyümölcseként a tanárképzők heterogén csoportjában is közeledjenek. A fenti összehasonlítást mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat: A tanárok és a tanárképzők szakmai fejlődésének formái az egyes kompetencia elemek tekintetében

	Tanárok	Tanárképzők
Ismeret	képzés, tanfolyam, stb.	célirányos képzés hiánya, korábbi szakterületi képzések egy korlátozott ismeretkört adnak
Készség	tréning, egymástól tanulás	egymástól tanulás, önfejlesztés, ön-elemzés
Attitűd	hosszan tartó, iskolában/képzőhelyen történő együttműködésen alapuló, tanulási eredményben mérhető fejlődés	

Mindezért kiemelten fontosnak tartjuk, hogy minél több lehetőség és támogatás jusson a közoktatási és felsőoktatási tanárképzők együttműködésére, mely 1-2 évig tartó szakmai fejlesztést valósít meg, melynek eredménye a tanárjelöltek, vagy tanárok kompetencia emelkedésében mérhető. E forma keretében, az együttműködés során fellépő nehézségek leküzdése és a projekt megvalósítása során látszik reális lehetőség a tanárképzők jó tanársággal kapcsolatos nézeteinek közelítésére, közös tanárképzési minőség fogalom megalkotására. Egészen addig, míg a tanárképzők a saját szakterületük bástyáiból a másik szakterület eredményességét megítélik, nem érezve közös felelősséget és tenni akarást a tanárképzésért a nézetek közeledése nem valószínű és nem reális.

3.1.4. Összefoglalás

A felsőoktatással kapcsolatos európai szemléletet alapvetően határozza meg az élethosszig tartó tanulás társadalmi és gazdasági igénye. A megváltozott igények kikényszerítik a felsőoktatásban a tömegképzést, valamint az európai szinten egységes, átlátható és átjárható képzési szerkezetet, mely a bolognai folyamat keretében valósul meg. A bolognai folyamat keretében a három ciklusú képzési szerkezetre történő átállás, az egységes kreditrendszer (ECTS) és az oklevél melléklet bevezetése történt meg, valamint jelenleg zajlik az Európai Képzési Keretrendszerhez csatlakozó országos képzési keretrendszerek kimunkálása, implementálása. A bolognai folyamat a felsőoktatásban előmozdítja a kimeneti szemléletet, valamint felértékeli a nem formális, informális tanulást.

Mindezzel párhuzamosan, a kimenet és kompetencia orientált szemlélet a domináns a tanárképzésben is. Az európai szemléletben a tanárképzés szerepe a tanári életpálya kontinuumának előkészítése, megalapozása, az alapvető kompetenciák elsajátításának biztosítása. A képzési szakasz az életpálya kontinuum további két szakaszát a bevezető és a folyamatos szakmai fejlődési szakaszokat készíti elő, és megalapozza az életpálya alatti reflektív gyakorlatot és fejlődést.

A kompetencia orientáltságon és az életpálya szakaszok összeépülő kontinuumán túl a pedagógiai nézetrendszer egyértelműen az ismerettől a tudás, a tanártól a tanuló és a tanítástól a tanulás felé fordult. Ezzel párhuzamosan a pedagógiai értékelésben a formatív eszközrendszer felértékelődése tapasztalható.

Az európai szakmai közéletben többek között a legszélesebb értelemben vett diverzitás oktatási rendszerbe való befogadása, az osztályterekben a differenciálás a tanári pálya professzionalizálódásának előmozdítása, valamint a tanárképzők bevezető támogatása és szakmai fejlődésének biztosítása állnak a gondolkodás középpontjában.

Az elmúlt években kiemelt figyelmet szenteltek Európában a tanárképzőknek, hiszen e csoport minősége meghatározó a tanárok minőségére. E csoport rendkívül heterogén és tagjainak egy része nem is rendelkezik tanárképző identitással. Ismeretek és készségek terén fon-

tos és hatékonyság növelő a sokszínűségük, azonban az attitűdök terén az ellentétes tanársággal kapcsolatos attitűdök kiolthatják egymást.

3.2. Európai körkép a tanárképzés főbb jellemzőiről

Mint az előző fejezetből kiderült, a tanárképzés az európai uniós közgondolkodásban és a tagországok belpolitikai színterein is az elmúlt tíz évben folyamatosan növekvő figyelmet kapott. A tanárpolitika felértékelődésével párhuzamosan az elmúlt évtizedben az európai felsőoktatást és benne a tanárképzést alapvetően rajzolta át a bolognai reform. Ezért szinte magától értetődő és a helyzetből adódó kutatási téma egy európai szintű összehasonlító vizsgálat, mely a többciklusú képzési rendszer bevezetésének tanárképzésre gyakorolt hatását országonként tekinti át és veti össze. E fejezet Stéger Csilla 2010-ben végzett európai összehasonlító kutatásának eredményeit mutatja be, mely a tanárképzés alapvető jellemzőit, reformjait és szerkezetét vizsgálta 27 országban és annak 29 rendszerében.

A magyar tanárképzési szerkezet újabb és újabb átalakítása kapcsán az eredmények lehetőséget nyújtanak a képzés európai helyzetkép alapján történő objektív értékelésére.

3.2.1. A kutatásról

Az összehasonlító elemzés tárgya a közismereti tanár- és tanítóképzés volt, mely az ISCED első három szintjére, vagyis az első osztálytól a tizenkettedik osztályig képez pedagógusokat. A kérdőíves vizsgálat során minisztériumok tanárképzési felelőseit, illetve szakembereit kérdezték meg három témakörrel. Ezek (1) a tanárképzés főbb jellemzői, (2) a reformok állapota és iránya, valamint (3) a tanárképzési programok (ösvények) szerkezete.

A vizsgálat során az Európai Felsőoktatási Térség (EFT) következő 27 országának minisztériumi felelősei, szakemberei adtak országukról adatokat: Albánia (AL), Ausztria (AT), Belgium (BE), Bosznia és Hercegovina (BIH), Csehország (CZ), Dánia (DK), Egyesült Királyság, Anglia (GB, E), Észtország (EE), Finnország (FI), Németország (DE), Hollandia (NL), Horvátország (HR), Izland (IS), Lettország (LT), Lichtenstein (LI), Litvánia (LV), Luxemburg (LU), Magyarország

(HU), Moldova (MD), Montenegró (CG), Norvégia (NO), Örményország (AM), Románia (RO), Spanyolország (ES), Svájc (CH), Svédország (SE) és Ukrajna (UA). (Belgium mindhárom közössége a flamand (Fl), a francia (Fr) és a német (G) nyelvű közösség is külön oktatási rendszert működtet, így az eredmények bemutatásakor Belgium esetében az érintett közösséget zárójellel jelöljük.)

3.2.2. A tanárképzés főbb jellemzői az Európai Felsőoktatási Térségben

Ha a jelenlegi európai helyzetképet egy szóval kellene jellemezni, akkor az a változás lenne. Valamennyi vizsgált országban az elmúlt öt évben a tanárképzés átalakult, átalakul. Az országok nagy részében a tanárképzés az átfogó felsőoktatási reformok hatására változott, azonban Ausztria, Belgium (Flandria), Horvátország, Dánia, Izland, Litvánia, Svédország és Anglia olyan értelmű választ adott, mely szerint a tanárképzés reformjára a felsőoktatástól elkülönülten, saját szakmai fejlesztési logika mentén került sor.

A reformok országonként természetesen eltérő fázisban vannak. A reformok állapotát mutatja be ISCED szintenként az 2. sz. táblázat.

2. táblázat: A tanárképzési reformok állapota ISCED szintenként

Az iskolai szintek	A reformok:			
	lezajlottak	finomhangolás történetik	alapvető változások zajlanak	még most következnek
ISCED 1	AM, BE(Fl), CZ, DK, FI, HU, LU, ME, NO, RO, ES, (11/28 – 39%)	AL, BE(Fr), BE(G), HR, EE, DE, MD, NL, CH (9/28 – 32%)	AT, IS, LV, LT, NO, ES, (6/28 – 21%)	BA, NL, UA, GB€ (4/28 – 14%)
ISCED 2	BE(Fl), CZ, DK, ME, NO, FI (6/27 – 22%)	AL, AM, BE(Fr), HR, EE, DE, HU, MD, NL, CH, ES (11/27 – 41%)	AT, HR, IS, LV, LT, LU, NO, RO, SE (9/27 – 33%)	AT, BA, EE, NL, UA, GB€ (6/27 – 22%)
ISCED 3	BE(Fl), CZ, DK,	AM, BE(Fr), HR,	AL, HR, DE, IS,	AT, BA, EE, NO,

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Az iskolai szintek	A reformok:			
	lezajlottak	finomhangolás történik	alapvető változások zajlanak	még most következnek
	FI, ME, CH (6/27 – 22%)	EE , HU, MD, NL, ES (8/27 – 29%)	LV, LT, LU, NO , RO, SE, (10/27 – 37%)	UA, GB€ (6/27 – 22%)

Ha ISCED szintenként vizsgáljuk a reformok legjellemzőbb állapotát, akkor egy eltolódás látszik: a reformok alacsonyabb ISCED szinten, vagyis a tanítóképzésben a legelőrehaladottabbak és legkevésbé a középiskolai tanárok képzésében zajlottak le. Ha az országokra koncentrálnunk, akkor pedig az tűnik ki az adatokból, hogy több ország (a táblázatban vastagon szedve) ISCED szintenként több reform fázisban is található egyszerre. Vagyis Európa számos országában a reformok egymást követő hulláma zajlik, ami arra utal, hogy a bolognai ciklusok bevezetésén kívül, vagy azokkal párhuzamosan több ország is tervez és végrehajt alapvető átalakítást. Jellemző azonban, hogy Európa-szerte a strukturális reformok lezajlottak, jelenleg az új képzési szerkezetek finomhangolása, illetve tartalmi, szemléleti és szervezeti reformok hullámai érkeznek.

A különböző reformok nagyon hasonló szabályozási környezetben zajlanak. A válaszok alapján dominánsan központilag szabályozott az országok döntő többségében a tanárképzési programok végzettségi szintjének meghatározása, a megszerzendő kreditek száma, a tantervek fő komponenseinek meghatározása, valamint a tanárképzés kimeneti követelményei, vagyis a tanári kompetenciák rögzítése (sorrendben a válaszadó országok 94%, 97%, 72%, 60%-a). A központi szabályozás azt jelenti, hogy amennyiben az ország autonóm tartományok föderációjaként épül fel, akkor a szabályozás tartományi szinten történik. Ezzel szemben a tanárképzési kurrikulumokat jellemzően (válaszadó országok 75%-a) a felsőoktatási intézmények szabadon határozzák meg. Megjegyzendő, hogy a tanárképzési programok kialakításában az angol felsőoktatási intézmények élveznek a legnagyobb autonómiát, ugyanis

Angliában a tanárképző intézmények szabadon állapítják meg a tanárképzési programokban szerezhető végzettség szintjét.

Az adatok szerint a vizsgált országok 79 %-a alkalmaz a tanárképzési programokra való bejutás előtt valamilyen formában szűrést, szelekciót. Ez nem jelenti azt, hogy a szelekció valamilyen tanárképzési formában és generálisan alkalmazott, mindössze van olyan tanárképzési program, vagy jelentkező csoport, mely esetén alkalmaz ilyen. A válaszoló országok csak 45 százalékánál jelenik meg az alkalmassági vizsgálat mint szelekciós forma legalább a programok, vagy a jelentkezői csoportok egy szűk körében.

A tanárképzési záróvizsgák formája Európa-szerte jellemzően a szakdolgozat, ez alól pusztán Anglia és Horvátország kivétel. Ezen kívül nyolc ország követeli meg a gyakorlati és elméleti stúdiumok eredményeit bemutató portfóliót.

A záróvizsgát követően az oklevél megszerzése a tanárképzés végpontja. A kutatás keretében az oklevéllel szerzett szakképzettséget és végzettségi szintet is vizsgáltuk.

A tanárok által szerzett szakképzettségek (köznapi szóhasználatnál szakosság) számát tekintve Európában a tanárképzési programokban az ISCED első szintjén (vagyis a tanítóképzésben) jellemzően nem szakos szakképzettség szerezhető, hanem osztálytanító jellegű. Az ISCED második és harmadik szintjén, vagyis a felső tagozatos és középiskolai tanárok esetében a szerzett szakképzettség jellemzően egy és kettő, a kétszakosság legerősebben a felső tanárok szintjén jelentkezik. Általános az az európai gyakorlat, miszerint a képzéstől, vagy a választott szakképzettségtől függően egy országban egy és két szakos tanárokat is képeznek. Ettől eltérően a skandináv országok egy részére a három, sőt négy szakos tanárképzés jellemző. A tanári szakképzettségek száma szerint a vizsgált országok csoportosítását a 3. sz. táblázat tartalmazza.

3. táblázat: A tanárképzésben szerzett szakképzettségek száma a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	A képzésben szerzett tanári szakképzettségek száma			
	nincs (tanító)	egy	kettő	kettőnél több
ISCED 1	AL, AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BIH, HR, CZ, EE, FI, DE, HU, LV, LI, LT, LU, MD, CG, NL, RO, SE, CH, UA, GB€ (25/29 – 86%)	AT, BIH, HR, DE, IS, ES, (6/29 – 20%)	BIH, DK, D, IS (4/29 – 13%)	DK, NO (2/29 – 7%)
ISCED 2	HR (1/28 – 3%)	AM, AT, BE(Fr), BIH, HR, CZ, EE, FI, HU, IS, LV, LT, LU, MD, CG, NL, RO, ES, UA, GB€ (20/28 – 71%)	AL, AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BIH, HR, CZ, DK, EE, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LT, MD, NO, RO, CH, UA, GB€ (23/28 – 82%)	BE(Fr), DK, LI, NO, SE, CH (6/28 – 21%)
ISCED 3	-	AL, AM, B(FI), BIH, HR, CZ, EE, FI, HU, IS, LV, LI, LT, LU, MD, CG, NL, NO, RO, ES, CH, UA GB€ (23/28 – 82%)	AM, AT, BE(FI), BIH, HR, CZ, DK, EE, FI, DE, HU, LV, LI, LT, MD, NO, RO, SE, CH, UA, GB€ (21/28-75%)	BE(Fr) (1/28 – 3%)

A vizsgálatból arra is fény derült, hogy Angliában, Belgium francia nyelvű közösségében, Izlandon, Spanyolországban és Svédországban a megszerzett tanári szakképzettség nem feltétlenül határozza meg az oktatott tantárgyat, vagyis például egy nyelvtanár nem feltétlenül csak nyelvet taníthat. Ez a rugalmasság utalhat arra, hogy ezen országokban a tanár tanulást támogató szerepe a diszciplináris szaktudásnál nagyobb hangsúlyt kap, és arra is, hogy a tudás, a logikai és kommunikációs készségek tantárgyi irányultságok között transzferálhatók.

A 4. sz. táblázat mutatja be országonként a tanári munkakör betöltéséhez elvárt végzettségi szinteket az oktatási rendszer különböző szintjein.

4. táblázat: A tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek a vizsgált országokban

Az iskolai szintek	Tanári munkakör betöltését lehetővé tevő végzettségi szintek			
	nem felsőfokú	alapképzési szint	mesterképzési szint	szakirányú posztgraduális képzés
ISCED 1	AM, MD (2/29 – 7%)	AL, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, LU, MD, ME, NL, NO, RO, ES, CH, UA, GB€ (21/29 – 72%)	HR, CZ, EE, FIN, DE, IS, MD, NO, RO, SE, UA (11/29 – 38%)	-
ISCED 2	MD (1/29 – 3%)	AM, AT, BE(FI), BE(Fr), BE(G), BA, DK, HU, LV, LI, LT, MD, ME, NL, NO, RO, UA, GB€ (18/29 – 62%)	AL, AT, HR, CZ, EE, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NO, ES, SE, CH, UA (18/29 – 62%)	-
ISCED 3	MD (1/29 – 3%)	AM, BA, LV, LI, LT, MD, ME, NO, RO, UA, GB€ (11/29 – 38%)	AL, AT, BE(Fr), BE(G), HR, CZ, DK, EST, FI, DE, HU, IS, LV, LI, LU, MD, NL, NO, RO, ES, SE, CH, UA (23/29 – 79%)	BE(FI), DK, CH (3/29 – 10%)

A vizsgált országok közül mindössze kettőben lehetséges felsőfokú végzettség hiányában tanári munkakört betölteni. Alsó tagozatos tanárok esetében Európában domináns végzettségi követelmény a bachelor, vagyis az alapképzési szint, felső tagozatos tanárok esetében az alap- és mesterfokozat egyformán elfogadott és követelt, míg a középiskolai tanároknak jellemzően mesterképzési szintű oklevéllel kell rendelkezniük. A táblázatban kiemelten szerepelnek azon országok betűjelei, melyek egy meghatározott iskolatípusban betöltött munkakör esetén több tanári végzettségi szintet is elfogadnak.

A vizsgált országok 52 százalékában a tanári munkakörben való alkalmazás további feltétele a tanári jogosultsággal való rendelkezés. A tanári jogosultság az oklevéllel együtt szerzhető meg kilenc országban, hat országban pedig a bevezető szakasz sikeres teljesítésével. A tanári jogosultság bevezetésére két ország kivételével a tanári munkakörök teljes körében (tanító, felső tagozatos és középiskolai tanár) egységesen került sor.

Összefoglalóan elmondható, hogy az európai tanárképzési rendszerek történeti, kulturális, társadalmi és gazdasági okokra is visszavezethetően színes mozaikot alkotnak. Az eltérések ellenére vannak azonban közös jellemzőik, melyek közül talán a legfontosabb a folyamatos változás. A reformok komplex célrendszerük miatt egy lépés helyett több szakaszban, hullámokban jöttek és jönnek. A bolognai reform strukturális változásai a tanítóképzésben zajlottak le a leggyorsabban és a középiskolai tanárképzésben a leglassabban. Az alapvető (szerkezeti) változások az országok döntő többségében már lezajlottak, legjellemzőbb jelenleg a megvalósult reformok finomhangolása. További közös trend, hogy az iskolarendszer szintjeivel együtt a tanároktól elvárt végzettségi követelmény szint is emelkedik. Ez arra utal, hogy az európai országok a magasabb minőségű tanulás-tanítás megvalósítását a mesterszintű végzettség keretében látják biztosítottnak a hosszabb képzési idő és a jelentkezők erősebb motivációja, illetve szelekciója miatt.

3.2.3. A tanárképzési reformok és azokban a bolognai folyamat jelentősége

A tanárképzési rendszerek reformjainak vizsgálata lehetőséget nyújt a pillanatnyi rendszerjellemzők fejlődési, változási irányának azonosítására és az azok mögött húzódó motivációk megismerésére.

A vizsgálat során három ország (Ausztria, Litvánia és Svédország) kivételével, 26 ország választotta azt, hogy számára a tanárképzési reformok alakulásában a bolognai folyamat releváns volt. Ezen országok számára a bolognai folyamat különböző vonásaiból a legfontosabb az európai dimenzió, (vagyis az oklevelek elismerése), a magasabb szintű oktatáspolitikai kooperáció, valamint a három ciklus, az alap-, mester- és doktori képzés bevezetése volt.

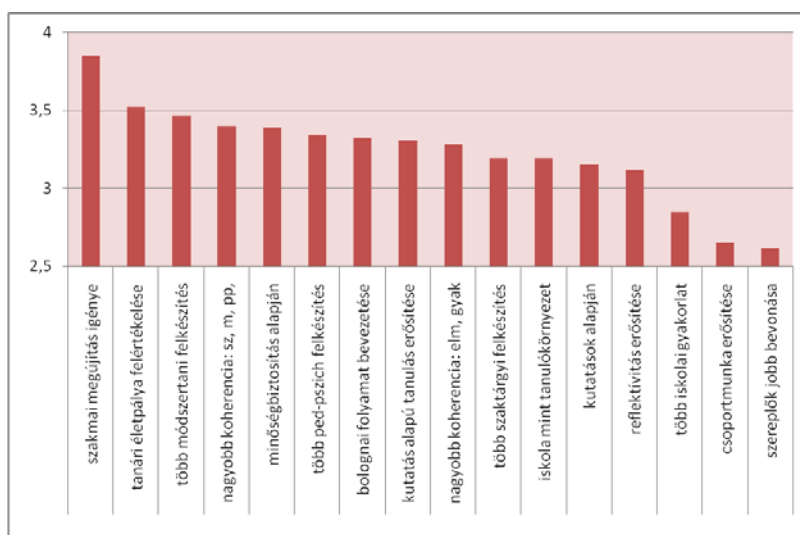
3.2.3.1. A megvalósult reformok hivatalos céljainak bemutatása

A megvalósult reformok hivatalos céljainak bemutatásakor a legtöbb (legalább hat) ország említette a bolognai reform megvalósítását, a kutatáson alapuló tanulás, más szóval az osztálytermi kutatások előmozdítását, valamint a tanárképzés átfogó minőségének javítását, öt-

öt ország pedig az ismeret orientált oktatás helyett a kompetencia orientált tanítás terjesztését, a gyakorlati felkészítés erősítését és a tanári végzettség magasabb szintre emelését.

A vizsgálat során a nyílt kérdéseket követően a változások mozgatórugóinak megadott felsorolása tekintetében kérdeztünk rá az adott tétel fontosságára (0: nem releváns – 5: a legfontosabb). A 4. ábra tartalmazza a megadott tényezők vonatkozásában a fontosság európai átlagát.

4. ábra: A tanárképzési reformok mozgatórugói fontosságuk átlaga szerint (0: nem releváns – 5: a legfontosabb)



(nagyobb koherencia sz. m, pp: nagyobb koherencia a szakos a módszertani és a pedagógiai, pszichológiai tartalomban)

Az ábrából kiderül, hogy a változások legfontosabb mozgatórugója a szakmai megújítás igénye (3,85) volt Európa-szerte, ezt követi a tanári életpálya felértékelése (3,52), valamint a módszertani felkészítés erősítése (3,4). A bolognai folyamat bevezetése a középmezőnyben, míg a hazai diskurzusokban előtérbe kerülő szaktárgyi felkészítés erősítése mindössze 10. helyen szerepel az európai országokban a reformokat meghatározó tényezők között. A válaszoló országok szerint a változásokat legkevésbé az iskolai gyakorlat növelésének (2,85 átlag fontosság), a csoportmunka fejlesztésének (2,65) és az oktatáspolitikai szereplők (stakeholderek) bevonásának igénye (2,62) befolyásolta.

3.2.3.2. A kulcsszereplők

A kulcsszereplők szélesebb körű bevonására pedig úgy tűnik lett volna tér. A felsőoktatási intézmények oktatóinak és a kormányzati, minisztériumi munkatársaknak a részvétele a reformok előmozdításában általános. Azonban a válaszoló országoknak kevesebb, mint felében álltak a változtatások mögött kezdeményezőként az iskolák (11/27), a szakértők és a szakmai szervezetek (hét országban), minőségbiztosítási ügynökségek (ötben), valamint szülői és diák szervezetek (mindössze négy országban).

3.2.3.3. A tervezett változások és reformok

A tervezett változások és reformok nyílt végű kérdésére a felmérésben szereplő országokból nagyon eltérő válaszok érkeztek. A pedagógusképzésben a didaktikai, a pedagógiai, vagyis a tanári felkészítés erősítését 29 országból öt, a tanári kompetenciák hatékonyabb elsajátítását pedig négy ország jelölte meg, mint a következő reformok célját. Mindkét irány azt a meggyőződést sugallja, hogy a tanárképzés minősége a szaktárgyi ismeretek helyett a tanulási-tanítási folyamatra való fokozottabb figyelemmel biztosítható.

Figyelemre méltó adat a hazai helyzet tükrében, hogy a megkérdezett 29 ország 65 százalékának van tanárképzési stratégiája.

Összefoglalva, a gyűjtött adatokból kiolvasható, hogy a tanárképzési reformokban, bár a bolognai folyamat szerepet játszott, az alapvető tartalmakat mégis a fejlődés, a változás országonként sajátos újtjai, belső szakmai igényei szabták meg. A bolognai folyamat a strukturális átalakítás kényszerével lehetőséget nyújtott arra, hogy az egyes nemzeti rendszerek a tanárképzés minőségét, szakmaiságát megújítsák, a tanári pálya presztízsét növeljék. Az utóbbit az európai országok többségében a tanári kompetenciák hatékonyabb fejlesztésével, a tanárságra való felkészítés erősítésével gondolták és gondolják megvalósítani. A tanárképzési reformokban az iskolák és egyéb társadalmi szereplők alacsony szerepvállalása, illetve bevonása arra enged következtetni, hogy a növekvő figyelem és az oktatáspolitikai szerep növekedése ellenére a tanárképzés a legtöbb országban továbbra sem valamennyi érintett bevoná-

sával, vagy társadalmi konszenzussal irányított terület, hanem a szaktárca és a felsőoktatás szűk szakmai ügye.

3.2.4. A tanári oklevélhez vezető tanulmányi ösvények tartalma és szerkezete

Az elvégzett európai kutatás harmadik fő pillére az európai országok által nyújtott tanárképzési programok szerkezeti, tartalmi összevetése volt a bolognai átalakulásokat követően. Ennek érdekében a tanítók, a felső tagozatos és a középiskolai közismereti tanárok képzésével kapcsolatban az országok képviselőit arra kértük, hogy mutassák be az oklevélszerzéshez vezető tanulmányi ösvényeiket.

3.2.4.1. Az ösvény

Az ösvény a tanári szakképzettség megszerzéséhez vezető tanulmányi út, mely egy vagy több, egymásra épülő felsőfokú képzésből áll. A vizsgálat keretében a tanárrá válás különböző útjait külön ösvényként kértük feltüntetni, ezért nemcsak a 18 évesek számára nyújtott, érettségire épülő tanárképzési programok köre került vizsgálatra, hanem a diszciplináris oklevél birtokában, a későbbi karrier módosítás céljából végzett képzések is. 25 országból összesen 196 tanárképzési ösvényről érkezett adat a vizsgálat során. Valamennyi ösvény tekintetében a nemzeti szakértők megadták az ösvény képzési szerkezetét, a teljes hosszát és a megszerzendő kreditek számát.

3.2.4.2. Az ösvények képzési szerkezetét

Az ösvényeket szerkezetük, vagyis a bennük levő képzések száma, szintje alapján klaszteranalízis segítségével csoportosítottuk. A 5. sz. táblázat tartalmazza az ösvények képzési szerkezetét klaszterenként és ISCED szintenként.

Az 5. sz. táblázatból látszik, hogy a 25 ország 48 ösvényt kínál a tanítóknak, míg nagyságrenddel többet (73-t, illetve 75-t) a felső tagozatos és középiskolai tanárok számára, tehát az

ösvények közötti választási lehetőség jóval tágabb az utóbbi két szinten tanítani szándékozók számára. A táblázatból kiolvasható az is, hogy ISCED szintenként három alapvető csoportba soroltuk az ösvényeket szerkezetük szerint.

5. táblázat: Az ösvények számossága ISCED szintenként és szerkezet szerint

Az ösvény során szerzett végzettség(ek)		ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3	Összesen:
B	B, B+Sz, F, nem FO	28	27	14	69
B+M	B+M, B+M+M/Sz	13	36	46	95
M	M, M+Sz, E, M+M/B	7	12	13	32
Összesen:		48	75	73	196

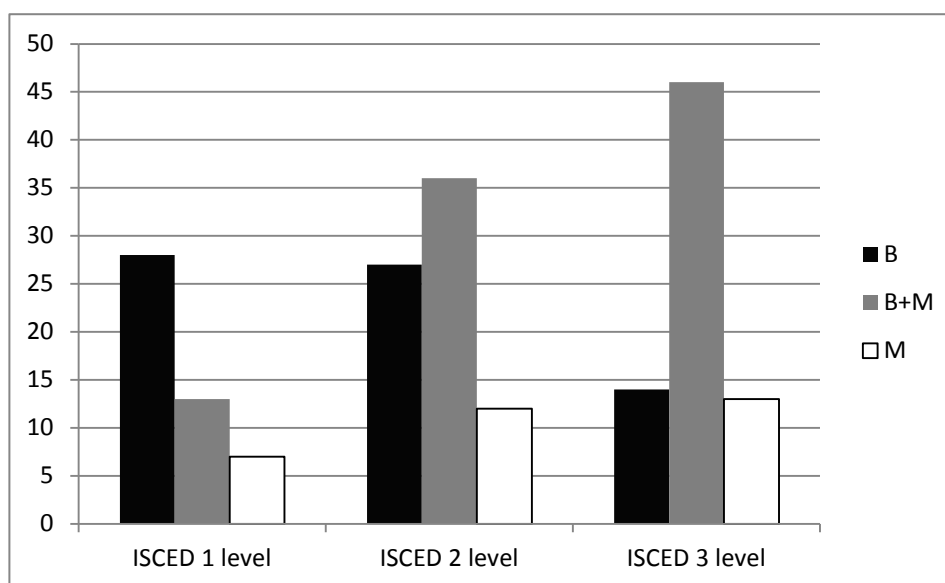
B: bachelor, M: mester, Sz: szakirányú továbbképzés, F: főiskolai oklevél, E: egyetemi oklevél, nem FO: középiskolára épülő, de nem felsőoktatási képzés

Az első, melynek hívószava a bachelor, vagyis az alapképzés (jele B). Ebbe a csoportba tartoznak a főiskolai, a nem felsőoktatási, az alapképzési, valamint az alapképzésre épülő szakirányú továbbképzési szinteket tartalmazó ösvények. A második klaszterbe (jele: B+M) az alapvetően kétciklusú, vagy konzekutív képzések kerültek, vagyis a bachelor plusz mester struktúrájúak, valamint az e két ciklust (az életpálya korrekció esetében) mesterképzéssel, vagy szakirányú továbbképzéssel kiegészítő ösvények. A harmadik csoport (jele: M) az osztatlan képzéseké, illetve az arra épülő ösvényeké. Ide tartoznak a vizsgálat idején még fennmaradt egyetemi képzések, az osztatlan mesterek, valamint az ezekre épülő mester-, alap-, vagy szakirányú továbbképzést magában foglaló ösvények.

Az adatokból kiderül, hogy a tanárképzési programok jellemző struktúrája Európában a kétciklusú, osztott képzés, vagyis az egymásra épülő, konzekutív szerkezet. Az összes ösvény

több mint fele, 95 ösvény tartozik a kétciklusú csoportba, míg a bolognai első ciklusba az első csoport 69 képzéséből (a két nem felsőoktatási és három főiskolai képzést levonva) 64. E két domináns csoporthoz képest markánsan kevesebb, 32 osztatlan képzést magába foglaló ösvény van a vizsgált országokban. ISCED szintenként jól mutatja az eltérő szerkezetű képzések arányait az 5. ábra.

5. ábra: ISCED szintenként a tanárképzési ösvények száma szerkezet szerint



Elmondható tehát, hogy a tanítókat jellemzően az alapképzésben, a felső tagozatos és középiskolai tanárokat pedig az alapképzésre épülő mesterképzési struktúrában képzik az európai országok. Fontos megjegyezni, hogy a vizsgálatban szereplő országok 52 százaléka képezi a felső tagozatos és a középiskolai tanárokat együtt, míg az országok 32 százalékában van olyan ösvény, mely a két tanár csoport számára közös, de van olyan is, mely különböző. Mindössze a vizsgált országok 16 százalékában vélik úgy, hogy a felső tagozatos és a középiskolai tanárok képzése annyira különböző, hogy nincs számukra közös ösvény.

3.2.4.3. Az ösvények jellemzői

A vizsgálat során a tanárképzési ösvényekről a szerkezeten kívül további adatokat is gyűjtöttünk. Az ösvény hossza és az összegyűjtendő kreditek száma valamennyi képzés esetén rendelkezésre állt, míg a képzés belső tartalmára vonatkozó adatok (pedagógiai és pszichológiai, szaktárgyi, szakmódszertani, iskolai gyakorlati, szakdolgozati és egyéb kreditek száma) közül jellemzően a gyakorlatra és a szaktárgyi ismeretekre fordított kreditek száma volt egyértelműen azonosítható. Az ösvény struktúrája alapján ISCED szintenként előállt klaszterekben vizsgáltuk az ösvények rendelkezésre álló jellemzőit.

Egy ország társadalmi, gazdasági helyzete erősen befolyásolhatja a tanárképzési tartalmakat, például egy fejlett EU-s tagállamra jellemző, hogy a tanárképzés régóta a felsőoktatásban zajlik, míg egyes EFT-hez most csatlakozó országok esetén ez egyáltalán nem evidens. Hogy a társadalmi, gazdasági helyzetre tekintettel lehessen lenni az elemzés során, ezért két csoportra bontottuk az országokat, egyszerűsítve EU-s és nem EU-s országokra.

Az 6., 7. és 8. sz. táblázatok mutatják az egyes ISCED szinteken az ösvény klaszterek átlag értékeit. E táblázatokban az ösvény belső arányait a legegyszerűbben és legbiztosabban a szakos, – illetve tanítóképzés esetén a műveltségterületi – és nem szakos (műveltségterületi) kreditek szétválasztásával tudjuk bemutatni. A nem szakos kreditek a pedagógiai és pszichológiai, a szakmódszertani, az iskolai gyakorlati, a szakdolgozati, valamint az egyéb krediteket is magukban foglalják.

6. táblázat: A tanítóképzésre (ISCED 1 szintre) irányuló ösvény klaszterek jellemzői

Struktúra	Ország csoportok	Ösvények száma	Átlaghossz (év)	Átlagértékek			
				Összes kredit	Gyakorlati komponens kreditjei	Nem műveltségterületi kr.	Műveltségterületi kr.
B	Ø EU	10	3,5	210	27	83	126
	EU	15	3,5	212	38	111	101

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Struktúra	Ország csoportok	Ösvények száma	Átlaghossz (év)	Átlagértékek			
				Összes kredit	Gyakorlati komponens kreditjei	Nem műveltségterületi kr.	Műveltségterületi kr.
C	Ø EU	3	2,6	160	35	na.	na.
B+M	Ø EU	6	5,5	330	40	102	227
	EU	7	5	300	23	149	150
M	EU	7	5,2	317	18	119	198
Összen/Átlag		48	4,2	253	31	114	139

A tanítóképzésben csak a nem EU-s csoportban található főiskolai szintű képzés, mely a bolognai folyamat előrehaladásával várhatóan alapképzéssé (bachelor) alakul. Érdekes megjegyezni, hogy a nem EU-s alapképzések átlagos hossza közel egy évvel hosszabb, mint a főiskolai képzésé, ami arra enged következtetni, hogy valószínűleg a főiskolai képzések bolognai átalakítása együtt jár (ezen országokban) a képzés meghosszabbodásával.

A gyakorlati kreditek szemeszternyi (30 kredit körüli) átlagértékétől egyedül az EU-s osztatlan mesterképzési ösvények átlaga tér el markánsan, mely kimagaslóan alacsony.

A 6. sz. táblázat alapján elmondható, hogy míg a bachelor képzésekben és az EU-s B+M képzésekben a műveltségterületi és az összes egyéb terület kreditértéke hasonló, addig a nem EU-s B+M típusú képzéseknél, valamint az osztatlan mesterképzési ösvényeknél az egyensúlyt drasztikus különbség váltja fel. Ugyanis utóbbi esetekben a műveltségterületi kreditek összessége kétszer nagyobb, mint a maradék, pedagógiai munkára felkészítő krediteké. Vagyis jellemzően a képzés meghosszabbítása a műveltségterületi kreditek egyoldalú emelkedését eredményezi. (Egyetlen üdítő kivétel az EU-s B+M struktúrájú ösvényeké, mely esetben a magas összes kredit ellenére a pedagógiai felkészítésre és a műveltségterületi felkészítésre szánt kreditek nagyságrendje megegyezik.)

Hasonló eredményeket kapunk a felső tagozatos tanárokat képző ösvények jellemzőiről, melyet az 7. sz. táblázat mutat be.

7. táblázat: Felső tagozatos (ISCED 2 szintű) tanárokat képző ösvények jellemzői

Struktúra	Ország csoport	Ösvények száma	Átlag hossz (év)	Átlagérték			
				Össz. kr.	Gyakorlati komponens	össz. nem szakos kr.	össz. szakos kr.
B	Ø EU	11	3,6	218	25	96	121
	EU	16	3,8	227	37	84	142
B+M	Ø EU	11	5,4	327	35	144	184
	EU	25	5	302	20	102	200
M	EU	12	5,8	348	17	110	238
Összes/Átlag		75	4,7	283	26	106	177

A tanítóképzéshez képest a felső tagozatos tanárok képzési ideje átlagosan egy fél évvel hosszabb. A megnövekedett képzési idővel nem nő arányosan a gyakorlatra fordított kreditek száma, mely a tanítóképzés átlagához képest öt kredittel csökken. A legalacsonyabb gyakorlatra fordított kreditmennyiség e szinten is az osztatlan mesterképzésen található.

A tanítóképzéshez képest megnövekedett képzési idő nem eredményezi a tanári felkészítésre fordítható „összes nem szakos kredit” értékének a növekedését sem. Valamennyi képzési formában a tanítóképzéshez képest csökken a tanári felkészítésre fordítható keret és nő a szakos kreditek száma. Jellemző arány a képzési formától függetlenül, hogy a szakos kreditek értéke a nem szakos, tanári felkészítés biztosítását lehetővé tevő kreditek kétszerese.

A középiskolai tanárok képzése esetén szintén hasonló trendek mutatkoznak. (8. sz. táblázat)

8. táblázat: Középiskolai tanárokat (ISCED 3 szintű) képző ösvények jellemzői

Struktúra	Ország csoportja	Ösvények száma	Ösvény hossza (év)	Átlagérték			
				Össz. kr.	Gyakorlati komponens kr.	Összes nem szakos kr.	Összes szakos kr.
B	Ø EU	11	3,6	218	25	97	122
	EU	3	4,1	250	31	180	70
B+M	Ø EU	11	5,4	327	35	144	184
	EU	35	5,4	323	21	79	244
M	EU	13	6	360	30	69	291
Összes/Átlag		73	5,1	310	26	105	205

A középiskolai tanárok képzését végző ösvények átlagos képzési ideje 4 hónappal hosszabb, mint a felső tagozatos tanárokat képző ösvényeké. A képzési idő növekedése ez esetben sem eredményezi sem a gyakorlatra, sem a tanári felkészítésre fordítható kreditek növekedését, hanem valamennyi esetben a szakos kreditek emelkedését szolgálja. Sőt, a középiskolai tanárok képzésében a tanári felkészítésre nagyságrendileg kevesebb kredit jut az osztatlan mester ösvények és az európai B+M típusú ösvények esetén, mint bármely tanárképzési ösvény klaszterben. Mindez különösen annak fényében fontos, hogy a középiskolákban való tanításhoz jellemzően mesterszintű végzettségi kritérium szükséges az európai országokban.

Összefoglalva elmondható, hogy a vizsgált európai országokban dominánssá vált a bolognai típusú képzési struktúra, az alapképzés, illetve a kétciklusú alap- és mesterképzés. A tanítók esetében az alapképzés, a tanárok esetében az osztott képzés a jellemző.

Jellemzően valamennyi tanár (tanító és tanár) képzése esetén 110 kredit marad a szakos (műveltségterületi) krediteken túl a tanári munkára való felkészítésre, melynek részét képezi egy jellemzően egy szemeszter hosszúságú (30 kredites) gyakorlat. Mindez azt jelenti, hogy jellemzően két szemeszter marad a tanári felkészítés feladatainak ellátására, melyben ko-

moly kihívás a tanári kompetenciák komplex elsajátítása, különös tekintettel a készségek fejlesztésére és a nézetek alakítására, mely köztudottan időigényes. Mindebből az is következik, hogy a tanári felkészítés ott lehet valóban eredményes, ahol a képzés valamennyi területén az oktatók és tanárok pedagógiai szemlélete, értékei és véleménye a jó tanár mibenlétéről megegyezik, és a tanárképzők csoportja teamként működik együtt.

A vizsgált 25 európai országnak pusztán 16 százalékában válik szigorúan ketté az általános iskolai és a középiskolai tanárképzés.

3.2.5. Konklúziók

Az e fejezetben bemutatott vizsgálat meggyőző adatokat szolgáltat arra vonatkozóan, hogy kijelenthessük, a bolognai folyamat ma már nem választás kérdése, hanem európai, (sőt eurázsiai) valóság. Az Európán végigsöprő átalakítás a tanárképzés terén is dominánsan osztott képzési struktúrát eredményezett.

A bolognai reform mozgatórugója a tanárképzésben az országok álláspontja szerint elsősorban a szakmai megújítás igénye, másodsorban a tanári életpálya vonzóvá tétele, harmadsorban a szakmódszertani felkészítés erősítése volt, csak tizedik helyen említették a vizsgált országok a szaktárgyi felkészítés elmélyítését. Ezzel szemben a tanárképzési rendszer adatok és az ösvények elemzése együttesen azt mutatják, hogy az egyre hosszabbodó képzések Európa szerte a szaktárgyi tudás elmélyítésére koncentrálnak, sokszor még a tanári felkészítés és a gyakorlat rovására is. E mellett az iskolarendszer magasabb szintjén való tanításhoz magasabb végzettségi követelmény kapcsolódik, mely valójában emelkedő szaktárgyi tudást és egyre csökkenő tanári felkészítést és gyakorlatot biztosít.

A bolognai folyamathoz kapcsolódó tanárképzési reformok hullámokban zajlottak és zajlanak, de általános értelemben véve Európában a struktúra váltás nagy hulláma véget ért, jelenleg a finomhangolás zajlik. Remélhetően a fenti ellentmondás feloldása irányában mutat, hogy a jelenlegi reformcélok között a legtöbb ország a tanárképzésen belül a tanári felkészítés erősítését jelezte.

Maga a kutatás megvalósítása tisztán mutatja, hogy az Európai Felsőoktatási Térségen belül a képzési rendszer immár átlátható, összevethető. Ez lehetőséget teremt további, elmélyültebb kutatások, valamint közös, multinacionális tanárképzési programok elindulására.

4. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK NÉZETEI

Mielőtt a magyarországi helyzetkép bemutatására térnénk, fontos megemlíteni azt a különbséget, mely a magyar és az angolszász világban használt fogalomrendszer között észlelhető. A magyar nyelv terminológiájával és a magyarországi gondolkodással ellentétesen az angol nyelvben, illetve az európai gondolkodásban a pedagógusképzés (teacher education) egy fogalom. A magyar nyelvi fogalomrendszerben a különböző típusú pedagógus foglalkozások megnevezése eltérő, csak a felső tagozatos és középiskolai szaktanár megnevezésében szerepel a „tanár” szó, a többiben nem. Vagyis a tanár és a pedagógus fogalomköre szétválik. („Tanító” - primary teacher, „tanár” - subject teacher, „gyógypedagógus” - teacher in special needs education, az „óvopedagógus” - pre-school teacher). Vagyis míg az angolban minden pedagógus tanár, a pedagógus maga a tanár, addig a magyar nyelvben a tanárképzés 'subject teacher education' és a pedagógusképzés 'all other forms of teacher education' szétválik. Mindezért fontos megjegyezni, hogy a következőkben leírt magyarországi eredményekben a tanárképzés szó az általános iskolai és középiskolai tanárok képzésére vonatkozik.

4.1. Változások a magyarországi tanárképzés környezetében és szemléletében a rendszerváltás óta

4.1.1. A környezet változásai

4.1.1.1. A felsőoktatás

A felsőoktatás változásait a rendszerváltás következményei és a bolognai folyamathoz való kapcsolódás befolyásolta leginkább.

A rendszerváltás idején a magyar felsőoktatás működése a két intézményi forma alapján elkülönült főiskolai és egyetemi képzésre. A főiskolák a gyakorlat orientált, 3-4 éves főiskolai oklevelet eredményező szakokon folytathattak képzést, míg az egyetemek (az orvos képzés kivételével) 5 éves, tudományos irányultságú egyetemi szakokon. E képzési rendszerben az érettségít követő felsőoktatási felvételi eljárásban a diákok döntöttek a megszerzendő vég-

zettség szintjéről. A főiskolai szintű oklevél egyetemi szintűre való kiegészítése egyes diszciplínákban megszokott volt (pl. tanárképzés) míg más területeken nem mindig volt lehetséges egyetemi szintű képzés hiányában (pl. tanító és óvóképzés). A doktori képzésre kizárólag egyetemi oklevél birtokában lehetett jelentkezni.

A felsőoktatást a közoktatással közösen, kerettörvény jelleggel szabályozta az 1985. évi I. sz. törvény az oktatásról. A törvényi szabályozási szint alatt rendeletek és miniszteri leiratok sora részleteiben határozta meg az intézményi működést és a képzési rendszert.

A rendszerváltás eredményeképpen a felsőoktatás magyarországi intézményrendszere és működése átalakult, a működés alapvető szabályait a felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény, az első önálló felsőoktatásról szóló törvény fektette le. Az intézményrendszerben megmaradt az egyetemi és főiskolai forma elkülönülése, de megjelentek a magán és az egyházi tulajdonban levő intézmények, és tulajdonosi formától függetlenül megvalósult a törvényi szinten garantált intézményi autonómia.

A felsőoktatás intézményrendszerében és hallgatói létszámában is jelentős expanzió zajlott le a rendszerváltást követően. Az intézményrendszer bővülését és szétaprózódását kívánta kezelni az állam a 2000. évi intézmény integrációs hullámmal, melynek eredményeképpen regionális tudományegyetemek alakultak a korábbi főiskolák és egyetemek integrációjával (pl. Szegedi Tudományegyetem, Pécsi Tudományegyetem), azonban ennek ellenére a magán intézményi hálózat bővülésének eredményeképpen a képzőhelyek száma tendenciaszerűen nőtt. Az európai tömegesedő felsőoktatáshoz hasonlóan a hallgatói létszám 1995 és 2004 között megnégyszereződött.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény keretében valósította meg Magyarország a bolognai típusú több ciklusú képzési forma bevezetését. A szakterületek intenzív egyeztetésével kialakultak az új struktúra szerinti szakok alap- és mesterképzések tartalmi, melyeket a korábbi kizárólag bemeneti alapú képesítési követelményeket (qualification requirements) felváltó képzési és kimeneti követelmények (program and outcome requirements) rögzítettek. A képzési és kimeneti követelmények a képzés főbb szakterületi elemeit, a hozzájuk rendelt minimális és maximális kredit intervallumokat és a képzés eredményeként megszerzendő kompetenciákat is miniszteri rendeleti szinten rögzítik. Ezek alapján történt meg va-

lamennyi intézmény valamennyi képzésének átalakítása és újra akkreditálása. Mindez a törvény által is rögzítetten azzal a céllal történt, hogy lehetővé váljon a magyar felsőoktatás csatlakozása az Európai Felsőoktatási Térséghez.

Azonban a képzési tartalmakat Európában meghatározó kimeneti szemlélet Magyarországon a felsőoktatásban a bolognai folyamat részeként sem terjedt el. Ez irányba tett lépésnek tekinthető a képzési és kimeneti követelmények megfogalmazása, azonban a tanulási eredmény alapú tartalom meghatározás, értékelés, tantervfejlesztés nem valósult meg. A felsőoktatási képzések akkreditációja és finanszírozása bemeneti elvű maradt, így valódi motiváció a képzések megvalósításának kimenet orientált újra gondolása Magyarországon továbbra is hiányzik.

A bolognai típusú három ciklusú képzésre történő átállás megszüntette azt a korábbi merev választófalat, mely a főiskolák és egyetemek között húzódott azáltal, hogy mind a főiskolák, mind az egyetemek akkreditálhattak bachelor és mester képzéseket. Ez lehetővé tette, hogy egy főiskola egy-egy területre specializálódva mesterszintű képzéseket, vagy doktori iskolát is létesítsen.

4.1.1.2. A közoktatás

A közoktatás változásaiból a legfontosabbak - a felsőoktatás változásához hasonlóan - az expanzió és az intézményrendszer differenciálódása. „A kilencvenes években a demográfiai csökkenés hatására erőteljes relatív expanzió zajlott le: az adott korosztályból középfokú oktatásba belépők aránya nagymértékben emelkedett, miközben a belépő létszám nem nőtt. Ez különösen látványosan jelzi az érettségit adó programok expanzióját és a szakmunkásképző programok beszűkülését.” (Halász, 2002, 98. o.) Tehát míg a felsőoktatásban abszolút expanzióról, valós létszámnövekedésről beszélünk, a közoktatásban a belépők és a tanulók összes számának növekedése nélkül az érettségit adó képzések aránya nőtt, ezzel lehetővé téve a felsőoktatási létszámnövekedést is.

A közoktatási intézményrendszer átalakulásának egyik jelentős eleme a hagyományos 8 + 4 éves képzést nyújtó intézményrendszer mellett a 6 és 8 osztályos gimnáziumok (6 + 6 éves és

4 + 8 éves képzést biztosító intézmények) megjelenése. Utóbbiakban tanulók aránya a gimnáziumban tanulók csoportján belül folyamatosan emelkedett (Halász, 2002). Az intézményrendszer differenciálódását jelzi továbbá a két tannyelvű intézmények, a nyelvi előkészítő évfolyamok, a reform pedagógiai elvek szerint működő intézmények megjelenése is.

A Nemzeti alaptanterv (Nat), – melynek első verziója 1990-ben látott napvilágot – az alapműveltségi tartalmakat kívánta meghatározni, és jogszabályként rögzíteni. Az alapműveltségi tartalmak központi meghatározásán túl megadta a közoktatási intézmények szabad választásának jogát a képzési módszereket, eszközöket, tananyagokat, követelményrendszert, vagyis a helyi tantervet illetően. Ez a szabályozás a korábbi központi előírásokhoz képest az iskolák és a tanárok szabadságát nagyban növelte amellet, hogy a diákok alapműveltségének tartalmi magját igyekezett országosan egységesen garantálni.

Bár a Nat-nak napjainkig számos verziója született az érintettek különböző szintű bevonásával és eltérő irányultsággal, alapvető elvárásként jelent meg az ezredforduló után a kompetencia orientáltság. A kompetencia alapú oktatás – az európai pedagógiai szemlélet átalakulásának megfelelően – egyrészt az ismeretek átadásán túl a képesség és készség fejlesztést tűzte ki célul, másrészt általánosabb értelemben a tanításról a tanulói tanulásra, a tanuló kompetencia fejlesztésére kívánta fektetni a pedagógiai munka hangsúlyát. (Perjés, Vass, 2008; Szebenyi, 1994)

2007-ben a Nat implementációs stratégiája elkészült, mely horizontális szempontként tartalmazta a közoktatási és tanárképzési folyamatok párhuzamosságának, egymásra épülésének fontosságát. „A kulcskompetenciák és a tanári kompetenciák strukturálódtak, a kiemelt fejlesztési feladatok bővültek. A Nemzeti alaptanterv integratív szemlélete erősödött, az interdiszciplináris tendenciák a pedagógusképzésben is megjelentek. A tanítás módszertanáról alapvetően a tanulás tervezésére, fejlesztésére és értékelésére helyeződött a hangsúly. Ez a pedagógusképzés gyakorlatára is hatott” (Vass, 2008).

2012 februárjában jelent meg a Nat új tervezete, mely a közoktatásban a központi és a helyi tantervek korábbi egyensúlyát a központi tanterv irányába billenti ki. A Nat 2012. évi átalakításának a pedagógusképzéssel kapcsolatos hatásai e kutatás lezárásakor még nem ismertek.

4.1.1.3. Magyarország: a társadalom átalakulása

Magyarországon a társadalom generális átalakulása szintén új elvárásokat fogalmaz meg az iskolával és a pedagógusképzéssel szemben. A társadalmi értékrendben a rendszerváltást követően a tanulás és a tudás értéke látványosan háttérbe szorult a domináns értékkel a pénzzel, illetve az anyagi javak halmozásával szemben. Ezzel párhuzamosan a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülésének korábban elkezdődött csökkenésében változás nem állt be, az iskola presztízse, a jövőt biztosító szerepe tovább halványult.

A gazdasági és társadalmi viszonyok, valamint a társadalmi értékrend változásának következtében a családok helyzete, szerepe is megváltozott. A magas válási arányok miatt a csonka családok számának növekedése és az anyagi javak megteremtésére fordított figyelem miatt a családok által együtt töltött idő, a kommunikáció mennyiségi és minőségi csökkenése figyelhető meg.

Mindemellett a rendszerváltást megelőző viszonyokhoz képest a nemzetközi tanulmányi-, munka- és vállalkozási lehetőségek köre szinte végtelenre tárult a globalizálódó világban. A technológia fejlődése a kommunikációt, az információ kezelést és áramlást, valamint a közművelődés és szórakoztatás formáit, eszközeit gyökeresen alakította át, a sebességet és gazdagságot megsokszorozva. (Friedman, 2006)

Mindez együtt azt eredményezi, hogy az iskolával szembeni társadalmi elvárások megváltoznak, a családok szerepvállalásának csökkenésével több feladat hárul az iskolára, míg annak vonzereje csökken az elérhető és mindent kitöltő médiával és internettel szemben. Az iskola, mint tudásforrás számára e versenyhelyzetben kihívás a tanulói motiváció megteremtése és megtartása, a tanulásra és teljesítményre ösztönzés. Az iskola szerepének változása megváltoztatja a tanárképzéssel szemben támasztott közoktatási elvárásokat is.

4.1.2. A tanárképzési reformok hullámai és azok szemléleti irányai Magyarországon

A rendszerváltás óta a tanárképzésben Magyarországon három nagy átalakítási hullám zajlott: 1997-ben egy tartalmi egységesítés, 2005-ben a bolognai átalakítás, majd 2012-ben kezdődik meg az osztatlan tanárképzés bevezetése.

4.1.2.1. A tanári képesítés követelményei

A tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. korm. rendelethez köthető rendszerváltást követő első tanárképzési reform hullám, melynek megalkotását több éves szakmai egyeztetés előzte meg. A rendeleti szabályozás lényege és újszerűsége abban állt, hogy a korábban főiskolai és egyetemi szintű tanárképzésben eltérő, tanári felkészítést célzó tartalmakat a két képzési forma és az eltérő intézményi gyakorlatok között is egységesítette, valamint a közös tanári modul meghatározó elemeit rögzítette.

A szakmai egyeztetések eredménye valójában annak – a rendeletből is kitűnő – szemléletnek a kialakulása és általános elfogadása volt, amely szerint a tanári felkészítés nem tanulói korcsoport függő, hanem generális, ezért a szaktárgyi felkészítéstől eltérően nem indokolt az általános és középiskolai tanárok képzésének tartalmi, aránybéli és kimeneti megkülönböztetése.

A tanári képesítés követelményeinek egységességét leginkább a közoktatásnál leírt intézmény differenciálódás indokolta. A 6 és 8 osztályos gimnáziumok rendszerével a közoktatás merev hármasszintű tagozata (általános iskola alsó tagozata – lower primary 6-10 éves korig, felső tagozata – upper primary 10-14 éves korig és középiskola – secondary 14-18 éves korig) felbomlott és a különböző szinteken egyaránt képző iskolák számára racionális foglalkoztatási igényként merült fel a tanári felkészítés tanulói életkorhoz nem kötött, generális biztosítása.

A reform másik indoka mai szóhasználattal élve a tanárképzés rendszer szintű minőségbiztosítása volt. A képesítési követelmények egységes meghatározása által a képzésbe kötelezően olyan minőségi felkészítést szolgáló, korábban csak egyes intézmények gyakorlatában megje-

lenő elemek kerültek, mint a gyakorlat szabályozása, a szigorlat, illetve a tanári képesítő vizsga bevezetése. Ezen túlmenően a képzés tartalmi elemeinek meghatározása és az elemek arányainak rögzítése szintén a tanárképzés minőségének biztosítását szolgálta.

Erre különösen azért volt szükség, mert a bölcsészettudományi és a természettudományi területeken a tanárképzés a rendszerváltáskor eltérő hagyományokkal rendelkezett. A bölcsészettudományi tanárképzés a diszciplináris képzéssel együtt, annak elválaszthatatlan részeként folyt a rendszerváltást követően 1990 és 1992 között lezajlott ELTE bölcsészkar reformig. Vagyis a bölcsész reformig nem lehetett valaki úgy történész, hogy nem szerzett mellette tanári képesítést is. Mindez azt eredményezte, hogy a tanárképzésben érdektelen, motiválatlan hallgatók tömegei vettek részt, a rendszer túlterhelt, erőforrás pazarló volt. További hátránya az volt, hogy nem lehetett valójában tudni arról, hogy ki készül tanárnak, és ki kíván pusztán diszciplináris területen munkát végezni.

Ezzel ellentétesen a természettudományi területen nagy hagyományai vannak a tanári és a kutatói irányultságú hallgatók és tanulmányi útjaik elválasztásának. E rendszer előnye, hogy a tanári felkészítés nem pazarló és feleslegesen túlterhelt, ám magyarországi hátránya, hogy a hagyományosan óriási lemorzsolódással működő természettudományi területen a lemorzsolódók, vagy a rosszabbul teljesítők lehetséges tanulmányi útjává vált. Ennek oka, hogy a tanári pálya a természettudományi diszciplináris (kutatói) pályákhoz képest jóval alacsonyabb társadalmi presztízsnak örvend. Összességében elmondható, hogy erős kontraszelekció valósult meg a korábbi évtizedek természettudományos tanárképzésében. Az 1997-es rendelet e két tradicionálisan eltérő tanárképzési szisztémát kívánta közelíteni.

