

A pedagógusképzés megújításához

I. kötet

Szerkesztette: Lukács Péter

Írták:

Biró Zsuzsanna

Czeizer Zoltán

Horváth Zsuzsa

Lukács Péter

Polónyi Gábor

S. Faragó Magdolna

Szabó László Tamás

Venter György

Készült az Oktatási Minisztérium megbízásából

2002. május

Tartalom

I. kötet

Bevezetés

1. A hazai tanárképzés a nyolcvanas-kilencvenes években: előzmények
2. Nyugat-Európa: a tanárképzés új tendenciái
3. A hazai képzés strukturális problémái
4. Akiből pedagógus lesz
5. Tanár- és tanító szakos hallgatók képzésükről
6. Szakmai szervezetek véleménye
7. Összefoglalás és javaslatok

II. kötet

1. Esettanulmányok:

Németország

Anglia

Dánia

Ausztria

Ukrajna

Románia

Bulgária

Szlovákia

Csehország

2. Felhasznált irodalom

Bevezetés

A kutatásban, amelynek eredményeiről most beszámolunk, a pedagógusképzés egyik legfontosabb ágazata, a tanárképzés nemzetközi tapasztalatainak és a hazai tanárképzés helyzetének, problémáinak, perspektíváinak áttekintésére vállalkoztunk. Jelen írásunkban a kétféle megközelítés szembesítése, együttes értékelése alapján vonjuk le következtetéseinket, amelyekre alapozva majd javaslatok alakíthatók ki az oktatásirányítás számára a vizsgált tevékenységek fejlesztési alternatíváira.

A pedagógusképzés fejlődése minden társadalomban szoros összefüggést mutat az adott ország társadalmi (politikai, gazdasági, kulturális) berendezkedésével, annak hagyományaival, jelenével és jövőképevel. E képzési ág a társadalom-politikai alrendszerek közül legszorosabb kapcsolatban természetesen a közoktatási rendszerrel áll: a képzés – optimális esetben – tudatosan előre tervezve reagál az oktatási rendszer főszereplőivel, a pedagógusokkal szembeni társadalmi igények változásaira, s még kedvezőtlenebb körülmények között is elvárható, hogy szinkronban haladjon az igényekkel, vagy legalábbis kis késéssel kövesse a fejlődés trendjeit.

A pedagógusképzés ugyanakkor a felsőoktatás egészétől is elválaszthatatlan. Fejlődésének lehetőségeit tehát meghatározza maga a felsőoktatási rendszer fejlődése (szintén múltjának, jelenének és perspektíváinak a hármassága), illetve az a hely, pozíció, amelyet e terület a felsőoktatás egészén belül elfoglal.

Minden jel arra mutat, hogy napjainkban a globalizálódás folyamatai a felsőoktatás szféráját, s ennek részeként a tanárképzést is elérték. Míg az oktatásügy fejlődésében a korábbi évtizedekben az egyes országok gyakorlatában leginkább talán konvergenciáról, bizonyos hatásokra történő szinkron reagálásokról beszélhettünk (Lukács, 1996), a legutóbbi években mind a „bolognai folyamat” Európai Uniójában, mind (ha kevésbé is), az OECD országokban általában is látnivalóan megjelentek olyan törekvések, amelyek a különböző nemzetállamokban folyó tanügyi fejlesztések összehangolására irányulnak (ezekről a későbbiekben részletesebben szólnunk). Tekintettel arra, hogy a pedagógusképzés az oktatásfejlesztés kulcskérdése, amely meghatározó módon befolyásolja az egész közoktatási rendszer fejlődését, e területen e törekvések különösen fontosak és talán a más területekhez képest itt jobban is érzékelhetők.

Ezért is különösen fontos, hogy a nemzetközi tapasztalatokat, elsősorban Nyugat-Európa, és a hazánk közvetlen környezetét adó Közép- és Kelet-Európa tanárképzési fejleményeit áttekintsük. Ugyanakkor az is természetes, hogy kérdésfeltevéseinket nem valamiféle „általános” alapról, hanem a *magyar* helyzetből, annak problémáiból kiindulva fogalmazzuk meg.

Ezért a következőkben először a hazai pedagógusképzés napjainkig vezető történetéből, mint előzményből indulunk ki, azután általános nemzetközi összefüggéseket mutatunk be. Ezután térünk vissza –most már a felvázolt nemzetközi tapasztalatok talaján- a magyar tanárképzés strukturális problémáihoz, azután néhány rész kérdés sajátos szempontú (a pedagógusképzés résztvevőinek, illetve a “fogyasztók”, a pedagógus szakmai szervezetek nézőpontjából való) áttekintésének számbavétele után foglaljuk össze következtetéseinket. Beszámolónk II. kötetében egyes európai országok gyakorlatát mutatjuk be esettanulmányszerűen, illetve a felhasznált szakirodalmat közöljük.

Nemzetközi szempontból az európai gyakorlattal foglalkozunk, mert a mi szempontunkból, úgy érezzük, ez a „viszonyítási pont”, még akkor is, ha ma már jól érzékelhető (erre később utalunk majd), hogy a globalizálódás bizonyos értelemben „amerikanizálódást” is jelent. De Európában ez a hatás természetesen mintegy megsűrve, a kontinentális hagyományokra épülve jelentkezik és méginkább igaz ez a volt szocialista országok, az „új demokráciák” oktatásügyére, illetve tanárképzésére. Ez utóbbi országok gyakorlata bemutatásának azért is szentelünk figyelmet, mert egyrészt hasonló helyzetünk hasonló problémákat is jelent, másrészt, mert a hazai szakirodalomban ez országok törekvéseinek megismerésére eddig csak kevésbé került sor.

1. A hazai tanárképzés a nyolcvanas-kilencvenes években: előzmények

A tanárképzés "kettős kötésben" működő rendszer: egyrészt a felsőoktatási rendszer része, s ekként jelentős szerep hárul rá az értelmiség utánpótlásának képzésében; másrészt szolgáltatója a közoktatásnak. Ezért, ha meg akarja őrizni társadalmi relevanciáját, kiváltképpen érzékenynek kell lennie szellemi, társadalmi és gazdasági rendszerkörnyezetének fejleményeire, változásaira. Ez utóbbiak közé tartoznak természetesen a nemzetközi szinten végbemenő változások, társadalmi-gazdasági-politikai és nem kevésbé a szakmai változások is. Ugyanakkor egy adott rendszer fejleszthetőségét a rendszer történeti alakulása, előzményei, strukturális és értékbeli hagyományai, sőt e hagyományok belső konfliktusai is meghatározzák.

Jelenünkben a tanárképzéssel kapcsolatban álló mindkét terület, a közoktatás és a felsőoktatás dinamikus változásokkal, átalakulásokkal terhes, amelyek értelemszerűen reagálásra készítetik a képzési rendszer egészét és az egyes képzőintézményeket is. Ám a tanárképzést a szerkezetváltással küszködő gazdaság oldaláról is kihívások érik, hiszen a gazdasági modernizáció az emberi erőforrás minőségének javítását igényli, s egyúttal felértékeli és bővíti a terciér szektort (szolgáltatások). Ennek képzési vetülete, hogy csökken az igény a továbbtanulásra nem jogosító szakképzés iránt. Jelentősen megnövekszik viszont a teljes, befejezett középfokú képzésbe törekvő tanulói népesség aránya, s ez a demográfiai trendeket elemzők szerint egyúttal egy, a korábbihoz képest jóval heterogénebb népességet jelent: azaz a korábbiaknál nagyobb, markánsabb különbségeket a tanulók között az előképzettség, a motivációk és a megismerési stílus tekintetében. Heterogén tanulóiifjúságot csak fejlettebb pedagógiai kultúra eszköztárával, főképp a közoktatás egészére érvényes képzési célok, valamint az ezeket szakmai döntésekké transzformálni tudó differenciálás teljesítményképes módszereivel lehet a siker reményében oktatni, s e fejlemény tanárképzési következményei (is) kézenfekvőek.

A kiterjesztett tankötelezettség, valamint az iskolaszervezet átalakulása, régi-új iskolatípusok megjelenése, az iskolafenntartók körének pluralizálódása, a tanítóképzés "felfelé" és a szakos tanárképzés "lefelé" terjeszkedése a képzési rendszer átalakulására hat kényszerítő erővel. További dinamizáló tényezőként lehet értelmezni a közoktatási képzési tartalmak újabb szabályozását (nemzeti alaptanterv), valamint a közvetítendő ismerettartalmak, kompetenciák és értékelési eljárások szintén megváltozott tartalmi és szerveződésmódozást jellemzőit.

Ugyanakkor olyan más jellegű, de alapvetően szintén a képzési rendszer reagálását kikényszerítő fejleményekkel is szembe kell a tanárképzésnek néznie, mint

- a munka világának „technizálódása”, amelynek következtében a súlypont a képzésben a magasan képzett emberre (munkaerőre) helyeződött át;
- az iskolázás világának átalakulása (a tanulóiifjúság növekvő kulturális és etnikai sokfélesége; a családszerkezet változásai), amelynek következtében felértékelődtek a tanári szerep olyan professzionális elemei, mint nevelési és pályaválasztási tanácsadás; a tanítás/tanulás eszköztárának gazdagodása; az iskola nyitása a szűkebb-tágabb társadalmi környezet felé; tájékozottság az ifjúsági szubkultúrák és a deviancia jelenségvilágában;
- a képzés növekvő internacionalizálódása, amelynek tanárképzési vetülete az ún. európai dimenzió megjelenítése a képzési tartalmakban, intézményi és intézményközi keretekben (Buchberger 1992; Lundgren 1987; OECD 1990a).

A tanárképzésben a döntések mozgásterét összetett: az általános társadalmi, gazdasági és politikai igényeket megjelenítő oktatáspolitikai mellett a döntésekre ható tényező maga a közoktatási rendszer, a tanárképzés mobilitási értéke, valamint a tanárképzési intézményrendszer saját törekvései is. Ezekben a döntési helyzetekben ("oktatáspolitikai arénában": Archer 1979) a tényezők kölcsönhatásáról van szó: a közoktatási rendszer szerkezeti és tartalmi változásai jelentősen hatnak a tanárképzés szerkezetére és tartalmára, és viszont, a tanárképzés immanens, belső fejleményei is hatással vannak mind az oktatáspolitikára, mind a közoktatási rendszer alakulására, mind az ez irányú felsőoktatási keresletre.

1.1 Rendszerváltás—oktatás--pedagógusképzés

A politikai rendszerváltás és a nyomában fellépő orientációs váltás illetve integrációs készítés következtében gyökeresen új feltételek (politikai demokrácia, versenyalapú piacgazdaság) teremtdtek az ország egésze számára. A tanári szakma számára a legkomolyabb "kihívást" a megváltozott feltételek közegében az oktatás/képzés társadalmi szerepének megváltozása jelenti.

Ebben a megváltozott gazdasági-társadalmi rendszerkörnyezetben az iskola eredményessége, az iskolai tudás társadalmi érvényessége összetettebb képződményként értelmeződik, mint korábban. A változások "új" tantárgyak illetve műveltségi területek (modern idegen nyelvek, informatika, számítógépes ismeretek) felfutását kényszerítették ki, illetve határozott irányokba ösztönözték az iskola pedagógiai kultúrájának gazdagítását. Míg ugyanis a korábbi évtizedekben az alacsony tanulói teljesítmények sem jártak túlságos kockázattal a munkaerőpaicra történő bekerülést illetően, addig az új helyzetben, amikor nagy az időleges és tartós munkanélkülivé válás kockázata, az iskola feladata, hogy felvértezze alacsony tantárgyi teljesítményeket felmutató tanulóit is a társadalmi tájékozódásra és beilleszkedésre, saját érdekeik védelmére (Monitor '93, '98.; Nagy 1994). A tudás társadalmi érvényességének átértelmeződése jelenik pl. a korszerű szakképzést nyújtó iskolák iránti megnövekedő érdeklődésben is. De érdemes erről az átértelmeződésről olyan összefüggésben is szólnunk, hogy a legutóbbi évek nagy nemzetközi összehasonlító tudásszintmérései kezdik átfórnálni egész elképzelésünket arról, hogy vajon miféle készségek azok, amelyek átadása az iskola kötelessége: itt egyebek mellett a PISA vizsgálatokra és az ezek nyomán kibontakozni kezdődő hazai vitákra utalunk.

A pedagógiai-módszertani kultúrát megpróbáló új jelenség a középfokon erősen heterogén tanulói csoportok megjelenése és növekedése, mely jelenség kettős értelemben is új feladatok elé állítja a középiskolai tanárokat. Egyrészt birtokolniuk kell a heterogén csoportok oktatására alkalmas, rugalmas és adaptív módszertani eszköztárat, másrészt a tanár szociális kompetenciájának is alkalmasnak kell válnia arra, hogy megfelelő ismeretekkel rendelkezék az iskolát körülvevő társadalomról és gazdaságról és hogy közvetíteni legyen képes az iskola, a szülői társadalom és a munka világa között.

Az új iskolafenntartói kör megjelenése lehetőségeket és konfliktusokat is hordoz a tanárság számára. Mejnöveli az egyes tanár számára azt az esélyt, hogy megkeresse/megtalálja az alkatának, személyes és szakmai ambícióinak leginkább megfelelő munkahelyet (iskolát), ám egyszersmind jelentősen kitágítja a konfliktusok terét is.

Összességében azt mondhatjuk, hogy gyökeresen átalakult, illetve átalakulóban van a "tanárok felelősségi rendszere" (Nagy, 1994.), aminek kedvező oldala a különböző szintű-rangú kötöttségek oldódása, zavarbaejtő következménye pedig az ennek sikeres megéléséhez szükséges kompetenciák nem kielégítő volta és amint már említettük a konfliktusok megszapordása. A hazai tanári szakmát ma szinte sokszerűen éri a vele szemben támasztott sokféle kívánalom: a "kiterjesztett szerepelvárás/kiterjesztett tanári szerep" nemzetközi szintéren kibontakozó fejleménye. (OECD 1990). Úgy is fogalmazhatunk, hogy a szakmai autonómia területe kitégult a tanárok számára, mindazonáltal az is nyilvánvaló, hogy egy demokratikus oktatási rendszerben e szakmai autonómiával szemben sokféle más autonómiának is működnie kell, ami értelemszerűen dinamizálja a tanári munka mozgásterét. Az ebben való hatékony, sikeres helytállást, működésmódot tanulni, illetve a képzőintézmény felől nézve tanítani, gyakorolni kell. Csak jelzésszerűen, a mélyebb elemzés és a teljesség igénye nélkül, megemlítünk néhány olyan külső szabályozó tényezőt, amelyek korlátozzák a tanári munkát. A tantervi szabályozás reformja a helyi programok sokféleségével számol, az egységes vizsgarendszer pedig a tankönyvek gazdag választékát tételezi: ez egyfelől a korábbinál lényegesen nagyobb választási szabadságot jelent, egyszersmind komolyabb tájékozódási kötelezettséget ró a tanárookra, miközben a vizsgák révén munkájuk a nyilvánosság számára is nyitottabbá, hozzáférhetőbbé válik. Mindennek könnyen belátható következménye, hogy a "szakmának fel kell készülnie az eredmények eltérő értelmezésére, az arról folytatandó beszélgetésekre, vitákra (!) olyan személyekkel is szülők, helyi vezetők, akik nem számítanak szakmabelieknek. Velük szemben határozottan képviselniük kell saját

szakmai érdekeiket és meggyôzôdéseiket, s egyben képessé kell válniuk a saját szempontjaiktól eltérô érdekek befogadására, megértésére is." (Nagy Mária i. m. 83. p.)

A szakmai autonómiát "provokáló" jelenség lehet a fenntartói kontroll, a helyi önkormányzatnak abból fakadó kötelezettségteljesítése, hogy ellenôrizze a hatáskörébe tartozó intézményekben a közpénzek elköltését.

S végezetül szólnunk kell a közvetlen használói kontrollról is. Arról, hogy a gyermek iskoláztatásának érdekei és a tanár általánosabb szakmai érdekei és értékei között is fennállhat eltérés. Ezek feloldására az iskolai pedagógiai programok kialakítása és újrakialakítása révén zajló közvetett párbeszéd révén lehet esély. Az ilyen jellegű "párbeszéd" valószínűleg megkerülhetetlen elvárás lesz az iskolák életében.

1.2 A képzési szint emelése: integráció

A képzés minőségének javítását célzó rendszerszintű válaszok köréből elsôként a képzési szint emelésének módozatait tárgyaljuk. E vonatkozásban a kormány korábban tervezte "a tanárképzésnek a feltételek alakulásának függvényében egységesen öt évre emelését". Ennél részletesebben fogalmazott a Felsőoktatás-fejlesztési Tárcaközi Vegyes Bizottság 1994. május 25-i határozatában: az FTVB Pedagógusképzési Albizottsága "...elfogadja a kétszintű pedagógusképzés elvét, amennyiben az egyetemi szintű tanárképzésre törekvô fôiskolák

- 1) egyetemi szintű követelményrendszerrel,
- 2) egyetemi feltételrendszer biztosításával, és
- 3) egyetemekkel való együttműködésben valósítják meg ezt az elképzelést; oly módon, hogy
- 4) ez a folyamat nem hathat a magyar felsôoktatás további felaprózódásának irányába."

E felvetés már több, mint egy évtizede megjelent a magyar tanárképzés történetében, de úgyi tûnik, az akkori iskolastruktúra még nem igazán igényelte ezt az átalakítást.

A NAT bevezetésével az iskolaszervezet átalakulása erôteljesen idôszerûvé tette a kérdéskört, amelynek értelmében a jövôben a középiskola alsó és felsô szakaszára a tanárokat egységes, ötéves, egyetemi szintű képzésben részesítenék. E fejlesztési út értelemszerûen a tanárképzô fôiskolák képzési tartalmait (szakjait) és szervezetét érintené behatóan. (Célszerû azonban tisztázni egy ezzel kapcsolatos, széles körben elterjedt félreértést. Azt, hogy a tanárképzô fôiskola képzési szintjének emelése nem keverendô össze ugyanezen intézménytípus jogi statusának kérdésével. A félreértés forrása mint közismert, maga a felsôoktatási törvény, ahol a képzési szintek fejezetében összekeveredik az intézménytípus és a képzési szintek fogalma.) Az egységes, ötéves tanárképzésre való áttérésrôl van tehát szó, nem a tanárképzô fôiskolák jogi értelemben vett egyetemmé válásáról.

A fôiskolák számára az alábbi módozatok adódnak arra, hogy betagolódjanak a képzés egységes, egyetemi szintű rendszerébe:

a szükséges szubjektív feltételek (megfelelô számú minôsített oktató) és objektív feltételek (fôiskolai szakok akkreditációja) megteremtése révén;
fôiskola egyetemmel való integrációja révén;
adott város/régió felsôoktatási intézményeinek szövetsége/társulása révén.

E fejlesztési módok a valóságban gyakorta egymással összefonódva jelennek meg.

Mivel az egész problematika középpontjában a képzés minőségének javítása áll, ezért látnivaló, hogy voltaképpen a képzés tartalmi, jogosítványi kérdéseirôl van szó (akkreditáció), s ilyen módon önmagában az intézmények integrálása nem elégséges reagálás a képzési rendszer részérôl. Az igazi változások csak most, az integrálás megtörténte után indulhatnak meg: alapvetô kérdés, hogy ezek milyen irányúak kell, hogy legyenek.

Ezek az átalakulások természetesen egy olyan intézményi/szakmai/emberi közegben zajlanak, ahol a történéseket szakmailag különbözô módon szocializált emberek vélekedései is alakítják, ahol a résztvevôk fejében más-és-más elképzelések élnek a sokprofilú egyetem és az egyprofilú fôiskola szakmai ethoszáról. Nem csodálkozhatunk azon, hogy a fôiskolai szféra képviselôinek szemében az

egyetem és a főiskola különbsége funkcionális, nem hierarchikus természetű. S azon sem, hogy az egyetemi szféra formális (és informális) értékrendjében a tanárképzésnek juttatott hely nem igazán támasztja alá a fentebb idézett, öntudatos főiskolai vélekedést. Másrészt viszont az egyetemi szféra sajátos belső ellentmondására bukkanunk akkor, ha látjuk, hogy miközben a tudományegyetemek bölcsészettudományi és természettudományi karain tanulók zömének alig van más lehetősége minthogy tanár legyen (és ténylegesen is az akar lenni), aközben a BTK-TTK nem tanárképző egyetemnek, hanem tudósképzőnek definiálja magát. Ekként az, hogy a partikuláris érdekek megjelenítését lehetővé tevő intézményi autonómia ütközhet a tanárképzés közfunkciós felelősségével, nem pusztán elvi lehetőség.

Visszatérve a döntő tartalmi kérdésekre úgy látjuk, hogy az egyetemi szintű tanárképzésre való áttérés a főiskolákra a feltételek fokozatos, középtávú megteremtésével oldható meg. (1993-as empirikus kutatási adatok szerint gyenge volt a főiskolák ellátottsága minősített oktatókkal és nagyok voltak e téren a különbségek az intézmények között. Hozzátehetjük, hogy e vonatkozásban az egyetemeken sem volt megnyugtató a helyzet. Mára változásokat tapasztelhetünk e téren is, de az "utazó professzorok" nagy száma jelzi, hogy bizonyos szakmákban hiányzik a kellő számú, tudományos minősítéssel bíró oktató. Hasonló a helyzet a főiskolán oktatott szakokkal, amelyeknek csak egy része "akkreditációképes".) E gondok részben orvosolhatók főiskola és egyetem integrálása révén – de ez önmagában még nem megoldás.

Az intézményi integráció ugyanakkor kettős érdek érvényesülését teremtette meg: nyilvánvaló a fennmaradni kívánó főiskola (partikuláris) érdeke; össz társadalmi érdek viszont, hogy adott régió megtartsa ilyen módon felsőfokú intézményét. Közismertek korábbi évtizedek, pusztán a gazdasági racionalitás mentén kialakított közigazgatási "reformjának" település- és iskolasorvasztó következményei. Oktatáspolitikai felelősség körébe tartozó kérdés, hogy ugyanez ne ismétlődjék meg a felsőoktatásban az "intézményi széttagoltság" megszüntetésére történő hivatkozással. A felsőoktatási intézmények szétaprózottsága tény. De egy olyan országban, amelynek településszerkezetét az aprófalvas térségek jelentős aránya, a régiók infrastrukturális ellátottságának óriási különbségei jellemzik, szempont lehet talán a méltányosság (mi több, akár a társadalmi igazságosságra törekvés is.) Az, hogy egy fennmaradó felsőoktatási intézmény, esetünkben: tanárképző főiskola hogyan tud hozzájárulni adott régió kulturális felzárkózásához, társadalmi integrációjához.

Az universitasok létrejötte ugyanakkor újabb párhuzamosságokat eredményezhet, amint azt például az egyházi főiskolák/egyetemek mutatják, ahol egy, az intézményről korábban leválasztott kar (tanárképzés) önállósulása és terjeszkedése révén a képzési rendszer voltaképpen új egyetemmel bővül.

Tény, hogy a tanító, az általános iskolai tanár és a középiskolai tanár képzése eddig markánsan különböző pályaszocializációt s annak következtében markánsan eltérő mentalitást jelentett. Maga a "professzió" is eltérő módon definiálódott a képzés különböző szintjein. A tanítóképzésben "pedagógust" képeztek, a főiskolán s kiváltképp az egyetemen pedig "szaktanárt". Az ebben kifejeződő hangsúlykülönbségek nem elhanyagolhatóak. Azt eredményezik, hogy a 6-10(12) éves korosztály nevelésére felkészítő képzésbe természetes módon beleértődik az embertudományok fontossága. A 10-14 éves korosztályra történő felkészítést viszont eddig a szaktudományok mérsékelt volta és erős módszertani tréning, a 14-18 éves korosztályra felkészítő képzést pedig erőteljes és egyértelmű szaktudományi dominancia jellemezte. ("Pedagógusnak születni kell" hallani olykor a tudós, egyetemi szférában). E nézet további folyománya, hogy e mesterségnek egyetemi közegben általában alacsony az intézményi presztízse, képviselőinek gyenge a tárgyalási pozíciója a "komoly" tudománnyal szemben.

A szervezeti reformok még korántsem zárultak le, nincs mód e téren a mérlegképzítésre. Egy dolog biztos: az intézményi társulás/integráció csak fokozatosan oldható meg. Egy kérdés mindazonáltal felvethető: vajon mekkora az esély e különböző képzési "ethoszok" konfliktusokkal együtt is működőképes "összeházasítására" jelentős szerkezeti-koncepcionális átalakítás nélkül??

1.3 A képzési idő emelése: a tanítóképzés

A közoktatásról szóló 1993. évi törvény (Ktv.) összefüggésben az iskolaszervezet változásával kiterjesztette a tanítók alkalmazási lehetőségét az általános iskola 5-6. osztályára, speciális képesítéshez kötve az alkalmazhatóságot. A tanítóképző főiskolákat e fejlemény nem érte váratlanul, hiszen 1976-tól a tanítói alapképzés speciális szakkollégiumi képzéssel egészült ki, amelynek birtokában ("szakkollégiumi betétlap") a tanító jogosultságot szerzett egy-egy tantárgy tanítására az iskola átmeneti szakaszában (4-5. osztály). Ekként meghatározott szakokon (pl. idegennyelvoktató-tanító, nemzetiségi tanító, tanító-könyvtáros, tanító-művelődésszervező, tanító-szociálpedagógus, tanító-óvodapedagógus) voltaképpen a törvényi szabályozást megelőzően gyakorlattá vált a négyéves főiskolai szintű tanítóképzés. Ilyen módon a hallgatók közel 1/3-a már ma is négyéves képzésben vesz részt. Ez a gyakorlat kapott közvetett módon megerősítést az 1993. évi felsőoktatási törvény (Ftv.) által, amely a képzés alapvető dokumentumaként írta elő a szabályozást a kiemelt felől biztosító képesítési követelmények kidolgozását. Ekként a kormányzati szándék és a törvényi szabályozás legitímálta a már létező gyakorlatot, s ennek értelmében a Kormány elé terjesztett képesítési követelmények már általánosan négyéves főiskolai szintű tanítóképzéssel számolnak.

A közoktatásban a tanulólétszám jelenleg erőteljesen csökken (Jelentés a közoktatásról, 2000.). A statisztikai adatok szerint azonban a "tanítói korfa" alapján a tanítói végzettségű pedagógusok száma kisebb arányban csökken, mint a tanulói létszám, mivel a hetvenes évek második felében a dinamikusan megnőtt tanítóképzési létszámok következtében fiatalodott a tanítóság korösszetétele.

1.4 Profilbővítés

A statisztikai előrejelzések a következő évtizedre az iskolás korosztályok drámai csökkenését jósolják. E prognózissal sajátosan kontrasztos az a tapasztalati/statisztikai tény, hogy a tanárképző intézményekbe felvettek száma viszont évek óta csökken. Tanárok esetében 30-35 évnyi szolgálati idővel számolhatunk, s így könnyen belátható, hogy a képzőintézmények leendő munkanélkülieket (is) "termelnek". Ennek kockázata annál nagyobb, minél inkább változatlan marad adott intézmény képzési profilja azaz, ha tanárt és csak azt képez.

Ugyanakkor a finanszírozás jelenlegi rendszerében (fejkvóta-rendszer) a képzőintézmények közismerten nagy nyomás alatt vannak, aminek következtében növekszik a veszélye annak, hogy a kívánatos feltételek hiányában is erős készletet éreznek a profilbővítésre. E körben azonban kedvező jelenségekkel is találkozunk, a pedagógusképző intézmények más, nem tanári szakokat indítanak. Kérdés persze, hogy ezeknek az új szakoknak milyen lesz a minősége és hogyan hatnak vissza az intézményben folyó pedagógusképzés színvonalára?

E folyamatok eredményeképpen mindenesetre megnövekszik a kibocsátandó munkaerő piacképessége, s ez nagy mértékben hozzájárul az ilyen intézmények működésének társadalmi relevanciájához s egyúttal fennmaradásának biztosításához (közvetlen intézményi s egyben távlatos nemzetgazdasági érdek).

A költségvetési szféra jelenlegi szűkös anyagi feltételei közepette mód nyílik a profilbővítés következtében ún. alternatív kibocsátásra, azaz a pénzügyi kormányzat messzemenő rokonszenvét élvező rövid (másfél- és kétéves) képzési idejű, gyakorlatias jellegű, piackonform képesítések "megtermelésére" (rövid- és középtávú regionális és nemzetgazdasági érdek);

A régió nem veszít el egy felsőfokú intézményt, aminek ösztársadalmi jelentőségére korábban utaltunk.

A központi költségvetésből finanszírozott felsőoktatás rendszerkörnyezetében megjelent és dinamikus fejlődik egy rugalmas piaci alkalmazkodásra képes, rövid képzési idejű kurzusokkal operáló, alapítványi és vállalati forrásokból működtetett szféra (post-secondary intézmények = fél-felsőfok), amely erős versenyhelyzetbe hozza az állami fenntartású felsőoktatást).

A post-secondary intézmények lehetővé teszik az alkalmas hallgatók felkészítését az igényes felsőoktatásra; szakképesítést adhatnak; lehetővé teszik a demográfiai hullám széthúzását; biztosítják a képzést kiemelt hiányterületeken. Ezért megítélésünk szerint felsőoktatáspolitikai és foglalkoztatáspolitikai eszközökkel is támogatandó minden olyan kezdeményezés az állami felsőoktatásban (is),

ami hozzájárul a képzés e speciális felnőttképzési területe társadalmi relevanciájának és versenyképességének növeléséhez.

1.5 Az egységes képesítési követelmények

A tanári mesterség "Janus-arcú" képződmény: szaktudományi és embertudományi tudás szétválaszthatatlan ötvözete. A pedagógiai képesítési követelmények: a tanári mesterség embertudományi összetevőinek foglalata, amely az alábbi ismeretkörök és képességtartományok köré szervezi a maga tárgyát:

a tanári mesterség gyakorlásához szükséges elméleti ismeretek (pedagógia, pszichológia, szociológia), valamint a társas hatékonyság képesség- és készségkomponensei; szakmódszertanok (tantárgypedagógiák); gyakorlatok (intézményi, iskolai, terep) (Ballér 1994).

A pedagógiai képesítési követelmények eddigi története patetikusan fogalmazva a tanári mesterség egyfajta "szabadságharca". A legkülönbözőbb fórumokon és bizottságokban (Felsőoktatási Tudományos Tanács; Felsőoktatási Tárcaközi Vegyesbizottság; Főiskolai Főigazgatók Kollégiuma; Magyar Rektori Konferencia stb.) elhangzó megnyilatkozások közös vezérmotívuma azt emeli ki, hogy a képesítési követelmények úgymond a tanárság mint szakma professzionalizálódását segítik elő.

E vélekedések szimptomatikusak, hiánytünetre utalnak: arra, hogy a pedagógusmesterséget, ha tetszik: tanári professziót eddig még nem illette meg a komoly szaktudományoknak kijáró tekintély. A neveléstudomány alacsony tekintélyére kiváltképp az egyetemi szférában, valamint ennek kézenfekvő egyik okára már korábban utaltunk.

A másik, kevésbé nyilvánvaló okot abban látjuk, hogy a magyar értelmiséget még nem érte el az a hullám, amelyben a műveltséghez hozzátartozik egy újfajta tudás magáról az emberről és az emberi csoportról. úgy tűnik föl, mintha hiányoznák a társadalmi fogékonyság a tudásnak erre a tartományára. (Ezzel lehet következményes viszonyban az a művelt közvéleményben is meglehetősen elterjedt vélekedés, hogy pedagógusnak jobbára születni kell, tanulás révén azzá válni kétséges.)

Az egységes pedagógiai képesítési követelmények kimunkálásának jelentősége, hogy a képzés kiemelt tartalmi területeinek/tevékenységeinek, azok időkereteinek, valamint a teljesítés szempontjainak összekapcsolása révén jelentős mértékben előmozdíthatja e mesterség professzionális jellegének erősítését (S. Faragó 1994). Ez, e vállalkozás közvetlen, már rövid távon is érvényesülő esélye.

Kérdés ugyanakkor, hogy a "111-es" rendelet megvalósítása milyen perspektíva elé néz a kerettantervek bevezetése után? Milyen mértékben célszerű a most már határozottabban definiált különböző iskolatípusok számára valóban egységesen képezni a tanárokat, pontosabban, mi legyen ennek az egységes és ugyanakkor szükségképpen differenciált képzésnek a tartalma?