A rendelet keretében a tanítási gyakorlat kettős rendszere került kialakításra, melyből az egyik a vezetőtanár irányításával végzett csoportos nevelési-oktatási és önálló tanítási gyakorlat (szaktárgyi tanítás), a másik az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (hosszabb idejű szaktárgyi tanítás). Míg a rendelet szerint előbbit gyakorló iskolában, utóbbit a gyakorló iskolákon kívüli közoktatási intézményben kellett megtartani. A szabályozás ellenére a gyakorlatok rendszerében jellemzően a csoportos és az egyéni gyakorlat is a gyakorló iskolákban történt, kivéve, ha ezt a gyakorló iskolai kapacitás nem engedte meg.

4.1.2.2. A tanárképzés bolognai reformja

A tanárképzés bolognai reformja a 111/1997. korm. rendelet által megkezdett reform irányát vitte tovább, annak szemléletét terjesztette ki. Az előző reformhoz hasonlóan, a bolognai rendszerhez illeszkedő tanárképzési struktúra kialakítását és megvalósítását szintén egy hosszú, 2003 és 2010 között folyó, intenzív szakmai egyeztetés kísérte. A szakmai vita alapvetően a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának keretében, illetve a reformot kísérő szakmai fórumokon zajlott. A vitára alapvető hatást gyakorolt az ELTE által kifejlesztett tanárképzési modell, az „ELTE modell” (H. Nagy, 2009).

A reform eredményeként létrejövő új képzési forma legfőbb jellemzője, hogy egy tanári szak létesült, tehát a 1997. évi képesítési követelmények egységesítő jellege a tanulói korcsoporton túl a képzési szintek, és a szaktárgyi felkészítés irányultsága terén is megvalósult. Az egy tanári szak, melyen a diszciplináris ismereteknek megfelelő tanári szakképzettség szerezhető egyértelműen fejezi ki azt a szemléletet, hogy a tanári szakma a felkészítés hívószava és lényege, nem pedig a diszciplína szerinti szakképzettség.

A magyarországi tanárképzés bolognai reformjának eredményeképpen egy olyan rendszer alakult ki, melyben az érettségit követő alapképzésben csak diszciplináris képzésre lehet felvételt nyerni, tanári szakképzettséget csak a diszciplináris alapképzésre épülő mesterképzésben lehet szerezni. Mivel Magyarországon a közoktatási hagyományoknak megfelelően a tanárok jellemzően két szakosak és a bachelor képzések egy diszciplinára irányulnak, ezért a bachelor képzésben azonban nemcsak egy, hanem két tanári szakképzettség megalapozásáról kell gondoskodni major-minor osztatban. Ennek alternatívája az, hogy az egy tanítandó tárgyból szerzett alapképzési (vagy korábbi főiskolai) oklevél birtokában valaki részismeretek megszerzése keretében 50 kreditet szerez a második tanári szakképzettség megalapozására. A rendszer jellemzője, hogy legkorábban 21 évesen lehet jelentkezni tanári mesterszakra.

A tanári szak a bolognai ciklusok közül mesterszintre került. Ez részben annak érdekében történt, hogy a jelentkezőnek legyen ideje a tanári pálya választását mérlegelni, legyen lehetősége az alapképzés keretében biztosítandó 10 kredités pedagógiai és pszichológiai alapozás keretében megismerkedni a tanári pályával, illetve tapasztalatot szerezni a saját tanári pályá-

ra való alkalmasságáról. Másrészt a mesterképzési forma, egy szelekciót is biztosít a jelentkezők között. A mesterképzési belépéskor a jelentkező a diszciplináris képzések és a tanári mesterképzés között választásra kényszerül, ennek köszönhetően a tanári mesterképzést választók szakmai motivációja a rendszerből következően biztosított. Harmadrészt a mesterképzés színvonala és követelményrendszere a tanárképzés számára a társadalmi szerepéhez méltó presztízst biztosít.

A tanári mesterszaknak kompromisszumok árán, de sikerült megőrizni a közoktatás által megkívánt és értékelt kétszakos hagyományokat. A szaktárgyi felkészítésre fordítandó kreditek arányainak kialakításakor az alapképzésben megvalósuló alapvetően egy szakos diszciplináris felkészítés adottsága miatt a két szakképzettségre eltérő kreditmennyiség jutott. Az alapképzésben a választott szakból elsajátított legalább 110 kredit mellé egy második szak ismereteiből 50 kreditet – valamint 10 kredit értékben pedagógiai és pszichológiai alapozó stúdiumokat – kell elvégezni ahhoz, hogy a kétszakos tanári mesterszakra a hallgató a jelentkezését benyújthassa. A tanári mesterképzésben erre épül a két szakképzetség tekintetében összesen 80 kredites tanulmányi keret, melyből az első szakképzettségre legalább 30, a másodikra legfeljebb 50 kredit jut. Az alapképzési szakképzetség tekintetében így számszerűsíthetően (110+40 vagy 30) legalább 140 legfeljebb 150, a második szakképzetség tekintetében (50+40 vagy 50) legalább 90, legfeljebb 100 kredit szerezhető.

A kialakult modellben a szakmódszertani ismereteket a mesterképzés két diszciplináris moduljára jutó 80 kredit keretében kell biztosítani szakképzettségként legalább 7-7 kredit erejéig, míg a pedagógiai és pszichológiai elméleti és gyakorlati felkészítésre az alapképzés során 10 kredites alapozó modulon túl, mesterszinten az egyes szaktárgyi felkészítésekkel azonos súlyú, 40 kredites modulban nyílik lehetőség.

A korábbi főiskolai és egyetemi képzéshez képest fontos előrelépés volt a tanári mesterszakon a szakképzettek teljesen szabad párosítása. Míg korábban kötött szakpárokban zajlott a képzés, addig a mester szintű tanárképzésben első és második szakképzettek rendkívüli változatossága közül kevés kötöttséggel lehet választani. A szakképzettek összepárosításában egyetlen szabály, hogy a közismereti tanári szakképzettek, – melyek első tanári szakképzettek, – lehetnek második szakképzettek, azonban vannak kizárólag má-

sodik szakképzettségek, melyek csak közismereti első szakképzettség mellé vehetők fel. E szakképzettségek közé tartoznak a közoktatásban kisebb szerephez jutó diszciplináris tartalmak tanári szakképzettségei (mint például a magyar mint idegen nyelv tanára, a nyelv- és beszédfejlesztő tanár, vagy a háztartásgazdálkodás-tanár), valamint a diszciplináris előképzettség nélkül is felvehető, különböző iskolai, pedagógiai feladatokra és nem szaktárgy oktatására felkészítő szakképzettségek (mint például a multikulturális nevelés tanára, a kollégiumi nevelőtanár, vagy a tehetségfejlesztő tanár).

A bolognai reform keretében kialakult tanári mesterszak lényeges újítása a képzés végén, valamennyi képzési modul teljesítése után végzendő fél éves (30 kredites) összefüggő iskolai gyakorlat bevezetése volt. E gyakorlat a 111/1997. korm. rendeletben rögzített csoportos és egyéni tanítási gyakorlat mesterképzésben történő megőrzése mellett, egy harmadik típusú gyakorlati formát alakított ki. Mivel a képesítési követelményekben korábban meghatározott két gyakorlatot rendszerint a gyakorló iskolákban végezték a hallgatók, így a tanári mesterszak képzési és kimeneti követelményei ezt így is rögzítették, ellenben a fél éves összefüggő iskolai gyakorlat esetén a jogalkotói szándék a tanárjelöltek reguláris iskolákba való gyakorlátnak biztosítása volt.

Míg az első két gyakorlat célja az, hogy a tanárjelölt hallgató a szaktárgy tanítására felkészüljön, addig a fél éves gyakorlat a tanár komplex feladatrendszerével való megismerkedésre irányul. Ezért a fél éves gyakorlat során a hallgatónak nem csak óratartási, hanem nem szakos óra látogatási, tantestület tevékenységében való részvételi, szülőkkal való kapcsolattartási, tehetséggondozási, vagy felzárkóztatási és extrakurrikuláris programokon szervezési és lebonyolítási feladatokat is kell végeznie.

Mindez nyilvánvalóan terepe a pedagógiai készségek elsajátításának és a nézetrendszerek formálásának. Ezért az összefüggő szakmai gyakorlatot – a képzési és kimeneti követelmények szerint – a képzőhely részéről egy kísérő szemináriummal kell támogatni, mely lehetőséget biztosít a tapasztalatok feldolgozására, a reflektív gyakorlat erősítésére és a felmerülő nehézségek megoldásának támogatására.

A tanári mesterképzés másik novuma a képzés záró értékelésében a portfólió kötelező bevezetése. A képzési és kimeneti követelmény meghatározása szerint a gyakorlat során a hallga-

tó a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti – a tanulók megismerése terén végzett munkáját, a tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló – portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi. A portfólió szerepének fontosságát mi sem jelzi jobban, mint az, hogy a tanári mesterszak rendeleti formában kiadott képzési és kimeneti követelménye a szakdolgozat két része között első helyen a portfóliót említi.

A Magyarországon megvalósuló tanárképzési reform fontos további ismérve, hogy a tanárképző főiskolák és egyetemek egyaránt folytathatnak mester szintű tanárképzést, amennyiben az akkreditációs eljárásan megfelelnek.

A bolognai reform megvalósulásaként megszületett tanári mesterszak szemléletében az európai trendeknek megfelel, azokkal harmonizál. Megmutatkozik ez abban, hogy a képzési és kimeneti követelmények a képzés célját kilenc kompetencia formájában rögzítik. Ezek: alkalmasság

- ✓ a tanulói személyiség fejlesztésére,
- ✓ tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítésére, fejlesztésére,
- ✓ a pedagógiai folyamat tervezésére,
- ✓ a szaktárgyi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztésére,
- ✓ az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- ✓ a tanulási folyamat szervezésére és irányítására,
- ✓ a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- ✓ szakmai együttműködésre és kommunikációra, valamint
- ✓ szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A kompetencia rendszerben való célmegfogalmazás a felsőoktatási képzési és kimeneti követelmények között egyedülálló és úttörő, illetve az is, hogy a tanári mesterszakra folyó képzés során e kompetenciák elsajátítására az intézmények valóban törekednek.

A tartalmak kompetencia fejlesztésnek való alárendelése, az ehhez egyes intézményekben kapcsolódó egyéni fejlesztési terv szerinti előre haladás, illetve a portfólió, mint tanulást támogató, formatív értékelési eszköz megfelel mind a bolognai folyamat tanulási eredmény orientált tartalom szervezési elvének, mind az egyénre szabott fejlődést támogató pedagógi-

ai szemléletnek és értékelési irányoknak. Ilyen értelemben a hazai felsőoktatásban a tanári mesterszak, illetve annak pedagógiai és pszichológiai modulja az a képzés, mely leginkább valóra váltotta az európai felsőoktatási elveket, szemléletet.

A tartalmi elemek terén szintén elmondható, hogy nincs még egy szak a hazai képzési palettán, melynek a gyakorlata ilyen részletesen és gondosan kialakított rendeleti szinten, és csak igen kevés képzés van, melyben a pályára lépéshez szükséges készségek és nézetek, attitűdök elsajátítására ennyi lehetőség nyílik: több körös gyakorlat rendszere, vezető tanár, mentor és célzott szemináriumok támogatása, portfólió és önelemzés eszközrendszere. Mindez egyértelműen megfelel az ismeret helyett készség és tudás elsajátítását, valamint a tanár és a tanítás helyett a hallgatót (tanulót) és a fejlődést központba helyező európai pedagógiai szemléletrendszernek.

A progresszív felsőoktatási szemlélet mellett az uralkodó európai tanárképzéssel kapcsolatos szemléletnek is megfelel az, hogy a kompetenciák szintjén kiemelésre került a saját szakmai fejlődésért vállalt felelősség. Szintén az európai szemlélettel harmonizál a képzési és kimeneti követelményekben a szakmai szerepek terén annak rögzítése, hogy a tanári mesterszakon végzetek megfelelő önismerettel rendelkeznek, képesek saját tevékenységükkel kapcsolatos kritikus reflexiókra, önértékelésre. Vagyis az európai kontinuum két pillére a reflektivitás és a szakmai fejlődésért vállalt felelősség és elkötelezettség a hazai modell szemléletében markánsan jelenik meg.

Elmondható tehát összességében, hogy a bolognai reform keretében a magyarországi tanári mesterszak modelljének kialakítása mind a bolognai struktúra, mind az ahhoz kapcsolódó felsőoktatási, és kurrens európai pedagógiai szemléletrendszernek megfelelően történt.

A tanári mesterszak szabályozására 2006-ban az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet 4. számú mellékletében került sor, bevezetésére pedig a bolognai rendszerben először alapképzést végző évfolyam oklevélszerzését követően, 2009 őszén. Az összesen két és fél éves, 150 kredites tanári mesterszakon oklevelet szerző első hallgatók ezért 2012 februárjában végeztek.

Ugyan a képzés hatékonyságáról és eredményességéről meggyőződni idő hiányában lehetőség nem volt, mégis a reformot és annak megvalósítását viták övezték. A viták során a re-

form ellen leggyakrabban felhozott „vádak” a két tanári szakképzettség kreditvolumene közötti jelentős eltérés, a szaktárgyi ismeretekre fordított kreditek elégtelensége, a jelentkezők alacsony száma, a túl komplikált és átláthatatlan szabályozás, a gyakorlati félév miatti tanévhez nem igazodó oklevél szerzési időpont, valamint az egy tanári szak és annak pedagógiai és pszichológiai irányultsága voltak.

E vádakra az oklevelet szerzők pályakövetésével lehetne érdemben válaszolni, vagyis a 2012 februárjában végző első évfolyam elhelyezkedésének és „beválásának” vizsgálatával, valamint az Európában kialakult tanárképzési formák hazai képzéssel való összevetésével.

4.1.2.3. A tanári mesterszak európai trendekhez hasonlítása

A tanári mesterszak európai trendekhez hasonlítása, jellemzőinek az európai átlagokkal való összevetése a bolognai átalakulás után újra éledt vitában releváns információkkal szolgálhat. A diszciplináris alapképzésre épülő tanári mesterszak és az I. fejezetben bemutatott kutatásból az osztott képzési formához és a középiskolai tanárképzéshez tartozó európai képzési ösvény klaszter átlagértékeinek összevetését a 9. sz. táblázat tartalmazza.

9. táblázat: A diszciplináris alapképzésre épülő tanári mesterszak és az európai középiskolai tanárok képzésére vonatkozó ösvény klaszter jellemzőinek összevetése

	Ösvények száma	Domináns szerkezet	Hossz átlaga (év)	Összes kredit	Összes szakos kredit	Összes nem szakos kredit	Gyakorlati kredit
ISCED 3 európai átlag	73	B+M	5,1	310	205	105	26
Tanári mesterszak	1	B+M	5,5	330	236	94	30

A magyarországi tanári mesterszacról a fenti összevetés alapján elmondható, hogy az európai középiskolai tanári pályára felkészítő ösvények átlagánál is igényesebb a szakterületi felkészítés tekintetében, pedig nemcsak középiskolai, hanem felső tagozatos általános iskolai

tanárokat is képez. Ilyen értelemben az európai átlag feletti hosszúság a szaktárgyi ismeretekre, valamint az iskolai gyakorlat EU-s átlagot enyhén meghaladó mértékére „fordítódik”. A magyarországi bolognai tanárképzés egyetlen szempontból marad el az európai átlagtól, a tanári felkészítésre fordítható, szaktárgyon kívüli pedagógiai és pszichológiai, módszertani és egyéb kreditek terén. A fenti adatok nem látszanak igazolni a szaktárgyi kreditek volumenének elégtelenségét, vagy az ezzel együtt megjelenő pedagógiai és pszichológiai túlsúly vádját. Összességében tehát elmondható, hogy az európai uniós országok tanárképzési reformjaival konform módon történt meg a tanári mesterképzési szak megalkotása Magyarországon. Ennek ellenére, e sorok írásakor zajlik a rendszer újra átalakítása.

4.1.2.4. Magyarországon a kontinuum második szakasza

A fentiek részletesen mutatták be a tanári életpálya kontinuum első szakaszában, a tanárképzési szakaszban bekövetkezett változásokat. Magyarországon a kontinuum második szakasza, a bevezető támogatási szakasz azonban egyelőre kialakulatlan, a léte kérdéses.

2007. szeptember 1-től került bevezetésre a közoktatásban dolgozó tanárok esetében 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 a gyakornokot. Előbbi esetben a gyakornok határozatlan idejű közalkalmazottá válik, míg utóbbi esetben jogviszonya megszűnik. A gyakornokkal szemben támasztott szakmai követelmények két részből állnak: az általános és a munkakörhöz kapcsolódó követelményekből. 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 szabályozás szerint a szakmai segítő tevékenységéért keresetkiegészítést kap, a gyakornokok számára pedig az óraterhelés felső határa a heti kötelező óraszámában került meghatározásra.

A fenti szabályozás egy reményteli első lépésnek tekinthető a bevezető támogatási rendszer felé, azonban jelen formájában inkább a közoktatási intézmény vezetője 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 azért nem, mert a gyakornok státusz nem vonatkozik az európai elvárásban megfogalmazottak szerint valamennyi tanárra, hanem pusztán a határozatlan időre kinevezendő közalkalmazotti tanárookra, másrészt azért sem, mert a rendeletből épp a gyakornokok számára nyújtandó támogatási rendszer meghatározása, feltételeinek biztosítása hiányzik. Ugyan a szakmai segítő személye megjelenik a szabályozásban, de személye, végzettségi követelményei nem definiáltak, feladatait célok, képzés és minőségbiztosítás kényszere nélkül végzi. A szabályozás további rendszer szintű problémája, hogy nem épül szervesen a tanárképzési tartalmakra, és nem célozza a folyamatos szakmai fejlődésre való felkészítést, vagyis stratégiai célját sem tudja betölteni.

Mindezért, amennyiben a kontinuum kialakításának igénye például a tanári életpálya rendszer keretében Magyarországon felmerül, a meglévő támogatási formának az európai normák szerinti bevezető támogatási rendszerre szervezése továbbra is feladatként jelenik meg.

4.1.2.5. A folyamatos szakmai fejlődés szakasza

A folyamatos szakmai fejlődés szakasza Magyarországon a pedagógus továbbképzés fogalmi körébe esik. E fogalom azonban elnevezésében sem tükrözi azt az európai uniós szemléletet, mely szerint a tanár, a saját fejlődésének felelőse és előmozdítója. A hazai tanár továbbképzési fogalomban a tanár aktív alany helyett a továbbképzés tárgya.

Egyértelmű ma már, hogy a pedagógus továbbképzés terén a 1997-es továbbképzési reform, mely bevezette a hét évenkénti 120 órás továbbképzési kötelezettséget, az intézményenként öt évre elkészítendő továbbképzési tervet, melyhez az iskola részére célzott normatívát rendelt előremutató és rendszerszerű ösztönzőt nyújtott a pedagógusoknak a továbbképzéseken való részvételhez. Azonban a folyamatos szakmai fejlődés szemlélet megvalósulását az

mozdítaná elő, ha a továbbképzés meglévő rendszerében a képzéseken való részvétel be-
meneti jellegű szempontja helyett a megszerzett tudás használatba vételét, a pedagógiai,
szaktárgyi tudás fejlődését támogatnák és ösztönöznék a rendszer elemek. Mindehhez alap-
vető átalakításokra van szükség.

A kontinuum szakaszai közötti koherencia nem biztosított jelenleg. A tanárképzésre, a közok-
tatásra, ezekben a foglalkoztatás szabályozására, a képzések akkreditációjára és minőség biz-
tosítására, az alrendszerek nyomon követésére mind külön-külön jogszabályok és szabályozó
elvek húzódnak, a tanárpolitikában nincs jelenleg meg a szakaszokon átívelő közös szemléleti
alap.

4.2. Tanárképzők nézetvizsgálatának módszertani sajátosságai

2011-ben¹ zajlott egy hazai tanárképző intézményekben végzett kutatás, mely a tanári mesterszakkal és a bolognai reformmal kapcsolatos nézeteket, valamint a tanárképzők interperszonális kapcsolatrendszerét vizsgálta. A kutatás célja kettős volt, egyik a tanárképzéssel kapcsolatosan a korábbi évek szakmai vitáiban kibomló eltérő nézetek elfogadottságának, támogatottságának, egymáshoz való kapcsolódásának megismerése, valamint annak a feltárása, hogy e nézetek, nézetrendszerek kötődnek-e szervezeti, szakterületi vonásokhoz, szerephez. (Stéger, 2012)

A tanári mesterképzés, – mint a legtöbb szakképzettséget eredményező és legösszetettebb struktúrájú hazai felsőoktatási képzés – megvalósításának előfeltétele, valamint hatékonyságának és hatásosságának meghatározója a különböző szakterületek koordinált együttműködése. Vagyis e kutatás az európai összehasonlítás irányultságától eltérően, a szerkezeti és tartalmi kérdéseinek vizsgálata helyett a magyarországi tanárképzés főszereplőinek, a tanárképzőknek és főbb intézményeiknek jellemzőit tárja fel. Mivel a személyközi kapcsolatok, de különösen a nézetek köztudottan lassan változó, külső hatásra különösen nehezen változtatható sajátosságok, ezért e kutatás célja megfogalmazható úgy is, mint a tanárképzés aktuális szerkezeti és tartalmi sajátosságaitól független szociálpszichológiai adottságainak vizsgálata.

A kutatás vázát egy kérdőíves, strukturált lekérdezés képezte, mely a fenti céloknak megfelelő témakörökben tartalmazott nyílt és zárt végű, több változós és skálás kérdéseket. A kérdőíveket az érintett intézmények rektorainak előzetes jóváhagyását követően biztosok kérdezték le a mintán. A lekérdezésnek ez a módja fizikailag kivihetővé tette a minta növelését. A kérdőíves vizsgálaton túl valamennyi intézmény legalább egy vezetőjével tematikus kvalitatív interjú készült az intézményben folyó tanárképzés szervezeti, szabályozási kontextusának megismerésére.

¹ Mint már az előzőekben jeleztük, korábban készült anyagok másodelemzését is végezzük.

A céloknak megfelelően, a kutatás során vizsgált egyik terület a tanárképzők nézetrendszerének feltérképezése volt. Az attitűdmérés alapját egy strukturált állítás sort tartalmazó skála mérőeszköz képezte, amelyet váltakozó módon nyílt és zárt kérdések egészítettek ki a tanárképzés jelenlegi működésének megítéléséről, a közoktatás legfontosabb kihívásairól, a jó tanár fogalmának személyes értelmezéséről, a tanárjelölt hallgatók megítéléséről, a pedagógiai szemléletről, a tanárképzési nemzetközi modelljeinek megítéléséről, a tanárképzés bolognai reformjának célrendszeréről, azzal való egyetértésről, a jövőre vonatkozó elképzelésekről és a tanárképzés ügyében való személyes aktivitási hajlandóságról.

A szervezeten belüli interperszonális kapcsolatok megismerésére szolgáló kérdéssor volt a kérdőív másik pillére. E kérdéssor a válaszadók tanárképzéssel összefüggő személyközi kapcsolatait gyűjtötte össze, valamint azoknak legfőbb jellemzőit, a kapcsolattartás (ki keres kit), és az információáramlás irányát (ki ad információt kinek), a kapcsolatok fontosságát, kellemségét és vitákkal terhelttségét.

A vizsgálat elméleti alapjainak és elemzési szempontjainak bemutatását a nézetekkel kapcsolatos eredmények ismertetése után, a személyközi kapcsolatrendszerre vonatkozó eredmények bemutatása előtt részletezzük.

4.2.1. A minta

A minta kiválasztásakor a tanárképzők populációjának főbb jellemzőiből indultunk ki a reprezentativitás érdekében. A tanárképzők alapvetően intézményhez kapcsolódnak, az intézményen belül valamilyen tudományterülethez és a tanárképzés szempontjából eltérő funkciókat töltenek be. A lehetőségek alapján keretként meghatározott nagyságrendileg 150 fős minta összetételét e három dimenzió mentén határoztuk meg, az alábbi módon.

Az Oktatási Hivatal vezette nyilvántartás szerint ma Magyarországon 36 felsőoktatási intézményben folyik tanárképzés. Ebből 12 egyházi fenntartású, melyből sok kifejezetten kis méretű és a hitéleti tanárképzésre összpontosít, illetve 5 magán intézmény. A hitéleti tanárképzés, valamint az egyházi és magán fenntartású képzőhelyek speciális, szervezeti kultúrában is megjelenő vonatkozásai miatt a mintavétel során csak az állami fenntartású intézményekre

szorítottunk. A pénzügyi, időbeli és szervezési korlátok figyelembe vétele mellett az állami fenntartású képzőhelyek kiválasztásakor azonban a lehető legnagyobb teljességre törekedtünk, így valamennyi jelentős képzőhely a mintába került. A tíz elemből álló minta intézményei: a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem (BME), a Debreceni Egyetem (DE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), az Eszterházy Károly Főiskola (EKF), a Miskolci Egyetem (ME), a Nyíregyházi Főiskola (NYF), a Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME), a Pannon Egyetem (PE), a Pécsi Tudományegyetem (PTE), valamint a Szegedi Tudományegyetem (SZTE). Az alábbi térkép mutatja a vizsgált tíz intézmény földrajzi elhelyezkedését.

6. ábra: A vizsgált képzőhelyek földrajzi elhelyezkedése



A felvételi adatok szerint ez az intézményi kör képi a tanári mesterképzésre felvételt nyert hallgatók 78-86%-át, vagyis a jövőbeli tanárok négyötödét.

10. táblázat: A tanári mesterszakra felvettek évenkénti adatai összesen és a mintában szereplő 10 intézményben

Év	felvettek	tanár szakra felvettek	10 intézmény által felvettek	10 intézmény része %-ban
2009	109 336	3 924	3 370	86%
2010	114 068	4 473	3 693	83%
2011	115 183	5 219	4 051	78%

Forrás: Oktatási Hivatal felvételi adatbázis

A kiválasztás második dimenziója a tanárképzésben betöltött funkció volt. Funkció szerint jól elkülöníthető

- ✓ az intézményi koordinációt végzők csoportja, ide tartoznak a tanári mesterszak felelősei, rektorok, dékánok és az oktatásszervezést végző munkatársak,
- ✓ a modulfelelősök csoportja, akik egy tanári, vagy szakképzettségi modul tartalmi kérdéseikért felelősek,
- ✓ az oktatók csoportja, akik diszciplináris, vagy pedagógiai és pszichológiai ismereteket közvetítenek,
- ✓ a szakmódszertanosok csoportja, akik tudományterülettől függetlenül a didaktikai képzést biztosítják, valamint
- ✓ a közoktatási vezető- és mentor tanárok, akik a gyakorlat különböző formáiban segítik a hallgatók fejlődését.

A felsőoktatásban oktatói funkciót betöltő tanárképzők mindennapi tevékenységét, kapcsolatrendszerét és nézetrendszerét erősen befolyásolhatja a szakterületi hovatartozás, ezért e harmadik dimenzió szerint az alábbi csoportokat képeztük:

- ✓ bölcsészettudományi terület,
- ✓ természettudományi terület,
- ✓ pedagógiai és pszichológiai terület,
- ✓ valamint a minta teljességének lefedése érdekében a nem felsőoktatási oktatói csoportokat megtartottuk a másik dimenzióval azonos tartalomban:
- ✓ koordinációs terület, valamint
- ✓ közoktatási terület.

Az intézményen belül az alanyok kiválasztásában arra törekedtünk, hogy a tanárképzők területi és funkció szerinti csoportjai mind képviselést nyerjenek és a lehetőségek szerint az

arányok kiegyensúlyozottak legyenek. A konkrét alanyokra az intézmények tanárképzésért felelős vezetői tettek javaslatot. Az intézmények által a terület és funkció szerint megadott alanyokat a biztosok elérhetőség szerint lekérdezték. Vagyis nem valószínűségi mintavételi eljárásban a lehetőségekhez mérten kvótás mintavétel történt.

A lekérdezések eredményeként a mintába került alanyok, vagyis a vizsgált tanárképzők intézményi, területi és funkció szerinti bontását a 11. számú táblázat tartalmazza.

11. táblázat: Az alanyok intézményi, területi és funkció szerinti megoszlása

intézmény	Összesen:	Terület					Funkció				
		koord.	termud.	bölcsész	ped-pszich.	közokt.	oktató	szakmód.	modulf.	koord.	tanár
ELTE	20	3	4	6	5	2	6	1	8	3	2
SZTE	12	2	2	2	4	2	2	2	4	2	2
DE	13	2	2	4	3	2	5	1	3	2	2
PTE	17	2	3	7	2	3	5	2	5	2	3
ME	14	2	3	4	3	2	6	1	3	2	2
BME	9	1	2	2	4	0	4	1	3	1	0
EKF	19	4	4	7	2	2	4	4	5	4	2
NYF	15	5	4	1	3	2	1	2	5	5	2
NYME	14	2	3	3	4	2	6	2	2	2	2
PE	12	2	3	4	3	0	6	0	4	2	0
Összesen:	145	25	30	40	33	17	45	16	42	25	17

Az attitűdmérő eszközre érkezett válaszokon főkomponens analízist végeztünk és így nézetnyalábokat alakítottunk ki, melyek intézményi, területi és funkció szerinti csoportokban való jelentkezési arányait vizsgáltuk. Az interperszonális kapcsolatokról nyert adatokat a társas kapcsolati hálózatelemzés (social network analysis) módszerével ábrázoltuk és elemeztük,

valamint a nézetrendszer és a kapcsolati hálózatban betöltött hely együttjárásait variancia analízissel vizsgáltuk.

4.3. A magyarországi tanárképzők nézetrendszerének átfogó bemutatása

A tanárképzők vizsgálata során az attitűdmérő eszközön és a társas kapcsolatok vizsgálatán kívül, egyéb kiegészítő témákban nyílt és zárt formában kérdéseket tettünk fel. Ezek alapvetően három témakör köré gyűjthetők, (1) a közoktatással és a tanári pályával kapcsolatos vélemények, a (2) tanárképzés megvalósulásával, és a tanárképzési reformmal kapcsolatos vélemények, (3) a saját tanárképző tevékenység értékelése.

4.3.1. A közoktatás jelenlegi kihívásaival és a jó tanár jellemzőivel kapcsolatos nézetek

A közoktatással, tanári hivatással kapcsolatos nézetek vizsgálata mintegy háttérrel nyújt a tanárképzési nézetrendszer vizsgálatának. Jogos társadalmi elvárás, hogy a következő tanár generáció felkészítése a közoktatás igényeinek megfelelően történjen, legyen összhang a közoktatásban megoldandó feladatokhoz szükséges ismeretek, készségek és attitűdök, valamint a tanárképzés eredményeképpen pályára kerülő tanárok kompetenciái között.

A vizsgálat keretében középpontba került a tanárképzők közoktatási kihívásokról alkotott képe, valamint az, hogy e kép milyen forrásból alakult ki, vagyis milyen kapcsolatban állnak a tanárképzők a közoktatással.

A tanárképzéssel kapcsolatos másik racionális elvárás, hogy egy ideális tanárkép irányába hasson. Fontos tudni, hogy milyen ideálképpel rendelkeznek a tanárképzők a tanári hivatásról, illetve a jó tanár jellemvonásairól, hiszen mindennapi munkájuk során ezt a tanárképet közvetítik a tanárjelöltek felé. Mindezért információkat gyűjtöttek arról is, hogy a tanárképzők szerint milyen jellemzőkkel bír a jó tanár.

4.3.1.1. Tanárképzők információi a közoktatásról

A vizsgálatban szereplő tanárképzők az információikat a közoktatásról elsősorban munkatapasztalatukból szerzik, közoktatási tanításból, iskolalátogatásból, szakszolgálati, vagy bizottsági, vagy fenntartói szerepekben szerzett szakmai tapasztalatokból. E választ a nyílt végű kérdésre a vizsgált tanárképzők 44%-a adta. A saját munkatapasztalattal szinte megegyező fontosságú második véleményformáló forrás a tanárképzők között a média, sajtó és internetes források, ezeket a tanárképzők 43%-a nevezte meg. A válaszadók 26%-a említette a szakirodalomból, konferenciákról és rendezvényekről való tájékozódást és 25%-uk pedig az ismeretségi körben pedagógus vagy iskolaigazgató tapasztalataiból nyer a közoktatásról információt. Ennél alacsonyabb a saját volt és jelenlegi tanítványok visszajelzéséből származó tájékozottság, ezt a válaszadók 14%-a nevezte meg.

Ezek az arányok arra utalnak, hogy a tanárképzőknek csak kisebbsége rendelkezik rendszeres közvetlen közoktatási tapasztalattal, ezért közoktatási kihívásokról és tanárképzéssel szembeni elvárásokról alkotott képük befolyásolható. Az európai tapasztalatoknak megfelelően Magyarországon is úgy tűnik, hogy a felsőoktatási tanárképzők és a közoktatás világa további közelítésre szorul. A saját tanítványok visszajelzésének alacsony aránya pedig arra utal, hogy a tanárképzés bevalásával, eredményességének vizsgálatával fokozottabban szükséges foglalkozni a minőségbiztosítás érdekében.

4.3.1.2. A közoktatás jelenlegi legfontosabb kihívásai

A tanárképzőkben a közoktatás jelenlegi legfontosabb kihívásait nyílt és zárt végű kérdésekkel is vizsgáltuk. A nyílt végű kérdésekben a válaszadók 8%-a nyilatkozott úgy, hogy e kérdésről információval nem rendelkezik. A válaszadók 6 fontosabb kihívást azonosítottak, melyek előfordulási gyakoriságai ha nem is azonosak, de hasonlóak. Ezek gyakoriság szerinti sorrendben:

- ✓ a pedagógusok problémái: a tanár megbecsültségének hiánya, tanárok kontraszelekciója, tanári életpálya hiánya, tanári felelősségvállalás hiánya, szakfelügyelet

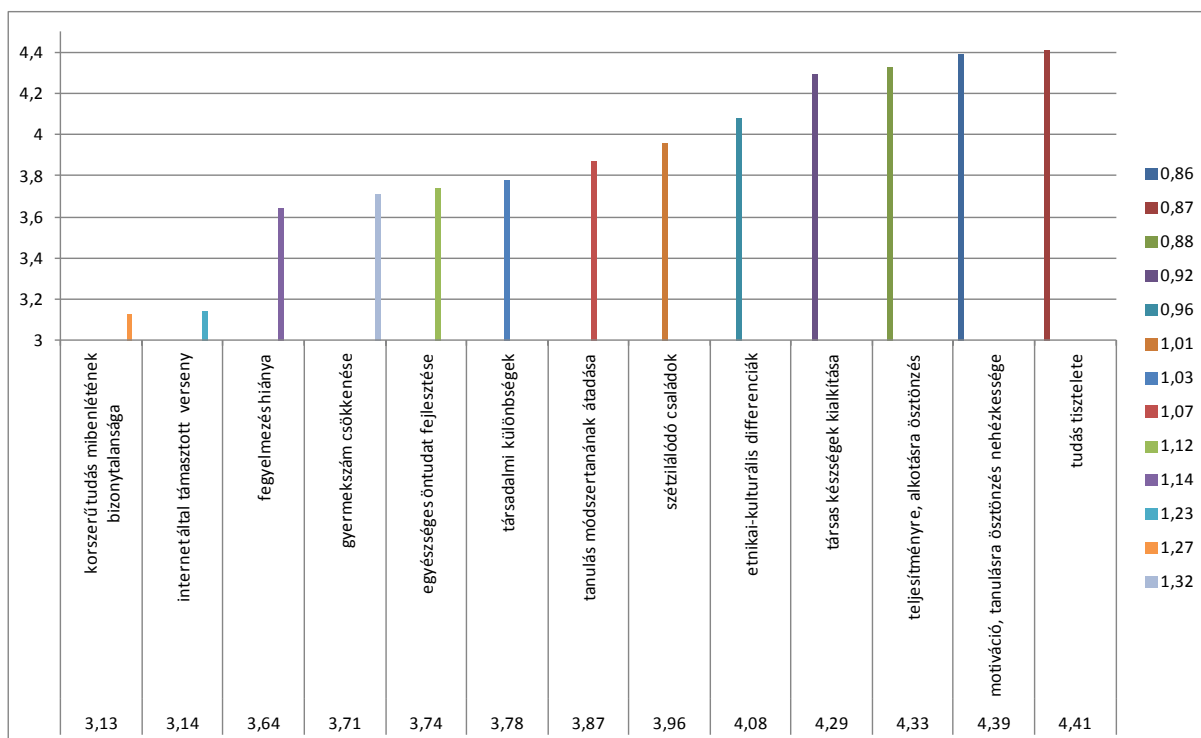
hiánya, tanári utánpótlás biztosítása, tanárképzés hatékonyságának növelése, a tudáshiány – gyakoriság: 36/133;

- ✓ gyerekek motivátlansága: motiváció, tanulásra ösztönzés nehézsége, tudás tiszteletének hiánya – gyakoriság: 35/133;
- ✓ a leszakadás, a társadalmi egyenlőtlenség kezelése nem valósul meg, a romák, hátrányos helyzetűek valódi esélyegyenlőségét kellene előmozdítani az oktatásnak, valós integráció hiánya, személyközpontú, differenciált és adaptív rendszer hiánya – gyakoriság: 30/133;
- ✓ iskola problémái: forráshiány, az iskolarendszer permanens átalakulása, integráció, tehetséggondozás és felzárkóztatás párhuzamos biztosításának nehézsége, a fenntartói beavatkozás a mindennapokba, iskola eredményességének, hatékonyságának növelése szükséges – gyakoriság: 28/133;
- ✓ társadalom átalakult: stabil értékek hiánya, oktatás terén társadalmi közmegegyezés hiánya, oktatás aktuál-politizálódása, korszerű tudás mibenlétében való bizonytalanság, internet/média által támasztott verseny – gyakoriság: 23/133;
- ✓ tanulók tudásszintjének biztosítása: valódi készségfejlesztés biztosítása, piacképes szakmára való felkészítés hiánya, iskolában a tanulók tudásszintjének emelése – gyakoriság: 20/133.

A fentiekén kívül, gyakoriságban a fentiektől leszakadva (gyakoriság mindkét esetben 6/133) említésre került további két tényező: a családok szerepének átalakulása, mint közoktatási kihívás, így a családok ziláltsága, a nevelésre és fegyelmezésre fordított idő és figyelem csökkenése, az iskolában a konfliktus és agresszió kezelés szükségessége, a család iskolával való együttműködésének hiánya, valamint a demográfiai csökkenés.

A nyílt kérdést követő zárt kérdések esetén ötfokú skálán kértük megadni, hogy a felsorolt problémák mennyire jelentenek súlyos megoldandó feladatot a közoktatás számára (1 – nem jelent feladatot, 5 – a legnagyobb feladatot jelenti). A válaszokat a 8. ábra tartalmazza, mely a vízszintes tengelyen a megoldandó feladat megnevezése alatt az arra adott válaszok átlagértékét mutatja, a jelmagyarázat pedig a szórás értékeket.

7. ábra: A válaszok átlagai arra a kérdésre, hogy a közoktatásban mennyire jelentenek feladatot az alábbi jelenségek (öt fokú skálán ahol 1 – nem jelnet feladatot, 5 – a legnagyobb feladatot jelenti)



Az ábráról jól látszik, hogy a legfontosabbnak ítélt három feladat a gyerekek hozzáállásával, értékrendjével kapcsolatos: a tudás tiszteletének megteremtése (átlag: 4,41), a motiváció biztosítása (4,39), a teljesítményre ösztönzés, valamint a társas készségek kialakításának feladata.

A tanárképzők megítélésében a korszerű tudás mibenlétének bizonytalansága (átlag: 3,13) és az internet által támasztott verseny (3,14) jelent a legkevésbé feladatot és kihívást ma az iskolákban. Az utóbbi két alacsony átlagérték, – valamint ezen tényezőknek a nyílt kérdésre adott válaszokból való kimaradása – arra utal, hogy e jelenségekkel való szembenézés és összefüggésrendszereik felismerése még mindig nem történt meg a tanárképzésben, miközben ezeket a nemzetközi értékelések alapvetően meghatározónak tartják az oktatás szempontjából.

A közoktatási kihívásokról alkotott nézetek után érdemes áttekinteni a jó tanárról alkotott képet. A vizsgálat során ezt a területet is nyílt, majd zárt kérdéssel vizsgáltuk. A nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága közül toronymagasan kettő emelkedik ki: a magas szintű szaktudás fontossága (gyakoriság 100) és a megfelelő személyiségjegyek megléte (97). Utóbbi alatt elsősorban az empatikus, elfogadó, gyermekeket szerető, magabiztos és hiteles személyiségjegyek kerültek említésre.

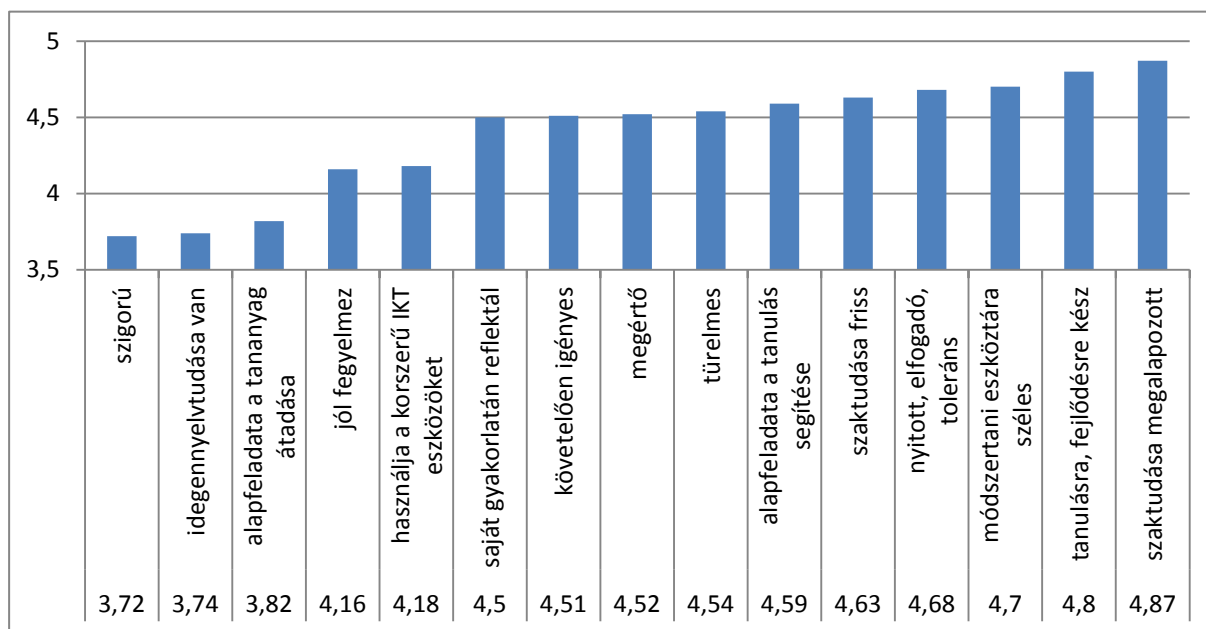
A válaszokban e két tényező mögött gyakoriságban leszakadva a pedagógiai felkészültség követi (gyakoriság összesen 56), melyben a válaszokat két alcsoportra bontottuk irányultságuk szerint. Egyikbe a konzervatív értelmezésű pedagógiai felkészültség jellemzői kerültek (gyakoriság 30), másikba a progresszív értelemben vett pedagógiai felkészültség (26). A pedagógiai felkészültség két részre bontását az eltérő tartalmi elemek indokolták.

Konzervatív irányba soroltuk azokat a megfogalmazásokat, melyek a pedagógiai ismeretek elsajátítására, illetve az ismeretátadásra, a tanulás megkövetelésére vonatkoztak, míg a progresszív értelmezésű pedagógiai felkészültség kategóriájába kerültek a tanulói fejlődés előmozdítását, a differenciált tanulást, az önreflexiót és az önfejlesztést is magába foglaló megfogalmazások. A legjelentősebb tanárképző intézmények 145 képzőjéből a differenciált fejlesztésre való képességet 4, a tanári munkában a reflexió fontosságát 5, az önfejlesztést mindössze 7 fő említette meg. Mindez arra utal, hogy a tanárképzésben az európai szemléletmód nem terjedt el, a tanárképzők gondolkodását nem járja át.

A válaszok gyakoriságában a pedagógiai felkészültséget követi a széleskörű módszertani eszköztárral való rendelkezés, melyet 29 tanárképző említett mint a jó tanár jellemzője. Fontos még megemlíteni, hogy a tanár intellektusával kapcsolatos jellemzőt összesen 7 fő írt, mely arra enged következtetni, hogy a tanárképzést történetileg hosszan sújtó kontraszelekció a tanárképzők jó tanárral kapcsolatos elvárás rendszerét is erősen befolyásolja.

A jó tanár lehetséges jegyeit felsoroló zárt skálás kérdésben ötfokú skálán kértük a válaszadókat a jellemzők értékelésére (1 – a jellemző egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos). Az eredményeket az alábbi, 8. ábra mutatja.

8. ábra: A jó tanár jellemzőinek fontosságára adott véleményátlagok (öt fokú skálán, 1 – egyáltalán nem fontos, 5 – nagyon fontos)



Mint az ábrából is jól látszik, a tanárképzők véleménye szerint a jó tanár legfontosabb jellemzője a megalapozott szaktudás. A kifejezetten alacsony szórásából arra következtethetünk, hogy ebben a véleményben a tanárképzők különböző csoportjai is viszonylag jól egyetértenek (szórás: 0,50). A szaktudást átlagfontosságban követi a tanulásra, fejlődésre való készség, mely azonban a nyílt kérdések esetében nem jelent meg, mint említettük az önfejlesztés fontosságát összesen 7 válaszadó fogalmazta meg. Ebből úgy tűnik, hogy a tanárképzők tisztában vannak a tanulásra való készség és az önfejlesztés fontosságával, de maguktól ezt nem sorolják a fontos jellemzők közé. A szakmódszertani eszköztár bősége a nyílt kérdésekben is előkelő helyet foglalt el, ezt megerősíti a zárt kérdések véleményátlaga is. A személyiségjegyek, melyeket a nyílt kérdésre adott válaszokban a szaktárgyi tudáshoz mérhető, kiemelt fontosságú tényezőknek tartottak a válaszadók, e listán a középmezőnybe kerültek.

Némileg ellentmondásban a nyílt kérdésekkel a konzervatív pedagógiai szemléletet megjelenítő ismeret átadási alapfeladat csak 3,81-es átlagértéket kapott, és ezzel az utolsók között szerepel, míg a nyílt kérdésre adott válaszokban többször fordult elő, mint a tanuló fejlesztése, vagy tanulásának elősegítése. Mindez arra utal, hogy a tanárképzők összehasonlításban

felismerik ezen jellemzők fontosságát, azonban maguktól nem ezekben a kategóriákban gondolkodnak, a progresszív szemlélet nem vált sajátjukká.

Az utolsó előtti a fontossági rangsorban az idegennyelv tudás. Az idegennyelv tudás az utolsó helyen álló szigorúságéval kissé leszakadt az öt megelőző jellemzők fontossági átlagától. E véleményátlagból úgy tűnik, hogy önmagában sem a szigorúság, sem az idegennyelv tudás nem tűnik értéknek a tanárképzők között. Utóbbi a visszafordíthatatlanul globalizált világunkban nehezen érthető, hisz idegennyelv tudás és más kultúrákra nyitott gondolkodás hiányában a felnövő generációkat hatékonyan felkészíteni a globális gazdaság, munkaerőpiac és társadalom veszélyeire és lehetőségeire elképzelhetetlen. Hasonlóan az internet és az IKT eszközök támasztotta versenyről elmondottakkal ez azt erősíti, hogy a tanárképzők az oktatás stratégiai kihívásait kevésbé veszik számba.

A kérdőíves vizsgálat során rákérdeztünk arra is, hogy az egyes szakterületek vajon mit gondolnak arról, hogy mitől jó a tanár. A válaszok a sematikus irányok szerint alakultak, vagyis a tanárképzők úgy gondolják, hogy a diszciplináris szakterületek oktatói szerint a magas szintű szaktárgyi tudás a legfontosabb (gyakoriság 109), a szakmódszertanosok számára a széles szakmódszertani eszköztár (gyakoriság 99), valamint a szaktárgyi tudás magas szintje (gyakoriság 33), a pedagógiai és pszichológiai területek oktatóiról úgy vélekednek, hogy számukra a pedagógiai felkészültség a legfontosabb (gyakoriság 84). A legkiegyensúlyozottabb benyomást a tanárképzők összességében a gyakorlóiskolák vezetőtanárai keltenek, róluk úgy vélik a megkérdezettek, hogy számukra elsősorban a szakmódszertan a fontos (gyakoriság 65), de emellett a szaktárgyi tudás (38) és a pedagógiai felkészültség (33) is.

Áttekintve a tanárképzők közoktatási kihívásokról és a jó tanárról alkotott nézeteit megállapíthatjuk, hogy azok között nem teljes a koherencia. A közoktatásnak a tanárképzés keretében kezelhető legfontosabb kihívásai a diákok személyiségjegyeivel, motiváltságával kapcsolatosak, valamint a leszakadó csoportok kezelésével. E problémák megoldására a tanárok pedagógiai és pszichológiai eszköztárának folyamatos fejlesztésével lehet megoldást keresni, ennek ellenére a jó tanárral kapcsolatos elvárások élén a kiváló szaktárgyi tudás és az egészséges, rátermett személyiség áll a tanárképzők szerint. A tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új kihívásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív

és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismervei között nem került tömegesen említésre.

4.3.2. A tanárképzés bolognai reformja megvalósulásával kapcsolatos nézetek

A közoktatási kihívásokról és az ideális tanárképről alkotott vélemények ismeretében érdemes áttekinteni a tanári mesterszakot eredményező bolognai reform megítélését többféle oldalról,

- ✓ a nemzetközi tendenciák ismerete,
- ✓ a jelenlegi működés megítélése,
- ✓ a kialakult tanárképzési tananyag tartalmak korszerűsége,
- ✓ a reformok mozgatórugói,
- ✓ a reformmal való egyetértés mértéke,
- ✓ a tanárképzés jövőjéről alkotott elképzelések, valamint
- ✓ a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitás foka

szerint.

4.3.2.1. Az OECD vagy a nyugat-európai országok tanárképzést fejlesztő elképzelései

Az OECD vagy a nyugat-európai országok tanárképzést fejlesztő elképzeléseinek, azok trendjeinek ismeretéről kérdeztük a válaszadókat a vizsgálat keretében. A válaszadók nagyságrendileg fele válaszolta azt, hogy hallott már ezekről és fele, hogy nem. A válaszadóknak pusztán 36%-a ismert külföldi tendenciákat, ezen belül a legtöbb válaszoló számára szimpatikus irányt, a gyakorlat orientált, kompetencia alapú, önálló tanulásra ösztönző modellek jelentettek. A nyugat-európai országok tanárképzési modelljei egy-egy említést kaptak, még a finn modell is csak 4 válaszadó számára volt vonzó.

Mindez azt mutatja, hogy a magyarországi tanárképzők az európai országok gyakorlatáról, modelljeiről, trendjeiről mélyreható információkkal nem rendelkeznek, azokat nem ismerik. Ennek ellenére, vagy pont ezért, a válaszadók szerint, ha ma egy független európai összeha-

sonlítás születne az országok tanárképzései között, akkor a magyarországi tanári mesterszak az 5 fokú skálán 2,99-es átlagot kapna (szórás 1,39), vagyis egy gyenge középeket. Tehát nemzetközi viszonylatban az önértékelése e csoportnak igen alacsony, annak ellenére, hogy a nemzetközi fejlettségről információkkal nem rendelkeznek.

4.3.2.2. Vajon jól működik-e a tanárképzés az intézményben és miért?

Megkérdeztük azt is, hogy vajon jól működik-e a tanárképzés az intézményben és miért. A nyílt végű kérdésre majdnem kétszer annyi pozitív visszajelzés érkezett, mint negatív. A válaszok 61%-a pozitív irányú változásra utal, a legjellemzőbb válasz az, hogy a tanárképzés jól működik, mert jó a fejlesztés iránya (gyakoriság 45), mert javult a szervezettség (gyakoriság 35), illetve megújult a tartalom (gyakoriság 18). Ezzel ellentétes állítás, vagyis olyan értelmű, hogy a tanárképzés nem működik jól a válaszadók 32%-a adott, itt az indokok között a legfontosabb az, hogy a két ciklusú képzési szerkezet problémás (gyakoriság 18), hogy a képzés belső arányai nem megfelelőek (gyakoriság 18), valamint az, hogy a képzés szervezettsége romlott (gyakoriság 11). A válaszadók 7%-a azt hangsúlyozta, hogy az irány jó, de a rendszer finomhangolása szükséges.

Kértük, hogy mindezt egy 5 fokozatú skálán is határozzák meg; itt a válaszok átlaga a jót közelítő 3,8 lett (szórás 0,87). A működés egyes vonatkozásaira rákérdezve ennél is pozitívabb összképet kaphattunk a tanárképzőktől: a tartalom korszerűségét ötfokozatú skálán 4,19-re (szórás 0,98), a működés koordináltságát 4,12-re (szórás 0,99) ítélték. Saját intézményük vonatkozásában egy picit az általános értékelésnél pozitívabbak, az egyes működési aspektusok értékelésénél pedig visszafogottabbak voltak, 4,04-es átlag született (szórás 0,82). Mindez arra enged következtetni, hogy a tanárképzés jelenlegi működésével alapvetően a tanárképzők elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak. Pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást, mely talán inkább magyarázható a közép-kelet európai fejlődési fáziskésés hagyományos megéléséből és az ahhoz való „hózzászokottságból” mint valós problémaérzetből.

4.3.2.3. Kialakult tanárképzési tananyag tartalmának korszerűsége

Kíváncsiak voltunk arra is, hogy a diszciplináris területeken kialakult tanárképzési tananyag tartalmának korszerűségét hogyan ítélik meg a tanárképzők. A válaszok átlaga az intézményi képzési kínálatához való viszonyításban 3,95 lett, (szórás 1,43) a társintézményekhez képest kicsit alacsonyabb, 3,58 (kifejezetten magas, 1,85 szórás mellett), míg nemzetközi összehasonlításban markánsan alacsonyabb, 2,53. Utóbbi érték kiemelkedően nagy szórás mellett született (2,02), vagyis az egyes intézmények és egyes személyek szintjén nagy eltéréseket mutat.

Hasonlóképpen megkérdeztük a pedagógiai és pszichológiai területen nyújtott tanárképzési tartalmak korszerűségének megítélését, mely a diszciplináristól enyhén elmaradva a saját intézmény képzési kínálatához képest 3,52 (kifejezetten magas, 1,87 szórás mellett) a társintézmények gyakorlatához képest 3,24 (szórás magas, 2,05), az ismert külföldi tanárképző intézményekhez képest pedig 2,32 (szórás magas 2,11) átlagértéket kapott a válaszadóktól.

A szakmódszertant illető hasonló kérdésre született válaszok rendre a pedagógiai és pszichológiai megítélésnél jobbak, a diszciplinárisnál rosszabbak: saját intézményi kínálatához képest a tanárképzési tartalmak korszerűsége 3,69 (szórás 1,69), a társintézmények gyakorlatához képest 3,3 (szórás 1,97), míg a külföldi tanárképző intézményekhez képest 2,36 (szórás 2,07). A válaszadók többsége szerint (68%) változott a szakmódszertan tartalma, a változás a tartalmak javára történt (58%), és mind tartalmában, mind témáiban és szemléletében (válaszadók 52%-a szerint).

A szakmódszertannal való összehasonlításban a pedagógiai és pszichológiai változásokat a válaszadók pozitívabban élték meg, 79%-uk szerint változott a pedagógiai és pszichológiai tartalom a tanárképzésben, ez 69% szerint a javára történt, és a válaszadók 88%-a szerint a változás a tartalmat, a témát és a szemléletet is érintette.

A pedagógiai és pszichológiai terület vonatkozásában megkérdeztük nyílt végű kérdésben azt is, hogy miért minősíti a válaszadó ilyennek a tananyagot. A megkérdezett tanárképzők közel harmada, 44 fő nyilatkozott úgy, hogy nem rendelkezik e területről információval, vagy nem adott e kérdésre választ. Azonban az érdeemben válaszolók 69%-a pozitívan nyilatkozott a

pedagógiai és pszichológiai tartalmak alakulásáról leginkább a tudományos eredmények felhasználásában (gyakoriság 43), és a közoktatási igényeknek való megfelelésben (gyakoriság 23). A válaszadók kisebbségének, 31%-ának a véleménye az, hogy a tananyag tartalmak nem alakultak át, legerősebb indok a közoktatás igényeinek való meg nem felelés (gyakoriság 14), és a nem hallgatóbarát tartalmak (gyakoriság 7). Mindez arra enged következtetni, hogy sok esetben a pszichológiai tartalmak megítélése nem tapasztalati, hanem előítélet alapú.

Összességében elmondható tehát, hogy a tanárképzési tananyagok tartalmát a tanárképzők nem értékelik a többi diszciplináris területtel összehasonlításban magasra, a közepes és a jó között mozognak az értékek. Mindez a társintézményekkel hasonló, a nemzetközi összehasonlításban pedig az intézmények kifejezetten gyengének tartják a magyarországi tanárképzési tartalmakat, pedig láttuk, hogy a külföldi tendenciákról is kevés ismerettel rendelkeznek, így a rossz megítélés nem lehet tapasztalati alapú. A területek között a pedagógiai és pszichológiai tartalmak megítélése a legrosszabb, őket követi a szakmódszertan és a legjobb megítéléssel a szaktárgyi tartalmak rendelkeznek. A tanárképzéssel való átfogó megelégedettség tehát a tartalmak terén visszaesik, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik kiolvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata, korszerűsítése továbbra is van mit tenni.

A vizsgálat során rákérdeztünk arra is, hogy léteznek-e szakmai fórumok az intézményben a tanárképzésre vonatkozóan. A válaszok döntő többsége azt jelezte, hogy léteznek (léteznek: 1, nem léteznek: 2, válaszok átlaga 1,09), és a tanárképzésre átfogóan vonatkoznak. A válaszadók 57%-a jelezte, hogy ezeken mindig részt vesz, és ötfokozatú skálán megítélésük szerint e rendezvények 4,11-es hasznossági értéket kaptak (1: egyáltalán nem, 5 nagyon hasznos). Megkérdeztük azt is, hogy a tanárképzés intézményi megvalósulásának eredményességéről van-e visszajelzés, a válaszadók 62,5%-a szerint van, azonban csak a válaszadók alig harmada (30%-a) szerint rendszeres ez.

4.3.2.4. A reformok mozgatórugói

A reformok mozgatórugóit nyílt és zárt kérdésekkel is vizsgáltuk. A nyílt kérdések terén a legnagyobb válaszadási arány, 27% a minőségemelés célját jelölte meg, ezt követte 21%-kal a bolognai reform bevezetése, majd 13%-kal a pedagógiai és pszichológiai felkészítés erősítése, illetve 11%-kal a hallgatói motiváció megteremtése. A válaszadók mindössze 12%-a nyilatkozta azt, hogy nem tudja mi volt a reform célrendszere.

A zárt kérdést az európai vizsgálatnak megfelelő struktúrában fogalmaztuk meg, így az adatok az európaiakkal összevethetők. Az összevetést a 12. sz. táblázat tartalmazza.

12. táblázat: A tanárképzés bolognai reformjának magyarországi és európai mozgatórugói átlagfontosságuk szerint.

A reformok mozgatórugói	magyar átlag	Magyar sorrend	EFT sorrend	EFT átlaga
nagyobb koherencia: elmélet és gyakorlat között	4,22	1.	9.	3,28
minőségbiztosítás, minőségemelés	4,18	2.	5.	3,38
szakmai megújítás igénye	4,16	3.	1.	3,85
több iskolai gyakorlat	4,16	4.	14.	2,85
több módszertani felkészítés	4,09	5.	3.	3,46
tanári életpálya (professzió) felértékelése	4,06	6.	2.	3,52
reflektivitás erősítése	4,04	7.	13.	3,12
nagyobb koherencia: szak, módszertan és ped-pszich. között	3,99	8.	4.	3,40
több pedagógiai és pszichológiai felkészítés	3,91	9.	6.	3,35
több szaktárgyi felkészítés	3,76	10.	10.	3,19
kutatás alapú tanulás erősítése	3,54	11.	8.	3,31
kutatások alapján	3,54	12.	12.	3,15
iskola mint tanulókörnyezet előmozdítása	3,48	13.	11.	3,19

A reformok mozgatórugói	magyar átlag	Magyar sorrend	EFT sor- rend	EFT át- laga
csoportmunka erősítése	3,42	14.	15.	2,65
szakmai szereplők (stakeholderek) jobb bevonása	3,22	15.	16.	2,62
bolognai folyamat bevezetése	2,57	16.	7.	3,32

A táblázatból kitűnik, hogy a magyarországi tanárképzők a reform vonatkozásában egyértelműen a szakmai célokat és megújulás különböző vonatkozásait teszik az első helyekre. A minőséget és szakmai megújulást valójában Magyarországon a képzésben a koherencia fokozása, a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítése hozta. Míg az európai vélemények átlagában második helyet foglal el a tanári életpálya és professzió felértékelése, addig ez nálunk a középmezőnybe csúszik vissza, vélhetően azért, mert a professzió vonzóképesége szempontjából a képzés átalakítása nem képes a fizetéseinek alacsony színvonala okozta negatív hatásokat ellensúlyozni.

A módszertani felkészítés erősítése és a nagyobb koherencia biztosítása a szaktárgyi, módszertani és pedagógiai-pszichológiai felkészítések között az európai helyezéséhez képest hátrébb került, míg a szaktárgyi felkészítés erősítésének fontossága pontosan az európai helyezéssel megegyező, valamint e célrendszer fontosságára adott magyarországi átlag az európainál magasabb. A mozgatórugók között Európában kevesebb szerepet játszókat rendre itthon is hátrébb sorolódta.

Egy fontos különbség tapasztalható a bolognai folyamat bevezetésének a mozgatórugók közötti megítélésében, mely Európában a középmezőnyben, Magyarországon az utolsó helyen áll. Mivel a bolognai kétciklusú képzési szerkezet határozta meg a tanári mesterszak osztott jellegét, ezért a tanárképzés reformjára nem mondható, hogy nem volt hatással. Mindez elment is mondana azzal, hogy a nyílt végű kérdésben a bolognai reform megvalósítása fontos tényezőként sokak által megnevezésre került. Tehát a látszólagos ellentmondás abból fakadhat nagy valószínűséggel, hogy a bolognai rendszer, mint struktúra realizálása a szakmai célok megvalósítása mellett elhalványult. A reform kiváltója a szerkezetváltás volt ugyan, de a

megvalósulás további vonatkozásai a bolognai folyamathoz nem kötődő, szakmai célok, az 1997-es képesítési követelményekkel kezdődő fejlődési irány továbbvitelét célozták.

Összességében a reform mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a magyarországi sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik.

A válaszadók 60%-a szerint a reform céljait a különböző csoportok, vagyis a szaktárgyak, a szakmódszertan a közoktatás és a pedagógiai és pszichológiai terület képviselői eltérően látják. A diszciplináris területek képviselőinek reform céljai a válaszadók szerint a szaktárgyi felkészítés maximalizálása (gyakoriság 47), valamint a képzésben a szakterület részesedésének növelése, akár más területek rovására is (gyakoriság 16). A módszertani terület résztvevőiről a tanárképzők összessége azt feltételezi leginkább, hogy céljuk a szakmódszertani felkészítés erősítése (gyakoriság 42), valamint a szaktárgyi felkészítés maximalizálása (gyakoriság 11). Ehhez hasonlóan a tanárképzők azt feltételezik, hogy a pedagógia és pszichológia oktatói a pedagógiai és pszichológiai felkészítést kívánják erősíteni (gyakoriság 38), a képzés minőségének emelése (gyakoriság 13) mellett és alapvetően elégedettek a reformmal (gyakoriság 10). A közoktatás által képviselt célrendszerrel a tanárképzők nem rendelkeztek domináns, kiforrt véleménnyel, a sokfajta és alacsony gyakoriságú válaszok közül csak egy, a bolognai folyamat bevezetésének generális célja emelkedik ki (gyakoriság 18). A tanárképzés adminisztrációja részéről a válaszadók leginkább úgy vélik, hogy számukra a reform csak plusz terhet, komplikáltabb munkavégzést jelent.

Az egyes területek jelenlegi céljai között teljesen hasonlókat véltek azonosítani a válaszadók. Vagyis a diszciplináris területek jelenlegi célja a szakterület fontosságának emelése, a szakterületi kreditek növelése, valamint a beleszólás a döntéshozatalba (gyakoriság 45). A szakmódszertanosok célja szintén a területük szerepének erősítése (gyakoriság 37), a pedagógiai és pszichológiai területnek célja a rendszer megtartása, mert a válaszadók szerint elégedettek a reformmal (gyakoriság 31). A vezetőtanárok célja a válaszadók szerint jelenleg a gyakorlatra való jobb felkészítés, míg az adminisztrációé a rendszer egyszerűsítése és a munkateher csökkentése.

4.3.2.5. A reformmal való egyetértés mértéke

A reformmal való egyetértés mértéke a zárt és nyílt kérdések között is szerepelt, az erre adott válaszok jól összevethetők az attitűdmérő eszköz alapján előállított első faktorra adott válasszal. Az „Az Ön által ismert szakterületek elégedettek-e a tanári mesterszak modelljével?” kérdésre a válaszok fele-fele arányban oszlottak meg.

Az „Ön mennyire elkötelezett híve a tanári mesterszaknak?” kérdésre a válaszadók ötfokú skálán nyilváníthattak véleményt, melyből megtudhatjuk, hogy a közömbös értéktől pozitív irányban, tehát inkább a híve vagyok irányban foglalnak állást jellemzően a tanárképzők (átlaga 3,35 szórás 1,28). A nyílt végű indoklásban a támogatók leginkább azt fogalmazták meg, hogy azért hívei a tanári mesterszaknak, mert az irány, amit képvisel a reform, az jó (gyakoriság 23). Az ellenzők leggyakoribb válasza e kérdésre az, hogy a képzési szerkezet jelen formájában nem hatékony, leginkább a képzés belső arányai a rosszak (gyakoriság 26), valamint egy a semleges állásponthoz közeli válasz az volt, hogy a tanári mesterszak alapvetően jó, de bizonyos változtatásokra szükség van (gyakoriság 9).

Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

4.3.2.6. A tanárképzés jövője

A tanárképzés jövőjét illető kérdésre a válaszadók négy képzési forma bekövetkezésének valószínűségéről nyilatkoztak egy olyan ötfokú skálán, melyen az 1 a valószínűtlen az 5 pedig a teljesen bizonyos volt. A legkevésbé valószínűnek a tanárképzők azt gondolták 2011 júniusában, hogy választható módon együtt fog élni a bolognai és az osztatlan tanárképzési rendszer (átlag 1,98 szórás 1,32). Ennél valószínűbbnek, de összességében azért elég valószínűtlennek ítélték meg, hogy a tanári mesterszak fennmarad (átlag 2,13 szórás 1,22), illetve azt, hogy egyes közismereti tanári szakpárok esetén a képzés osztatlan, mások esetén osztott szerkezetű lesz (átlag 2,15 szórás 1,54). Legvalószínűbbnek azt tartották, hogy osztatlan, kötött tantervű kétszakos tanár jön létre (átlag 3,04, szórás 1,5). A jövővel kapcsolatos óriási bizonyta-

lanságot tükrözi az, hogy a legnagyobb valószínűséggel bekövetkező tanárképzési elképzelés az ötfokú skála középvértékét, a semleges 3-as értéket éppen csak meghaladó.

A világos jövőkép hiánya mellett pesszimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ezt tükrözi ugyanis az, hogy a tanári mesterszak jelenlegi hallgatóinak teljesítményét a válaszadók átlagosan az ötfokú skálán 3, 59-re ítélték (szórás 0,94), míg a 10 évvel ezelőtti egyetemi szintű tanár szakos hallgatókat ennél alacsonyabbra (átlagérték 3,26, szórás 1,57), a 2015 őszen a középiskolai tanárképző programba belépők teljesítményét pedig az előző kettőnél is gyengébbre prognosztizálták (átlag 3,03 szórás 1,84).

4.3.2.7. A tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitás foka

A tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitás fokát a pesszimista jövőkép ellenére a válaszadók ötfokú skálán 4,2-re, erősen aktívnak ítélték. Az aktivitás és inaktivitás formái közül a „tananyagfejlesztéssel, illetve egyéb javaslatokkal részt veszek a tanárképzés alakításában” a legjellemzőbb, ezt követi a „kivárom, hogy milyen döntés születik a tanárképzés jövőjéről”, a „tanárképzés alakulása nem rajtam múlik” és az „aktívan vitába szállok a tanárképzés jövőjének alakításáról”. Legalacsonyabb értéket a „tanárképzés alakulása számomra közömbös” állítás kapott.

4.3.3. A saját tanárképző tevékenység megítélésével kapcsolatos nézetek

Saját tanárképző tevékenység értékelésére vonatkozóan is tettünk fel kérdéseket. A megkérdezett személyek 90,8%-a tartja magát tanárképzőnek, ami kifejezetten magas arány annak ismeretében, hogy a megkérdezettek 17%-a az intézményi koordinációban lát el feladatot, és további 31%-a diszciplináris (szaktárgyi, pedagógiai, vagy pszichológiai területeken) oktató. A tanárképző szerep mellett létező egyéb identitások megnevezésekor a kérdezettek kétharmada említette a tudományos, kutatói identitást (103 fő), 73 válaszadó nevezte meg a vezetői, koordinációs szerepet általában, 56 az oktató, illetve tanár szerepet és 46 fő által-

ban közéleti szerepet. A válaszadók jellemzően a kutatói identitásukat tartották legfontosabbnak, amit az oktató, illetve tanár identitás követ a rangsorban.

Ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – a legfontosabb) a válaszadók 4,24-es átlag fontosságot tulajdonítottak a tanárképzési feladatuknak, vagyis kifejezetten fontosnak tartják e tevékenységet. E tanárképzési feladatok nehézségét szintén ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem, 5 – a legnehezebb) közepesen nehéznek (átlag 3,04) ítélték meg. Rákérdeztünk szintén ötfokú skálán (1 – egyáltalán nem jó, 5 – nagyon jó) az általuk közvetített tudásanyag megalapozottságára, frissességére, a válaszok átlaga magas, 4,51 lett. Ezzel szemben a saját oktatói tevékenységük pedagógiai készségfejlesztő hatását gyengébbre, 3,96-ra ítélték átlagosan a válaszadók, az oktatás módszertani színvonalát és az eszköztár változatosságát jónak, (átlagosan 4,13-ra) ítélték.

Mindez azt mutatja, hogy a válaszadók a tanárképzési tevékenységüket egyéb feladataik között is kifejezetten fontosnak tartják. A saját gyakorlatukban a szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékelten fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit.

A pedagógiai nézetekre vonatkozóan megkérdeztük, hogy vajon az oktatói tevékenységben a tananyag átadása, vagy a tanulás előmozdítása a fontosabb. A válaszadók zöme (79%) szerint mindkettő egyformán fontos. Ugyanerre a saját gyakorlatuk kapcsán a válaszadók többsége, (73%-a) szintén azt válaszolta, hogy mindkettő egyformán. Arra a kérdésre azonban, hogy a tanárképzésben oktató kollégák gyakorlatában mindez hogy alakul, a válaszadók 40%-a a tananyag átadását jelölte meg fontosabbnak és a válaszadóknak kevesebb mint fele (49%) vélte úgy, hogy mindkettő a kollégáknak is egyformán fontos. Ez azt mutatja, hogy a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárást ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről.

4.3.4. Konklúziók

A közoktatás jelenlegi helyzetéről a kérdezett tanárképzők kevesebb, mint fele rendelkezik saját szakmai munkakapcsolatból információval. A többség információját a médiából, szakmai fórumokból, illetve pedagógus ismerősökön keresztül szerzi be, így a tanárképzők közoktatás kihívásairól alkotott képe sok esetben közvetett, és befolyásolható.

A közoktatás jelenlegi kihívásai közül a tanárképzők legerőteljesebben a pedagógusok megbecsülésének, motivációjának hiányát látják, a gyermekek ösztönzésének nehézségét, valamint a társadalmi egyenlőtlenségek oktatási rendszerben való oldásának hiányát érzékelik.

A tanárképzők szerint a jó tanár legfontosabb jegyei a magas szintű szaktárgyi felkészültség és személyiségében az empátia, a nyitottság, elfogadás, és a hitelesség. A képzők tanári ideálképében kevésbé fontos a pedagógiai felkészültség, és a tanári felkészültség alatt is két elkülöníthető szemléleti irány húzódik, az egyik a felkészültséget az ismeretszerzésben és annak átadásában látja, a másik pedig a tanári önelemzésen és önfejlesztésen alapuló komplex és differenciált tanulói fejlesztésben. A tanári munkában a differenciálásra való képesség, illetve a társadalom új elvárásaira innovatív megoldásokat kereső a reflektív és önfejlesztő pedagógiai gyakorlat a jó tanár ismérvei között nem került tömegesen említésre.

Ezért megállapíthatjuk, hogy a válaszadók által érzékelt közoktatási kihívásokból következő szükséglet és a tanárképzők tanári ideálképe között diszkrepancia tapasztalható. Az azonosított közoktatási problémák megoldására a tanárok pedagógiai és pszichológiai eszköztárának folyamatos fejlesztésével lehetne megoldást keresni, ennek ellenére a jó tanárral kapcsolatos elvárások élén a kiváló szaktárgyi tudás és az egészséges, rátermett személyiség áll a tanárképzők szerint.

A bolognai reformot követően a tanárképzés jelenlegi intézményi működésével a tanárképzők alapvetően elégedettek, azt nem látják sem kritikus állapotúnak, sem feltétlen átalakítandónak, pusztán a külföldi helyzetről alkotott homályos képpel való összehasonlításban feltételezik az elmaradást. A tanárképzéssel való átfogó megelégedettség a képzési tartalmak terén a közepes megítélésig esik vissza, vagyis a tanárképzők véleményéből az látszik ki-

olvashatónak, hogy a tartalmak felülvizsgálata szükséges, a korszerűsítésén továbbra is van mit tenni.

A tanárképzés bolognai reformjának mozgatórugóiról elmondható, hogy az európai tendenciákhoz illeszkedők, azokat a magyarországi sajátosságok és szemléletrendszer szerint színezik. A tanárképzők a reformot meghatározó tényezők közül egyértelműen a szakmai célokat és a minőség emelését teszik az első helyekre, vagyis a koherencia fokozását és a gyakorlat mennyiségének és irányultságának bővítését. A célokban ezt követi a pedagógiai és pszichológiai irányultság erősítése, valamint a tanárjelölt hallgató motivációjának megteremtése.

A kutatás eredményei alapján megállapítható főbb jellemzőket a közoktatási kihívásokról, a tanárképről és a tanárképzés reformjáról az alábbi táblázatban foglaltuk össze.

13. táblázat: A közoktatási kihívásokra, a jó tanárról alkotott ideálképre és a tanárképzési reform céljaira vonatkozó legnagyobb gyakoriságú válaszok a nyílt és zárt kérdések alapján

Tanárképzés számára releváns közoktatási kihívások:	Jó tanárról alkotott ideálkép	Tanárképzés bolognai reformjának céljai:
<ol style="list-style-type: none"> 1. gyermekekben a tudás tiszteletének megteremtése, 2. motivációs feladatok, teljesítményre ösztönzés, 3. leszakadás kezelése 	<ol style="list-style-type: none"> 1. szaktárgyi tudás, 2. empatikus, gyermek szerető személyiség, 3. pedagógiai felkészültség (inkább ismeret, mint differenciálni tudó, reflektív fejlesztő) 	<ol style="list-style-type: none"> 1. minőség emelés: <ol style="list-style-type: none"> a. koherencia erősítése b. gyakorlati orientáció 2. pedagógiai és pszichológiai felkészítés előmozdítása 3. hallgatói motiváció megteremtése

A gyerekek motivációjához, a tudás tiszteletének kialakulásához és a leszakadás elkerüléséhez elengedhetetlen a gyermekek egyéni, differenciált fejlesztése és az újra meg újra megújulni tudó pedagógiai eszközrendszer, mely azonban az ideális tanárképben csekély szerepet játszik. Ebből megállapítható, hogy koherencia hiány mutatkozik a közoktatási kihívások és a tanári ideálkép között, míg a pedagógiai és pszichológiai felkészítés reflektív, differenciá-

ló és kompetencia alapú fejlesztése a bolognai reform egyik fő iránya. Vagyis a tanárképzési reform összhangban van a közoktatási kihívások támasztotta elvárásokkal, azonban ütközik a jó tanárról a tanárképzők által osztott nézetekkel.

A jó tanárról alkotott elképzeléssel való ellentmondás látszik kifejeződni a reformmal való egyet nem értésben, illetve a vélemények megosztottságában. A tanárképzés bolognai reformjával egyetértők és egyet nem értők fele-fele arányban oszlottak meg a nyílt és zárt kérdések esetén, és a reform támogatottságának válaszadói átlaga enyhén pozitív, ötfokú skálán 3,35 volt, viszonylag nagy szórás mellett. Mindez nem mutatja a tanárképzők összességének véleményéből a bolognai reform visszavonásának, illetve teljes átalakításának szükségességét.

A válaszadók körében a tanárképzés vonatkozásában a világos jövőkép hiánya mellett a peszsimista várakozások is egyértelműen kimutathatók. Ennek ellenére a tanárképzéssel kapcsolatos személyes aktivitásukról pozitívan nyilatkoztak a képzők. Ezt erősíti meg, hogy a válaszadók döntő többsége tanárképzőnek vallja magát és a tanárképzési tevékenységét egyéb feladatai között is kifejezetten fontosnak tartja.

A válaszadók a képzés során a maguk által használt szakmai tartalmakat jóval frissebbnek és korszerűbbnek ítélik meg, mint a tőlük távoli szakterületekét általában, és úgy vélik, hogy saját oktatói munkájukban széles módszertani eszköztárat használnak, de mérsékelten fejlesztik a hallgatók pedagógiai készségeit. Ehhez hasonlóan a tanárképzők a modern pedagógiai szemléletet, mint a munkájukkal szembeni elvárást ismerik, saját gyakorlatukban azt megvalósítani vélik, de a tanárképzésben részt vevők összességére vonatkozóan nincsenek meggyőződve a modern szemlélet térnyeréséről.

4.4. A nézetrendszerek részletes bemutatása

4.4.1. A tanárképzők nézetrendszere

A Stéger féle vizsgálatban alkalmazott attitűdmérő eszköz 26 bolognai rendszerrel és a tanári mesterképzéssel kapcsolatos kérdéskörben fogalmazott meg állításokat, itemeket, ezek a következők:

- ✓ a középiskolákból bejövő évfolyamok tudásszintjének megfelelősége,
- ✓ a középiskolában a hatékony felkészítés titka,
- ✓ a tanári hivatás választásának okai,
- ✓ a tömegképzés és a tehetség gondozás a bolognai rendszerben,
- ✓ a bolognai típusú tanári mesterszak bevezetése és a tanári életpálya választás visszaesése közötti kapcsolat,
- ✓ a tanár szakos jelentkezés előmozdítása,
- ✓ a tanári pályaválasztás és az osztott, osztatlan képzési szerkezet közötti kapcsolat,
- ✓ a bolognai rendszer első ciklusában szerzett oklevél és a tanárképzés viszonya,
- ✓ a tanárképzés nemzeti, nemzetközi jellege,
- ✓ a tanári alkalmasság,
- ✓ a tudós tanárok,
- ✓ a tanári mesterszakon a második szakképzettség diszciplináris megalapozottsága,
- ✓ a tanári mesterszakon a két megszerzendő szakképzettség aszimmetriája,
- ✓ a tanári mesterszakon belül a pedagógiai és pszichológiai felkészítés szerepe, aránya,
- ✓ a pedagógiai és pszichológiai felkészítés tartalma,
- ✓ a tanári felkészítésben a módszertan szerepe,
- ✓ a tanári mesterképzésben a különböző korosztályú gyermekek oktatására való egységes felkészítés,
- ✓ a tanárképzési tartalmak koherenciája, egymásra épülése,
- ✓ a tanárképzésben betöltött irányító, vezető szerep,
- ✓ az egységes tanárképzés koordinációjának tartalma, szükségessége,
- ✓ a diszciplináris képzés és a tanárképzés kapcsolata,
- ✓ a bolognai típusú szerkezet és a korábbi tanárképzési szerkezet viszonya,
- ✓ a szakképzettségeket összefogó egységes tanárképzés,
- ✓ a tanári mesterszak áttekinthetősége,

- ✓ a képzés gyakorlati félévvel megnövelt hossza, valamint
- ✓ a képzési idő keresztfélévben való lezárása.

Valamennyi felsorolt kérdéskörben öt állítás került megfogalmazásra, egy összefoglaló, és négy további, az összefoglaló állítás egy-egy aspektusát kibontó item. Az attitűdmérő eszközben használt állításokat a 2010-es és 2011-es évben tanári mesterszakkal kapcsolatos országos fórumok, előadások és viták során elhangzott érvekből merítettük. Az itemek összeállításakor ügyeltünk arra, hogy valamennyi kérdéskörben megjelenjenek a bolognai rendszerű tanárképzést támogató és azt kritikával illető gondolatok, valamint arra is, hogy a legkülönbözőbb nézőpontok arányosan, az érvelések irányultságai szerint szerepeljenek az állítások között. Vagyis, a közbeszéd arányainak megfelelően az állítások között több volt a kritikus.

A fenti témakörök szerinti fürtökben megfogalmazott, összesen 130 állítással kapcsolatban kérdeztük az alanyok egyetértésének fokát 1-5 skálán. Az eszközt méreténél fogva a vizsgálat során alkalmazott kérdőív két részletre bontva tartalmazta.

A főkomponens elemzés módszerével vizsgáltuk, hogy az attitűdmérő eszköz állításaival való egyetértés, illetve egyet nem értés a válaszadók között milyen együttjárásokat mutat. A vizsgálat eredményeként 7 faktort, vagyis 7 egymással együtt változó nézetcsoporthoz sikerült azonosítani. A hét faktor létét megerősíti, hogy a főkomponens analízis mellett elvégzett faktor analízis is 7 faktort eredményezett, melyben az első és második faktorok tartalmi irányultsága alapvetően megegyezett a főkomponens analízis során kialakult faktorokéval. A vizsgálatokat és az elemzést a főkomponens analízis szerinti faktorokon folytattuk le.

Az attitűdmérő eszköz állításai között a bolognai folyamatot támogató és kritizáló állítások is voltak, így a kialakuló faktorokban egyes állításokhoz elkerülhetetlenül negatív súly is került. A faktorokban az elfogadott és elvetett állítások együtt kezelése érdekében a negatív súlyú itemekre adott válasz értékeket átfordítottuk. Az így előállt faktorok Cronbach Alpha értéke valamennyi esetben magas lett. A további emelés és a faktor tartalmi megtisztítása érdekében azon itemeket, melyek elhagyása a Cronbach Alpha növekedését eredményezte, töröltük.

Az eredmények az így előállt faktorokra vonatkoznak, melyeket teljes részletességgel a Mellékletben közlünk. Valamennyi faktor esetén a faktorhoz tartozó állításokat a faktorban be-

töltött súlyuk szerinti sorrendben adtuk meg és az átfordított értékű itemeket szürke színnel jelöltük. Valamennyi állítás vonatkozásában a táblázat tartalmazza a faktorban betöltött súlyt és a minta egészén mutatott átlagértéket (az átfordított itemeknél az átfordítást követően). A faktor átlagban összegezve az állításokkal való egyetértés mértéke jelenik meg. Az első faktor itemjeit az 1. sz. melléklet tartalmazza.

4.4.1.1. Az első faktor

Az első faktor tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. Az osztatlan képzés előnyeként megjelenik e nézetrendszerben, hogy kezdettől fogva a tanári pályára készít fel, hogy az előrehaladást nem szakítja meg egy záróvizsga és mesterképzési felvételi erőpróbája, valamint, hogy már az érettségit követő belépéskor tudni lehet, hogy ki készül tanári pályára. A nézetrendszerben kimondottan megjelenik az a gondolat is, hogy a korábbi osztatlan tanárképzési rendszer célszerű és hatékony volt, kár volt megbolygatni. Vagyis e nézetrendszer múltat idealizáló és változtatás ellenes.

Szintén markánsan, a harmadik legnagyobb súllyal bíró állításként jelenik meg az a gondolat, hogy a tanárképzés bolognai reformja idegen keretek közé szorította a magyarországi tanárképzést. Ezen túlmenően a faktorban szereplő egyik állítás azt is kimondja, hogy semmi nem indokolta az idegen keretekbe szorítást, míg egy további kifejezi a tömegképzés megszüntetésének igényét. Ilyen formán e nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A legerősebb, első nézetnyaláb további fontos jellemzője a tanári mesterszakban a két szakképzettség aszimmetriájának kritikája. Megjelenik benne az a gondolat, hogy a két szakképzettségre jutó összes kreditvolumen kevés, hogy a második szakképzettséget e keretkből el-

sajátítani nem lehet, az első szakképzettségben való elmélyülés nem biztosít a második szakképzettség elsajátításához szemléleti alapot, sőt még az is kimondásra kerül, hogy a hallgató és a közoktatás felé is félrevezető a tanári mesterszak két szakosságáról beszélni. E helyett a nézetnyalábban megjelenik annak fontossága, hogy a két szakképzettség tekintetében a hallgatók azonos súlyú felkészítést kapjanak. E nézetrendszer mélyén nem nehéz felfedezni azt az európaival ellentétes kimondatlan szemléleti irányt, mely szerint a tanárképzés végeredménye egy „késztermék”, tanulás és fejlődés az életpálya során alapvetően a tanárképzési szakaszban történik.

Összességében tehát elmondható, hogy ez a nézetrendszer valamennyi vonatkozásában konzervatív. Az eredmények azt mutatják, hogy a minta egésze e nézetrendszert enyhén támogatja (1-5 skálán a minta átlag: 3,27, szórás: 0,71). Ez azt jelenti, hogy a tanárképzők mintában szereplő alanyainak véleményátlaga a tanárképzés bolognai reformját, az osztott képzési struktúrát, a bolognai rendszert, a reformot és az aszimmetrikus két szakképzettséget enyhén, de elutasítja. A faktorok közötti második legmagasabb szórás érték arra enged következtetni, hogy e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

Ez azért is különösen fontos, mert a főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a legerősebb.

4.4.1.2. A második faktor

A második faktorhoz tartozó állításokat – az átfordítások első faktornál bemutatott jelzésével – a 2. sz. melléklet tartalmazza. E nézetrendszer hívószava a diszciplína, mely a tanárképzés lényege és szervezeti gazdája.

A második faktorban kifejezésre jutó nézetrendszer alapja az a meggyőződés, mi szerint a tanári munka eredményessége a szaktárgyi felkészültségen múlik, a tanárság lényege a szaktárgy – lehetőleg tudós – ismerete. Ez annyira markánsan jelenik meg, hogy a faktorban öt

különböző item is megfogalmazza különféle aspektusból. Különösebb magyarázatot nem igényel annak megállapítása, hogy e szemlélet túlzó, és egyoldalú.

E diszciplína orientált alapirányra két fontos, további nézetvonulat is épül. Az egyik az, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenni. Négy állítás is foglalkozik ezzel, melyekben nemcsak az kerül kimondásra, hogy a tanárképzésnek a szakmák kezébe kell kerülni, hanem az is, hogy a tanárképzést a neveléstudomány tudós művelői kezében nem lehet hagyni, hogy nem válhat el a szaktárgyi és a tanári felkészítés gazdája. Ehhez kapcsolódik további két állítás, mely szerint a tanárképzési tartalmak kialakításakor a szaktárgyhoz kell igazítani a pedagógiai és pszichológiai tartalmakat, illetve az, hogy a tanárképzési koordinációt a tartalmak helyett pusztán az oktatásszervezési kérdésekre kell korlátozni. Az állításokból kiderül, hogy e nézetrendszer képviselői számára nem fogadható el, hogy olyan képzésben tanítanak, melynek „gazdája” a szakterületen kívülre esik, hogy számukra valójában a kulcs kérdés a vezető szerep és irányítás visszaszerzése.

A faktor lényege tehát a tanárképzés szervezeti, irányítási, felelősségi alárendelése a diszciplínának mint gazdának. Ez a felfogás a pedagógia és pszichológia területének a diszciplínát kiszolgáló, annak bedolgozó szerepet juttatja.

A második faktorban helyet talált egy további itemcsoport, mely a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat kritikával illeti. Ezek - a faktorhoz tartozó itemek - szerint a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok mennyiségileg túltengnek, túl elméletinek, a neveléstörténet által meghatározottak, gyakorlattól elszakadók. Ezen túlmenően, a nézetrendszer két állítása is megfogalmazza a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplínákkal való tudományos egyenrangúságának kétségbe vonását. Elmondható tehát, hogy a második faktor egy keményvonalas, pedagógia és pszichológia ellenes szemléletet is magába foglal.

A második faktorban a fentiek mellett és azokkal logikailag összhangban megjelenik az a szemlélet, mely szerint a tanári mesterszak keretében túl nagy a pedagógiai és pszichológiai stúdiumok aránya, valamint némileg logikai ellentmondásban az is, hogy a tanárképzésben túl kevés a gyakorlat. Továbbá e nézetrendszer támadja az ötödik félév keretében bevezetett iskolai gyakorlatot is.

4.4.1.3. A harmadik faktor

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontrolljáért kiáltó szemléletrendszerrel a megkérdezett tanárképzők a közömbösség határán, enyhén elutasítóak, a többi faktorhoz képest a harmadik legnagyobb szórással (mintaátlag: 2,98, szórás: 0,63).

A harmadik faktor a koherens, motiváló, és gyakorlat orientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszerben a központi elem a tanári pályára lépésben és az iskola világában is a motiváció megteremtése. E kérdéskör különböző vonatkozásaival foglalkozik e nézetnyalábban 6 item is, megjelenik például a laikus pedagógia szerepe a tanári pálya választásában, a tanári mesterszak előnyeként az, hogy a szak választása előmozdítja a pálya iránti elköteleződést, valamint a tanári pálya presztízse növelésének fontossága, és a tanárképzési programba való belépés és kilépés szabadságának biztosítása is. A harmadik faktorhoz tartozó állítások teljes részletességgel a 3. sz. mellékletben található.

E nézetrendszerben hangsúlyos szerephez jut a fél éves iskolai gyakorlat, mint pozitívum, valamint a diszciplináris és pedagógiai-pszichológiai ismeretek és a szakmódszertan rendszerbe szervezett, rugalmas utakat biztosító koherenciája. A vélemény-nyalábban szintén fontos szerepet játszik a közoktatás igényeinek ismerete, az ahhoz való kapcsolódás.

Fontos további elem a tanári hitvallással kapcsolatos nézetek megjelenése, ezek között az empátiának és a tanítás szeretetének és megszerettetni tudásának fontossága.

A nézetrendszer ellentmondó itemeket is tartalmaz - a tanárképzés során - a különböző korcsoportok oktatására való együttes felkészülés vonatkozásában. Az itemek között többségben vannak azok, melyek szerint a képzésben lehetséges és értelmes a tanulói korcsoportok szerinti egységes felkészítés.

E nézetrendszerben – ugyan nem markánsan, de – megjelenik a kontinuum szemlélete is a tudós tanár eszménye kapcsán. A nézet nyalábban található ugyanis olyan állítás, mely szerint tudós tanárrá valaki nem a képzés végeztével, hanem az életpálya érettebb szakaszában válhat.

E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás (faktor átlag:4,2, szórás: 0,43).

A negyedik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. (A negyedik faktorhoz tartozó itemek felsorolása a 4. sz. mellékletben található.)

Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, bonyolult, az oklevélszerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával, ezért összességében elriasztó a hallgatók és intézmények számára. E gondolatkörhöz tartozik a gyakorlat, mint tanárképzési tartalom fontosságának megkérdőjelezése is, mely kifejeződik a gyakorlati fejlődést bemutató portfolió és a féléves gyakorlat bevezetésével megvalósuló szakmai fejlesztés elutasításában. A fél éves iskolai gyakorlatot ellenző állítások szerepelnek a faktorban legnagyobb számban (5).

4.4.1.4. A negyedik faktor

A negyedik faktorhoz kötődő másik gondolatkör a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés egységességének elvetése. E vélekedés része annak megkérdőjelezése is, hogy a 6 és 8 osztályos gimnáziumok tanárai számára fontos lenne az egységes felkészítés, hogy a összekényszerített felkészítés szükségképpen részben hiányos és részben felesleges, valamint az is, hogy az ismeretanyag és a módszertani tudás annyira más a két csoport között, hogy a közös felkészítés igazából lehetetlen.

Az egységesség ellenesség másik dimenziója - a tanári mesterszak egy szakként való megkonstruálása - is megjelenik e faktorban. Ennek keretében megjelenik az a gondolatkör, hogy az egységesség nem érzékelteti megfelelő módon a sokszínűséget, valamint, hogy a tanárképzés igazi arcát a szakterületi színezet adja.

Fontos, három itemben is megjelenő nézet e faktorban a tanárképzés országhatáron belüli, nemzeti ügyként való kezelése, mely nem teszi szükségessé sem a tanárok idegennyelv ismeretét, sem a nemzetközi mobilitását, mert országhatárok között csak nehezen konvertálható tudást nyújt.

Mindez azt jelenti, hogy a gyakorlat fontosságának megkérdőjelezése, a korcsoportokra bontott tanárképzés ideája és a tanári szerep szűken nemzeti értelmezése a válaszadók véleményeiben jellemzően együtt jár.

A negyedik faktort a minta semleges közeli, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg, azonban a válszadók közötti szórás e faktor esetében volt a legmagasabb (átlag 3,08, szórás: 0,73).

4.4.1.5. Az ötödik faktor

Az ötödik faktorban megfogalmazott nézetrendszer a második faktoréhoz hasonlít annyiban, hogy a nézetrendszer alapja az a vélekedés, hogy a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületei tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. (Az ötödik faktor állításai az 5. sz. mellékletben találhatóak.)

E szemlélet mögött is az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. A faktor állításaiban több módon is kifejezésre jut az, hogy a szaktárgyi tudás magas szintje és annak hatékony átadása a tanári tevékenység lényege, valamint azt is, hogy ebben való hatékonyság az egy adottság, sőt genetikailag meghatározott adottság, melyet jól mér a főbb iskolai tantárgyakból szerzett érdemjegy.

E vélemény-nyaláb fontos további eleme a tanári pályaválasztás előmozdítása, szinte bármilyen áron. Két állítás is vonatkozik arra, hogy szinte mindegy milyen a tanári pályára jelentkező, csak legyen; ennek érdekében nem szükséges a jelentkezők szűrése, inkább ösztöndíjjal való támogatásuk kívánatos. Ez a szemlélet burkoltan a tanári pálya kontraszelektív jellegének elfogadását, előmozdítását jelenti.

E nézetrendszer a második faktoriall abban az értelemben is rokonságot mutat, hogy szerepel benne egy item, mely a tanárképzési szervezetben a hagyományoknak megfelelő koordinációt szorgalmaz, valamint az, mely a tanári pálya anyanyelvi meghatározottságát, az idegennyelv tanulásának szükségességét jeleníti meg.

A második és az ötödik faktor gondolati rokonsága egyértelmű, a két faktor közötti különbség leginkább abban ragadható meg, hogy a második faktor a közös nézetrendszer alapján a szervezeti szerepeket kívánja meghatározni, míg az ötödik pedig az e szemléletből adódó tanári szerepértelmezést bontja ki.

Az ötödik faktort a mintaátlag – a második faktorhoz hasonlatos mértékben – enyhén utasítja el, azonban e faktorban megjelenő itemekkel kapcsolatos álláspontok kevésbé szórnak (átlag: 2,97, szórás: 0,58)

4.4.1.6. A hatodik faktor

A hatodik faktor a tanári mesterszak elleni teljes ösztűz, annak generális elutasítása. A képzés tartalmának kritikájában szerepel a természettudományi alapképzésekben a második szakképzettség felvétele esetén a megszerzett oklevél másodrendűsége, a második szakképzettségben a felkészítés elégtelensége, a pedagógiai és pszichológiai tartalmak kiüresedése és a szakmódszertan megújulási képtelensége. Tehát valójában minden szereplőt éri kritika e nézetrendszer szerint.

Hasonlóan a képzést alkotó stúdiumokkal szemben megfogalmazott ellenvetésekre, e nézetrendszer szerint az intézmények is vonakodók, nehézkesek voltak a reform megvalósításában, valamint a minisztérium részéről hiba volt a túlzó és részletekben elvesző szabályozás.

A faktorban szerepel a tanári mesterszak egységességének elutasítása, és a diszciplináris sajátosságok hangsúlyozása is megjelenik. Ehhez társul a tanári pálya perspektívtlansága, mely ezért – kimondottan a természettudományok terén – a gyengébb felkészültségűeknek való.

Az az európai szemlélet, mely a tömegképzést adottságnak, társadalmi és gazdasági szükség-szerűségnek véli, e nézetrendszerben szintén elutasításra került. Az egyetlen pozitív, a reformot elismerő item a „tanár idegen nyelven” szakképzettség lehetőségként való értelmezése s üdvözlése. A hatodik faktor itemei a 6. sz. mellékletben találhatóak.

A hatodik faktort, melyet úgy foglalhatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszadók átlagosan semlegesén ítélték meg, a faktorok tekintetében közepes nagyságrendű szórással (átlag: 3,03 szórás: 0,58).

4.4.1.7. A hetedik faktor

A hetedik faktor szemléletrendszere összetett. (A hetedik faktor elemei a 7. sz. mellékletben található). Újszerűsége az, hogy domináns, hangsúlyos szerephez jut benne a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyéniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok „előállításának” igénye. E mellett, ehhez kapcsolódóan jelenik meg a tanári pályát választók motíváltóságának fontossága, melyet leginkább a kiváló tanár egyéniségek óráinak személyes tapasztalata mozdít elő.

E faktorban egy komplex tanári kép jelenik meg, egymás mellett szerepel a szaktárgyi tudás fontossága, valamint a hivatás, vagyis a pedagógiai munka művészi szintű végzése, a tanári felkészítésben pedig a szaktárgyi tudás közös szabályozóknak – a tanári pályára való felkészítés igényeinek – való alárendelése.

Tartalmában e nézetrendszer egyértelműen kötődik a harmadik faktor szemléletéhez, azzal hasonlóságot, átfedést mutat.

A tanárképzés bolognai reformjával kapcsolatban megerősítést nyer e szemléletben az, hogy a bölcsész és természettudományi területek alapképzéseinek valóban nem feladata az iskolai szerepre való felkészítés, valamint az is, hogy e reform megszüntette azt a korábbi gyakorlatot, mely a tanári pályára készülők többszörösének képzését eredményezte. E nézetrendszerben a tanári mesterszak egyetlen kritikájaként két szakképzettség aszimmetriájának problémája jelenik meg.

A hetedik faktorial - a harmadik faktorhoz hasonlóan - a minta átlag támogató, a vélemények szórása alacsony (átlag: 3,81 szórás: 0,47).

Összefoglalva elmondható, hogy a megkérdezett tanárképzők kiforrott nézetrendszerrel rendelkeznek a magyarországi tanárképzést illetően, hét faktorba foglalhatók azon vélemények, melyekkel együtt nő, illetve csökken az egyetértés.

A hét faktorból öt foglalkozik a tanárképzés rendszerszintű vonatkozásaival, ezek az 1., a 2., a 3., a 4. és a 6. faktorok. A 3. faktor a bolognai reform keretében kialakított tanári mesterszak egyes vonatkozásaival egyetért, illetve az intézményi megvalósítás tekintetében fogalmaz

meg hatékonysági kritériumokat, míg a további négy rendszerre irányuló nézet-nyaláb a bolognai rendszerrel kapcsolatos kritikai szempontokat tömörítik.

A hét faktorból kettőben, az 5. és a 7. –ben a jó tanár mibenlétével, a tanári szereppel kapcsolatos nézetek kapnak központi helyet. Az 5. faktorban megtestesülő nézetrendszer szerint a tanár szerepe a korszerű tudás hatékony átadása mely leginkább az ismeretek átadásában testesül meg. E szerep felfogás a neveléstudomány jelen állása szerint idejétmúlt, és szűk kereteket nyújt, mivel a tudás átadása helyett a gyerekek tanulásának támogatása, az ismeretek mellett a készségek és attitűdök elsajátításának előmozdítása, a tanulói személyiség tantárgyon keresztül fejlesztése jelenti a tanári szerep lényegét. A 7. faktorban jelentkező vélemény-nyaláb állításaiból egyértelműen pedagógiai tanár szerep felfogás nem derül ki, azonban kiolvasható a jó tanár kimagasló szaktárgyi és pedagógiai felkészültségének harmóniája, valamint modellszerű személyiségjegyek fontossága, melyekben a fiatalok iránti elköteleződés és az alkotó gondolkodás egymás mellett megfér. A munkáját művészi szinten végző tudós tanár sokoldalú felkészültségével és komplex képével jobban közelíti a modern pedagógiai felfogást.

Az alábbi táblázat az egyes faktorokban szereplő állításokra adott összes válasz átlagát foglalja össze, vagyis a faktorokban megjelenő vélemény-nyalábokkal való egyetértés átlagos mértékét a mintán. Mivel a válaszolók 1-5 értékű skálán fejezhették ki az adott itemmel való egyetértésüket, ezért a 3 alatti átlagérték összességében a minta egészének a vélemény-nyalábbal való egyet nem értését, a 3 feletti átlagérték pedig egyetértését fejezi ki. Az egyetértés, illetve egyet nem értés mértéke annál nagyobb, minél távolabb van az átlagérték a semleges 3-tól.

14. táblázat: A faktorok minta egészén nézett véleményátlagai (egyetértés mértéke szerinti sorrend)

Faktorok	mintaátlag:
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,21
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,81
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,27

Faktorok	mintaátlag:
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,08
Faktor 6: Minden elhibázott	3,03
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	2,98
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	2,97

Mint a fenti véleményátlagok jól mutatják, a tanárképzők között a legnagyobb egyetértés a 3. vélemény-nyalábbal mutatkozik, mely a bolognai típusú tanári mesterszak erősségének tartja a fél éves iskolai gyakorlat bevezetését, a képzési tartalmak koherenciáját és koordináltságát szorgalmazza, továbbá a szakmódszertan pedagógia és pszichológia, valamint a diszciplína közötti katalizátor szerepét emeli ki. Mivel e vélemény-nyalábbal való egyetértés mértéke 4 felett van, ezért mondhatjuk, hogy ezzel a nézetrendszerrel a tanárképzők határozottan egyetértenek.

Gyengébb mértékben, de szintén egyetértenek a tanárképzők a 7. faktor állításaiban megfogalmazott, szaktárgyat kimagasló szinten ismerő, de a fiatalok iránt is elkötelezett, alkotó gondolkodásra képes tudós tanár ideájával. Alapvetően a magyarországi tanárképzők egyetértenek azzal is, hogy hivatásukat művészi szinten művelő tanár egyéniségekre van leginkább szükség a közoktatás minőségének és hatékonyságának emeléséhez, azzal, hogy a tanárképzésben egységes rendszerben kell a különböző szakképzettséget és különböző korosztályokat oktató tanárokat képezni, hogy a tanári pályán való hatékony működés előfeltétele a tanári pálya tudatos választása, mert ez eredményez a pálya mellett elköteleződést.

Kis mértékű támogatást kapott a megkérdezettek között az a Bologna ellenes vélemény csoport, mely szerint a korábbi tanárképzési rendszer hatékony és eredményes volt, kár volt megbolygatni és az osztott képzés a magyar hagyományoktól idegen, a tanárképzés abba való bekényszerítése a viszonyokat rontotta.

A semlegesség határán, de összességében enyhén támogatást mutató a minta által adott vélemények átlaga azzal a keményvonalas nézetrendszerrel, mely szerint a bevezetett fél éves gyakorlat és a különböző korosztályok oktatására való egységes felkészítés nem vezethet jó

eredményre, valamint azzal a vélemény-nyalábbal is, mely szerint a bolognai reform összességében és a lehető legszélesebb értelemben, szerkezetileg, tartalmilag, szervezetileg is elhibázott.

A fenti támogató véleményekkel ellentétben a minta összességében enyhén elutasítja azt a véleményt, mely szerint a tanárképzés lényege a diszciplináris felkészítésben rejlik és a tanárképzés legalkalmasabb gazdái a szaktanszékek. E vélemény-nyaláb részeként elutasításra került a minta egészében az a nézet, hogy a túlságosan elméleti és kiüresedett pedagógia-pszichológia térnyerése a tanári mesterszakon a diszciplína rovására ment végbe.

A minta egészében – megnyugtató módon – a legkisebb támogatást a konzervatív pedagógiai tanári szerep értelmezés kapta.

A táblázatból az is jól látszik, hogy a bolognai reform keretében kialakított tanári mesterképzéssel kapcsolatos faktorok, tehát az 1., a 2., a 3., a 4., és a 6. faktorok tekintetében összességében patthelyzet alakul ki. A reformot kifejezetten pozitívan értékelő 4. faktor támogatása és a többi, a reformot ellenző faktor enyhébb támogatása, vagy azzal való semlegesség összességében nem mutatja azt, hogy a reform megítélése egyértelmű.

4.4.2. A tanárképzők terület és funkció szerinti csoportjainak nézetsajátosságai

4.4.2.1. A válaszadók területi besorolása alapján

A válaszadók tudományterületi besorolása alapján az egyes jellemző vélemény-nyalábok tekintetében a 15. sz. táblázatban szereplő átlagértékeket kaptuk, melyeket a 9. ábrán is megjelenítünk.

15. táblázat: Tanárképzők terület szerinti csoportjainak faktor átlagai

Faktorok	termtud.	bölcsész	ped- pszich.	közokt.	koord.
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,55	3,41	2,80	3,55	3,14
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	3,25	3,22	2,44	3,09	2,93
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,02	4,31	4,24	4,27	4,18
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,26	3,06	2,81	3,25	3,13
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	3,28	2,96	2,56	3,27	2,94
Faktor 6: Minden elhibázott	3,04	3,11	2,90	3,21	2,93
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,73	3,88	3,72	3,86	3,86

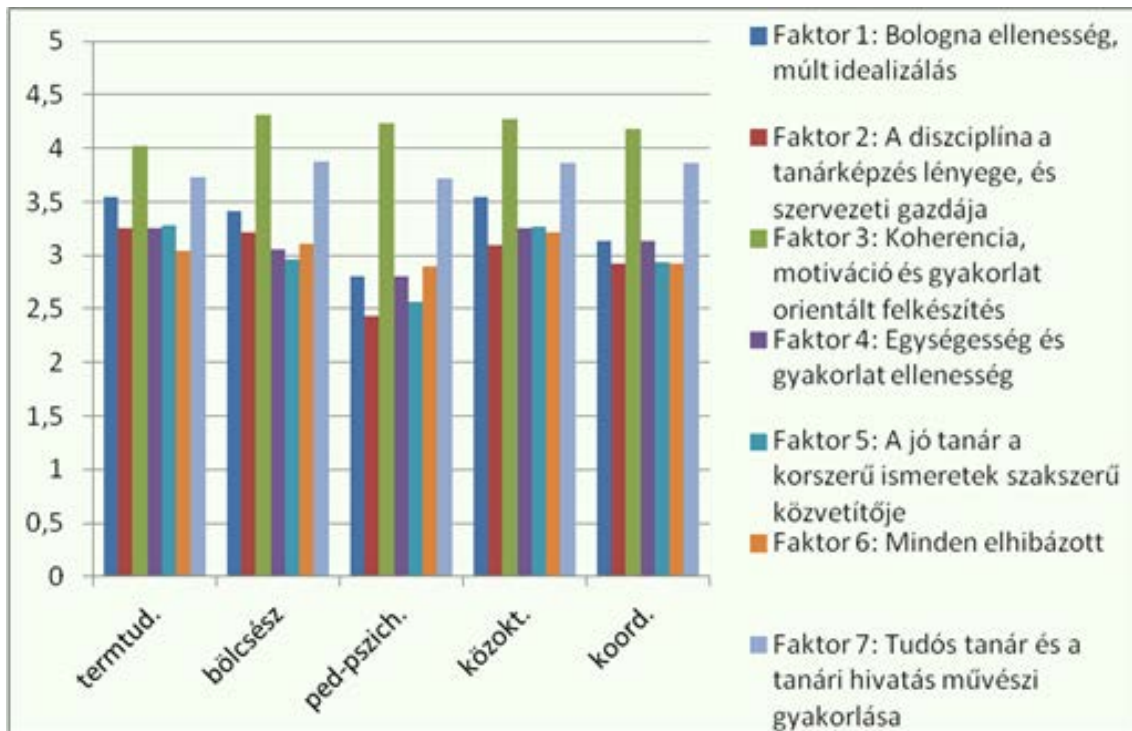
Megjegyzés: Kiemeltük azon csoportra vonatkozó átlagokat, melyek az adott faktorban megfogalmazott nézetek elutasítását fejezik ki.

A fenti adatok jól mutatják, hogy a 3., valamint a 7. faktor állításaival területtől függetlenül valamennyi tanárképző határozottan és egységesen egyetért, vagyis a jelenlegi vitákkal terhes időszakban a közös nevezőt ezek a nézet-nyalábok képviselik. Külön említést érdemel, hogy a 3. faktor állításaival valamennyi terület képviselője erősen értett egyet, az átlagok valamennyi csoport esetén a 4-es érték felett vannak.

Az adatokból az is tükröződik, hogy egyetlen vélemény-nyaláb esetén sem beszélhetünk területeken átívelő, általános elutasításról, a fennmaradó 5 faktor itemeiről alkotott véleményátlagok területenként vegyesen egyetértők, illetve egyet nem értők. Megállapítható, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a természettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre

támogató véleményeket adtak. Ez alól egyedül a bölcsészek esetén az 5. faktor elutasítása, valamint az 1. faktor koordinátorok általi támogatása jelent kivételt.

9. ábra: Faktor átlagok a tanárképzők terület szerinti csoportjaiban



A különböző terület szerinti csoportok között a faktor átlagok legnagyobb mértékben a 2. faktor vonatkozásában különböznek (természettudományi és pedagógiai-pszichológiai terület között a különbség 0,805), vagyis a tanárképzés lényegének és a tanárképzés szervezeti helyének meghatározásában van a legnagyobb nézetkülönbség a tanárképzők között, ez a jelenleg zajló vita gócpontja. Vagyis ez az érték arra enged következtetni, hogy nem annyira a bolognai tanárképzési struktúrával van a valódi probléma, hanem inkább a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa húzódik a jelenlegi viták mögött.

A faktorok között a területenként született átlagértékek szórása a 4. faktor esetében a legnagyobb (faktor szinten 0,7319) és e faktornál nincs korreláció ($p=0,11$) a területi hovatartozás és a faktorátlag között, vagyis a területi csoporthoz tartozás nem határozza meg a véle-

mény-nyalábbal kapcsolatos álláspontot szignifikáns mértékben. Ez azt jelenti, hogy a bolognai tanárképzési rendszerben a különböző korosztályok oktatására, fejlesztésére való egységes felkészítés és a gyakorlati félév elítélésével kapcsolatban jelennek meg a legnagyobb véleménykülönbségek a tanárképzők között, területektől függetlenül.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. vélemény-nyaláb esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A diszciplína szerepének hangsúlyozásában tartalmilag összekapcsolódó 2. és 5. faktorok esetén érdemes áttekinteni az egyes területek álláspontjait. A tanárképzés szervezeti irányítására való diszciplináris törekvést leginkább a bölcsészettudományi és természettudományi területek tanárképzői képviselik, (legerősebben a természettudományi terület) míg – érthető módon – a közoktatás semleges közeli álláspontot képvisel, a vezetés koordináció, illetve a pedagógiai és pszichológiai terület pedig elutasítja e vélemény-nyalábot.

A konzervatív pedagógiai tanári szerep értelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplínák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációja, addig a szakismeret és annak átadását hangsúlyozó szűkítő tanári felfogás leginkább a természettudomány, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja. Ez utóbbi az igazán meglepő, sőt sajnálatos. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a gyakorlat során a hallgató a tanári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésére kap felkészítést, vajon az életpálya során van-e lehetőség ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markánsan eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a legnagyobb hatása?

A valamennyi faktor esetében magas Cronbach Alpha értékek miatt az ANOVA vizsgálatot el lehetett végezni, melynek eredményéből kiderült, hogy az 1., a 2. és az 5. faktor esetén a

csoporthoz tartozás szignifikánsan befolyásolja a véleményátlagot ($p_1 < 0,01$; $p_2 < 0,01$; $p_3 = 0,07$; $p_4 = 0,11$; $p_5 < 0,01$; $p_6 = 0,33$; $p_7 = 0,53$). Vagyis a koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés (3. faktor), az egységesség és gyakorlat ellenesség (4. faktor), a minden elhibázott szemlélete (6. faktor) és a tudós tanárok fontossága (7. faktor) tekintetében a tanárképzők véleményei a területtől függetlenül szóródnak.

A Tukey HSD teszt eredménye szerint az 1. faktor esetében, vagyis a bolognai szerkezet elutasításában a pedagógia és pszichológiai területet képviselők véleménye tér el szignifikánsan a természettudományi ($p < 0,01$), a bölcsész ($p < 0,01$) és a közoktatási ($p < 0,01$) területeken dolgozók véleményétől. Ehhez hasonlóan a diszciplína tanárképzési tartalomban és szervezeti irányításban betöltött szerepét hangsúlyozó 2. faktor esetén a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozók véleménye szignifikánsan tér el a természettudományi ($p < 0,01$), a bölcsész ($p < 0,01$), a közoktatási ($p < 0,01$), valamint a koordinációs terület ($p < 0,01$) véleményétől. A 2. faktorhoz kapcsolódó 5. faktor esetén – mely a jó tanárságot a korszerű ismeretek szakszerű közvetítésében fogja fel – a pedagógiai és pszichológiai oktatók véleménye a természettudományi ($p < 0,01$) és közoktatási ($p < 0,01$) kollégáiktól tér el szignifikánsan.