1.6 Műszaki tanárképzés

A mérnökstanárok, műszaki tanárok, technikus-tanárok, (gazdasági szaktanárok) és a szakoktatók a közoktatás különböző szintű és szakmai irányultságú oktatási intézményeiben a pedagógusok népes mintegy tízezer fős csoportját alkotják. A szakmai tanárképzés korszerűsítése a rendszerváltás után erős ösztönzést egy világbanki projekttől kapott ("Az emberi erőforrások fejlesztése"), amelynek keretében szerveződött 1991 szeptemberétől "A szakmai tanárképzés fejlesztése" alprogram. Az ebben a keretben kimunkált tantervi koncepció újdonsága volt, hogy a tanári kompetencia fejlesztését állította előtérbe oly módon, hogy egyúttal meg kívánta őrizni a képzés korábbi szaktudományi igény szintjét is. (Előterjesztések/Varga 1994a). A "111-es" rendelet hatására és e koncepcionális irányváltás révén ma közeledni látszik egymáshoz a szakmai tanárképzés főiskolai és egyetemi szintje, de a szakképzettségek tekintetében nincsen szó az eddigi képzési szintek integrációjáról. Azaz: az okleveles mérnökstanár (korábban: mérnökstanár) mérnöki és tanári képesítése egyaránt egyetemi szintű; a mérnökstanár (korábban: műszaki tanár; üzemmérnök tanár) szakmai és tanári képesítése egyaránt főiskolai szintű; a műszaki szakoktató szakmai képesítése technikus vagy érettségizett szakmunkás, főiskolai szintű pedagógiai képesítéssel. A gazdasági rendszerkörnyezet és a törvény

oldaláról egyaránt kifejezett modernizációs késztetés arra ösztönözte e terület képviselőit, hogy országos érvényűen, a tanegységeket (kredit) mélyen érintően 1994-ben újrafogalmazzák a műszaki tanárképzés képesítési követelményeit. (Előterjesztések/Varga 1994b). Fő újdonságuk volt, hogy megteremtik az átjárhatóság feltételeit (nappaliról a levelező tagozatra; főiskolai szintről az egyetemi szintre.) Ugyanakkor feszültségek is érzékelhetők a főiskolai és az egyetemi képzési szint között (kreditpontok abszolút értékei), mivel a szakmai/műszaki főiskolák nem érdekeltek a mérnöki és az üzemmérnöki szint megkülönböztetésében. Érvelésük sarkalatos pontja éppen az, hogy a pedagógiai alaptárgyakban azonos követelmények vannak mindkét képzési szinten, mi több, a szakmódszertanok tematikái is hasonlóak. Összességében tehát dinamikus korszerűsítési tendenciák érzékelhetők a szakmai tanárképzésben, de most újra időszűrűvé vált a követelményrendszer szabályozása.

1.7 Szakosítási szerkezet - kerettantervek

A közoktatás tartalmi szabályozásának átalakítása, a *Nemzeti Alaptanterv* implementációja alapvető kihívást jelentett a szakosítási struktúrára nézve, mivel a NAT-ban tervezett komplex képzési területek ("Ember és társadalom", "Művészetek", "Természetismeret") és a pedagógusképzés szakosítási rendszere különböztek - különböznek egymástól. A *kerettantervek* bevezetésével pedig a műveltségterületi képzések megvalósítására tett erőfeszítések értelme megkérdőjeleződött, illetve új vonatkozásokat kapott. Körültekintő megfontolások tárgya kell legyen, hogy a tanárképzés szakosítási szerkezete hogyan, milyen mértékben és ütemben orientálódjék ezekhez a változásokhoz, a kialakuló új tanítási igényekhez. Az e körbe tartozó külföldi kísérletek, próbálkozások, tapasztalatok jórészt feltáratlanok. A vonatkozó információk nem kielégítőek és esetlegesek. Nyilvánvaló, hogy a szakosítási rendszer szakmai érdekekbe mélyen beágyazott, hagyományok által is kötött terület, amelynek átalakítása hatásaiban messzire nyúló, nagy horderejű probléma. A fő gond az, hogy a legitimitációval bíró rendezett tudáskészlet (tudomány) nézőpontjából az integrált tárgyak, illetve új tanításterületek illegitimnek, a tudományosság hitelességét nélkülözőnek minősülnek. Összetükközésbe kerülnek egymással a funkcionális célok és a professzionális értelmiség képzésének ethosza (Lyotard 1993). A tanárképzés szakmapolitikai erőteréről szerzett eddigi benyomásaink alapján úgy ítéljük meg, hogy a szaktudományok képviselőinek köréből, főként az egyetemi szférában, erőteljes kételyekre lehet számítani a szaktárgyi integráció kérdésében. Kiváltképpen akkor, ha az integrációs törekvéseket az érintettek úgy élnék meg, mint a szaktudományok önállóságának, presztizsének csorbulását. Elképzelhetőnek tartjuk viszont, hogy e téren a "kitörési pont" a szakmódszertan fejlesztése, előtérbe kerülése lehet.

Tovább bonyolítja a helyzetet, hogy a tantárgyi rendszer az általános képzés vertikumában várhatóan mindig is gazdagabb lesz, mint a tanárképzésben megnevezett, önálló statusú szakok köre. Éppen ezért az integrációra ill. az integratív tartalmakra történő felkészítés járható útja most inkább a posztgraduális képzés, valamint a továbbképzés kínálatának ez irányban történő

Lehetetlen ugyanakkor szem elől téveszteni azt a körülményt, hogy korántsem pusztán tantervelméleti és tudományos kérdéssről van szó, hanem legalább annyira szakmai sovinizmus és a tradíció is színezi a kérdés mögöttes tartományát. Megítélésünk szerint adott tárgyak tanításának hagyománya (tradíció) nem lehet a döntő szempont a jövő iskolája tudástérképének kialakításában. S akkor is sajátos megvilágítást kap e kérdéskör, ha tudjuk, hogy a felsőoktatás több évtizedre visszamenően egyértelműen általános műveltséget és nem szaktudományos műveltséget vár el a középfokról kikerülőktől. Az egyetemi szféra által preferált „tisztá” diszciplináris tantárgyi rendszer követelése határozottan a „szakképzési” elemet erősíti a középfokú képzésben.

A kerettantervek megalkotása új helyzetet teremtett. A tantárgyak óratervi arányainak egyértelművé tételével határozottabb tájékozási kereteket teremtett a középfok tanárai számára. Ez azonban – megítélésünk szerint – paradox fejlemény, mert a pedagógusképzés nézőpontjából, a „hagyományos” tantárgyi rendszer „revitalizálása” révén gyengíti az integrált tantárgyak pozícióját. Így az az oktatáspolitikai (és társadalompolitikai!) törekvés, amely az iskolarendszer további széttartásának lefékezésére, az iskolák közötti teljesítménykülönbségek csökkentésére irányult azzal a nem tervezett, nem kívánatos fejleménnyel (is) járt, hogy hozzájárult egy kívánatos fejlemény: a tantárgyi integráció helyzetének gyengítéséhez, illetve egyfajta új recentralizációhoz.

1. 8 A tanárság mint életpálya: pályakezdés, belső előmenetel, mobilitás

A hazai tanárképzési rendszerben egyre növekvő súlyt kap a pályaszocializáció problematikája (személyiség- és képességfejlesztés, iskolai gyakorlatok stb.). A szakmai közvélemény ugyanakkor evidenciának tekinti, hogy a pályakezdő tanár eszköztelennek érzi magát a "mélyvízbe" kerülve, egy valóságos közeg összetett szakmai feladataival és bonyolult emberi viszonylataival szembesülve, s ez az időszak a pályakezdők többsége számára a nagyfokú idegi megterhelés, a biztonságérzet kínzó hiányának időszaka. E nyilvánvaló ellentmondás feloldása sürgető feladat mind az alapképzés, mind a továbbképzés számára annak érdekében, hogy a lehetséges mértékben zökkenőmentes legyen a pályára történő bekerülés illetve, hogy a pályakezdő felvérteződjen a várható nehézségek, konfliktusok kezelésének módszereivel.

Feltehetőleg a pedagóguspálya történeti alakulásával is kapcsolatba hozható, hogy eltérően más értelmiségi foglalkozásoktól e szakmában differenciálatlanok, kevésbé kimunkáltak a szakmai előmenetel, a belső mobilitás lehetőségei. Pedig nyilvánvaló, hogy e szakma képviselőinek is igénye lenne, hogy legyen nyilvánosan kifejezve, megjelenítve a pedagógusi/tanári "minőség", az, hogy hová sorolják be őt a szakmai hierarchiában. Ennek az igénynek a kielégítésére Magyarországon a tanárság mint foglalkozás gyakorlatilag nem ad lehetőséget. (Az egyedüli lehetőség a hivatali ranglétrán való emelkedés: szaktanácsadó, igazgatóhelyettes vagy igazgató lehet az, aki ezt ambicionálja). E tagolatlanságot jeleníti meg a diplomák fantáziátlan kínálata, az alapképzés (pre-service training) és a továbbképzés (in-service training) kellő artikulációjának hiánya. A probléma lényege, hogy artikulált előmeneteli lehetőségek hiányában a szakmai többlet iránti igény csak magasabb végzettség, "magasabb" diploma formájában tud kifejeződni. (Triviális példa: egy óvónő, ha szakmailag emelkedni akar, tanítói oklevelet szerez). A kedvező irányú változás jelei e téren az olyan új (posztgraduális) szakok megjelenése, mint "fejlesztő pedagógus", "tanügyi szakértő". A nyilvánvaló szakmapolitikai feladat az ilyen típusú képzési kínálatnak a bővítése.

Feltétlenül előremutatóak tehát e vonatkozásban azok a kormányzati kezdeményezések, amelyek a tanárságnak mint teljes életpályának koncipiálására és tervezésére irányulnak. Egy ilyen életpályarendszer bevezetése sokáig nem halogatható. Biztos, hogy, ha a pedagógusbérek ötven százalékos emelése megvalósul, az jelentős változásokat hozhat, de a kérdés megoldásának alighanem csak első, fontos lépését jelentheti.

1. 9 Képzési modell/továbbképzés

Az európai tanárképzési rendszerek, amint arról a későbbiekben még szólunk, két alapmodellt képviselnek:

- párhuzamos modell (concurrent model), amelyben gyakorlatilag a teljes képzési időben együtt halad a szaktudományi/szaktárgyi és az embertudományi felkészítés. A tanítók és a középfokú iskolák alsó fokozatára felkészítő tanárképző főiskolák (korábban: teacher training college/pädagogische Hochschule; újabb elnevezéssel: teacher education institute/polytechnic) ebben a képzési szerkezetben működnek;
- követő modell (consecutive model), amelyben a szaktudományi/szaktárgyi felkészítést követi a viszonylag rövid képzési időre (1 esetleg 2 év) összesűrített elméleti és gyakorlati embertudományi képzés. Ez a modell a középfok felső fokozatára felkészítő intézményekben elterjedt (Buchberger 1993; Szövényi 1993.)

E két hagyományos alapmodell mellett létezik egy harmadik is, amelyben a jelentkezőt előzetes formális követelmények teljesítése nélkül veszik fel a képzésbe, amely lényegileg az iskola gyakorlati közegében folyik, tapasztalt kollégák tutoriálása mellett.

Egyértelmű, hogy a tanári szakma potenciális utánpótlása (a leendő tanárok) a követő modellt részesíti előnyben, hiszen ha az elméleti kurzusokat követően kiesik/kilép a képzésből, munkaerőpiaci pozíciói nem rosszak, elhelyezkedési lehetőségei nyitottak egyéb irányokban.

A kormányok sem idegenkednek e modelltől, mivel a képzett munkaerő mennyisége szempontjából rugalmasabb lehetőségeket eredményez. Ezzel szemben a párhuzamos modellt, kiváltképp Franciaországban és az Egyesült Királyságban, gyakran értékelték alacsonyabb intellektuális színvonalúnak, a képzés tartalmát kevésbé elméleti igényességűnek.

Bármelyik modellben a második képzési szakasz (a tanári mesterség elsajátítása) a döntő, amely nem mentes veszteségektől: akár a jelölt sikertelen teljesítménye okán, akár amiatt, hogy a friss tanári diploma birtokosa végül is nem a tanári pálya mellett dönt. Ez utóbbi érzékenyen érinti a kormányokat, hiszen ennek "olvasata" közpénzek elherdálása. E helyzet kivédésének egyik módja olyan jogi környezet teremtése (pl. Franciaország), hogy a közpénzeket felhasználó képzési ágazat állami szolgálatra kötelezi végzettjeit. (Korábban Angliában is gyakorlat volt az ilyen típusú kötelezettség).

Közismert, hogy Magyarországon a képzés alapvetően a párhuzamos modell szerint történik, tekintet nélkül arra, hogy a leendő tanárt végzettsége melyik iskolafokozaton való munkára jogosítja. Új helyzetet teremtett viszont az Európai Unió elmozdulása a kétszintű képzés preferálása irányában. Arról, hogy ez hazai vonatkozásban milyen változásokat kell, hogy jelentessen, a viták még éppen csak megkezdődtek.

A demokratikus átalakulás (89/90) időszakájában megjelent és terjedt a "bölcészkar reform" néven ismert kezdeményezés. Ez a szaktudományi és a pedagógiai (embertudományi) képzés határozott elkülönítésére törekedve némiképp zavaros állapotot idézett elő, mivel nem rögzítették pontosan a pedagógiai/pszichológiai stúdiumok felvételének rendjét, s ilyen módon a tanári képesítővizsga letételéig még azt sem lehet(ett) pontosan tudni, hogy voltaképpen hány tanárszakos hallgatója van az adott intézménynek.

Ha a tanárképzés minőségének fejlesztése szempontjából mérlegeljük e modellek előnyeit és hátrányait, akkor több megfontolás is a párhuzamos modell preferálása mellett szól. Ezek: a pályaszocializáció tartós, "szerves" folyamat, amely nem váltható ki a tanári mesterségre való felkészítés rövid időre összesűritett "adagolásával"; a szaktudományi/szaktárgyi képzésben csak akkor van mód a tanárképzés követelményeinek érvényesítésére, ha az intézmény oktatói kara tisztában van azzal, hányan és kik készülnek tanári pályára; az embertudományi stúdiumok és a tantárgyi módszertanok logikus elrendezése, továbbá az iskolai gyakorlat megfelelő elhelyezése és időtartama is e modellben esélyes.

Az átalakulóban lévő nemzetgazdaság igényei jelentős képzési piac kialakulását segítették elő, amely elsősorban a rugalmas alkalmazkodásra képes, rövid képzési idejű (1-2 év) továbbképző és átképző kurzusok gyors felfutásában észlelhető, és a középfok és a felsőfok közé illeszkedő ún. fél-felsőfok (post-secondary) képzés megjelenésével. A gazdasági átalakulás jellegéből következően fizetőképes kereslet főként a pénzforgalommal kapcsolatban lévő, valamint a terciér szektor bizonyos területeit érintő kurzusok iránt nyilvánult meg. Bármennyire szigorúak is a gazdasági reálfolyamatok a költségvetési szférára nézve, a tervezett változások (a kerettantervek implementációja; az érettségi vizsga tervezett reformja, a tanári szakvizsga intézményének bővülése) szempontjából döntő jelentőségű a továbbképzés fejlesztése. A kampányjelleg kiküszöbölése e téren lényegi jellemzője egy jól működő tanügynek, ilyen módon koncepcionális kérdés, hogy az alapképzés és a továbbképzés szerves egységet alkosson.

Belátható, hogy az általános középfokú képzés társadalmi igényként már korábban észlelhető s az ágazati stratégiában is tervezett kiterjesztésének komoly következményei vannak az intézmények vezetésére és a tantestületek munkájára vonatkozóan is. Azaz: a korábbinál jóval heterogénebb tanulói népesség eredményes oktatása-képzése erőteljesen differenciált pedagógiai eszközrendszer igényel. Ez kettős feladatot jelent: egyrészt a "képzők képzését", másrészt az iskolai gyakorlat folyamatos "monitorozása" révén a legfontosabb problématerületek azonosítását és a kezelésükre szolgáló eszközrendszer kimunkálását és felajánlását a továbbképzés számára. Hozzáteesszük: ugyanilyen súllyal érintettek tekinthető a továbbképzési "rászorultság" szempontjából az elbizonytalanodott funkciójú (és elbizonytalanodott társadalmi megítélésű) általános iskola, különösen annak felső tagozata.

stb.);

A fenti kívánalmak érvényesüléséhez szükséges: a továbbképzés jogi garanciáinak megteremtése (a közoktatási törvény és az önkormányzati törvény felülvizsgálata e szempontból); a tanárság mint életpálya belső előmeneteli lehetőségeinek gazdagítása, differenciálása. A hazai ágazati irányítás már felismerte ennek szakmapolitikai jelentőségét.

2. Nyugat-Európa: a tanárképzés új tendenciái

Már az Európai Kulturális Alapítvány "Plan Europe 2000" című jelentése a "tanuló társadalom" eljövételét vetítette előre, azt valószínűsítve, hogy a tanulás és a munka mint nagyszámú ember életét jellemző tevékenység fokozatosan egyre mélyebben összekapcsolódik. Eszerint a jövő társadalmában minden tevékenységnek lesz egy képzési, oktatási dimenziója.

A számos nemzetközi fejlesztési/képzési program (COMETT, ERASMUS stb.), valamint a némely szakmában már a magasan képzett munkaerő nemzetközi mozgásával számoló stratégiai gondolkodás (diplomák ekvivalenciája) is határozott, a képzés felértékelődésére utaló tendenciákat jeleznek. Mindez elvben kedvező erőteret jelent a tanárképzés kutatása/fejlesztése szempontjából. Ilyen módon mindaz, ami e területen az Európai Unió országaiban történik, számunkra is figyelemre méltó tájékoztató pontokat szolgáltathat.

Az európai kultuszminiszterek állandó konferenciáinak sorozatában az elmúlt évtized második felétől kezdődően a megnyilatkozások egyre hangsúlyosabb vezérszólama, hogy javítandó e foglalkozási réteg képzettségének színvonala s azzal összefüggésben a pedagógusok társadalmi presztízse. Elérendő, hogy e szakmában, amelyet a (laikus) közvélemény előszeretettel tekint "puha" szakmának, szigorodjanak a minőségi követelmények: a képzőintézménybe való bekerülésben, a képesítési követelmények megfogalmazásában és az alkalmazási feltételekben egyaránt: azaz, gyorsuljon fel e tevékenységterület "professzionizálódása" is.

A fenti általános célok az alábbiakban idézett irányelvekben fogalmazódtak meg:

Javítandó a társadalomban élő pedagóguskép annak érdekében, hogy növekedjék e foglalkozás vonzereje;

Rugalmas alternatívák megkeresésével kibővíthető a szakmai utánpótlás bázisa, különös tekintettel a másoddiplomás átképzési lehetőségekre, valamint a női munkavállalók (újra)alkalmazására;

Gazdagítandó a tanári munka értékelésének szempontrendszerét. Az eredményesség közvetlen mutatóin (a tanulók tantárgyi teljesítményei) túlmenően megvizsgálandók/kidolgozandók olyan eljárások is, amelyekkel megbecsülhető, hogy a nevelői működésnek milyen a teljes személyiség fejlődését/fejlesztését szolgáló potenciálja;

Különböző intézkedésekkel (előmeneteli és mobilitási lehetőségek növelése; munkaerőpiaci tanácsadás; átképzés; a részidejű és a rövid lejáratú szerződéses alkalmazási lehetőségek körének bővítése) csökkentendő e szakmában a munkanélküliség aránya és kockázata.

A továbbképzés (in-service training=INSET) integrált egésznek, a permanens képzés egyik formájának tekintendő.

A nyolcvanas, kilencvenes években azonban sajátos ellentmondás feszült e pozitív hangvételű "euroretorika" és a valóság mozgásteret behatároló pénzügyi feltételek között. Ezek nem azok az idők voltak, amikor az oktatás/képzés anyagilag is a "prioritások prioritása" volt. Megváltoztak a prioritások, ekként sok országban a képzést egyéb társadalmi szolgáltatások (egészségügy, nemzetvédelem) előzték meg a költségvetési ráfordítások terén. A kétezres évek elején azonban mintha valóban változna a helyzet: számos európai országban, mint hazánkban is, a politikai viták középpontjába került ez ügyben a prioritások átértékelése: van remény arra, hogy a helyzet változni fog.

Tény, hogy Olaszország kivételével a hetvenes évtized derekán bekövetkezett gazdasági válság óta a képzésre fordított központi költségvetés csökkenő tendenciájú a nyugati világban. Az összehasonlító vizsgálatok ezt a tanári fizetésekre nézve megállapították már a kilencvenes évek elején is, (Husén et

alii, 1992), de a tendencia a XXI. század elejére még nyilvánvalóbbá vált. Az OECD 2001-es felmérése szerint A tanári életpályán elérhető fizetések a más foglalkozásokhoz képest folyamatosan csökkennek a legtöbb OECD országban, és az egy főre eső bruttó nemzeti össztermékhez képest is, Görögország és Új-Zéland kivételével minden OECD országban folyamatosan csökkennek. Az elemzés kiemeli, hogy a csökkenés a kilencvenes években több országban rendkívül nagy volt, a Kelet-Közép-európai országok egy részében, különösen is Magyarországon pedig kifejezetten aggodalomra ad okot (A tanárok iránti, 2001.).

Nyilván az sem véletlen, hogy az imént említett 2001-es OECD elemzés alcíme: "A tanítás színvonalának növelése és a *tanárhiány* megoldása" (– kiemelés tőlünk.). A hazánkban most szeptembertől várható változások mindenestre biztatónak látszanak.

Mindazonáltal azt mondhatjuk, hogy a mérvadónak tekintett régióban a kormányzati retorikát markánsan a minőség javításának követelménye jellemzi a tanárképzésre és a tanári pályára vonatkozóan. Ennek az általános követelménynek az érvényesülését az alábbi dimenziókban jellemezhetjük konkrétan: integrációs törekvések a képzésben; a rekrutáció megújításának módjai; a pedagógusok alkalmazásának változatai; nők a pedagóguspályán; karrierlehetőségek, előmenetel, belső mobilitás; európai dimenzió a képzésben, az IKT beépítése a pedagógusképzésbe, az iskolai tapasztalatok bővítése a képzésben, a tanári munkába történő bevezetés. (A pedagógusképzés, 2001.)

2.1 Törekvések a rekrutáció megújítására

A második világháború utáni Európa mindkét felében az egyenlőségre, igazságosságra és méltányosságra törekvés szellemében az egységes középfokú oktatás eszméje kezdte uralni mind a közvéleményt, mind az (oktatás)politikai gondolkodást. Az Európa nyugati felében a 60-as évektől kezdődően kiépülő egységes középfokú iskola (comprehensive school; Gesamtschule) a felelős és hatékony állampolgár (citizen; citizen; Bürger) kimunkálását tekintette fő céljának, amelyhez a képzés egyrészt az egyénnek a társadalomba történő integrálásával (szocializáció) járult hozzá, másrészt oly módon, hogy igyekezett az egyének birtokába juttatni azokat az ismeret- és tudáselemeket, kompetenciákat, amelyek révén a tanulók/ fiatalok képessé válhatnak önmaguk fejlesztésére, építésére. A közoktatás eme képzési ideológiája nyilvánvalóan különböző kultúrájú, hagyományú és történelmű országok nemzeti kereteiben realizálódott. Ennek következtében a képzésre vonatkozó (oktatás)politikai döntések hol az egyén fejlesztését, önszervező fejlődését ösztönözték (60-70-es évek Skandinávia, NSZK, Hollandia, Egyesült Királyság), míg a 80-as évtizedben a határozottabb állami ellenőrzésre-irányításra helyeződött át az oktatáspolitika súlypontja (központi alaptantervek).

A 70-es évek végén bekövetkezett gazdasági hanyatlást követő szigorító intézkedések hatása az oktatási szférára is kiterjedt: a nemzeti kormányok és az integráció konzultatív testületei is élénk figyelemmel fordultak a képzés minősége felé (Council of Europe 1987; Teaching Quality 1982). S következtetések nem voltak mindig pozitívak, mint ahogyan ma sem azok még (A pedagógusképzés, 2001.)

Az oktatás minőségére koncentráció (s lényegében politikai/kormányzati elégedetlenségből fakadó) alapállás egy további megnyilvánulása volt, hogy a tanügy szókincsében, fogalomhasználatában feldúsultak az ipari társadalom termelési folyamatait jellemző kifejezések. A minőségellenőrzés (quality control) mellett gyakoriakká váltak a képzési szféráról való értekezésben olyan kifejezések, mint racionalizáció, sztenderdizálás, hatékonyságnövelés, input, output. A képzés célja is meglehetősen "technológiai" hangszerelést kapott: az "emberi erőforrás fejlesztése" (human resource development).

A kilencvenes évtized végén mind a közoktatásban, mind a tanárképzésben egy új integrációs ideológia kapott egyre nagyobb nyilvánosságot, amit némileg metaforikusan "európai dimenzió" neveznek. Az "euroretorika" következményei (pl. a diplomák ekvivalenciája) nagyon is konkrét célt szolgáltak: az EU területén való munkavállalás lehetővé tételét. Ehhez képest a legújabb törekvések már a „Közös európai felsőoktatási és kutatási térség” kialakítását szorgalmazzák, amelyek

véleményünk szerint alighanem az oktatásügyben világszerte tapasztalható globalizálódásra adandó válaszként értelmezhetők és amelyek az eddigi EU-politikával szakítva bizonyos értelmű képzési integrálódást céloznak meg – elsősorban a felsőoktatásban. (Lukács, 2001)

A közoktatás rendeltetéséről, céljáról való gondolkodás változásai mélyen érintették a tanárképzés szervezetét és tartalmát egyaránt. A következőkben e sajátosságokat, változásokat jellemezzük.

Az Unió tagországainak népességalakulására (is) tendenciaszerűen a demográfiai apály a jellemző, aminek következtében csökkenő létszámú korosztályok jelennek meg a munkaerőpiacon. E helyzetből fakadó gondokat súlyosbítja, amikor a végzett tanárok vagy egyáltalán nem, vagy nem közvetlenül tanulmányaik befejezése után helyezkednek el tanári állásban. Két adat a nyolcvanas évek végéről: Angliában az alapképzést megszerzők mindössze egyharmada törekedett arra, hogy iskolában találjon magának munkát. A tanári pályára történő belépést időben elhalasztók aránya az Egyesült Királyság egészében 13-22% között volt és 25-34% között mozgott a pályára visszalépők aránya a mondott időszakban. Hollandiában az egyetemi végzettségű középiskolai tanárok 40%-a irányult a diploma megszerzését követően egyéb munkakörök felé (OECD 1990b, a jelenség máig tartó továbbéléséről lásd: A tanárok, 2001.). E jelenségek hátterén még kontrasztosabbnak tűnik föl a helsinki kultuszminiszteri konferencián is megfogalmazott jámbor óhaj a kiválóság elvének érvényesítésére, kiváltképp a természettudományi tantárgyak területén.

Az ebből fakadó gondokat az oktatási kormányzatok különböző módokon próbálják meg kezelni, mely módozatokat összefoglalóan az alternatív rekrutáció megnevezéssel illetik. Ennek egyik forrása az Európai Unió országaiban jelentős nagyságrendű bevándorló népesség, amelyből a tanügyi hatóságok előszeretettel alkalmaznak tanárokat a nagyvárosok (főként) bevándorlók által lakott gettószerű lakóközretekben. A legnagyobb alternatív munkaerőforrást hasonlóan a 60-as évtizedhez a kvalifikált, férjezett, negyvenes éveik elején járó nők alkotják, akik túljutottak saját gyermekeik nevelésének kezdeti szakaszán, s így a hatóság nézőpontjából sikerrel csábíthatók (vissza) a tanári pályára. Ennek a esete, amikor sajátos szociálpolitikai intézkedésekkel ösztönzik a nők pedagógusi munkavállalását. Reprezentatív példát e stratégiára az Egyesült Királyságban találunk, ahol központi költségvetésből külön pénzügyi támogatásban részesítik azokat a helyi tanügyi hatóságokat (Local Educational Authority=LEA), amelyek iskolákba telepített szociális szolgáltatásokkal (gyermekfelügyelet, bölcsődei ellátás) mozdítják elő a képzési munkaerőpiacra belépni/visszatérni szándékozó nők munkavállalását. Egy további mód a legkülönfélébb diplomásoknak a tanári pályára "csábítása". Ennek módja, hogy az egyetemi diplomával jelentkező ún. szerződéses oktatói (articled instructor/teacher) statusba kerül, s rövid (egy-kétéves) intenzív pedagógiai képzést kap, amelynek során tanulmányi feladatainak zömét iskolában végzi szerződéses statusban, megbízott, tapasztalt tanárok (mentors) szakmai tutoriálása, felügyelete alatt. Valószínűsíthető, hogy ilyen módon szaktudományosan jól képzett munkaerő jelenik meg a tanügyben, ami kétségtelenül a tanári munka minőségének egyik alapfeltétele. Kétségek inkább aziránt támadhatnak, vajon elegendő felkészülést biztosít-e a "komprimált" pályaszocializáció a tanári munkában adódó összetett feladatok ellátására.

2.2 A tanárok alkalmazási feltételeinek megújítása

Az Unió tagországaiban az állami közoktatási rendszer iskoláiban alkalmazott nevelők jogi statusukat tekintve közalkalmazottak (civil servant; fonctionnaire d'Etat; Staatsbeamter). Ennek következtében a megfelelő szakmai végzettséget tanúsító jogosítvány megszerzését követően a tanárként való elismerés, az alkalmazási feltételek meghatározása ágazati, főhatósági, minisztériumi hatáskörbe tartozik. A tanári képesítést követő első kinevezés gyakorlatában jelentős különbségek vannak az EU országai között.

A tagországok egy részében, főképp a neo-latin országokban a teljes jogkörű, véglegesített tanári status elnyerése próbaidőhöz/gyakornoki időhöz kötött, amelynek időtartama fél évtől két évig terjed (Belgium: minimum 240 nap; Anglia és Wales: 1 év; Skócia: 2 év; NSZK: tartományonként és a jelölt tanulmányi eredményeitől függően változó időtartamú; Portugália: 2 év, amiben a továbbképzés is benne foglaltatik; Spanyolország: fél év). A gyakornoki (probationar; stagiaire) idő elismertetése

általában egy, a jelölt iskolai-szakmai működéséről készített (szak)felügyelői jelentéssel zárul. Franciaországban a gyakornoki időt a középfokú iskolák leendő tanárai esetében versenyvizsga zárja, amelynek eredménye meghatározó a jelölt majdani statusára és munkafeltételeire vonatkozólag.

Vannak különbségek az egyes országok között a gyakornoki szolgálat értelmezésében is. Az alapállás, hogy ez egy olyan próbaidő a jelölt számára, amelynek tartama alatt joggal várhat szakmai segítséget, támogatást. Ennek mértéke változó: Görögországban jelentős szakmai támogatásra számíthat a jelölt, Hollandiában viszont a kezdő tanár semmiféle szakmai támogatásban nem részesül. Némileg eltérő gyakorlattal találkozhatunk Skóciában, ahol a leendő tanárnak egy teljes önállóságot élvező, nem-kormány szervnél (G.T.C.: General Teaching Council) kell magát regisztráltatnia. Ha sikeresen letölti a két év próbaidőt, akkor veszik állandó nyilvántartásba, amely feltétele annak, hogy állami iskolában alkalmazzák. (Ehhez hasonló alkalmazási gyakorlat bevezetését fontolgatják Angliában és Walesben is).

E téren olyan vélemények is hangot kapnak, hogy a tanári kinevezés határozott időre (néhány év) szóljon, meghosszabbításának feltétele pedig szervezett, vizsgával záruló kurzus(ok) sikeres elvégzéséhez kötődjék (Neave, 1988).

A hagyományos képzési út egy jövődő tanár esetében: iskola- felsőoktatás- tanárképzés- munkavállalás iskolában. Egyre erősebb kételyek fogalmazódnak meg e képzési út relevanciájával kapcsolatban. A tanár, aki gyermekkorától idős koráig semmit sem ismert meg igazán az oktatáson kívüli világból, voltaképpen anakronisztikus figura - hangzik a nem túl hízog vélemény (Schooling... 1992.). A "valódi világban" szerzhető tapasztalatok hiánya a laikus és a szakmai közvéleményben kezd egyértelműen "defektusként" értelmeződni. Formálódóban az igény, hogy a leendő tanár mind a pályára való belépését megelőzően, mind tanári pályafutása során szabályos időközökben kerüljön másfajta munkatapasztalatok közegébe (ipar, kereskedelem), olyanokba, mint amelyek saját tanítványait várják majd.