4.4.2.2. A tanárképzésben különböző funkciókat betöltő csoportok vélekedése

A tanárképzésben különböző funkciókat betöltő csoportok tekintetében hasonló vizsgálatot folytattunk. Mivel a közoktatás és koordináció területként is és funkcióként is értelmezhető és azonos tartalmú kategóriaként került kialakításra, ezért a funkció kategóriát csak a természettudományos, bölcsész és pedagógiai, pszichológiai oktatók között hoztunk létre. E területeken az oktatóknak három eltérő funkcióját különböztettük meg, ezek (a korábban már említett) modulfelelős funkció, oktató funkció és szakmódszertanos funkció. A 16. sz. táblázat mutatja be a funkciók szerint képzett csoportok vélemény átlagát faktoronként.

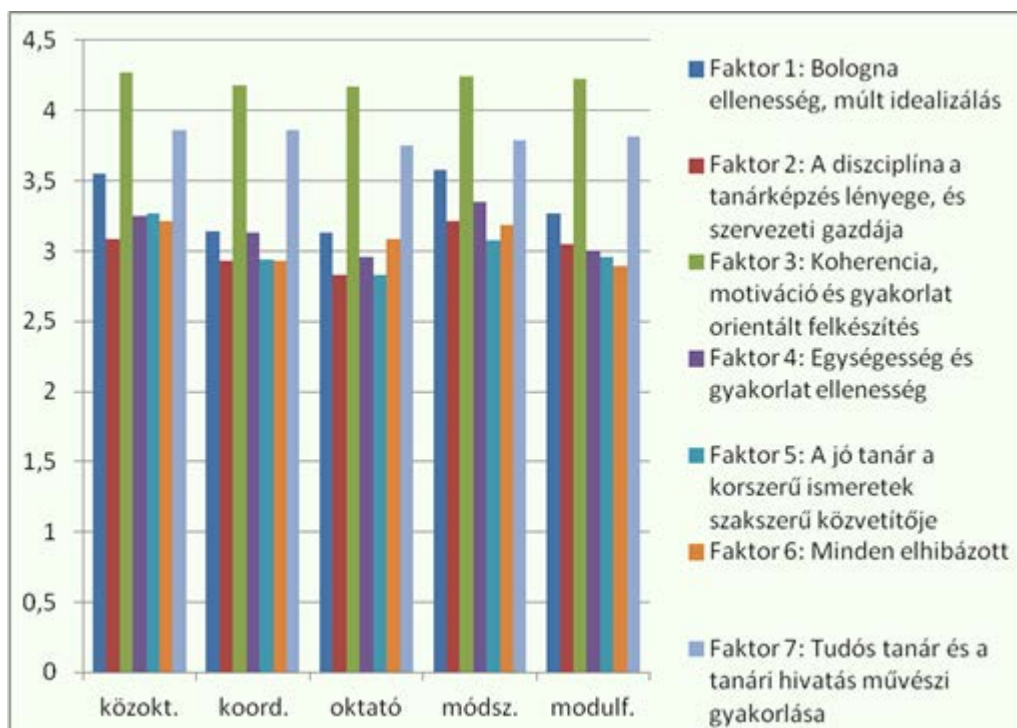
16. táblázat: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai

Faktorok	közokt.	koord.	oktató	módsz.	modulf.
Faktor 1: Bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,55	3,14	3,13	3,58	3,27
Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	3,09	2,93	2,83	3,21	3,05
Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés	4,27	4,18	4,17	4,24	4,23
Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség	3,25	3,13	2,96	3,35	3,00
Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője	3,27	2,94	2,83	3,08	2,96
Faktor 6: Minden elhibázott	3,21	2,93	3,09	3,19	2,89
Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása	3,86	3,86	3,75	3,79	3,82

Megjegyzés: Kiemelten jeleztük azon csoportra vonatkozó átlagokat, melyek az adott faktorban megfogalmazott nézetek elutasítását fejezik ki.

A fenti adatokat ábrázoltuk is.

10. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak faktor átlagai



A tanárképzők funkció szerinti csoport bontásában a vélemény átlagok – a terület szerinti csoportok vélemény átlagaihoz hasonlóan – a koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés szemléletnyalábja, (3. faktor) és a tudós tanár és a tanári hitvallás művészi gyakorlásával kapcsolatos nézetek (7. faktor) szempontjából teljesen egyetértők. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzésben a koherencia, motiváció megteremtésének fontosságát, valamint az alapos gyakorlati felkészítést minden tanárképző funkciójától és területétől függetlenül is támogatja. Ugyanígy a tudós tanárhoz kapcsolódó, a tanári feladatrendszer komplexen értelmező véleménynyalábot is.

A funkciók szerinti csoportok az 1. faktor bolognai tanárképzési reform ellenes, múlt idealizáló nézeteivel egyetértenek, csoportonként eltérő mértékben. Ha az egyetértés mértékét nézzük, akkor látszik, hogy az oktatók, a modulfelelősök és a koordinátorok a közömböshöz közelebb helyezkednek el, a reformot markánsan elutasító két csoport a szakmódszertanos és közoktatási csoport. Vagyis a két elemzésből következik, hogy leginkább a bölcsész és természettudományi területek szakmódszertanos kollégái, valamint a közoktatási vezető tanárok nyilvánítottak negatív véleményt. Megjegyzendő, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület oktatói és modul felelősei – a terület szerinti bontás adataiból tudjuk, hogy – elutasító átlagvéleményt fogalmaztak meg, és e kérdésben a területi csoportba tartozás együttjárást mutat a véleményátlaggal, így kikövetkeztethető, hogy a bölcsész és természet-tudományi terület oktatói és modul felelősei a szakmódszertanosokhoz hasonló jelleggel támogathatták e konzervatív nézetrendszer.

A 2. faktort - mely a diszciplína tanárképzési tartalomban való prioritását és a tanárképzés diszciplináris szervezeti irányítását képviselő nézetrendszer – az oktatók és a koordinátorok csoportja nem fogadja el, a modulfelelősök és a közoktatási szereplők semleges közeli, enyhén támogató véleményt fogalmaznak meg. E nézetek legharsányabb képviselői funkció szerinti bontásban a szakmódszertanosok. E faktor tekintetében is korreláció mutatkozik a területhez tartozás és a vélemény között, tehát a diszciplináris területek oktatóinak és modulfelelőseinek támogatóbb átlagait a pedagógiai és pszichológiai terület oktatóinak és modulfelelőseinek elvető véleménye rontotta le, míg a szakmódszertanosok csoportjának véleménye

a pedagógiai és pszichológiai terület átlagot csökkentő hatása nélkül, „vegytisztán” jelentkeznek.

A koherencia, a motiváció és a gyakorlat orientált felkészítést megfogalmazó 3. faktor esetében valamennyi funkció erősen támogató, e csoportbontás esetén is a csoportátlagok egységesen 4,0 felett vannak. Vagyis egyértelműen elmondható, hogy e véleménynyaláb fogalmazza meg ma a tanárképzők egyetértésének alapját, a stabil együttműködést és tovább fejlődést lehetővé tevő közös nevezőt.

A 4. faktorral kapcsolatos egyetértés, mely az egységesség és gyakorlat ellenesség szemléletét foglalja magában, leginkább a fentiekhez hasonlóan és a fenti értelmező magyarázat mellett a szakmódszertanos csoportban van, valamint a területnél már említettek szerint a közoktatásban. A koordináció támogató jellegű álláspontja szintén további elemzést, vizsgálatot szükségeltetne, hiszen a koordinációs feladatokat ellátó szereplők számára (kis túlzással) maga a feladat szűnik meg akkor, ha a tanárképzés egységességét felszámolják. A vélemények kialakításakor szerepet játszhatott a tanárképzés problémáinak időigénye és komplexitása, vagy a komplexitás koordinálásához szükséges eszközrendszer rendelkezésre állásának korlátozott volta.

Az 5. faktorban összegyűlt elmaradott, tudásátadás orientált pedagógiai szemlélet esetén a kialakult válaszok azt mutatják, hogy éles különbség van az oktatók, modulfelelősök és koordinátorok e szemléletet elutasító, és a közoktatás, valamint a szakmódszertan támogató attitűdje között. Megjegyzendő, hogy az 5. faktor esetén is a területi besorolással korrelál a vélemény, tehát az oktatói és modulfelelősi eredményeket a pedagógiai és pszichológiai területen dolgozók attitűdjei csökkentették. Ez azonban nem változtat azon, hogy a szakmódszertani és gyakorlat vezetői feladatokat ellátó tanárképzők a saját szakmájuk terén mennyire túlhaladott és beszűkült nézeteket vallanak. Ez a szemléleti elmaradottság alapvetően határozza meg a következő nemzedékek tanárainak szemléletét is, így különösen problematikusnak tekinthető.

A 6. faktor, mely szerint a bolognai tanárképzési reform generálisan, minden fő vonatkozásában elhibázott érdekes módon e csoportosítás szerint is leginkább a közoktatás által támogatott vélemény. Ez annál is érdekesebb, mert a bolognai alapképzési szakok 2006 szeptem-

beri rendszer szintű indulását követően a tanári mesterképzés első valódi tanárjelölt hallgatói 2009 szeptemberében léptek be a két és fél éves képzésbe és az adatgyűjtés idején, 2011 tavaszán még nem kezdték meg összefüggő szakmai gyakorlatukat². Azon hallgatók, akik alapján a közoktatás a bolognai képzésről véleményt tudott alkotni azok voltak, akik tanári vagy pedagógus végzettségük birtokában kiegészítő vagy újabb szakképzettség megszerzésére irányuló képzési formába léptek be. Vagyis a saját tanár kollégáik gyakorlatának szervezésén és lebonyolításán keresztül, valamint a tanárképzési reformot kísérő értekezletekből, fórumokból, vitákból nyerhették e lesújtó összképet. A világos értelmezéshez és magyarázathoz e ponton is további információkra lenne szükség.

A közoktatáson kívül a 6. faktor által megjelenített nézetrendszerrel ismét a módszertanosok és az oktatók is egyetértenek, bár utóbbiak átlagvéleménye közelít a közömbös 3,0-s értékhez. E nézetrendszer elutasítását a rendszerben felelősséget vállaló koordinátorok és modul felelősök csoportja képviseli.

A tudós tanár eszmény és a komplexebb tanárkép generális támogatottságot kapott valamennyi funkció szerinti csoportban, bár a támogatás mértéke nem olyan erős, mint a 3. faktor esetén.

A valamennyi faktor esetében magas Cronbach Alpha értékek miatt az ANOVA vizsgálatot funkciók szerint is el lehetett végezni, melynek eredményéből kiderült, hogy egyetlen faktor esetén sem befolyásolja szignifikánsan a csoporthoz tartozás a véleményátlagot ($p_1=0,08$; $p_2=0,2$; $p_3=0,9$; $p_4=0,29$; $p_5=0,1$; $p_6=0,16$; $p_7=0,88$). Vagyis a válaszadókra jellemző valamennyi nézetcsoporthoz tekintetében a személyes vélemények a funkciótól függetlenül szóródtak.

² Mint már a tanulmány alcímében is jeleztük: korábbi, rendelkezésre álló vizsgálatok anyagát használtuk fel.

4.4.3. Nézet klaszterek jellemzése

A megkérdezett 145 tanárképző által a 7 faktorra adott véleményátlagok értékein klaszter analízist végeztek. A klaszter analízis eredményeképpen két markáns vélemény mintázattú csoportot azonosítottak, az elsőben 39, a másodikban 95 alannyal. A fennmaradó 11 fő válasza e két markáns mintázattól eltértek, de jellemző mintázatot nem alkottak, mondhatjuk, hogy e csoportba tartozó személyek különböző irányokban a „kilógó” véleményt fogalmaztak meg.

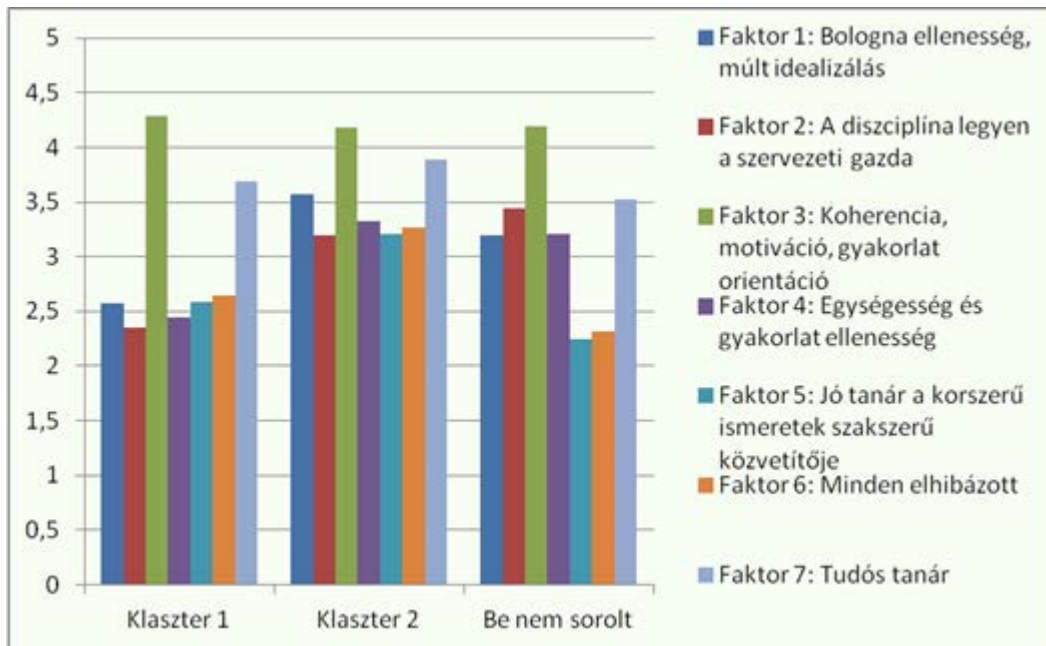
A két klaszter és a klaszterbe be nem sorolt személyek véleményátlagait és azok szórásait faktoronként a 17. sz. táblázat és a 11. ábra tartalmazza.

17. táblázat: Véleményátlagok és szórások klaszterenként

	Faktor 1: Bologna el- lenesség, múlt ideali- zálás		Faktor 2: A diszciplína legyen a szervezeti gazda		Faktor 3: Koherencia, motiváció, gyakorlat orientáció		Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség		Faktor 5: Jó tanár a kor- szerű ismer- etek szak- szerű köz- vetítője		Faktor 6: Minden el- hibázott		Faktor 7: Tudós tanár	
	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás	átlag	szó- rás
Klaszter 1	2,57	0,62	2,35	0,44	4,29	0,37	2,44	0,5	2,59	0,43	2,64	0,56	3,69	0,44
Klaszter 2	3,57	0,51	3,19	0,49	4,18	0,45	3,33	0,55	3,21	0,49	3,27	0,4	3,89	0,41
Be nem sorolt	3,2	0,74	3,44	0,69	4,19	0,43	3,21	1,28	2,24	0,31	2,31	0,64	3,52	0,78
Összes:	3,27	0,71	2,98	0,62	4,21	0,43	3,08	0,73	2,97	0,57	3,03	0,58	3,81	0,47

Mindez ábrázolva a következő képet mutatja.

11. ábra: Tanárképzők klasztereiben a faktor átlagok



A táblázatból és az ábrából kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító (3,0 alatti) véleményt, és támogató véleménnyel voltak a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorok tekintetében. Vagyis az első klaszter tagjai úgy tűnik a bolognai rendszer hívei. Külön említést érdemel, hogy az első klaszter elutasítja a tanári professzióknak az ismeret átadásra szűkített felfogását is, melyet az 5. faktor jelenít meg. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepét illető felfogása komplexebb, progresszívebb.

A második klaszter az elsővel a 3. és 7. faktorok terén ért egyet, vagyis a klaszterezés megerősíti, hogy jelenleg a tanárképzők között az alapvető egyetértés a tanári pályára való motiváció megteremtésének fontosságában, a koherens és gyakorlat orientált felkészítésben van illetve valamivel gyengébben de szintén egyetértés van a tudós tanárok mintájának, a tanári hivatás művészi szintre emelésének szükségességében.

Az egyetértés e részterületén kívül a második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) véleménynyalábokat, vagyis azt mondhat-

juk, hogy a második klaszterbe tartozók csoportja a reform ellenzői. A két klaszter és a be nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szűkült tanár felfogást, nagy egyetértésben, vagyis relatív kis szórás mellett.

A két klaszter által megjelenített markánsan eltérő nézetrendszerek között a legnagyobb eltérés az 1., a 2. és a 4. faktor, vagyis a bolognai tanárképzési rendszer osztott, aszimmetrikusan kétszakos, a hagyományos tanárképzés rendszerét megbolygató reformjának értékelésében, a tanárképzés szervezeti helye és irányítása megítélésében, valamint a tanárképzés egységességének és fél éves iskolai gyakorlatának megítélésében van. A bolognai reform megítélésében 1,00 a véleményátlagok különbsége, míg a tanárképzés feletti irányítás területén 0,84, az egységesség és a fél éves iskolai gyakorlat terén pedig 0,9. Érdekes megjegyezni, hogy a klaszterbe be nem sorolt személyek a tanárképzés szervezeti gazdájának a szaktanszékeket és a tanárképzés lényegének a diszciplínát tartják, a 2. klaszter tagjainál is erősebben, viszont az 5. faktorban megjelenő, tudásátadó pedagógusképnek a legharsányabb ellenzői. Az 1., a 2., a 4., az 5., valamint a 6. faktorok esetében az első és a második klaszter véleményátlaga szignifikánsan tér el.

Elmondható tehát, hogy a tanárképzők közel egyharmada a bolognai reform pártján áll, hisz az osztott struktúrájú, szakképzettségek terén és a tanulói korcsoportok szerint is egységes tanárképzésben, annak koherensen megszervezett, fél éves gyakorlattal gazdagított formájában, a két szakképzettség egyenlőtlenségét elfogadva. E csoport úgy gondolja, hogy a tanárképzés lényege a tanári szerepre való komplex felkészítés, mely az ismeret átadás helyett a gyermek komplex fejlesztésében, motiválásában, tanulásának sokrétű és differenciált előmozdításában van. Az e csoport által generált reformot azonban a tanárképzők közel két harmada elveti, annak fent felsorolt érveivel nem ért egyet és támogat egy pusztán a szaktárgyi ismeret magas szintjével és az ismeretátadással jellemezhető idealizált tanárképet.

4.4.3.1. Területi hovatartozásuk szerint

Területi hovatartozásuk szerint is megvizsgálták a klaszterekbe sorolt személyeket. Az eredményeket a 18. sz. táblázat tartalmazza.

18. táblázat: A tanárképzők területi csoportjainak klaszterenkénti száma és aránya

Terület	Első klaszter		Második klaszter		Be nem soroltak		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
koordináció	8	32%	14	56%	3	12%	25	100%
természettudomány	6	20%	23	77%	1	3%	30	100%
bölcsészettudomány	5	13%	31	78%	4	10%	40	100%
pedagógia és pszichológia	19	58%	12	36%	2	6%	33	100%
közoktatás	1	6%	15	88%	1	6%	17	100%
Összesen	39	27%	95	65%	11	8%	145	100%

A táblázat szerint a koordinációs területen dolgozók többsége (56%-a) a második klaszterhez tartozik, 32%-uk első klaszterbe, 12%-uk pedig egyik klaszterbe sem nyert besorolást. E szerint a koordináció terén dolgozók csoportja a bolognai reform megítélésében megosztott, számszerűen több a bologna ellenes véleménnyel rendelkezők száma, de számottevő támogató bázisa is van a reformnak e csoportban. A természettudományi területen oktató tanárképzők alapvetően a bologna ellenes 2. klaszterhez tartoznak, fontos azonban megjegyezni, hogy 20%-uk viszont a bolognai rendszerrel egyetért. A bölcsészettudományi területen belül a természettudományinál is nagyobb a bolognai tanárképzési rendszer ellenzőinek a száma, itt a támogatók csak 12%-ban fordulnak elő.

A pedagógiai és pszichológiai terület többsége (57,6%-a) a reformot támogató első klaszterhez tartozik, de közel 40%-uk a bologna ellenes és konzervatív tanárképpel kapcsolatos nézeteket vall. Ez az arány, különösen a tanárképet megjelenítő 5. faktor támogatására a pedagógiai és pszichológiai terület tanárképzői, vagyis a pedagógusok tanárképét meghatározó pe-

dagógusok között meglepően magas. A vezetőtanárok estében a legmeglepőbbek az arányok: az elenyésző (1 fős) bolognai rendszert és progresszívebb tanárképet támogató személy kivételével a vezetőtanárok közel 90%-a reform ellenes és egyetért a tanár tudásátadó szerepértelmezésével.

A táblázat oszlopaira koncentrálva az adatokból leolvasható, hogy a bolognai reformot, a tanárképzésben az egységességet, a gyakorlati félét támogató, a tanárképzés diszciplináris irányítását és diszciplinák szerinti szétbontását elvető, valamint progresszívebb tanárképpel rendelkező első klaszter leginkább a pedagógia és pszichológia terén közreműködőkből, valamint a koordinációban dolgozókból áll (49%). Véleménye alapján e csoportba tartozik még 15% -ban természettudományi és 13%-ban bölcsészettudományi területen dolgozó tanárképző és egy közoktatási tanár is. A második klaszter legnagyobb csoportja a bölcsészettudományi (33%), valamint a természettudományi (24%) területről tevődik össze, de 10% felett képviselteti magát e csoportban a koordinációs terület, a pedagógia és pszichológia és a közoktatás is. A klaszterbe be nem sorolható személyek legnagyobb részben bölcsészekből (28%), de jelentős részben a koordináció (27,3%), valamint a pedagógia és pszichológia (23%) területéről valók. E be nem sorolt csoportban volt egy-egy természettudományi és közoktatási tanárképző is.

4.4.3.2. A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontása

A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontása a 19. sz. táblázatban található. Az adatokból látszik, hogy az oktatók, a modulfelelősök és a koordinációban részt vevők klaszterenkénti megoszlása nagy vonalakban követi az alapsokaság klaszterenkénti megoszlását, vagyis nagyságrendileg egy harmaduk az első, két harmaduk a második klaszterhez tartozik. A szakmódszertanosok és a vezetőtanárok ellenben jóval nagyobb arányban, mindkét esetben 88%-ban vélekednek a második klaszter nézetrendszerére szerint.

19. táblázat: A tanárképzők klasztereinek funkciók szerinti bontása

Funkció	Első klaszter		Második klaszter		Be nem soroltak		Összesen:	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
oktató	15	33%	27	60%	3	7%	45	100%
szakmódszertanos	2	13%	14	88%	0	0%	16	100%
modulfelelős	13	31%	25	60%	4	10%	42	100%
koordináció	8	32%	14	56%	3	12%	25	100%
tanár	1	6%	15	88%	1	6%	17	100%
Összesen	39	27%	95	66%	11	8%	145	100%

A klaszterek oszlopait nézve pedig az olvasható le, hogy az első klaszter véleményrendszerét képviselők között a legnagyobb arányban oktatók (38,5%), modulfelelősök (33,3%) és a koordinációs feladatokat végzők (20,5%) állnak, ami azt mutatja, hogy a reformok támogatói nemcsak a reform során szerephez jutott vezetők. A második klaszter nézetrendszerét leginkább az oktatók osztják (28,4%), őket – arányukat tekintve – a modulfelelősök (26,3%) és a koordinációban részt vevők és a szakmódszertanosok (mindkét csoport 14,7%) követik.

Hasonló eredményt kaptunk abban az egyszerűsített vizsgálatban is, melyben az első faktor itemeire adott véleményátlagok alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. E besorolással pusztán a bolognai reform strukturális átalakításával kapcsolatos attitűdöt vizsgáltuk. Az első csoportba kerültek az első faktort elutasítók (3 alatti véleményátlagú személyek), a második csoportba a 3, illetve a feletti véleményátlagok középértéke alattiak és a harmadik csoportba pedig a 3 feletti véleményátlag középértéke feletti átlagvéleményt megfogalmazók. E vizsgálat eredménye szerint is a bolognai reform támogatói, vagyis az első csoportba tartozók (44 fős csoportot) a sokaság 30%-át adják, míg a második és a harmadik csoportok pedig (55 és 46 fővel) a megkérdezettek 70%-át teszik ki.

A három csoport terület és funkció szerinti megoszlását a 20. sz. táblázat mutatja.

20. táblázat: A tanárképzők 1. faktorra adott véleményátlaga alapján képzett három csoport terület és funkciók szerinti bontása

		Első csoport		Második csoport		Harmadik csoport		Összesen:	
		fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Terület	koordináció	8	32%	12	48%	5	20%	25	100%
	természettudomány	4	13%	12	40%	14	47%	30	100%
	bölcsészettudomány	12	30%	11	28%	17	43%	40	100%
	ped.-pszich.	17	52%	15	45%	1	3%	33	100%
	közoktatás	3	18%	5	29%	9	53%	17	100%
	Összesen	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%
Funkció	oktató	16	36%	20	44%	9	20%	45	100%
	szakmódszertanos	3	19%	4	25%	9	56%	16	100%
	modulfelelős	14	33%	14	33%	14	33%	42	100%
	koordináció	8	32%	12	48%	5	20%	25	100%
	tanár	3	18%	5	29%	9	53%	17	100%
	Összesen	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógiai és pszichológiai területéről való válaszadók több mint fele a bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30%-a azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

A funkciók esetén pedig a klaszterek megoszlásához hasonlóan a legerősebben elutasító a szakmódszertanosok és a tanárok csoportja, ahol az elutasítók aránya meghaladja az 50%-t,

a modulfelelősök valamennyi csoportba azonos aránnyal kerültek, míg az oktatók és a koordinációban dolgozók közel harmada támogató, kevesebb mint a fele enyhén elutasító és csak 20%-a erősen elutasító.

4.4.3.3. A nézetek intézmények szerinti bontása

A nézetek intézmények szerinti bontását is elvégeztük mind a klaszterek, mind az első faktorra adott véleményátlagok alapján képzett csoportok szerint. A 21. sz. táblázat tartalmazza a vizsgálat eredményeit.

21. táblázat: A tanárképzők klaszter analízis és az 1. faktorra adott véleményátlaga alapján képzett három-három csoport intézmények szerinti bontása

Intézmények	Klaszter 1	Klaszter2	Be nem sorolt	Csoport 1	Csoport 2	Csoport 3	Összesen
ELTE	8	10	2	11	2	7	20
SZTE	2	8	2	2	5	5	12
DE	1	10	2	5	3	5	13
PTE	5	12	0	3	7	7	17
ME	4	10	0	5	3	6	14
BME	1	7	1	2	5	2	9
EKF	5	13	1	6	9	4	19
NYF	6	7	2	5	8	2	15
NYME	4	9	1	4	5	5	14
PE	3	9	0	1	8	3	12
Összesen:	39	95	11	44	55	46	145

Az adatok szerint a bolognai reformokat leginkább az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE), az Eszterházy Károly Főiskolán (EKF), a Nyíregyházi Főiskolán (NYF), a Miskolci Egyetemen (ME) és a Nyugat-magyarországi Egyetemen (NYME) támogatják a tanárképzők. A reformok legerősebb ellenzői az Eszterházy Károly Főiskolán (EKF-en), a Pécsi Tudományegyetemen (PTE), a Miskolci Egyetemen (ME-n), a Debreceni Egyetemen (DE-n) és az Eötvös Loránd Tudományegyetemen (ELTE-n) vannak a legnagyobb számban. Vagyis a tanárképzők közötti véleménykülönbség az EKF-en, az ELTE-n és a ME-n a legnagyobb.

Nem meglepő, hogy az ELTE-n, a korábbi modellek és reformok intézményében a legerősebb a bolognai folyamatot támogatók tábora, azonban ezzel szemben a reform ellenes nézetek központja is az ELTE, ez mindkét csoportbontás alapján kirajzolódik. Az ELTE-hez hasonló az EKF és a NYF helyzete is, e képzőhelyek mind a reformok támogatóiban, mind ellenzőiben bővelkednek.

Az adatokból úgy tűnik, hogy az ELTE kivételével a tanárképző tudományegyetemeken, az SZTE-n, a DE-n és a PTE-n is, az elutasító csoport jóval erősebben képviseltette magát a mintában, mint a támogató. Sőt, az elutasítás magasabb foka (3. csoport) létszáma a tudományegyetemek esetében magasabb, vagy azonos, mint az enyhén elutasítók létszáma. Ebből arra lehet következtetni, hogy a tudományegyetemeken a progresszív irányzatok és a változások a tanárképzésben kedvezőtlenebb fogadtatásra lelnek.

A tudományegyetemek mellett a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen (BME) és a Pannon Egyetemen (PE) pedig úgy tűnik, hogy a reformok enyhébb szintű kritikája a domináns nézet, míg a támogatók köre a mintaátlaghoz képest szűkebb. A ME-n és a NYME-n a mintaátlag 1/3 progresszív, 2/3 konzervatív arányait lehet viszonylag tisztán ki-venni.

4.4.4. Konklúziók

Összegzésként elmondható, hogy a magyarországi tanárképzők kiforrott nézetrendszerrel rendelkeznek a tanárképzést illetően. Hét faktorba foglalhatók azon vélemények, melyekkel együtt nő, illetve csökken az egyetértés.

A legerősebb, első nézetnyaláb az első faktor. E faktor tömören összefoglalva egy olyan nézetrendszert jelenít meg, mely a tanárképzésben bolognai struktúra ellenes, és a múltat idealizáló. E nézetrendszerhez kapcsolódó állítások közül a legnagyobb súllyal bírók az osztatlan struktúra, valamint a korábbi, hagyományos tanárképzési rendszer előnyeit, áttekinthetőségét és átláthatóságát fogalmazzák meg. E nézetrendszer lényegében a felsőoktatási, oktatási, társadalmi környezetben bekövetkezett változásokkal nem vet számot, a bolognai folyamat

európai szerepét és indokoltságát, a reformok szükségességét nem érti meg nemcsak a tanárképzésben, hanem szélesebb értelemben a felsőoktatásban sem.

A főkomponens elemzés első faktoraként e nézetrendszer jeleníti meg a legnagyobb magyarázó erővel bíró összefüggéseket a nézetek együtt járásában, a nézetek varianciájában, tehát az ebben a faktorban megjelenő nézetek összetartozása, megítélésének együtt mozgása a legerősebb. A minta egésze e nézetrendszert enyhén támogatja, azonban e nézetnyaláb mentén a tanárképzők csoportja erősen megosztott.

A második faktor által megjelenített nézetrendszer hívószava a diszciplína. A diszciplína orientált alapisírányra épülő egyik fontos nézetvonulat, hogy a tanárképzés szervezeti gazdájának is a diszciplináris tanszékeknek kell lenni, vagyis valójában a kulcskérdés a vezető szerep és irányítás visszaszerzése. A másik fontos nézet vonulat e faktorban a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat kritikával illeti, sőt ezen túllépve a nézetrendszer két állításban is elutasítja a pedagógiai és pszichológiai terület társ diszciplinákkal való tudományos egyenrangúságát.

E keményvonalas és a tanárképzés diszciplináris kontroljéért kiáltó szemlélet rendszerrel a megkérdozett tanárképzők a közömbösség határán, enyhén elutasítóak.

A harmadik faktor a koherens, motiváló, és gyakorlat orientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket fogja össze. E nézetrendszer a tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet mutat a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás.

A negyedik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódik. Az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a fél éves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, és az oklevél szerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával. A másik gondolatkör az egységesség, melyet a nézetrendszer a tanárképzés során a különböző korcsoportok oktatására való felkészítés, és a szakképzettségeken átívelő vonatkozásban is elvet. A negyedik faktort a minta semleges közeleli, enyhén pozitív átlaggal ítélte meg.

Az ötödik faktorban megfogalmazott nézetrendszer szerint a jó tanár alapismérve a magas szintű szakterületi tudás, melyhez a tudás átadás széles módszertani repertoárja társul. E szemlélet mögött az a konzervatív pedagógiai nézet húzódik, hogy a tanár alapvető szerepe a

tudás átadása, a diáké pedig annak átvétele. Az ötödik faktort a mintaátlag enyhén utasítja el.

A hatodik faktor a tanári mesterszak elleni teljes ösztűz, annak generális elutasítása. A hatodik faktort, melyet úgy foglalthatunk össze, hogy „minden elhibázott” a válaszadók átlagosan semlegesen értékelték.

A hetedik faktor szemléletrendszere a tudós tanárok, valamint a nagy tanáregyéniségek, a hivatásukat művészi szintre emelő tanárok „előállításának” igénye jelenik meg. A hetedik faktorial, a harmadik faktorhoz hasonlóan a minta átlaga támogató.

A hét faktor tartalmilag két részre bontható, hiszen öt (az 1., a 2., a 3., a 4., és 6.) faktor foglalkozik a tanárképzési struktúrával kapcsolatos nézetekkel, és kettő (az 5. és a 7. faktor) a jó tanár mibenlétével.

A tanárképzők között országosan az egyetértés alapját a 3. és a 7. faktor nézetrendszere adja, melyből a 3.-kal való egyetértés mértéke kifejezetten erős. A többi faktor tekintetében erős nézetkülönbségek a jellemzők. A legnagyobb nézetkülönbség, vagyis a tanárképzőket leginkább megosztó nézetcsoporth a második faktor, amely a tanárképzés lényegének és ideális szervezeti gazdájának valójában a diszciplínát tartja. Ez arra enged következtetni, hogy nem annyira a bolognai tanárképzési struktúrával van a valódi probléma, hanem inkább a tanárképzés, mint a felsőoktatás egyik stratégiai ágazata feletti irányítás többoldalú igényének konfliktusa húzódik a jelenlegi viták mögött.

A nézetnyalábok támogatását a tanárképzők területe (koordinációs, természettudományi, bölcsészettudományi, pedagógiai és pszichológiai, valamint közoktatási) és funkciói (oktató, szakmódszertanos, modulfelelős, koordinációs, tanári) szerint is vizsgáltuk. Az eredményekből az látszik, hogy a tanárképzők területi identitása az, mely a nézetek szempontjából meghatározó jelentőségű.

Területek szerint vizsgálva a nézeteket kiderült, hogy az 1., 2., 4., 5. és 6. faktorok véleményeit a pedagógia-pszichológia terület és a koordinátorok képviselői különböző mértékben, de közösen és mondhatni szisztematikusan utasítják el, míg a természettudomány, a bölcsészettudomány és a közoktatás képviselői rendre támogató véleményátlagokat adnak.

Említést és valószínűleg további vizsgálatot érdemel, hogy a tanári mesterszak fél éves iskolai gyakorlatának elutasítását magába foglaló 4. vélemény-nyaláb esetén pont a közoktatási szereplők által nyújtott vélemények átlaga a legmagasabb, vagyis a gyakorlat ellenességgel pont a tanárképzés közoktatási szereplői értenek egyet a legjobban. A paradox eredmény mindezenesetre azt sugallja, hogy a tanárképző felsőoktatási és közoktatási intézmények között intenzívebb párbeszédre, több tájékoztatásra és vélhetően a közoktatási feladatok megfelelő díjazásának biztosítására lenne nagy szükség.

A konzervatív pedagógiai nézeteknek megfelelő tanári szerep értelmezést (5. faktor) a természettudományi terület a közoktatási vezetőtanárokkal együtt képviseli, míg a többi terület elutasító állásponton áll. Vagyis fontos különbség, hogy míg a diszciplínák közösen nehezményezik a pedagógiai-pszichológiai terület koordinációját, addig a szakismeretet és annak átadását hangsúlyozó, szűk tanári felfogás leginkább a természettudományi tanárképzők, valamint a közoktatási vezetőtanárok sajátja.

A tanárképzők területi besorolása alapján tehát elmondható, hogy a pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordinációs terület egy része nézetrendszerében élesen szétválik a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási területtől.

A válaszok alapján végzett klaszter elemzés eredménye is ezt mutatja. A klaszter elemzés eredményeképpen két markánsan eltérő véleményű csoportot sikerült azonosítani, valamint maradt egy kisebb, szórt, a főbb vélemények irányából kilógó csoport.

Az elemzésből kiolvasható, hogy az első klaszterbe besorolt személyek a „bolognai rendszer ellenes” faktorok (1., 2., 4., 5., 6.) tekintetében fogalmaztak meg elutasító véleményt, és támogatták a koherenciát, motivációs és gyakorlat orientáltságot kiemelő, valamint a tudós tanár és a tanári hivatás komplexitását megjelenítő (3. és 7.) faktorokban jelenlévő nézetrendszert. Vagyis az első klaszter tagjai a bolognai rendszer hívei, akik egyben a tanári professzióknak az ismeret átadásra szűkített felfogását is elutasítják. Ez azt mutatja, hogy a bolognai rendszer híveinek tanári szerepet illető felfogása komplexebb, progresszívebb. E klaszterbe tartozik a tanárképzők közel egy harmada. E klaszterhez tartozók között legnagyobb arányban a pedagógiai és pszichológiai, valamint a koordinációs területről vannak válaszadók.

A második klaszterbe sorolt személyek rendre támogatják a bolognai tanárképzést kritizáló (1., 2., 4., 5., 6.) véleménynyalábokat, vagyis azt mondhatjuk, hogy a második klaszterbe tartozók csoportja a reform ellenzőké. A két klaszter és a klaszterekbe nem soroltak közül csak a második klaszter tagjai támogatják az 5. faktorban megjelenő ismeretátadásra szűkült tanár felfogást. E klaszter a tanárképzők két harmadát testesíti meg, és legnagyobb arányban a bölcsészettudományi, valamint a természettudományi területhez tartozók sorolhatók ide.

Hasonló eredményt kaptunk abban az egyszerűsített vizsgálatban is, melyben az első faktorra, vagyis a strukturális átalakítással kapcsolatos véleményátlagok alapján a válaszadókat három csoportba soroltuk. E vizsgálat eredménye szerint is a bolognai reform támogatói, vagyis az első csoportba tartozók a sokaság 30%-át adják, míg a második és a harmadik csoportok pedig a megkérdezettek 70%-át teszik ki.

A csoportok területi adatai megerősítik, hogy a pedagógiai és pszichológiai területéről való válaszadók több mint fele bolognai reform pártján áll, a koordinációs területen a válaszadók zöme enyhén elutasító, de egyharmaduk támogató, a természettudományi, bölcsészettudományi és közoktatási terület pedig zömében erősen elutasító. Utóbbiak közül a bölcsészettudományi terület 30%-a azonban támogató, tehát elmondható, hogy a bölcsész terület a legmegosztottabb a tanárképzés reformját illetően.

Az intézményi hovatartozás alapján is áttekintettük a nézeteket. Az adatok szerint a bolognai reformokat leginkább az ELTE-n, az EKF-en, a NYF-en, a ME-n és a NYME-n támogatják a tanárképzők. A reformok legerősebb ellenzői az EKF-en, a PTE-n, az ME-n, a DE-n és az ELTE-n vannak legnagyobb számban. Vagyis a tanárképzők közötti véleménykülönbségek az EKF-en, az ELTE-n és a ME-n a legélesebbek.

A nézetek áttekintése tehát azt igazolja, hogy Magyarországon a tanárképzéssel kapcsolatos legfontosabb kérdésekben az érintettek között nincs egyetértés, sőt alapvető nézetkülönbség van. A nézeteket leginkább a területi és intézményi identitás, a különböző területeken töltött évek alatt kialakult szemlélet határozza meg. Mivel a nézetek kifejezetten lassan változó, és kívülről nehezen befolyásolható jellemzők, ezért a különbségek rövid távú áthidalására, megszűnésére számítani nem lehet.

A képzési struktúrával és a reformmal kapcsolatos nézetkülönbségek mondhatni természetese-
sek. A különböző területeket és intézményeket eltérő módon érintették a tanárképzési át-
alakulás változásai, az e tekintetben kialakuló szemléleti irányokra minden bizonnyal hat a
személyes, a csoport és az intézményi érdek és a presztízs viszonyok alakulása. Másrészt
minden markáns reformmal kapcsolatosan felfedezhetők és azonosíthatók támogató és el-
lenző nézetek, az ellentétek konszolidációja és a vélemények közeledése általában az idővel,
az új feladatokkal és változtatásokkal, valamint a reform eredményességének, vagy ered-
ménytelenségének bebizonyosodásával várható.

A tanárképzők nézeteiről kapott kép leginkább a két markánsan elváló tanári ideálkép vonat-
kozásában problematikus. A tanárképzés eredményessége és hatásossága szempontjából
alapvető, hogy a tanárképzők a képzés során mind a tudatos, mind a spontán megnyilvánulá-
saikkal a tanárjelölt tanárképét egy irányba fejlesszék, alakítsák, hisz a nézetek alakításához
nem elég a pedagógiai és pszichológiai 40 kredit által biztosított bő félév. Az attitűdök kiala-
kítása szempontjából elfecsérelt idő a képzés, ha a képzők az alapvető értékekben és célok-
ban nem egyeznek meg. Különösen sajnálatos, hogy a módszertani és közoktatási válaszadók
esetében, akiknek a tanárképzők között leginkább szakmája a tanárság, alapvetően a konser-
vatív tanárképpel való egyetértés rajzolódott ki. Felmerül a kérdés, hogy amennyiben a ta-
nárjelölt a képzés alatt ennyire heterogén tanár képpel, és a gyakorlat során a hallgató a ta-
nári feladatrendszer ennyire szűk és konzervatív értelmezésével találkozik, vajon az életpálya
során nyílik-e lehetősége és lesz-e igénye ennek korrekciójára. Másik oldalról nézve markán-
san eltérő pedagógiai szemléletű képzők közül, vajon kinek lesz a tanárjelölt szemléletére a
legnagyobb hatása?

5. TANÁRKÉPZÉS MAGYARORSZÁGON – TANÁRKÉPZŐK INFORMÁLIS KAPCSOLATI HÁLÓZATAI

E rész a tanárképzők közötti informális kapcsolatrendszerek jellemzőinek ismertetésével bővíti a tanárképzőkről országos szinten eddig bemutatottakat. A személyközi kapcsolatok vizsgálatának elméleti alapjait, jellemzőit egy módszertani mintaként a Nyugat-magyarországi Egyetem intézményi esettanulmánya követi, majd a záró részben a magyarországi tanárképző helyek kapcsolatrendszerei jellemzői között feltárt és a nézetrendszer kapcsolatra vetüléseként előálló összefüggéseket mutatjuk be.

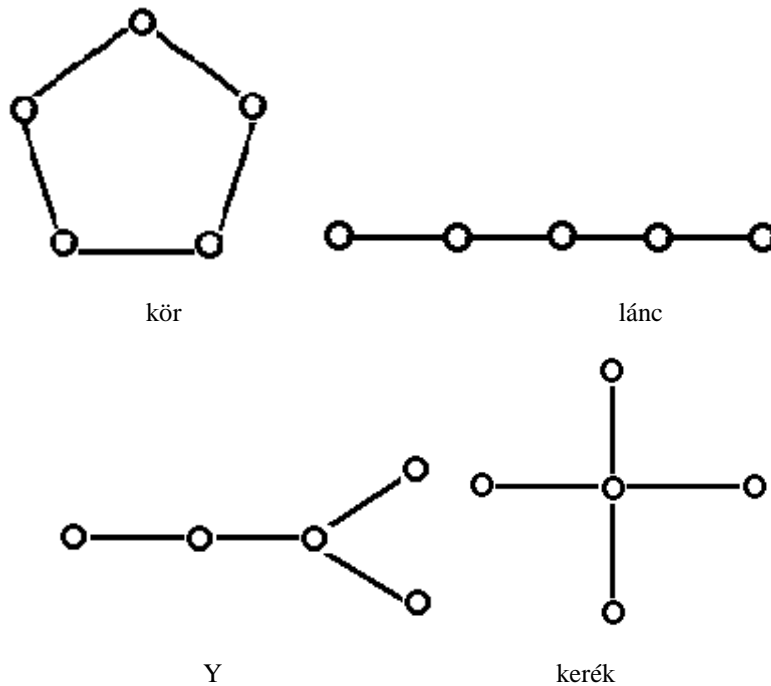
5.1. Bevezetés a tanárképzők személyközi vizsgálatába

5.1.1. A személyközi viszonyok vizsgálatának elméleti alapjai

„Közös céllal rendelkező egyénekből álló csoport közös cselekvésének elengedhetetlen feltétele a kommunikáció bizonyos minimuma. Ez nem jelenti azt, hogy feltétlenül valamennyi egyénnek kommunikálnia kell tudni egymással. Bizonyos esetekben elég, ha mindenki érintkezik a kommunikációs hálózattal annak egy bizonyos pontján. Ez a hálózat számos különféle módon kapcsolhatja össze egymással a csoport tagjait, de könnyen lehetséges, hogy e sok lehetőségnek csak egy kis része használható fel a jó teljesítményekhez. Kérdéses, hogy az összes lehetséges formák közül melyek ebből a szempontból a „jó” sémák, és hogy a különböző sémák eltérő eredménnyel járnak-e a csoportfeladatok megoldásában?” (Leavitt, 1969, 287. o.)

Leavitt kísérletei során négy kommunikációs sémát azonosított, ezek az alábbi ábrán láthatók.

12. ábra: Leavitt által azonosított kommunikációs sémák



A kommunikációs sémák fontos tulajdonsága a „távolság” az egyének között, vagyis az, hogy hány továbbítóra van szükség ahhoz, hogy az egyén bármelyik másikkal tudjon kommunikálni. Az egyén helyzetét a kommunikációs sémán belül jellemzi a „centralitás”. A sémákban az a legcentrálisabb pozíció, ahol a többi személytől való távolságok összege a legalacsonyabb, vagyis amelyik pozíció a legközelebb van a többihez. Ilyen módon kiszámítható, hogy a kör esetén centrális pozíció nincs, a lánc esetén a középső, az Y esetén az elágazás előtti és a kerék esetén a középpontban található pozíció. „Ami a vezetést illeti, az adatok azt mutatták, hogy valamely séma legcentrálisabb pozíciója számíthatott a leginkább arra, hogy vezetőnek ismerjék el.” (Bavelas, 1969. 278. o.)

A sémán belüli pozíció „viszonylagos periferialitása” a személy centralitása és a legcentrálisabb pozíció centralitása közötti különbség. „Azt látjuk, hogy a csoporttagok a vezetés jelenlétét annál világosabban észlelik, minél nagyobbak a sémán belül a periferialitás különbségei.” (Leavitt, 1969. 307. o.)

Leavitt vizsgálatainak eredményeként megállapította, hogy azon sémák, melyekben a centralitás egyenletesebben oszlik el a pozíciók között, vagyis a pozíciók egyenletes mérték-

ben függetlenek (pl. kör séma), ott kevésbé alakul ki vezető, több lesz a hiba, de az aktivitás és a korrekció is, valamint a szervezetben nagyobb lesz a részt vevő személyek elégedettsége. Az ilyen szervezetben a személyek a frusztrációt a csoport és nem pedig a környezet számlájára írják.

Azon csoportokban, ahol a pozíciók centralitásában nagyok a különbségek (pl. kerék, Y), ott a periférikus pozíciókban levő személyek jellemzően követő magatartást vesznek fel, függnek a vezetőjüktől, elfogadják annak előírásait és ezért szerepükből adódóan kevés alkalmuk nyílik a presztízs, az aktivitás és az önkifejezés megélésére. Az ilyen csoport tagjai kevésbé elégedettek. (Leavitt, 1969)

A csoportok terén jelen kutatás a formális és informális tanárképzési szervezetekkel foglalkozik. A szervezetekben a célok elérését az biztosítja, hogy a komplex feladatrendszer világos munkamegosztás keretében részekre bomlik és delegálásra kerül egyes funkcionális egységekhez. A munkamegosztás szerinti egységekben az elvégzett résztevékenységek a folyamatok rendje szerint aztán összeépülnek egymással, így megteremtve a komplex célt. Az egységek közötti munkamegosztás alapján jön létre a formális szervezet, melyben a pozíciók hierarchikus alá-fölé rendeltségben, és vertikális mellérendelt viszonyban vannak. (Csepeli, 2001).

Az előre megtervezett tevékenységeket munkamegosztás, jogok és kötelezettségek formájában hierarchikusan – jó esetben racionálisan és világosan – elrendező formális szervezet mögött azonban van mindig egy informális szervezet, mely a tagok között levő személyközi interakciók összessége. A formális és az informális szervezet keretében is az egységek közötti kommunikáció előfeltétele az eredményes működésnek (Klein, 2002.).

5.1.2. A tanárképzők interperszonális kapcsolatainak vizsgálatáról

A vizsgálat keretében használt, szakmai társas kapcsolatok megismerésére irányuló kérdés-sor első elemeként megkértük az alanyt, hogy sorolja fel azon személyeket, akikkel a tanárképzés terén munkakapcsolatban áll. Ezt követően a felsorolt személyek mindegyikére vonatkozóan hat kérdést tettünk fel, melyek a következők voltak.

- ✓ Mennyire rendszeres ez a munkakapcsolat? (válasz lehetőségek:
 - 1 - évente egyszeri,
 - 2 - évente néhány alkalom,
 - 3 - havi rendszerességű,
 - 4 - heti rendszerességű,
 - 5 - naponta vannak munkakapcsolatban,
 - 0 - nem áll vele munkakapcsolatban)
- ✓ Általában Ö keresi Önt tanárképzési ügyekben, vagy Ön keresi őt, vagy ez kölcsönös? (válasz lehetőségek: 1 - Ö keresi, 2 - Ön keresi, 3 - kölcsönös, 4 - nem keresik egymást)
- ✓ Rendszerint Ön ad információt e személynek, vagy Ön kap tőle? (válasz lehetőségek: 1 - Ön ad, 2 - Ön kap, 3 - kölcsönösen)
- ✓ Kérem értékelje a személyre vonatkozó tanárképzési munkakapcsolatát a következő szempontok alapján. Használja az ötfokú skálát!
 - 1. kellemetlen – kellemes, (1 – kellemetlen, 5 - kellemes)
 - 2. vitákkal terhelt – nincsenek viták, (1 – vitákkal terhelt, 5 – nincsenek viták)
 - 3. egyáltalán nem fontos önnek – a legfontosabb (1 – egyáltalán nem fontos Ön számára, 5 – a legfontosabb).

A tanárképzők kapcsolatrendszerére a fenti kérdéssoron kívül további kérdések is irányultak, ilyen körbe tartoznak a gyakorló iskolákkal való kapcsolattartásra vonatkozó kérdések, melyekben szintén kértük az alany nyilatkozatát a kapcsolattartás gyakoriságáról, kellemességéről és vitákkal terheltségéről, valamint az intézményben tartott, tanárképzési szakmai fórumokra is vonatkoztak kérdések, ezek hasznosságára, valamint a válaszadó ezeken való részvételére.

A vizsgálat keretében válaszadó 145 fő közül 132 szolgáltatott a tanárképzési munkakapcsolatairól adatot. A kapcsolatok során a kérdezetteken kívül megnevezett további személyek száma 407 fő, így a válaszokból 541 tanárképző munkakapcsolatáról szereztünk információkat. A válaszadók és a megnevezett személyek között is a nők aránya volt enyhén magasabb, 56%, illetve 52%. A válaszadók átlagéletkora 51 év.

A megkérdezett személyek köre egy strukturált szűk mintát képez a magyarországi tanárképzők teljes sokaságához képest, így a vizsgálat során feltárt kapcsolatok az alanyok kiválasztása által meghatározottak, és messze nem teljes körűek. A minta strukturáltsága, illetve az,

hogy a tanárképzésért felelős vezetők által került összeállításra a megkérdezettek köre biztosítja azt, hogy a vizsgált kapcsolatrendszer az intézmény tanárképzési személyközi hálózatának ha nem is teljes, de fontos, releváns szeletét adják. A vizsgálat keretében adottság, hogy az adatot szolgáltató 132 fő munkakapcsolatra vonatkozó megítélésén keresztül látjuk és láttatjuk az érintett közel 550 fő viszonyait.

A vizsgálat során a válaszadók valamennyi megadott kapcsolat tekintetében megnevezték, hogy ki keres kit. Az erre a kérdésre adott válaszok szerinti irányultsággal jelenítettük meg a kapcsolatokat. Tehát ha a válaszadó kereste a megnevezett személyt, akkor a kapcsolat a válaszadóból indult a megadott személy felé, ha a megadott személy kereste, akkor a kapcsolat a személytől indult a válaszadó felé. Ha a válaszadó azt jelezte, hogy a kölcsönösen keresik egymást a megadott személlyel, akkor két kapcsolat került rögzítésre, egyik a válaszadótól a megadott személy felé, a másik pedig a megadott személytől a válaszadóig.

A kapcsolat jellemzőiről is kérdeztük az alanyokat, vagyis a kapcsolat rendszerességéről, fontosságáról, kellemességéről és vitákkal terheltségéről, valamint arról, hogy ki kinek ad információt. A kapcsolat ezen jellemzőit rögzítettük a kapcsolatok mellett az információ adás esetében tekintettel arra, hogy kiből indul a kapcsolat és ki felé mutat. Ennek eredményeként kétféle kapcsolattípus állt elő, a szerint, hogy a kapcsolat kiinduló személye, vagy a célszemélye jellemezte azt a személyes tapasztalatai, benyomásai alapján.

E helyzet kezelésére „valós” és „vélt” megnevezésekkel különböztettük meg a kapcsolatokat; aszerint, hogy a kapcsolat kiinduló személye a vizsgálatban szereplő alany vagy alany által megnevezett személy-e. Ez azt jelenti, hogy valós az a kapcsolat a jellemzőivel, melyben az alany a kollégáját keresi és vélt az a kapcsolat, melyben valaki azt mondja, hogy őt a kollégája keresi.

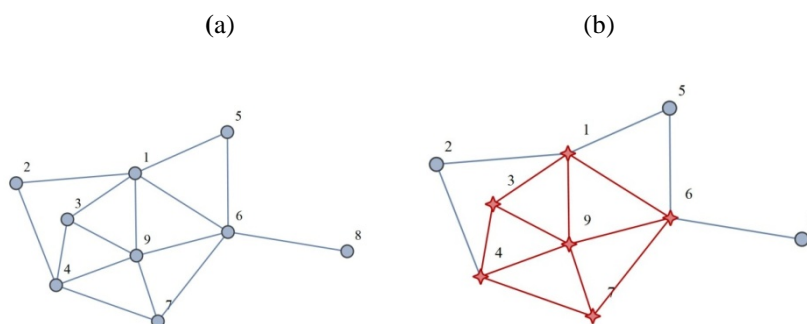
A megkérdezett 132 alanynak a kapcsolatokban szereplő 541 személlyel összesen 1267 kapcsolata volt, ezek kerültek a fentiek szerint rögzítésre és jellemzésre, ebből a valós kapcsolatok száma 650, tehát a 132 személy 650 kollégát keres. A kapcsolatok átlagos rendszeressége a mintán 3,45 ami azt jelenti, hogy félúton van a havi és a heti rendszeresség között, tehát nagyságrendileg kétheti gyakoriságú. A ki ad kinek információt kérdésre a leggyakoribb válasz az információáramlás kölcsönössége, ezt a kapcsolatok 81%-ra értékelték a válaszadók.

A kapcsolatok kellemessége, vitákkal terheltsége és fontossága ötfokú skálán került a válaszadók által megadásra, ahol pozitív válaszok jelentették az 5-ös értéket (kellemes, vitáktól mentes, a legfontosabb), és a negatív jellegűek az 1-es (kellemetlen, vitákkal terhes, egyáltalán nem fontos) értéket. A válaszadók által megadott munkakapcsolatok kellemessége magas átlagot, 4,64-es értéket kapott a kapcsolatok átlagában. Hasonlóképpen magas, egy kicsit a kellemességnél alacsonyabb, 4,50-es átlagértéket adtak a vitáknak, mely azt jelenti, hogy a kapcsolatokat kevésbé terhelik viták. A válaszadók által megnevezett tanárképzési kapcsolatok átlagos fontossága pedig 4,40-es értéket nyert el, tehát a vizsgálatban szereplők a megnevezett tanárképzési kapcsolataikat általában fontosnak tartják.

Vélhető, hogy a válaszadók egy ismeretlen kérdező biztos számára a munkakapcsolataik kellemességének, fontosságának és vitákkal terheltségének értékelésekor pozitív irányba torzítottak a valós véleményükön, így az eredmények interpretációja során nem annyira a konkrét számértékek, mint azok mintaátlaghoz történő viszonyításai kerülnek bemutatásra és figyelembe vételre.

A szervezet egyik fontos jellemzője, hogy a személyek hogyan kapcsolódnak egymáshoz, vajon kimutathatóak-e közöttük zárt szoros vagy lazább csoportok. Az ilyen csoportok belső gyors és hatékony kommunikációja hasznos lehet a szervezet szempontjából, de ugyanakkor ki is zárhatnak másokat, ami viszont éppen ellentétes hatást válthat ki, és ronthatja a szervezettől elvárt hatékonyságot, korrektséget. Az egyik fontos laza szerkezetű csoportosulás, az ún. K-kapcsolatú központi komponens (KCoreComponents), azaz olyan maximális komponense a személyeknek, amelyeken belül mindenkinek legalább K darab kapcsolata van, és mindenki mindenkit elér valamilyen „útvonalon” keresztül.

13. ábra: A K-kapcsolatú központi komponens



A 13. ábra (a) része egy hálózatot ábrázol, ahol a tele-körök szimbolizálják a személyeket, a számok pedig a kódjaikat. A (b) ábrán pedig megjelöltük a 3-tagú központi komponensét. Az ábráról leolvasható, hogy a központi komponensben valóban mindenkinek legalább három kapcsolata van, és mindenki elér mindenkit valamilyen útvonalon keresztül.