2. 3 Nők a pedagóguspályán

Az Európai Közösség történetének kezdetétől fogva (Római Alapszerződés) súlyt helyezett arra, hogy azonos munkáért azonos bér illesse meg mindkét nembeli pedagógust. Ugyancsak EK szintű szabályozás született arról is, hogy e szakma női gyakorlóit férfi kollégáikkal azonos jogok illessék meg a pályára történő bekerülés, a szakmai képzés, az előmenetel, valamint a foglalkoztatás biztonsága terén egyaránt. Az a körülmény, hogy ezek az igények a 90-es évek prioritásai között is megfogalmazódnak, arra utal, hogy a gyakorlatban még nem teljesültek maradéktalanul e követelmények.

Az Európai Unió országaiban a női foglalkoztatottak 73%-a a szolgáltatási szférában dolgozik, s ezen belül igen jelentős a pedagógusszakmában a nők jelenléte. A vezető posztokon (igazgató, szakfelügyelő stb.) viszont alulreprezentáltak férfi kollégáikhoz képest. E vonatkozásban az arányok a nők javára kedvezőbbek az alsófokú, kedvezőtlenebbek a középfokú oktatási/képzési intézményekben. Néhány adat: Belgiumban, Franciaországban, Görögországban és Spanyolországban 40-47% közötti a nők aránya az elemi iskolák vezető beosztásaiban. Skóciában ez az arány 61, Portugáliában pedig 90% (Education azt a Glance, 2001.).

Ezzel szemben az Unió országainak zömében a középfokú iskolák vezető posztjain ez az arány a 25%-ot sem éri el. (Kivétel Portugália, Spanyolország: 35%, és Görögország: 43,5%).

Ugyanakkor - tudósítanak a kutatási adatok - az atlanti térség országaiban megtörtént a tanítói szakma társadalmi átrétegződése. Azaz, míg korábban e szakma utánpótlása jellemző módon paraszti származású fiúk közül került ki, addig mára a tanítóság utánpótlásának legfőbb forrását középosztálybeli nők alkotják (Mitter 1991).

Valószínűsíthető, hogy a férfi hallgatók továbbra sem fogják ostromolni a tanárképző intézményeket, jóllehet a pályán arányukhoz képest nagyobb részt ők foglalják el a vezető beosztásokat. A pálya nagy-

mérvű nőiesedését az elemi képzésben mintha sem a laikus, sem a szakmai közvélemény nem tekintené zavarónak, lévén általánosan elterjedt vélekedés, hogy a nők jobban tudnak foglalkozni a fiatalabb korosztályokkal. Másrészt, hangzik az érvelés, jótékony hatású lenne a gyermekekre, ha mindkét nembeli felnőttekkel "találkozhatnának" az iskolában, mivel olyan társadalmakról van szó, amelyekben tendenciaszerűen növekszik azoknak a családoknak a száma, ahol csak az egyik szülőfél van jelen a családban. E helyzet nyilvánvaló társadalompolitikai következménye a gyermek-ellátó/gyermekgondozó hálózat fejlesztése iránti szükséglet növekedése.

2. 4 Integrációs törekvések

A 70-es évekig a tanítók képzése még középfokú intézményben történt (Ausztria, Franciaország). Jelenleg az Európai Unió tagországainak többségében, hasonlóan a hazai gyakorlathoz alapvetően duális rendszerben (főiskola és egyetem) történik a pedagógusok képzése. A képzőintézménybe való bekerülés feltétele általában a teljes középfokú végzettség megszerzését igazoló bizonyítvány, a felvételi vizsga intézménye azonban jobbára ismeretlen. A tanítók képzése tendenciaszerűen párhuzamos képzési modellben történik. Több tagországban (Belgium, Franciaország, Görögország, Spanyolország) kifejezett törekvés tapasztalható a minőség javítására a képzési idő meghosszabbítása, valamint a képzőintézmények statusának az egyeteméhez történő közelítése révén.

E törekvés fejeződik ki abban, hogy pedagógiai főiskolák (college of education; Pädagogische Hochschule) tagolódnak be egyetemek szervezetébe (Anglia, Írország, Svédország). Az ágazati szakhatóságok illetve a tanárok szakmai szervezetei gyakran kerülnek egymással konfliktusba a tanárképzés egységesítése megoldási módozatainak keresésében. Észak-Rajna-Weszfáliában a tartományi kultuszminisztérium kezdeményezte a 70-es évek elején kísérleti jelleggel fő profilú tanárképző egyetemek létesítését, részben újak alapításával, részben tanárképző főiskolák átszervezésével. A cél a többfokozatú tanárképzés volt azonos intézményi, szervezeti keretben (Von Hentig 1990). Dániában szintén az oktatási minisztérium érvelt a 6-18 éves gyerekek/ fiatalok oktatására felkészítő egységes tanárképzés mellett, a tanárok szakmai szervezeteinek ellenérve viszont úgy szólt: a 12 évfolyamos iskola annyira változatos képzési formákat nyújt, hogy arra a tanárok felkészítése nem lehetséges pusztán az alapképzés intézményeiben (OECD 1990).

A tapasztalatok szempontjából kiemeltük a Franciaországban bevezetett gyakorlatot, ahol az eddig elkülönülő képzési szintek integrálása révén próbálkoznak a képzés minőségének javításával. Az Orientációs Törvény (Loi d'Orientation 1989) ösztönözte egy új típusú, egyetemi szintű képzőintézet létesítését azzal a céllal, hogy az új intézmény lássa el a korábban szervezetenként különálló tanítóképzők (école normale) feladatát is. Ilyen módon 1991 óta a leendő elemi iskolai tanítókat (instituteur) azok közül a fiatalok közül iskolázzák be, akik érettségi bizonyítvánnyal (baccalauréat), valamint hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok sikeres elvégzését igazoló fokozattal (licence) rendelkeznek. Ez a (viszonylag) új intézménytípus az Egyetemi Tanárképző Központ (Institut Universitaire de Formation des Maîtres=IUFM) a pedagógusok alapképzésének koncepcióját és rendszerét egyaránt érintette azáltal, hogy a képzést regionális elven szervezett (Tankerületi Főigazgatóságok=Académies), valamennyi leendő pedagógus számára közös szervezeti keretbe helyezte. Nyilvánvaló, hogy két képzési hagyomány került ilyen módon egyazon szervezet keretébe: a gyakorlati hangsúlyú tanítóképzés és az elméleti orientációjú középiskolai tanárképzés. Ez azt eredményezte, hogy felértéklődtek a képzés azon ismeret- és képességtartományai, amelyek alapvetőek a sikeres osztálytermi munka szempontjából (didaktika, tanuláslélektan, társadalomlélektan). A hagyományok erejére utal ugyanakkor az a körülmény, hogy az IUFM nem volt képes saját hatáskörébe vonni a képzés elméleti ismeretköreit, azok meghatározása továbbra is az egyetem kiváltsága; ez egyszersmind azt is eredményezte, hogy e képzési szintéren két, korábban kizárólag egyetemhez kötött terület is beemelődt a valamennyi leendő pedagógusnak szánt képzésbe (neveléstudomány és oktatáskutatás). Az IUFM nem az egyetem része, hanem közigazgatási jellegű közintézmény, amelynek a működéshez szerződést kell kötnie az adott Tankerületi Főigazgatóság legalább egy egyetemével. A pedagógusképzés új modelljének kialakítását célzó ambíciózus reform alapelvei: egységesítés (unification) és professzionalizáció (professionalisation). Az egységesítés

értelmezése: valamennyi pedagógusjelölt, a megcélzott majdani iskolafokozattól (iskolatípustól) függetlenül, a sikeres érettségi vizsgát követően egységesen három év időtartamú (preferáltan, de nem kizárólag) egyetemen folytatott tanulmányok után egy egyetemi fokozat: a licenciátus megszerzésével kezdheti meg két év időtartamú „tanárszakos” tanulmányait valamely IUFM keretében. A lényeges feltétel tehát egy egyetemi fokozat (vagy azzal egyenértékű minősítés) megszerzése, a képzés intézményi kerete nem perdöntő ebből a szempontból. A reform (eddig) hozama: mód van arra, hogy a hallgató személyes képzési szükségleteihez (is) jobban alkalmazkodó „training”-re szerződjen a képzőintézménnyel; rendeleti úton megszüntették az életkori korlátozást az egyetemi fokozatra mint előfeltételre vonatkozólag azon háromgyermekes anyák esetében, akik tanítói munkakörben kívántak elhelyezkedni; a pedagógusi vesenyvizsgával egyenrangúként elfogadják az egyéb közalkalmazotti vizsgákat bővítve ezáltal a pedagóguspálya munkaerőtartalékát. Mindezek következtében – érthető módon – rendkívül heterogénná vált a pedagóguspálya felé irányulók köre, egyidejűleg határozott igény fogalmazódott meg a felnőtteknek adekvát képzési módszerek iránt.

A reform másik alapelve – a professzionalizáció – az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának felértékelése irányába hatott, amelynek eredményeképpen az integrált (párhuzamos) képzési modell a leendő középiskolai tanárookra is kiterjedt. Ez az elv ösztönzést adott a különféle szakértelmeket megtestesítő szakemberek közötti team-munkának adott intézményen belül és intézmények között egyaránt. Tartalmi szempontból három fő képzési terület van valamennyi leendő pedagógus részére: „általános képzési terület” (neveléstudomány, filozófia, ismeretelmélet), „szaktudományi/szaktárgyi képzés” (didaktika, lélektan, módszertan) és „munkatapasztalatok” (az IUFM tanulmányok második évében osztálytermi tanítás és annak reflektív munkába vétele).

A képzési idő alatt a leendő pedagógusok részidős alkalmazásban gyakornokként (stagiaire) dolgoznak iskolában, tutor/mentor (conseiller pédagogique) irányításával. Sikeres záróvizsga birtokában van esélye a jelöltnek kinevezett status (enseignant titularisé) elnyerésére. Az intézményi integráció egyéb eseteire is van példa a tagországokban. Németországban a "Pädagogische Hochschule" idomul az egyetemekhez. Angliában a németországi példában említett pedagógiai főiskolához hasonló funkciójú és jogállású "College of Education" épít kapcsolatokat a környezetében lévő egyetemmel.

Jóllehet a szükséges időbeli távlat még hiányzik ahhoz, hogy meg lehessen ítélni, vajon sikeres-e ez a képzési forma, hallatszanak a képzés színvonaláért aggódó hangok is azzal az érveléssel, hogy vajon az egyetemi szintű tanárképzés hagyományosan elméleti, szaktudományi irányultsága összehangolható-e a tanítóképzés másféle szakmai ethoszával. Másképpen fogalmazva: az intézményi integráció esetében a fő kérdés nyilvánvalóan nem az elnevezésnek, a "címkének" a megváltoztatása, hanem az, hogy a betagolt/integrált intézmény elnyeri-e a "befogadó" intézmény által birtokolt tudományos rangot. A szóban forgó régió felsőoktatásában lezajló aktuális történések esélyt ígérnek a tanárképzés presztizsének növekedésére azáltal, hogy a minőség elvének szellemében szigorodtak a kiválogatás szempontjai és eljárásai, s maga e mechanizmus a korábnál jóval nagyobb szakmai nyilvánosságot kapott annak következtében, hogy bővült a szelekciós eljárásokban résztvevők köre (országos szaktárgyi és tanulmányi felügyelők, helyi önkormányzat, egyetemi képviselők, közoktatásban működő tanárok). Az mára nyilvánvalónak látszik, hogy az angliai gyakorlatnak a nemzetközi szakmai szervezetekben több az ellenzője, mint a támogatója (A tanárok iránti, 2001.).

2. 5 Karrierlétra, belső mobilitás, előmenetel

A tanári szakmában az utánpótlásról (rekrutáció) való távlatos gondolkodásnak azokra a belső karrier lehetőségekre is gondolnia kell, amelyet egy tanár szakmai pályafutása során elérhet. Azaz: a munkaerőtervezésnek közelítő becsléseket kell tennie arra nézve, hogy vajon a "sortanárok" hány százaléka ér el magasabb posztot (igazgatóhelyettes ill. igazgató). Az általánosan jellemző helyzet az, hogy e foglalkozásban hasonlóan a tanári pálya hazai lehetőségeihez igen csekélyek a belső előmenetel lehetőségei. Ebből a minuszos alaphelyzetből kiindulva fogalmazódott meg az, hogy áttörést kell

elérni a tanári pályafutás koncepciójának értelmezésében (OECD 1990a, A tanárok iránti, 2001). A javaslatok a tanári pályafutás differenciálását fogalmazzák meg, amelynek értelmében eltérő feladatok és szakmai szerepkészlet rendelődik a "kezdőtanár" (junior teacher), "tanár" és "szakértő tanár" (senior/expert teacher) szerepkörhöz.

A "kezdőtanár" kizárólagos feladata eszerint a tanítás lenne, amelyhez szorosan hozzátartozik az osztálytermi folyamatok kezelésének, irányításának tudása (classroom management competency). A tanári alapképzésnek ez elképzelés szerint kizárólag ennek elsajátíttatása lenne a feladata- egyes országokban ehhez munkaidőkedvezmény is járul már. Ha a kezdőtanár úgy dönt, hogy megmarad a pályán, akkor bizonyos idő elteltével (s meghatározott kritériumok teljesítésével) megnyílna számára az út további specializációk megszerzése felé (tanácsadás; az iskola szervezetén belül középszintű irányítók szerepkörök betöltése; intézményszintű tantervfejlesztés; mentori/tutori szerepkör). Az e szerepkörök ellátásához szükséges kiegészítő tanulmányok sikeres elvégzése után lehetne elnyerni a "tanár" titulust. E cím birtokosai a vázolt javaslatok értelmében már igazi professzionális munkásai lennének e foglalkozásnak.

A szakmai karrier harmadik, legfelső, szakaszába azok a professzionális tanárok érnének el (szakértő tanár), akik mind szakmai elkötelezettségük, mind megszerzett további speciális szaktudásuk szintje alapján működhetnének mint "képzők képzői", kezdőtanárok mentorai, a tantervkészítés magasszintű specialistái, kutatóprogramok résztvevői.

Egy ilyen típusú, a feladat- és szerepmegosztás elvére felépülő pályaelképzelés nyilvánvalóan a tanárképzés teljesen újszerű megközelítését teszi (tenné) szükségessé, hiszen elmozdulást jelentene attól a jelenleg uralkodó felfogástól, hogy a tanári alapképzés gyakorlatilag érvényes tudást ad a pályafutás egészére. (Európai Bizottság, 2000.)

Az új koncepció értelmében a tanárképzés permanens (lifelong) vállalkozás, a tanári alapképzés pedig mindössze a pályára való belépést készíti elő. Ebben az elképzelésben a tanári professzionalizmus szervesen összetartozik a továbbképzéssel: a tanári kompetencia (kompetenciák) "karbantartása", felfrissítése és továbbépítése e koncepcióban megszűnne a tanár(ok) önkéntes választásához/döntéséhez kapcsolódni, s valamennyiük számára kötelezettséggé válna. A tanári felkészítés és pálya három fő egysége így a felkészítés, a munkába való bevezetés, a munka melletti továbbképzés. A legújabb EU és OECD állásfoglalások ezt a "3 i" rendszerének nevezik az initial, induction, in-service education kifejezések kezdőbetűiről (OECD, Education Policy Analysis, 1998.) A cél e tekintetben a három fázis egységben látása és összehangolt tervezése.

Ehhez közelítő gyakorlat már létezik némely tagországban (Egyesült Királyság, NSZK, Svédország). Kiváltképp pozitív gyakorlatot e téren az Egyesült Királyság mutat föl, ahol az ambíciózus tanár célul tűzheti ki, aprólékosan megtervezve akár, milyen ütemben és meddig kíván a pályán eljutni. A továbbképzés tagolt, jól kiépített rendszere ehhez lehetőséget biztosít. A szakmai többleten túl, természetesen, egzisztenciális hozama is van a szakmai előmenetelnek, mivel a hivatalosan (oklevéllel, diplomával) elismert külön kvalifikációk birtokosainak javadalmazása (függetlenül a szolgálati évek számától!), akár a kétszeres lehet azokéhoz képest, akik nem szereztek extra-kvalifikációt. A szakmai előmenetel, a belső mobilitás igénye (és gyakorlata) oly mértékben beépült a szakmai, mi több: a laikus közvéleménybe is, hogy ebben a szakmai-társadalmi erőterben az "extra-kompetenciák" megszerzésének elmaradása kudarcként, ambíció- és képességihiányként értelmeződik.

Az Unió több országában a prioritások között tartják számon a pedagógusok továbbképzésének, a neveléstudület fejlesztésének ügyét. Kezdeti szakaszban lévő kezdeményezések egész sorával találkozhatunk e téren, amelyek olyan új struktúrák kialakítására irányulnak, amelyek rendeltetése a továbbképzés körébe tartozó tevékenységek összehangolása, koordinálása. Ezek neve "Missions" (Franciaország), "Istituti regionale" (Olaszország). Dániában maguk a képzőintézmények mutatnak élénk érdeklődést és fejtenek ki növekvő aktivitást a továbbképzések tervezésében és lebonyolításában.

Mindezek szellemében fogalmazódott meg az említett kultuszminiszteri konferencia dokumentumában (Council of Europe 1987) a képzés kulcsszereplőjével, a tanárral kapcsolatban egy

újfajta szakmai identitás igénye. Azaz: a tanárképzésnek olyan szakemberek kibocsátása a feladata, akik képesek arra, hogy szakmailag autonóm módon vegyenek részt helyi, intézményszintű döntések meghozatalában egy olyan közegben, amelyben igény van arra, hogy az iskola a partnerség elve alapján működjék együtt intézménye társadalmi környezetének szereplőivel/tényezőivel. E törekvések a XXI. század elejére még fel is erősödtek (OECD Élen maradni: továbbképzés és a pedagógusok szakmai fejlődése, 1998.)

2.6 A mentori szerepkör lehetőségei

A tanárképzés tartalmi modernizációjában Nyugat-Európában fokozott figyelmet kap elmélet és gyakorlat viszonyának, pontosabban az iskolai /tanári/ pedagógiai tapasztalatok képzésbeli hasznosulásának problematikája. E növekvő érdeklődés hátterében az alábbi tényezők vannak: részint az a főképp az elmúlt két évtizedre visszanyúló felismerés, hogy minél alaposabb elméleti képzést kapnak a leendő tanárok az egyetemen, annál szervezesebb kapcsolatra van szüksége az alapképzésnek a tanárok majdani munkahelyeivel, az iskolával; részint a kormányok következő érdeklődése a tanárképzés minősége iránt, amelynek nyomán előtérbe került a képzés szakmai, társadalmi relevanciájának kérdésköre, amelynek következménye a gyakorlati tapasztalatok előtérbe állítása; továbbá azoknak a kutatási /elméletalkotási eredmények köre, amelyek arra mutatnak rá, miszerint a tanári mesterség lényege, hogy abban elválaszthatatlanul ötvöződik az egyedi tanítási helyzetek konkrétsága s az abból származó tapasztalatok tudati munkába vételének, reflexiójának kötelezettsége.

Szaktudományi ismeretek, elméleti pedagógiai tudás, valamint gyakorlati tapasztalatok működőképes összeolvasztásának szándéka természetesen irányította a figyelmet az oktatási színtér egyik meghatározó szereplőjére: a szakvezető tanárra (mentor, tutor). Arra a nagytapasztalátú szakemberre, akinek feladatkörébe tartozik a kezdő tanárok ("újoncok") bevezetése a tanítás, az intézményi közeg: a szakma rejtelseibe. Eladdig, amíg a tanítás nem vált tömeges "iparággá", addig mind a tanárképzésben, mind kezdőtanárként a tudnivalók jó része mások, az előttünk járók bölcsességén nyugodott. Mind az osztályban való boldoguláshoz, mind a tantárgyak tanításához elegendőnek mutatkozott a mentorok hagyományok által (is) szentesített, gyakorta reflektálatlan tudása, bölcsessége, amely főképpen a tanári mesterség rituáléinak, rutinírozott eszközkészletének együttesét jelentette.

Amikor azonban bekövetkezett az oktatás eltömegesedése, a tanítás soktényezős társadalmi helyzeteiben immár elégtelenné vált a hagyományos reflektálatlan szakmai tudás. A szakirodalom a mentort olyan jelentős szakmai tapasztalatok birtokában lévő személyként írja le, aki: információt ad a jelöltnek; tájékoztatja az oktatáspolitikai fejleményekről; vonzó feladatokat jelöl ki "kliensei" számára; szakmai tanácsokat ad; segíti a jelölt szakmai fejlődését; a bizalom légkörét teremti meg a jelölt számára; terjeszti a jelölt szakmai teljesítményeit (Alleman, 1986.)

Ezzel az immár tudatilag is reflektált, tudományosan munkába vett szerepkörrel kapcsolatban két kérdés vetődik föl Nyugat-Európa tanárképzésében. Az egyszerűbb kérdés, hogy mi módon lehet felkészítést adni e "kiterjesztett" szereprepertoárral jellemzett szerepkörre? (E kérdés ill. az arra adott válaszkísérletek együttese gyakran felvetődik a felnőttek folyamatos szakmai továbbképzését végző "képzők képzésével" kapcsolatban.)

A bonyolultabb tudományos kérdés, hogy mi módon lehet integrálni a szaktudományi tudást, a pedagógiai elméleti tudást és az iskolai tapasztalatot?

E kérdésfeltevés megítélésem szerint a potenciálisan egyik legfontosabb feltárandó területre irányítja a figyelmet: arra a területre, amelynek egyik kulcsfogalma a tanárt úgy definiálja: "reflective practitioner" (Schon 1990).

Létezik ugyanis egy, a tantárgyak tanításából elkülöníthető tudástartománya e szakmának, amely abból a módból "szűrhető le", ahogyan a tapasztalt tanárok tanítanak. A terület egyik kutatója éppen e felismerés alapján kísérli meg szakmódszertan és pedagógia összeépítését (Shulman 1987). De e

tudástartományt kutatják/kutatták a pedagógiai antropológia paradigmája alapján a "rejtett tanterv" kutatói is (Heyman 1981; Snyder 1971; Szabó 1988). E végső soron filozófiai (ismeretelméleti) fogantatású problematikának tanárképzési relevanciáját úgy is fogalmazzák, hogy a megoldandó tudományos feladat, hogy "...megvilágítsuk a szaktudományi tartalmak és a pedagógiai képzés kapcsolatát. Feladatunk továbbá az, hogy kimutassuk, a pedagógia nem valamiféle, a szaktudományi tudáshoz "hozzákevert lelki pótlék" (Meirieu 1993, Az Európai Bizottság Kutatócsoportja, 1997. p. 131.)

2. 7 „Európai dimenzió” és pedagógusképzés

Európa egységesülése szakmánkra nézve beláthatóan azt fogja eredményezni, hogy mind a közoktatásban, mind a tanárképzésben hangsúlyossá válik a "nemzetközivé" válás tendenciája. Azaz, az említett két területet jellemző normák közelednek majd egymáshoz az európai országokban. Az már a jelenben is érzékelhető, hogy a létező kulturális különbségek ellenére is az oktatási rendszerek szintjén közeledés észlelhető, az, hogy e rendszerek nagyjában-egészében azonos vonalak mentén fejlődnek (a szélsőségesen decentralizált irányítású rendszerekben a központi tantervek megjelenésével erősödik a központi kontroll, a korábbi centralizált rendszerek viszont a decentralizált irányítás irányába mozognak). E fejlemények mind a mai napig mozgásban, alakulóban vannak így e fejezetben arra is kísérletet teszünk, hogy jellemezni próbáljuk a változások dinamikáját, időbeli (történeti) folyamatait.

Az európai integráció háború utáni történetében mérföldkövet jelentő Európai Gazdasági Közösség (1957), meghatározó gazdasági érdekeltiségéből fakadóan, semmiféle szabályozással nem élt a tagországok oktatásügyére vonatkozóan, s ez jellemezte az integrációt egészen a 70-es évek végéig. A 80-as évtizedtől kezdődően a tanárképzés és a tanári szakma iránti egyre fokozódó érdeklődés nyilvánult meg az Európai Közösség (European Community) részéről, amely eleinte általában a munkaerőpiacra történő felkészítés tagországokbeli sajátosságai, konkrétan a szakképzés problematikája felé irányult.

A nagy horderejű eseményt témánk vonatkozásában az Európai Közösségek Bíróságának (European Community Court of Justice) egy 1985 május 23-án hozott döntése jelenti, amelyben minősítési feltételeket határoztak meg valamennyi, a Közösség tagországaiban pedagógiát tanuló és tanárnak készülő fiatalra vonatkozó érvénytel.

Azt azonban, hogy közösségi szintű politika kialakítása, főképp a kultúrát, az oktatást érintő területen mennyire érzékeny vállalkozás, az a körülmény jelzi, hogy egy, a Közösség középtávú törekvéseit megfogalmazó dokumentumban (European Commission 1988a) újlag megerősítették az európai nemzetállamok autonómiáját a kultúrát érintő kérdésekben. S jóllehet a szóban forgó dokumentum az ún. európai dimenzió iskolai/tanügyi vonatkozásainak kérdéskörét is taglalja, igen óvatosan, körültekintően fogalmaz. Azaz hitet tesz amellett, hogy elsőrendű feladat a tagországok képzési/pedagógiai hagyományai gazdagságának, sokszínűségének megőrzése, miközben elengedhetetlennek tartja e közös örökség optimális felhasználását a jövőbeli nagyobb eredmények elérése érdekében. Határozottan elutasítja viszont az oktatási rendszerek bárminemű, differenciálatlan sztenderdizálását, "kényszerharmonizálását".

E tartalmi idézet olvasata, hogy (talán) lehetséges a tagországok oktatásának szerkezetét és szervezetét némileg összehangolni, lényegesen nehezebb vállalkozás azonban összehangolni olyan, mélyen a kultúra egészében és a hagyományokban gyökerező jelenségeket, mint "az iskolai tudás(átadás) hagyománya" vagy a "tanügyigazgatás".

Újabb fordulatot hozott azonban a kilencvenes évek vége, amikor is megszületett a korábban már hivatkozott állásfoglalás az Európai felsőoktatási térségről, amelynek konkrét szervezési, igazgatási következményeiről most indult meg a vita. A felsőoktatás szerkezeti összehangolása az EU-ban olyan radikális terv, amelynek eredményeiről ma még természetesen korai lenne állást foglalnunk. Mindenesetre az útkeresés –talán túlzás nélkül állíthatjuk- ez irányban még a csatlakozásra csak váró országokban, így hazánkban is megindult már.

Mindmáig egyetérthetünk a brit szerzővel, aki az enciklopédizmus, a humanizmus és a naturalizmus kategóriákkal jellemzi az iskolai tudás(átadás) hagyományait (McLean 1990). Amíg az enciklopédizmussal jellemezhető iskolai hagyomány tipikus képviselőjének Franciaország tanügyét tartja, olyan vezérelvek primátusával, mint egyetemesség, racionalitás és hasznosság (ide sorolja még a többi európai neo-latin országot is), addig a humanizmust olyan domináns értékekkel, mint erkölcsösség és individualizmus a brit, az ír és a görög oktatási rendszerre tartja jellemzőnek. A naturalizmus a hivatkozott szerző értelmezése szerint az eddigi két kategória valamiféle kombinációja, súlyt helyezve a fiatalok erkölcsi és értelmi pallérozására, valamint a kreativitás és egyéniség fejlesztésére, s ekként Hollandia, Ausztria, Svájc, Németország és Dánia oktatási rendszerének működésére tartja jellemzőnek. (Ha elfogadjuk a szerző értelmezését, akkor Magyarország tanügyi kultúrája eléggé egyértelműen e harmadik csoportba sorolható). Még ha azt beleszámítjuk is, hogy az ismertetett kategorizálás nagyfokú absztrakció eredménye, s sokkal inkább az említett tanügyi rendszerek céljait és aspirációit jellemzi, mintsem a tanítás napi gyakorlatát, arra mindenképpen alkalmas, hogy érzékeltesse a kulturális hagyományok változatosságát. A szülők és a fiatalok, de maguk a tanárok is mintegy megtestesítői a kultúra e különböző konceptusainak akár mint a kultúra közvetítői, akár mint annak befogadói.

Egy, tanárszakos hallgatók nemzetközi mobilitását vizsgáló tanulmány (Bruce 1991) alapmegállapítása, hogy a tanárképzésből általában hiányzik a nemzetközi együttműködés hagyománya, az oktatók gyakorta nyelvi nehézségekkel küszködnek, hiányosak a más országok tanügyéről és tanárképzéséről való ismereteik, s a tantervi különbségek sem könnyítik meg a hallgatók nemzetközi vándorlását, cseréjét. (Semmi kivétlenül nem találunk abban, hogy nemzetállamok oktatási rendszerei elsősorban a saját nemzeti kultúrájuk, hagyományaik átadására törekednek. Furcsának azt tartanánk, ha ez másképp lenne. Mindazonáltal, amilyen mértékben halad előre az európai integráció, a normák nyilvánvalóan közelednek egymáshoz a tanárképzésben is.)

A Közösség fejlődése/alakulása folyamat, amelyben a "közös piac" megteremtése után a magasabb fejlődési fázist a "kulturális különbségek egysége" felé elmozdulás jelenti. E folyamatban, amelynek "útjelzői" a különböző egyezmények / határozatok / ajánlások, nyilvánvalóan kitüntetett szerepe van az oktatásnak és a képzésnek. A dokumentumokban a képzés és a Közösség összekapcsolására egy laza körvonalú fogalom szolgált, az: "európai dimenzió" megnevezés.

Az Európai Unió döntéshozó szerve, a Tanács egy 1988-ban hozott határozatában (European Commission 1988b) szólt arról, miféle célok felé törekvést fejez ki az "európai dimenzió" metaforája.

E célok a következők (tartalmi idézet):

- a fiatalokban egyfajta európai identitás érzésének erősítése, valamint az európai civilizáció és azon alapok értékeinek felmutatása számukra, amelyekre az európai népek jelenbeli fejlődésüket építeni szándékoznak, különös tekintettel olyan alapelvekre mint demokrácia, társadalmi igazságosság és méltányosság, az emberi jogok tisztelete;

- a fiatalok felkészítése a Közösség gazdasági és társadalmi fejlődésében/fejlesztésében való részvételre;

- a Közösség létéből és működéséből származó előnyök és feladatok tudatosítása;

- a Közösségről illetve tagországai történelméről, társadalmáról, gazdaságáról, kultúrájáról való ismereteik gazdagítása.

"A tanárok képzése az Európai Közösségben különböző oktatási módszerek és stílusok alkalmazásával folyik, melyek háttérben eltérő történeti és kulturális fejlődési utak állnak. A tanárképzés egyúttal az oktatási rendszerek eltérő követelményeit, normáit is tükrözi." (134. cikkely)

A feladatnem könnyű, hiszen soktényezős, nagy inerciájú rendszerek közelítését/összehangolását célozza. Éppen ez okból minősíthető kedvezőnek az Európai Unió e tárgyban meghozott döntéseinek, állásfoglalásainak józan önmérsékletet és a különbözőségek iránti megértést tanúsító, sürgetéstől, siettetéstől mentes hangvétele. Mindeközben a tagországok oktatási rendszereiben zajlanak az

összehangolás irányába mutató történések (Buchberger i.m.), s erőteljesen "animálja" a harmonizáció folyamatát a Tanárképzés Európai Szövetsége is (Association of Teacher Education in Europe: ATEE). Nyilvánvaló, hogy e téren a nemzetközi találkozók, szakmai konferenciák mellett, melyek a közvetlen információcsere kiváló alkalmi lehetnek kitüntetett jelentőségűek a közös kutatási programok (joint project; projet commun).

A Közösség szervei, konzultatív testületei (Tanács, kultuszminiszterek rendszeres tanácskozásai) jelentések és elemzések egész garmadájában taglalták a 80-as évtizedtől kezdődően a tanárok Unió szintű mobilitásának és integrációjának különféle (munkajogi, képzési, minősítési) aspektusait. A diákok csereutaztatását, mobilitását is részben nemzetközi programok (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students: ERASMUS), részben nyugat- és kelet-európai államok közötti kétoldalú szerződések segítették elő. Szakirodalmi jelzések vannak azonban arra is, hogy éppenséggel a tanárszakos hallgatók esetében, amikor a hallgatók tanulmányaik bizonyos részét adott külföldi országban végezték, e csereprogramok nem bizonyultak nagyon sikeresnek (Bruce 1991). Jelenségszinten ez abban nyilvánult meg, hogy a hallgató eredeti intézménye nem ismerte el érvényesnek a külföldi egyetemen folytatott tanulmányokat. Ennek okát a hivatkozott forrás szerzője pontosan abban látja, hogy a harmonizáció még (?) nem következett be a minősítési követelményekben.

Nyilvánvaló, hogy a nemzetközi normákra modellált tanárképzés új követelményeket támaszt a létező képzési programokkal szemben, s valószínű, hogy e téren a jövő egy moduláris elven felépített tanárképzési curriculumé, amelyik rugalmassága révén kedvezőbb feltételeket teremt cseretanulmányok folytatásához (s egyúttal a képzés és a munka világa közötti átjárás lehetőségeit is megnöveli). A képzési programok harmonizálásának egy másik aspektusa magát a képzés tartalmát illetve a négy képzési terület (szaktudomány, tanári mesterség elméleti stúdiumai, szakmódszertan, iskolai/intézményi gyakorlat) időarányait is érinti. Egy további, hosszútávú vállalkozás lesz a tanárképzés minősítési követelményeiben valamiféle közelítést elérni. E vállalkozásnak esélye egyáltalán akkor van, ha maguk az egyes országok képzési programjai az eddigieknél jobban strukturáltak, mely igény ismét csak a moduláris elv alapján építkező program lehetőségeire irányítja a figyelmet. Ugyanakkor az is nyilvánvaló, hogy ha a másik, EU szinten domináns törekvés (a tanárképzés minőségének javítása) kívánalmát is tekintetbe vesszük, akkor ésszerűen ismét a továbbképzés kerül előtérbe, hiszen az iskolákban már bent lévő, működő tanári állomány pedagógiai-szakmai kultúrájának javítására ez az út kínálkozik.

Az Európai Unió léte tény. Az ebből származó "euroharmonizációs" készletések régióinkban modernizációs stratégiaként (kényszerként?) értelmeződnek. Bizonyos, hogy ez a készletés változásokhoz vezet a tagországok képzési/tanárképzési rendszerében. E változások mértékét, mélységét ma még nem lehet megállapítani. Egy valami igen nagy valószínűséggel jósolható: a közös normákhoz történő igazodás némely tagország számára a tanárképzés korábbi követelményeinek szigorodását, emelkedését, más országok számára a követelmények oldódását, könnyebbé válását eredményezi majd. S az is bizonyos, hogy az érintett országokban mind a szakmai, mind a laikus közvélemény reagálni fog e fejleményekre.

A magyar közoktatási rendszer teljesítménye korábban nemzetközi mércével (IEA) mérve is összességében megfelelőnek, némely műveltségi területen (természettudományok) kiemelkedően jónak minősült. Ezt az értékítéletet messzemenően dokumentálták a hivatkozott szervezet összehasonlító tantárgyi eredményvizsgálatait bemutató jelentések. Az igazsághoz azonban az is hozzátartozik, hogy a kedvező tendenciák hazai eredménymérések tükrében megtörni látszottak (Monitor '93, '95; TIMSS '95), mint ahogyan a legújabb, de itthon még csak most elemezni kezdett eredmények (amelyek nem az IEA, hanem az OECD mérési szempontjait tükrözik) is aggodalomra látszanak okot adni (OECD Literacy in the Information Age, 2000., Knowledge and Skills, 2001. stb.).

Világos normák, egyértelmű támpontok hiányában nincsen módunk arra, hogy a hazai *tanárképzés* teljesítményét megbízhatóan elhelyezzük egy nemzetközi skálán. Ezért sejtésünket nyilvánítjuk ki, megkockáztatván a kijelentést, hogy összességében a hazai tanárképzés kiállná a külföldi rendszerek

teljesítményével való összehasonlítás próbáját. Egy területen azonban, éppen a legújabb mérési eredmények alapján úgy tűnik, sürgős tennivalónk is van, mégpedig a tanulói ismeretek alkalmazási szintje javításának terén.

A vázolt (nyugat-európai) tendenciák alapján úgy ítélnénk meg, hogy az „európai dimenzió” a pedagógusképzésben (amint a tanügy egészében is) elsősorban szemléleti kérdés, amelynek lényege a különböző nemzetállami keretekben szerveződő „életvilágok” (politikai eszmék, művészeti irányzatok stb.), valamint pedagógusképzési filozófiák és intézmények összehasonlító bemutatása.

2.8 Az IKT beépítése a pedagógusképzésbe

A 70-es évtized elejének az USA-ban, Európában pedig főként a skandináv államokban hangoztatott jóslata úgy szólt, hogy 2000 táján a tanítás 70%-át "átveszik a technikai eszközök", a tanár pedig ekként megszabadulva a fásasztó rutinok nyűgétől képessé válik az "oktatás individualizálására" (Lesourne, 1988; Poignant, 1973). E reménységek csak részben teljesültek. A felnőttek oktatásában, kiváltképp a felnőtt munkaerő tovább- és átképzésében bevált, jól működő oktatási stratégiának bizonyult például a távoktatás. A szélesebb körű szocializációs szerepkört betöltő alap- és középfokú képzésben azonban nem váltak be az említett jóslatok. A tanárt, úgy tűnik, nem lehet igazából helyettesíteni ezeken a képzési fokozatokon, lévén a tanítás-nevelés egyik legalapvetőbb feltétele a felnőtt és a növendék közötti közvetlen interakció.

Ma a cél már –ezt felismerve- nem is a helyettesítés, hanem az elektronikus-digitális forradalom legújabb vívmányainak (CD, DVD, Internet stb.) valóban sokrétű felhasználása az oktatási folyamatban. Nem látjuk még, hová is vezet valójában ez a forradalom, de máris óriási az áttörés. Az *élethosszig tartó tanulás* egyik legfontosabb jellemzőjének látszik, hogy a tanulási-tanítási tevékenységeket át-meg átszövi az IKT használata. Nyugat-Európában elfogadottá vált, hogy minden, a pedagógusképzésben résztvevő hallgatót fel kell készíteni arra, hogy ezek alkalmazásának lehetőségeit maximálisan ki tudja használni. Ugyanakkor a gyakorló tanárok informatikai továbbképzésére is szinte minden országban jelentős programokat indítottak.

Általános tapasztalatnak tűnik, hogy nem pusztán informatikai jellegű tudással kell a tanárokat ellátni, nemcsak eszközhasználati, technikai készségekre van szükségük, hanem arra, hogy a tanítási folyamatba be tudják építeni ezek alkalmazását. (OECD at a Glance, 2000.) A tanárképzésnek ez szükségképpen új dimenzióját nyitja meg. Az IKT ugyanis elősegíti a közös munkára épülő, felfedeztető tanári stílus kialakítását éppúgy, mint az individualizálását, de az ilyen tanórai munka irányítása éppúgy, mint az egyéni munka új formája új tanári készségeket és módszereket igényel.

Írországban Scoilnet, az EK-ban a The Virtual Teacher Centre, az USA-ban a Free, stb. – szolgálja a pedagógusok világhálós lehetőségeinek kibővítését, bizonyos tekintetben a magyar Sulinethez hasonlóan. Az EU legtöbb országában kísérletsorozatokat indultak mind az IKT iskolai alkalmazására, és méginkább a pedagógusképzésbe való beépítésére. Az EK-ban mentek talán a legtovább máris: elfogadták, hogy 2002-re minden frissen végzett pedagógusnak kötelezően előírt szinten kell értenie az IKT használatához, hogy diplomát szerezhessen. (BECTA, 2001).

A kétezres évek elejére nyilvánvaló lett, hogy a tanárképzésnek egy új dimenzióval kell kibővülnie. A leendő pedagógusoknak meg kell tanulniuk, hogy hogyan alkalmazzák a mindennapi osztálytermi munkájuk során is az IKT-t, és, hogy a diákjaikat felkészítsék ezek alkalmazására az élethosszig tartó tanulásuk folyamán.

3. A hazai képzés strukturális problémái

3.1 Felsőoktatás-fejlesztés és pedagógusképzés

Az utóbbi évtized ún. felsőoktatási reformjának legfontosabb elemeit a következőkben jelölhetjük meg.

A reform egyik legjelentősebb mozzanata a *felsőoktatási intézmények integrációja*, amely az intézményhálózat átalakulásáról szóló új törvény alapján 2000-től jelent lényeges változásokat. Ennek nyomán készülnek folyamatosan az intézményfejlesztési tervek, amelyek elfogadásával jelentős beruházások valósulhatnak meg.

Az átjárhatóbb képzési szerkezetet – a *képesítési követelmények* kormányrendeleti szintű jogszabályokban történő megfogalmazása mellett – a *kreditrendszer* bevezetése eredményezheti. Az erről szóló új (második) kormányrendelet 2001-ben lépett hatályba, jelenleg pedig a képesítési követelmények e tekintetben történő módosításáról született egy keret-jellegű külön kormányrendelet.

A beiskolázás minőségi és mennyiségi fejlesztését egyrészt a közelmúltban ismét módosított *felvételi* jogszabály, a 28/1995. (III. 4.) Korm. rendelet, másrészt a hallgatók további – a jelenleg elért 30%-ról a korosztály 50%-ának – felvételét előírányzó a felsőoktatás-politikai irányelvek szolgálják.

A képzés és intézményfenntartás költségalapú állami támogatását a normatív finanszírozásról szóló, szintén többször módosított 120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet szabályozza.

A hallgatók esélyegyenlőségét a 2001-től bevezetett, államilag garantált hitelrendszerrel, illetve egyéb állami és önkormányzati támogatási formák bevezetésével kívánta az állam elősegíteni. Külön kormányrendelet szól a hallgatóknak nyújtható állami támogatásokról.

A felsőoktatásban folyó kutatásokról, a könyvtárak, a tankönyvkiadás, stb. állami támogatásáról vagy a felsőoktatásban oktatók alkalmazásáról és bérezéséről szintén magas szintű jogszabályok születtek.

Azonban sem a törvény, sem a kormányrendeletek nem az egyes képzési ágazatok szerint differenciálódnak (kivéve a képesítési követelményekről szóló rendeleteket, amelyek a *pedagógusképzés* szakjait szintén 12 féle ágazati rendeletben, szétaprózva határozzák meg), aminek következtében a pedagógusképzés egészének sajátosságai nem érvényesülhetnek, így e terület több szempontból is jelentős hátrányba került.

3. 2 A pedagógusképzések fajtái, formái, szintjei

A felsőoktatási törvény szerint a képzés formája nappali vagy esti, levelező, illetve távoktatási tagozat lehet. Egy másik felosztás, a képzés finanszírozási formája szerint – amely az 1996. évi törvénymódosítás nyomán 1997-től érvényes – a képzés kétféle lehet: államilag finanszírozott és költségterítéssel (ezt bővebben a következő pontban ismertetjük). A képzés lehet alapképzés és szakirányú vagy doktori (PhD) továbbképzés, ezeken belül első vagy újabb diplomát adó képzés, az alapképzésen belül kétszakos vagy párhuzamos képzés is.

Az alapképzésben folyó képzés főiskolai vagy egyetemi szintű végzettséget ad. Emellett – az 1996. évi törvénymódosítás óta – új képzési szintnek számít az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés is, amely nem oklevéllel, hanem – összhangban a szakképzési törvényben meghatározott szakképzési rendszerrel, annak is részeként, az Országos Képzési Jegyzékbe külön szintként felvéve – felsőfokú szakképesítést igazoló bizonyítvánnyal zárul. Itt jegyezzük meg, hogy a pedagógiai területen ilyen akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzési szak még nem létesült. (Az OKJ más szintjein azonban több olyan *pedagógiai jellegű* szakma is létezik – pl. pedagógiai asszisztens, gyógypedagógiai asszisztens, iskolatitkár –, amely szakképesítésekkel a közoktatásban az oktató és nevelő munkát közvetlenül segítő nem pedagógusi munkakörökben alkalmazhatók e szakemberek. Az oktatás-informatikus OKJ-s szakképesítés programját pedig a közelmúltban – rendhagyó módon, hiszen ez inkább a szakirányú továbbképzési szakok rendszerébe illene – kifejezetten a felsőoktatásban oklevelet szerzett pedagógusok számára hozták létre.)

A kiegészítő alapképzésben az egyetemi szintű végzettséget lehet megszerezni az azonos szakon szerzett főiskolai szintű oklevél birtokában. Emellett kiegészítő alapképzés formájában lehet – bizonyos, nem tanári, de tanárképes szakokra épülően – a tanári képesítést nyújtó (nem nappali) képzésben is részt venni, vagyis ez lehet az egyik módja a tanári szakképzettség megszerzésének.

Az alapképzés egyes szakjai indításának jogát a képző intézmények akkreditációs eljárás nyomán, miniszteri határozattal kaphatják meg. E képzések bármely formájára (nappali, esti, levelező vagy távoktatás) csak központi felvételi eljárás keretében lehet beiratkozni.

A felsőoktatási törvény új elemként hozta létre az alapképzésre épülő szakirányú továbbképzések országosan egységes rendszerét (valamint szabályozta újra az egyetemi szintű végzettség birtokában folytatható tudományos továbbképzést: a doktori, illetve a művészeti területen a mesterképzést, amely minősítése azt megelőzően a MTA rendszerében történt). A szakirányú továbbképzés az alapképzés meghatározott szakjaira épülő, speciális szakképzettséget igazoló oklevéllel zárul. Ez az alapképzésben szerzhető végzettség szintjét nem emeli.

Korábban az alaploma utáni speciális szakképzettséget adó képzéseket az egyes tárcák határozhatták meg. Az oktatási területen – a szakpszichológus-képzést kivéve – nem volt ilyen (a korábbi terminológiában szakosítónak nevezett) továbbképzési szak, szemben más területekkel, amelyek többségét egyúttal az egyes tárcák valamely speciális munkakörben való alkalmazási feltételként is meghatározták. Ennek oka az, hogy a gazdasági szférában a kereslet és kínálat, vagyis a „piac” törvényei a képzést már korábban is reagálásra készítették, míg az oktatási-kulturális szféra most – a piacgazdaság kiterjedésével – pótolja ezt a lemaradását. Ezzel – és az eddig kielégítetlen közoktatási szükségletekkel – magyarázzuk a pedagógiai terület szakirányú továbbképzéseinek a jelenlegi expanzióját. (A pedagógusi alapképzési szakokra épülően öt év leforgása alatt mintegy ötvenféle szakirányú továbbképzési szak létesült.) Ez a „fáziskésés”, vagyis az ilyen szakok alig néhány éves múltja magyarázza azt is, hogy a közoktatási területen, vagyis a „felvevő piacon” ma még nincs szabályozva, melyek a kizárólag szakirányú továbbképzési szakképzettség birtokában betölthető pedagógus-munkakörök. (Kivétel: az intézményvezetői, a szakértői és a vezető tanári/gyakorlatvezető tanítói vagy óvodapedagógusi munkakör, amelyet a közoktatási törvény a pedagógus-szakvizsga letételéhez kötött.)

1993 óta tehát mindkét féle (a tudományos és a szakirányú) továbbképzés csak a felsőoktatási intézményekben folyhat. Megalapított szakirányú továbbképzési szakon a szakindításhoz az intézményeknek – ha a képzés egyéb feltételeinek megfelelnek – csak e tény oktatási miniszter általi közzétételét kell kezdeményezniük. A szakindítás mellett – az alapképzéstől eltérően – a felvételi meghirdetése és a jelentkeztetés sem központilag történik: az intézményi autonómia e területen teljes körű.

A felsőoktatási rendszernek ez a nemrég bevezetett új eleme ad lehetőséget arra, hogy az alapképzés továbbra is megtarthassa átfogóbb, hosszú távon is konvertálható jellegét, illetve, hogy az új (esetleg hosszabb távon elévülő) társadalmi szükségletekre a képzés gyorsan, rugalmasan reagálhasson.

Az intézmények nem nappali tagozaton újabb alapképzési diploma megszerzésére irányuló képzést is meghirdethetnek, és az első oklevél megszerzésével együtt is szerzhető második diploma. Első alapképzésnek számít az azonos főiskolai szintű szak egyetemi szintűvé kiegészítése, valamint a nem tanár szak elvégzése után a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés is. Ezek gyűjtőneve: kiegészítő képzés. A finanszírozás szempontjából elvileg valamennyi első alapképzés és továbbképzés lehet államilag támogatott, de az állami finanszírozás csak a nappali tagozatos képzési formában lehetséges.

Ha a képesítési követelmények (lásd később) két szak együttes (szakpárban történő) felvételét teszik kötelezővé – amely jellemzően a tanár szakokon előírás – kétszakos képzésről, egyéb esetekben párhuzamos képzésről beszélhetünk. Az újabb diplomás és a párhuzamos képzés csak költségtérítéssel folyhat. Pedagógus oklevél birtokában két hiányterületen: a gyógypedagógiai szakok közül háromban, illetve a pszichológia szakon iskolapszichológiai specializációval – 2001-től, illetve 2002-től, az OM kivételes döntése nyomán – államilag finanszírozott képzés is folyhat. Emellett államilag finanszírozható az újabb diplomás képzés azokon a szakpárban felvehető tanár szakokon is, amelyekben egy korábbi lehetőség szerint a hallgató egy szakon is végezhetett.

3.3 Finanszírozás

A törvény a felsőfokú képzés finanszírozásának külön kormányrendeleti szintű meghatározását írta elő. Ez a jogszabály határozta meg a szakok képzési irányának és szintjeinek a figyelembe vételével a finanszírozási csoportokat, illetve a hozzárendelhető képzési normatívák összegét, továbbá az egyes szakok besorolását a szakszámuk szerint. A kétszakos képzésben felveendő (2-es szakszámú) szakokon tanuló hallgatók után az intézmények korábban az egy szakra megállapított normatíva felét-

felét, a rendelet-módosítás nyomán harmadik éve ennél némileg kedvezőbb hányadot (63-63 %-ot) kaphatnak; míg az 1-es szakszámúaknak a normatíva 100%-a, a néhány 1/2-es szakszámú szaknak pedig az adott finanszírozási csoport normatívájának az 50 %-a jár. E normatíva az államilag finanszírozott képzésben résztvevő hallgatók száma után jár, azonban magában foglalja az intézmény fenntartási (működési, ezen belül az oktatók külön jogszabályban meghatározott bérezési) költségeit is.

A pedagógusi szakok többsége (kivétel: a művészeti és a gyógypedagógiai szakok, amelyekben a hallgatói létszamarányok nem számottevőek) az ötféle finanszírozási csoport közül a legalacsonyabb, vagy az ezt megelőző IV. és III. csoportban található. A normatíva összege ezekben a kategóriákban mintegy kétszer-ötször alacsonyabb, mint az első kettőben, ezért a pedagógusképzés fajlagos finanszírozása jóval kisebb, mint például az agrár vagy a műszaki ágazaté. Minthogy zömmel a tanár szakok alkotják a 2-es szakszámú szakok csoportját is, a korábban tisztán pedagógusképzési profilú intézmények csak profil- vagy létszámbővítéssel tudják ellensúlyozni a kisebb támogatást (vagy alacsonyabb kvalifikációjú oktatók alkalmazásával, illetve az oktató/hallgató arány középiskolákhoz hasonló kialakításával), hogy megfeleljenek akár csak az oktatói bérezés 2000 óta egységesen, jóval magasabb szinten meghatározó szabályainak. Főiskolai szintű képzésben a kutatói normatíva forrása sem mérsékli a hátrányokat. A hiányt némiképpen – csak a főiskolai szintű, azok között is csak a közoktatásban való tanításra felkészítő szakokon – az iskolai gyakorlati képzés címen egy éve bevezetett kiegészítő normatíva enyhíti.

A képzési és fenntartási normatíva összege levelező képzésben a nappali képzés utáni összeg 1/4-e, esti tagozaton 1/3-a, távoktatásban 1/10-e. Mivel az intézmények maguk határozhatják meg a költségtérítéssel képzésre felvehető létszámait, általában ez a jellemző stratégiájuk, abban az esetben is, ha az adott szakon lehetőségük volna államilag finanszírozott képzések indítására is. A pedagógusképzés alacsony normatívái mellett a nem nappali formákon történő képzés még inkább veszteséges. Mivel azonban a költségtérítéssel forma sem piacépes (a fizetőképes keresletet csak az iskolai támogatás biztosíthatja a pedagógus-továbbképzési normatívából, amely problémáit külön tanulmányban tártuk fel), a képző intézmények sok esetben mégis az önköltség alatti, de legalább biztos állami támogatási formát választják.

3. 4. A szakok tartalmi szabályozása

A felsőoktatási törvény értelmében a képzés tartalmi szabályozása szakok szerint történik. A törvény ugyanis kimondja, hogy a felsőoktatási intézmény által kiadott oklevél a felsőfokú iskolai végzettség szintje mellett minden esetben valamely szakképzettséget is igazol. A szakképzettségek pedig a szakok szerint különböznek.

Egy-egy új szak megalapítása, illetve a korábban létesült szakok legalizálása (ma csaknem 450 féle alapképzési és kb. 150-200 szakirányú továbbképzési szak létezik) **a szak képesítési követelményeinek** (alapképzésben a kormány, szakirányú továbbképzésben az oktatási miniszter által kiadott) **rendeletekben** való meghatározásával történik.

A képesítési követelmények a kimenet, a végeredmény felől közelítve szabályozzák a képzést, így a képzési tartalomnak csak a legfontosabb paramétereit adják meg. Előírják a főbb tanulmányi területeket, az elméleti és gyakorlati képzés közötti arányokat, az ellenőrzési formákat, vagyis azokat, amelyek biztosítják az adott szakterületen kiadott oklevelek egyenértékűségét. A képesítési követelményekről szóló kormányrendeletek a végzettség és szakképzettség követelményeinek tartalmát illetően tehát csak általánosságban: a képzési célra, a főbb tanulmányi területekre, a képzési időre, kötelező tanóra-, illetve kreditszámra vonatkozóan rendelkeznek.

A törvény és a képesítési követelmények egyaránt szabályozzák az oklevél kiadásának feltételeit. Ehhez - legalább háromtagú vizsgabizottság előtt - záróvizsgát kell tenni. A záróvizsgára bocsátás feltétele az intézményi tantervi követelmények teljesítése, így a pedagógusi szakokon a zárótanítással végződő tanítási-nevelési gyakorlat teljesítése is. Emellett szükséges az előírt szintű nyelvvizsga, valamint a bírálattal elfogadott szakdolgozat (diplomamunka), amelyet a záróvizsgán kell megvédeni. Emellett szóbeli, egyes (pl. művészeti) szakokon gyakorlati vizsgarészből, a tanár szakokon a tanári

képesítő vizsga-elemből áll a záróvizsga. Az eredmények értékelési módját szintén a képesítési követelmények határozzák meg. Az oklevél közokirat, amelyet a záróvizsga-bizottság elnöke és az intézmény vezetője aláírásával hitelesít.

E kereteket betartva a képzés konkrét megvalósulásának szabályozása, vagyis a képzési célban, illetve a főbb tanulmányi területek szerint megfogalmazott követelmények lebontása a **tantervek**, az óra- és vizsgatervek megalkotásán keresztül tantárgyakra, tantárgyi programokra, ismeretkörökre, témakörökre – a tanítás, a tanulás, a tudomány és művészet szabadságát biztosító törvényi szabályozásnak megfelelően – az egyes **intézmények autonómiájának körébe tartozik**.

Az intézmények – szakindítási engedélyük birtokában – évről-évre maguk határozzák meg a képzés konkrét formáit (képzési tagozat, finanszírozási forma, újabb diplomás képzés esetén a korábbi tanulmányokból az adott szakkal azonos követelmények beszámítása), felvehetők létszámát, a felvételi vizsga jellegét, formáit, tartalmi követelményeit, a szakon belüli specializációk lehetőségeit (amelyet az intézmények külön tanúsítvánnyal ismerhetnek el), a szakpárfelvételt, a tanulmányok vizsga- és gyakorlati képzési követelményeit, a nyelvvizsga-követelményeket, az intézmény kreditrendszerű képzésének szabályait, stb..

A pedagógusképzés rendszerét és az ide tartozó szakcsoportok képesítési követelményeiről szóló rendeleteit a következő fejezetben ismertetjük. Itt csak a legnagyobb hányadot kitevő tanár szakokon a pedagógus-foglalkozásra történő felkészítés szabályait (a tanári képesítés követelményeiről szóló külön rendeletet) vázoljuk, e képzési elemnek a többi pedagógus szakkal való viszonyára is utalva. E képzési elem minimálisan 600 tanóra, párhuzamos képzésben minimum 6, kiegészítő képzésben minimum 4 félév képzési idővel. A rendelet három nagyobb tanulmányi egységet határoz meg (bővebben lásd a további fejezetben és a mellékletekben): 1. általános (pszichológiai és pedagógiai) elméleti és gyakorlati (személyiség-, illetve képességfejlesztés) képzés (minimum 330 tanórában), 2. szakmódszertani elméleti és gyakorlati képzés (minimum 120 tanórában), 3. iskolai tanítási és nevelési gyakorlatok (minimum 150 tanórában).

Az óvó- és tanító-, a szakoktató-, valamint a gyógypedagógus-képzésben a pedagógus-foglalkozásra történő felkészítés tartalmi követelményei ehhez hasonlóak, vagy ennél magasabbak. E követelmények kölcsönös beszámítását azonban valamely újabb pedagógusi oklevelet nyújtó vagy szakpáros képzés esetén rendeleti szinten csak a gyógypedagógiai ágazat (s várhatóan a szakoktatói) képesítési követelményei fogalmazták meg.

Minden pedagógusi szakon előírás az elméleti ismeretek mellett a szakmódszertan és az iskolai gyakorlat. Az iskolai gyakorlat egy része az intézmény által fenntartott gyakorlóiskolákban, vezető tanár irányításával folyik (ebbe csoportos hospitálási, elemző és egyéni tanítási órák tartoznak). Más része - többségében 1 hónapos összefüggő egyéni iskolai-nevelési gyakorlat formájában - külső iskolában, megbízott pedagógus vezetésével történik. A közoktatási törvény határozza meg, milyen feltételei vannak e vezető tanári (illetve gyakorlatvezető tanító vagy óvodapedagógusi) megbízásnak.

A képző intézmények közül az óvó- és tanítóképzés területén az utóbbi évtized közepétől kezdve intézményközi tantervfejlesztő bizottság irányításával dolgozzák ki és koordinálják a tartalmi és módszertani fejlesztési tendenciákat, amelyek bevezetése azonban az egyes intézmények joga. A tanárképzés területén a Tanárképzők Szövetsége (amelynek nem intézmények, hanem oktatók a tagjai) ma még inkább csak az információ-cserét segíti elő. Egyes tanárképző főiskolákon és egyetemeken – többek között az iskolai gyakorlati képzés koordinálására is – 4-5 éve külön szervezeti egység (Tanárképző Bizottság vagy Intézet) jött létre. Az iskolai gyakorlatokra történő beosztást általában az intézményi adminisztráció keretében (a tanulmányi osztályokon) szervezik.

A felsőoktatási intézmények kötelező feladatai között nem szerepel az elhelyezkedés elősegítése. Egyes intézményekben - a hallgatói önkormányzat, a jelenleg létesülő karrierirodák vagy a diáktanácsadói hálózat keretében - az intézmények csak esetlegesen foglalkoznak álláshelyek

felkutatásával, az elhelyezkedés elősegítésével. A korábbi gyakorlattól eltérően a munkanélküliség megjelenése (a pedagógusok esetén pedig a kibocsátásnak a közoktatási szükségleteket meghaladó mértéke) következtében a munkaadóknak (a pedagógusokat tekintve az iskolaigazgatóknak) általában nem érdeke a képző intézménnyel való kapcsolatfelvétel az utánpótlás biztosítása érdekében. Talán ebből adódik az a trend is, hogy az újabb diplomás képzések részaránya az utóbbi fél évtizedben ugrásszerűen növekszik.

3.5 Létszámfejlesztés

Az OM felsőoktatási területe – a törvény által meghatározott tanácsadó testülete bevonásával – a központi költségvetés tervezését készíti elő évenként az állami finanszírozású helyre felvehető létszámok szerint. Az utóbbi 10 évre a felsőoktatás expanziója volt a jellemző. Ez idő alatt átlagosan csaknem megháromszorozódott a hallgatók létszáma. (Az adott korosztályokból évtizedeken át 8-10% körüli volt a felsőoktatásban továbbtanulók száma, ez ma 30-40%-os, s a középtávú tervezés szerint 50%-ra emelendő.) Az államilag finanszírozott felvehető létszámok szakmacsoportok szerinti bontását is központilag tervezik meg. A létszámok elosztási mechanizmusa az intézmények között szintén szabályozva van.

A létszámok meghatározásában a képzésben érdekelt tárcák is részt vesznek.

A pedagógusképzés területén a képzésben érdekelt tárca, vagyis az OM közoktatási területének munkaerő-szükségleti előrejelzései alapján a fenti létszámnövekedés 1995 óta megállt, sőt bizonyos (pl. a tanítói, a főiskolai szintű tanár) szakokon még csökkent is. Egyes olyan szakok képeztek csak kivételt a létszámstop alól, ahol pedagógushiány mutatkozott (nyelvtanári szakok, a jövő évtől ilyen lesz a gyógypedagógus és a pszichológusképzés is), illetve amelyek fejlesztését az új társadalmi szükségletek indokolták (informatika, környezetvédelem, egészségтанár).

3.6 Felvételi rendszer

A felsőoktatási törvény mellett külön kormányrendelet szabályozza a felvételi eljárást. A jelentkezés feltétele a középiskolai végzettség (az érettségi bizonyítvány megléte). A felvehető létszámokat – szakok, képzési formák (nappali, esti, levelező vagy távoktatási tagozat, illetve államilag finanszírozott vagy költségtérítéssel hely, továbbá első vagy újabb oklevelet nyújtó, illetve kiegészítő alapképzés) és intézmények szerinti bontásban – a központilag kiadott felvételi tájékoztatóban kell meghirdetni, amely tartalmazza az egyes intézmények által meghatározható felvételi vizsga követelményeit és pontszámszámítási kritériumait is. A felvételi jogszabály ebben az évben történt módosítása – a jelentkezők könnyebb eligazodása, felkészülése, illetve egységesebb elbírálása, s emellett a középiskolai érettségi súlyának növelése érdekében – szakmacsoportonként központilag határozza meg a felvételi vizsga tantárgyait. Ezzel, illetve a kreditrendszer bevezetésével lehetővé válik majd a kezdeti szakválasztás esetleges hibájának az intézményen belüli korrekciója is.

A jelentkezés adott intézménybe, szakra és ezen belül a meghirdetett képzési formára történik. A jelentkezési helyek száma - az évtized közepén történt változás óta - már nem korlátozott, de több helyre történő jelentkezés esetén rangsort kell adni. A jelentkezést, a felvételi vizsgán az egyes intézményekben kapott pontszámokat országos központ regisztrálja, majd – a felvételi ponthatár megállapítása után – koordinálja a több helyre is jelentkezők elosztását az általuk megadott rangsor szerint. A felvétel egyetlen intézménybe és csak egy (a szakpárban meghirdetett, többnyire tanári szakok esetén két) szakra történhet.

E rendelet a pedagógusképzésben sem tartalmaz sajátos felvételi követelményeket: ez mindenütt az egyes intézmények jogköre (van, amelyik nem is tart felvételi vizsgát, csupán a középiskolai teljesítmények alapján válogat). A pedagógus szakokon – az esti vagy levelező tagozaton folyó újabb diplomát nyújtó képzési formák kivételével – mindenütt szerveznek (többségében intézménytípusonként közösen) írásbeli, valamint szóbeli felvételi vizsgát, általában két meghatározott

tantárgyban.

Az óvodapedagógus-, a tanító- és a gyógypedagógusképzésben több helyütt, valamint a készségtárgyak tanár szakjain mindenütt képesség- vagy alkalmasságvizsgát is tartanak, amelyek eredménytelensége többnyire kizárja a felvételt.