A társas hálózatok elemzése módszer egyik eleme az intézményi hálózatok szintjén a kapcsolatrendszer magjának, vagyis a központi komponensének a meghatározása. A kapcsolatrendszer magja a hálózat azon része, melyben valamennyi személy legalább K számú kapcsolattal rendelkezik, és melyben mindenki elér mindenkit valamilyen útvonalon.

Tehát a központi komponens a tanárképzők kapcsolatrendszerének a központi, legaktívabb, az információ áramlás és a koordináció szempontjából legmeghatározóbb része, mely arról ad információt, hogy a hálózatban mennyire szűk vagy tág, és milyen összetételű csoport kezében van a folyamatok tényleges irányítása. E csoportnak természetesen az intézményi hálózat szintjén van szerepe és értelme, e részben a fogalom bemutatására, és arra szorítunk, hogy áttekintsük a kapcsolatrendszer magjába tartozó válaszadók terület és funkció szerinti összetételét. Az adatokat a 22. és a 23. sz. táblázat tartalmazza.

22. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszerek magjában terület szerint

Terület	A válaszadó a kapcsolatrendszer magjában					
	benne van		nincs benne		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
koordináció	23	92%	2	8%	25	100%
természettudomány	16	64%	9	36%	25	100%
bölcsészettudomány	23	62%	14	38%	37	100%
pedagógia és pszichológia	25	89%	3	11%	28	100%
közoktatás	12	71%	5	29%	17	100%
Összesen:	99	75%	33	25%	132	100%

Látható az adatokból, hogy az intézmények által megadott alanyok 75%-a a saját kapcsolatrendszerének magjához tartozik, ami nem is meglepő, hiszen az intézmények egy tanárképzési kérdőív kitöltésére való felkéréskor racionálisan a tanárképzésben járatos, abban aktív kollégákat nevezik meg. Továbbá, mivel e 132 személyt kérdeztek a kapcsolataikról, ezért érthető, ha abban saját maguk központi helyet foglalnak el.

Az e két okból is indokoltan magas arány azonban területenként változó, a legmagasabb a koordinációban, hiszen egy személy nem tud koordinálni, ha nem áll a kapcsolati hálózatban elérhető és központi helyen. A koordinációt megközelítő szinten áll a pedagógiai és pszichológiai területhez tartozó tanárképzők köre, őket 20%-kal alacsonyabb arányban követi a természettudományi és bölcsészettudományi terület, majd 71%-os részvétellel zár a közoktatás. Utóbbi azért azt mutatja, hogy a vezetőtanárokkal a kapcsolati hálózatok legfelső szintjén is van kapcsolat, ugyan a többi területnél érzékelhetően alacsonyabb arányban.

Hasonlóan a területhez, a funkciók szerinti megoszlásban is érdemes megtenni e gyors áttekintést.

23. táblázat: A válaszadók előfordulása a kapcsolatrendszerek magjában funkció szerint

Funkció	A válaszadó a kapcsolatrendszer magjában					
	benne van		nincs benne		összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
oktató	26	67%	13	33%	39	100%
szakmódszertanos	11	79%	3	21%	14	100%
modulfelelős	27	73%	10	27%	37	100%
koordinációt végző	23	92%	2	8%	25	100%
tanár	12	71%	5	29%	17	100%
Összesen:	99	75%	33	25%	132	100%

A kapcsolatrendszerek magjában működő tanárképzők funkció szerinti megoszlásból látszik, hogy a koordináció kimagasló részvételi arányát a szakmódszertanosok csoportja követi 14%-kal a koordinációtól lemaradva, és 20%-kal kisebb arányban képviseltetik magukat a modulfelelősök és a vezető- és mentortanárok. Érdekes, hogy az oktatók részvétele a kapcsolatrendszerek magjában alacsonyabb a közoktatási tanároknál, és ezzel 67%-kal a legalacsonyabb a csoportok között.

A vizsgálat során a szervezet kapcsolatrendszerének egy másik fontos jellemzője is fókuszba került: hogy a tagjait mennyire nehéz, vagy könnyű elérni. Az elérési valószínűség az egy személyhez való „eljutás” valószínűsége a kapcsolatok véletlenszerű bejárása esetén. Az elérési valószínűségek összege természetesen 1. Egy könnyen érthető példa, amikor az internetet böngésszük, és ahol a kapcsolatok megfelelnek a weboldalak egymásra mutató linkjeinek, az elérési valószínűség megmutatja, hogy milyen valószínűséggel jutunk el egy weboldalra. Ez nagyon fontos az internet hálózati világában, ezért az eredeti angol elnevezés: Page Rank.

Az intézmények esetében az elérési valószínűség utal a személyek fontosságára abban a természetes értelemben, hogy akit könnyen el lehet érni, annak mindenképpen van

„szervezetmeghatározó” szerepe, hiszen egy véletlenszerű „látogató” őt éri el, vele kommunikál, azaz pl. a vele való kapcsolat alapján alakítja ki a szervezetről alkotott attitűdjét.

A 14. ábrán egy egyszerű hálózatot mutatunk be, a végpontok A, B, C, E, és F. Látható, hogy ez egy irányított kapcsolatokkal rendelkező hálózat, az

$$\{A \rightarrow B, A \rightarrow C, B \rightarrow E, C \rightarrow F, B \rightarrow F\}$$

kapcsolatokkal, ahol a nyilak mutatják a kapcsolat irányát. Az elérési valószínűségek a következők:

$$A \rightarrow 0.120882$$

$$B \rightarrow 0.172257$$

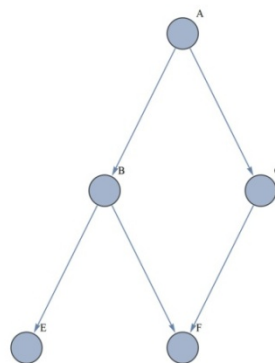
$$C \rightarrow 0.172257$$

$$E \rightarrow 0.194092$$

$$F \rightarrow 0.340511$$

Az értékekből leolvasható, hogy az A rendelkezik a legkisebb elérési valószínűséggel, hiszen hozzá csak akkor juthatunk el, ha éppen vele kezdjük a kapcsolatfelvételt. Ezzel szemben az F elérési valószínűsége a legmagasabb, hiszen hozzá sokkal több útvonalon keresztül is eljuthatunk. Köztük szerepelnek nagyságrendben a B, C, ill. E végpontok. Látható, hogy a B és C elérhetőség szempontjából azonos, ezért elérhetőségi valószínűségeik egyenlőek, az E pedig nagyobb értékkel bír náluk, de kisebb, mint az F értéke.

14. ábra: Az elérési valószínűség



Mindez egy szervezet esetén például így írható le. Az A vezető az információkat B és C-nek adja, akik azt továbbadják. B E-nek és F-nek is ad, C csak F-nek. Vagyis az öttagú szervezetben

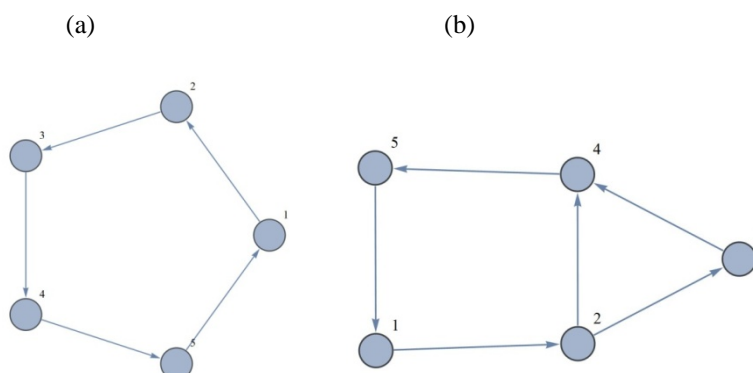
egy véletlenül választott időpillanatban annak a valószínűsége a legnagyobb, hogy egy adott információt éppen F-nél találunk meg, míg a legkisebb, hogy A-nál.

Az elérési valószínűség személyenkénti értékei a kapcsolati háló nagyságától függenek, ezért azok egy hálózaton belül értelmezhetők, hálózatok között nem. Az elérési valószínűség értékeit százalékban adjuk meg. A magyarországi tanárképző hálózatokban szereplő személyek átlagos elérési valószínűsége pedig 3,68.

A vizsgálatban használt harmadik szervezeti dimenzió a közelségi központiség értéke volt. Egy szervezetben a személyek egymás közötti távolságát célszerű úgy értelmezni, hogy milyen hosszú kapcsolati útvonalon keresztül lehet az egyikből a másikig eljutni. Ez az útvonalhossz nyilván nem felel meg a fizikai távolságnak (hiszen pl. a telefonos kapcsolat ezt felülírja), de a kommunikáció áramlásának szempontjából releváns távolság fogalom. Ha egy személy „rövid úton” elér mindenkit a hálózatban, akkor az illető központi szerepet tölt be abban az értelemben, hogy gyorsan és hatékonyan tud reagálni a felvetődő problémák megoldása céljából.

A közelségi központiség, a személyekre vonatkozóan azt fejezi ki, hogy az illető mennyire központi, pontosabban a személytől a hozzá kapcsolódó személyek átlagos „távolságának” a reciproka, azaz minél nagyobb, annál központibb az illető.

15. ábra: A közelségi központiség



A 15. ábrán két (a és b) irányított kapcsolatokkal rendelkező hálózat szerepel, a különbség mindössze annyi, hogy a (b) esetében a 2-es személytől egy többlet kapcsolatot mutat a 4-es

személy irányába. Az (a) ábrán minden személynek azonos a többiektől való távolságainak összege, azaz pontosan $1+2+3+4 = 10$. A (b) ábrán levő távolságok a következők:

személy	távolság	centralitás (a távolság reciproka)
1	8	0.125
2	7	0.142857
3	10	0.1
4	10	0.1
5	9	0.111111

Jól látható, hogy a $2 \rightarrow 4$ többlet kapcsolat beillesztése lényegesen megváltoztatta a távolságokat, és pl. a 2-es személy esetében ez összesen 7, részletezve pedig:

$$\text{távolság}(2 \rightarrow 3)=1$$

$$\text{távolság}(2 \rightarrow 4)=1$$

$$\text{távolság}(2 \rightarrow 5)=2$$

$$\text{távolság}(2 \rightarrow 1)=3.$$

Mindez azt jelenti egy intézmény személyközi viszonyaiban, hogy ha a hálózat elnyúlt, hosszú láncokat tartalmaz, akkor távolságok a hálózat két szélén levő személy között magasak lesznek, hiszen sok köztes személyen keresztül tudnak csak kommunikálni. Vagyis a hálózatban a személyek közötti átlagos távolság magas, tehát a reciproka alacsony értéket fog mutatni. Egy olyan szervezeti hálózatnál azonban, ahol a személyeknek sok közvetlen kapcsolata van, egymást kevés köztes személyen keresztül érik el, tehát az átlagos személyek közötti távolság alacsony, a reciproka érték, vagyis a közelségi központosság pedig magas.

A Magyarországon vizsgált tanárképzők esetén a válaszadók és a válaszadók által megnevezett személyek összességét tekintve országosan összesen a közelségi központosság átlagos értéke 0,27.

Az elérési valószínűség értékei hálózaton belül nyújtanak fontos információt az egyének helyzetéről, a közelségi komplexitás értékei pedig a kellemességhez, fontosságához és vitákkal

terheltség értékeihez hasonlóan csoportok közötti összehasonlítás során nyerik el értelmüket, szolgálnak információval.

5.2. Tanárképzők hálózatai magyarországi képzőhelyeken –egy esettanulmány

A vezetőkkel folytatott tematikus kvalitatív interjú és a kérdőíves lekérdezés eredményei alapján a társas kapcsolati hálózatelemzés módszerével elkészített vizsgálatba bevont legfontosabb 10 magyarországi intézmény esettanulmányát – mivel ez járul hozzá leginkább a regionális fejlesztéshez - csak a Nyugat-magyarországi Egyetem esetében ismertetjük. Az esettanulmányok tartalmazzák a tanárképzők kapcsolati ábráját, annak kommunikációs és attitűdre vonatkozó egyéni jellemzőit, a tanárképzők percepcióit az intézményi kapcsolatok főbb jellemzőiről, valamint az intézményben domináns nézetekről szerzett információkat.

A Nyugat-magyarországi Egyetemen belül a Bölcsészettudományi, a Természettudományi és a Művészeti, Nevelés és Sporttudományi Karok közös szervezeti egységében, a Savaria Egyetemi Központban (SEK) folyik a tanárképzés közismereti része, a szakmai tanárképzésben részt vesz továbbá a Benedek Elek Pedagógiai Kar és a Faipari Mérnöki Kar. A Tanárképzési és Tanártovábbképzési Kollégium látja el a tanárképzés, a tanító- és óvóképzés NYME szintű stratégiai felügyeletét, koordinációját.

A Nyugat-magyarországi Egyetem a tanári mesterszak bevezetése óta a felvételi adatok szerint az országosan évente felvett tanár szakos hallgatóknak nagyságrendileg a 7-9%-át képzik. Az egyetemen 26 tanári szakképzettséget lehet megszerezni, melyből 6 szakmai tanárképzéshez tartozó mérnök-tanári, agrár-mérnök-tanári és közgazdász-tanári szakképzettség. A NYME a Dunántúl második legnagyobb tanárképző helye a PTE után.

5.2.1. A kapcsolatrendszer strukturális és pszichológiai jellemzői

A vizsgálat során a NYME-ről összesen 14 fő került lekérdezésre. Az intézményben lekérdezett 14 fő válaszaiból összesen 85 fős hálózat rajzolódik ki, melyek között 189 kapcsolat van.

Ez a tíz intézmény viszonylatában a megkérdezett alanyokhoz képest a legnagyobb kapcsolati hálót jelenti.

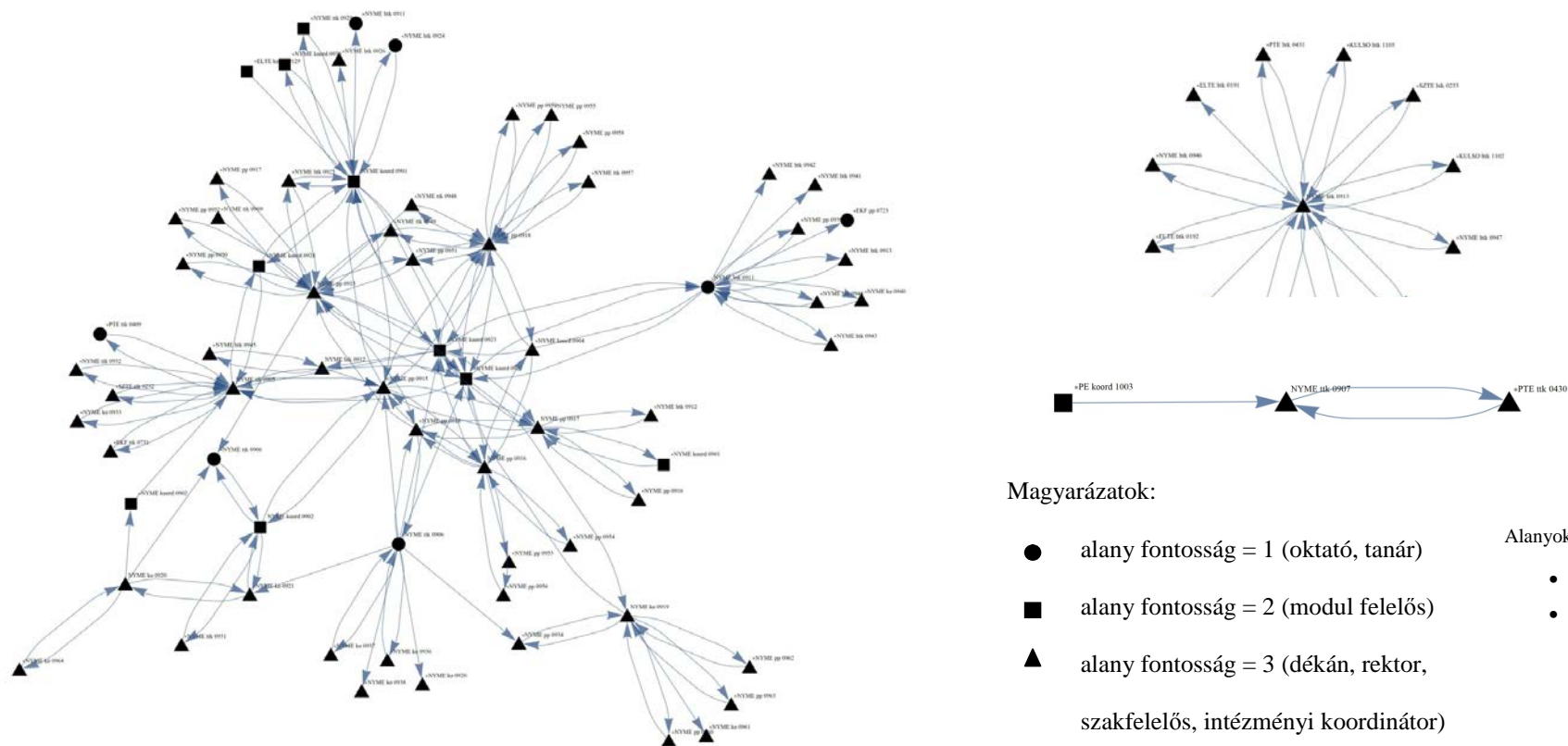
24. táblázat: A minta összetétele a NYME-n

	koord.	termtud.	bölcsészet	ped-pszich.	közokt.	összesen:
NYME	2	3	3	4	2	14
összesen:	25	25	37	28	17	132
Intézmény	oktató	szakmódsz.	modulfel.	koord.	tanár	összesen:
NYME	6	2	2	2	2	14
összesen:	39	14	37	25	17	132

A minta terület szerint viszonylag kiegyensúlyozottnak mondható, a koordináció és a közoktatás kisebb létszámát a pedagógia és pszichológia nagyobb száma egészíti ki. A funkciók terén az oktatók számossága látszik a többi funkció egyenletes jelenléte mellett.

A NYME tanárképzési kapcsolati hálója a következő oldalon látható.

16. ábra: A Nyugat-magyarországi Egyetem kapcsolati ábrája



Három halmazból áll: egy nagyobb, összetett, sokszereplős kapcsolati hálóból, valamint a hálózattal nem érintkező két különálló személy kapcsolataiból. Mint a magyarázatból leolvasható, a különálló két személy a legnagyobb fontosságú csoportba tartozik, vagyis vezető, szakfelelős, vagy intézményi szintű koordinátor.

A két különálló részhalmaz azért speciális, mert ezekbe kerültek az intézményi hálózaton kívülre mutató kapcsolatok, - melyek úgy tűnik - nincsenek közvetlen kapcsolatban a tanárképzés valódi intézményi hálózatával. Míg a többi vizsgált intézmény esetén el-elvétve található külső intézményben megemlített személy a kapcsolatok alanyai között, addig a NYME esetén számos intézményen kívüli alanyt találunk. Mindez összességében arra utal, hogy az intézmény a társintézmények felé nyitott és kooperáló.

A személyek átlagos elérésének valószínűsége a NYME-n 3,41% és a NYME esetében nincs kimagasló elérési valószínűségű, központi személy. Az intézményi viszonylatban magas elérési valószínűségű személyek száma 4 fő, ezekből kettő a pedagógiai és pszichológiai területhez, egy a koordinációhoz és egy a természettudományi területhez tartozik. A közelségi központiság, mely a személyek többiekétől való átlagos távolságának reciproka kifejezetten alacsony a NYME esetében (0,09), országosan a legalacsonyabb (országos átlag: 0,27). Ez azt jelenti, hogy a NYME-n a legnagyobb az átlagtávolság a tanárképzők között.

Az NYME-n a kapcsolati hálóban szereplő személyeknek átlagosan 7,2 kapcsolatuk van, ebből a kölcsönös kapcsolatok száma 5,6. Mindkét érték messze az országos átlag feletti (kapcsolatok átlagos száma országosan: 4,9; ebből kölcsönös: 3,9), a vizsgált intézmények közötti legmagasabb, ami átlagosnál szélesebb körű közvetlen kapcsolatrendszerre és utasítás helyett együttműködési kultúrára utal a tanárképzők között. A kapcsolatok rendszeressége a NYME-n az országos átlag alatti (2,9) vagyis havi rendszerességű. A válaszadók tanárképzési kapcsolataik fontosságát 4,4-re, a vitáktól mentességét 4,5-re értékelték, mindkettőt az országos átlaggal megegyezően. A kapcsolatok kellemességét pedig enyhén az országos átlag felettinek értékelték a válaszadók (országos átlag: 4,6; NYME átlag: 4,7).

A NYME a Nyíregyházi Főiskola mellett az a másik intézmény, melyben K=3 fő esetén is kaptunk eredményt a kapcsolati mag vizsgálatában. Mind a szigorúbb, mind az enyhébb feltételrendszer mellett megállapítható, hogy a kapcsolatrendszer magja országos viszonylatban is a nagy létszámúak között van. A területi megoszlásukban a pedagógiai és pszichológiai terület mellett a koordináció és a legalább 2 kapcsolatot tekintve a természettudomány is kiemelkedik. A közoktatás jelenléte az enyhébb kritériumú kapcsolati magban három fővel szintén magas, az iskolák világával való tényleges együttműködésre utal.

25. táblázat: kapcsolatrendszer magjában levők területek szerint a NYME-n

Kapcsolati mag	koord.	termtud.	bölcsészet	ped- pszich.	közokt.	összesen:
legalább 3 kapcsolat esetén	3	0	2	6	0	11
legalább 2 kapcsolat esetén	7	5	3	8	3	26
összesen:	73	30	35	50	28	216

Megjegyzendő, hogy a NYME-n összesen két válaszadó került a kapcsolati magon kívülre, vagyis az intézmény által kijelölt vizsgálati alanyok többnyire kapcsolati mag tagok, tehát a tanárképzés szempontjából meghatározó személyek.

5.2.2. Attitűdök az intézményben

Mint azt az alábbi táblázatban a klaszter tagság és az első nézetfaktor itemeire adott véleményátlagok szerint képzett csoportokban való tagság mutatja, a NYME-n a bolognai tanárképzési rendszert támogatók és ellenzők aránya az országos átlaghoz hasonló, vizsgálati módszertől függően az átlaghoz képest 2%-os pozitív és negatív irányú eltérést mutat.

26. táblázat: A válaszadók attitűdjei a klaszterek és a csoportbontás szerint a NYME-n

Intézmények	Klaszter 1		Klaszter2		Be nem so- rolt		Csoport 1		Csoport 2		Csoport 3		Összesen	
NYME	4	29%	9	64%	1	7%	4	29%	5	36%	5	36%	14	100%
Összesen:	39	27%	95	66%	11	8%	44	30%	55	38%	46	32%	145	100%

A kapcsolatrendszer magjában meghatározó területek intézményi attitűdje a bolognai reformmal kapcsolatban jellemzően enyhén elutasító. A koordinációs terület 1. faktorra adott intézményi átlaga 3,22 az országos semleges álláspontnál (3,07-nél) támogatóbb. A természettudományi terület intézményi véleményátlaga 3,49, ami enyhébb az országos 3,6-nál. A pedagógiai és pszichológiai terület, mely országos átlagban az első faktort elutasítja (átlag: 2,78) a NYME-n semleges közelben reformot támogató (3,07).

A részletes faktoronkénti átlageredmények alapján a bolognai tanárképzést ellenző, múlt idealizáló első faktort a kapcsolati mag tagjai az országosan a kapcsolatrendszerek magjában levők átlaga felett támogatják. A második faktort, mely szerint a tanárképzés lényege a diszciplína és valójában szervezeti gazdájának is a szaktanszékeknek kellene lennie, a NYME-s válaszadók az országos átlag fölött támogatták, e gondolkör ugyan enyhén, de támogatást kapott még a kapcsolatrendszer magján belül is. A tartalmi koherenciát, a koordináció és a gyakorlati felkészítés fontosságát összefoglaló harmadik faktort szintén az országos átlagot meghaladóan támogatták az egyetem tanárképzői. Az egységesség és gyakorlat ellenesség terén az intézmény válaszadói az országos átlaghoz hasonlóan a közömbös hármas érték körül foglaltak állást, a kapcsolati magon belüliek érdekes módon enyhén támogatóan, a kapcsolati magon kívüliek pedig enyhén elutasítóan.

27. táblázat: A nézetfaktorok átlagai a kapcsolati magon belül és kívül, országosan és a NYME-n

	országos			NYME		
	99	33	132	12	2	14
Csoport létszám (fő)						
Központi komponens / Kapcsolati mag (K=2)	bent	kint	össz.	bent	kint	össz.
Faktor 1 – bologna ellenesség, múlt idealizálás	3,24	3,55	3,27	3,42	3,32	3,4
Faktor 2 – diszciplína a tk. lényege és szervezeti gazdája	2,88	3,27	2,97	3,08	3,75	3,17
Faktor 3 – koherencia, koordináció és gyakorlat orientáltság	4,21	4,25	4,22	4,3	4,61	4,35
Faktor 4 – egységesség és gyakorlat ellenesség	3,05	3,17	3,08	3,07	2,94	3,05
Faktor 5 –a jó tanár ismeretátadó	2,97	2,99	2,97	2,94	3,2	2,98
Faktor 6 – minden elhibázott	2,96	3,24	3,03	2,98	3,6	3,07
Faktor 7 – tudós tanár idája	3,79	3,9	3,82	3,76	4,24	3,83

A konzervatív, ismeretközvetítő tanárképet megjelenítő ötödik faktorról a kapcsolati magban bent levők nem értenek egyet, az országos átlag alatt maradva a véleményátlagukkal, míg a kapcsolaton kívüliek az országos értékeket messze meghaladva egyetértenek. Hasonló a helyzet a bolognai tanárképzést teljesen, valamennyi aspektusában elhibázottnak leíró 6. faktor esetén, mellyel a kapcsolatrendszer magjában levők nem értenek egyet, míg az azon kívül levők erősen. A tanári hivatás művészetét és a tudós tanár eszményt hangoztató hetedik faktor esetén pedig a kapcsolati magban levők az országos átlagokhoz hasonló, míg az azon kívül levők annál jóval nagyobb támogatást fogalmaztak meg.

5.3. Összefüggések a kapcsolatok strukturális és pszichológiai jellemzői között és a nézetrendszer rávetülése a kapcsolatokra

A kapcsolatrendszerek érdemi vizsgálatának szintje az intézményi szint. Az intézményi jellemzők ismeretében, azonban fontos feltárni az azokon átívelő, a szakterületek, funkciók és szervezeti felelősségvállalás szerinti csoportok kapcsolati jellemzőit, a központi komponens jellemzőit, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre.

5.3.1. Tanárképzők kapcsolatai profiljai szakterület, funkció és fontosság szerint

5.3.1.1. Területi besorolás

Magyarország tíz legjelentősebb tanárképzési intézményében a tanárképzők egymással való munkakapcsolatáról nyert jellemzők átlagát és szórását a válaszadók területi besorolása szerint a 28. sz. táblázat tartalmazza. A profilok áttekintését könnyíti a következő oldalon bemutatásra kerülő 17. ábra.

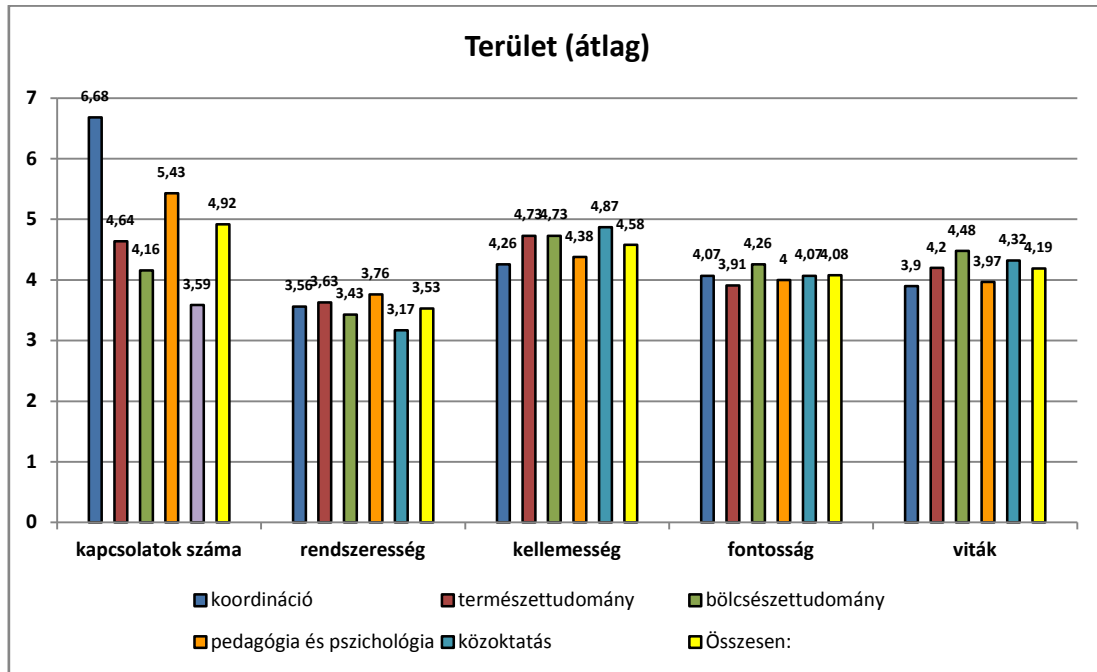
28. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők területi csoportjaiban

Terület	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
koordináció	25	6,68	2,80	3,56	0,67	4,26	0,99	4,07	1,93	3,90	1,25
természettudomány	25	4,64	2,86	3,63	0,98	4,73	0,81	3,91	2,09	4,20	1,31
bölcsészettudomány	37	4,16	2,97	3,43	0,75	4,73	0,88	4,26	1,74	4,48	1,02
pedagógia és pszichológia	28	5,43	3,10	3,76	0,80	4,38	1,08	4,00	2,00	3,97	1,17
közoktatás	17	3,59	3,02	3,17	0,93	4,87	0,32	4,07	1,93	4,32	1,33
Összesen:	132	4,92	3,08	3,53	0,83	4,58	0,90	4,08	1,92	4,19	1,20

A kapcsolatok száma terén az eredmények a józan ész logikáját követik. Az intézményi koordinációban dolgozók rendelkeznek a legtöbb kapcsolattal, akiket a pedagógia és pszichológia területén dolgozók követnek. A természettudományi és bölcsészettudományi terület tanárképzői nagyságrendileg azonos számú kapcsolattal rendelkeznek, míg a közoktatási vezetőtanárok zárják a sort, átlagosan a koordinációban dolgozók kapcsolatszámának felével. A kapcsolatszámok alakulása alapján úgy tűnik, hogy a koordináció kimeríti az együttműködésre, közös munkára alkalmas csoport tapasztalati alapon általában megadott maximum 7 fős keretét, az ellenpóluson pedig a vezetőtanárok és mentortanárok viszonylag kevés szálon kö-

tődnek a képzőhelyi kapcsolatrendszerhez. Úgy tűnik tehát, hogy a közoktatási szereplők tanárképzők közötti integrációját, a bevonásuk mértékét még lehetne javítani.

17. ábra: Tanárképzők területi csoportjainak kapcsolati jellemzői



A tanárképzési munkakapcsolatok keretében való valós, vagy vélt találkozások, egyeztetések rendszerességben a tanárképzők területi csoportja között érdemi különbség nem tapasztalható, ez a működés egészséges voltát mutatja.

E munkakapcsolatok kellemességét a közoktatási szereplők értékelték a legmagasabbra, és a többi csoporthoz képest meglepően alacsony szórással. A kapcsolatok kellemességét a közoktatást követően a természettudományi és a bölcsészettudományi területhez tartozók ítélték magasra, azonban a magas átlagokhoz magas szórás érték is tartozik. Érzékelhetően alacsonyabbra értékelték a kapcsolatok kellemességét a pedagógia és pszichológiai terület képviselői és legalacsonyabbra a koordinációban dolgozók. A nézetek szórása az utóbbi két csoportban a legmagasabb. Mindez azt mutatja, hogy a tanárképzés terén a bolognai reform kezdeményezői és „gazdái”, pedagógiai és pszichológiai terület, valamint a koordináció, a kapcsolatokról való benyomásaikban talán jobban őrzi a sokszor kellemetlen küzdelmek emlékét.

A munkakapcsolataik fontosságát a bölcsészettudományi terület tanárképzői értékelték a legmagasabbra, őket követi a koordináció és a pedagógia-pszichológiai terület, és egy kicsit lemaradva a közoktatás, valamint a természettudomány. A tanárképzési kapcsolatok fontosságában az eltérések mutatják a bölcsészettudományi és természettudományi tanárképzés hagyományai közötti különbséget. A bölcsészettudományi tanárképzés a diszciplináris képzéssel együtt, annak elválaszthatatlan részeként folyt a rendszerváltást követő ELTE bölcsészkar reformjáig, míg a természettudományi területen nagy hagyományai vannak a tanári és a kutatói irányultságú hallgatók és tanulmányi útjaik elválasztásának.

Érdeemes megjegyezni, hogy a fontosság megítélésében a többi jellemzőhöz képest – kivéve a kapcsolatok számát – kimagaslóan nagy a válaszok szórása. Ennek magyarázata az lehet, hogy az oktatók diszciplináris képzésekben és a tanárképzésben való rendszerint párhuzamos szerepvállalása nem jár együtt azonos szintű tanárképzés melletti elkötelezettséggel, sőt, vélhetően a tanárképző identitás erősségében van a szereplők között óriási különbség. Mindez befolyásolja természetesen a tanárképzési kapcsolatok fontosságának személyes megítélését.

A tanárképzési munkakapcsolatokban vitáktól való mentesség szempontjából a legkedvezőbb kép a bölcsészettudományi területen oktatók között alakult ki, őket követi a közoktatás csoportja, majd a természettudomány, e három terület 4 feletti értéket adott. A koordináció és a pedagógia és pszichológia területe az, mely 4-es alatti átlagvéleményt fogalmazott meg. Ez a kellemességhez hasonlóan logikusan azzal magyarázható, hogy a tanárképzés és az azt érintő reform kezdeményezőiként e két terület kívánta a célrendszerét és elgondolásait végigvinni, az ebben való ütközés számukra fontosabb és emlékezetesebb maradt, mint a többi terület számára.

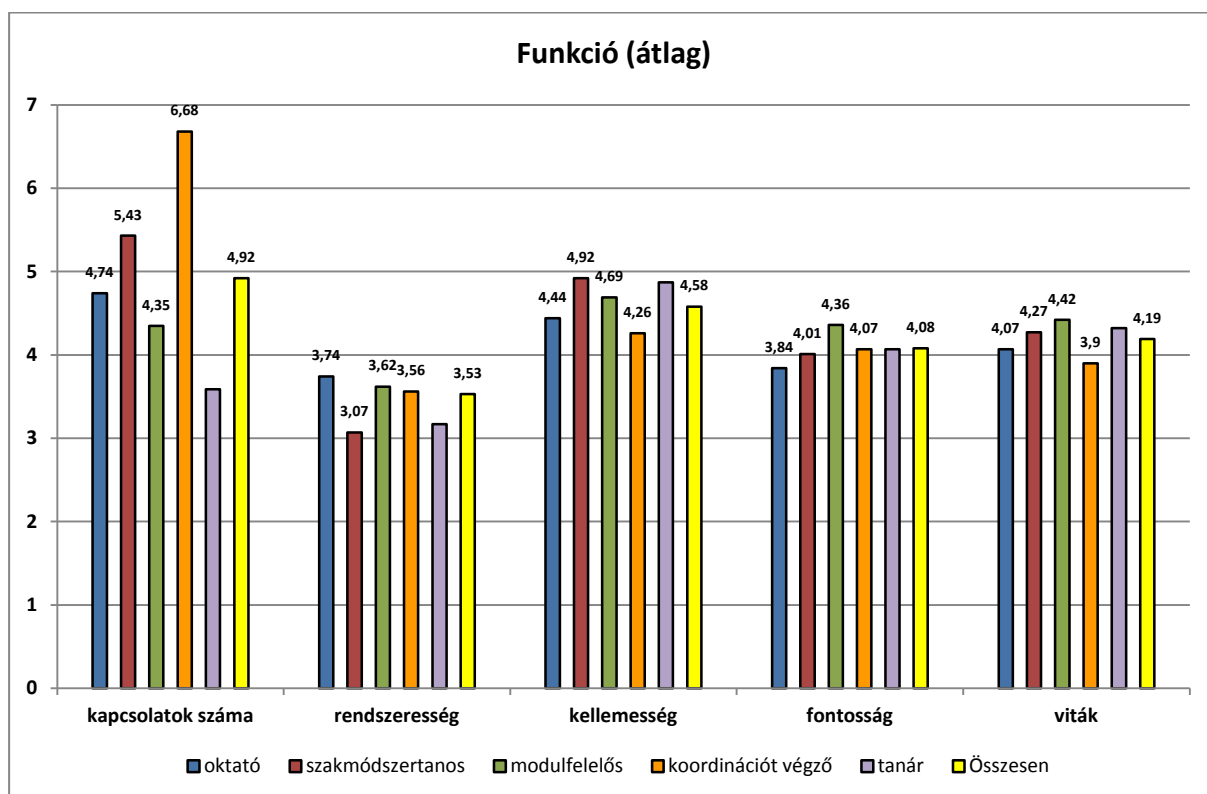
5.3.1.2. Kapcsolatok jellemzői a betöltött funkció szerint

A betöltött funkció szerinti osztatban a fentiekhez hasonlóan érdemes áttekinteni a tanárképzők kapcsolati jellemzőinek átlagait és szórásait, melyek a 29. sz. táblázatban találhatóak. A 18. ábra mutatja a csoportonkénti jellemző átlagokat.

29. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők funkció szerinti csoportjaiban

Funkció	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
oktató	39	4,74	3,38	3,74	0,79	4,44	1,08	3,84	1,23	4,07	1,30
szakmódszertanos	14	5,43	2,59	3,07	0,82	4,92	0,18	4,01	1,26	4,27	1,27
modulfelelős	37	4,35	2,71	3,62	0,84	4,69	0,91	4,36	0,89	4,42	0,95
koordinációt végző	25	6,68	2,80	3,56	0,67	4,26	0,99	4,07	1,00	3,90	1,25
tanár	17	3,59	3,02	3,17	0,93	4,87	0,32	4,07	1,10	4,32	1,33
Összesen:	132	4,92	3,08	3,53	0,83	4,58	0,90	4,08	1,09	4,19	1,20

18. ábra: Tanárképzők funkció szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői



A kapcsolatok száma a funkciók szerinti bontásban is a koordinátorok esetén a legmagasabb. Őket követi a szakmódszertanosok csoportja, ami logikus és a hatásos képzéshez szükséges, majd az oktatók kapcsolatszámának átlaga, itt az átlagot a területi adatok szerint a pedagógia és pszichológia területi magas kapcsolatszáma emeli. Meglepő módon az oktatók átlagánál alacsonyabb a modulfelelősök kapcsolatszám átlaga, mely arra enged következtetni, hogy a tanárképző intézményekben a modulfelelős gazdasági terminológiával élve „termékmenedzseri” funkciója sokszor csak a szakindítások adminisztratív szintjén jelenik meg, de a valóságban a modul tartalmi irányítása, minőségbiztosítása nem valósul meg. Ahhoz az oktatóknál intenzívebb munkakapcsolat, és kezdeményezőbb fellépésre lenne szükség. A funkciók szerinti csoportosításban is a közoktatási vezető- és mentortanárok tanárképzési kapcsolatszáma a legalacsonyabb.

A munkakapcsolatok rendszeressége a szakmódszertanosok és a tanárok esetében jellemzően havonta, az oktatók, a modulfelelősök és a koordinátorok csoportjában két hetente való egyeztetetést jelent.

Az adatok alapján elmondható, hogy a szakmódszertanos és közoktatási tanárképzők élik meg legkellemesebben a tanárképzési munkakapcsolataikat, a középmezőnyt a modulfelelősök jelentik és a legkevésbé kellemes értékelést az oktatók és a koordinációt végzők adják. Az oktatói átlagot értelem szerűen csökkentette a nagy számú pedagógiai és pszichológiai területről való oktató, aki a kapcsolatok kellemességét visszafogottan értékeli.

A kapcsolatok fontosságának megítélésében a középmezőnyt 4-es körüli értékkel a szakmódszertanosok, a tanárok és a koordinációs funkciót végzők képzik. Ettől jóval alacsonyabb a fontosság megítélése az oktatók csoportjának, melyből sokak számára prioritást élvez a diszciplináris képzés. A 4-es megítéléstől azonban jóval magasabb 4,35-ös átlagértéket tulajdonítanak a modulfelelősök a tanárképzés fontosságának, úgy tűnik pont szerepük miatt.

A viták megélése úgy tűnik nem annyira funkció függő, a koordináció és – a területi adatok alapján a pedagógiai és pszichológiai területet is magában foglaló - oktatók csoportja találja

leginkább vitákkal terhesnek a tanárképzési munkakapcsolatait, míg a többi csoport egymáshoz közeli, és jóval kevésbé érzékeli vitákkal terhesnek a viszonyokat.

5.3.1.3. Kapcsolatok jellemzői a tanárképzésért való felelősség vállalási szint szerint

Fontosság, máshogy fogalmazva tanárképzésért való felelősség vállalási szint szerint is elvégeztük a kapcsolatok jellemzőinek vizsgálatát, melyek adatait a 30. sz. táblázat tartalmazza. A tanárképzésben betöltött funkciók alapján egy személyi fontossági csoportosítást is végeztünk, melyben az oktatók és tanárok az 1 csoportba, a modulfelelősök mint kisebb csoport vezetői a 2. csoportba és az intézményben koordinációt, vezetési feladatokat végzők a 3. csoportba kerültek. (Mivel több válaszadó nemcsak egy funkciót töltött be az intézményben, ezért mindenki a legmagasabb fontosságú funkciója szerint került besorolásra. Ebből adódik az eltérés a fontossági és funkciók szerinti csoportlétszámok között.)

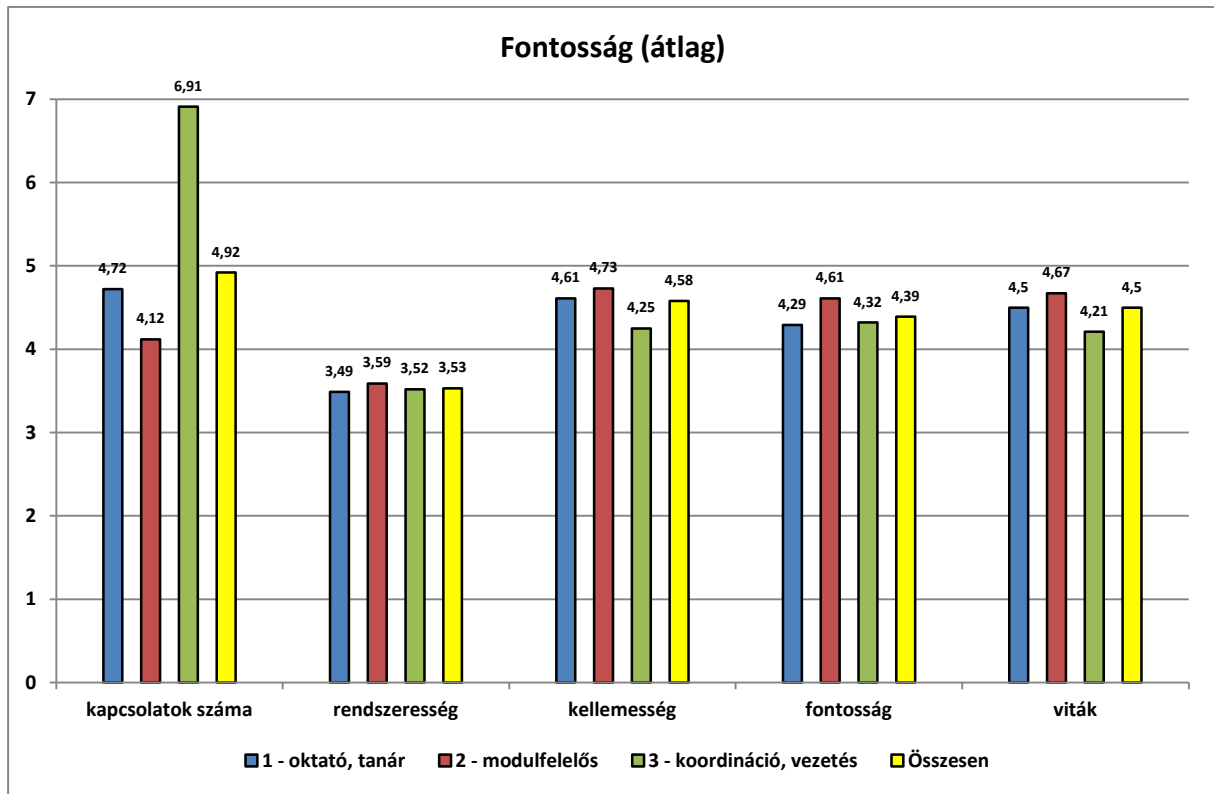
A fenti két adatsor ismeretében e táblázat az átlagértékek terén újdonságot nem hordoz, viszont a modulfelelősök csoportjának speciális jellegét jól mutatja.

30. táblázat: Kapcsolati jellemzők a tanárképzők fontossága szerinti csoportokban

Fontosság	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
1 - oktató, tanár	68	4,72	3,20	3,49	0,88	4,61	0,86	4,29	0,68	4,50	0,77
2 - modulfelelős	41	4,12	2,45	3,59	0,83	4,73	0,87	4,61	0,45	4,67	0,50
3 - koordináció, vezetés	23	6,91	3,03	3,52	0,67	4,25	1,03	4,32	0,80	4,21	1,03
Összesen:	132	4,92	3,09	3,53	0,83	4,58	0,90	4,39	0,65	4,50	0,76

Mindez ábra formájában megjelenítve a következő.

19. ábra: Tanárképzők fontosság (felelősség vállalás) szintje szerinti csoportjainak kapcsolati jellemzői



A fenti adatokból kiderül, hogy a fontosság, vagyis a felelősségvállalás szintje szempontjából az oktatók és a vezetés közötti „középszintű” szinten elhelyezkedő modulfelelősök egyetlen kapcsolati jellemző terén sem helyezkednek el az oktatók és a koordinációs szint között. E csoport véleményátlagai a két másik csoport által meghatározott átlagértékek, mint intervallum határok közül rendre kívül esnek.

Ez a jelenség további vizsgálatra és magyarázatra szorul: a modulfelelősök átlagosan a legkevesebb tanárképzővel, a legrendszeresebben, a legkellemesebb és legvitamentesebb viszonyt folytatja, mely számára a legfontosabb. A meglévő információk alapján arra lehet következtetni, hogy a modulfelelősök csoportja a szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítását, átalakítását nem végzi el, ez óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járna a kapcsolatokban. E csoport vélhetően érdemi tevékenységét a szakindításával, a tartalmak meghatározásával lezártnak tekinti,

azóta az ott megszületett kompromisszumok vagy konszenzusok megtartásán és az annak megfelelő „üzemeltetésen” öröködik.

5.3.1.4. A kapcsolatrendszerek magjában tapasztalt értékek

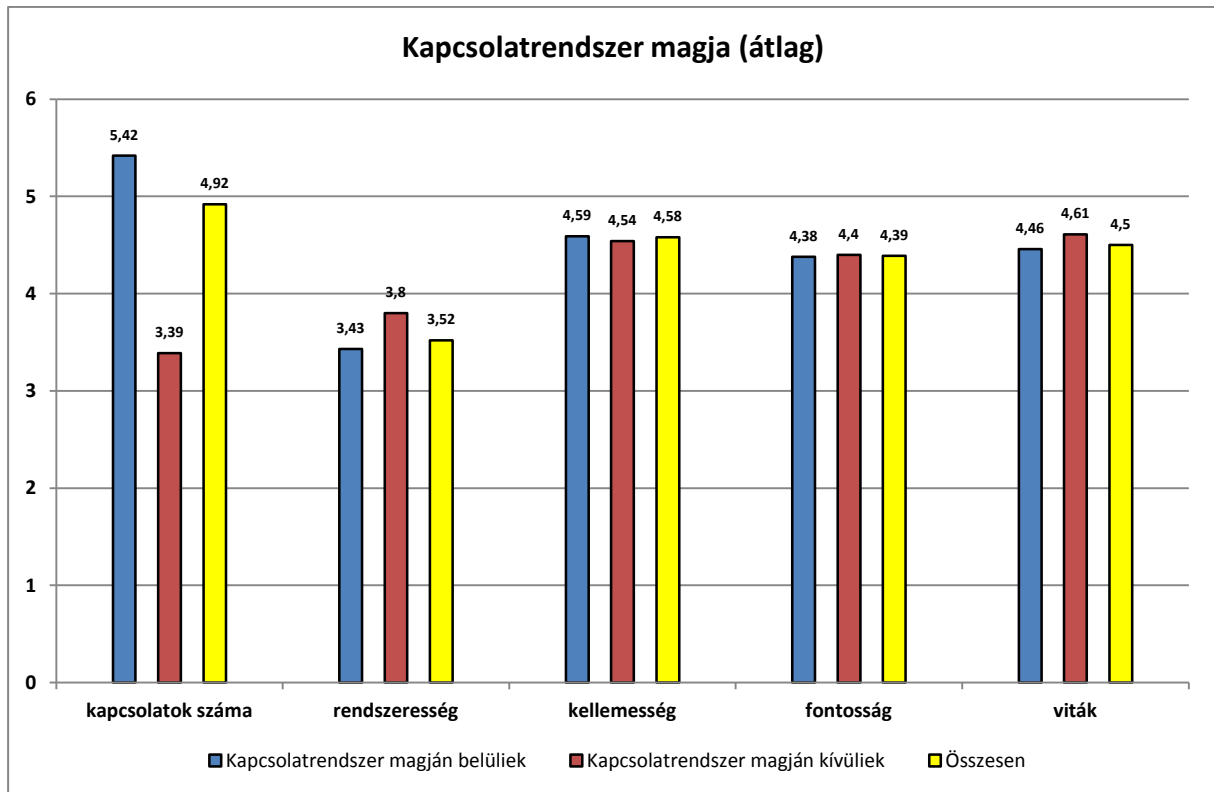
A kapcsolatrendszerek magjában, illetve azon kívül levők kapcsolatrendszerére vonatkozó jellemző értékeket a 31. sz. táblázat, valamint az azt megjelenítő 20. ábra tartalmazza.

31. táblázat: A válaszadók kapcsolatainak jellemzése a kapcsolatrendszeri magba tartozás szerint

Kapcsolatrendszer magja	fő	kapcsolatok száma		rendszeresség		kellemesség		fontosság		viták	
		átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Kapcsolatrendszer magján belüliek	99	5,42	2,96	3,43	0,83	4,59	0,81	4,38	0,65	4,46	0,76
Kapcsolatrendszer magján kívüliek	33	3,39	2,99	3,80	0,78	4,54	1,13	4,40	0,65	4,61	0,76
Összesen:	132	4,92	3,08	3,52	0,82	4,58	0,90	4,39	0,65	4,50	0,76

A fenti adatokból és az alábbi ábrából is jól látszik, hogy országos szinten a kapcsolatrendszer magjához való tartozás csak a kapcsolatok számában eredményez számottevő módosulást, más egyéb jellemző a két csoport átlagát tekintve országos szinten azonos. A számítások is igazolták, hogy a kapcsolatrendszeri maghoz tartozás és a kapcsolatok száma 0,05 szignifikancia érték mellett korrelál, míg a többi változó nem.

20. ábra: Tanárképzők kapcsolatrendszer magjához való tartozás szerinti csoportjaiban a kapcsolati jellemzők átlaga



5.3.2. A kapcsolati jellemzők közötti összefüggések

A kapcsolatok jellemzői között érdekes összefüggések mutatkoznak. Mint már említettük, a kapcsolatok száma és a rendszeressége korrelál, oly módon, hogy a kapcsolatok számának növekedésével a kapcsolattartás rendszeressége csökken.

A kapcsolatok rendszeressége és fontosságának megítélése is korrelál (Pearson korreláció: 0,21; $p < 0,02$), vagyis minél fontosabbnak ítélik meg a tanárképzők egy kapcsolatot, annál nagyobb rendszerességgel találkoznak, illetve fordítva, minél rendszeresebben kénytelenek találkozni, a kapcsolat fontossága annál nagyobb.

A kapcsolattartás rendszeresség azonban a kellemességgel negatívan korrelál (Pearson korreláció: $-0,2$; $p < 0,02$), vagyis minél rendszeresebben tartják a kapcsolatot a válaszadók, annál kellemetlenebbnek ítélik ezt meg, illetve minél kellemetlenebbnek érznek egy kapcsolatot, annál inkább rendszeresnek tűnik számukra a kapcsolattartás.

A kapcsolatok kellemessége a vita mentességgel is korrelál (Pearson korreláció: $0,49$; $p < 0,01$), vagyis azon kapcsolatokat ítélik a tanárképzők kellemesnek, melyekben egymással egyetértenek, és viszont: az egyetértés kellemessé teszi a kapcsolatokat.

A kapcsolatok fontossága és vita mentessége szintén lineárisan összefügg (Pearson korreláció: $0,27$; $p < 0,02$). Ez azt jelenti, hogy minél fontosabb egy kapcsolat a megkérdezettek számára, annál jobban törekszik a viták visszaszorítására, valamint fordítva, minél kevesebb a vita a kapcsolatban, annál fontosabb az a válaszadó számára.

Mint korábban bemutatásra került, a – kapcsolati hálózatban szereplő – válaszadókat első faktorra vonatkozó nézetrendszerük szerint három csoportba soroltuk: (1) a tanárképzés bolognai reformjának támogatói (2) e reform enyhe kritikusai (3) e reform éles kritikusai. A válaszadókat az intézményük is egyértelműen meghatározza. A válaszadók nézetei és intézményi hovatartozása szerint két szempontos variancia analízist végeztünk a kapcsolatok fontosabb jellemzőire.

A vizsgálatból kiderült, hogy az elérési valószínűség értékek változását szignifikáns mértékben lehet betudni a nézetek ($p < 0,05$), illetve az intézményi hovatartozás ($p < 0,03$) főhatásainak, azonban a két tényező között interakciós hatás nem lép fel, vagyis csak külön-külön vannak hatással az elérési valószínűségre.

E vizsgálatot elvégeztük a közelségi központosság értékére is, azt tapasztaltuk, hogy a függő változó az intézményi hovatartozás hatására változik szignifikáns mértékben ($p < 0,04$), a nézetek és a két hatás együttesen sem befolyásolja a közelségi központosság alakulását szignifikánsan.

Két szempontos variancia elemzést végeztünk a kapcsolatok jellemzőire az intézményi hovatartozás és a kapcsolati magban való részvétel szerint is. Az eredmény szerint a két szempont

interakciós hatásban befolyásolja szignifikáns mértékben az átlagos kapcsolati fontosságot ($p < 0,05$).

Főhatásként a kapcsolati maghoz való tartozás szignifikánsnak mutatkozott a kapcsolatok számára való befolyásban ($p < 0,01$), a kölcsönös kapcsolatok számára gyakorolt hatásban ($p < 0,02$), valamint a kapcsolattartás rendszerességének alakulására ($p < 0,02$). Utóbbira szintén főhatásként szignifikáns befolyással van az intézményhez való tartozás alakulása is ($p < 0,01$), azonban interaktív hatás nem lép fel. Az intézményhez való tartozás pedig ezen kívül szignifikáns hatással van a kapcsolatok kellemesség érzésére.

A nézetrendszerre a vizsgált jellemzők közül kettőnek volt hatása. A kapcsolati maghoz tartozás szignifikánsan befolyásolja a 2. faktor, vagyis a diszciplína tanárképzési tartalmi és szerkezeti dominanciáját magában foglaló nézetrendszer megítélését ($p < 0,05$). Az intézményhez tartozás pedig szignifikáns befolyással bír a 6. faktor, vagyis a tanári mesterszakban mindent elhibázottnak tartó nézetrendszer megítélésére ($p < 0,01$).

5.3.3. A nézetek és a kapcsolati jellemzők közötti összefüggések

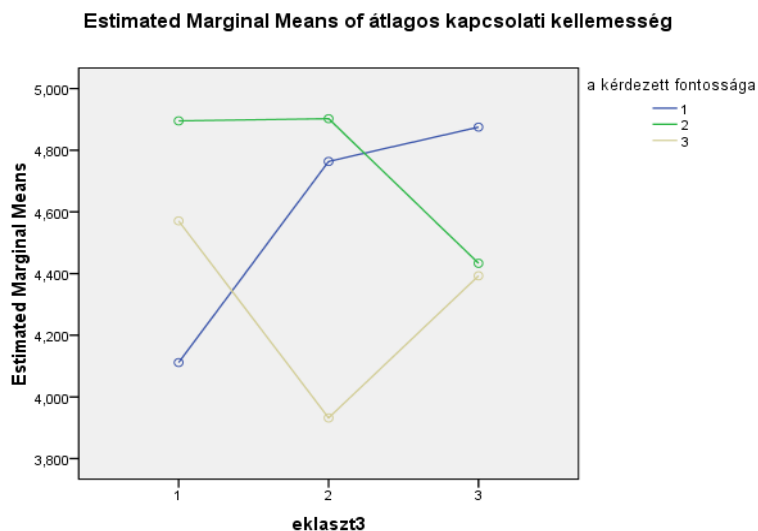
Mint e fejezetben már bemutatásra került, a – kapcsolati hálózatban szereplő – válaszadókat első faktorra vonatkozó nézetrendszerük szerint három csoportba soroltuk: (1) a tanárképzés bolognai reformjának támogatói (2) e reform enyhe kritikusai (3) e reform éles kritikusai. A válaszadókat az intézményben betöltött szerepük fontossága és felelősségvállalásuk mértéke alapján szintén három csoportba soroltuk: (a) oktatók és tanárok (b) szakképzettség felelősök (c) intézményi szintű felelősök: szakfelelős, dékán, rektor, intézményi szintű koordinátor, adminisztrátor. A válaszadók fontossága és nézetei szerint két szempontos variancia analízist végeztünk a kapcsolatok fontosabb jellemzőire.

A vizsgálat azt mutatta, hogy a személy fontossága szignifikánsan hat a személy elérési valószínűség értékére ($p < 0,03$), azonban a nézetek nem, és a két tényező nem lép interakciós hatásba.

A személy fontossága főhatásban szignifikánsan hat ($p < 0,01$) a személy kapcsolatainak számára, azonban erre a személy nézetrendszere nincs hatással.

A kapcsolatok kellemességének megítélését a személy fontossága, illetve nézetrendszere interakciós hatásban szignifikánsan befolyásolja ($p < 0,02$). Az alábbi ábra mutatja az interakciós hatást.

21. ábra: A személy fontosságának és nézeteinek interakciós hatása a kapcsolatai fontosságának megítélésére



Mint az ábra mutatja, az oktatók csak abban az esetben élnek meg alacsony kapcsolati kellemességet, ha a tanárképzésben a bolognai rendszerrel egyetértenek, amennyiben nem, akár kevésbé, vagy erősen nem, akkor kapcsolataik kellemesek. A modulfelelősök ezzel ellentétben akkor tapasztalnak kellemes viszonyokat, ha a tanárképzés jelenlegi rendszerét támogatják, vagy számukra a reform közömbös, jóval kellemetlenebbül élik meg felelősségüket akkor, ha a tanári mesterszak kritikusai. Az intézményi szintű koordinátorok és vezetők számára pedig az eredményezi a legkellemetlenebb viszonyokat, ha az intézményi koordinációs vitákban úgy kell részt venni, hogy álláspontjuk sem nem határozottan támogató, sem pedig határozottan kritikus. Mindenesetre látszik, hogy az intézményi koordinációs szerep nem jár

együtt a legkellemesebb viszonyokkal, hiszen a tanárképzők együttműködésre kényszerülő csoportjában a nézetrendszerek nagyon eltérőek.

5.3.4. Konklúziók

A kapcsolatrendszerek érdemi vizsgálatának szintje az intézményi szint. Az intézményi jellemzők ismeretében azonban fontos feltárni az azon átívelő, a szakterületek, funkciók és szervezeti felelősségvállalás szerinti csoportok kapcsolati jellemzőit, a központi komponens jellemzőit, valamint a nézetek hatását a kapcsolati jellemzőkre. A jellemzők alapján a csoport átlagok szintjén profilok alakultak ki.

A tanárképzők területi csoportjaiban a koordinációs területen, valamint a pedagógia és pszichológia területén dolgozók kapcsolatairól hasonlóak mondhatók. E két csoport rendelkezik a legtöbb kapcsolattal, vagyis az átlagadatok visszaigazolják, hogy e területek képviselőinek a formális szerepnek megfelelő az informális kapcsolatrendszere. A nagyszámú kapcsolathoz – vélhetően az egyeztetések nagy száma és komplexitása, valamint a nézetrendszerek közötti óriási különbségek miatt – viszonylag alacsony kapcsolati kellemesség és erősebb vitákkal terhelttség járul. E két csoport számára a tanárképzési kapcsolatok közepesen fontosak.

A természettudományi és bölcsészettudományi területek tanárképzői nagyságrendileg azonos, közepes mennyiségű kapcsolattal rendelkeznek. Kapcsolataik kellemessége magas, azokat relatívan vitáktól mentesnek érzékelik, és a tanárképzési kapcsolatok fontosságát a bölcsészettudományi terület a legmagasabbra, a természettudományi pedig a legalacsonyabbra értékeli.

A közoktatási területen dolgozók rendelkeznek a legkevesebb átlagos kapcsolattal, azokat a területek között a legkellemesebbnek, egyik legvita-mentesebbnek ítélik. Mindemellett tanárképzési kapcsolataik fontosságát a második legalacsonyabbra értékeli a területek között.

Funkciók szerint a szakmódszertanosok csoportja kifejezetten magas átlag kapcsolatszámot mondhat magáénak, ami a koordinátorokhoz hasonlóan a formális státusznak megfelelő informális kapcsolatrendszerre utal. E csoport ítéli meg legkellemesebben a tanárképzési kapcsolatait, azok fontosságát pedig közepesre értékeli.

A modulfelelősök érdekes módon a funkciók szerinti bontásban alacsony átlagos kapcsolatszámot mondhatnak magukénak, az oktatói átlagnál alacsonyabban. E csoport megítélésében a kapcsolatok nagyon kellemesek és vita mentesek. Ez arra utal, hogy a modulfelelősök a tényleges feladatuknak megfelelő tartalmi monitoring és koordinációs feladatokat csak formálisan látják el, ennek a tevékenységhez szükséges intenzív, sok szereplős egyeztetéseknek sem a kapcsolatok számában, sem a viták megélésében, és a kapcsolatok adott esetben kellemetlen voltában nincs nyoma. Pedig az e szerepéhez elméletileg hozzá tartozó diszciplináris tartalom átgondolás, értékelés, innovatív megújítás óhatatlanul harccal, vitákkal és kellemetlenséggel járna a kapcsolatokban.

Az oktatók kapcsolatszám átlaga közepes, tanárképzési kapcsolataikat azonban kevésbé kellemesnek ítélik meg.

Vagyis úgy tűnik, hogy a kapcsolati jellemzők országos átlagából már megállapítható az a generális tendencia, hogy az egyes tanárképző csoportok alapvetően a formális szerepüknek megfelelő, ahhoz illő informális kapcsolati profillal rendelkeznek. Ez alól a modulfelelősök csoportja képez kivételt, az informális kapcsolatrendszerük alapján úgy tűnik, hogy e csoport általában a formális szerepét a valós személyközi viszonyokban nem tölti be. Az is kiolvasható továbbá, hogy a közoktatási vezetőtanárok kapcsolati hálózatba való integrációja terén, országos szinten van még fejlesztési lehetőség.

A vizsgálatok azt mutatják, hogy a személy fontossága, vagyis a tanárképzésben vállalt felelősségének a szintje szignifikáns mértékben befolyásolja a személyközi kapcsolatainak egyes aspektusát. Így a fontosság befolyásolja a személy elérési valószínűségét és kapcsolatainak számát, vagyis országosan átlagosan minél nagyobb formális felelősséget vállal valaki a tanárképzésben, annál több kapcsolattal rendelkezik és véletlen megkeresés esetén annál na-

gyobb a valószínűsége az elérésének. Ez szintén alapvetően az egészséges szervezeti működés jele.

Külön érdekesség, hogy a kapcsolatok kellemességének megélését a személy fontossága, illetve nézetrendszere interakciós hatásban szignifikánsan befolyásolja. Vagyis a személyközi kapcsolatrendszerben a nézetek önmagukban nem okoznak érdemi hatást, az együttműködéseknek a nézetek legnagyobb különbségei ellenére is működni kell a tanárképzés megvalósítása érdekében.

6. MELLÉKLETEK

6.1. 1. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – első faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

Faktor 1: bologna ellenesség, múlt idealizálás	átlag: 3,27	súly	f.átl.
14.7. A kétciklusú képzéshez képest nagy az előnye az osztatlan felkészítésnek, amikor a tanulmányok kezdetétől lehet tudni, hogy ki készül tanárnak.		0,789	3,60
44.13.1 A hagyományos tanárképzés jól áttekinthető volt, megvolt az elágazó utak célja és átlátható volt a képzés rendje.		0,751	3,88
44.11. A bolognai rendszerű két ciklussal a hazai hagyományoktól idegen keretbe kényszerítették a tanárképzést.		0,693	3,82
44.11.3 A bolognai rendszer két ciklusa alkalmat adott arra, hogy az alapozó szakmai tanulmányokat és a célirányos pedagógiai felkészítést egymásra építsék a tanárképzésben.		0,686	2,86
44.1.4 A második szakképzettség kreditvolumene ugyan nem nagy, de a jól irányzott és célszerűen felépített tanterv így is képes biztosítani a tanári pályakezdéshez szükséges szakmai ismereteket és szemléletet.		0,633	3,03
44.10.1 A bölcsészettudományi területen a diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés hagyományosan együtt folyt, együtt zajlik a bolognai rendszerű alapképzésben is, ami takarékos oktatásszervezési megoldás, és a továbbhaladás útja tekintetében meghagyja a hallgatók szabad választását.		0,619	2,61
44.13.4 A bolognai tanárképzés rendszere ugyan bonyolult, de a betanulás legnehezebb szakaszán már túl vagyunk: az intézmények már megoldották az átállás alapvető kérdéseit, a hallgatók az új rendszert elfogadták, abban már eligazodnak.		0,610	2,78
44.11.2 Semmi nem indokolja, hogy az európai többciklusú képzés kereteibe szorítsák a tanárképzést, hiszen az hazai piacra dolgozik.		0,592	3,23
44.11.4 A tanárképzésben a bolognai rendszer bevezetése lehetőséget biztosított egy másfél évtizedes szakmai megújulási folyamat kiteljesedésére.		0,587	3,36
44.13.2 A bolognai rendszerű képzés nemcsak a hallgatók, de a tanárok számára is átláthatatlan: a zavarok forrása az alap- és a mesterképzés kapcsolata, a tanári mesterképzés rengeteg szakképzettsége, a részfeladatok sok felelőse, miközben a tanárképzésnek nincs egy valódi gazdája.		0,586	3,48
14.7.2 Az osztatlan képzés kezdetétől fogva a tanári felkészítés céljait szolgálhatja, a szakmai szocializációt nem töri meg és nem keresztezi semmi.		0,584	4,04
14.4.1 Meg kell szüntetni a tömegképzést, csak az tanuljon tovább, aki eleget tud tenni az igényes követelmények-		0,559	3,37

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Faktor 1: bologna ellenesség, múlt idealizálás	átlag: 3,27	súly	f.átl.
nek.			
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.		0,553	3,22
44. 1 A kétciklusú képzésben nincs mód arra, hogy a tanári pályát választók elsajátítsák második szakképzettségük szemléleti alapjait.		0,519	2,99
44.2.4 A tanári életpálya folyamán a második szakképzettséggel kapcsolatos szakmai és módszertani tudás továbbképzésben is elmélyíthető, ezért nem szükséges, hogy a tanárképzés során a két szakképzettségre egyforma figyelem jusson.		0,498	3,70
44.2.2 A tanárképzés látszólagos kétszakossága félrevezeti a hallgatót és az őt alkalmazó iskolát is, hiszen a két szakképzettség nem lehet egyenértékű az oktatás gyakorlatában.		0,493	3,40
14.6.2 A felsőoktatási intézményekbe úgy kell meghirdetni a felvételi helyeket, hogy a valóban szükséges pályákra, például tanárnak, jelentkezhessenek a középiskolások.		0,466	3,56
14.7.4 Az osztatlan képzés hátránya, hogy nem biztosít lehetőséget az alkalmatlan hallgatóknak a kilépésre, ezért azok is tanári oklevelet szereznek, vagy sokéves tanulás után végzettség nélkül távoznak.		0,437	2,50
44.1.1A bolognai rendszerű képzés első ciklusa szolgál a tudományos ismeretek és szemlélet elmélyítésére, ha ez az első szakképzettség vonatkozásában sikeres, az kisugárzik a második szakképzettség területére is.		0,412	2,89
44.1. 3 A második szakképzettségre való felkészülés kreditvolumene eléri a korábbi főiskolai tanárképzés mértékét, így e tekintetben is el lehet és el kell juttatni a hallgatókat a szemléletformálásnak arra a szintjére, amelyen a tanárok jórésze állt, mégpedig mindkét szakja tekintetében.		0,410	2,82
14.1. A bejövő évfolyamok középiskolából hozott tudása nem elegendő a felsőfokú tanulmányok megkezdéséhez.		0,391	3,17
44.8.1 A gyerekek fejlődéséről és fejlesztéséről sokaknak van sokféle elképzelése, de hogy mit kell megtanítani nekik és hogyan, azt az egyes tudományágak tudós művelői tudják a legjobban.		0,390	2,67
14.4.3 Már az alapképzésben szakmai teljesítményük alapján külön útra kell terelni a leendő kutatókat és a leendő tanárokat.		0,387	3,15
14.5. A bolognai rendszerű kétciklusú képzés bevezetésével a tanári pálya iránti érdeklődés ugrásszerűen visszaesett.		0,383	3,42
14.8. A bolognai rendszer első ciklusa, az alapképzés elvégzése nem tudni mire jó az iskola világában, az alapidiplomát itt nem lehet mire használni.		0,373	4,35

6.2. 2. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – második faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája átlag: 2,98	súly	f.átl.
44.3. A pedagógiai-pszichológiai képzés arányának erőteljes növekedése a szakmai felkészítés és tudás rovására ment végbe.	0,767	2,96
44.3.4 A közoktatásban jelenleg nem a tanárok szakismeretének hiánya a tanulás gátja, hanem inkább a diákok motiválatlansága, érdektelensége, értelmi és érzelmi kallódása, melyre helyes válasz a tanárok jobb felvértezése pedagógiai-pszichológiai tudással.	0,671	2,21
44.8. A tanárképzésnek a szakmák kezébe kell kerülnie.	0,611	3,13
44.3.1 A tanárnak a mai közoktatásban olyan nevelési problémákkal kell megküzdeni, melyek megoldásához a szakismeret önmagában nem ad elég alapot, erre minden korábbinál jobban fel kell készülni pedagógiából és pszichológiából.	0,605	1,76
44.12.4 Az biztosítja a közoktatási igényeknek megfelelő egységes kimeneti tudás megszerzését, hogy a tanárképzés egy, minden szakképzettséget és képzési formát magába foglaló szak.	0,576	3,18
44.9.3 Nyilván össze kell hangolni egy felsőoktatási intézményben a különböző szakképzettséget nyújtó tanárképzéseket, de csak növeli a szervezeti bizonytalanságot, ha a hagyományok szerint szorosan összekapcsolódó diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés szervezetenként elválik egymástól	0,549	2,41
14.7.1 A bolognai képzésben a szakmai és a pedagógiai jellegű tanulmányok aránytalanul oszlanak el a két ciklus között, a tanári mesterképzésben nem lehet kellően elmélyíteni a szakmai felkészítést, és a torlódó pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumokat nem lehet időben egymásra építeni.	0,528	2,24
44.8.4 A tanárképzés akkor lehet eredményes, ha az abban résztvevő diszciplináris területek elismerik a pedagógia - pszichológia és szakmódszertan tudományos egyenrangúságát és elfogadják a tanárképzésben a pedagógia és pszichológia irányító szerepét	0,521	2,48
44.3.2 A tanárképzésben nélkülözhetetlen a szilárd szakismeretek és szakmai szemlélet elsajátítása, ezt a pedagógiai-pszichológiai tanulmányok soha nem fogják pótolni.	0,501	1,86
44.4.4 A pedagógiai stúdiumok azért elméletiek mert túl sok a neveléstörténet.	0,468	3,73
44.4.2 A tanári hivatásra való felkészülés során egyszerűen nem lehet eleget beszélni az iskoláról, a tanár mozgásteréről, funkciójáról és eszközeiről, ez a tudatos és önreflexív tanári munka nélkülözhetetlen előfeltétele.	0,464	2,41
14.11. Tudós tanárokat kell képezni, az ő hatékonyságuk emelheti meg a közoktatás színvonalát és hatékonyságát.	0,463	3,1
14.11.3 A tanároknak abban kell tudományosan felkészülni és elmélyedni, hogy a tanulási folyamatot hogyan tervezzék, szervezzék és értékeljék.	0,457	2,19

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDREKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Faktor 2: A diszciplína a tanárképzés lényege, és szervezeti gazdája	átlag: 2,98	súly	f.átl.
44.4. A pedagógiai-pszichológiai tanulmányokban aránytalan túlsúlyban vannak az elméleti neveléstudományi ismeretek a gyakorlati tartalomhoz képest.		0,456	2,67
44.8.2 Azt nem lehet elvitatni, hogy a pszichológiai tudással megalapozott pedagógia maga is egy szakma, és az oktatásügy és maga a tanárképzés akkor van a legjobb kezekben, ha ennek a hivatásnak a hozzáértő szakemberei irányítják, képviselik és fejlesztik.		0,446	2,44
44.12.1. Az egyetlen tanárszak megalomán gondolat, hiszen 10000 szakképzettség kombináció egy kézben tartása mind elvileg, mind technikailag képtelenség		0,425	2,87
44.15.4 Valós problémát az ötödik félév nem jelent sem a hallgatóknak, sem a közoktatásnak, mert a tanár szakos hallgatók a gyakorlatot követő félévet értelmesen és hasznosan tudják eltölteni.		0,403	3,17
44.8.3 Nem véletlen, hogy a felsőoktatási intézményekben a természettudományoknak és a bölcsészettudományoknak magasabb a tudományos rangja és tekintélye, mint a pedagógiának		0,384	2,6
44.9.2 Tanárképzés a természettudományi és bölcsészettudományi képzési területek számára mennyiségében és minőségében egyaránt olyan fontos feladat, hogy ezeknek a területeknek a szervezeti gazdáit, az érintett karkok nem mondhatnak le a tanárképzésért viselt felelősségről.		0,383	1,71
44.7.4 A koherencia megteremtéséhez a tanárképzésben alapvetően a pedagógiai és pszichológiai modulnak kell tartalmában alkalmazkodni a diszciplináris ismeretkörök és ahhoz tartozó szaktárgyi pedagógiák tartalmaihoz.		0,318	3,37
44.10.2 A természettudományi képzési területen a viszonylag nagy létszámú tanárképzéstől régóta elválíik a kutatóképzés, és ha ezt a bolognai rendszerű alapképzésben nem őrizték volna meg, akkor a tehetséges kutatók és szakértők szakmai előrehaladása indokolatlanul lefékeződött volna.		0,308	2,83
44.9.4 A koordinációt az oktatásszervezési kérdésekre kell korlátozni, a tartalmat a szakterületi illetékesekre kell bízni, ők tudják a legjobban.		0,300	3,51

6.3. 3. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – harmadik faktorhoz tartozó állítások

Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés átlag: 4,21	súly	átl.
44.5.1 A szakmódszertan fordítja a gyakorlat nyelvére a szaktárgyi tudományból és pedagógiai-pszichológiai stúdiumokból tanultakat	0,705	4,01
44.5.2 Se a szakmai felkészítés, se az általános pedagógiai-pszichológia tanítása nem éri el célját, ha a szaktárgyi pedagógia nem köti össze őket és nem teszi ki őket az iskolai gyakorlat próbájának	0,626	4,25
44.5. A tanárképzés középpontjába a szakmódszertan oktatását és az iskolai gyakorlatot kell állítani.	0,574	3,64
44.9.1 A tanárképzésben többféle szakember és több szervezeti egység vesz részt, ezek munkájának tartalmi összerendezése és működésének összehangolása nélkül nem lehet hatékony e hivatásra való felkészítés.	0,545	4,68
14.3.2 Vannak olyan hallgatók, akik azért választják és látogatják a tanárszakot, mert a gyermekek személyiségének fejlődése foglalkoztatja őket és azt szeretnék előmozdítani.	0,472	3,60
44.14.4 Az iskolai gyakorlat megszervezésének, lebonyolításának, értékelésének komplex feladata a tanárképző intézményeket érzékenyebbé tesz a közoktatás jelen helyzetére és kihívásaira, ezáltal erősíti a képzési tartalmakban elméleti és gyakorlati részek koherenciáját.	0,466	3,88
14.2.4 Az iskolai felkészítés eredményességében ma döntő tényező a tanuló motiválása és annak fenntartása	0,444	4,40
44.14.3 Az állam is többlet-költséget vállal, a hallgató is hosszabban, többet dolgozik a terepgyakorlattal megtöltött tanári mesterképzés keretében, de ez épp úgy megéri, mint más hivatásokra való felkészülés, az osztatlan, de a szakosító továbbképzéssel kiegészülő orvos- vagy jogászképzés hossza.	0,438	4,08
44.4.3 A tanárképzésben most megnőtt az iskola terepén végzett gyakorlat, ezt kell a neveléstudományi és pszichológiai ismereteknek előkészíteni és a feldolgozásban támogatni, ez biztosítja elmélet és gyakorlat koherens egymásra épülését.	0,429	4,01
14.7.3 A középiskolai tanulmányok után meghozott döntések felülvizsgálatának a lehetőségét meg kell adni a hallgatóknak, ha mégsem akar tanár lenni, akkor válthasson át diszciplináris képzésre, mint ahogy a diszciplináris felkészítésben részesülőknek is meg kell engedni, hogy átmenjen tanárszakra.	0,422	4,33
14.9.3 A szaktárgyak oktatásának és az oktatási rendszerek működésének külföldi tapasztalatai manapság nélkülözhetetlenek a hazai tanári munka jó színvonalához és fejlesztéséhez is.	0,420	4,22
44.7.3 A tanári hivatásra való felkészítés a főbb területek tartalmilag és munkaszervezésben összehangolt oktatását követeli meg.	0,408	4,43
44.7. A tanárképzés három főbb részterületét logikailag is, időben is szervesen egymásra kell építeni.	0,391	4,49

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Faktor 3: Koherencia, motiváció és gyakorlat orientált felkészítés átlag: 4,21	súly	átl.
14.11.4 Tudós tanár nem a tanárképzés végeztével lesz valakiből, hanem a tanári életpálya során alakulhat valaki azzá egyrészt korszerű tudományos ismeretei folyamatos bővítésével, másrészt a tudományos ismeretei alkotó módon való közvetítésével, a diákok tudományra hangolásával.	0,379	4,48
14.6.4 A tanárok társadalmi presztízsének, anyagi megbecsültségének javításával, valamint marketing és PR eszközökkel szükséges előmozdítani a tanári pálya iránti érdeklődést a fiatalok körében.	0,338	4,60

6.4. 4. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – negyedik faktorhoz tartozó állítások

(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség átlag: 3,08	súly	f.átl.
44.15.1 Nincs annak jó üzenete és hatása, ha a tanév derekán zárul egy képzés, még akkor sem, ha számolunk azzal, hogy a rendelkezésünkre álló 12 félévvel a hallgatók viszonylag szabadon gazdálkodnak és meg-megcsúsznak tanulmányi kötelezettségeik ütemes teljesítésével.	0,634	3,57
44.14.1 Aki tanárnak készül és ezt megtehetette korábban a főiskolán két szakon négy év alatt, az nem biztos, hogy örül annak, hogy ugyanezért két képzési cikluson át öt és fél, hat évet kell eltöltenie a felsőoktatásban.	0,601	3,33
44.14.2 Bármilyen értékes is a gyakorlat, de nagyon megnyújtja a képzést és bonyolult szervezési, szakmai vezetési és értékelési feladatot jelent, amire az intézmények nem voltak igazán felkészülve	0,576	3,33
44.15. Az öt féléves tanári mesterszak hallgatói februárban végeznek, és így lehetetlen lesz számukra az iskolákban elhelyezkedni.	0,576	3,72
44.14. A tanárszaktól elriaszthatja a hallgatókat a képzés idejének összefüggő tanítási gyakorlattal való meghosszabbítása is.	0,538	2,58
44.15.2 A gyakorlati félév beiktatása a tanárképzésbe egy olyan szakmai lehetőség és előrelépés, ami miatt megérte, hogy formabontó módon 5 féléves legyen a tanári mesterszak.	0,527	2,55
44.6.4 A két korosztályra való összekényszerített képzés egyszerre lesz részben hiányos, részben felesleges.	0,517	2,59
44.12.1. Az egyetlen tanárszak megalomán gondolat, hiszen 10000 szakképzettség kombináció egy kézben tartása mind elvileg, mind technikailag képtelenség.	0,416	3,13
14.9.1 A tanári munka erős nyelvi kötöttsége miatt minden nemzet saját magának képez tanárt, a tanárok tudása csak nehezen konvertálható a különböző országok között.	0,413	4,68
44.6. Szinte lehetetlen a bolognai rendszer egységes tanárképzésében a 10-14 évesek és a 14-18 évesek oktatását végző tanárok eltérő felkészítésének igényeit együtt kielégíteni.	0,412	2,9
44.6.3 A megkívánt szakmai ismeretanyag és a használható módszertani tudás annyira más 10 és 14 évesek, illetve 14 és 18 évesek tanításában, hogy a kétféle tanár egyidejűleg és egy időkeretben nem is készíthető fel.	0,390	2,64
14.2.2 A természettudományi utánpótlás hiánya azt mutatja, hogy az eddig kibocsátott tanárok szakmai és módszertani tudása nem volt elegendő a diákok érdeklődésének és szeretetének felébresztéséhez e szűles terület iránt.	0,387	3,65
14.9. Tanárokat nem az európai munkaerőpiac számára képezzük.	0,385	3,87

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE – SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Faktor 4: Egységesség és gyakorlat ellenesség átlag: 3,08	súly	f.átl.
44.12. Az egyetlen tanári mesterszak megnevezése és szervezése olyan egységesítés, amely nem érzékelteti tanárképzés sokszínűségét és korlátok közé is szorítja azt.	0,381	3,3
44.15.4 Valós problémát az ötödik félév nem jelent sem a hallgatónak, sem a közoktatásnak, mert a tanár szakos hallgatók a gyakorlatot követő félévet értelmesen és hasznosan tudják eltölteni	0,379	3,17
44.11.2 Semmi nem indokolja, hogy az európai többciklusú képzés kereteibe szorítsák a tanárképzést, hiszen az hazai piacra dolgozik.	0,379	3,23
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.	0,366	3,22
44.10.4 A természettudományok terén a kiváló hallgatók számára nem versenyképes perspektíva a tanári pálya, a tanári pálya sokkal inkább gyengébbeknek való.	0,361	2,24
44.12.2 Óriásiak a különbségek az egyes szakterületek, szakképzettségek között, és a tanárságot ezek határozzák meg, ezek adnak arcot hozzá.	0,347	3,32
44.5.3 Előrelépés, hogy a képesítővizsga a bolognai rendszerben nem egy elméleti dolgozat védése, hanem az iskolai gyakorlatban szerzett tapasztalatokat leíró és önreflexív módon elemzett portfólió.	0,338	2,18
44.4.2 A tanári hivatásra való felkészülés során egyszerűen nem lehet eleget beszélni az iskoláról, a tanár mozgásteréről, funkcióiról és eszközeiről, ez a tudatos és önreflexív tanári munka nélkülözhetetlen előfeltétele.	0,336	2,41
44.9.3 Nyilván össze kell hangolni egy felsőoktatási intézményben a különböző szakképzettséget nyújtó tanárképzéseket, de csak növeli a szervezeti bizonytalanságot, ha a hagyományok szerint szorosan összekapcsolódó diszciplináris és tanári-szakmai felkészítés szervezetileg elválik egymástól.	0,321	3,59
44.6.1 Sok esetben nincs is értelme általános, illetve középiskolai tanárról beszélni, hiszen a tanár 8 vagy 6 éven át az érettségig kísérheti tanítványait, és erre fel is kell készülnie.	0,320	2,19
44.11.1 Korábban célszerű és hatékony volt a hazai tanárképzés, igazán kár volt megbolygatni.	0,319	3,22
44.7.4 A koherencia megteremtéséhez a tanárképzésben alapvetően a pedagógiai és pszichológiai modulnak kell tartalmában alkalmazkodni a diszciplináris ismeretkörök és ahhoz tartozó szaktárgyi pedagógiák tartalmához	0,315	3,37
14.2. A középiskolai felkészítés titka az, hogy az iskolákba szakmájukat szerető és megszerettetni tudó tanáregyeniségek kerüljenek, akiknek szakmai és módszertani tudása megkérdőjelezhetetlen.	0,308	1,4

6.5. 5. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – ötödik faktorhoz tartozó állítások

Faktor 5: A jó tanár a korszerű ismeretek szakszerű közvetítője faktor: 5 átlag:2,97	súly	f.átl.
14.10.1 A tanári hatékonyság különleges és nem is tanulható adottság, lehet gyakorolni és finomítani, de valakiben vagy megvan, vagy nincs.	0,626	2,55
14.10.4 A tanári rátermettséget jól méri a főbb tantárgyakból szerzett középiskolai érdemjegy.	0,604	1,79
14.3.1 A korszerű ismeretek szakszerű közvetítése a tanár elsőrendű feladata, és ennek a jó példái vonzzák a diákokat erre a pályára.	0,570	3,78
14.7.1 A bolognai képzésben a szakmai és a pedagógiai jellegű tanulmányok aránytalanul oszlanak el a két ciklus között, a tanári mesterképzésben nem lehet kellően elmélyíteni a szakmai felkészítést, és a torlódó pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani stúdiumokat nem lehet időben egymásra építeni.	0,544	3,76
14.2.3 A hatékony, jó pedagógus felkészítése abból áll, hogy megtaníttuk a szaktárgyára és arra, hogy a szaktárgyi tudását és elkötelezettségét tovább tudja adni	0,540	3,74
14.6.1 El kell hártani a tanulmányok elől minden felesleges akadályt, mesterképzés előtti szűrést, és anyagi eszközökkel is ösztönözni kell a tanárszak felvételét és elvégzését.	0,540	2,57
14.10. Az, hogy kiből válhat jó tanár, genetikailag meghatározott.	0,458	1,69
14.6. Adott körülmények között az a legfontosabb, hogy egyáltalán legyenek tanár szakos hallgatók, legyenek olyanok, akik erre a hivatásra készülnek	0,362	3,46
14.2. A középiskolai felkészítés titka az, hogy az iskolákba szakmájukat szerető és megszerettetni tudó tanáregyéniségek kerüljenek, akiknek szakmai és módszertani tudása megkérdőjelezhetetlen	0,361	4,6
14.9.4 A tanár valójában nem kell, hogy beszéljen idegen nyelvet, mindennapi feladatai során a nyelvtudását nem, vagy alig használja	0,324	1,9
14.3. A tanári hivatás választásában az a döntő, hogy a diákok érdekes órákat hallhattak tanáraiktól és nem az, hogy milyen pedagógiai problémák megoldását látták az iskolában.	0,301	3,53
44.9. A tanárképzésben résztvevő oktatási egységek és szakemberek munkáját a meglévő hagyományokra és az intézményi szervezetre tekintettel kell koordinálni.	0,301	3,42

6.6. 6. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hatodik faktorhoz tartozó állítások

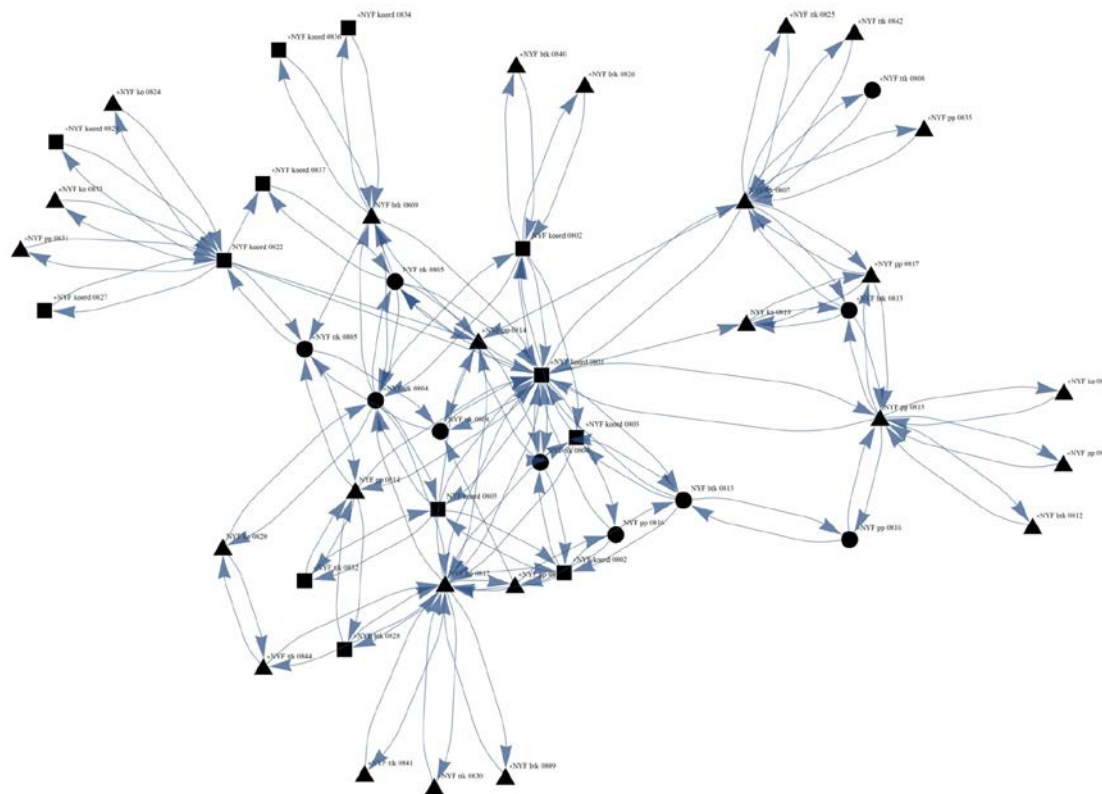
(A faktorban eredetileg negatív súlyú itemek szürke színnel és az átfordítás utáni súllyal szerepelnek)

Faktor 6: Minden elhibázott átlag:3,03	súly	f.átl.
44.2.1 Bolognai rendszerben úgy szereznek két tanári szakképzettséget a hallgatók, hogy a második szakképzettség megalapozottsága és tárgyi tudása valójában elégtelen a színvonalas iskolai oktatómunkához.	0,558	3,25
44.13. Komoly probléma a tanárképzésben érintettek tájékoztatlansága, amit az emel ki és súlyosbít, hogy a bolognai rendszer kétségtelenül bonyolult.	0,525	3,47
44.4.1 A neveléstudomány és pszichológiai tanulmányok elméleti része gyakran csak elvont, bő beszéd az iskolai munkáról, ehelyett a gyakorlati tanári tevékenységhez kellene jó megoldási kulcsokat adni.	0,497	3,47
44.12.2 Óriásiak a különbségek az egyes szakterületek, szakképzettségek között, és a tanárságot ezek határozzák meg, ezek adnak arcot hozzá.	0,456	3,32
44.5.4 A szakmódszertan azért nem tölti be a szerepét, mert nem újult meg, például nem vette figyelembe az internet és az infokommunikációs technológia nyújtotta lehetőségeket. .	0,426	2,33
44.10.4 A természettudományok terén a kiváló hallgatók számára nem versenyképes perspektíva a tanári pálya, a tanári pálya sokkal inkább gyengébbeknek való.	0,418	2,24
14.9.2 A bolognai rendszerű képzésnek nagy ígérete, hogy a „tanár idegen nyelven” szakképzés megnyílt lehetőségével élni fog és felkészít humán és természettudományos tantárgyak idegen nyelvű oktatására a hazai kétnyelvű iskolákban és külföldi oktatási rendszerekben.	0,397	2,73
14.8.3 A bolognai rendszer elveibe ütközik, ha az alapképzés diplomája nem egyenértékű és van olyan tanári specializáció, amellyel a tudományág kutatói és egyéb szakértői mesterképzésére nem lehet felvételt nyerni.	0,384	3,71
14.4.4 Fontos, hogy a társadalom minél szélesebb rétegei jussanak el a felsőoktatásba, szerezzenek oklevelet, a képzett emberek a gazdasági növekedés és a társadalmi stabilitás alapja.	0,354	2,39
44.13.3 A bolognai rendszerű képzés bevezetése rengeteg változást hozott, nemzetközileg ismert és működőképes logikáját elfedte a túl részletes szabályozás, és az intézmények nehézkessége és vonakodása is lassította az átállást az egymást követő ciklusok nyitottabb, rugalmasabb rendjére.	0,313	3,66

**6.7. 7. sz. melléklet: Tanárképzők nézetrendszere – hetedik faktorhoz
tartozó állítások**

Faktor 7: Tudós tanár és a tanári hivatás művészi gyakorlása átlag:3,81	súly	átl.
44.10. A diszciplináris és a tanárképzés szétválásának mások a hagyományai a természettudományi és a bölcsészettudományi területen.	0,558	3,51
14.11.2 Azok a tudós tanárok, akik a tudományágukat magas szinten ismerik és elmélyült művelésre is képesek: önálló, alkotó gondolkodásuk a legvonzóbb példa a tehetséges diákjaik számára.	0,543	3,85
14.11.1 A tanárok szaktárgyi tudása szabja meg a közoktatás színvonalát, ezt kell megerősíteni és megemelni, hogy a diákok többet tudjanak és jórésztük helytálljon a felsőoktatásban is.	0,509	3,4
44.6.2 A magyar gimnáziumok legszebb hagyományai idején is a tudós tanárok is 10 éves kortól 18 éves korig tanították diákjaikat.	0,419	3,93
14.10.2 A fiatalok iránti elkötelezettség és érdeklődés, a velük szembeni empátia és segítőkészség a tanári hivatás művészi gyakorlásának nélkülözhetetlen személyiség-feltétele.	0,413	4,5
14.5.4 A bolognai képzés megszüntette azt a korábbi gyakorlatot, mely a tanári pálya iránt valóban érdeklődők többszörösét képezte tanárnak.	0,402	3,46
14.8.2 A természettudományos és bölcsész alapképzésnek a bolognai rendszerben nem feladata az iskolai funkciók ellátására való felkészítés.	0,399	3,89
14.3.3 A tanári hivatás választásában (különösen a középiskolai tanulmányokat közvetlenül követő döntésben) perdöntő lehet a személyes iskolai tapasztalat, a tanároktól kapott jó vagy rossz példa, és az ennek nyomán a hallgatóban kialakuló „laikus pedagógia”.	0,373	4,35
44.12.3 A tanárképzés sokszínűségét és változatos kombinációit épp az teszi lehetővé, ha a különböző szakképzéseket egy átfogó szabályoknak engedelmesskedő rendszerbe állítjuk és elérjük, hogy különböző utakon egyként tanári felkészültséghez vezessenek el.	0,341	3,41
44.2. A kétszakos képzés mai rendszerében a szaktárgyi képzések aszimmetriája problémát okoz.	0,339	3,92
14.6.3 Bízunk a hallgatók tanulmányaik során kiérlelt döntésére, hogy válasszák a tanárszakot, mert ez kötelezi el őket a hivatás mellett és tartja meg a pályán.	0,304	3,86

6.8. 8. sz. melléklet: A Nyíregyházi Főiskola kapcsolati ábrája



A Nyíregyházi Főiskolán a tanárképzés stratégiai szerepet tölt be, az 1962-ben létrehozott főiskola fő profilja a tanárképzés volt és maradt.

A Nyíregyházi Főiskola a tanárképzés bolognai reformjának bevezetése óta a felvételi adatok szerint az országosan évente felvett tanár szakos hallgatóknak nagyságrendileg a 10%-át képz¹. A főiskolán 15 tanári szakképzettséget lehet megszerezni. Az NYF ma ezzel a tanárképző főiskolák köz

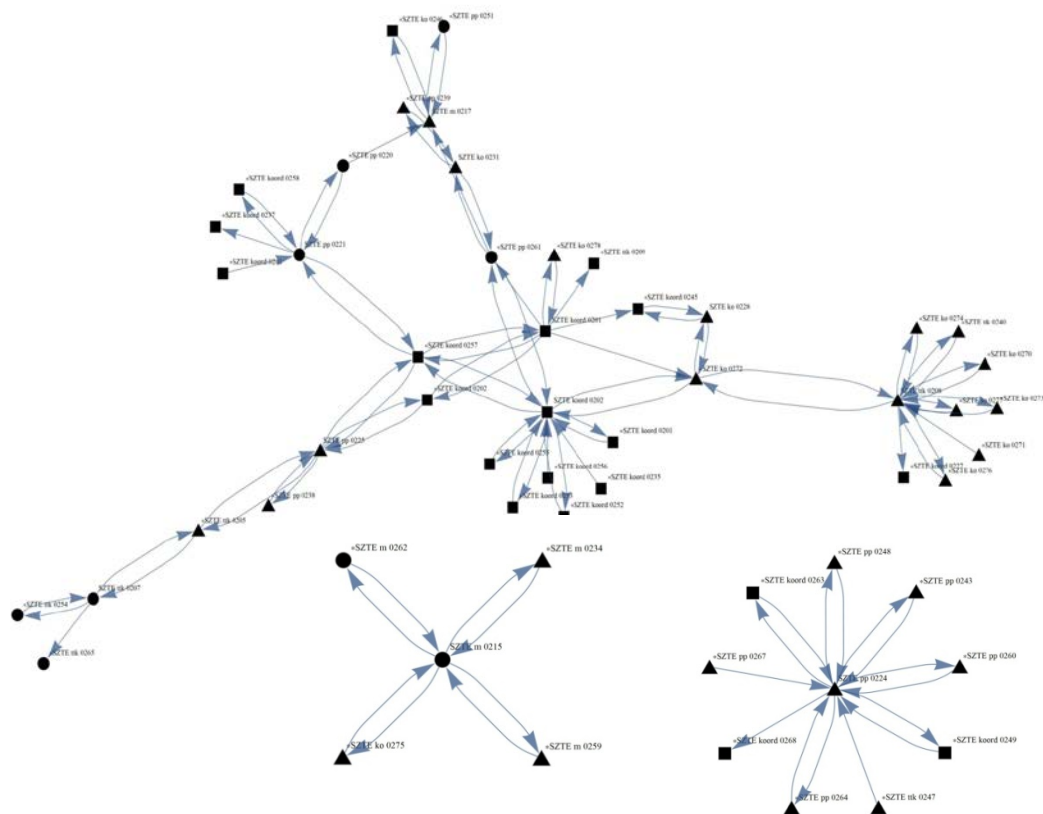
Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)

Alanyok kódolása:

- * nélküliek: válaszadók
- *-al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek

6.9. 9. sz. melléklet: A Szegedi Tudományegyetem kapcsolati ábrája



A Szegedi Tudományegyetemen a tanárképzésnek két markánsan elkülönülő hagyományokkal rendelkező központja létezik, a Bölcsészettudományi Karon a Neveléstudományi Intézetben, valamint a Juhász Gyula Pedagógusképző Karon, mely korábban tanárképző főiskolaként működött és 2000-ben lezajlott egyetemi integrációját követően karként őrizte meg önállóságát. Az egyetemen e két eltérő szakmai kultúrájú és hagyományú tanárképző központ, valamint az érintett diszciplináris karok közötti koordinációt a Pedagógusképzési Bizottság látja el.

A Szegedi Tudományegyetem képezi a tanári mesterszakra országosan felvett hallgatók 13-16%-át. Az egyetemen 64 eltérő tanári szakképzettséget lehet szerezni, melyből 42 (a szaktárgyat idegen nyelven oktató tanár szakképzettségekkel együtt számított) közismereti, valamint 22 zenei szakképzettség. Az SZTE kelet-Magyarország legjelentősebb tanárképző intézménye.

Magyarázatok:

- alany fontosság = 1 (oktató, tanár)
- alany fontosság = 2 (modul felelős)
- ▲ alany fontosság = 3 (dékán, rektor, szakfelelős, intézményi koordinátor)

Alanyok kódolása:

- * nélküliek: válaszadók
- *-al ellátottak: a válaszadók által megnevezett személyek

7. IRODALOMJEGYZÉK

7.1. Könyvek és tanulmányok

Báthory Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. Pedagógusképzés 1-2: pp. 63-70.

Bavelas A. (1969): Kommunikációs sémák feladatot teljesítő csoportokban. In: Pataki Ferenc (szerk.): Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. pp. 271-287.

Bollókné Panyik Ilona (2003): Az egységes pedagógusképzés víziója. Pedagógusképzés 2-3: pp. 81-89.

Brezsnyánszky László – M. Nádasi Mária (2008): A neveléstudományi mesterprogramok helyzete és problémái – Áttekintés a MTA Pedagógiai Bizottsága számára. Pedagógusképzés 4: pp. 53-67.

Csepeli György: A szervezkedő ember. 2001. Osiris Kiadó. Budapest. pp.165-195.

Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. Pedagógusképzés 4: pp. 143-146.

Falus Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. Pedagógusképzés 1: pp.19-36.

Friedman, Thomas (2006): És mégis lapos a Föld. A XXI. század rövid története. HVG könyvek, Budapest.

H. Nagy Anna (2009, szerk.): Pedagógusképzés a 21. században ELTE-Modell – Az ELTE szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003-2008. ELTE PPK, Budapest.

Halász Gábor (2002): A középfokú oktatás expanziója: problémák és perspektívák. in: Semjén András (szerk.), Oktatás és munkaerőpiaci érvényesülés. MTA Közgazdaságtudományi Kutatóközpont, 2002, 91-112. o. <http://econ.core.hu/kiadvany/szirak/4.pdf> letöltve: 2012. 02. 20.

Hunyady György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. Pedagógusképzés 1-2: pp. 77-88.

Hunyady György és Papp Lajos (1992, szerk.): A bölcsészkar reform bevezetése (1990-1992). ELTE BTK. Budapest.

Hunyady György (2010, szerk.): Pedagógusképzés „A magyar bolognai rendszerben” a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003-2010. ELTE Eötvös Kiadó. Budapest.

Hunyady Györgyné (2004): A hazai főiskolai szintű tanár-, tanító- és óvóképzés pedagógiai programjai. Pedagógusképzés 1: pp. 3-11.

Hunyady Györgyné – M. Nádasai Mária (2006): Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás. Pedagógusképzés 3-4: pp. 21-33.

Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. Pedagógusképzés 4: pp. 23-44.

Kelemen Elemér (2004): A magyar pedagógusképzés története a 20. század utolsó évtizedeiben. Pedagógusképzés 2: pp. 17-26.

Kelemen Elemér (2004): A magyar pedagógusképzés változásai az 1990-es években. Pedagógusképzés 3: pp. 3-16.

Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. Pedagógusképzés 3-4: pp. 35-49.

Klein Sándor (2002): Vezetés- és szervezetpszichológia. Edge Kft. pp. 372-441.

Leavitt H.J. (1969): Kommunikációs sémák hatása a csoport teljesítményére. In: Pataki Ferenc (szerk.): Csoportlélektan. Gondolat Könyvkiadó, Budapest. pp. 287-313.

Löfström, E. - Eisenschmidt, E. (2009): Novice teachers' perspectives on mentoring: The case of Estonian induction year. Teaching and Teacher Education, Vol. 25, Issue 5: pp. 681-689.

M. Nádasai Mária (2007): Innovációk a tanárképzésben – alulnézetben. Pedagógusképzés 1: pp. 141-152.

M. Nádasi Mária (2007): Szubjektív tanárképzéstörténet. Pedagógusképzés 5. (4) pp. 165-171.

Mérei Ferenc (1988): Községek rejtett hálózata – A szociometriai értelmezés. Tömegkommunikációs Kutató Központ. Budapest.

Pemmaraju, S. and Skiena, S. (2003): Computational Discrete Mathematics: Combinatorics and Graph Theory with Mathematica. Cambridge: Cambridge University Press.

Perjés István-Vass Vilmos (2008): A curriculumelmélet műfaji fejlődése. Új Pedagógiai Szemle 3: pp. 3-10.

Pőcze G. (1995): A NAT és a gyakorlat – A Nemzeti alaptanterv implementációja. Új Pedagógiai Szemle, 1995. 4. sz. 12-36.

Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2000): A felsőoktatás modernizációjának néhány tendenciája. Magyar Pedagógia, 100: pp. 33-51.

Rapos Nóra (2010): Hozzászólások a TKSZ 2010. ápr. 23-i rendezvényén. Pedagógusképzés 1: pp. 95-98.

Scott, J. P. (2000): Social network analysis: A handbook. London: Sage publications.

Szebenyi Péter (1994): Tantervkészítés egykor és most - Tanterv. Educatio 3: pp. 345-354.

Szivák Judit (2004): Mit kutatnának a pedagógusok? Pedagógusképzés 3: pp. 17-32.

Trencsényi László (2005): A pedagógusképzés paradoxonjai. Pedagógusképzés 2: pp. 55-60.

Vass Vilmos (2007): Az oktatás tartalma mint fejlesztési eszköz. Új Pedagógiai Szemle, 2007. 6. sz. 3-12.

Vass Vilmos (2008): A Nemzeti alaptanterv és a pedagógusképzés összefüggései. Pedagógusképzés 4: pp. 69-78.

Vastagh Zoltán (1995): A tanárképzés fejlesztésének időszerű feladatai. Magyar Pedagógia, 3-4: pp. 343-353.

Wasserman, S. and Faust, K. (1994): Social Network Analysis: Methods and Applications. Cambridge: Cambridge University Press.

7.2. Dokumentumok

A felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX törvény

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv letöltve: 2012. 02.20.

A tanári képzés követelményeiről szóló 111/1997. (VI.27.) Korm. rendelet

A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet

Caena, Francesca (2012): Perspectives on Teacher Educator Policies in European Countries: an overview. Working document prepared for the peer learning conference 'Education²: Policy Support for Teacher Educators. Brussels: European Commission.

European Commission and the Council (2004): Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.

http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf Letöltve: 2012. 04.29.

OECD (2005): Teachers Matter – Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

Commission of the European Communities (2005): Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning http://ec.europa.eu/languages/documents/recomendation-key-competence_en.pdf letöltve: 2011. 12. 06.

A felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény

http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a0500139.tv letöltve 2012.02.20.

Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. OM rendelet 4. sz. melléklete http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM letöltve: 2012. 03. 23.

European Parliament and the Council (2006): Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT> Letöltve: 2012. 04. 29.

Williams, Dylan (2006): Does Assessment hinder learning? seminar paper presented at the Institute of Civil Engineers, London, UK. <http://www.dylanwiliam.net/> letöltve: 2011. 08.20.

Cameron, Marie (2007): Learning to Teach – A Literature Review of Induction Theory and Practice. New Zealand Teachers Council. <http://www.tlu.ee/files/arts/2735/reseac293c288490e25f0defd84866386e470.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

McKinsey & Company (2007): How the world's best-performing schools come out on top. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> letöltve: 2011. 12. 06

Council of the European Union (2007): Council Conclusions on Improving the quality of teacher education.

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/97160.pdf letöltve: 2011. 12. 06.

Council of the European Union (2008): Council Conclusions on Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf letöltve: 2012. 04. 29.

Európai Parlament és a Tanács (2008): Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanulás Európai Képesítési Keretrendszerének létrehozásáról. az Európai Unió Hivatalos Lapja 2008. 5.6. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:HU:PDF> letöltve: 2011. 12. 06.

OECD (2008): Trends Shaping Education. OECD, Paris.

<http://titania.sourceoecd.org/vl=84593184/cl=15/nw=1/rpsv/trendsshapingeducation2008/index.htm> letöltve: 2011. 12. 06.

Bologna Secretariat (2009): Bologna Beyond 2010. – Report on the Development of the European Higher Education Area. Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference.m 28-29. April 2009. <http://www.ehea.info/Uploads/Irina/Bologna%20beyond%202010.pdf> letöltve: 2009.12.10.

Council of the European Union (2009): Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF> letöltve: 2011. 12. 06.

Eurydice (2009): Key Data on Education in Europe 2009. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/105EN.pdf letöltve: 2011. 02.24.

University of Yvaskyla (2009): Teacher Education Curricula in the EU. University of Yvaskyla, Finish Institute for Educational Research. <http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/teacherreport.pdf> letöltve: 2011. 12. 06.

Donaldson, Graham (2010): Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher in Scotland. Scottish Government, Edinburgh.

European Commission (2010a): Report of Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June, 2010.

<http://www.kslll.net/PeerLearningActivities/PlaDetails.cfm?id=109>

European Commission (2010b): Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: a Handbook for Policymakers. Brussels: European Commission.

http://ec.europa.eu/education/library/publications/handbook0410_en.pdf

Eurydice (2010): Focus on Higher Education in Europe 2010 The impact of the Bologna Process on education Eurydice, Brussels.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf letöltve: 2011. 12. 04.

European Commission 'Teachers and Trainers Cluster' (2010): The Profession of the Teacher Educator in Europe. Report of Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010. http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf letöltve: 2011.05. 24.

Musset, P. (2010): Initial Teacher Education and Continuing Training Policies in a Comparative Perspective: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review on Potential Effects. OECD Education Working Papers No. 48. OECD Publishing. doi: 10.1787/5kmbphh7s47h-en

Caena, Francesca (2011): Literature review Teachers' core competences: requirements and development. European Commission, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

Ian Menter, Moira Hulme, Dely Elliot and Jon Lewin (2011): Literature Review on Teacher Education in the 21st Century. Scottish Government.

<http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/325663/0105011.pdf> Letöltve: 2012. 04. 29.

Teaching Council of Ireland (2011): Policy on the Continuum of Teacher Education. http://www.teachingcouncil.ie/_fileupload/Teacher%20Education/FINAL%20TC_Policy_Paper_SP.pdf letöltve: 2012. 01.20.

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion (TE4I) Project Recommendations linked to Sources of Evidence. <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/sources-of-evidence.pdf> letöltve: 2012.03. 23.

European Commission (2012a): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes. Commission Staff Working Document Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. Brussels: European Commission.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

European Commission (2012b): 'Education²: Policy support for Teacher Educators' Conference Conclusions. Brussels: European Commission.

Eurydice (2012): Key Data on Education in Europe. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Brussels. pp. 109-112.

http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134EN.pdf letöltve: 2012. 04. 29.

Stéger Csilla (2012): Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után. ELTE, Budapest. 2012.

http://nevelestudomany.phd.elte.hu/wpcontent/uploads/2012/02/Stéger_Csilla_disszertáció.pdf

European Commission (2013): Supporting Teacher Educators for Better Learning Outcomes. Brussels: European Commission. 2013.

http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/support-teacher-educators_en.pdf

8. FÜGGELÉK

VÁLOGATÁS A NYUGAT-MAGYARORSZÁGI EGYETEM REGIONÁLIS PEDAGÓGIAI SZOLGÁLTATÓ ÉS KUTATÓ KÖZPONT NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉSSEN SZÜLETETT SZAKMAI ANYAGAIBÓL, ELSŐSORBAN A GYAKOR-
NOKI IDŐSZAK EURÓPAI GYAKORLATÁRÓL³

³ Az angol nyelvű szakmai anyagokból fordítások kerültek közreadásra.

8.1. Csoportjelentés tanulmányi látogatásról

Csoportjelentés tanulmányi látogatásról

Csoport száma

A látogatás címe Gyakornokok támogatása

Téma: 14 (A tanárok és az oktatók első képzése, toborzása és értékelése)

Város, ország: Szombathely, Magyarország

Látogatás típusa: G

A csoport jelentéstevői: Margareta De Clerq, Jean-Marc Poulard

Tisztelt Résztvevők!

A tanulmányi látogatás célja, hogy elősegítse a tapasztalatok és a jó gyakorlat kicserélését az Önök által meglátogatott ország és az Önök országa között. Egy tanulmányi látogatáson való részvétel tehát izgalmas élményt jelenthet, s fontos eszköze lehet az ismeretszerzésnek.

E látogatás során arra kérjük Önöket, hogy készítsenek el egy csoportos jelentést, amely összefoglalja a tanácskozásokat és a tapasztalatokat. Ez segít majd a Cedefopnak abban, hogy eljuttassa az Önök által szerzett ismereteket a többieknek, akik szintén érdeklődnek a téma iránt, de nem vettek részt e konkrét tanulmányi látogatáson.

A látogatás első napján válasszák ki azt a jelentéstevő személyt, aki felel a zárójelentés elkészítéséért és annak a Cedefophoz történő benyújtásáért. A jelentéshez az adott ország minden érintett képviselője járuljon hozzá véleményével, tudásával és gyakorlataival. Kérem, hogy már a látogatás első napján kezdjenek el dolgozni a jelentésen!

Nyilván készítenek majd saját jegyzeteket a prezentációk és a helyszíneken tett látogatások során, a csoportjelentésnek azonban a csoportnak a teljes látogatás során látottakkal és megismertekkel kapcsolatos észrevételeit és a különböző országok és résztvevők által képviselt szempontokat, perspektívákat kell hangsúlyoznia. A jelentésnek **NEM** utazási naplószerűnek kell lennie, ami minden egyes napot és ülést, illetve látogatást leír.

A Cedefop weboldalán közzéteszi az Önök jelentéseinek kivonatait és azokat oktatási és szakképzési szakértők rendelkezésére bocsátja. A jelentés elkészítésekor kérem, tartsák szem előtt az olvasóbarátságot: jelentésük legyen világos, érdekes és kellően részletes annak érdekében, hogy Európa-szerte hasznára várjon a kollégáknak.

Amennyiben a jelentéshez fényképeket mellékel, beleegyezik abba, hogy a Cedefop használja azokat a tanulmányi látogatásokról készített kiadványaiban és weboldalán.

Kérem, hogy a csoport munkanyelvén készítsék el a jelentést!

Kérem, hogy a jelentésbe ne tegyék bele a programot, illetve a résztvevők listáját!

A jelentéstevő a látogatástól számított EGY hónapon belül nyújtsa be jelentését a

Cedefopnak (studyvisits@cedefop.europa.eu).