A főiskolai szintű tanár szakokon szakpárra kell jelentkezni, a tudományegyetemen ez csak a természettudományi ágazat tanár szakjain kötelező. A bölcsész ágazatban 1999-ig választhatóan lehetett a szakpárt kezdetben vagy a későbbi évfolyamon felvenni, illetve a képzést egyszakosként is folytatni. A szakpár-felvételi kötelezettséget az egyes ágazatok képesítési követelményei, illetve a finanszírozása tekintetében a képzési és fenntartási normatívákról szóló kormányrendelet szabályozza.

A felvételi vizsga eredménye pontszámokban jelenik meg. Az egyes intézménytípusokba tartozó intézmények szakonként összehasonlítható módon határozzák meg a felvételi ponthatárokat, s általában elfogadják a másik intézményben tett felvételi vizsgát is. A legmagasabb bekerülési ponthatárt - szakonként és intézményenként persze különbözőképpen, akár 20-30%-os eltéréssel is - általában az egyetemi szintű nem tanár, majd a tanár, ezt követően a főiskolai szintű tanár szakokon állapítják meg, mely a tanító- és óvóképzésben ennél többnyire alacsonyabb. A jelentkezési sorrend ezt a tendenciát tükrözi.

3. 7 Az intézményhálózat átalakítása

A 1999. évi LII. törvény a felsőoktatási intézményhálózat átalakításáról, továbbá az ezzel és azóta is többször módosított felsőoktatásról szóló 1993. évi LXXX. törvény, valamint a felsőoktatási intézmények karainak a felsorolásáról szóló 209/1999. (XII. 26.) Korm. rendelettel valósult meg a felsőoktatási intézmények un. integrációja, amelyet a magyar felsőoktatás egyik legnagyobb horderejű, s hatásában még korántsem bemérhető változásának értékelhetünk.

Ennek következtében a korábbinál (93) jóval kevesebb (65) lett az intézmények száma. Jelentős mértékben az állami fenntartású felsőoktatási intézmények száma csökkent (65-ről 30-ra), ugyanakkor ezzel párhuzamosan – miután a reform csak az állami intézményekre vonatkozott – némileg megnövekedett a nem állami fenntartású intézmények száma. Noha az integráció az állami intézményeket érintette, három egyházi főiskola is egy intézménnyé alakult át.

Jelenleg 18 állami és 5 egyházi egyetem, 12 állami, 21 egyházi, és 9 magán- vagy alapítványi főiskola, összesen tehát 65 felsőoktatási intézmény működik.

A korábbi önálló intézmények karokként működnek tovább, néhány esetben új intézményt alkotva, többségében pedig valamelyik meglévő intézményhez csatoltan. A korábbi intézmények vagy karok a szakterületi elv helyett jobbra a területi elv szerint rendeződtek át (bár vannak ellenpéldák is). Ez az intézmények profiljának a szélesedését eredményezte (az integráció fő célja ez volt). Több intézmény esetén az intézmény vagy a kar elnevezésének a módosítása is tükrözi a profilbővülést. Kari szinten (az önálló intézményeket egy karként számítva) jelenleg 159 önálló szervezeti egységben folyik felsőfokú képzés (felsorolását lásd a mellékletben).

A pedagógusképző szervezeti egységek száma az integráció nyomán nem változott, sőt, még növekedett is, amennyiben - ahogy ezt a törvény szelleme is sugallja - a karral rendelkező intézményekben a karokat tekintjük a képzés szervezeti egységének. A profilbővülés miatt a legtöbb intézmény esetében tehát helytállóbb „a pedagógusképzést is folytató szervezeti egység, amely kar és önálló intézmény is lehet” megfogalmazás, amelyet csak e bonyolultabb kifejezőmód miatt nem használunk a továbbiakban.

Jelenleg 33 önálló intézmény, 68 kari szervezeti egység foglalkozik pedagógusképzéssel is, az alábbi struktúrában):

a 30 állami intézmény közül 26-ban, a 35 nem állami intézményből 7-ben folyik pedagógusképzés.

– egyetemeken:

az összes (23) egyetem közül 18-ban,
az összes (18) állami egyetem közül 16-ban van tanárképzés, 7-ben tanító- és/vagy óvóképzés is,
az összes (5) egyházi egyetem közül 2-ben van pedagógusképzés (mindkettőben tanárképzés).

ebből: *egyetemi szintű* (mind tanárképzés): 17 helyen, 23 karon

főiskolai szintű pedagógusképzés (is) 12 egyetemen van.

ebből: tanárképzés: 6 helyen, 8 karon

óvó/ tanítóképzés: 8 helyen, 9 karon folyik.

– főiskolákon:

az összes (42) főiskola közül 18-ban,

az összes (12) állami főiskola közül 10-ben (8-ban tanárképzés, 3-ban tanítóképzés),

az összes (19) egyházi főiskola közül 3-ban (mindháromban tanítóképzés, egyben óvóképzés is),

az összes (9) alapítványi főiskola közül 2-ben (1-ben tanár-, 1-ben konduktor-tanítóképzés)

ebből: *főiskolai szintű* tanárképzés: 9 helyen, 12 karon

egyetemi szintű tanárképzés (ugyanott) 3 intézményben folyik,

óvó és/vagy tanítóképzés: 7 helyen, 7 karon folyik..

a képzés szerkezete szerint a 33 pedagógusképző intézményből (68 karról):

egyetemi szintű tanárképzés: 17 helyen, 23 karon

főiskolai szintű tanárképzés: 15 helyen, 20 karon

összesen tanárképzés: 26 helyen, 43 karon

óvó- vagy/és tanítóképzés: 17 helyen, 16 karon folyik.

Jelenleg még nincs példa arra, hogy több pedagógusképző karral is rendelkező intézmény kari struktúrája változott volna meg a pedagógusképzés átjárhatóbbá tétele vagy a képzésben közös tartalmak integrált oktatása érdekében. Néhány nagy létszámú és több, már korábban is különböző jellegű szakon képző és önállóan megmaradt főiskolán (két tanárképző és egy tanítóképző esetén) viszont az intézmény kari struktúrájának a kialakítása történt meg az utóbbi években.

Az integráció után a pedagógusképzés szervezeti struktúrátlansága még inkább szembetűnő. Különösen a tanárképzés, illetve a pedagógus-továbbképzés feladatai olyanok, amelyekben szükséges lenne a karok közötti (fölköti) szervezeti egység e képzések pedagógiai profiljának az önálló képviselése, a karok pedagógusképzési, illetve továbbképzési munkájának az integrációjára.

3. 8 Tervezett további prioritások

– A képzési struktúrában a felsőoktatási tanulmányokat megalapozó szakasz szélesítése, az új ismeretekkel való kibővítése, amely a különböző ajánlások alapján a felsőoktatási intézmények hatásköre. Jelenleg készül (az OM felsőoktatási területén második éve felkért un. akadémiai képzési reformbizottság működésével) a képzési szerkezet átalakítására irányuló tervezet, amely – az európai egyetemek rektorainak az ajánlásai (a Bolognai nyilatkozat) alapján – a szakok számának a lényeges csökkentésére és a kétszintű egyetemi képzés bevezetésére irányul.

– A hallgatói mobilitást, az egyéni tanulási tempóhoz és érdeklődéshez jobban alkalmazkodó tanulmányi utak választását elsősorban a kreditrendszer bevezetése szolgálja. Az eltelt időben két egymást felváltó kormányrendelet, majd a közelmúltban az összes megjelent képesítési követelményt e tekintetben módosító kormányrendelet alapozta meg az európai országokban már régóta honos kreditrendszer magyarországi elterjesztését. Az egyes intézményekben 2002-től indult a rendelet által előírt formában a képzés tanterveinek és a teljesítmények értékelésének kreditekben is megjelenő megszervezése, amely bejáratása, csiszolása még sok munkát igényel.

– Az intézmények működési, fenntartási és fejlesztési állami támogatásához a finanszírozási rendszer további finomítása, illetve a különböző normatívák összegének a megemelése várható. Az integráció nyomán az intézmény-fejlesztési tervekhez kapcsolódóan is a költségvetési források további bővülése várható.

– A támogatási lehetőségek függvényében a hallgatói életvitelt (kulturális, sportolási feltételek, kollégiumi ellátás), az önálló tanulást segítő (számítógépes tanulmányi adminisztráció, hallgatói tanácsadás, könyvtár, oktatástechnikai eszközökhöz való hozzáférés) szolgáltatások növelése is a fejlesztések egyik célja.

– Az esélyegyenlőség növelése, a hátrányos helyzet csökkentése érdekében a tárca fejleszteni kívánja a két éve bevezetett diákhitel, a Bursa Hungarica, a szociálisan hátrányos helyzetű hallgatók számára az Esély közalapítvány által elnyerhető támogatási rendszert, illetve a fogyatékos, valamint a cigány származású hallgatók felsőoktatásban való részvételének a növelésére irányuló támogatási rendszer továbbfejlesztése is prioritás.

A felsőoktatás fejlesztésében történő gyökeres változtatásokkal egyidejűleg azonban nem teremtette meg (s tervek szintjén sem fogalmazta meg) az állami irányítás azokat a fejlesztési feltételeket, amelyeket e változások a felsőoktatás-pedagógia és felsőoktatás-irányítás változása terén igényelnének (a változások hatásának monitorozása – kutatások, elemzések, fejlesztési javaslatok, oktatáspolitikai döntések – fejlesztések megvalósításának ösztönzése, majd újból e három fázisú kutatás-fejlesztési ciklus).

- A hallgatói létszámok megháromszorozódásával pl. a tömegoktatás pedagógiai konzekvenciáival és az elitképzés eredményeinek megőrzésével kapcsolatos feladatokat lett volna szükséges megtervezni;
- a költségtérítéses képzési forma, a szakcsoportos felvételi és a képzési normatíva bevezetésével egyidejűleg a hallgatói esélyegyenlőség, a felvételi jelentkezési stratégiák, a szakindítási kínálat, stb. változási szempontjait lenne fontos figyelemmel kísérni;
- a képesítési követelmények, majd a kreditrendszer bevezetésekor számolni kellett volna egyrészt az egyes szakokon szereshető szakképesítések elismertetésével a különböző tárcák képesítési rendeleteiben, illetve a FEOR-ba és TEAOR-ba való beépítésének az államigazgatási teendőivel a végzetek elhelyezkedésének érdekében, másrészt a hallgatói csoportok felbomlásából származó negatív pedagógiai következményekkel, az egyéni tanulási utak megválasztását segítő hallgatói tanácsadói hálózat kiépítésének a feladataival, illetve az intézményi tantervek és vizsgatervek didaktikai és hallgatói szempontjainak megváltozásával, szakok és szintek, illetve a kredit-elismerési technikák hallgatói mobilitásra gyakorolt hatásával, a külső szakmai gyakorlatok és a munka világa, illetve a hallgatói karrier alakulása közötti kapcsolatokkal;
- az intézményhálózat integrációjával kapcsolatosan szükség lett volna (illetve lenne) pl. a belső szervezeti felépítés változási konzekvenciáinak kanalizálására, vagy egy másik szempontból, az intézményi érdekeket meghaladó képzésfejlesztések érdekében az egyes képzési ágazatok szerinti intézménystruktúra felbomlásából származó káros hatások kompenzálására, stb..

3. 9 Képzési szerkezet és szakcsoportok

A pedagógusképzés gyűjtőfogalom, a felsőoktatás azon alapképzési szakjainak összessége, amelyekben pedagógus-munkakörre felkészítő felsőfokú végzettséget és szakképzettséget lehet szerezni. Tételesen azonban sem a felsőoktatási, sem a közoktatási törvényhez kapcsolódó jogszabályban nincs rögzítve, mely alapképzési vagy szakirányú továbbképzési szakok tartoznak a pedagógusképzés körébe.

A pedagógusképzés szakjainak tartalmi csoportjai

A pedagógusképzés rendszerét - a szakok képzési célja, illetve az oktatási rendszerben való alkalmazhatósága szerint - az alábbi 5 nagyobb kategóriára bontva, a tanárképzésen belül további háromféle bontás mentén jellemezzük: a végzettségi szint szerint (a/: főiskolai b/: egyetemi); az oktatási cél szerint (3. pont: közoktatás, 4. pont: szakképzés. 5. pont: speciális pedagógusképzés), illetve a szak jellegének megfelelő képzési ág szerint (1/bölcsész, 2/természettudományi, 3/művészeti, 4/testkultúrális, 5/műszaki, 6/gazdasági, 7/ agrár, 8/egészségügyi), a speciális pedagógusképzésen belül szintén a képzés irányultsága (9/gyógypedagógusi és 10/ egyéb pedagógiai jellegű képzés) szerinti kategóriákba sorolva írjuk le.

Bevezetésképpen a pedagógusképzés szerkezetéről és szabályozásának általános kérdéseiről adunk rövid áttekintést. A tárgyalás során e szempontok sorrendjét követjük. Zárójelben az oktatási intézményekben való alkalmazási kört jelöltük, melyet a közoktatási törvény határozott meg.

1. óvodapedagógusképzés (óvoda): a főiskolai végzettséget és óvodapedagógus szakképzettséget adó szakon az óvodai nevelőmunkára felkészítő képzés.

2. tanítóképzés (általános iskola elemi szakasza: 1-4. + 5-6. osztály): a főiskolai végzettséget és tanítói szakképzettséget nyújtó szakokon az általános iskola kezdő szakasza 1-4. osztályában valamennyi és az 5-6. osztályban egy kötelezően választott műveltségterület tanítására felkészítő képzés.

Tanárképzés: főiskolai vagy egyetemi végzettséget és egy bizonyos tudomány-, műveltség- vagy szakterület tanítására (a tantárgyak úgynevezett szakrendszerű oktatására), a közoktatásban az 5. osztálytól a 12.(13.) osztályig, a szakképzésben - a szakiskolában vagy szakközépiskolában - a szakképző évfolyamokon való tanításra, illetve e korosztály nevelésére felkészítő képzés.

3. közismereti tanárképzés: közoktatási célú intézményekben (általános iskola, gimnázium) a szakrendszerű oktatásra felkészítő képzés. E szakokon a felkészítés többségében szakpárban folyik, s az oklevelet csak a tanári képesítéssel együtt lehet megszerezni (az utóbbi évtizedben kettős oklevelet adó képzésre áttérő egyetemi szintű bölcsész szakok kivételével).

3/a. főiskolai szintű (általános iskola felső tagozata /alsó középfok/: az 5-8., illetve ha nem középiskola, még a 9-10. osztály is)

3/a/1. bölcsész ágazat (humán tárgyak)

3/a/2. természettudományi ágazat (reál tárgyak, bizonyos készségtárgyak)

3/a/3. művészeti ágazat (művészeti készségtárgyak, az általános iskola mellett a középiskolában is, alapfokú művészetoktatási intézményekben, művészeti szakközépiskolákban gyakorlati tárgyak)

3/a/4. testkultúrális ágazat (testnevelési tárgyak az általános iskola mellett a középiskolában is, sportintézményekben)

3/b. egyetemi szintű (általános iskola felső tagozat + érettségit adó középiskola /felső középfok/:5-12.(13.) osztály)

3/b/1. bölcsész ágazat (humán tárgyak)

3/b/2. természettudományi ágazat (reál tárgyak)

3/b/3. művészeti ágazat (készségtárgyak, alapfokú művészetoktatási intézmények, művészeti szakközépiskolák)

3/b/4. testkultúrális ágazat (készségtárgyak, sportintézmények, szakközépiskolák).

4. szakmai tanárképzés: a szakképzésben az adott szaknak megfelelő szaktárgy-csoportok szakrendszerű oktatására felkészítő képzés (szakképző intézmények: szakiskolák, szakközépiskolák). A kettős - mérnöki vagy közgazdász, valamint a tanári - szakképzettséget igazoló oklevél párhuzamosan vagy a nem tanár szakra épülő, tanári szakképzettséget adó kiegészítő alapképzésben szerezhető meg, vagyis a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés nélkül is szerezhető az adott szakon oklevél. A szakmai tanárképzéshez tartozik a szakoktatóképzés is, amely - szintén az érettségi mellett - a szakképzésben (középiskolában A pedagógusképzés gyűjtőfogalom, a felsőoktatás azon

alapképzési szakjainak összessége, amelyekben pedagógus-munkakörre felkészítő felsőfokú végzettséget és szakképzettséget lehet szerezni. Tételesen azonban sem a felsőoktatási, sem a közoktatási törvényhez kapcsolódó jogszabályban nincs rögzítve, mely alapképzési vagy szakirányú továbbképzési szakok tartoznak a pedagógusképzés körébe.

A pedagógusképzés szakjainak tartalmi csoportjai

A pedagógusképzés rendszerét - a szakok képzési célja, illetve az oktatási rendszerben való alkalmazhatósága szerint - az alábbi 5 nagyobb kategóriára bontva, a tanárképzésen belül további háromféle bontás mentén jellemezzük: a végzettségi szint szerint (a/: főiskolai b/: egyetemi); az oktatási cél szerint (3. pont: közoktatás, 4. pont: szakképzés, 5. pont: speciális pedagógusképzés), illetve a szak jellegének megfelelő képzési ág szerint (1/bölcsész, 2/természettudományi, 3/művészeti, 4/testkultúrális, 5/műszaki, 6/gazdasági, 7/ agrár, 8/egészségügyi), a speciális pedagógusképzésen belül szintén a képzés irányultsága (9/gyógypedagógusi és 10/ egyéb pedagógiai jellegű képzés) szerinti kategóriákba sorolva írjuk le.

Bevezetéképpen a pedagógusképzés szerkezetéről és szabályozásának általános kérdéseiről adunk rövid áttekintést. A tárgyalás során e szempontok sorrendjét követjük. Zárójelben az oktatási intézményekben való alkalmazási kört jelöltük, melyet a közoktatási törvény határozott meg.

1. óvodapedagógusképzés (óvoda): a főiskolai végzettséget és óvodapedagógus szakképzettséget adó szakon az óvodai nevelőmunkára felkészítő képzés.

2. tanítóképzés (általános iskola elemi szakasza: 1-4. + 5-6. osztály): a főiskolai végzettséget és tanítói szakképzettséget nyújtó szakokon az általános iskola kezdő szakasza 1-4. osztályában valamennyi és az 5-6. osztályban egy kötelezően választott műveltségterület tanítására felkészítő képzés.

Tanárképzés: főiskolai vagy egyetemi végzettséget és egy bizonyos tudomány-, műveltség- vagy szakterület tanítására (a tantárgyak úgynevezett szakrendszerű oktatására), a közoktatásban az 5. osztálytól a 12.(13.) osztályig, a szakképzésben - a szakiskolában vagy szakközépiskolában - a szakképző évfolyamokon való tanításra, illetve e korosztály nevelésére felkészítő képzés.

3. közismereti tanárképzés: közoktatási célú intézményekben (általános iskola, gimnázium) a szakrendszerű oktatásra felkészítő képzés. E szakokon a felkészítés többségében szakpárban folyik, s az oklevelet csak a tanári képesítéssel együtt lehet megszerezni (az utóbbi évtizedben kettős oklevelet adó képzésre áttérő egyetemi szintű bölcsész szakok kivételével).

3/a. főiskolai szintű (általános iskola felső tagozata /alsó középfok/: az 5-8., illetve ha nem középiskola, még a 9-10. osztály is)

3/a/1. bölcsész ágazat (humán tárgyak)

3/a/2. természettudományi ágazat (reál tárgyak, bizonyos készségtárgyak)

3/a/3. művészeti ágazat (művészeti készségtárgyak, az általános iskola mellett a középiskolában is, alapfokú művészetoktatási intézményekben, művészeti szakközépiskolákban gyakorlati tárgyak)

3/a/4. testkultúrális ágazat (testnevelési tárgyak az általános iskola mellett a középiskolában is, sportintézményekben)

3/b. egyetemi szintű (általános iskola felső tagozat + érettségit adó középiskola /felső középfok/:5-12.(13.) osztály)

3/b/1. bölcsész ágazat (humán tárgyak)

3/b/2. természettudományi ágazat (reál tárgyak)

3/b/3. művészeti ágazat (készségtárgyak, alapfokú művészetoktatási intézmények, művészeti szakközépiskolák)

3/b/4. testkultúrális ágazat (készségtárgyak, sportintézmények, szakközépiskolák).

4. szakmai tanárképzés: a szakképzésben az adott szaknak megfelelő szaktárgy-csoportok szakrendszerű oktatására felkészítő képzés (szakképző intézmények: szakiskolák, szakközépiskolák). A kettős - mérnöki vagy közgazdász, valamint a tanári - szakképzettséget igazoló oklevél

párhuzamosan vagy a nem tanár szakra épülő, tanári szakképzettséget adó kiegészítő alapképzésben szerezhető meg, vagyis a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés nélkül is szerezhető az adott szakon oklevél. A szakmai tanárképzéshez tartozik a szakoktatóképzés is, amely - szintén az érettségi mellett - a szakképzésben (középfiskolában) szerezhető valamely szakképzettségre is épülő főiskolai szintű képzés.

4/a. főiskolai szintű (tanár szak esetén szakiskolában elméleti és gyakorlati, szakközépfiskolában elméletigényes gyakorlati tárgyak, szakoktató szak esetén gyakorlati tárgyak).

4/a/5. műszaki ágazat: tanár, szakoktató

4/a/6. közgazdasági ágazat: csak a kereskedelmi és a vendéglátó területen: tanár, szakoktató

4/a/7. agrár ágazat: tanár, szakoktató

4/a/8. egészségügyi ágazat: szakoktató

4/b. egyetemi szintű (szakközépfiskolák, szakiskolák elméleti tárgyai, általános és középfiskolák szakmai orientációs tárgyai)

4/b/5. műszaki ágazat: okleveles mérnök és mérnöktanár

4/b/6. közgazdasági ágazat: okleveles közgazdász és közgazdász-tanár

4/b/7. agrár ágazat: okleveles agrármérnök és mérnöktanár.

5. speciális pedagógusképzés (a gyógypedagógus-, illetve a pedagógia, pszichológia és szociálpedagógus szakos képzések tartoznak ide, amellyel speciális gyógypedagógiai iskolák/osztályok; közoktatási pedagógiai; nevelési, iskolapszichológusi, gyermekvédelmi feladatok láthatók el kollégiumban, napköziben, a pedagógiai szakszolgálat és szakmai szolgáltatás intézményeiben)

5/a. főiskolai szintű

5/a/9. gyógypedagógusképzés (a képzés a fogyatékoság típusa szerint kialakított gyógypedagógiai tanár vagy terapeuta szakokon, egymással vagy másik pedagógusi szakkal szakként felvehetően folyik, amely a fogyatékos gyermekek és tanulók oktatási, nevelési, szakszolgálati intézményeiben, a fogyatékosokat integráltan nevelő óvodákban és iskolákban a fogyatékoság típusának megfelelő oktatási-nevelési feladatok végzésére képesít; a rehabilitációs feladatokat minden korosztály számára a terapeuta szakágban végzetek, s nem csak a közoktatási intézményekben láthatják el; a közoktatási intézményekben - a gyógypedagógiai tantervű csoportokban vagy osztálykeretek között - az óvodában és az általános iskola 1-6. osztályában valamennyi szakon a tanári szakágban végzetek valamennyi tantárgyat taníthatják).

5/a/10. egyéb pedagógusképzés (szociálpedagógus, nevelőtanár, pedagógia szakon pedagógiai szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati és szociális, kiemelten a gyermekjóléti intézményekben)

5/b. egyetemi szintű

5/b/9. gyógypedagógusképzés (gyógypedagógia szak – amely megalapítása nemrég, indítása viszont még nem történt meg: általános gyógypedagógiai fejlesztési feladatok, tanár szak esetén a gyógypedagógiai szaktárgyak tanítása a szakképzésben)

5/b/10. egyéb pedagógusképzés (pedagógia szak: pedagógiai szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati intézményekben, pszichológia szak: iskolapszichológusi, nevelépszichológiai tanácsadási szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati intézményekben; tanár szak esetén pedagógiai, szociális jellegű szakképzés tárgyai a szakközépfiskolában, szakképzésben szerezhető valamely szakképzettségre is épülő főiskolai szintű képzés.)

4/a. főiskolai szintű (tanár szak esetén szakiskolában elméleti és gyakorlati, szakközépfiskolában elméletigényes gyakorlati tárgyak, szakoktató szak esetén gyakorlati tárgyak).

4/a/5. műszaki ágazat: tanár, szakoktató

4/a/6. közgazdasági ágazat: csak a kereskedelmi és a vendéglátó területen: tanár, szakoktató

4/a/7. agrár ágazat: tanár, szakoktató

4/a/8. egészségügyi ágazat: szakoktató

4/b. egyetemi szintű (szakközépiskolák, szakiskolák elméleti tárgyai, általános és középiskolák szakmai orientációs tárgyai)

4/b/5. műszaki ágazat: okleveles mérnök és mérnökstanár

4/b/6. közgazdasági ágazat: okleveles közgazdász és közgazdász-tanár

4/b/7. agrár ágazat: okleveles agrármérnök és mérnökstanár.

5. speciális pedagógusképzés (a gyógypedagógus-, illetve a pedagógia, pszichológia és szociálpedagógus szakos képzések tartoznak ide, amellyel speciális gyógypedagógiai iskolák/osztályok; közoktatási pedagógiai; nevelési, iskolapszichológusi, gyermekvédelmi feladatok láthatók el kollégiumban, napköziben, a pedagógiai szakszolgálat és szakmai szolgáltatás intézményeiben)

5/a. főiskolai szintű

5/a/9. gyógypedagógusképzés (a képzés a fogyatékoság típusa szerint kialakított gyógypedagógiai tanár vagy terapeuta szakokon, egymással vagy másik pedagógusi szakkal szakkpárban felvehetően folyik, amely a fogyatékos gyermekek és tanulók oktatási, nevelési, szakszolgálati intézményeiben, a fogyatékosokat integráltan nevelő óvodákban és iskolákban a fogyatékoság típusának megfelelő oktatási-nevelési feladatok végzésére képesít; a rehabilitációs feladatokat minden korosztály számára a terapeuta szakágban végzetek, s nem csak a közoktatási intézményekben láthatják el; a közoktatási intézményekben - a gyógypedagógiai tantervű csoportokban vagy osztálykeretek között - az óvodában és az általános iskola 1-6. osztályában valamennyi szakon a tanári szakágban végzetek valamennyi tantárgyat taníthatják).

5/a/10. egyéb pedagógusképzés (szociálpedagógus, nevelőtanár, pedagógia szakon pedagógiai szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati és szociális, kiemelten a gyermekjóléti intézményekben)

5/b. egyetemi szintű

5/b/9. gyógypedagógusképzés (gyógypedagógia szak – amely megalapítása nemrég, indítása viszont még nem történt meg: általános gyógypedagógiai fejlesztési feladatok, tanár szak esetén a gyógypedagógiai szaktárgyak tanítása a szakképzésben)

5/b/10. egyéb pedagógusképzés (pedagógia szak: pedagógiai szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati intézményekben, pszichológia szak: iskolapszichológusi, nevelépszichológiai tanácsadási szakfeladatok az iskolában, kollégiumban, szakszolgálati intézményekben; tanár szak esetén pedagógiai, szociális jellegű szakképzés tárgyai a szakközépiskolában, szakképzésben).

3. 10 Képesítési követelmények

A jelenlegi konfúz helyzet globális áttekintéshez nézzük meg a pedagógus szakok felsorolását!

Pedagógusi szakokat is magában foglaló		
szakcsoportok	képköv. Rendeletei	Szakok száma
-T=tanári képesítés	111/1997. Kormr.	Összes szak: 324+*hangszerművész +ahol azonos a F és
B=bölcsész	161/1999. Kormr.	E=447
G=gazdaságism+háztartásökonómia-életv: -		*= több szak gyűjtőneve: a hangszerművész és a mérnök tanári
MŰV=művészeti	105/1998. Kormr.	szakok i
TEST=testkulturális	44/2002. Kormr.	B-T =E/T:23+E: 5 + F: 20 = 48 szak (+ 5 F nyelvtanári)
TTK=természettudományos	166/1997. Kormr.	gazd-i jell.-T= E: - + F: 2 = 2 szak
Közism+művészeti tanár		*MŰV-T = E:12 + F: 15 = 27 szak
AGR=agrár	146/1998. Kormr.	TEST-T = E: 3 + F: 3 = 6 szak
G=közgazdasági	4/1996. Kormr.	TTK-T = E: 8 + F: 9 = 17 szak
MŰ=műszaki	157/1996. Kormr.	Együtt közismereti tanár: 88 + * művészképző tanár: 17) = 105
Szakmai tanár: /T		szak
A fenti 7 szakcsoport tanár szakjain kötelező vagy		AGR/*T = E/T:15 + F/T:17 = 1* szak
Választható a tanári képesítés megszerzése		G/T = E/T: 2 + F/T: 3 = 5 szak
GYÓGYP=gyógypedagógiai	168/2000. Kormr.	MŰ/*T = E/T:23 + F/T:19= 1* szak
PED=pedag, pszich: B, szocped: szociális: 6/1996.		Együtt szakmai tanár = 7 szak (+3 a PED-nél: 2 B-E/T+1GYP-
TI-Ó=tanító és óvodapedag 158/1994. Kormr.		E/T)
SAKO=szakoktatói	- (most készül 10	Összes tanár szak: (E:56+F:57+*2, ami E és F is)=115 szak
szakról)		(összesítésnél a PED-nél szereplő 3 tanárképes szakot egy)
		GYÓGYP (E: 1/T+ F: 7) = 8
		szak
		PED (pedag:1E/T+1F+pszich: 1E/T+1F+szocped:1F) = 5
		szak
		TI-Ó (tanítói: 3F+ óvodapedagógusi: 2F) = 5
		szak
		SAKO (eü+AGR+G:2+MŰ szakoktatói F) = 5
		szak
		ÖSSZES PEDAGÓGIAI JELLEGŰ SZAK (E: 58+F:77)=
		135 SZAK

(Jelmagyarázat: E=egyetemi, F=főiskolai szintű a szak, /T=a tanár szakok közül a kettős oklevelet adó szakok, ahol a szakterületen a tanári képesítés nélkül is szerezhető oklevél, s a tanári szakképzettség kiegészítő képzésben is megszerezhető, -T= a tanári képesítés megszerzésére irányuló képzés a szakterületi felkészítéssel kizárólag együtt folyhat, e kettő csak együtt eredményezhet tanári oklevelet.)

Mint a táblázatból is látható, a pedagógiai jellegű szakok száma 135, amely az összes alapképzési szaknak mintegy harmadát-negyedét teszi ki. A pontatlanság abból adódik, hogy a szakok tényleges száma 447, de a statisztikai felsorolásokban csak 324 szak neve szerepelt, részben, mivel egy sorban jelennek meg itt az azonos nevű főiskolai és egyetemi szintű szakok, másrészt, mert a zeneművészeti szakok között a hangszerművész tanár szakok tulajdonképpen 10-20 féle hangszer szerint differenciálódnak. A tanár szakok számának pontos meghatározását emellett az is gátolja, hogy a képesítési követelmények két ágazatban (a mérnöki és az agrár szakcsoportban) nem határozták meg, melyik mérnöki szakra építve lehet a mérnök tanári képesítést (is) megszerezni, így ezek itt csak egy szakként, gyűjtőnevükön jelennek meg, míg a közgazdasági ágazatban például ötféle különböző szakként. A két szakoktatói szak közül a műszaki szakoktató neve sem tükrözi, hogy ténylegesen legalább 8-10 féle különböző irányultságú képzés folyik ezekben.

Ez a hozzávetőleges arányszám is alapot adhat azonban arra a következtetésre, hogy – ha lenne a pedagógusképzésnek is olyan hivatalosan is megnevezett gyűjtőkategóriája, mint pl. a mérnök, az agrár, az egészségügyi, a szociális, stb. képzési szakcsoportoknak – messze a pedagógusképzést tekinthetnénk a felsőoktatás legnagyobb ágazatának. (A hallgatói létszámokat tekintve is ugyanezzel a

nehézséggel kell számolnunk: hozzávetőlegesen azonban itt is megállapíthatjuk, hogy a hallgatók legalább 20-30 %-a tanul a fenti szakokon, illetve szerez valamilyen pedagógus munkakör betöltésére jogosító diplomát.)

Az egyes szakcsoportok képesítési követelményei 1994. és 2002. között jelentek meg. Már csak a szakoktatói szakcsoport kormányrendelete hiányzik, illetve két olyan 10 éve megalapított tanár szaké, amelyeket ez ideig egyik szakcsoportba se sikerült beilleszteni (a háztartásökönómia-életvitel, illetve a gazdaságismeret szak leginkább a közgazdasági felsőoktatás szakjai közé lenne sorolható, de - épp a tanárszakok egységes képviselője hiányában, így ágazati megosztottsága következtében - erről mindmáig nem született meg az elvi döntés). A szakoktatói szakok képesítési követelményei önálló szakcsoportot alkotva, a két fenti szak pedig valamelyik meglévő rendelet módosításával vagy újabb önálló kormányrendeletként várhatóan 2002-ben még elkészülnek.

A pedagógusképzés szakjai ma 10, illetve a szakoktatói rendelettel együtt 11 féle szakcsoport képesítési követelményeiről szóló kormányrendeletben található meg. A 12. a tanári képesítés követelményeinek a rendelete, amely a 11 szakcsoport közül 7 szakcsoport tanár szakjaira vonatkozik. (Ha megvalósul végre az egészségügyi szakképzés területén évtizedek óta hiányzó tanár szak létesítése is, ez a rendeletszám még eggyel: tehát 13-ra bővül, ha a háztartásökönómia-életvitel tanár szak is külön rendeletben fog megjelenni, a pedagógiai jellegű szakokat 14 féle rendelet fogja szabályozni.)

A jelenlegi 10 rendelet közül csak kettő olyan, amelyik szakjai kivétel nélkül pedagógiai jellegűek. A tanító- és óvodapedagógusi és a gyógypedagógiai rendelet ilyen. (A szakoktatói ágazat rendelete is csak pedagógusi szakképzettséget nyújtó szakokból áll majd.) A többi szakcsoport közül elsősorban a bölcsész, a természettudományos, a művészeti és a testkulturális szakcsoport rendeletei tartalmaznak nagyobb hányadban pedagógiai jellegű - néhány kivételtől (mint pl. a táncpedagógus vagy a szakedzői szak) eltekintve tanári - szakokat. Kevés kivétellel (az egyetemi szintű bölcsész és képzőművészeti szakokon kívül, amelyek kettős oklevelet adó szakok) ezek mind olyan közismereti tanár szakok, amelyeken a tanári képesítés megszerzése nélkül nem lehet oklevelet szerezni. A szakmai tanár szakokat magában foglaló másik három ágazat rendelete viszont csak kettős oklevelet adó tanár szakokat tartalmaz, amelyek az ágazat szakjai között csekély súlyt képviselnek.

Mind az előzőek, mind a pedagógusképzés intézményrendszeréről bemutatott kép azt jelzi, hogy a pedagógusképzés sem a képző intézményei, sem képzési szerkezete tekintetében nem jelenik meg karakteresen. Bonyolultsága és a képzési csoportok más szakokra érvényes dimenziói miatt a pedagógusképzés rendszere a közoktatás irányítói számára átláthatatlan, s a felsőoktatási képzések szabályozása szempontjából is nehezen kezelhető, amely mindmáig anomáliák forrása.

3. 11 Tanítóképzés

Tanító: az általános iskola alapozó (elemi) szakaszában (az 1-4. osztályban teljes körűen, az 5-6. osztályban egy speciális műveltségterületen) folyó nevelésre és oktatásra (a 4 évesre emelt főiskolai szintű képzésben) a tanítói szakokon felkészített szakember.

E szakokon (tanító, nemzetiségi tanító, konduktor-tanító) az összhallgató-létszámnak mintegy 5-7 %-a tanul.

A középfokú tanítóképző intézetek 1958-tól szűntek meg. Ezek egy része felsőfokú tanítóképző intézetként, érettségire épülő 3 éves képzési idővel működött tovább, s a '70-es években pedig tanítóképző főiskolákká (közülük néhány tanárképző főiskolává) alakult át. A '90-es évektől négy egykori egyházi főiskolát ismét visszakaptak a felekezetek (kettőt a katolikus, kettőt a református egyház, melyek egyike a református egyetem tanítóképző kara lett). A képzési idő 4 évre történő felemelését 1994-ben elsősorban a nemzeti alaptantervben az elemi oktatási szakaszban az első négy évről hat évesre való meghosszabbítása indokolta. Az osztálytanítók 5-6. osztályban való tanítását – amely az átmenet megkönnyítését szolgálja a szakrendszerű oktatásba – a felemelt idejű képzésben az egyik műveltségi terület elmélyítése biztosítja.

A tanítói szakok képesítési követelményeit az óvodapedagógus szakkal együtt kiadott 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet szabályozza.

A tanítók képzése az alábbi szakokon folyik: tanító, nemzetiségi tanító (jelenleg horvát, német, román, szerb, szlovák és szlovén), valamint a konduktor-tanító szak.

E szakokon – korábban 3 éves, a képesítési követelmények alapján 1995-től kezdődően 4 évesre emelt képzési idővel – főiskolai végzettségű tanítókat bocsátanak ki. A képzés célja az általános iskola 1-4. osztályában tanulók, valamint egy választott műveltségterületen az 5-6. osztályos tanulók oktatására és nevelésére való felkészítés. (Ezt megelőzően - 4 éves képzési idővel - léteztek a tanítói szak mellett idegennyelvoktató-tanítói szakok is, amelyek a német, angol vagy nemzetiségi nyelv tanítására az 5. osztályig készítettek fel.)

A választható műveltségi területek (a NAT területeinek megfelelően): magyar nyelv és irodalom, idegen nyelv, ember és társadalom, matematika, természetismeret, ének-zene, vizuális nevelés, testnevelés-sport, informatika, technika, családi-háztartási-gazdasági ismeretek. Az első hármat valamennyi intézmény, az utolsó hármat az intézményeknek mintegy a fele kínálta fel választható területként. E műveltségi területeket kiegészítő képzésben a korábban végzett tanítók is felvehetik. A műveltségi területtel azonos tanár szakra azonban a veszteségmentes átmenet vagy az újabb oklevél megszerzése - egyetlen rendelet: a testkulturális terület kivételével - jogszabályban nincs biztosítva.

A képzés egyszakos, de még néhány helyen szakpárban továbbra is felvehető az óvodapedagógus, a művelődésszervező, a kommunikáció, a könyvtár, a hitoktató, a kántor, illetve valamely főiskolai szintű tanár, s 1995-ig a szociálpedagógus szak is.

A szakpárban történő meghirdetést elsősorban a képzés finanszírozási normatíváiról szóló kormányrendelet hátráltatja, mivel egyszakosként definiált szakokon a második szak csak költségtérítéssel formában folyhat. A gyógypedagógusképzés képesítési követelményeiről szóló rendelet az egyetlen, amely a szakpárfelvétel állami finanszírozását kiterjesztette az egyszakos pedagógiai jellegű szakokra is. Így 2000-től van arra - jelenleg még csak elvben - lehetőség, hogy többek között a tanítói szaknak valamelyik gyógypedagógus szakkal való szakpárosítása (vagy pedagógusi szak birtokában az újabb oklevél megszerzése) is államilag finanszírozott legyen, amely elsősorban a gyógypedagógus-ellátottság növelése, a gyógypedagógusok kisebb településeken való megtartása vagy odavonzása, illetve a fogyatékos tanulók integrált nevelése-oktatása érdekében lenne kívánatos.

A tanítói szakok indítására jelenleg 16 felsőoktatási intézmény kapott engedélyt: 9 állami intézmény, 3 egyházi főiskola vagy egyetem kara, illetve 1 alapítványi főiskola (ez csak a konduktor-tanító képzésre, amelynek kizárólag a mozgásjavítással kombinált tanítóképzés a profilja), valamint 3 egykori tanárképző (ma több karú és több profilú) főiskola vagy kar. A tanítóképzők nagyobb része - mint előzőleg már jeleztük - a kezdetektől óvodapedagógus-képzést is folytatott. E főiskolák proflja a '90-es évektől néhány más szakkal is bővült: elsősorban a szociálpedagógus, szociális munkás, hitoktató, kommunikáció, művelődésszervező, könyvtár szak a jellemző, de egyikük-másikuk az eredtitől teljesen eltérő (pl. pénzügyi szak) indítására is vállalkozik.

Az utóbbi időben lezajlott intézményi integráció nyomán a 14 önálló tanítóképző intézményből álló főiskolai hálózat gyökeresen átalakult: már csak 2 önálló (egyházi) intézmény és további öt kar jelzi nevében is e tanítóképzési profilját. Az egyetemekhez karként csatlakoztatott vagy a több karúvá alakult főiskolák közül néhánynak már a neve sem mutatja a még most is legjellemzőbb pedagógiai vagy tanítóképző profil jellegét.

3. 12 A tanárképzés és a speciális pedagógusképzés

A tanárképzés a felsőoktatás legnagyobb, az összhallgató-létszám mintegy egynegyedét kitevő ága. A pedagógusképzésben résztvevő hallgatóknak a legnagyobb hányada (háromnegyede) a tanári szakok valamelyikén tanul.

Tanárképzést az állami felsőoktatási intézményeknek a nagyobbik hányada (4/5 része) folytat, ezenkívül két egyházi egyetem és egy alapítványi főiskola (KJF) is. A speciális pedagógusképzés is a tanárképzést folytató intézményekben (a szociálpedagógusképzés emellett az óvó- és tanítóképzőkben is) folyhat.

A tanár szakok közül a közismereti szakok egymással (illetve néhány nem tanár szakkal) többnyire szakpárban vehetők fel. (Kivételt ez alól a néhány egyszakként definiált közismereti tanár szak képez, amelyek szerkezeti felépítése - a kettős oklevelet adó egyetemi szintű bölcsész tanár szakok kivételével - is azonos: az un. tanárszakok csoportjába tartozik. Az egyetemi szintű bölcsész szakok - noha többségük, így a pedagógia szak is - mára már nem tanár szakként is elvégezhető, szintén kétszakos képzésben végezhető el).

Tanárnak a szakrendszerű oktatás számára képzett pedagógust nevezünk, vagyis, aki a közoktatásban (az általános iskola felső tagozatától kezdődően a 10. évfolyamig, az egyetemi szinten végzetek pedig a középiskolában az érettségig), ill. a szakképzésben az adott szakhoz tartozó tudomány- vagy szakterület tanításával, adott tantárgy/ak/on keresztül végez oktató-nevelő munkát. Felkészítéséhez (egy vagy két szakon) az adott szakterületi, valamint a tanári foglalkozáshoz megkívánt pedagógiai jellegű képzettség egyaránt szükséges. A tanári oklevél tehát minden esetben valamilyen meghatározott szakon történő szakterületi felkészítés, valamint a tanári képesítés birtokában szerezhető csak meg. Ez utóbbi, minden tanári szakon közös elem tartalmát a tanári képesítés követelményeiről szóló 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet szabályozza, amely az 1998/99-es tanévtől kezdődően, felmenő rendszerben érvényes.

A speciális pedagógusképzésben a szakosodást a gyógypedagógiai tanárok esetében a gyermekek fogyatékoságának a típusa, az egyébnek nevezett kategóriában pedig a pedagógiai feladat jellege (nevelőtanár, pedagógia és szociálpedagógus szak) határozza meg.

A tanárképzés struktúrája

– A tanári szakok **szakterületi és pedagógiai komponensének a viszonya szerint két alaptípus különböztethető meg**. Ezt a szerkezeti felépítés szerinti struktúrát rögzítette a tanári képesítés követelményeiről szóló kormányrendelet is, de egyértelmű definiálása csak 2002-ben, a képesítési követelményeket a kreditrendszerű képzés szempontjából módosító nemrég megjelent kormányrendeletben történt meg. A szakok egy részében a két komponens együtt eredményez tanári diplomát (ez az un. **tanárszak**), más részében a szakterületi képzés diplomával zárul, melyhez a tanári

felkészítés (akár párhuzamosan, akár egymást követve) külön tanári szakképesítést tanúsító oklevéllel zárul (ezek a **kettős oklevelet adó tanári szakok**, amelyeken a nem tanári oklevelet adó szakot e rendelet tanárképes szakként definiálta). A szakmai tanárképzés tanár szakjain e kettős szakképesítésről szóló okleveleket adnak ki; s az egyetemi szintű bölcsész tanárképzés szintén ebbe az irányba fejlődött.

- A **szakosodási struktúra** egyik jellegzetessége, hogy a tanári szakok az oktatási rendszer két alapvető típusa: a közoktatás, illetve a szakképzés szerint differenciálódnak. Ezt is mostanra nevesítette a fenti keret-kreditrendelet: a **közoktatás számára** képző szakokon folyó képzéseket **közismereti tanárképzésnek**, míg a **szakképzés számára** a **szakmai tárgyak tanítására** felkészítő szakok összességét **szakmai tanárképzésnek** definiálta.

(A közismereti tanárképzést a 3. pontban tárgyaljuk: e tanárokat a tanárképző főiskolák mellett a tudományegyetemeken és a művészeti, illetve testnevelési intézményekben képezik. A szakmai tanárképzést a 4. pontban ismertetjük: ez a képzés az integráció előtt csak a szakegyetemeken és szakfőiskolákon folyhatott.)

A művészeti és testnevelési tanárképzés szakjai nem különülnek el élesen e szempontból. E szakok egy részében mind a közoktatás, mind a szakképzés számára képzett tanárokat bocsátanak ki, más részében némelyik szakon (a művészeti területen) csak a szakképzés számára képeznek tanárokat (ezen belül nem csak a szakmai tanárra jellemző középfokú, hanem a közoktatási intézménynek számító alacsonyabb fokú művészetoktatás, valamint a felsőoktatás számára is. Az egyszerűsítés kedvéért azonban ezeket a képzéseket is a közismereti tanárképzés kategóriájában tárgyaljuk.

A közoktatási törvény az alkalmazási terület szerint hasonlóképpen különböztette meg a tanár szakokat, így a közoktatás általános iskolai és gimnáziumi intézményeiben a közismereti, míg a szakképzés intézményeiben (szakiskolák, szakközépiskolák) a szakmai tárgyakat a szakmai tanárképzésben végzetten taníthatják. Ebből a szempontból is nehéz, s az iskolaigazgatók számára nem is egyértelmű a különbségtétel: a közismereti és a szakképzési tartalom pl. a művészetoktatás esetén (mint már korábban is jeleztük) sohasem különült el élesen. A közoktatás modernizációja következtében pedig e kategóriák még inkább közelednek. A nemzeti alaptanterv bevezetése, amely a korábbi kötelezően oktatandó tantárgyak helyett műveltségterületek szerint határozta meg a tantervi követelményeket, lehetővé tette a közoktatás helyi tanterveiben a szakmai orientációs és egyéb gyakorlati tárgyak oktatását is. Megfordítva sem élesek a határok: az egyre differenciáltabbá váló szakképzés megalapozásához szakmai tárgyként is taníthatók a hagyományosan közismereti tanár szakon tanult tartalmak, mint például a környezetvédelem az ezzel kapcsolatos OKJ-s szakmákban. A jelenleg kiadott kerettantervek némileg behatárolták a különbségeket, de szintén nem tételesen határozzák meg a szakmai és a közismereti tanár szakon szerzhető szakképzettségek és tantárgyak viszonyát.

Az egyetemi szintű közismereti tanár szakok az iskolarendszer mindkét fokozatán (az általános iskola felső tagozatán és a középiskolában) való tanításra jogosítanak, míg a főiskolai szinten végzett tanárok általános iskolában az ötödiktől a tizedik osztályig készítenek fel (ők a középiskola 9-10. osztályában viszont nem taníthatnak). A szakmai tanárképzés esetén a közoktatási törvény 1999. évi módosításáig az egyetemi szinten végzetten a szakközépiskola szakmai elméleti tárgyait, míg a főiskolai szinten végzett tanárok a szakképzés gyakorlati tárgyait oktathatták, s csak a középiskolának nem minősülő szakmunkásképzőkben taníthatnak elméleti tárgyakat. A törvénymódosítás nyomán vált lehetővé a főiskolai szinten végzett tanárok számára is az elméleti tárgyak oktatása a szakközépiskolákban. A szakoktatási szakokon végzett hallgatók - amely a szakmai tanárképzés része, de nem tanár szak - mindkét szakképző iskolatípusban a gyakorlati tárgyak tanítására kapnak felkészítést.

A szakmai tanárok nem csak a középfokú szakképző intézményekben (szakiskola, szakközépiskola), hanem az iskolarendszeren kívüli szakképzésben való tanításra is felkészítést kapnak.

A gyógypedagógiai (korábban szintén tanárszaknak nevezett szakokon folyó) képzést és az egyéb pedagógiai jellegű képzéseket - 5. pontként, **speciális pedagógusképzés néven** - külön kategóriába soroltuk.

- A **szakosodási struktúra** másik jellegzetessége a képzés szintje: A tanárképzés szakjainak többségében **mindkét szinten: főiskolai és egyetemi szinten** egymás mellett léteznek – s az integrációig egymástól jogilag is elkülönülő képző intézményekben folytak - ugyanazon szakterületnek vagy tantárgyaknak a tanítására felkészítő tanár szakok.

Egyetem elvileg mindkét szintű, főiskola csak főiskolai szintű szak indítására kaphatott engedélyt. (E korlátot az 1996. évi törvénymódosítás feloldotta.) Mindez ideig azonban egyetem - a szakmai és az 1990-től külön programmal támogatott nyelvtanárképzés kivételével - főiskolai szintű tanár szak indítását nem kérte. A tanárképző főiskolák közül viszont három (emellett a gyógypedagógiai kar is) több egyetemi szintű tanár szak indítását kezdeményezte. Az egyetemek jogosultak az azonos főiskolai szintű szak kiegészítő képzésére is (amely a legutóbbi évekig viszonylag csekély számban folyt, mára viszont a kínálat - a pedagógus-továbbképzési központi forrás megnyitása következtében - jelentősen megnövekedett).

Jelenleg azokon a helyeken, ahol az integráció nyomán a tanárképző főiskolák karként működnek tovább, a szintek szerinti elkülönülés a karok között áll fenn. Egyetlen kezdeményezéstől eltekintve (az ELTE tervezi), úgy tűnik, az integrációval sem közeledik egymáshoz a főiskolai és egyetemi szintű képzés. (Sőt, a helyzetet tovább bonyolítja a tíz éve az egyetemi bölcsész karokra telepített főiskolai szintű, egyszakosként megalapított nyelvtanári szakok átalakítása a hagyományos főiskolai szintű szakpáros képzéssé: jelenleg erre is megkapták az indítási engedélyt, így a bölcsész és a tanárképző főiskolai karral is rendelkező intézmények ugyanazon a szakon két karon is képezhetnek.) A helyi érdekek mellett a finanszírozási rendszer is hátráltatja a képzések legalább "lépcsős" szerkezetű megvalósítását.

A szak szintjét - sajnos a tanári képesítésről szóló rendelet szerint is - a szakterületi (és nem a pedagógiai elemmel együtt számított) képzési összetevő szintje határozza meg. E kérdésről (hasonlóan a szakpáros vagy egyszakos jelleghez, továbbá a szak szerkezeti felépítéséhez) az egyes ágazatok képesítési követelményei dönthetnek, tehát az egyes ágazatok maguk döntenek el (s mindegyik a maga nem tanár szakos környezetének a függvényében más elvek szerint teszi), hogy a szak csak egyik vagy másik szinten, illetve mindkét szinten létezzék-e.

- A **szakosodási struktúra** harmadik jellegzetessége abban áll, hogy a képesítési követelmények a tanár szakok mellett meghatároznak-e vagy sem ugyanazon a szakterületen nem tanár szakot is. Ilyen szempontból a természettudományi ágazat szakjai a rendhagyók: itt ugyanis a tanárszakok mellett ugyanazon a területen nem tanár szakok is léteznek (de csak az egyetemi szintű képzésben, pl. biológiatanár és biológus szak külön-külön létezik, az előbbi szakpáros, az utóbbi egyszakos szakként). Ugyanakkor a főiskolai szintű szakok körében a tanárszakok mellett nem létesítettek ugyanolyan nevű nem tanár szakot is. Hasonló képzési területre felkészítő szakok azonban akadnak: pl. a programozó matematikus és a számítástechnika-tanár szak ilyen. Ez utóbbi egyetemi szintű szakváltozatát ugyanakkor más néven nevezik: informatikatanárnak, amely jelenség egy-két másik szak esetén is jellemző e területre (környezetvédelem-tanári, illetve környezettan-tanári, amely azonos területre képez a környezettudományi nem tanár szakkal). A többi ágazatban - főleg az egyetemi szintű szakok között - ugyanazon a területen vagy csak tanár (pl. testnevelő-tanár), vagy kizárólag a nem tanár (pl. mongol, munkavállalási tanácsadó) szakok léteznek, illetve azok a tanárképes, szakok, amelyek tanár szakká a tanári képesítéssel együtt válnak.

Az is zavart okoz, ha a tanári képesítéssel létrejövő szak neve eltér a szakterületi szak nevéétől (vagy a gyűjtőnév – pl. mérnöktanári – miatt, vagy, mert e szak a tanári képesítés követelményei mellett az

eredeti szak ismeretein kívül egyéb szakterületi ismereteket is közvetít: mint pl. vizuális és környezetkultúra-tanári szak, amely hétféle iparművész szakra építhetően végezhető el).

A szakterületek irányultsága szerint 1/bölcsész, 2/természettudományos, 3/művészeti, 4/testkulturális, 5/műszaki, 6/gazdasági, 7/agrár, 8/egészségügyi, 9/gyógypedagógiai és 10/egyéb speciális nevelési ágazatok különböztethetők meg.

3.13 Szakirányú továbbképzés

A pedagógusképzés szakjaira építhetően 1997-től napjainkig mintegy ötvenféle szakirányú továbbképzési szak létesült (felsorolását lásd a függelék mellékletében, itt csak példaként emelünk ki néhányat: nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus, tanügy-igazgatási szakértő, differenciáló fejlesztés, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája, mozgókép- és médiakultúra, szociális menedzser, pedagógiai pszichológia, munka- és szervezetpszichológia, tanácsadás-pszichológia, drámapedagógia, természetismeret és környezetkultúra, tanulási és pályatanácsadás, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés, társadalom- és állampolgári ismeret, pályaorientációs tanár, tánc- és drámapedagógia, a család- és gyermekvédelem pedagógiája, Montessori-pedagógia, múzeumpedagógia, zenei nevelési, a játék- és szabadidő-pedagógus, a roma társadalom ismerete.) Ezekon a (és sok más egyéb, itt fel nem sorolt) szakokon a pedagógusok sokaságának nyílik lehetősége a helyi iskolai innovációk vagy sajátos nevelési programjuk megvalósításához segítséget nyújtó vagy szakmai továbbfejlődését támogató speciális szakképesítés megszerzésére.

Tartalmát és bemeneti feltételeit tekintve a szakok egy része a nevelőmunka egyes speciális területeinek (pl. a tehetségfejlesztés, a fogyatékosok integrációja, a családpedagógia, a gyermekvédelem, a mentálhigiéné, a felnőttoktatás, a környezeti nevelés, a romapedagógia, a drámapedagógia, a múzeumpedagógia, a nyelv- és beszédfejlesztés) szakszerű művelésére ad szakképesítést. Más része (pl. a közoktatási vezetői, a tanügyigazgatási, a tantervfejlesztési, az értékelési szak) az oktatásirányítás, -értékelés vagy -tervezés feladataira képez szakembert. Megint más része a modern kor által megkívánt (az alapképzésben nem oktatott, de a kerettantervben kisebb modulokként szereplő) új szakterületek, integrált tárgyak, átfogó műveltségterületek tanítására (pl. ember- és erkölcsstan, állampolgári ismeretek, mozgókép- és médiakultúra, egészségfejlesztés, pályaorientáció) készít fel. Újabb csoportja olyan, amely csak egy-egy szak ismereteit specializálja (pl. a matematika-, illetve a fizikatanár az emelt szintű érettségire, felvételire előkészítő foglalkozások tartására kap felkészítést, vagy pl. a tanítói és az óvodapedagógusi szakhoz kapcsolhatóan választható speciális tantárgyak, pl. a gyógytestnevelés tanítására, illetve a lemaradók egyéni fejlesztésére, differenciáló nevelésére). Emellett vannak olyan szakirányú továbbképzési szakok is, amelyek bármely alapképzési szak után felvehetőek – pl. ilyen a közgazdasági jellegű szakok többsége –, így ezek elvégzése révén a pedagógusok más irányba is kitekinthetnek, esetleg új pályán is elhelyezkedhetnek).

A szakirányú továbbképzés a felsőoktatási rendszer integráns része; a pedagógiai jellegű szakirányú továbbképzések azonban - elvben - a pedagógus-továbbképzés részét alkotják.

Magyarországon a **közoktatási törvény 1996-os módosítása** a pedagógus-továbbképzésnek új filozófián alapuló rendszerét vezette be, amely, hasonlóan más változásokhoz, a felelősségmegosztás rendszerére és a szektorsemlegesség elvére épül, így működtetésében fontos szerepet szán a közoktatás minden szereplője (úgy a képzést kínáló, mint a képzést igénybe vevők) számára.

Központi szinten a rendszer működését kormányzati rendelettel szabályozták (a 277/1997. Korm. rendelettel; kormányzati együttműködésben megvalósuló felelősségvállalás), és törvény írja elő, hogy az éves oktatási költségvetésből mekkora összeget kell továbbképzési célokra fordítani.

A támogatás döntő része a fenntartón keresztül (más célra fel nem használható támogatás formájában) jut el az iskolákhoz. Iskolai szinten – az iskola pedagógiai programjának részeként – továbbképzési tervet készítenek, és az iskolák maguk választják meg, milyen továbbképzéseken vesznek részt a

tanáraik, esetleg a teljes tantestületük. Az állami támogatás azonban csak akkreditált továbbképzési programokra, illetve a továbbképzési kötelezettség teljesítését kiváltó egyéb képzésekre, köztük az újabb alapképzési vagy szakirányú továbbképzési oklevél megszerzésére fordítható. A felsőoktatási normatív képzés-támogatási szabályok szerint az újabb oklevelet adó képzések (s a szakirányú továbbképzés is ennek számít) államilag nem finanszírozható, így az állami támogatás a költségtérítés fedezésére az iskolákon keresztül érkezik. Mivel ez is fejkvóta-szerű összeg, amely a 120 órás kötelezettség teljesítésére lett kalibrálva (s ráadásul az elmúlt 5 évben reálértékének csaknem felére csökkent), a felsőoktatási oklevelet adó képzések költségeinek a fedezetére ez messze nem elegendő.

A fenntartó önkormányzatok szerepe ezen a területen csekély, ők csak eljuttatják a támogatás összegét az iskolákhoz. A támogatási összeg egy csekély része felett viszont szabadon rendelkezhetnek, amennyiben a helyi közoktatás fejlesztését szolgáló továbbképzéseket kívánnak finanszírozni (pl. az iskolaigazgatók továbbképzését). A továbbképzés főszereplői így az iskolák, illetve a továbbképzési programot nyújtó intézmények. A minisztérium 1998-ban hozta létre a Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Központot, azt a központi intézményt, amely a továbbképzési programokat nyilvántartja, a továbbképzéseket koordinálja és elemzi (*Halász, 2001.*).

2000 januárjában a továbbképzési programok legfőbb szolgáltatói a felsőoktatási intézmények voltak (az akkreditált programok több mint egyharmadát kínálták), valamivel csekélyebb arányban voltak jelen a megyei és országos pedagógiai szolgáltató intézmények. A programok további kb. kétötödét a különböző szakmai szervezetek, piaci vállalkozások és maguk a közoktatási intézmények (iskolák) kínálták (*Nagy, 2000.*). A továbbképzést nyújtó különböző intézmények többnyire az 1990-es években maguk is az innováció fontos műhelyeivé váltak. A pedagógiai szakmai szolgáltatás korábban legfőbb letéteményesei, a megyei pedagógiai intézetek – pl. a szolgáltatási versenyben szakmai együttműködés keretében – valamilyen „hiányterületre” szakosodva létrehoztak egy értékelési munkacsoportot, és mérőeszközök kifejlesztésével, terjesztésével, használatukkal kapcsolatos továbbképzésekkel állnak a pedagógiai programjaik értékelését megvalósítani kívánó iskolák, tanárok rendelkezésére (*Gábris, Tímár, 1999.*).

Érdeemes még kiemelni annak a jelentőségét, hogy maguk az iskolák is megjelentek továbbképzési kínálatával. Így lehetőség nyílik arra, hogy az egész rendszer fejlődése szempontjából kulcsfontosságú innovációk gyorsabban terjedjenek. Erre szolgált példát a tanyán élő cigánygyerekek esélyjavító oktatását új pedagógiai filozófiai alapon és új pedagógiai módszerekkel megvalósító iskolakísérlet, a nyírteleki „Kedvesház” elnevezésű iskola programja, amely a hasonló feladatokkal küzdő pedagógusok számára továbbképzést is kínál, és arra is felkészíti őket, hogy maguk is képesek legyenek e témában továbbképzést nyújtani (*Lázár, 2001.*).

Megfigyelhető a felsőoktatási intézmények csökkenő részvétele a továbbképzésben, amely pedig hatást gyakorol az alapképzésre is, hiszen a továbbképzést nyújtó egyetemi és főiskolai oktatók ily módon közvetlenül megismerkedhetnek a közoktatásban dolgozó tanárokkal és azok mindennapos képzési igényeivel. (Fontos itt figyelmeztetni arra, hogy az államszocializmus négy évtizede alatt a tanári továbbképzést intézményes formában elszakították az alapképzéstől.)

A pedagógusképzés szakjaira építhetően 1997-től napjainkig mintegy ötvenféle szakirányú továbbképzési szak létesült (felsorolását lásd a függelék mellékletében, itt csak példaként emelünk ki néhányat: nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus, tanügy-igazgatási szakértő, differenciáló fejlesztés, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája, mozgókép- és médiakultúra, szociális menedzser, pedagógiai pszichológia, munka- és szervezetpszichológia, tanácsadás-pszichológia, drámapedagógia, természetismeret és környezetkultúra, tanulási és pályatanácsadás, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés, társadalom- és állampolgári ismeret, pályaorientációs tanár, tánc- és drámapedagógia, a család- és gyermekvédelem pedagógiája, Montessori-pedagógia, múzeumpedagógia, zenei nevelési, a játék- és szabadidő-pedagógus, a roma társadalom ismerete.) Ezekon a (és sok más egyéb, itt fel nem sorolt) szakokon a pedagógusok sokaságának nyílik lehetősége a helyi iskolai innovációk vagy sajátos nevelési

programjuk megvalósításához segítséget nyújtó vagy szakmai továbbfejlődését támogató speciális szakképesítés megszerzésére.

Tartalmát és bemeneti feltételeit tekintve a szakok egy része a nevelőmunka egyes speciális területeinek (pl. a tehetségfejlesztés, a fogyatékosok integrációja, a családpedagógia, a gyermekvédelem, a mentálhigiéné, a felnőttoktatás, a környezeti nevelés, a romapedagógia, a drámapedagógia, a múzeumpedagógia, a nyelv- és beszédfejlesztés) szakszerű művelésére ad szakképesítést. Más része (pl. a közoktatási vezetői, a tanügyigazgatási, a tantervfejlesztési, az értékelési szak) az oktatásirányítás, -értékelés vagy -tervezés feladataira képez szakembert. Megint más része a modern kor által megkívánt (az alapképzésben nem oktatott, de a kerettantervben kisebb modulokként szereplő) új szakterületek, integrált tárgyak, átfogó műveltségterületek tanítására (pl. ember- és erkölcsstan, állampolgári ismeretek, mozgókép- és médiakultúra, egészségfejlesztés, pályaorientáció) készít fel. Újabb csoportja olyan, amely csak egy-egy szak ismereteit specializálja (pl. a matematika-, illetve a fizikatanár az emelt szintű érettségire, felvételre előkészítő foglalkozások tartására kap felkészítést, vagy pl. a tanítói és az óvodapedagógusi szakhoz kapcsolhatóan választható speciális tantárgyak, pl. a gyógytestnevelés tanítására, illetve a lemaradók egyéni fejlesztésére, differenciáló nevelésére). Emellett vannak olyan szakirányú továbbképzési szakok is, amelyek bármely alapképzési szak után felvehetőek – pl. ilyen a közgazdasági jellegű szakok többsége –, így ezek elvégzése révén a pedagógusok más irányba is kitekinthetnek, esetleg új pályán is elhelyezkedhetnek).

A szakirányú továbbképzés a felsőoktatási rendszer integráns része; a pedagógiai jellegű szakirányú továbbképzések azonban - elvben - a pedagógus-továbbképzés részét alkotják.