I EREDMÉNYEK

Ez a szakasz a csoportnak a vendéglátó intézményeknél tett látogatásainak eredményeit foglalja össze, valamint megvitatja a kérdéseket a vendéglátókkal és a csoporton belül. Ön pedig minden nap el fog gondolkodni az aznap megismerteken. Ahhoz azonban, hogy összerakja őket és egy általános képet tudjon adni, egy külön ülést kell szentelnie a zárójelentés elkészítésének a látogatás utolsó napján.

Ebben a szakaszban fontos, hogy ne csak azokat a dolgokat írja le, amelyeket a vendéglátó országgal kapcsolatban megismert, hanem azokat is, amelyeket a csoporttagok által képviselt országokkal kapcsolatban megtudott.

1. A tanulmányi látogatások programjának egyik célkitűzése, hogy a vendéglátók és a résztvevők kicseréljék egymás között jó gyakorlataikat. A Cedefop kiválasztja majd a jól leírt projekteket/programokat/kezdeményezéseket és terjeszti majd azokat a korábbi résztvevők és a szélesebb közönség, beleértve a jövőbeni lehetséges projektpartnerek körében is. Ezért nagyon fontos, hogy megnevezzen és leírjon minden olyan szempontot, amely az Ön megítélése szerint e projekteket/programokat/kezdeményezéseket sikeressé és felfedezésre alkalmassá teszi.

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

Kérem, írjon le minden egyes, a látogatás során megismert jó gyakorlatot (mind a vendéglátóktól, mind a résztvevők egymástól), és nevezze meg az alábbiakat:

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Országa	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismerve teszi azt egy jó gyakor- lati példává
Gyakornokok beiktatása	MÁLTA	Oktatási és Foglalkoztatási Miniszté- rium Minőség és Standardok az Okta- tásban Igazgatóság www.education.gov.mt/qad/school- improvement.aspx	Anthony Grech Minőségbiztosítási Részleg Minőség és Standardok az Okta- tásban Igazgatóság, Great Siege Road, Floriana VLT2000	Gyakornokoknak	<p>Az Gyakornoki Program két különálló, mégis egymást kölcsönösen támogató elemből áll: a mentoringból és az értékelésből. A mentoring szakmai támogatást nyújt, az értékelés pedig szakmai tanácsadást biztosít, és a foglalkoztatás megerősítéséhez vezet.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A gyakornokok sokat profitálnak a tapasztaltabb és speciálisan képzett társaik által nyújtott strukturált támogatásból • Az Oktatás Minőségéért és Standardjaiért felelős Igazgatóság (DQSE) olyan leendő mentortanárok, valamint indukciós koordinátorok számára tart képzéseket, akik az iskola szintjén segítenek az egész folyamat koordinálásában. • Az értékelés a Teljesítmény-

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Országa	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakor- lati példává
					<p>menedzsment és Szakmai Fejlesztési Terv segítségével valósul meg, amelyet egy olyan eszköznek szánunk, amely segít a gyakorlókknak abban, hogy azok megnevezzék saját szakmai céljaikat és mindazokat a szakmai fejlesztési követelményeket, amelyek a további fejlődésükhöz szükségesek.</p>
Indukciós rendszer és a mentorok kiválasztása	NÉMETOR- SZÁG	Werner-von-Siemens-Gymnasium Regensburg Brennesstrasse 4 DE 93059 Regensburg www.siemensgymnasium.de	Martina Lang Dolles martina.lang@dolles.net	Gyakornokoknak a gyakornoki időszakuk során	<p>A gyakorlók tanárok mellé kijelölt mentorok kiválasztásának jól strukturált módja.</p> <p>A tanárképzés első szakasza az egyetemen a megfelelő iskolatípusban zajló gyakorlati kurzusokat jelent.</p> <p>A második szakasz a tanárképzés – gyakorlók időszak, amely két fázisra bontható:</p> <p>Semináriumi iskolák: az oktatás kis csoportokban., az egyes pályakezdő tanárok tantárgya szerint szervezett csoportokban zajlik. Előbb gyakorlati tanítási tapasztalat, majd továbbképzés különböző tudományterületeken.</p>

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kezdemenyezés címe	Országa	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezdemenyezés	A projekt/ program/ kezdemenyezés mely ismerve teszi azt egy jó gyakor- lati példává
					<p>Fenntartóval rendelkező iskolák: kisebb munkatempóban tanítanak, de teljes körű felelősséggel járnak el. A tanácsadók tapasztalt tanárok.</p> <p>Megjegyzések:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Egy szemináriumi iskolába kb. 30 hallgató jár • Kiscsoportos szemináriumok, minden egyes szemináriumi tantárgy vezetője a szemináriumi oktató, aki 6-12 hallgatóért felel. Tehát minden hallgatónak két tantárgyi oktatója van. • Minden hallgatónak minden egyes tudományos tantárgyából heti két órája van, és vannak általános tantárgyak is (pszichológia, pedagógia, Bajor Oktatási Jog), amelyeket általános szemináriumi oktatók oktatnak. Ezek az órák mindenféle didaktikai kérdés terítékre kerül, de nyilván központi szerepet kap a tanítási gyakorlat. • Az oktatók segítséget nyújtanak a a

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Ország	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakor- lati példává
					hallgatóknak az óraszervezésben és az értékelésekben; Hallgatók által tartott órákat is látogatnak (mindkét tárgyból kb. 12-20 órát az első félévben) és egyéni visszajelzést adnak nekik. A 2 éves gyakornoki folyamatot a hallgatók nagyon fontosnak tartják: 80%-uk „elengedhetetlenek” tartja.
Portfólió rend- szer	MAGYA- RORSZÁG	Nyugat-Magyarországi Egyetem http://www.uniwest.hu	Némethné Tóth Ágnes t.agnes@mnsk.nyme.hu	A képzésben résztve- vő tanároknak	A portfólió, mint reflektív eszköz
A konkrét kép- zőiskolák rendszere	MAGYA- RORSZÁG	Bolyai Gyakorló Iskola http://www.bolyai.nyme.hu/Default.asp?content=tartalom&lang=en Nyugat-Magyarországi Egyetem http://www.uniwest.hu	Némethné Tóth Ágnes t.agnes@mnsk.nyme.hu	A képzésben résztve- vő tanároknak	Párbeszéd és szoros együttműködés a tanárképző főiskola és a gyakorlóiskola között. Mint az új M.Sc. és az M.A. tanárképzés központja, a kar kiválóan működik együtt a Bolyai János Gyakorló Általános Iskola és Gimnáziummal, valamint a szombathelyi Regionális Pedagógiai (Szolgáltató) Központtal, amely az egyetem része. Ez a regionális központ köti össze a kart a térség közoktatásával. A felnőttképzés egyre fontosabbá válik. A kar pedagógusokat is képez a felnőttképzés szervezése, a humán erőforrás,- és közösség-fejlesztés,

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Ország	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakor- lati példává
					a kultúraátadás, a szakmai és karriertanácsadás és a képzési és munkaerőpiac irányítása érdekében. . Kiterjedt, szerteágazó képzést nyújtanak a 2008-ban alapított Felnőttképzési Intézetben.
Fókuszban a pozitív coaching technikák a képzésben résztvevő tanárok számára	EGYESÜLT KIRÁLYSÁG (ANGLIA)	St. Mary's University College Waldegrave Road GB – TW1 4SX Twickenham http://www.smuc.ac.uk/	Vértés Róbert boby@smuc.ac.uk	Képzésben résztvevő tanároknak	Az iskola jó példája a pozitív coachingnak. A technika lehetővé teszi a gyakorlók számára, hogy anélkül fejlesszék saját stílusukat, hogy átvennék a mentor stílusát. A „mi az, ami jól ment/ még jobban menne-e, ha” módszer csupán csak néhány képzőintézmény és iskola használja, s kísérletet tesznek a képzésben és a mentorok képzésében arra, hogy a megfigyelésről való visszajelzést pozitív véleménnyel kezdjenek, s lehetőség szerint a megfigyelt személy kezdje meg a beszélgetést a saját véleményének elmondásával.
E-tanulási platform	SPANYOLORSZÁG	Centro del Profesorado de El Ejido (CEP) C/Zorrilla, N°49 ES- 04700 El Ejido (Almeria) http://www.cepejido.es	Javier García Blanca Centro del Profesorado de El Ejido mariscal2002@telefonica.es	Gyakornokoknak Alapképzés és folyamatos továbbképzés tanárok számára: vir-	Megfizethetőség és a tanárok CPD-hez(folyamatos szakmai fejlődéshez) való mindenkori hozzáférése. Kezdeti és folyamatos képzés. Mielőtt tanárokká válnak, a szolgáltató

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Országa	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakor- lati példává
				tuális és osztálytermi oktatás	tanárképző központ egy kötelező kur- zust kínál mentorok és gyakoronokok számára. A felügyelő meglátogatja a pályakezdő- ket és ő felel azok záróbizonyítványáért.
E-tanulási plat- form	FRANCIA- ORSZÁG	CRDP de l'académie de Montpellier Allée de la citadelle FR-34064 Montpellier cedex 2 http://www.cndp.fr/bsd/	Jean-Marc Poulard Jean-marc.poulard@ac-creteil.fr	Tanároknak	Megfizethetőség és a tanárok CPD-hez való mindenkori hozzáférése. A képzés számos évfolyamra(alap,- és középfokú oktatás) és tantárgyra kitér. Minden egyes modul egy-egy tanórai videófelvétel köré szerveződik, amelyet a felvételen rögzített tanárok, oktatók, tanácsadók és szakértők megjegyzései és magyarázatai egészítenek ki. Írásbeli dokumentáció is rendelkezésre áll. Az erőforrások használhatók önképzés- re és felügyelt képzésre is.
Nemzeti Okta- tási Törvény 1/2011	ROMÁNIA	Oktatási, Kutatási, Ifjúsági és Sport- minisztérium – Románia http://www.edu.ro/index.php/base/frontpage	Botea Alina alina_botea79@yahoo.com	Mentoroknak és gya- kornokoknak	Az 1/2011. sz. Nemzeti Oktatási Tör- vény értelmében a mentor csökkentett óraszámában tanít(heti két órával keve- sebben) annak érdekében, hogy a lehe- tő legnagyobb mértékben tudja segíteni

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kez- deményezés címe	Országa	A végrehajtó intézmény neve (ha le- hetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha le- het, az), aki bemutatta a prog- ramot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezde- ményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakor- lati példává
					és támogatni a gyakornokokat (262.cikk,4.bekezdés) A fizetést órabér egészíti ki. Ha a gyakornok másik városban él, ak- kor a mentor utazási költségét is térítik. A mentor néhány órát közösen tart a gyakornokkal (csoportmunka) , ezt pe- dig egy megbeszélés követi, amelynek alapja az önértékelés és a folyamatos támogatás.
NQT	CSEH KÖZ- TÁRSASÁG	Egyetemek pl. www.muni.cz www.mendelu.cz	Svatava Dvorakova reditel@oabk.cz	Oktatásban dolgozó tanároknak	Az iskolák elkészítik saját támogató te- vékenységeiket a gyakornokok számára
Oktatási re- formok egy új politikáért	GÖRÖGOR- SZÁG	2. Chaniai Általános Líceum – Kréta http://www.minedu.gov.gr	Vasileios Loubos baslub@yahoo.com	Jelentős reformok a tanárok tekintetében	2011 áprilisában az Oktatási Minisztéri- um az oktatási rendszer átfogó reform- ját jelentette be, amelynek középpont- jában az „Első a diák” célja áll, s a re- form két kifejezésen alapul:„az első a diák, a tanuló” és az „egyetlen iskolát és egyetlen gyermeket sem hagyunk hát- ra”, amelyben elsőbbséget élvez: a humán erőforrások fejlesztése és ki- aknázása.

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

A projekt/ program/ kezdemenyezés címe	Ország	A végrehajtó intézmény neve (ha lehetséges, adja meg a weboldalát is)	Kapcsolattartó személy (ha lehet, az), aki bemutatta a programot a csoportnak	Kinek szól a projekt /program/ kezdeményezés	A projekt/ program/ kezdeményezés mely ismérvei teszik azt egy jó gyakorlati példává
					Az iskolai hálózat ésszerűsítése. Értékelés. Az oktatási rendszer irányítása.
Nemzeti Gyakornoki Program	ÍRORSZÁG	An Chomhairle Mhúinteoireachta, Block A, Maynooth Business Park, Maynooth, Co Kildarte http://www.teachingcouncil.ie/	Declan Kelleher deckell@indigo.ie	A gyakornokok a gyakornoki képzés során	Minden gyakornoknak az első tanítási éve során köteles 10 workshopon résztvenni a legközelebbi tanárképző központban. A workshopok olyan témákkal foglalkoznak, mint a tanulás-szervezés, a tervezés és felkészülés, a szülőkkal való együttműködés, gyermekvédelem, magatartási problémák kezelése, a megkülönböztetés és a befogadás. Az iskolában dolgozó mentorok számának emelése folyamatban van, ezáltal is tovább segítik a gyakornokokat. A jelenlegi gyakorlat biztosítja, hogy a mentornak legyen egy helyettese, aki foglalkozik a gyakornokkal az osztálytermi környezetben. A kezdő általános iskolai tanár záróértékelését a Felügyelőség vezeti, a gyakornokot egy elégséges beszámoló után veheti véglegesen nyilvántartásba a Tanítói Tanács.

*Annyi jó gyakorlatot ír le, amennyit szükségesnek tart. A táblázathoz adhat hozzá sorokat.

2. A tanulmányi látogatások program célja, hogy elősegítse és támogassa a politika kidolgozását és az Élethosszig Tartó Tanulás terén történő együttműködést. Ezért fontos az, hogy megismerjük, mi az, amit látogatása során megtudott ezekről az intézkedésekről és azok végrehajtásáról. Kérem, írja le felfedezéseit az alábbiakkal kapcsolatban:

2.1. A RÉSZTVEVŐ ORSZÁGOK ÁLTAL ALKALMAZOTT MEGKÖZELÍTÉSEK A LÁTOGATÁS TÉMÁJÁVAL KAPCSOLATBAN. VAN BÁRMILYEN HASONLÓ MEGKÖZELÍTÉS/INTÉZKEDÉS A RÉSZTVEVŐ ORSZÁGOKBAN? MILYEN SZEMPONTOK HASONLÓAK ÉS MIÉRT? MILYEN SZEMPONTOK KÜLÖNBÖZŐEK ÉS MIÉRT?

A kezdetekkor a csoport meghatározta, mit értenek „gyakornok” alatt az egyes országokban, mivel néhány ország láthatóan különböző véleményen volt a pontos meghatározással kapcsolatban.

A csoport megállapodott abban, hogy a hallgatótanár gyakornoki képzése a teljes jogú tanárrá válással eltöltött idővel együtt alkotja a „gyakornokoknak” szóló a támogatási időszakot. Ez utóbbi időszak jelenleg egy és öt év között változik az ebben a tanulmányban tárgyalt országok körében.

A tanárrá válás formális „engedélyezését” az egyetem (vagy a képzést nyújtó iskola) vagy egy központi kormányzati szerv, vagy a Tanítói Tanács által maga a tanári szakma látja el.

Néhány országnak kifogástalan gyakornoki rendszere van kezdő tanárok számára. E mentorálást hivatalosan kijelölt mentor végezheti, világos irányelvek (MT) mentén, vagy egy már minősített tanár veheti át e szerepet. Változó a gyakorlat abban a tekintetben, hogy az ilyen tanárokat kapnak-e bármiféle javadalmazást (Lengyelország).

Az egyes nemzeti rendszereken belül jogilag lehetséges formális képzés nélkül tanárokat foglalkoztatni (Egyesült Királyság, Belgium, Franciaország).

A csoport egyértelmű hitvallása azonban az, hogy a tanár az egy olyan szakember, akinek az iskolában való elhelyezkedés és a szaktanári szerepvállalás előtt rendelkeznie kell az elvárt

képesítésekkel. Elengedhetetlenül szükséges, hogy a tanári szakma kellő tiszteletnek és bizalomnak örvendjen, akár a képzett szakemberek.

A résztvevő európai országokban mások és mások a tanárképzés módszerei. A képzőiskolának a magyar vendéglátó által a résztvevőknek bemutatott fogalma nem minden országban hasonló.

A szombathelyi képzőiskola közvetlenül kapcsolódik a Nyugat-Magyarországi Egyetemhez, és magas színvonalú képzési terepet és támogatást nyújt a képzésben résztvevő tanároknak.

Számos országban azonban más koncepciót alkalmaznak: az egyetemeknek nincsenek „saját” gyakorlóiskoláik, hanem együttműködnek a már meglévő iskolákkal, vagy fordítva, a tanulóknak kell gondoskodniuk a saját iskolai elhelyezkedésükről. . Sok országban azonban számos diáktanár a „gyakorló iskolákban” szerez tapasztalatot.

Számos országban (Magyarországon, Lengyelországban, Franciaországban) tanárképzés jelenleg átalakuláson megy át.

2.2. A RÉSZTVEVŐ ORSZÁGOK ÁLTAL A LÁTOGATÁS TÉMÁJÁHOZ KAPCSOLÓDÓAN VÉGREHAJTOTT INTÉZKEDÉSEK KAPCSÁN TETT ERŐFESZÍTÉSEK SORÁN ÉSZLELT KIHÍVÁSOK. MELYEK EZEK A KIHÍVÁSOK? GYAKORIAK EZEK A KIHÍVÁSOK? HA IGEN, MIÉRT? HA NEM, MIÉRT NEM?

A felismert kihívások:

1. a változó rendszerek
2. megfelelő mentorokat találni
3. gyakorlati képzést nyújtani és elismertetni
4. Hogyan adjunk hatalmat a kezdő tanároknak?

1. Változó rendszerek

A magyar szervezők bemutatásából kitűnik, hogy Magyarország egy másik rendszerre tér át: a Bolognai Folyamat által meghatározott kétféle szakosodás helyett csupán

egyféle szakosodás lesz. Lengyelországban is a változás időszaka zajlik. Csupán Bajorországban (DE) nem változik a jelenlegi tanárképzés rendszere.

Az állandó változások rendkívüli rugalmasságot követelnek és bizonytalanná teszik a tanári szakmát, nincs azonnali megoldás.

2. A megfelelő mentorok megtalálása kihívást jelent azokban az országokban, ahol a rendszer működik.

A mentorálás számos formában történhet. A legtöbb országban minden gyakornoknak egyetlen mentora van. Németországban azonban egy gyakornoknak annyi mentora van, ahány tantárgyat tanít, s még az olyan általános tárgyakból is vannak mentorai, mint a pszichológia, a pedagógia, stb.

Az angol általános iskolákban számos tanár felel a szakma újoncainak köszöntéséért. Miután a tanári beavatás felelőssége több emberre hárul, ez lehetővé teszi, hogy több időt szenteljenek a gyakornok segítségének, támogatásának.

Egyértelműen különbséget kell tennünk az oktató, aki hivatalosan értékkel, és a mentor között, aki segíti, támogatja a pályakezdőt a gyakorlatszerzésben.

Franciaországban az általános iskolai tanárokat egy oktatói csoport (tanár-pedagógiai tanácsadó szakos tanár) segíti a tanításban, akik között egyaránt található mentor és értékelő. A tanár „mindennapi életének” elsajátítását informálisan, közvetlenül az általános iskola személyzetének segítségével valósítják meg. A középiskolában csak egy mentor jut egy gyakornokra. Ez a mentor ugyanazokat a tantárgyakat tanítja, mint a pályakezdő.

Bármennyire is a tanúskodik a csoport által választott rendszer annak kiválóságáról, Máltán a fő problémát a mentorok találása jelenti az általános iskolákban. Ez közvetlenül kapcsolódik ahhoz, hogy a tanárok nem maradhatnak távol a tanórától, mivel általános iskolai tanárok csupán korlátozott mértékben állnak rendelkezésre. Írországban egy kísérleti rendszer működik, amelyben a mentornak van egy helyettese, amely segíti a gyakornokkal való párbeszédet, de az országszerte történő alkalmazás pénzügyi válság idején nem biztosított.

Néhány országban nem jelent problémát mentort találni (Spanyolország, Németország), de nem feltétlenül nyújtanak elegendő segítséget ahhoz, hogy elérjék a kívánt hatást. Spanyolország a kötelező mentorképzés bevezetésével próbálta megoldani a kérdést, ám a módszer hatástalansága arra készítette a hatóságokat, hogy felülvizsgálják a rendszert.

A csoport hangsúlyozta, hogy nagyon fontos, hogy az új tanárok pozitív energiáit ne oltás ki a tapasztaltabb, de kevésbé eltökélt tanárok.

Néha azonban a kezdők tanítási színvonala nem felel meg az elvárásnak, mert a rendszer megengedte a tanárnak, hogy minden korábbi gyakorlati képzés nélkül kezdjen el tanítani (Franciaország), néha pedig a gyakornok nem mutat érdeklődést az iránt, hogy szakmai továbbképzésen vegyen részt.

Egyes tanárok csupán az interneten készen rendelkezésre álló anyagokra hagyatkoznak és nem nyitottak a mentorálásra.

Az Egyesült Királyságban működő tanárképzésben a hallgató-tanárok nem gyakorlatozhatnak abban az iskolában, amelyhez személyes kötődés fűzi őket, ahogy ezt a magyar iskolákban láthatjuk. Az Egyesült Királyságban élő hallgató-tanárokat más iskolákba küldik gyakorlatra, és ez arra készíteti őket, hogy kilépjenek a komfortzónájukból, és nyitottakká váljanak az új tapasztalatokra. Ez biztosítja, hogy a képzésben résztvevő tanulóknak lehetőségük nyíljon arra is, hogy olyan környezetben tanítsanak, amely kihívást jelent számukra. Írországban a tanárképző főiskolák lehetővé teszik, hogy a hallgatótanárok gyakorlata változatos társadalmi-gazdasági körülmények között és különböző iskolatípusokban zajlódhasson le.

3. Munka közbeni képzés biztosítása és elfogadtatása

A csoportos vita során állandóan felmerült a folyamatos szakmai továbbfejlődés szükségessége. Arról nincs egyetértés, hogy vajon ennek kötelezőnek kell-e lennie (egy vizsga keretében zajló formális teszteléssel, ahogy azt Magyarországon a törvény szándéka szerint alkalmazzák majd, amely 7 évente vizsgát ír elő), vagy sem, s hogy milyen formában történjen e szakmai fejlesztés annak érdekében, hogy az hatékony legyen. A csoport aggodalmát fejezte

ki a tanári pályafutás során az ismétlődő vizsgák hosszú távú hatásaival kapcsolatban, és úgy véli, hogy ez csorbát ejt a szakma vonzóságán. (és a magyar terven).

Fontos az is, hogy meghatározzuk, ki biztosítja a Folyamatos Szakmai Fejlődést (CPD), s hogy az állam, a foglalkoztató iskola, vagy maga a tanár viselje annak pénzügyi terhét. Mivel a folyamatos szakmai fejlődésbe fektetett beruházás valódi befektetést jelent a tagállamokban gyermekeknek oktatás minőségébe, ezért a csoport nézete az volt, hogy ezt a befektetést az államnak kell finanszíroznia.

Amint biztosított a Folyamatos Szakmai Fejlődés lehetősége, felmerül a tanároknak részvételért cserében történő javadalmazása. A továbbfejlődés hitelének lehetősége többet érdeemel. Ez után következik a folyamatos szakmai fejlődés nézőpontjának elhelyezkedésének kérdése? A tanár egyéni szükséglete legyen az, vagy az iskola szükséglete? A válasz nyilván a kettő ötvözetében rejlik. Összhangban kell persze lennie azokkal a valóságokkal, amelyekkel a tanárok a napi szakmai munkájuk során szembesülnek (pl. a gyermekgondozás problémája kontra részvétel egy szemináriumon; az abból adódó gazdasági előny, hogy egy tanár pénzért adhat magánórákat iskola után, szemben azzal az összeggel és idővel, amit a tanárok saját szakmai fejlesztésükre fordítanak).

Az, ahogy az iskolavezetők szakmai fejlődésre tekintenek és támogatják azt, az jelenti a személyzet tagjainak sikerének és hatékonyságának kulcsát.

A mentorálást illetően a csoport megállapította, hogy a jó mentor elkötelezett mentorálási szerepe iránt és kellő mértékű szakmai fejlettséggel és szakértelemmel rendelkezik. A mentor és a gyakornok személyiségének kompatibilisnek kell lennie egymással, és ideális esetben kellő szakmai távolságnak kell lennie közöttük ahhoz, hogy lehetővé váljon az őszinte párbeszéd és a visszajelzés.

A csoport többsége úgy érzi, hogy ideális esetben a visszajelzésnek írásbelinek kell lennie. Az írásbeli visszajelzés lehetővé teszi a magatartása pozitív jegyeinek és tanítási módszereinek visszajelzését és lehetővé teszi a javítási javaslatok visszatükrözését is. Ezzel elkerülhető az a tendencia, hogy a mentorált csak a negatív kritikán töprengjen el olyankor, amikor a vissza-

jelzést szóban kapja. Mindenkor fontos kihangsúlyozni, hogy a pozitív magatartások és módszerek fejlesztik a gyakornok önbizalmát, de nem adnak kibúvót a mentornak annak felelőssége alól, hogy építő kritikát is mondjon.

Ez a wwwebi-módszer által érhető el (what went well/even better if – mi ment jól/mi menne még jobban, ha), amelyet néha használnak az Egyesült Királyságban.

Ennek ellenére a csoport egy része az írásbeli visszajelzést túlságosan formálisnak tekinti, és nem mindig biztosítja, hogy a diákok jól értsék a tanárokat.

4. Felhatalmazás - Stresszcsökkentés

A csoport megállapítja, hogy a gyakornokok a legtöbb országban nagy stressznek vannak kitéve. Sok országban a kezdő tanárok 5 éven belül kezdték a szakmát. E jelenség számos okkal magyarázható, ezek egyike az álláshelyek bizonytalansága néhány országban (Belgium), de másokban nem (Franciaország), s persze a tanári szakma is egyre megerőltetőbbé válik. A tanárok mentális és pszichológiai szükséglete felett úgy tűnik, átsiklanak, vagy legjobb esetben is kisebb hangsúlyt kap a formális tanárképzésben. A stresszkezelés számos aspektusa olyan kihívásokat vet fel, mint pl. egy új állás követelményei, a munkaterhelés, az ismeretlen iskolai környezet, a számtalan, tanulók által támasztott kihívás, a szülői elvárások és követelmények és az elszigeteltség érzése, amelyeket akár a tanárképzési programban, akár az indukciós időszak során nem struktúráltan, megfelelő módon kezelnek. A „stresszkezelési technikákkal” és a „várakozás kezelésével” kapcsolatos kurzusok a tanárképzés és a mentorálási terv részét kell, hogy képezzék annak érdekében, hogy további jogokkal hatalmazzák fel a tanárokat. Az olyan témákkal kapcsolatos szakmai továbbképzés, mint a határozottság és az időbeosztás szintén szükséges ahhoz, hogy lehetővé tegyünk a tanárok számára, szembe tudjanak nézni mindazokkal a valóságokkal, amelyekkel találkoznak a foglalkoztatásuk során.

Az iskolaigazgatóknak az iskola méretére való tekintet nélkül eszközöket kell adni, vagy további képzést vagy coachingot kell tartani annak érdekében, hogy észleljék a stressz jeleit és – munkájuk HR összetevőjének részeként - jobban irányítsák a kockázatnak kitett tanárokat.

Az iskolaigazgatókat ugyanígy érinti és ők is nyomás alatt vannak, ha a tanárok „kiesnek” és nem állnak rendelkezésre helyettesek (Románia, Ciprus, Csehország, Finnország).

2.3. NEVEZZE MEG ÉS ÍRJA LE MINDAZOKAT A HATÉKONY ES INNOVATÍV MEGOLDÁSOKAT, AMELYEKET A RÉSZTVEVŐ ORSZÁGOKBAN FELISMERT (MIND A VENDÉGLÁTÓ, MIND A RÉSZTVEVŐK KÖRÉBEN), ALKALMAZZA AZOKAT HOGY MEGOLDJA A 2.2. KÉRDÉSNÉL EMLÍTETT KIHÍVÁSOKAT! KÉREM, EMLÍTSE MEG KONKRÉT ORSZÁGOK PÉLDÁIT!

1. Megfelelő mentorok megtalálása

A Nyugat-Magyarországi egyetem mentort biztosít pályakezdő tanárai számára, tehát a mentorálásra való igényt pályájuk kezdetétől fogva kielégítik.

A német kormány támogatja a mentoring gyakorlatát a már leszerződött tanároknál, gyorsabb karrierfejlődést és időbeli engedményeket kínálva számukra, amelyet a feladatra fordíthatnak.

Málta tanfolyamokat és képzéseket kínál a mentoroknak, hogy biztosítsa munkájuk színvonalát.

Írországban a mentorokat jelenleg nemzeti indukciós program keretében képzik.

2. Szolgálat közbeni képzés biztosítása és validálása

A csoport megállapodott abban, hogy fontos, hogy a szolgálat közbeni képzést az iskola vezetése támogassa és arra a tanári lét szerves részeként tekintsen.

Magyarországon a mentorálást felvállaló tanárok akár 30 kreditet is kaphatnak, amelyet mesterdiploma megszerzésére is fordíthatnak. Más országokban időbeni vagy pénzbeli kedvezményt kapnak a hallgatók a szolgálat közbeni képzés jutalmaként. (Németország, Lengyelország, Írország, Belgium, Görögország).

A szolgálat közbeni szakmai fejlődés kérdése részben kezelhető az e-tanulási platformokkal (Spanyolország, Franciaország, Magyarország). Jó gyakorlatokat jelentenek a spanyol és francia példák, ahol ezeket és az aktuális didaktikai példákat felteszik az internetre, hogy megosszák azokat a tanárokkal. A tanárok bármikor kereshetnek az ingyenes információk között, és

ez lehetővé teszi a „mérésre alkalmas” szakmai fejlődést. A spanyol képzés közbeni szolgáltatások személyes támogatást is nyújtanak annak érdekében, hogy a platform azok számára is hozzáférhető legyen, akik korlátozott mértékű informatikai és kommunikációs készségekkel rendelkeznek.

3. Hogyan vértézzük fel a gyakornokokat?

Bajorországban önfejlesztési képzéseket tartanak a gyakornoki időszak során.

A magánpiacon a tanároknak már tartanak stresszkezeléssel kapcsolatos tanfolyamokat szakmai továbbképzés formájában (Belgium, Spanyolország). Jó lenne, ha lennének olyan kurzusok a tanárképzésben, amelyeknek középpontjában a stresszkezelés állna.

A pályatársakkal tartott értekezletek lehetőséget teremtenek a szakmai ötletek kicserélésére és ez lehet a személyesebb témákat érintő informális beszélgetések helye is, amely szintén egy módja annak, hogy enyhítsék a munkához kapcsolódó feszültségeket. Ezt tapasztalják Franciaországban és Finnországban is, ahol az értekezletek gyakran tovább tartanak, mint amennyi időt szántak rájuk, ami azt jelenti, hogy a pályakezdők saját maguk akarnak gazdálkodni idejükkel szakmai kiválóságuk elérésében.

A Nemzeti Gyakornoki Program Írországban egy 10 workshopból álló sorozatot jelent a pályakezdők számára tanításuk első éve során, amelynek során olyan kérdések merülnek fel, mint az osztálytermi munka irányítása, a szülői elvárások, vagy magatartásbeli kérdések és ez lehetőséget teremt a pályatársakkal való tapasztalatcserére is.

2.4. AZ IRÁNYELVEK ÉS A GYAKORLATOK ÉRTÉKELÉSE. ALKALMAZHATÓ-E ÉS ÁTÜLTETHETŐ-E E JELENTÉSBEN BEMUTATOTT JÓ GYAKORLATI PÉLDÁK BÁRMELYIKE MÁS ORSZÁGOKRA? HA IGEN, MIÉRT? HA NEM, MIÉRT NEM?

Sok ország időkeretet tesz lehetővé a tanároknak számára a folyamatos szakmai fejlődéshez (Belgium, Görögország). Görögországban törvény van arra, hogy három év szabadság jár a tanárnak szakmai fejlődésre pl. egy mesterdiploma megszerzésére. Ezen évek során a tanárok továbbra is megkapják fizetésüket. Sajnos a pénzügyi válság miatt e szabályok alkalmazá-

sa lehetetlenné vált. A pénzügyi válság tükrében némely ország szintén úgy döntött, hogy át-gondolja az időkereteket (Belgium).

Az E-platformok gyakorlata (Franciaország, Spanyolország) könnyen átültethető más orszá-gokra.

Az oktatásszervezés és felügyelet máltai gyakorlata, kihívást jelenthet némelyik ország szá-mára (Románia), mivel az egy másfajta hozzáállást követel meg a felügyelőségtől, és na-gyobb elkötelezettséget kíván az iskolarendszeren belül dolgozó tapasztalt tanároktól. Az azonban nyilvánvalóan javítana minden tanárképzési rendszeren, ha a gyakornokok számára megfelelő szakmai támogatás állna rendelkezésre annak érdekében, hogy segítséget kapja-nak a főiskoláról a munka világába történő átmenet során, és az ilyen gyakorlat nyilvánvaló-an átültethető.

A német oktatásszervezői rendszert és a tanárok kinevezését a (nemzeti) jogrendszerhez kel-lene igazítani a végrehajtás érdekében. Ez gyorsabb karriert jelent azok számára, akik vállal-ják a mentorálást, ezt tehát garantálnia kell a törvényhozó szervnek.

Ami a tanárok felhatalmazását illeti, nyilvánvaló, hogy a tanárképző intézményeknek Európa-szerte sokkal átfogóbban KELL foglalkozniuk a tanár személyiségéhez kapcsolódó szükségle-tek kérdéskörével, TEKINTETTEL arra, hogy azok munkájukat a jövőben sokkal átfogóbban végezzék. Még azokban az országokban is, ahol a tanárképzésbe való belépés előtt váloga-tást tartanak, még mindig vannak olyan tanárok, akik lediplomáznak, és arra jönnek rá, hogy nem tudnak mit kezdeni ezzel a munkával.

3. A Szakértői hálózatok létesítése, partnerségek kialakítása jövőbeni projektekhez

egy másik fontos célkitűzése a tanulmányi látogatás programjának.

Kérem, nevezze meg, hogy milyen jövőre vonatkozó együttműködési ötletek merültek fel az értekezletek és a megbeszélések során!

Ötletek:

- A tanárok felvértezését illetően javasoljuk, hogy építsék be a tanárképzésbe a stresszkezeléshez kapcsolódó kurzusokat (pl. odafigyelés, önérzetfejlesztés, valamint az elvárásokhoz és az időbeosztáshoz kapcsolódó órákat).
- Szervezenek alternatív networking lehetőségeket a kezdő tanárok számára (pl. munka utáni összejövetelek), hogy lehetővé tegyék számukra, hogy kialakíthassanak egy olyan hálózatot, amely megérti és támogatja őket tanári önbecsülésük kialakításában. Ez segítene azt, hogy pozitív energiák alakuljanak ki a tanári szakma körül, amely lehetővé tenné, hogy aktívan toborozzanak embereket arra, hogy csatlakozzanak és maradjanak is a szakmában.
- Nagyon gyakran, sok iskolai együttműködési projekt az angol nyelvi képességek javítását *önmagában is* eredménynek tartja; számos, az angol nyelvterületen működő iskola gyakran nem látja értelmét egy külföldi iskolával közösen folytatott projektnek. Ezért a kétnyelvű (elmélyítő) iskolák együttműködés azzal a céllal történő szervezésének ötlete, hogy lehetőséget teremtsünk a tanulóknak és a tanáraiknak arra, hogy a közös nyelvet használják, az dicséretes (Pl. Magyarország-Lengyelország).
- A képzés közbeni kezdeti és folyamatos fejlődés érdekében létesített e-platformhoz kapcsolódó spanyol tapasztalat sikeresnek bizonyul, s egy hasonló, didaktikai képzési platform működik Franciaországban. A jó gyakorlatoknak az e-platformokon történő kicserélése dicséretes.

ÖSSZEFOGLALÁS

4. Mi a legérdekesebb/leghasznosabb információ, amiről a csoport úgy gondolja, hogy mindenképp közölnie kell a többiekkel? Mit gondol, kit érdekelhet leginkább ez az információ?

A tanárképzés legnagyobb részét felnőttképzés, és a képzés illetve a folyamatos szakmai fejlődés e csoport számára történő biztosításának módszereit a tanárok szakmai szükségleteihez kell igazítani.

A tanároknak szakképzetteknek kell lenniük és rendelkezniük kell a szükséges pedagógiai készségekkel, mielőtt osztálytermi körülmények között foglalkoznának a gyerekekkel. Az, hogy egy ilyen viszonylag rövid képzési idő alatt megkísérlik osztálytermi körülmények között „minősíteni” a tanárokat nem fogadható el, mint professzionális tanárképzés és lealacsonyít egy olyan szakmát, amely életbevágó fontosságú minden gyermekünk és diákunk jövője érdekében.

A gyakornokok olyan tapasztalt tanároknál töltik gyakorlatukat, akiket speciálisan erre a munkára képezték ki, a csoportunk határozott jóváhagyása mellett. A mentorokat jutalmazni kell a pályakezdőkkel végzett értékes munkájukért. Az ilyen javadalmazás történhet készpénzben, de érdemes fontolóra venni a további képesítések ugyanilyen akkreditálását is, amelyek javítanák az előmenetel kilátásait. A mentori szerephez kapcsolódó átfogó képzés elengedhetetlen, mivel a mentorált pályafutásának kezdete csak akkor lehet sikeres, ha a mentor a megfelelő technikákat használja és lehetővé teszi, hogy a mentorált a pozitív coaching technikák alkalmazása által fejlődjön.

A Folyamatos Szakmai Fejlődést a tanárképzés szerves részeként kell érteni, mivel a tanárképzés nem ér véget a főiskolai élet végén, hanem a tanár egész pályafutását végigkíséri. A Tagállamoknak a Folyamatos Szakmai Fejlődésbe fektetett beruházása nélkülözhetetlen befektetés leendő oktatási szolgáltatásaink minőségébe. Azon tanárok jutalmazása, akik folyamatosan az oktatással foglalkoznak, elsőbbséget kell, hogy élvezzen. Ott, ahol a Tagállamok jelenleg pénzügyi nehézségekkel küzdenek, a folyamatos szakmai fejlődést lehetővé tevő, át-

fogó e-tanulási platformok kialakítása költséghatékony megoldásnak tekintendő, de az ilyen államoknak azt is tudomásul kell venniük, hogy azzal, hogy mérséklék a tanárképzésbe fektetett, feltétlenül szükséges beruházást annak érdekében, hogy rövidtávú megoldásként pénzt takarítsanak meg, hosszútávon kárt okoznak a szakmának, amely természeténél fogva, azáltal, hogy fiatalokkal dolgozik, képes a gazdasági megújulás valódi szívévé válni.

Fontos, hogy figyelmet fordítsunk a tanárok képességekkel való felvértezésére a tanárképzés és (ahol van ilyen) az indukciós időszak során. A tanárképző intézményeknek sokkal nagyobb hangsúlyt kell fektetniük a pályakezdők életéhez elengedhetetlen készségek kialakítására. Ezen élethez szükséges készségek közé tartozik a stresszkezelés, a hallgató/tanuló magatartásának kezelése és az osztálytermi munka irányításának minden aspektusa.

Ez az információ leginkább a tanárképző intézmények, s különösen azon kormányzati szintű döntéshozók számára hasznos, akik befolyással vannak a tanárképzés bármely, vagy akár minden aspektusához kapcsolódó döntésekre.

II. A látogatás megszervezése

A jelentés ezen része nem kerül nyilvánosságra, azt a szervező érheti el, illetve a nemzeti ügynökségek és a Cedefop használja a tanulmányi látogatási program lebonyolításának ellenőrzésére és javítására.

Elismerjük a jelenlegi visszajelzés értékét, mint amely biztosítja, hogy a program mindenkor rugalmas és dinamikus kezdeményezés, amely megfelel számos különböző résztvevője és célközönsége igényeinek. Ebben a szakaszban arra kérjük Önt, hogy adja meg véleményét mindazokról a különböző tényezőkről, amelyek hozzájárulnak egy hatékony látogatáshoz.

1. Vitassa meg a csoporton belül és döntse el, hogy egyetért, vagy nem ért egyet az alábbi kijelentésekkel! Kérem, csak egy dobozba tegyen pipát, amely legközelebb áll az egész csoport véleményéhez! Kérem, ennek a szakasznak a második kérdésénél fejtse ki véleményét, ha szükséges!

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

		Min- denki egye- tért	A több- ség egyetért	A több- ség nem ért egyet	Senki nem ért egyet	Nem al- kalmazhat ó
e.g.	A csoport mérete jó volt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.1.	A látogatás programja követte a katalógusban leírtakat	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Az elméleti és gyakorlati előadások egyensúlyban voltak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	A prezentációk és a helyszíni látogatások összefüggtek és kiegészítették egymást.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	A témát a vendéglátó ország nevelési és oktatási rendszerének alábbi szereplőinek szempontjából mutatták be:					
1.4.1.	Kormány és döntéshozók	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.2.	Társadalmi partnerek	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

		Min- denki egye- tért	A több- ség egyetért	A több- ség nem ért egyet	Senki nem ért egyet	Nem al- kalmazhat ó
1.4.3.	Intézményvezetők	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.4.	Tanárok és oktatók	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.5.	Tanulók és hallgatók	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.6.	Szolgáltatások igény- bevevői	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.	Elegendő idő állt ren- delkezésre a résztvevők prezentációihoz.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6.	A látogatás előtt a té- mával kapcsolatban rendelkezésre bocsá- tott háttérdokumentáció, segített a felkészülés- ben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7.	A csoport legnagyobb része jóval korábban megkapta a programot.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8.	A látogatás előtt a szál- lítással és a szállással kapcsolatban megadott	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

		Min- denki egye- tért	A több- ség egyetért	A több- ség nem ért egyet	Senki nem ért egyet	Nem al- kalmazhat ó
	információ hasznos volt.					
1.9.	A szervező végigkísérte a csoportot a teljes program során.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10.	A csoport mérete megfelelő volt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.11.	A csoport összetétele jó volt: a résztvevők eltérő szakmai háttérrel rendelkeztek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.12.	Elegendő lehetőség nyílt a vendéglátó szervezetek képviselőivel történő párbeszédre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.13.	Elegendő időt szenteltek a csoportban való megvitatásnak.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.14.	A Cedefop tanulmányi látogatások weboldala olyan tájékoztatást	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK ALAPJÁN**

		Min- denki egye- tért	A több- ség egyetért	A több- ség nem ért egyet	Senki nem ért egyet	Nem al- kalmazhat ó
	nyújtott, amely segített a látogatásra való felkészülésben.					

2. Ha van bármilyen megjegyzése az 1.1.-1.14 tételekkel kapcsolatban, kérem, írja azt az alábbi négyzetbe !.

III Összefoglaló

1.Miután összefoglalta valamennyi észrevételét és benyomását, kérem, árulja el, mennyire elégedett a tanulmányúton történő részvételével. Adja meg az egyes kategóriába tartozó résztvevők számát pl.

Nagyon elégedett

Nagyon elégedett valamelyest nem elégedett

Se elégedett, se elégedetlen

2. A tanulmányi látogatás mely elemein és vonatkozásain kellene véleménye szerint változtatni vagy javítani?

- A résztvevők több „vitaidőt” szerettek volna és kevesebb inputot. Az egyes napok végén jó lett volna, ha lett volna „vitaidőszak”. A vacsora erre nem alkalmas.
- Szerettek volna látni egy mentoring képzést (nem feltétlenül élőben, felvételtől is történhetett volna)
- A tanulmányi látogatás résztvevőinek profilja jobban megfeleljen a „mentorok” típusának (általános és középiskolai példák is, a tanulmányi látogatás résztvevőinek konkrét érdeklődésének megfelelően)
- Szerettek volna meglátogatni egy olyan iskolát is, amely tükrözi a társadalmi valóságot. A magyar példákat mindig „jobb” iskolákban találtuk, vagyis olyanokban, ahol kevés, vagy nincs olyan probléma, amivel az ember a városi környezetben találkozhat (különböző osztálycsoportok, eltérő társadalmi-gazdasági hátterek, etnikai, kulturális sokszínűség...)
- Jobban kellene fókuszálni a témákra és szigorúbban kellene elnökölni az értekezleteket.
- Levelek (pl. 1 angol nyelvű oldal minden egyes bemutatott témáról), amit az egyes értekezletek előtt kellene elküldeni annak érdekében, hogy hatékonyabban használjuk fel az időt

3. Ha van bármi olyan, amiről szeretne írni, ami nem szerepelt a fenti kérdések között, kérem írja le alább, vagy mellékeljen egy különálló lapot!

A munka módszertana

Egy olyan munkamódszerként, amely elősegítené folyamatos vitánkat és a kutatást annak érdekében, hogy elkészülhessen a csoportunk jelentése, a csoport kialakított egy elektronikus vitaplatform-modellt. Ez egy felbecsülhetetlen eszköznek bizonyult munkánk segítségével és ma már más tanulmányi csoportokat is érdekelhet.

Egy utolsó szó:

A RÉSZTVEVŐK EGYTŐL EGYIG NAGYON HÁLÁSAK A VENDÉGLÁTÓ ORSZÁG KÉPVISELŐI ÁLTAL TANÚSÍTOTT RENDKÍVÜLI ELKÖTELEZETTSÉGÉRT, E TANULMÁNYI LÁTOGATÁS MINDEN TEKINTETBEN KIVÁLÓ MÓDON TÖRTÉNŐ MEGSZERVEZÉSÉÉRT.

KÖSZÖNJÜK! Kérem, jelentését a látogatástól számított **egy hónapon belül** nyújtsa be a Cedefopnak (studyvisits@cedefop.europa.eu)

8.2. A tanárképzés kontinúuma Írországból c. prezentáció kivonata

„A tanárképzés kontinúuma Írországból” c. prezentáció kivonata

Declan Kelleher An Chomhairle Mhúinteoireachta (Írországi Tanárok Tanácsa)

A tanárképzés kontinúuma leírja mindazokat a formális és informális oktatási és fejlesztési tevékenységeket, amelyekkel a tanárok, mint élethosszig tartó tanulók, foglalkoznak pályafutásuk során. Felöleli a tanárképzés kezdeti szakaszát, a szakmába való beilleszkedést, illetve a korai és folyamatos szakmai fejlődést. A tanács célja, hogy minden szakaszt törés nélkül kövessen az utána következő, és mindegyik szakasz kapcsolódjon egymáshoz. A Tanárok Tanácsának irányelve, hogy a tanárképzés az innováció, az integráció és a fejlesztés hármasságán alapul. A folyamat kezdeti, tanárképzési szakasza a tanár karrierjének megalapozása, ennek pedig a beilleszkedésre, a spirális szemlélet, megközelítés segítségével történő korai és folyamatos szakmai fejlődésre, a témáknak, témaköröknek, és tantárgyaknak az egész pályafutás során újra és újra történő felfrissítésére, bővítésére és elmélyítésére kell fókuszálnia. Az Írországi Tanárok Tanácsának a tanárképzés valamennyi kurzusát teljes mértékben akkreditálnia kell és jóvá kell hagynia. Az gyakoronoki képzést úgy határozhatjuk meg, mint a tanárképzés egy olyan programját, amely olyan szisztematikus, szakmai és személyes támogatást nyújt, amire egy kritikus időszakban, a gyakoronok pályájának kezdetén szüksége van. Írországból ezt a Nemzeti Gyakoronoki Workshop Program és a minősített mentorok iskolai jelenléte biztosítja a Tanárok Tanácsa számára. Végezetül pedig a folyamatos szakmai fejlődés (CPD) a tanárok Élethosszig Tartó Tanulására vonatkozik, és kiterjed a nevelési tapasztalatok teljes skálájára, amelynek célja a tanárok szakmai tudásának, megértésének és képességeinek az egész pályafutás során történő elmélyítése. A Tanárok Tanácsa jelenleg egy széleskörű egyeztetést folytat az ír tanárképzés valamennyi résztvevőjével a folyamatos szakmai fejlődésről és annak megvalósításának leendő formáiról.

8.3. A Tanárok képzése, pályakezdése és szakmai fejlődése Romániában

A TANÁROK KÉPZÉSE, PÁLYAKEZDÉSE ÉS SZAKMAI FEJLŐDÉSE ROMÁNIÁBAN

Prezentációnkban bemutatjuk a tanárképzést, a tanárok pályakezdését és szakmai fejlesztését Romániában, kiemelve a munkába állást megelőző tanárképzést.

A bolognai szabályozás végrehajtása előtt Romániában a szolgálatot megelőző tanárképzési program a négyéves BA tanulmányokkal párhuzamosan zajlott (6 szemeszteren át, az 1. év 2. félévétől a 4. év 1. szemeszteréig., minden félévben egy tantárgy), vagy a BA fokozat megszerzése után (egy év alatt). A tanulóknak 30 kreditet kellett összegyűjteniük és nem volt szükség mesterdiplomára ahhoz, hogy gyakorolhassák a tanári hivatást. A jelenlegi törvényi szabályozás értelmében a munkába állást megelőző tanárképzés két részre bomlik:

- 1.szint (30 kredit) : a bachelor fokozattal párhuzamosan zajlik, s az oklevéllel ér véget, amely a romániai kötelező oktatásban biztosítja a tanári szakma gyakorlásának jogát. Az 1.szint ugyanannyi tárgyat foglal magában, mint a bolognai struktúra bevezetése előtt, de nagyobb óraszámú, tanulásszervezést, számítógéppel támogatott oktatást és kötelező értékelő portfóliókészítést kínál
- 2. szint (30 kredit) párhuzamosan végezhető a tantárgyi mesterfokozattal, az 1. szint elvégzése után. Ennek vége egy olyan oklevél, amely a tanári szakmának a romániai oktatási rendszer valamennyi szintjén történő gyakorlására jogosít. A második szint olyan tantárgyakat foglal magában, mint a serdülők, a fiatalok és a felnőttek pszicho-pedagógiája, nevelési programok tervezése és irányítása, a tanítás területének didaktikája, a területen történő elhelyezkedés, két szabadon választható óra, és egy záró, értékelő portfólió.

A Nemzeti Oktatási Törvény (1/2011.sz. törvény) értelmében a munkába állást megelőző tanárképzés alapjaiban változik meg és hat év folyamán 3 szakaszra bomlik: alapképzés a tantárgyból – 3 év; mesterképzés a tanítás területén – 2 év; gyakorlati képzés – egy év, amely egy iskolában zajlik, egy mentor felügyelete mellett.

Romániában a munkába állást megelőző tanárképzés fő problémái ahhoz kapcsolódnak, hogy a képzés megoszlik a tanszékek, karok és iskolák között és egyértelműen különbséget kell tenni a szolgálatot megelőző tanárképzés, a gyakorlati képzési program és a tanár folyamatos szakmai fejlesztése között.

Az Európai Bizottság szerint a tanárképzés akkor válik hatékonyabbá, ha összefüggő rendszerként országos szinten irányítják, megfelelő finanszírozásban részesül, felöleli a tanárképzés kezdeti szakaszát, a szakmában történő elhelyezkedést, és az egész pályafutáson átívelő

szakmaiságot, amely minden tanár számára lehetővé tenné, hogy a pályafutásának első három évében részt vegyen egy hatékony gyakornoki programban, strukturált útmutatásokat kapjon tapasztalt tanároktól és más szakemberektől, és az oktatási és fejlesztési igényekről szóló vitákban részt vegyen.

8.4. Általános iskolai tanárrá válni a franciaországi Val de Marne-ban

Jean-Marc Poulard

Pedagógiai tanácsadó

Inspection de l'Éducation nationale – Vincennes-Saint-Mandé

Általános iskolai tanárrá válni a franciaországi Val de Marne-ban

A franciaországi iskolarendszerről, röviden:

6-16 év között van iskolakötelezettség Franciaországban, de a diákok különböző tantervek szerint, eltérő típusú tanároktól tanulhatnak.

Általános iskolai tanárok toborzása

A reformoknak köszönhetően Franciaországban gyorsan sikerült tanárokat toborozni és kiképezni, a legutolsó reform szeptember 14-én volt. Ahhoz, hogy valaki Franciaországban általános iskolai tanárrá váljon (néhány kivételtől eltekintve) mesterdiplomával kell rendelkeznie és sikeresen le kell tennie egy versenyvizsgát.

A tanítás első évei: képzés, mentorálás, értékelés

Az általános iskolai tanárok első tapasztalataikat a vizsgájuk letétele előtt is megszerezhetik, a képzés java azonban ezután jön az osztályteremben, s ez egy közös feladat, amelyben egyaránt részt vesznek az egyetem oktatói és az intézmény tanárai. Az értékelés során a végső szót az iskolarendszer mondja ki.

8.5. Kivonat

A tanári szakma kihívásai napjaink görög oktatási rendszerében

Elias Kourkoutas

A pszichológia és a nevelés professzora

A Krétai Egyetem Nevelépszichológiai Karának elnöke

Kivonat

Ebben a tanulmányban a tanárképzéshez kapcsolódó fő kérdések kerülnek terítékre Görögországban, a tanárok szerepe napjaink iskolarendszerében, a tanárképzés korlátai és kilátásai, a tanárok személye, valamint mindazok a kihívások, amelyekkel a tanároknak szembe kell nézniük az oktatási elvárások és a verseny, a hallgatók sokszínűsége és heterogén volta, társadalmi, érzelmi, viselkedési és tanulási problémái terén. Különös hangsúlyt fektetünk arra, hogy a tanárok hogyan fejleszthetik tanulóik tudományos és társas-érzelmi közvetlenségét. Górcső alá veszik majd a görög oktatási rendszer kulturális és ideológiai hátterét is.

8.6. A gyakornoki program etosza

Anthony Grech

A gyakornoki program etosza

„A tanár tapasztalatának minősége a tanítás első éveiben kritikus tényezője a képzés során megszerzett tudás és készségek fejlesztésének és alkalmazásának és annak, hogy pozitív szemléletet alakítsunk ki a tanítás, mint életpálya iránt.”

(Bezzina, 2008, 17. oldal)

A gyakornokok nehéz feladattal állhatnak szembe, amikor megpróbálják megalapozni a pályafutásukat. Az Oktatási Igazgatóságok felismerik azt az igényt, hogy a gyakornokoknak szükségük van a támogatásra ebben a szakaszban. Az Gyakornoki Program ezért két különálló, mégis egymást kölcsönösen támogató összetevőből áll: a mentoringból és az értékelésből. A mentoring szakmai támogatást nyújt, míg az értékelés szakmai tanácsadást biztosít, s az állandó foglalkoztatás megerősítéséhez vezet a mentorált szolgáltatának első évét követően.

A gyakornokok élvezhetik a tapasztaltabb és szakképzett társaiknak strukturált támogatását az új szerepekkel, kihívásokkal és felelősségekkel való szembesülés során. A Minőségügyi és Standardügyi Igazgatóság képzéseket tart a leendő Mentortanároknak, valamint Gyakornoki Koordinátoroknak (a gyakornoki folyamat iskolai felelős asszisztensének), akik az egész folyamatot az iskola szintjén koordinálják. Az Oktatási Szolgáltatások Igazgatósága biztosítja egy olyan tapasztalt és képzett kolléga támogatását, aki segíti a pályakezdő, gyakornok tanárt abban, hogy otthonosan mozogjon a tanórán, az iskolában és a tanári szakmában.

Általános regisztrációs lap gyakorlonki koordinátorok számára

Mentor neve:

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

Gyakornok neve	Dátum	Értekezlet	Hospitálás
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

		□	□

Mentor aláírása

Dátum

**Teljesítménymenedzsment
és Szakmai Fejlesztési Terv(PMPDP)**

gyakornokok számára

gyakorlatuk első évében

Értékelt személy neve	A gyakornok vezeték,- és keresztnéve
Személyi igazolványszáma	A gyakornok személyi igazolványszáma
Iskolája	Adja meg iskolája nevét. (A több iskolában tanító és a vándortanárok annak az iskolának a nevét adják meg, ahonnan a fizetésüket kapják.)
A iskola igazgatója:	Az iskola igazgatójának vezeték,- és keresztnéve
A Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Terv ciklusa	Kezdete: Adja meg a foglalkoztatás kezdetének dátumát! Vége: Adja meg a foglalkoztatás egy naptári évét!

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

Mentor:	A Főértékelő vezeték,- és keresztnéve
Megnevezése:	A Főértékelő megnevezése. Általában ez a képzőintézmény vezetője. Vándortanárok esetén az <i>Oktatási Hivatal fe- lügyelője</i> .

A másik értékelő:	A másik értékelő vezeték,- és keresztnéve
Megnevezése:	A másik értékelő megnevezése. Ez általában a DQSE (Az Oktatás Minőségéért és Standardjaiért felelős Főigazgatóság) okta- tási tisztségviselője. Utazó tanárok esetében ez a személy a képzőintézmény vezetője.

Képzőintézmény	Válasszon ki egy tételt!
Képzőintézmény vezetője	A képzőintézmény vezetőjének vezeték,- és keresztnéve

© QAD,MEDE. A részvételi folyamathoz kapcsolódó bővebb tájékoztatásért kérem forduljon az *Pályakezdés Gyakornokok számára – kézikönyvhöz*, amely az alábbi linken érhető el:
<http://education.gov.mt/en/education/quality-assurance/Pages/School-Improvement.aspx>

A mentori hospitálások és a gyakornokkal folytatott megbeszélések naplója

A gyakornoknak minden hospitálásról, valamint az mentorral folytatott értekezletről naplót kell vezetnie.