Magyarországon a **közoktatási törvény 1996-os módosítása** a pedagógus-továbbképzésnek új filozófián alapuló rendszerét vezette be, amely, hasonlóan más változásokhoz, a felelősségmegosztás rendszerére és a szektorsemlegesség elvére épül, így működtetésében fontos szerepet szán a közoktatás minden szereplője (úgy a képzést kínálók, mint a képzést igénybe vevők) számára.

Központi szinten a rendszer működését kormány szintű rendelettel szabályozták (a 277/1997. Korm. rendelettel; kormányzati együttműködésben megvalósuló felelősségvállalás), és törvény írja elő, hogy az éves oktatási költségvetésből mekkora összeget kell továbbképzési célokra fordítani.

A támogatás döntő része a fenntartón keresztül (más célra fel nem használható támogatás formájában) jut el az iskolákhoz. Iskolai szinten – az iskola pedagógiai programjának részeként – továbbképzési tervet készítenek, és az iskolák maguk választják meg, milyen továbbképzéseken vesznek részt a tanáraik, esetleg a teljes tantestületük. Az állami támogatás azonban csak akkreditált továbbképzési programokra, illetve a továbbképzési kötelezettség teljesítését kiváltó egyéb képzésekre, köztük az újabb alapképzési vagy szakirányú továbbképzési oklevél megszerzésére fordítható. A felsőoktatási normatív képzés-támogatási szabályok szerint az újabb oklevelet adó képzések (s a szakirányú továbbképzés is ennek számít) államilag nem finanszírozható, így az állami támogatás a költségtérítés fedezésére az iskolákon keresztül érkezik. Mivel ez is fejkvóta-szerű összeg, amely a 120 órás kötelezettség teljesítésére lett kalibrálva (s ráadásul az elmúlt 5 évben reálértékének csaknem felére csökkent), a felsőoktatási oklevelet adó képzések költségeinek a fedezetére ez messze nem elegendő.

A fenntartó önkormányzatok szerepe ezen a területen csekély, ők csak eljuttatják a támogatás összegét az iskolákhoz. A támogatási összeg egy csekély része felett viszont szabadon rendelkezhetnek, amennyiben a helyi közoktatás fejlesztését szolgáló továbbképzéseket kívánják finanszírozni (pl. az iskolaigazgatók továbbképzését). A továbbképzés főszereplői így az iskolák, illetve a továbbképzési programot nyújtó intézmények. A minisztérium 1998-ban hozta létre a Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Központot, azt a központi intézményt, amely a továbbképzési programokat nyilvántartja, a továbbképzéseket koordinálja és elemzi (Halász, 2001.).

2000 januárjában a továbbképzési programok legfőbb szolgáltatói a felsőoktatási intézmények voltak (az akkreditált programok több mint egyharmadát kínálták), valamivel csekélyebb arányban voltak

jelen a megyei és országos pedagógiai szolgáltató intézmények. A programok további kb. kétötödét a különböző szakmai szervezetek, piaci vállalkozások és maguk a közoktatási intézmények (iskolák) kínálták (Nagy, 2000.). A továbbképzést nyújtó különböző intézmények többnyire az 1990-es években maguk is az innováció fontos műhelyeivé váltak. A pedagógiai szakmai szolgáltatás korábban legfőbb letéteményesei, a megyei pedagógiai intézetek – pl. a szolgáltatási versenyben szakmai együttműködés keretében – valamilyen „hiányterületre” szakosodva létrehoztak egy értékelési munkacsoportot, és mérőeszközök kifejlesztésével, terjesztésével, használatukkal kapcsolatos továbbképzésekkel állnak a pedagógiai programjaik értékelését megvalósítani kívánó iskolák, tanárok rendelkezésére (Gábris, Tímár, 1999.).

Érdemes még kiemelni annak a jelentőségét, hogy maguk az iskolák is megjelentek továbbképzési kínálatlaltal. Így lehetőség nyílik arra, hogy az egész rendszer fejlődése szempontjából kulcsfontosságú innovációk gyorsabban terjedjenek.

Erre szolgált példát a tanyán élő cigánygyerekek esélyjavító oktatását új pedagógiai filozófiai alapon és új pedagógiai módszerekkel megvalósító iskolakísérlet, a nyírteleki „Kedvesház” elnevezésű iskola programja, amely a hasonló feladatokkal küzdő pedagógusok számára továbbképzést is kínál, és arra is felkészíti őket, hogy maguk is képesek legyenek e témában továbbképzést nyújtani (Lázár, 2001.).

Megfigyelhető a felsőoktatási intézmények csökkenő részvétele a továbbképzésben, amely pedig hatást gyakorol az alapképzésre is, hiszen a továbbképzést nyújtó egyetemi és főiskolai oktatók ily módon közvetlenül megismerkedhetnek a közoktatásban dolgozó tanárokkal és azok mindennapos képzési igényeivel.

4. Akikből pedagógus lesz

Célunk itt egy olyan diplomás népesség vizsgálata, amely ma még csak diploma-várományos, de hamarosan (optimális esetben egy éven belül) a frissen végzettek egyik szociológiailag jól megragadható rétegét alkotja majd, a fiatal pedagógusdiplomásokét. Az elemzés alapját az a kérdőíves felmérés nyújtja, melyet az Oktatókutató Intézet 2002 elején végzett el Lukács Péter és Nagy Péter Tibor vezetésével. E kutatás elsődleges célja az volt, hogy végzős pedagógushallgatók véleményét kérdezze a pedagógusképzés színvonaláról, de természetesen ezen kívül számos olyan adat is összegyűlt, melyeket e népesség társadalmi összetételének elemzéséhez felhasználhatunk. A felmérés egy ezerfős, a nemek megoszlása és a pedagógusképzés két fő intézménytípusa tekintetében reprezentatív (8%-os) minta alapján készült, amelyben azonban - technikai okoknál fogva - a kisebb településeken működő tanítóképző intézetek alulreprezentáltak. (A kutatás az óvodapedagógusokra nem terjedt ki.)

A vizsgált népességben belül több alcsoport létrehozása is lehetséges. Egy elsődleges felosztás végbemehet az intézményesen is elkülönülő, és a képzettség megnevezésében jelölt, 'tanító', 'általános iskolai tanár' (ettől kezdve csak 'tanár') és 'középiskolai tanár' kategóriák mentén. E három alcsoport közül kettő a főiskolai tanító- és tanárképzésben résztvevőket, míg a harmadik a különböző egyetemeken képzett tanárokat reprezentálja

Ugyanakkor közismert, hogy a pedagógusszakosok között számosan nem pedagógusi pályára készülnek. Egy kérdésre ("Végzés után szeretne-e tanítani?") kapott válaszokból tudjuk, hogy a jelenleg egyetemeken végző pedagógusjelöltek 42,2% százaléka, a tanárképző főiskolákra járók 38,4% százaléka, a tanítóképzősök 25,7% százaléka nem szándékozik tanítani, vagy még nem döntött róla. Ez - különösen a főiskolai pedagógusi diplomák alacsony munkapiaci értékét figyelembe véve - igen meglepő adat, de máris akad egy kézenfekvő magyarázat rá: a felmérés eredményei azt mutatják, hogy mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a diploma megszerzése után tovább szeretne tanulni, méghozzá túlnyomó többségük egy magasabb szintű oktatási intézményben. Ez arra enged következtetni, hogy a főiskolások nem kis hányada csak kényszerből tanul az alacsonyabb rangú intézményben, vagy ahogy a köznyelv e jelenséget leírja, "ugródeszkának" használja az adott felsőfokú iskolát, s mindenképpen arra törekszik, hogy a jövőben egy "piacképesebb" végzettségre tegyen szert.

Többek között ez indokolta, hogy a teljes pedagógushallgatói népe sségről leválasszuk mindazokat, akik pedagógusként szeretnének elhelyezkedni, és csak az ő társadalmi háttérüket vizsgálva vonjunk le következtetéseket arra nézve, hogy mi fogja jellemezni a 2002/2003-as tanévben pályakezdő pedagógus-nemzedéket.

Az egyetemi népesség kettéválasztásával további kérdések megválaszolására is lehetőség nyílt. Az egyik kérdés az, hogy vajon az általános iskolai tanárok és a középiskolai tanárok rétege - a középiskola általánossá válásával párhuzamosan - valóban "összecsúszik-e", ahogyan azt a pedagógusszakma egységesedését állítók gondolják, vagy pedig élesek maradnak a "kontúrok", és kimutatható lesz egy presztízssor a tanítók és tanárok, illetve a közoktatás két különböző szintjén működő tanárság között. A másik kérdés, amire ezzel a kategorizálással ugyancsak választ várunk, hogy a nem tanárnak készülők elitebb csoportját alkotják-e az egyetemi pedagógusképzősöknek, mint a tanárnak készülők. Ha ugyanis az előbbi csoport társadalmi mutatói jobbak, akkor a BTK-k és TTK-k előnyös társadalmi összetétele nem fog szükségképpen kihatni a leendő középiskolai tanárok társadalmi összetételére, ha azonban az utóbbi, úgy az egyetemek előnyös társadalmi összetétele kihat majd a jövő középiskolai tanárnépességére és ezzel hozzájárul a középiskolai tanárság rangjának megőrzéséhez. Erre az utóbbi kérdésre jelen tanulmányunkban, helyhiány miatt, nem fogunk kitérni, hanem az előzőhöz kapcsolódva fogalmazunk meg egy tézist, s a továbbiakban lényegében csak ennek igazolására tennénk kísérletet.

E tézis a következőképpen hangzik: ha sikerül bizonyítanunk, hogy a fent említett három pedagógusszakma "rangsort" alkot, akkor abból megjósolható, hogy a következő évtized pedagógustársadalmának alcsoportjai differenciáltak maradnak, míg ellenkező esetben feltételezhető, hogy ez a differenciáltság eltűnik.

Ezek után szeretnénk először a vizsgált népesség almintáját (pedagógusnak készülők) néhány általános demográfiai mutató (kor, nem, iskolatípus) mentén jellemezni, majd az ezen az almintán elvégzett elemzésekből néhány olyan alapvető összefüggést leírni, amelyek a pedagógus-rangsor meglétére vonatkozó munkahipotézisünket alátámasztják.

A vizsgált népesség általános jellemzése

Mint ez az első táblázat kormegoszlás-adataiból is kitűnik, a megkérdezett tanárszakosok 4. és 5. éves, végzős hallgatók voltak. A főiskolások átlagosan 21-22 évesek, az egyetemisták 1-2 évvel idősebbek, tehát a vizsgált népességről elmondható, hogy korban megfelel a "fiatal pályakezdő diplomások" ideáltípus csoportjának. Ezen a mintán látszólag nem tükröződik a felsőoktatás tömegesedésének általános jelensége, a diplomaszerezés elhúzódása, nem így két másik tömegjelenség, mint arról még szó lesz, a diploma-felhalmozás és a többlépcsős továbbtanulás.

1. tábla

A vizsgált (pedagógusnak készülő) pedagógushallgatók születési és nemek szerinti mutatói

	átlag születési év	férfiak aránya	Összesen (N)	arányuk az almintában
tanítók	1978,4615	7,7%	52	8,5%
tanárok	1978,7393	25,6%	234	38,9%
középiskolai tanárok	1976,8987	38,0%	316	52,5%
<i>a teljes almintában</i>	<i>1977,7492</i>	<i>30,6%</i>	<i>602</i>	<i>100%</i>

Közhelynek számít, hogy a pedagóguspálya milyen jelentős mértékben elnőiesedett. Ezt jól tükrözik az 1. táblázat adatai is. A férfiak részarányaiból kitűnik, hogy minél magasabb presztízsű végzettséget ad egy pedagógusképző intézmény, annál nagyobb valószínűséggel fogják az érettségizett fiúk az adott intézményt választani. A férfiak alulreprezentációja így a tanítóképzőkben a legjellemzőbb. A férfi hallgatók az általunk elemzett mintán a pedagógushallgatók mintegy egyharmadát tették ki, ami arra nézve előrejelzés, hogy a jelenlegi helyzet a nemek megoszlása tekintetében nem fog gyökeresen megváltozni, de az ebből még nem állapítható meg, hogy a nők dominanciája a pedagógusszakmákban a következő években tovább fog-e erősödni, vagy sem.

Az 1996-os pedagógus-felmérésből (Nagy Mária) úgy tűnik, mintha a pedagógusszakma elnőiesedése megállt volna, vagy legalábbis, mintha a jövőben reális esély lenne a férfiak és nők arányainak javítására. Elemzéseiből kiderül, hogy a vizsgált pedagógusnépeségben a férfiak részaránya a három legfiatalabb korcsoportban növekvő sort alkot (20,5%-22,8%-24,3%), mely tendenciát a fenti táblázatban szereplő arányszámok is alátámasztani látszanak: a pályakezdők esetében a férfiak aránya több, mint 30 százalék, ami az 1996-os pedagógusmintához képest (átlag 24,8%) kétségekívül magas érték. A pedagógusjelöltek körében végzett kutatások ugyanakkor igazolták, hogy ebben a mintában nem elég megbízható mutatószám ez a 30%. Már korábban közöltük a nem tanárnak készülő arányait, akik között azonban a férfiak - mindkét felsőoktatási szinten - erősen felülreprezentáltak (kétszer annyi férfi szeretne nem-pedagógusi tevékenységgel foglalkozni, mint nő). Ez a körülmény - a férfi hallgatók pályaválasztásával kapcsolatban - mindenképp óvatos jóslásokra int. A pedagógusi szakmában a férfiutánpótlás-nehézségei valószínűleg addig nem is lesznek felszámolhatók, amíg a tanári munka társadalmi presztízse radikálisan meg nem változik.

Az almintában szereplő három hallgatói csoport közül a tanítóké szemmel láthatólag nagyon alacsony, ami korlátozhatja a velük kapcsolatban tett megállapítások érvényét. Ugyanakkor tudjuk, hogy a felmérésből kimaradt tanítóképző intézmények kisebb városokban vannak, mint a mintába felvettek. Valószínűsíthető tehát, hogy bevonásuk a tanítók és a tanárok között kimutatható különbségeket csak mélyítette volna, ezért a mintát alkalmasnak ítéltük a három alcsoport összehasonlító elemzésére.

A következőkben először néhány alapvető társadalmi háttérváltozót vizsgálunk meg, melyeknek – feltevésünk szerint – mindenképpen összefüggésben kell állniuk a pedagógushallgatók társadalmi rétegzettségével: ezek 1. az apa és anya legmagasabb iskolai végzettsége, 2. a lakóhely és középiskola presztízse és 3. a szekularizáció jelzései.

A pedagógusjelölt csoportok társadalmi háttérváltozói

Előzetes tapasztalatokra támaszkodva a feltevésünk az volt, hogy az apák és anyák iskolai végzettsége bizonyosan kihatással van a tanárképző intézmény megválasztására. (Az 1998-as érettségizettek elkészített szinte teljes körű felvétel - kutatásvezető Csákó Mihály - alapján az érettségi évében tanárszakon felvettek körében ez az összefüggés mind a két szülőre nézve igazolható is: a három intézménytípus a szülők iskolázottsága tekintetében egyértelmű presztízssort alkot.) A végzős pedagógushallgatók közül tanárnak készülőkre szűkített minta azonban már nem mutat ennyire tiszta jelzéseket: itt szemlátomást érvényesül az (a társadalmi egyenlőtlenségek kutatásában gyakran megfigyelt) jelenség, hogy az apa iskolázottsága érvényesebb mutató, mint az anyáé. Ennek a különbségnek a magyarázatára a későbbiekben még kitérünk, de előbb nézzük a 2. táblázat adatait!

2. tábla

Az apa/nevelőapa és anya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége
a 2002-ben diplomázó pedagógusnak készülő körében, (%)

	Apa/ nevelőapa Iskolai végzettsége				Anya/ nevelőanya Iskolai végzettsége			
	tanító k	Tanáro k	Közép- iskolai tanárok	átlag a teljes almint án	Tanít ók	tanár ok	közép - iskola i tanár ok	átlag a teljes almintá n
Általános iskola Szakmunkásképző	30,8	25,6	17,1	21,6	21,2	16,2	10,8	13,8
Szakközépiskola Gimnázium Technikum	46,2	44	31,3	37,5	42,3	53,8	43,7	47,5
Főiskola	9,6	19,2	19,0	18,3	30,8	22,2	27,8	25,9
Egyetem Egyetem után szerzett fokozat	13,5	11,1	32,6	22,6	5,8	7,7	17,7	12,8
Összesen abszolútszámban	52	234	316		52	234	316	
%	8,6	38,9	52,5		8,6	38,9	52,5	

A táblázatban felvett kategóriák nem önkényesek: számtalan kísérlet és ellenőrző számítás bizonyította (többféle módon kontrollált regresszió-elemzések), hogy az apa iskolai végzettsége e kategorizálás mellett hat ki a három pedagógusjelölt-réteg közötti különbségekre a legerősebben. A táblázatban közölt adatok az apa vagy anya iskolai végzettségének megoszlását mutatják az egyes hallgatói csoportokra. Az ábrában grafikusán is megjelenített két törésvonal egyike – mind a szülők, mind a vizsgált hallgatói csoport vonatkozásában – a főiskola/egyetem-különállás mentén alakul ki: az egyetemre járók társadalmi háttérében az egyetemet végzett szülők nagyon erősen, a főiskolát végzettek csak szerény mértékben, de felülreprezentáltak. Ez a diplomával nem rendelkező szülőkre nézve megfordul, és egy jelentős alulreprezentációt eredményez. Az egyetemekre és a főiskolákra járók közé így szinte egy fal emelkedik, ami csak egy ponton törik meg: a főiskolai végzettségű szülők esetében.

A tanárok társadalmi háttere a tanítókétől két szempontból különbözik: egyrészt az alacsony iskolai végzettségű szülők valamivel kisebb arányában, másrészt – és ez természetesen a döntő – a diplomás (jelentős részben főiskolai végzettségű) apák erős felülreprezentációjában. Ezt a különbséget az sem tudja nivellálni, hogy az alacsonyabb presztízsű tanítóképzős hallgatók körében nagyobb arányban fordulnak elő főiskolai diplomával rendelkező anyák, mint a tanárképzősöknél. Itt feltehetjük egyrészt, ami természetesen még empirikus igazolásra szorul, hogy az anyák főiskolai végzettsége nagyon sok esetben tanítói és nem tanári diploma, ami a tanítóképzőkre járók diplomás szülői háttérét aránytalanul "feljavítja". Továbbá, csak egy nagyobb mintán igazolható hipotézisünk szerint, az anyák iskolai végzettsége azért sem hat egyértelműen, mert a szocialista időszakban jellegzetessé vált a szakmunkás

fiúk és érettségizett lányok, illetve szakközépiskolában érettségizett fiúk és tanítóképző főiskolát végzett lányok házassága, ami ugyancsak kihathatott a jövődi tanítóság szülői iskolázottságmutatóinak eltolódására.

Tehát: a szülők közül inkább az apák iskolai végzettsége az, ami jól kimutathatóan összefügg a leendő pedagógustársadalom belső rétegzettségével. A kérdést, hogy mivel magyarázható az apák és anyák iskolázottságának hatásmechanizmusában tapasztalható eltérés, egyelőre még nyitva hagyjuk, tekintettel arra, hogy ennek megválaszolására nagyobb esetszámú adatbázisok elemzésére van szükség.

3. tábla

A leendő pedagógusok területi és iskolai rekrutációja

	lakóhely fejlettsége	lakóhely fejlettsége (vidéki lakosoknál)	lakóhely fejlettsége (kis településeknél)	középiskola presztízse	középiskola presztízse (vidéki lakosoknál)
tanítók	21,4052	20,7388	13,6775	0,1334	0,1155
tanárok	20,7831	21,0035	14,5827	0,1359	0,1256
középiskolai tanárok	25,3151	24,4043	15,9605	0,2209	0,1771
<i>átlag az almintában</i>	<i>23,1329</i>			<i>0,1796</i>	

A szülők iskolázottsága után most nézzük meg a pedagógushallgatók területi és iskolai rekrutációjára vonatkozó adatokat is (3. táblázat). Az első oszlop számsorai azt mutatják, hogy a különböző hallgatói csoportok átlagosan milyen fejlettségű településekről származnak. (Ez a változó egy településlistán alapul, ami az 1990-ben az adott településen lakó szellemi foglalkozásúak arányszámait tartalmazza.) A 2. oszlopban ugyanezeket az adatokat láthatjuk a Budapesten lakók kiszűrése után, majd csak a falvakra (3. oszlop). A negyedik és ötödik oszlopok átlagokat tartalmazó adatai az ELTE (Csáki Mihály vezette) csaknem valamennyi végzős középiskolást tartalmazó adatbázisának felhasználásával készült. (A középiskolák presztízssorrendjének mutatója az egyetem végzett apák aránya alapján készült, s ezt a 0 és 1 közötti számot rendeltük hozzá minden egyes mintatagunkhoz.)

A fenti számoszlopokból kiindulva a következő megállapításokat tehetjük: 1. A leendő középiskolai tanárok egyértelműen fejlettebb településekről rekrutálódnak, mint a tanárok és a tanítók. A tanítók és a tanárok közötti különbséget itt "elkeni" az a körülmény, hogy a két nagyvárosi tanítóképzőnk uralja a mintát. Ha viszont a budapesti diákokat egyáltalán nem vesszük figyelembe, teljes presztízssorrend áll elő, amely még akkor is érvényes, ha kizárólag csak a falvak lakosságát vizsgáljuk. Ebből szemmel látható, hogy a leendő pedagógusok rétegzettsége tisztán területi egyenlőtlenségek által is indikált. Ezzel ugyanakkor cáfolható az a vélekedés is, amely szerint a földrajzi egyenlőtlenségek egyrészt a vidék/Budapest-, másrészt a falu/város-dichotómiával magyarázhatók. Itt szemléltetést mélyebbek az összefüggések: még a legkisebb települések esetében is összefügg a szellemi foglalkozásúak jelenléte az adott településből származók eloszlásával a rangosabb és kevésbé rangos pedagóguscsoportok között.

2. A középiskolák presztízse a leendő tanítók/tanárok és középiskolai tanárok között fennálló éles iskolai háttérkülönbségekre magyarázatul szolgál. A középiskolai tanárnak készülők "erősebb" iskolákból rekrutálódnak, mint a jövőbeli tanítók és általános iskolai tanárok - a magasabb iskolai végzettségű réteg társadalmi reprodukciója már a középszintű oktatási intézmény megválasztásában, (s

természetesen nem kizárható, hogy már az ez alatti szinteken is), megalapozódik. S mindez nem áll összefüggésben a budapesti elit-gimnáziumokból érkezők felülreprezentációjával: ha a fővárosi középiskolákat kiszűrjük, csökken ugyan valamelyest a középiskolai és általános iskolai pedagógusjelöltek közötti távolság, de ez a rangsorra semmilyen befolyással nincs. Sőt mi több, ha csak a vidéki lakosok középiskoláinak presztízskülönbségét vizsgáljuk, sokkal tisztábban jelenik meg a leendő tanítóság és tanárság szétválása is, amit (feltehetően) mintánk tanítóokra érvényes egyoldalúsága sok helyütt elfed.

Az apák iskolázottságán kívül e két változó - a területi egyenlőtlenségek és az iskolák presztízse - is egymástól függetlenül hatnak ki arra, hogy a pedagógusszakma belső tagoltsága fennmaradjon. A kutatás eddigi eredményei alapján elmondható, hogy erőteljesebb a szeparációs mechanizmus az egyetemet és főiskolát végzett pedagógusjelöltek között, de már a felsőoktatási szférában szétnyílik az olló a jövő általános iskolai tanárságán belül is, társadalmilag legitimé téve a két szakma (tanítóság/tanárság) elkülönítését.

4. tábla

A felekezeti hovatartozás és vallásgyakorlás, (%)

	felekezeti bejegyzés történt nem	hittanra járt nem	templomba nem jár	baráti körben nem mondja felekezethez tartozónak magát
tanítók	11,5	44,2	11,5	19,2
tanárok	21,8	47,4	25,2	38,9
középiskolai tanárok	18,0	55,7	29,7	42,7
<i>átlag a teljes mintában</i>	<i>18,9</i>	<i>51,5</i>	<i>26,4</i>	<i>39,2</i>

A negyedik táblázat a vallásosság néhány jelzésének megoszlási adatait tartalmazza, melyek alapján a következő tanulságok szűrhetők le:

1. A pedagógusokat kibocsátó családok világnézeti helyzetéről kétféle adat áll rendelkezésünkre. Az első, hogy e családok közül melyek azok, amelyek a szekularizáció azon fokán állnak, hogy nem kereszteltették meg, illetve nem jegyeztették be gyermeküket semmilyen vallásba. A másik mutató a hittanra való beiratás illetve járatás, ami az elsónél valódiabb jelzése lehet a vallásos életvezetésnek. A gyermek be nem jegyeztetése mégis a szekularizáció egyik legerősebb mutatójaként van számon tartva, amely (közismerten) a társadalmi /iskolázottsági csoportok között nem lineáris rangsort hoz létre, hanem egy csonka U-formát ad ki. Nem csoda tehát - tekintve, hogy a leendő tanárság rétegzettsége az apák iskolázottságával összefügg -, hogy a nagyobb különbség itt a tanítók és a tanárok között van, a tanárság társadalmi háttérében megmutatkozó eltérés pedig fordított rangsort mutat.

2. Ez a görbe azonban a gyerekek hittanra járatása esetében, tehát a tényleges vallásgyakorlat első jelzésénél, máris "kiegyenesedik": a felekezeti bejegyzés arányszámai szerint még vallásosabb családokból származó középiskolai tanárreteg itt már az erősebben szekularizált háttérű tanárcsoportot alkotja. Ugyan a hittanjárás aránya - mind a három pedagóguscsoportnál - messze elmarad a felekezeti mértékétől, a hittanra való beiratás hatása a három csoportra igen különböző:

3. A tanítóknál a hittanjárás, pontosabban a hittanra nem-járás, sokkal kisebb befolyást gyakorol a templomjárás valószínűségére, mint a tanároknál. A misejárás mutatói szerint a jövő pedagógusainak leginkább vallásos rétege a tanítóság, a két tanári csoport közötti különbség pedig ismételen, még ha szerény mértékben is, de a középiskolai tanárok erősebb szekularizációját igazolja. Ha a templomjárás gyakoriságára kapott válaszokból indulunk ki, akkor - az egyre intenzívebb templomlátogató csoportokat fokozatosan bevonva - arra a következtetésre juthatunk, hogy az általunk felállított presztízssorrendet a legalább ünnepenként történő mise- illetve istentiszteletjárással hozhatjuk csak szoros összefüggésbe: a tanítók 56, a tanárok 38 a középiskolai tanárok 35 százalékát jellemzi ez.

4. A negyedik változéhoz egy megjegyzés: a hazai vallásszociológiai felmérések - pl. Tomka Miklós - tapasztalatai alapján a "Milyen felekezetű Ön?" - kérdésre adott nemleges válaszok aránya csak alig haladja meg a "Milyen felekezetbe jegyezték be Önt?" - kérdésre adott nemleges válaszok arányát, s így az önmagukat például katolikusnak mondók csoportjában a minden egyéb válaszuk tanúbizonysága szerint vallásos illetve nem vallásos emberek összekeverednek. Ezért e kérdőív készítése során Lukács Péter és Nagy Péter Tibor kísérletet tettek a "Ha baráti körben ilyesmiről esik szó, Ön valamilyen felekezethez tartozónak mondja-e magát?" kérdés bevezetésére. E kérdés "igen" válasza - a felekezetbe való bejegyzéssel kombinálva - tisztább felekezeti csoportokat teremt, "nem" válasza pedig a nagyon ritka és teljesen elmaradó templomjárás által meghatározott csoportokkal összemérhető, de azoktól mégiscsak érdemben különböző csoportot hoz létre.

A fenti adatokból megállapítható: az általunk vizsgált népességben a családi háttér vallásos elkötelezettsége ugyan még a hagyományos U-forma reprodukciójához vezet, de a jelen generáció saját döntésein alapuló nyilatkozatai ezt már nem erősítik meg. Minél rangosabb iskolában fog tanítani az érintett pedagógus, annál jellemzőbb rá, hogy nem járt hittanra, nem rendszeres templomjáró, és - bár bejegyezték-e valamely felekezetbe - baráti körében nem nevezi magát felekezethez tartozónak. Ebből, amennyiben a vallásosság illetve szekularizáció jelzéseiként a fentieket elfogadjuk, következik, hogy a jövő pedagógustársadalmán belüli szakmai csoportok között a szekularizáció mint társadalmi paraméter ugyanazt a rangsort hozza létre, mint a többi társadalmi háttérváltozó.

A pedagógusszakmák szétválásának egyéb jelzései

A 2002-ben diplomát szerző pedagógushallgatók jellemzéséhez az eddigiekben négy háttérváltozót vizsgáltunk meg: a szülők iskolázottságát, a területi és iskolai rekrutáció illetve a szekularizáció jelzéseit. Eddigi kutatásaink bizonyították, hogy e társadalmi háttérváltozók mindegyike kihat a pedagógusok belső, státusrangsorot alkotó tagolódására. Tanulmányunk elején egy munkahipotézist fogalmaztunk meg, melyben feltettük, hogy ha az egyes pedagógusszakmák képviselőinek kiválasztódása társadalmilag determinált, akkor a pedagógustársadalom differenciáltsága (egyhamar) nem szűnik meg. Az eddigiekkel ezt a hipotézisünket lényegében már igazoltuk. Van ugyanakkor egy jelenség, ami a kérdőívre kapott válaszok alapján szembevetőd, mégpedig a három hallgatói csoport eltérő továbbtanulási stratégiája.

5. tábla

A második diploma megszerzésének igénye a leendő pedagógusoknál, (%)

	korábban felsőoktatási képzésben vett részt	korábbi tanulmányait befejezte	jelenleg párhuzamos képzésben vesz részt	a jövőben továbbtanulni szándékozik (csak a pedagógusnak készülők)	a jövőben továbbtanulni szándékozik (az összes pedagógushallg ató)
--	------------------------------------------------------	--------------------------------------	---------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

tanítók	3,8	-	-	67,3	71,5
tanárok	5,6	23,1	6,0	85,4	83,7
középiskolai tanárok	9,5	36,7	12,3	67,1	39,0

A kérdőívre kapott válaszok alapján háromféle adat áll rendelkezésünkre a továbbtanulási stratégiák vizsgálatához: egyrészt a már korábban megkezdett tanulmányokra, másrészt a párhuzamosan folytatott tanulmányokra, harmadrészt a jövőben elkezdni szándékozott tanulmányokra vonatkozó statisztikák. Sajnos az adatok megbízhatóságát gyengíti, hogy - mivel a vizsgált népesség a végzős pedagógushallgatók jellegzetes korosztályának felel meg - kevesen vannak/lehetnek azok, akik jelenlegi tanulmányaikat megelőzően valamely más felsőoktatási intézményben tanultak/tanulhattak. Ha számukat csak a pedagógusnak készülők körében nézzük, akkor ez összesen 45 főt jelen, ami az almintá 7,5%-a. Hasonló a helyzet a párhuzamos képzésben résztvevők számát tekintve is: a párhuzamosan más felsőoktatási intézményben is tanulók aránya az almintánkhoz képest ugyancsak kicsi (8,8%). Ilyen nagyságrendnél természetesen egy további csoportbontás már torzíthat a számarányokon, de ez - megítélésünk szerint - nem csorbítja a további elemzések relevanciáját.

Az 5. táblázat első három számoszlopából az egyértelműen megállapítható ugyanis, hogy a vizsgált pedagógusfoglalkozások közötti presztízsskála és a továbbtanulás módozatai között összefüggés van. Az adatokból kitűnik, hogy a leendő tanítók a vizsgált változók tekintetében elmaradnak a többi pedagóguscsoporthoz képest: a leendő tanítók közül gyakorlatilag senki nem vett részt sem korábban, sem jelenlegi tanulmányai mellett egyetemi vagy egyéb főiskolai képzésben, mint ahogy a jelenleg tanárképző főiskolán vagy egyetemen végzők között sincs olyan, aki tanítóképzőn végezne párhuzamos tanulmányokat. A leendő tanítóság körében a tanárokhoz képest tehát sokkal kisebb arányban fordulnak elő olyan fiatal diplomások, akik többféle tanár- vagy nem-tanárszakos felsőfokú intézményben is tanultak volna, netalántán több diplomával is felvértezve kezdenének neki a pedagógusi munkának.