Az mentorok ezt az információt hagyják jóvá, amikor aláírják a kinyomtatott dokumentumot a folyamat végén.

Óramegfigyelések

Az összes megfigyelt óra számát az értékelők határozzák meg. Az értékelők garantálják, hogy az eljárás valójában formatív.

Dátum	Időtartam	Értékelő neve	Megnevezése
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!

Egyéb értekezletek

Az óramegfigyeléseken kívül a gyakornoknak az mentorral is lesznek megbeszélései.

Az ilyen megbeszéléseket a mentor és a gyakornok is kérheti. E megbeszélések lehetnek az óramegfigyelés előtti egyeztetések, a megfigyelt órák utáni utólagos megbeszélések, vagy bármilyen olyan szükségből adódó, vagy témát érintő utánkövető órák, amelyekre a gyakornoknak szüksége van annak érdekében, hogy mentorával megbeszélést tudjon folytatni.

Dátum	Időtartam	Értékelő neve	Megnevezése
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!

Jelenlegi szakmai kötelezettségek és felelősségek

A gyakornok tölti ki szakmai gyakorlata első hónapjában.

A gyakorlat első évében a gyakornokokra „a felelősségteljes beosztásokra”, „az iskolafejlesztési tervek-hez való hozzájárulásra”, „az iskola tevékenységeire és kezdeményezéseire” való tekintettel kevesebb kötelezettséget rónak, vagy megfigyelő szereppel bízzák meg őket. Ezen az oldalon leírt kötelezettségek részben befolyásolják az Egyéni Életpálya Tervben meghatározott célokat is.

Ez a rész az év során, a mentorral folytatott megbeszéléseket követően módosítható.

i. Tanítási kötelezettségek

(A gyakornok tölti ki.) Nevezze meg azt az osztályt, vagy az(ok)at a tantárgy(ak)at, amelyeket a jelen Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Terv időtartama alatt tanít!

ii. Felelősségi körök

(A gyakornok tölti ki.) Nevezze meg a tanítási kötelezettségein kívül azokat a felelősségi köröket, amelyekkel megbízták Önt, ha van ilyen (pl. osztályfőnök, összekötő tanár, stb.) !

iii. Hozzájárulás az Iskolafejlesztési Tervhez

(A gyakornok tölti ki.) Melyek az Ön Iskolafejlesztési Tervének azok az elsőbbséget élvező fejlesztési céljai, amelyeknek elérésére törekszik? Nevezze meg a konkrét felelősségi köröket!

iv. Iskolai tevékenységek és kezdeményezések

(A gyakornok tölti ki.) Nevezze meg mindazokat a tevékenységeket, illetve projekteket, amelyekben részt vett, vagy amelyeknek kezdeményezője volt!(pl. óráközi szünet, vagy iskola utáni tevékenységek, részvétel az iskolai rendezvényeken és ünnepeken, az iskola kiadványaihoz nyújtott segítség, stb.) !

Egyéni életpálya-terv

E rész kitöltését a gyakornok kezdje meg szakmai gyakorlata első félévében.

Ez a rész azokat a szakmai célokat mutatja be, amelyeket a gyakornok e Teljesítmény-menedzsment és a Szakmai Fejlesztési Terv időtartama alatt tervez elérni. A célok többségét már meghatározták, a gyakornok további célokat adhat ezekhez a főértékelőjével folytatott egyeztetés után. A gyakornok elsődleges felelőssége, hogy biztosítsa az előre kitűzött célok elérését. Az értékelők bírálata ezen előre meghatározott célokon alapul majd.

i.Szemponthoz – Tanítási kötelezettségek

Célkitűzések:

- Gondoskodjak arról, hogy az óratervezés és felkészülés során minden diákom tanulási igényét kielégítsem!
- Jól irányítsam az órát, biztosítva a hatékony tanulási környezetet!
- Oly módon ellenőrizsem, rögzítsem és értékeljem a tanulók munkáját, ami elősegíti a tanulást!
- Rendszeresen alkalmazzak elektronikus tanulási stratégiákat az ismeretszerzés elősegítésére!
- Lehetővé tegyem tanulóim számára, hogy elérjék a tőlük elvárt tanulási célokat!
- (A gyakornok további célokat adhat meg.)

Önértékelés

(A gyakornok tölti ki) Értékelje az egyes célokkal kapcsolatos teljesítményét e konkrét szempont-hoz képest! Észrevételei lehetnek összegző jellegűek – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló kritikát kell, hogy tartalmazzanak az elért eredményekről és a javítandókról.

ii.Szempon t – Felelősségi körök

Célkitűzések:

- Vállalni minden rábízott feladatot legjobb tudásom szerint.
- Együttműködni az SMT –vel, a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal (ahol lehet) kötelezettségeim ellátásában.
- (A gyakornok további célokat adhat meg.)

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki) Értékelje az egyes célokhoz kapcsolódó teljesítményét! A megjegyzések lehetnek összegző jellegűek – megjegyzéseit a teljes PMPDP időszak során hozzáfűzheti. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

iii.Szempon t – Hozzájárulás az iskolafejlesztési tervhez

Célkitűzések:

- A tőlem telhető lehető legjobb teljesítményt nyújtani az iskolafejlesztési terv (SDP) akcióterveiben lefektetett célok elérése érdekében.
- Együttműködni az SMT-vel, a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal (amennyiben lehetséges) kötelezettségeim teljesítésében.
- (A gyakornok további célokat adhat meg.)

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki.) Értékelje az egyes célokhoz kapcsolódó teljesítményét e konkrét szemponthoz képest! Észrevételei lehetnek összegző jellegűek – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

IV. Szempont: Iskolai tevékenységek és kezdeményezések

Célkitűzések:

- A tudásom legjavához mérten végrehajtani a saját magam által kitűzött és/vagy mások által rábízott kötelezettségeket.
- Együttműködni az SMT-vel, a kollégákkal, a szülőkkel és a diákokkal (amennyiben lehetséges kötelezettségeim teljesítésében).
- A gyakornok további célokat adhat meg.

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki.) Értékelje az egyes célokhoz kapcsolódó teljesítményét e konkrét szemponthoz képest. Észrevételei lehetnek összegző jellegűek – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

Időközi teljesítményértékelés

Az i-iii részeket a második félév közepén kell kitölteni.

Ezt az oldalt mind az gyakornoknak, mind a mentornak ki kell nyomtatnia, alá kell írnia és meg kell őriznie a folyamat lezárásáig.

i. A mentor véleménye

(A mentor tölti ki.) Ez a rész gyakornoknak a 3. oldalon – Szakmai kötelezettségek és felelősségek – és a 4-5.oldalon – Egyéni életpálya-terv – megadott válaszain alapul). A mentor általános véleményt fogalmaz meg, pl. egyetért, nem ért egyet, kifejt, tisztáz, kérdez, hozzátesz, felveti aggodalmait és bátorít. E véleményeknek bizonyítékokon kell alapulniuk.

ii. Szakmai fejlesztési szükségletek

(A mentor tölti ki.) Ez a rész a gyakornok egyéni életpálya-tervét, valamint azzal összefüggésben szakmai fejlesztési szükségleteinek megnevezését, pl. a tanóra irányítását, a differenciált tanulást, a tanulásértékelést, a vizsgaanyagok elkészítését foglalja magában. A gyakornok nevezze meg az erre a részre vonatkozó szakmai szükségleteit.

iii. Lépések, amelyeket meg kell tenni

(A mentor tölti ki.) A gyakornokkal folytatott beszélgetés során nevezze meg, hogy milyen lépéseket tesz majd annak érdekében, hogy eleget tegyen szakmai fejlesztési szükségleteinek. Ilyen tevékenységek pl. a társak megfigyelése (önkéntes alapon, a mentorral történő egyeztetés és javaslatainak követése, további képzések elvégzése és tanulmányok folytatása, stb.)

_____ ← a	kinyomtatott	példányt	itt	írja
alá → _____				
Kattintson ide gyakornok nevének megadásához			Kattintson ide a mentor nevének megadásához	
Dátum: Kattintson ide a dátum megadásához.				

Megjegyzés: Mind a gyakornoknak, mind a mentornak meg kell tartania egy nyomtatott és aláírt példányt ebből az oldalból.

iv. A mentor észrevételei az utánkövető tevékenység(ek)kel kapcsolatban

(A mentor tölti ki.) A harmadik félév közepén a mentor megállapítja, hogy a gyakornok milyen tevékenységeket folytatott annak érdekében, hogy eleget tegyen szakmai fejlődési szükségleteinek, beleértve az ilyen tevékenységek eredményeit is, amennyiben vannak.

v. A gyakornok általános önértékelése a Teljesítménymenedzsment és a Szakmai Fejlesztési Terv időszakáról

(A gyakornok tölti ki.) Május végén (olyan mentorált esetében, aki szeptemberben kezdte meg a Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Tervet), a gyakornoknak össze kell foglalnia a gyakornoki szakaszának első éve során megtett szakmai utat.

Más gyakornokok azt dolgozzák ki, hogy mikor teljesítsék a fenti, és a következő fejezeteket a *Munkába állás gyakornokok számára – kézikönyv* segítségével (Induction for Newly Qualified Teachers-handbook).

A gyakornoki követelmények teljesítése

A megfelelően kitöltött Gyakornoki Koordinációs Ellenőrzőlista megerősíti, hogy a gyakornok eleget tett a jelen dokumentum utolsó oldalán, a „További megjegyzések” rovatban megadott gyakornoki követelményeknek.

A mentor felelőssége, hogy csatolja az IC ellenőrzőlistát ehhez a dokumentumhoz.

Az IC ellenőrzőlista leellenőrizve és mellékelve: [Válasszon ki egy tételt!](#)

Amennyiben a gyakornok nem teljesítette valamennyi gyakornoki követelményt, ez a PMPDP nem zárható le..

A mentor záróértékelése

Ez a teljesítmény a mentor ajánlásának alapjául szolgál (Isd.9.oldal)

(A mentor tölti ki.) A záróértékelés elkészítése előtt, a mentornak a többi értékelő(k) megjegyzéseit, amennyiben vannak ilyenek, alaposan át kell gondolnia, s ha szükséges, egyeztetnie kell a képzőintézmény vezetőjével. Ha a másik értékelő jelentése nem áll rendelkezésre, a mentor az érintett gyakornokról szerzett ismeretei és megítélése alapján készíti el értékelését.

Az ajánlást a mentornak ki kell töltenie és alá kell írnia

A 8. oldalon található teljesítményértékelést követően **Válasszon ki egy tételt!**

Válasszon ki egy tételt! Adja meg a gyakornok nevét! Adja meg a gyakornok személyi azonosító számát a képzőintézménynek a hitelesítéshez!

Adja meg a mentor vezeték és keresztnévét <Nyomtatott betűvel és aláírással

P.H.

A dátum megadásához kattintson ide!

Ettől a ponttól kezdve, a dokumentum nyomtatott változatát kell használni.

A gyakornok tölti ki és írja alá.

Egyetértek a fenti ajánlással.

Tegyen pipát a megfelelő négyzetbe!

Vitatom a fenti ajánlást.

Amennyiben vitatja, kérem, magyarázza meg alább!

A gyakor nok megjegy zése (nem kötelező, kivéve, ha vitatja az ajánlást)

Dátum

Gyakor nok aláírása

A mentor június közepén átadja a nyomtatott dokumentumot a képzőintézménynek.

Záróajánlás: a képzőintézmény vezetője tölti ki és írja alá

... Ajánlom

Végeredményben...

Kérem, tegyen pipát a megfelelő négyzetbe!

Gyakor nok neve

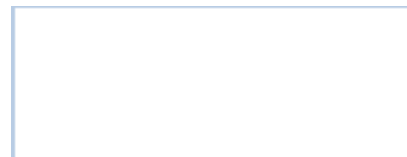
Azonosító száma

... Nem ajánlom

Hitelesítésül

A képzőintézmény vezetőjének megjegyzése (nem kötelező)

A képzőintézmény vezetőjének aláírása



A képzőintézmény vezetőjének neve

Dátum

P.H

Megjegyzés: E záróoldal egy hiteles példányát a képzőintézmény vezetőjének aláírását követően megküldtük a mentorált tanárnak.

További megjegyzések:

1. A PMPDP-t olyan gyakornokoknak szánják, akik a Oktatási Szolgáltatások Igazgatóságán (DES) szakmai gyakorlatuk első évét töltik. A szakmai gyakorlatuk második évét töltő gyakornokok számára egy hasonló, de önálló és némileg eltérő PMPDP áll rendelkezésre.
2. Az olyan gyakornokoknak szóló PMPDP, akik szeptemberben, illetve októberben kezdik meg foglalkoztatásukat a DES-nél, az első PMPDP-ük addig a tanévig tart, amelyben foglalkoztatásba léptek.
3. Azok a gyakornokok, akik október után kezdték meg foglalkoztatásukat a DES-nél, tovább használják első PMPDP-üket a második tanévben. Ezért, ha például 2014 decemberében kezdik meg foglalkoztatásukat, akkor az első PMPDP-ükbe a 2014 decembere és a 2015 júliusa közötti időszak is beleesik. A következő tanév során, amely ebben az esetben a 2015-2016-os, ugyanez a PMPDP marad, s számos területen kiegészítésre kerül. Minden kiegészítést dátummal látunk el, hogy megjelöljük, mikor történt. Az ilyen gyakornokok számára az első PMPDP-ük a foglalkoztatásuk kezdetétől számított tizenkét hónapig tart és 2015 decemberében ér véget.
4. Azoknak a gyakornokoknak, akik október után kezdik meg foglalkoztatásukat a DES-nél, második PMPDP-ük az első PMPDP lezárását követően veszi kezdetét.
5. Azon gyakornokok esetében, akik nem osztályfőnökök, vagy nem iskolában dolgoznak, a iskola igazgatója és/vagy a Minőségbiztosítási Csoport előkészületeket tesz annak érdekében, hogy e gyakornokoknak legyen egy főopponensük az iskolai értékelő helyett.
6. A gyakornokokat úgy tekintjük, hogy megfeleltek számukra előírt követelményeknek, amennyiben eleget tesznek az alábbi öt(5) kötelezettségnek:
 - a. részt kell venniük egy, a QAD(Minőségbiztosítási Osztály) által szervezett, három teljes napon át tartó bevezető szemináriumon, amelyet rendszerint szeptemberben, az iskolai tanév kezdete előtt tartanak. (lásd alább a 7.sz. pontot);
 - b. mentoruknál/mentorukkal együtt részt kell venniük legalább 2+2+1⁴ óralátogatáson mentoruknál (mentoraiknál) / mentorukkal (mentoraikkal) együtt;
 - c. legalább 1+1+1⁵ hivatalos értekezleten vesznek részt mentorukkal/mentoraikkal;

⁴ Két hospitálás az 1 félévben, egy a 2. félévben, egy pedig a 3.félévben

⁵ Egy formális értekezlet az első félévben, egy a 2.félévben, egy pedig a 3.félévben

- d. részt vesznek a záróértékelő szemináriumon, amelyet rendszerint júliusban tartanak;
 - e. összeállítják az első éves PMPDP-üket.
7. Azok a gyakornokok, akik a gyakornoki idő után kezdik meg foglalkoztatásukat (amely általában szeptemberben van), vagy akik kivételes és elfogadható okokból nem tudtak részt venni azon, vagy annak egy részén, azok számára alternatív megoldásokat nyújt a képzőiskola és/vagy a QAD a gyakornoki időszak alatt annak érdekében, hogy még eleget tehessenek a gyakornoki kötelezettségeiknek.
 8. Minden iskolának van egy olyan vezetőségi tagja, aki felelős a gyakornokok képzésének irányításáért. Az iskola igazgatója ezt a személyt azzal bízza meg, hogy erősítse meg azt, hogy a fenti, 6. pontban foglalt követelményeknek eleget tettek, és hogy a gyakornok megfelel ezeknek az elvárásoknak.
 9. Azokat a gyakornokokat, akik a gyakorlatot megelőző képzés során készítették el szakmai portfóliójukat, és szeretnék ezt a jó gyakorlatot folytatni tanári működésük során, azokat ösztönzik erre. Más gyakornokokat is egy ilyen portfólió elkészítésére bíztatnak, amennyiben arra igényük van. Egy ilyen portfólió bemutatása nem belépési követelmény, illetve annak hiánya semmilyen módon nem érintheti a bírálat eredményét.
 10. Bővebb információ *A gyakornoki idő* c. kézikönyvben érhető el.

**Teljesítménymenedzsment
és Szakmai Fejlesztési Terv (PMPDP)**

gyakornokok számára

gyakorlatuk második évében

Értékelt személy neve	A gyakornok vezeték,- és keresztnéve
Személyi igazolványszáma	A gyakornok személyi igazolványszáma
Iskolája	Adja meg iskolája nevét! (A több iskolában tanító és a utazó tanárok, annak az iskolának a nevét adják meg, ahonnan a fizetésüket kapják.)
Az iskola igazgatója:	Az iskola igazgatójának vezeték,- és keresztnéve
A Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Terv(PMPDP) ciklusa	Kezdet: Adja meg azt a dátumot, amikor megkezdte Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Tervének 2.évéét! Vége: Adja meg azt a dátumot, amikor a Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Tervének 2. éve véget ér!

Mentor :	Mentor vezeték,- és keresztnéve
Megnevezés:	A mentor megnevezése Általában ez a DQSE (az Oktatás Minőségé- ért és Standardjéért felelős Főigazgatóság) oktatási felügyelője. Gyakornok utazótanárok esetén az <i>Oktatási Hivatal felügyelője</i> .

A másik értékelő:	A másik értékelő vezeték,- és keresztnéve
Megnevezése:	A másik értékelő megnevezése Ez általában a DQSE oktatási felügyelője. Gyakornok utazótanárok esetében ez az isko- la vezetője

© QAD,MEDE. A beiktatási folyamathoz kapcsolódó bővebb tájékoztatásért kérem, forduljon az *Pályakezdés Gyakornokok számára – c. kézikönyvhöz*, amely az alábbi linken érhető el:
<http://education.gov.mt/en/education/quality-assurance/Pages/School-Improvement.aspx>

A mentori hospitálások és a gyakorokkal folytatott

megbeszélések naplója

A gyakoroknak minden hospitálásról, valamint a mentorral folytatott megbeszélésről naplót kell vezetnie.

A mentorok, ezt az információt hagyják jóvá, amikor aláírják a kinyomtatott dokumentumot a folyamat végén.

Óramegfigyelések

Az összes hospitált óra számát a mentorok határozzák meg. A mentorok garantálják, hogy az eljárás valójában formatív.

Dátum	Időtartam	Értékelő neve	Megnevezése
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!

Egyéb értekezletek

Az óramegfigyeléseken kívül a gyakornoknak a mentoraival is lesznek megbeszélései.

Az ilyen megbeszéléseket a mentor és a gyakornok is kérheti. Ezek a megbeszélések lehetnek az hospitálás előtti egyeztetések, a megfigyelt órák utáni utólagos megbeszélések, vagy bármilyen olyan szükségből adódó, vagy témát érintő utánkövető órák, amelyekre a gyakornoknak szüksége van annak érdekében, hogy mentorával megbeszélést tudjon folytatni.

Dátum	Időtartam	Értékelő neve	Megnevezése
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!
Kattintson ide	00:00-tól 00:00-ig	Írja be a szöveget!	Írja be a szöveget!

Vitapontok

A gyakornok tölti ki a mentorral folytatott első megbeszélés előtt.

i. Mit tekint Ön első évének legfontosabb eredményének, mint tanár?

A gyakornok a reflexióit, válaszait adja meg itt...

ii. Mik voltak a legfontosabb dolgok, amiket első éve során megtanult, mint tanár?

A gyakornok a reflexióit, válaszait adja meg itt...

Jelenlegi szakmai kötelezettségek és felelősségek

Ez a szakasz az év során, a mentorral folytatott megbeszéléseket követően módosítható.

A gyakornok tölti ki szakmai gyakorlata második évének első hónapja során. i. Tanítási kötelezettségek

(A gyakornok tölti ki!) Nevezze meg azt az osztályt, vagy az(ok)at a tantárgy(ak)at, amelyeket a jelen Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Terv időtartama alatt tanít!

ii. Felelősségi körök

(A gyakornok tölti ki!) Nevezze meg a tanítási kötelezettségein kívül azokat a felelősségi köröket, amelyekkel megbízták Önt, ha van ilyen (pl. osztályfőnök, összekötő tanár, stb.) !

iii. Hozzájárulás az Iskolafejlesztési Tervhez

(A gyakornok tölti ki!)) Melyek az Ön Iskolafejlesztési Tervének azok az elsőbbséget élvező fejlesztési céljai, amelyeknek elérésére törekszik? Nevezze meg a konkrét felelősségi köröket!

iv. Iskolai tevékenységek és kezdeményezések

(A gyakornok tölti ki!) Nevezze meg mindazokat a tevékenységeket, illetve projekteket, amelyeket megfigyel, amelyekben részt vesz, vagy amelyeknek kezdeményezője (pl. napközbeni szünet, vagy iskola utáni tevékenységek, részvétel az iskolai rendezvényeken és ünnepeken, az iskola kiadványaihoz nyújtott hozzájárulás, stb.) !

Egyéni életpálya-terv

Ennek a résznek a kitöltését a gyakornok kezdje meg szakmai gyakorlata második évének első félévében.

i.Szemponthoz – Tanítási kötelezettségek

Célkitűzés(ek) :

(A gyakornok tölti ki): Sorolja fel mindazokat a tanítási kötelezettségeihez kapcsolódó célkitűzéseket, amelyeknek elérését az értékelési folyamat által érintett időszakban tűzött ki.

Önértékelés

(A gyakornok tölti ki): Értékelje az egyes célokkal kapcsolatos teljesítményét e konkrét szemponthoz képest. Észrevételei lehetnek összegző jellegűek – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló kritikát kell, hogy tartalmazzanak az elért eredményekről és a javítandókról.

ii.Szemponthoz – Felelősségi körök

Célkitűzések:

(A gyakornok tölti ki): Sorolja fel mindazokat a célkitűzéseket, amelyeknek elérését az Önre bízott felelős beosztáshoz kapcsolódóan, az értékelési folyamat által érintett időszakban tűzte ki!

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki) Értékelje az egyes célokhöz kapcsolódó teljesítményét ebből a konkrét szempontból! A megjegyzések lehetnek összegző jellegűek – hozzáfűznivalóját a teljes PMPDP időszak során megteheti. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

iii. Szempont – Hozzájárulás az iskola fejlesztési tervéhez

Célkitűzés(ek):

(A gyakornok tölti ki!) Sorolja fel mindazokat a célkitűzéseket, amelyek az Iskolafejlesztési Tervnek(SDP) azokhoz a prioritást élvező fejlesztési céljaihoz kapcsolódnak, amelyeknek elérését jelen értékelési folyamat által érintett időszakban tűzte ki.

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki!) Értékelje az egyes célokhoz kapcsolódó teljesítményét e konkrét szempontok szerint. Észrevételei legyenek összegző jellegűek! – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

iv. Szempont: Iskolai tevékenységek és kezdeményezések

Célkitűzés(ek):

(A gyakornok tölti ki!) Sorolja fel mindazokat a célkitűzéseket, amelyek az Önre bízott iskolai tevékenységhez és/vagy saját kezdeményezésű iskolai tevékenységhez kapcsolódnak!

Önértékelés:

(A gyakornok tölti ki!) Értékelje az egyes célokhoz kapcsolódó teljesítményét a konkrét szempontok szerint. Észrevételei legyenek összegző jellegűek! – A teljes PMPDP időszak alatt tehet észrevételeket. A megjegyzések egy kiegyensúlyozott, bizonyítékokon alapuló áttekintést kell, hogy adjanak az elért eredményekről és a javítandókról.

Időközi teljesítményértékelés

Ennek a szakasznak i-iii részeit a második félév közepén kell kitölteni.

Ezt az oldalt mind a gyakornoknak, mind mentornak ki kell nyomtatnia, alá kell írnia és meg kell őriznie azt a folyamat lezárásáig.

v. A mentor véleménye

(A mentor tölti ki.) Ez a szakasz gyakornoknak a 3. oldalon – Szakmai kötelezettségek és felelősségek – és a 4-5.oldalon – Egyéni életpálya-terv – megadott válaszain alapul). A mentor általános véleményt fogalmaz meg, pl. egyetért, nem ért egyet, kifejti, tisztáz, kérdez, hozzátesz, felveti aggodalmait és bátorít. A véleményeknek bizonyítékokon kell alapulniuk.

vi. Szakmai fejlesztési szükségletek

(A mentor tölti ki.) A gyakornok egyéni életpálya tervhez kapcsolódó önértékelését (4-5.oldal) és a mentor visszajelzését figyelembe véve, a mentorálttal folytatott beszélgetés során nevezze meg annak szakmai fejlődési szükségleteit pl. az osztálytermi munka irányítása, a differenciált tanulás, a tanulásértékelés, a vizsgaanyagok elkészítése terén, stb.! A gyakornok nevezze meg az ebben a szakaszban lévő szakmai fejlesztési szükségleteit..

vii. Lépések, amelyeket meg kell tenni

(A mentor tölti ki.) A gyakornokkal folytatott beszélgetés során nevezze meg, hogy milyen lépéseket tesz majd annak érdekében, hogy eleget tegyen szakmai fejlesztési szükségleteinek. Ilyen tevékenységek pl. a társak megfigyelése (önkéntes alapon, a mentorral történő egyeztetés és javaslatainak követése, továbbképzések elvégzése vagy további tanulmányok folytatása, stb.)

_____ ← a	kinyomtatott	példányt	itt	írja
alá → _____				
Kattintson ide az gyakornok nevének megadásához		Kattintson ide a mentor nevének megadásához		
Dátum: Kattintson ide a dátum megadásához.				

Megjegyzés: Mind a gyakornoknak, mind a mentornak meg kell tartania egy nyomtatott és aláírt példányt ebből az oldalból!

viii. A mentor észrevételei az utánkövető tevékenység(ek)kel kapcsolatban
(A mentor tölti ki.) A harmadik félév közepén a mentor megállapítja, hogy a gyakornok milyen lépéseket tett annak érdekében, hogy eleget tegyen szakmai fejlődési szükségleteinek, beleértve az ilyen tevékenységek eredményeit is, amennyiben vannak.

v. A gyakornok általános önértékelése a Teljesítménymenedzsment és a Szakmai Fejlesztési Terv (PMPDP) folyamatának időszakáról
(A gyakornok tölti ki.) Május végén (olyan mentorált esetében, aki szeptemberben kezdte meg a Teljesítménymenedzsment és Szakmai Fejlesztési Tervet), a gyakornoknak össze kell foglalnia a gyakornoki szakaszának első éve során megtett szakmai utat.
Más gyakornokok azt dolgozzák ki, hogy mikor teljesítsék a fenti, és a következő fejezeteket a *Munkába állás gyakornokok számára – kézikönyv* segítségével (Induction for Newly Qualified Teachers – handbook).

A mentor záróértékelése

A teljesítmény záróértékelése szolgál majd a mentor ajánlásának alapjául (Isd.9.oldal)

(A mentor tölti ki.) A záróértékelés elkészítése előtt, a mentornak a többi értékelő(k) (általában az érintett Oktatási Hivatal vezetője) megjegyzéseit is, amennyiben vannak ilyenek, alaposan át kell gondolnia, s ha szükséges, egyeztetnie kell a képzőintézmény vezetőjével. Amennyiben a többi értékelő jelentése nem áll rendelkezésre, a mentor az érintett gyakornokról szerzett ismeretei és megítélése alapján készíti el értékelését.

Az ajánlást a mentornak kell kitöltenie és aláírnia.

A 8. oldalon található teljesítményértékelést követően **Válasszon ki egy tételt!**

Válasszon ki egy tételt! Adja meg a gyakornok nevét!

Adja meg a gyakornok személyi azonosító számát a képzőintézménynek a hitelesítéshez!

Adja meg a mentor vezeték és keresztnévét <Nyomtatott betűvel és aláírással!

P.H.

A dátum megadásához kattintson ide!

Ettől a ponttól kezdve, a dokumentum nyomtatott változatát kell használni!

Ezt a fejezetet a gyakornok tölti ki és írja alá.

Egyetértek a fenti ajánlással.

Tegyem pipát a megfelelő négyzetbe!

Vitatom a fenti ajánlást.

Amennyiben vitatja, kérem ,magyarázza meg alább!

A gyakornok megjegyzése (nem kötelező, kivéve, ha vitatja az ajánlást)

Dátum

Gyakornok aláírása

A mentor június közepén átadja a nyomtatott dokumentumot a képzőintézménynek.

A zárójelölást a képzőintézmény vezetője tölti ki és írja alá

... Ajánlom

Végeredményben... Kérem, tegyen pipát a megfelelő négyzetbe

Gyakornok neve

Azonosító száma

... Nem ajánlom

a Tanári Szakma Tanácsának a Tanár bizonyítványának kiállítását.

A képzőintézmény vezetőjének megjegyzése (nem kötelező)

Képzőintézmény igazgatójának aláírása

Képzőintézmény igazgatójának neve

Dátum

Megjegyzés: A záróoldal egy hiteles példányát a képzőintézmény vezetőjének aláírását követően megküldtük a mentorált tanárnak.

További megjegyzések:

1. A PMPDP-t olyan gyakornokoknak szánják, akik a DES-en(Oktatási Szolgáltatások Igazgatósága) szakmai gyakorlatuk második évét töltik. Ez hasonlít az Önök által az első évben kitöltött PMPDP-hez.
2. A gyakornokok akkor kezdik meg második PMPDP-üket, ha egy év szakmai gyakorlatukat követően megerősítették őket a közszolgálatban.
3. Azoknak a gyakornokoknak, akiknek a közszolgálati jogállását megerősítették és már birtokukban van a tanári bizonyítvány, vagy jogosultak pályázni arra a DES-nél töltött szakmai gyakorlatuk első évének végén, **nem kell kitölteniük** a második év PMPDP-ét.
4. Azoknak a gyakornokoknak, akik szeptemberben illetve októberben kezdik meg foglalkoztatásukat a DES-nél, második PMPDP-ük abban a második iskolai tanévben is tart, amelyben megkezdik a foglalkoztatásukat.
5. Azon gyakornokok esetében, akik október után kezdik meg foglalkoztatásukat a DES-nél, második PMPDP-ük az első PMPDP lezárását követően kezdődik el, így tehát a kötelezően előírt két iskolai tanév teljesítése két naptári évet igényel. A folyamat időtervét ennek megfelelően kell igazítani.
6. Azok a gyakornokok, akik nem tanítanak osztályokat, vagy nem egy iskolában tanítanak, a iskola igazgatója és/vagy a Minőségbiztosítási Csoport speciális feltételeket teremt annak érdekében, hogy ezeknek a gyakornokoknak az iskolai mentor helyett egy másik mentoruk legyen.
7. Minden iskolának van egy vezetőségi tagja, aki felel az oktatásszervezésért. Az Iskolaigazgató ezt a személyt bízza meg azzal, hogy segítse a gyakornokot második évben esedékes PMPDP-ének összeállításában.
8. Azokat a gyakornokokat, akik a szolgálatot megelőző képzés során készítették el szakmai portfóliójukat, és szeretnék ezt a jó gyakorlatot folytatni szakmai működésük során, azokat ösztönzik erre. Más gyakornokokat is egy ilyen portfólió elkezdésére bíztatnak, amennyiben

azt szükségesnek tartják. Egy ilyen portfólió bemutatása nem követelménye a PMPDP sikeres lezárásának.

A képzőintézmény neve és logója

Iskola neve

GYAKORNOKI KOORDINÁCIÓ

ELLENŐRZŐLISTA

Az érintett személyek (Az oktatásszervező, gyakornoki koordinátor tölti ki)*

Gyakornoki koordinátor: _____

Mentor: _____

Mentorált(gyakornok) : _____

Hivatalos mentori órák:

1.tanóra _____

Tanóra dátuma

Mentor aláírása

Mentorált aláírása

2.tanóra _____

Tanóra dátuma

Mentor aláírása

Mentorált aláírása

3.tanóra _____

Tanóra dátuma *Mentor aláírása*
Mentorált aláírása

Hospitálások:

1.tanóra _____

Tanóra dátuma *Mentor aláírása*
Mentorált aláírása

2.tanóra _____

Tanóra dátuma *Mentor aláírása*
Mentorált aláírása

3.tanóra _____

Tanóra dátuma *Mentor aláírása*
Mentorált aláírása

**A PEDAGÓGUSKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ EURÓPAI UNIÓS TRENDEKRE ÉS A
MAGYARORSZÁGRA LEVONHATÓ KÖVETKEZTETÉSEKRE
SZAKMAI MÁSODELEMZÉS A RENDELKEZÉSRE ÁLLÓ EU-S ÉS HAZAI KUTATÁSI EREDMÉNYEK ÉS DOKUMENTUMOK
ALAPJÁN**

4.tanóra	_____	_____

	<i>Tanóra dátuma</i>	<i>Mentor aláírása</i>
<i>Mentorált aláírása</i>		

_____	_____	_____
<i>Az iskola oktatásszervezőjének aláírása</i>	<i>Az iskola bélyegzője</i>	<i>Dátum</i>
<i>* A jelen ellenőrzőlistát a PMPDP 8. oldalához kell csatolni és azt a képzőintézmény vezetőjének június 15-ig meg kell küldeni.</i>		

Felvételi követelmények (Az alábbi információkat a minőségbiztosítási adatbázisban foglalt adatok alapján a képzőintézmény vezetője tölti ki)		
A gyakornok részt vett az alábbiakon:		
a) szeptemberi szeminárium (vagy egyéb találkozók a szeminárium után)		<input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem
b) júliusi záró értékelő szeminárium		<input type="checkbox"/> Igen <input type="checkbox"/> Nem

_____	_____	_____
<i>A képzőintézmény vezetőjének aláírása</i>	<i>A képzőintézmény bélyegzője</i>	<i>Dátum</i>

Szándéknnyilatkozat

Az Oktatási Törvényben foglalt kötelezettségeinknek eleget téve, illetve a kormány és a MUT között létrejött megállapodás tiszteletbe tartása mellett, az alábbiakat tudomásul véve lépünk be a mentorálási folyamatba:

- A gyakornok felelőssége, hogy éljen e mentorálási folyamat által nyújtott lehetőséggel, hogy proaktív legyen és kritikusan tekintsen szakmai gyakorlatának minden vonatkozására annak érdekében, hogy jobba tegye tanítási gyakorlatát.
- A mentort köti a szakmai titoktartás, amely kiterjed a mentorált tanárral folytatott minden párbeszédre, kivéve abban az esetben, ha az magára vagy másokra nézve sértő.
- A mentorálási folyamat egyetlen vonatkozása sem, - beleértve a mentor által a megbeszélések és megfigyelések során összegyűjtött bármilyen információkat - befolyásolhatja a gyakornok értékelését a támogatói folyamat során.
- Amennyiben akár a mentor, akár a gyakornok úgy érzi, hogy szakmai kapcsolatukon javítani kell, vagy azt felül kell vizsgálni, akkor megkereshetik a gyakornok anyaiskolájában illetékes gyakornoki koordinátort annak érdekében, hogy ezt megvitassák vele.
- A mentorálási folyamatot a Minőségbiztosítási Csoport tekinti át, amely garantálja a szabályoknak megfelelő eljárást.
- A felek betartják a tanárok Etikai Kódexét, az iskola küldetési nyilatkozatát és az SDP-t.

Mindazonáltal, miközben tudomásul vesszük, hogy történhetnek olyan váratlan események, amelyekre az év során reagálni kell, mi azt gondoljuk, hogy a mentorálási folyamat általános célja az, hogy:

Gyakornoki koordinátor

Mentortanár

Gyakornok

Dátum

8.7. Tanárképzés Lengyelországban: kihívások és változás

Melanie Ellis (PhD)

Idegennyelvi Tanárképző Főiskola, Zabrze, Lengyelország

Tanárképzés Lengyelországban: kihívások és változás

Egy Lengyelországban, iskolai munkatapasztalatuk első évében járó tanárok és iskolaigazgatók körében végzett kvalitatív tanulmány szerint mindkét csoport úgy érzi, hogy bár az új tanárok kellően képzettek az általuk tanított tantárgyban, mégsem kellően képzettek az iskolai tanárok szerepére. Gyakoriak az osztálytermi irányítással, a fegyellemmel, a tanulók problémáival és a szülőkkel folytatott munkával kapcsolatos gondok. Gyakran említették a nyilvántartás, az iskolai adminisztrációs folyamatok és az oktatási törvény nem megfelelő ismeretét.

2012-ben vezették be a leendő tanárokra vonatkozó új követelményeket, amelyek a 2013-2014-es tanévben lépnek hatályba. A tanárképzés most öt modulra oszlik, amely közül az első három az egyetemi képzés 1.szintjén valósul meg, a maradék 2 pedig a 2.szinten(mesterképzés).Azoknak, akik az 1.szintű tanulmányaikat szakosodás nélkül fejezték be, számos posztgraduális képzésen nyílik lehetőségük e szint megszerzésére, amelynek teljesítése legalább három szemesztert igényel.

Az előadás röviden vázolja a kutatási tanulmányban talált problémákat és elmagyarázza, hogy az új moduláris tanárképzési program miben nyújt többet a pszichológiai és pedagógiai felkészülés terén.

8.8. Terepen végzett tanulmányok – a tanárképzés részei

Terepen végzett tanulmányok – a tanárképzés részei

Emma Almingefeldt – a Boråsi egyetem előadója

A terepen végzett tanulmányok minden korosztály minden képzésének szerves részét képezik Svédországban, és annak nagyon hosszú történelme van. A terepen végzett tanulmányok már 4. osztályban (10 éves korban) megkezdődnek és minden évben egyre hosszabbodnak, idővel pedig a diákok egyre bonyolultabb feladatokat lesznek képesek elvégezni a munkahelyeken.

A terepen végzett tanulmányok a tanárképzés kötelező részei, s a hallgatók teljesíthetik vagy megbukhatnak a képzés ezen részén. A terepen végzett tanulmányok már az egyetemi tanulmányaik első félévben megkezdődnek (két hétig tartanak) és a kurzusok szerves részét képezik. A tereptanulmányok utolsó időszaka az utolsó félév során fejeződik be, s egyben ez a leghosszabb (6 hét). Minden hallgató összesen 20 hetet (40 óra/hét) tölt tereptanulmánnyal (30 kredit) tanárrá képzése során (240-270 kredit).

A tereptanulmányok célja a hallgatók számára:

- Fejleszti a munkatársakkal történő együttműködésre való képességüket
- Fejleszti a hallgatók diákokkal és szüleikkel való beszélgetésmódját
- Használják elméleti ismereteiket és tudják átültetni azt a gyakorlatba
- Gyakorolják a tanítási készségeket
- Elemezzék saját és mások tanári magatartását. Min lehet javítani?

Fókuszált területek a tereptanulmányok során:

- Befogadás
- IT
- Fenntarthatóság
- Művészet/Dráma/Zene minden tantárgy részeként

Kimenetek a résztvevő iskolák számára:

- Lehetőség a naprakészen tartásra
- Kipróbálhatnak új tanárokat
- Több segítő kéz
- Plusz pénz (Kb. 200 €/félév/hallgató összeget fizet az Egyetem a résztvevő iskoláknak)

8.9. Tanárképzés és befogadás

Az 1994-ben Salamancában tartott Befogadó Nevelésről szóló Világkonferencia óta a befogadás-orientált intézkedések fogalma néhány különbségtől eltekintve, *változatlan maradt*. A befogadó szemléletben, mint az a Salamancai Nyilatkozatból kikövetkeztethető, a tanárképzés alapvető szerepet tölt be: „biztosítja, hogy a rendszerbeli változás, mind a szolgálatot megelőző, mind pedig a szolgálat során zajló tanárképzési programok, a befogadó iskolákban a speciális igényű nevelés biztosítását szolgálják.” (UNESCO 1994, p. X). Ezért sürgősen szükség van arra, hogy minden tanár közösen vállaljon felelősséget a befogadás kérdésében, és egyben a speciális nevelési igényű tanulók nevelési programjának tervezéséért és végrehajtásáért.

A helyzet az olasz nevelési rendszerén belül is alkalmazható. 2009-ben, az ENSZ Fogyatékkal Élőkkel kapcsolatos Konventjének 2006-os elfogadását követően az olasz oktatási intézmények elfogadták a teljes befogadásra vonatkozó javaslatot, amelyet olyan szabályozó intézkedésekre váltottak, amelyek fontos kulturális és szakmai észrevételeket tettek a tanárok szerepére vonatkozóan, ezáltal viszont fontosabb szerepet bíztak a tanárképzésre.

Valójában az olasz iskolai irányelvek megkövetelik a didaktikai kompetenciák elsajátítását, amelyeknek célja, hogy minden tanuló felülemelkedjen a tanulási nehézségeken, és bevonja a tantervet oktató, valamint a tanulást támogató tanárokat egy olyan képzési programsorozatba, amelynek célja, hogy elősegítse a kollegialitást és támogassa a teljes befogadás megvalósításáért történő felelősségvállalást.

A 2011/2012-es tanév óta az Oktatási Minisztérium egy, minden egyetemi karnak megküldött „Didaktika és nevelépszichológia Speciális Tanulási Rendellenességek” című, az iskolaigazgatóknak és az iskolákban tanító tanároknak címzett szándéklevélben támogatta a felsőoktatást és a képzést, specializációs kurzusok és szakmai mesterdiplomás továbbképzések elindításával.

A 2012. december 27-án kelt, „*Speciális nevelési igényű tanulóknak szóló beavatkozási eszközök és iskolai befogadás területi szervezése*” c. minisztériumi előírásban - amely válaszolja az olasz iskolákba történő befogadás végrehajtásának stratégiáját - hivatkoznak egy, a 2012/2013-as tanévben életbe lépett továbbképzési javaslatra, amelynek témái a fogyatékoság területén felmerülő bizonyos konkrét kérdések. Ezek közé tartoznak az autistákkal, figyelemhiányos hiperaktivitás zavarban szenvedőkkel (ADHD), kognitív fogyatékkal élőkkel és korlátozott értelmi funkciókkal, pszichomotoros vagy szenzoros fogyatékkal élőkkel kapcsolatos didaktikai és nevelépszichológiai kurzusok, vagy mesterkurzusok.

8.10. Tanárképzés Bajorországban

Tanárképzés Bajorországban/

Werner-von-Siemens Gymnasium Regensburg

Martina Lang-Dalles, StDin

1. Iskolarendszer Németországban

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany:Overview>

Bajorország:

Háromszintű iskolarendszer

2. A tanárképzés három fázisa Bajorországban

- *Egyetem:* Teljes hossza: 3,5-4,5 év – az iskola típusától függően
- *Gyakornoki időszak:* Teljes hossza: 2 év iskolában eltöltött képzés, decentralizáltan, országsszerte található iskolákban
- *Élethosszig tartó tanulás:* 12 napos önkéntes továbbképzés 4 éven át a munkához kapcsolódóan

2.1 A tanárképzés első szakasza – Egyetem

- Az érettségi és az egyetemi diploma az első államvizsga
- Ennek jogi alapja egy nemzeti jogszabály
- A tantervet az állam határozza meg, nem az egyetemek
- Egy félévnyi gyakorlati kurzus kötelező a megfelelő iskolában

2.2 A tanárképzés második szakasza – gyakornoki időszak

- Felvételi követelmény: Első Államvizsga – ez megfelel két tudományos tárgyból szerzett mesterdiplomának (vagy annál magasabb)
- Előfeltétel: minden jelöltnek le kell tennie az Alapvizsgát

- 2 fázisa van:

- Szemináriumi iskolák: oktatás kis csoportokban, az adott gyakorlathoz tartozó tantárgya szerint, első a gyakorlati tanítási tapasztalat, majd továbbképzés különböző szakterületeken
- Partneriskolák: csökkentett munkatempóban tanítanak, de teljes körű felelősséggel járnak el; a tanácsadók tapasztalt tanárok

3. Konkrét példa: gyakorlathoz tartozó időszak gimnáziumi tanárok számára (5.-12. évfolyam)

Kétéves gyakorlathoz tartozó időszak egy szemináriumi iskolában (ezek rendes, normális iskolák, amelyeket többnyire elhelyezkedésük alapján jelölnek ki), amely három szakaszra bomlik. A végén a jelöltek leteszik a Második Államvizsgát. Ez az előfeltétele annak, hogy valaki rendes állást kapjon egy állami iskolában.

3.1. Megjegyzések

- Egy szemináriumi iskolába kb.30 hallgató jár
- Kiscsoportos szemináriumok: minden szemináriumi tantárgy vezetője a szemináriumvezető tanár/oktató, aki 6-12 hallgatóért felel. Minden hallgatónak tehát két oktatója van.
- Minden hallgatónak minden héten vannak órái (heti két órája van) minden egyes tudományos tantárgyból, s vannak általános tantárgyak is (pszichológia, pedagógia, politikai nevelés, Bajor Oktatási Törvény), amelyeket általános szemináriumi oktatók tanítanak. A didaktika valamennyi kérdésével ezeken az órákon foglalkoznak, a tanítás gyakorlatát szem előtt tartva.
- A tanárok segítenek a hallgatóknak a tanórák szervezésében, a tantervvel és az értékelésekkel kapcsolatban; A tanárok a hallgatók által tartott órákat is megtekintik (mindkét tantárgyból kb.12-20-at az első félévben) és egyéni visszajelzést adnak számukra.

3.2. Kurzus

3.2.1. Első félév – Hat hónapos időszak egy szemináriumi iskolában

- első napok: a hallgatók egy konkrét osztály óráira ülnek be
- első hat hét: a hallgatók a két szemináriumi (tan)tárgy oktatói által tartott tanórákra ülnek be

- a hallgatók hat órát tanítanak, minden tantárgyból hármat. A tanórákat az oktatókkal szoros együttműködve tervezik meg.
- hat hét után minden hallgató minden tantárgyból egy saját osztályt kap – ahol kb. heti 4-6 órát tart. A hallgatók tanácsokat kapnak az oktatótól és néha egy másik mentortól is (amennyiben az oktatónak nincs elég órája), az adott tanóra óraszervezésével, tanmenetével és értékelésével kapcsolatban
- e két osztály közül az egyikben egy bemutatóórát is tartanak (egy vizsgabizottság előtt, amely a két szemináriumi oktatóból, az igazgatóból, s ha van, akkor a mentorból áll.) Ez a jegy a második államvizsga részét képezi.

3.2.2. Második félév – egy év egy partneriskolában

- a hallgatókat egy partneriskolába küldik, amely bármely bajorországi gimnázium lehet
- a hallgatóknak gyakran fél év után egy másik partneriskolába kell menniük
- a hallgatók legfeljebb 17 órát tartanak (a maximális tanári óraszám 24) teljes felelősségvállalás mellett
- A tanácsadó szerepét két tapasztalt tanár látja el mindkét tárgyból, és ők segítenek az iskolai rutin kialakításában. Ebben az időszakban minden tantárgyból legalább 3 órát láthatnak meg. Még az iskola igazgatója is több órát megtekint.
- Ezen időszak alatt a hallgatók még tartják a kapcsolatot a szemináriumi iskolával e-mailben az öt dupla szemináriumi nap alatt. Emiatt a hallgatók visszamennek a szemináriumi iskolába és egy, a munkájukat bemutató portfólió alapján megbeszélik tapasztalataikat a szemináriumi oktatóikkal (egy vizsgabizottság előtt, amely a két szemináriumi tantárgyat oktató tanárból, az igazgatóból, s ha van, akkor a mentorból áll). Értékelések ezen időszak során:
 - Egy tantárgyból egy bemutató órát kell tartani (vizsgabizottság: a szemináriumi oktató tanár és a szemináriumi iskola igazgatója, a társult iskola igazgatója, és csupán a tanácsadás érdekében: a tantárgy tanácsadója)
 - 2. Vizsgadolgozat (az 1. vizsgadolgozat az Első Államvizsga része): jelentés a tanítási egységek szervezéséről tudományos háttérrel és észrevételekkel

3.3.3. A harmadik félév – az utolsó hat hónap egy szemináriumi iskolában

- A hallgatók két vagy három osztályt kapnak és heti 6-10 órát tanítanak
-

- a cél az, hogy jusson idő az észrevételekre és professzionalizáljuk a tanításukat
- Egy hallgatót legalább 8, de legtöbb esetben több alkalommal látogat meg egy tanár, többnyire a szemináriumi oktatója, de lehet, hogy egy másik mentor és az igazgató is
- Értékelések:
 - A harmadik bemutatóra
 - Szóbeli vizsgák minden egyes tudományos tantárgykból és az általános tárgyakból (mindösszesen 6)
 - A szemináriumi oktatók egy szakvéleményt nyújtanak be az igazgatónak, aki dönt a hallgató az utasítási, kommunikációs, nevelési, szakmai és tantárgyi kompetenciához kapcsolódó területeiről.
 - Mindösszesen 13 részjegy van a 2 év alatt, amely a Második Államvizsgát alkotja.

4. A Bajorországi Tanárok Egyesületének a gyakornok tanárok gyakornoki időszakához kapcsolódó értékelése (2010) – néhány eredmény:

- az egyetemi kurzus elején van egy orientációs szakmai gyakorlat, amely minden iskolatípusban 6 hónapig tart – ezt csupán a hallgatók 24%-a tartotta hasznosnak
- az iskola tudományos diszciplináinak kb. 90%-ban feleltek meg, a didaktikai elvárásoknak azonban csupán 20%-ban, a neveléstudománynak pedig 16,5%-ban.
- Bár a hallgatóknak van gyakorlati félévük az iskolatípusokban, nem érzik magukat felkészültnek az iskolához
- A 2 éves gyakornoki időszakot a hallgatók nagyon fontosnak értékelik: a hallgatók 80%-a „elengedhetetlennek” tartja.

5. Az oktatóvá válás feltételei a tanárképzésben

Bajorországban bármely szemináriumi iskolában minden tanár pályázhat az oktatótanári státuszra. A jelentkezőknek az alábbi követelményeknek kell megfelelniük:

- 2.0-nál jobb államvizsgával kell rendelkezniük
 - Igazgatójuk által készített kiemelkedő szakmai értékeléssel kell rendelkezniük (a tanárokat négyévente értékelik)
-

- A jelöltek záróértékelését a bajor Oktatási Minisztérium készíti el. Az új megbízás iskolaváltással is járhat.
- Képzés:
 - egy hetes alapképzés egy bajorországi szakmai továbbképző központban
 - 3-5 napos képzés minden szemináriumi tanár részvételével, aki Bajorországban az Ön tantárgyát tanítja. A résztvevők száma jelentősen eltér (katolikus vallási nevelés 16, angol 95)

Biztos vagyok abban, hogy a tanárokat képző oktatók képzése egy olyan, fontos feladat, amelyet még jobban professzionalizálni kell, tekintettel a felnőttképzésre és olyan pszichológiai aspektusokra, mint a kommunikációs készségek és a stressztűrés.

8.11. A tanár személyes episztemológiája:

A tanár személyes episztemológiája: didaktika és speciális nevelési szükségletek

Bevezetés

A tudás és ismeret egyéni fejlődéséhez kapcsolódó kutatásnak szükségszerűen meg kell próbálnia vizsgálni és elemezni az egyének és a valóság közötti kapcsolatot és azt a tudáshoz kapcsolódó helyet, amelyet az egyének elfoglalnak ebben.

Kutatás

Az egyének által a tudásról és az ismeretekről alkotott elgondolások alkotják – különféle megnevezések, címszavak alatt – a különféle kutatások magját - episztemológiai hiedelmek - Jehng *et al.*, 1993; Kardash and Howell, 2000; Kardash and Scholes, 1996; Qian and Alvermann, 1995, 2000; Schommer, 1990, 1998; Schommer *et al.*, 1992) – értekező bírálat - (King and Kitchener, 1994; Kitchener, 1986; Kitchener and King, 1981; Kitchener *et al.*, 1993), a megismerés módjai (Belenky *et al.*, 1986; Clinchy, 1995), episztemológiai elméletek (Baxter Magolda, 1992, 1999; Baxter Magolda and Porterfield, 1985), episztemológiai elméletek (Hofer and Pintrich, 1997), tudáshitek (Bendixen *et al.*, 1998) és episztemológiai erőforrások (Hammer and Elby, 2002)

Ezért ez a tanárok tevékenységéhez kapcsolódó folyamatok pontos és aprólékos, kognitív és meta-kognitív elemzését teszi szükségessé, mert ők jelenítik meg, hogy egy adott didaktikai tevékenység hogyan jelenik meg, és miképpen valósul meg, azoknak a konkrét mintáknak és dinamikáknak az alapján, amelyek értelmessé teszik azt.

Célkitűzés

A kutatási projekt célja, hogy elemezze és kiderítse azt, hogy a tanároknak a tanuláshoz kapcsolódó vélekedései mennyire kötődnek az elméleti modellekhez és módszerekhez, és e modelleken belül kidolgozott eszközökhöz. A kutatási projektnek az is célja, hogy elemezze, hogy e kötelék (kötődés) hogyan lehetne tudatos és explicit annak tudatában, hogy „Az egyének tudatában a tudással és az ismeretekkel kapcsolatos gondolatok [...] számtalan (különböző) módon kapcsolódnak a tanuláshoz [...] és ezekhez kapcsolódóan levonhatók következtetések a tanításra vonatkozóan is” (Hofer, 2001).

Módszertan

A jelen kutatás módszertana kvali-kvantitatív (minőségi és mennyiségi) szemléletet és egy, a tanárok személyes ismeretének feltérképezését és a tanárok csoportjainak hitvallásának ki-derítését tette szükségessé, különös tekintettel a tanítási-tanulási folyamatra.

A kognitív felmérést egy kérdőív kitöltésével segítségével juttatják el a különböző típusú és szintű iskolákban tanító tanároknak és azoknak az iskoláknak, amelyek olyan, az Autizmus-sal, a Pszichomotorikummal és a Speciális Tanulási Nehézségekkel kapcsolatos mesterkurzu-sokon vesznek részt, amelyeket az olaszországi Campania tartomány számos egyeteme kínál.

Felhasznált irodalom:

Baxter Magolda, M. B. (1999). The evolution of epistemology: Refining contextual knowledge at twentysomething. *J. College Student Dev.* 40(4): 333–344.

Berthoz, A. (2011). *La semplicità*: Torino, Codice.

Brousseau G. (2006b). Epistemologia e formazione degli insegnanti. In: Sbaragli S. (ed.) (2006). *La matematica e la sua didattica, venti anni di impegno*. Atti del Convegno internazionale omonimo. Castel San Pietro Terme, 23 settembre 2006. Bologna: Pitagora. 54-58.

Brousseau G. (2008a). L'epistemologia scolastica spontanea e la cultura dei problemi matematici. *La matematica e la sua didattica.* 22, 2, 165-183.

Hofer, B. K. (2000). Dimensionality and disciplinary differences in personal epistemology. *Contemp. Educ. Psychol.* 25: 378–405.

Hofer, B. K., and Pintrich, P. R. (eds.), *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Erlbaum, Mahwah, NJ

Kuhn, D. (1991). *The Skills of Argument*, Cambridge University Press, Cambridge.

Richardson V., Anders, P., Tidwell, D., & Lloyd, C. (1991). *The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction*. «In American Educational Research Journal», 28, 559-586.

Schommer M. A. (1990). *Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension*. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.

Sibilio M. (2011). (a cura di) ***Ricerca corporeamente in ambiente educativo***. Lecce: Pensa.

Sibilio M. (2013). ***La didattica semplice***. Napoli: Liguori Editore.

8.12. Intézkedésjavaslatok a pályakezdő tanárok gyakornoki tevékenységével kapcsolatban Flandriában

Teun P. (Belgium)

Intézkedésjavaslatok a pályakezdő tanárok gyakornoki tevékenységével kapcsolatban Flandriában

2013-ban egy Flandriában készült, a tanárok képzésével kapcsolatos értékelés számtalan gyenge pontot tárt fel a jelenlegi hallgatók tanárokká történő képzése terén. Ennek eredményeképp Pascal Smet oktatási miniszter hat bizottságot alakított, hogy tegyenek javaslatokat tanárképzéshez történő kapcsolódással, a képzési tantervvel, a gyakorlati összetevővel, a beilleszkedéssel, a szakvezetőkkel és a mesterdiplomával kapcsolatban. 2014 júniusában a bizottságok egy jelentésben foglalták össze tevékenységüket. Ezen beszámoló a pályakezdő tanárok képzésével kapcsolatos ajánlásokkal foglalkozik. A bizottság a képzés kérdését a tanárképzési folyamat egyik legsürgetőbb tényezőjének tekinti, és határozottan javasolja, hogy a flamand tanárképzésbe vezessenek be egy formális gyakornoki időszakot, amelyért a tanárképzési kurzus fenntartói és a munkáltatók közös felelősséget vállalnak. Ez megakadályozná a valóság, a száraz tények okozta „sokkhatást”, tisztázná a mentorok szerepét és jogállását és lehetővé tenné, hogy a tanfolyamot szolgáltatók és az iskolák strukturált módon működjenek együtt. Ennek elérése érdekében a kormánynak a többi szereplővel közösen egy olyan keretrendszert kell kidolgoznia, amely meghatározza az iskolák és az tanárképző intézmények felelősségét, amely meghatározza az időtartamot és mindazokat a kompetenciákat, amiket a diákoknak el kell sajátítaniuk ebben az időszakban.