Ezzel szemben a középiskolai tanárjelöltek közül 30 fő más felsőfokú intézményben is folytatott már tanulmányokat, egyharmaduk váltott főiskoláról egyetemre, a nagy többség azonban csupán szakot/szakmát váltott, de már eleve egyetemen tanult. Ha a párhuzamos képzést nézzük, akkor is a leendő középiskolai tanárok csoportja vezeti a listát: az 53 párhuzamos képzést végző hallgató közül 39 egyetemista, s többnyire egyetemi szinten is végzi egyéb tanulmányait (70%). A leendő középiskolai tanárok iskolázottságáról így általában elmondható, hogy nemcsak az általuk abszolvált stúdiumok magasabb szintűek (még a kiegészítő képzésekkel együtt is), hanem alaptanulmányaik ideje alatt megszerzett diplomák számában is jobbak a mutatóik, mint a tanítóké vagy általános iskolai tanároké.

A tanárjelöltek, a tanítókhoz és a középiskolai tanárokhoz képest, egyébként, minden tekintetben köztes értékeket mutatnak. Kevesebben ugyan, mint a leendő középiskolai tanárok, de már máshol is folytattak felsőfokú tanulmányokat, fele-fele arányban jártak főiskolákra vagy egyetemekre, mint ahogy ugyancsak 50-50%-ban tanulnak párhuzamosan egyetemen vagy főiskolán.

Összefoglalva: a magasabb presztízssú pedagógusi diplomával rendelkezők készítése erősebb arra, hogy párhuzamos tanulmányokat folytassanak, és nagyobb valószínűséggel is rendelkeznek tanulmányaik végére több(féle) diplomával, mint az alacsonyabb szinten végzett pedagógusok. Szemmel látható, hogy a tanítóképző főiskolások a párhuzamosan folytatott tanulmányokkal szemben inkább a többlépcsős továbbtanulási stratégiát választják, ami nyilván - tanulási képességeiket figyelembe véve - a számukra adekvátabb út. Mint azt már korábban bemutattuk, a leendő középiskolai tanárok magasabb iskolázottságú családokból és rangosabb középfokú tanintézetekből rekrutálódnak, ezért nyilván tanulási "terhelhetőségük" is nagyobb, mint a főiskolákon végző pedagógushallgatóké. Számukra nyitva áll az út a párhuzamos képzés adta lehetőségek előtt, mind a szaktárgyi paletta kiszélesítésének irányában, mind a különböző szakmai képzésben való részvétel irányában. (Mintánk alapján mind a két stratégia létezése igazolható.) Ez a tanulmányi egyenlőtlenség azonban csak még tovább mélyíti a pedagógusszakmák presztízse között meglévő - már eleve adott -

különbségeket: a magasabban kvalifikált szakmák tagjai könnyebben és szívesebben vesznek részt valószínűleg a jövőben is tovább- és átképzéseken, posztgraduális képzésben, ami mind formális mind tartalmi szempontból még erősebb differenciáltságot teremthet a pedagógusszakmák között.

Az 5. táblázat utolsó két oszlopa azonban további érdekes adatokkal is szolgál: kitűnik egyrészt, hogy a leendő pedagógusok közül a tanárképző főiskolákon végzők a legkevésbé elégedettek eredeti választásukkal, vagy legalábbis, inkább érzik szükségét egy másik diploma megszerzésének, mint az a másik két csoportra jellemző. A megkérdezett tanárképző főiskolások 59 százaléka szeretne, még a tanítás mellett is, egyetemi szintű kiegészítő tanulmányokat folytatni (35% a saját szakjában, 24% pedig egyetemen, de nem pedagógusszakon). Ha ezeket az adatokat összevetjük a tanítókéval, akik közül csak 7,7% gondolja úgy, hogy a tanítói végzettségét egy magasabb szintű pedagógusi diplomával kiegészítené, akkor nyilvánvalóvá válik, hogy a jövőben az általános iskolai tanítók és tanárok közötti távolság is inkább növekedni fog, mint csökkenni.

Azok a különbségek, melyek a leendő pedagógusok továbbtanulási stratégiáiban megfigyelhetők, végső soron ugyanazon társadalmi háttértényezők megnyilvánulásai, melyekkel magának a pedagógusszakma rétegzettségnek az objektív valóságát igazoltuk. Ezek a tényezők nemcsak a felsőfokú intézmény típusának a kiválasztására hatnak ki, hanem tükröződnek a továbbtanulás vagy a szakmai önképzés módjaiban, a pályaválasztás motívumaiban, a tanári attitűdök kialakításában, különböző készségek meglétében vagy hiányában, hogy csak néhányat említsünk azon témák közül, melyekre itt nem térhettünk ki. E jelzések tanulmányozása azonban feltétlenül szükséges annak megértéséhez, hogy milyen mechanizmusok által megy végbe a pedagógustársadalom belső differenciálódása.

5. Tanár- és tanító szakos hallgatók képzésükről

5. Tanár- és tanító szakosok képzésükről

5.1. Bevezetés

5.1.1. A kérdőíves felmérés paraméterei

Az Oktatási Minisztérium megbízásából az Oktatáskutató Intézet 2002 februárjában empirikus, kérdőíves vizsgálatot készített az éppen végzős pedagógus hallgatók körében. A felmérés célja az volt, hogy átfogó, szociológiailag releváns képet lehessen kapni a végzős pedagógus hallgatók társadalmáról, többek között arról, hogy mi motiválja őket abban, hogy erre a pályára készülnek/készültek, kik is ők valójában, mik a céljaik, hogyan vélekednek az oktatás színvonaláról, stb. A kérdőívben szereplő kérdések - többek között - érintették a hallgatók iskolai/szakmai életútjának főbb állomásait, a kérdezettek családi háttérét, a végzős hallgatók jövőbeni munkaerőpiaci, továbbtanulási terveit, stb. A kutatás keretében összesen 997 végzős pedagógus hallgatóval készült interjú, 10 településen, 32 felsőfokú oktatási intézmény, kar bevonásával. (A kiválasztott települések és intézmények listáját lásd az Oktatáskutató Intézet dokumentációjában.)

Követve a pedagógusképzés intézményes belső struktúráját, a kérdőíves felmérés a hallgatók három nagyobb csoportját különbözteti meg. Egyrészt az egyetemi szintű pedagógusképzés hallgatóit, másrészt a főiskolai szintű pedagógus képzés alanyait, s ezen belül külön azokat, akik tanárképző főiskolára járnak illetve azokat, akik tanítóképző főiskolára járnak. A felmérés tehát lényegében három almintán folyt, s az alminták kialakításakor irányadónak a képzés szintjét (egyetemi/főiskolai szint) tekintettük:

1. Az egyetemi szintű pedagógusképzés alanyai, akik pályájukat középiskolai tanárként folytathatják (a továbbiakban "középiskolai tanárok" - az almintá nagysága a teljes mintán belül 621 fő).
2. A főiskolai szintű pedagógus képzés alanyai, akik pályájukat általános iskolai tanárként folytathatják (a továbbiakban "általános iskolai tanárok" - az almintá nagysága 305 fő),
3. A tanítóképző főiskolák hallgatói (a továbbiakban "tanítók" - az almintá nagysága 71 fő).

A pedagógusképzésben, s magában az oktatási struktúrában, a pedagógustársadalomban megjelenő belső intézményes tagoltság - tanítók/általános iskolai tanárok/középiskolai tanárok -

értelemszerűen végigvonul a jelentésben. Az adatok bemutatásakor, ismertetésekor az eredményeket minden esetben e három almintá bontásában fogjuk megadni. (Fontos előrebocsátanunk, hogy az egész értékre történő kerekítések miatt a sor- és oszlopszázalékok végösszege egy-egy esetben eltérhet a 100%-tól.) A hármás bontás mellett a táblázatokban minden alkalommal megadjuk az összesített, teljes mintára vonatkozó adatokat is, amelyek egyfajta viszonyítási pontként szolgálhatnak.

5.1.2. A mintavételről

A pedagógusképző felsőfokú tanintézményekben ebben az esztendőben több mint 10.000 hallgató szerezheti meg a diplomáját, ha a végzős évfolyamok hallgatói létszámából indulunk ki.

Az alapsokaságot a végzős, *nappali* tagozatos pedagógus szakos felsőoktatási hallgatók (egyetemi szintű tanár szakosak, főiskolai szintű tanár szakosak és tanítóképző főiskolások) alkották. Több szakos hallgatók esetén legalább az egyik szakjuknak ilyennek kellett lenni, párhuzamos képzés esetén a pedagógus szakjukból kellett végzősnek, és nappali tagozatosnak lenniük. Egy szakos hittantanárok/hitoktatók nem képezték részét az alapsokaságnak, de olyan hallgatók igen, akiknek az egyik szakjuk (valamilyen más) pedagógiai szak, a másik pedig hitoktatói.

A minta tervezésekor a fő szempont az volt, hogy a mintánk *valószínűségi minta* legyen, azaz az alapsokasághoz tartozó minden személynek azonos legyen az esélye a mintába való bekerülésre. Ez ugyanis a feltétele annak, hogy a mintán alapuló következtetések a statisztikai mintavételi eljárásból származó hibahatáron belül a teljes alapsokaságra általánosítható érvényűek legyenek. (Ez a hibahatár 1000 fős minta esetén, 95%-os megbízhatósági szint mellett 3%.) Ezért a következő mintavételi eljárást végeztük el:

1. Első lépésben a rendelkezésünkre álló statisztikai adatok alapján az összes felsőfokú oktatási intézményben megszámoltuk, hogy hány pedagógus szakos végzős hallgatójuk van. Azokban az intézményekben, ahol több szinten is zajlik pedagógusképzés, a három kiemelt szinten (egyetemi szintű tanár szakosak, főiskolai szintű tanár szakosak és tanítóképző főiskolások) végzős hallgatókat elkülönítve számoltuk meg. Ezzel egy olyan adatbázishoz jutottunk, amely az alapsokasághoz tartozó személyek számát regisztrálta intézményenként és képzési szintenként, és természetesen a végzős pedagógus szakos hallgatók számát együttesen is.

2. Második lépésben megállapítottuk, hogy ahhoz, hogy 1000 fős mintánk legyen, az alapsokasághoz tartozó személyek 11,78%-át kell bevonnunk a mintába.

3. Ez után intézményenként, és képzési szinten megállapítottuk, hogy 11,78%-os minta esetén onnan hány hallgatót kell bevonni a mintába, természetesen egész számra kerekítve a kapott értéket.

4. A mintavételi eljárás során az egyes intézményekhez tartozó alapsokaságot nem és a kollégisták számaránya szerinti *rétegekre* bontottuk. A rétegek képzése során az adott intézményre jellemző – statisztikai adatok alapján rendelkezésünkre álló – adatokkal dolgoztunk. (Tehát azt vettük figyelembe, hogy az adott intézmény adott képzési szintjén belül mekkora a férfi-nő illetve a kollégista-nem kollégista hallgatók aránya.)

5. Az adatfelvétel során intézményenként, képzési szintenként és rétegenként *véletlenszerűen* kellett kiválasztani a mintába bekerült személyeket. A rétegzett véletlen mintavételi eljárás biztosítja tehát azt, hogy a mintánk *valószínűségi minta* legyen.

6. Korrekciók: A tanítóképző főiskolások a mintában alul vannak reprezentálva. Ennek alapvetően két oka van. Egyrészt, feltételeztük azt, hogy a pályaelhagyás a magasabb képzési szinteken nagyobb valószínűségű, így a kevésbé „konvertibilis” diplomával rendelkező tanítóképzősök aspirációi akkor is jól mérhetőek, ha nem vontjuk be a mintába az összes tanítóképző intézményt, és ha a végzős hallgatók az „egyszerű százalékos arányuknál” kisebb arányban szerepelnek a mintában. Másrészt, több tanítóképző végzős hallgatói éppen az adatfelvétel idején voltak szakmai gyakorlaton, így nem voltak elérhetőek. Ezeket a hallgatókat hasonló jellegzetességű, de más településen levő intézmény hallgatóival helyettesítettük.

Mindezen eljárás alapján 997 elemszámú mintához jutottunk, amely az egyetemi, és tanárképző főiskolai szintű képzések végzős pedagógus szakos hallgatóit egymással összehasonlítható módon is jól reprezentáló, valószínűségi minta, a tanítóképzősöket viszont alul reprezentálja, de a rájuk vonatkozó következtetések a csoporton belül általánosítható érvényűek.

5.1.3. Szempontjaink

A kutatás tehát egy jól körüljárható, meghatározott hallgatói, jövőbeni foglalkozási csoport tagjaira fókuszál, ami a vizsgált sokaságot bizonyos értelemben homogenizálja. Ugyanakkor ez a kívülről homogénnek tűnő csoport egy sor tényező mentén nagyon markánsan tagolódik, így a már említett intézménytípusok/képzési szintek szerint, vagy területileg, vagy a választott tárgyak/szakok mentén (vannak magasabb presztízsű, "értékesebb" szakok, szakpárok), stb.

Jelen tanulmány a rendelkezésre álló igen részletes adatbázis legfontosabb adatait egy fő dimenzió mentén kívánja feldolgozni, és egy fő szegmentációs, strukturáló elvet emel ki, az intézmény típusát, a képzés szintjét. (Mint már említettük, az adatokat annak függvényében ismertetjük, ki milyen intézménytípus hallgatója, milyen pedagógusi (tanári/tanítói) pályára készül. Természetesen fontos szegmentációs tényező lehet a már említett területi rétegzettség, a választott szakok iránya, stb. A kutatás jelenlegi fázisában e differenciáló tényezők alkalmazásától eltekintünk.)

Gondolatilag, logikailag az adatokat elsősorban egy témakör köré szervezzük, csoportosítjuk, nevezetesen aköré, vajon jelenleg a hazai pedagógusképzés mennyiben a jövő pedagógusait képezi ki, készíti fel a tanári/tanítói pályára. Abból a feltételezésből kiindulva, hogy - egy leegyszerűsített modell szerint - a pedagógus képzés akkor tekinthető teljes mértékben funkcionálisnak, hogy ha a tanintézmények, mint kibocsátó intézmények, mind nagyobb számban a pedagógus szakma utánpótlását biztosítják, s az újonnan kikerülő tanárok/tanítók tárgyi ismeretei, pedagógusi készségei, képességei mind teljesebbek, mind magasabb színvonalúak, jelentésünkben elsősorban azzal fogunk foglalkozni, hogy ezeknek a követelményeknek a képzés illetve a képzés résztvevői mennyiben felelnek meg. Természetesen nem feltételezzük, hogy ezek a követelmények teljes mértékben teljesülnek, s nem is biztos, hogy ennek így is kell lennie. Hiszen nem minden szakma rendelkezik felsőfokú képzési formával, a jelenlegi felsőfokú tanintézményeknek, gondolhatunk a jogi, a közgazdasági, a mérnöki, stb. képzésekre is, egy sor szakma, foglalkozási ág szakmai utánpótlását kell biztosítaniuk. Mégis egy ilyen alapelvárás megfogalmazása, tekintettel arra, hogy a felmérésben szereplő intézmények alapfunkciója a pedagógusok képzése, hasznos elemzési segédeszköz lehet.

Természetesen a pedagógusi pálya iránti nyitottság, elkötelezettség kialakulására nagyon sokféle tényező hat, s a hallgatókat érintő különböző impulzusok, befolyásoló tényezők egy bonyolult, komplex rendszert alkotnak. Jelentésünkben nem célunk ennek a folyamatnak különböző állomásait, s rétegeit teljeskörűen bemutatni. A kutatómunka jelenlegi fázisában célunk csak az, hogy jelezzük: mennyire erős a pedagógusképzés pályamegtartó ereje. Egyrészt a végzős hallgatók már induláskor, az egyetem/főiskola elkezdésekor mennyire nyitottak a pedagógusi pálya iránt, másrészt végzéskor mennyien tervezik közülük pályafutásukat a tanári/tanítói pályán folytatni, illetve mekkorára tehető, becsülhető a "pályaelhagyók" tábora, akik jövőjüket valahol máshol, máshogy képzelik el. A kutatómunka további fázisaiban természetesen sor kerülhet a pedagógusi pályaválasztást/pályaelhagyást meghatározó legfontosabb tényezők tételes meghatározására, s kvantifikálására, súlyozására: vajon ezek a tényezők - például a szakma jelenlegi társadalmi/anyagi megbecsültsége, a felsőfokú tanintézmények működési rendje, az oktatási szféra nyitottsága, a hallgatók készségei és képességei, a rendelkezésre álló családi minták, stb. - mennyire vannak ösztönző vagy korlátozó hatással arra, hogy valaki a pedagógusi pályára lép illetve akar-e lépni. Azért kell ezeket a tényezőket ösztönző illetve korlátozó tényezőkként definiálnunk, mert - értelemszerűen - önmagában sem a pedagógusképző felsőfokú tanintézményekbe való jelentkezés ("belépés"), sem ezen felsőfokú tanintézmények elvégzése ("kilépés") nem jelenti feltétlenül azt, hogy a hallgatók a pedagógusi pályára készülnek/készültek. Mint majd a későbbiekben láthatjuk, sokan már "belépéskor" sem ebben a pályában gondolkodnak/gondolkodtak, az egyetemet/főiskolát elkezdvők egy része nem azzal a szándékkal vág neki a képzésnek, hogy a végzés után pedagógusi pályán dolgozzon. S igen jelentős azok aránya is, akik "kilépéskor" nem az iskolai/oktatási szféra fele akarnak elmozdulni, hanem vagy még tovább akarnak tanulni egy piac-, s versenyképesebb végzettség megszerzésének reményében, vagy pedig a munkaerőpiacnak egy magasabb presztízsű, jövedelmű szegmensében próbálnak meg elhelyezkedni.

Tanulmányunkban a pedagógusi pálya iránti nyitottságot, fogékonyságot - s ezzel közvetve a pedagógus képzés pályamegtartó erejét - három időpontban próbáljuk meg vizsgálni, s értelmezni. A lehetséges vonzó és taszító tényezők együttes hatása milyen képet mutat:

az indulás, a belépés időszakában: a hallgatók, amikor a pedagógusképző felsőfokú tanintézményekbe jelentkeznek, mennyire nyitottak e pálya iránt, mennyire erős a vágy, a készítés e hivatás iránt (akarnak-e egyáltalán tanárok lenni, terveik között szerepel-e ez, direkt ezeket a tanintézményeket preferálták vagy csak kizárásos alapon választották, stb.).

a második, középső időbeni szakaszban, ami maga a képzés szakasza: a képzés mennyire segíti vagy éppen akadályozza a hallgatók pedagógussá válását, mennyire ad naprakész, hasznosítható ismereteket, készségeket a pedagógus jelöltek számára, mennyire nyitott a diákság ezen információk iránt, stb.

a harmadik, befejező, záró szakaszban, amikor végülis eldől, hogy a pedagógus hallgatók maradnak-e ezen a pályán. A tanintézményekből való kilépés az oktatási szférába való átlépéssel folytatódik-e, a végzős hallgatók a diploma megszerzését követően elkezdnek-e tanítani, vagy pedig váltanak, s a kilépés pályaelhagyást fog jelenteni?

Mint említettük, a pedagógus hallgatók pedagógusi pályához való viszonyulását külön-külön fogjuk vizsgálni a középiskolai tanárnak, az általános iskolai tanárnak illetve a tanítóknak készülők körében. Tesszük ezt azért is, mert azt feltételezzük, hogy ez a három intézményi, hallgatói csoport sok szempontból markánsan elkülönül egymástól. Értelmezésünkben a három csoport egyfajta hierarchikus viszonyban is áll egymással. A felső szintet - értelemszerűen - a magasabb képzési követelményeket támaztó egyetemi képzés jelenti ("középiskolai tanárok"), az alsó szintet pedig a tanítóképzők hallgatói ("tanítók"). Ez a hármas tagolás összehasonlítási alapot teremt, s viszonyítási, értelmezési keretet is ad. Ugyanakkor az adatok értelmezésének egy további dimenzióját jelenthetné (a jövőben), ha ezeket a "pedagógusi" adatokat össze lehetne vetni végzős mérnökökre, közgazdászokra, jogászokra, stb. vonatkozó adatokkal, vajon ezeken a ma kurrensebbnek, piacképesebbnek tekintett képzési területeken az adott szakma iránti nyitottság, fogékonyság, elhelyezkedési készség, képesség, pályaelhagyási szándék, stb. milyen képet mutat: a helyzet mennyiben jobb vagy éppen rosszabb, mint a pedagógus hallgatóknál.

5.2. Az indulás szakasza

Vonzások és taszítások már az indulás szakaszában is megjelenhetnek, hiszen vannak, akiknél a pedagógusképző felsőfokú tanintézményekben való továbbtanulás a pedagógusi szakma iránti elkötelezettség folytán eleve elrendelt, s lehetnek olyanok is, akik jobb híján, mert jobb nem jött össze, némi vargabetűt követően kötnek ki ezekben az intézményekben, s fel sem merül - már induláskor sem -, hogy a végzést követően pedagógusként helyezkedjenek el. Mielőtt részletesen ismertetnénk az ezzel kapcsolatos adatokat - egyrészt hányan preferálják az indulás szakaszában valamilyen okból kifolyólag a pedagógusképző felsőfokú tanintézményeket, másrészt hányan vágnak neki a képzésnek azzal a szándékkal, hogy pedagógusok legyenek -, érdemes előljáróban néhány általános jellegű információt megadni a pedagógus hallgatóknak a felsőfokú tanulmányaik megkezdését megelőző középiskolai korszakáról (milyen középiskolákban tanultak, felvételi vizsgát kellett-e tenniük, stb.).

5.2.1. A középiskola befejezése

Általános vonásként jelentkezik - mindhárom vizsgált hallgatói csoportban - hogyan a végzős pedagógus hallgatók gimnáziumi érettségivel rendelkeznek. Ez a megkérdezettek kb. 70-80%-áról mondható el. Specifikus vonásként csak annyit lehet kiemelni, hogy a tanárképző főiskolásoknál a szakközépiskolák kibocsátó szerepe az átlagosnál valamivel erőteljesebb (1.sz. táblázat). A felsőfokú tanintézményekbe összességében legtöbben 4 osztályos gimnáziumból "érkeztek". A 4 osztályos gimnáziumi képzés túlsúlya minden bizonnyal azzal is összefüggésbe hozható, hogy a most végzős pedagógus hallgatók 4-6 éve fejezték be középiskolai tanulmányaikat, amikor az "alternatívabb", 6-8 osztályos gimnáziumok elterjedtsége kisebb mérvű lehetett.

Ugyancsak az akkori időszak oktatási, intézmény-kínálati piacát tükrözheti, hogy a kibocsátó középiskolák zömmel - az esetek kb. 90%-ában - állami, önkormányzati tulajdonban voltak. Az

alapítványi, magániskolák küldő szerepe lényegében elhanyagolhatónak mondható. Erősebb viszont valamivel az egyházi iskolák súlya, s tendenciaszerűen jelentkezik, minél magasabb szintű pedagógusképzési formát nézünk, annál meghatározóbb az egyházi középiskolai képzés súlya (2.sz. táblázat). A magániskolák esetében már inkább egy ezzel ellentétes irányú trend érzékelhető.

1.sz. táblázat

A megkérdezettek milyen típusú középiskolából "érkeztek"?

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
szakközépiskola	13	26	17	17
4 oszt. gimnázium	74	61	73	70
6 oszt. gimnázium	5	6	4	5
8 oszt. gimnázium	1	2	1	2
<i>gimnázium, össz.</i>	<i>81</i>	<i>70</i>	<i>79</i>	<i>77</i>
egyéb válasz, össz.	6	5	4	6
összesen	100	100	100	100

2.sz. táblázat

A megkérdezettek milyen finanszírozású középiskolából "érkeztek"?

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
állami, önkormányzati	87	88	90	88
egyházi	12	9	7	11
alapítványi, magán	0	3	3	1
összesen	100	100	100	100

E formai jellegű változók mentén tehát a vizsgált három hallgatói csoport összetétele nagyon hasonlóan mondható, azon tartalmi változók mentén viszont – amelyek közvetve már az egyes hallgatói csoportok középiskolai felkészültségét, tudáskészletét, ambícióit stb. is jelzik – már markánsabb különbségek jelentkeznek. Például, ha azt nézzük, hogy az egyes almintákon belül hányan jártak középiskolai éveikben valamilyen szervezett felvételi előkészítőre, az adatok jellegzetes különbséget mutatnak. A „középiskolai tanárok” körében 41%-nyian jelezték, hogy választott szakjukhoz kapcsolódó tárgyakból jártak ilyen előkészítőkre, az „általános iskolai tanárok” körében ugyanez az érték 26%, a „tanítók” körében pedig csak 18% (3.sz. táblázat).

3.sz. táblázat

Járt Ön középiskolás éve alatt valamilyen (középiskola, főiskola, egyetem, magániskola, magántanár) által szervezett felvételi előkészítőre?

(az érdemi válaszok %-os megoszlása az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=620)	általános iskolai tanár (N=304)	tanító (N=71)	teljes minta (N=995)
igen, a jelenlegi képzéshez szükséges tárgyakból	41	26	18	35
igen, más tárgyakból	7	6	16	7
nem	53	68	66	58
összesen	100	100	100	100

Ugyancsak tartalmi jellegű változóként kezeljük, hogy a hallgatók milyen körülmények közepette kerültek be a felsőfokú oktatási intézményekbe, a bekerülésért a felvételi vizsga letételével meg kellett-e „harcolniuk” a többi jelentkező ellenében, vagy automatikusan, a hozott pontszámokkal, mindenfajta „verseny” nélkül kerülhettek be. Valós versenyhelyzet, versenyszituáció elsősorban az egyetemi szintű képzés esetében figyelhető meg a jelentkezők körében. A „középiskolai tanár” csoportban a megkérdezettek 85%-a csak sikeres felvételi vizsgát követően nyerhetett bebocsátást az egyetemre - az egyetemi szinten értelmezésünkben tehát a keresleti oldal hangsúlyosabb a kínálati oldalhoz képest. A főiskolákon viszont már kisebb mérvű a „harc” a helyekért, itt valószínűleg már a kínálati oldal a hangsúlyosabb. Az „általános iskolai tanárok” körében a hallgatók 62%-ának kellett felvételi vizsgát tenniük, a „tanítók” körében pedig csak 56%-nak. A kérdezettek jelentős része tehát a főiskolákra a nagyobb számú szabad, betöltetlen helyeknek köszönhetően automatikusan bekerülhetett, ha rendelkezett megfelelő – valószínűleg nem túl magas – hozott, középiskolai pontszámmal (4.sz. táblázat).

4.sz. táblázat**A hallgatókat hogyan vették fel a jelenlegi intézménybe?**

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
felvételi vizsgával	85	62	56	76
hozott pontszámok alapján	8	22	38	14
felvételi mentességgel	5	14	6	8
felvételi vizsga nélkül	2	2	0	2
nem tudja/vh	1	1	0	1
összesen	100	100	100	100

5.2.2. A középiskolákból a felsőfokú tanintézményekbe: a felsőfokú oktatási intézmények preferálása

Közös vonása a vizsgált hallgatói csoportoknak, hogy már induláskor, a középiskola befejezésével mindenkiben megfogalmazódott, hogy tovább akar tanulni. 90%-nyian a középiskola elvégzésének évében rögvest jelentkeztek valamilyen felsőfokú oktatási intézménybe (5.sz. táblázat).

5.sz. táblázat**A megkérdezettek a középiskola elvégzésének évében rögvest jelentkeztek-e valamilyen felsőoktatási intézménybe?**

(az érdemi válaszok %-os megoszlása az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=617)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=70)	teljes minta (N=992)
igen	90	94	90	91
nem	10	6	10	9
összesen	100	100	100	100

S az esetek nagy részében ez a jelentkezés valamilyen szinten sikeres felvételt is eredményezett, a túlnyomó többség ugyanis bekerült valamilyen felsőfokú tanintézménybe. Összességében a most végzős hallgatók kétharmadánál, háromnegyedénél figyelhető meg, hogy a középiskola befejezése és a felsőfokú tanintézmény megkezdése között nem volt időbeni szakadás, a tanulási pálya folyamatos volt. Ez az időbeni folyamatosság elsősorban a főiskolai szinten figyelhető meg, a tanárképzősök 73, a tanítóképzősöknek pedig 74%-a a középiskola elvégzésének évében bejutott valamilyen felsőfokú tanintézménybe, s általában a felmérésben érintett tanárképző illetve tanítóképző főiskolára (67 illetve 70%). Az egyetemi szinten megjelenő nagyobb konkurenciaharc tükröződhet abban, hogy az egyetemeken végzős hallgatók körében ez az időbeni folyamatosság valamivel kisebb mérvű (66%), s összességében itt a hallgatók 57%-áról mondható el az, hogy a középiskola befejezésével párhuzamosan egyből jelenlegi egyetemére nyert felvételt (6.sz. táblázat).

6.sz. táblázat**A megkérdezettek közül a középiskola elvégzésének évében kiknek sikerült bekerülniük valamilyen felsőoktatási intézménybe?**

(%-os arányok az érdemben válaszoló körében az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=617)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=70)	teljes minta (N=992)
sikerült, a jelenlegi intézménybe	57	67	70	61
sikerült, de nem a jelenlegi intézménybe	8	7	4	8
<i>sikerült, összesen</i>	<i>66</i>	<i>73</i>	<i>74</i>	<i>69</i>

Ugyancsak az egyetemi szinten jelentkező versenyhelyzetre, az erőteljesebb szelektációs mechanizmusokra utalhat az, hogy ha azt nézzük: a kérdezettek – függetlenül attól, hogy a középiskola befejezését követően mikor adták be először jelentkezésüket valamelyik felsőfokú tanintézménybe – hányszor (hány esztendőben) próbálkoztak felvétellel. Az egyetemi szinten megjelenő hallgatók majdnem felének csak többedik kísérletére sikerült bejutnia jelenlegi intézményébe, a főiskolai szinten viszont csak a hallgatók kb. egyharmadának kellett sikertelen felvétellel szembe néznie. Az átlagos felvételi/jelentkezések száma a főiskolások körében 1,3, az egyetemisták körében pedig 1,7 (7.sz. táblázat). (Az egyetemisták körében jelentkező magasabb szám – mint majd a későbbiekben láthatjuk – részben azzal is magyarázható, hogy itt vannak néhányan, akik sikeres felvételt tettek korábban már egy másik intézményben is, meg is kezdték tanulmányaikat, aztán valamilyen okból kifolyólag azt félbeszakították.)

7.sz. táblázat

A megkérdezettek hány alkalommal (évben) próbálkoztak felsőfokú tanintézménybe jelentkezni?

(az érdemi válaszok %-os megoszlása az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=596)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=972)
1	53	70	70	60
2	31	27	27	29
3	11	3	3	8
4 vagy több	5	1	0	3
összesen	100	100	100	100
összesen, átlagosan	1,69	1,35	1,32	1,56

Ha nem is mindenkinek sikerült egyből bekerülnie a felsőfokú tanintézményekbe, az azonban az adatok alapján egyértelműen megállapítható, hogy a megkérdezettek körében formálisan - időben - az elsőszámú tanintézményként a felsőfokú oktatási intézmények jelentkeznek. Összességében viszonylag ritka, hogy valaki felsőfokú iskolai pályafutását ne abban az intézménybe kezdje el, ahol a felmérés időpontjában regisztrálva volt, s ez az intézmény ne felsőfokú oktatási intézmény legyen. A „tanár” csoportban az egyetemisták körében 9%-nál lehet megfigyelni, hogy a hallgatók valamely más intézményben kezdtek, a főiskolások körében 8%-nál, a „tanítók” körében pedig a hallgatók 4%-ánál. Ez a máshol kezdés nem azt jelenti, hogy a kérdezettek jelenlegi képzése egyfajta másoddiplomás képzés lenne, hiszen az esetek túlnyomó többségében a „máshol kezdő” hallgatók nem fejezték be korábbi tanulmányaikat, hanem félbehagyták azt, majd váltottak (8-9.sz. táblázatok).

8.sz. táblázat

A pedagógusképző intézmények az esetek mekkora hányadában jelentkeznek az iskolai pályafutásban időben az első felsőfokú tanintézményként: a jelenlegi képzést megelőzően hányan jártak valamilyen más felsőoktatási intézménybe is?

(%-os arányok az érintettek körében az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=617)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=70)	teljes minta (N=992)
jártak előtte	9	7	4	8
nem jártak	91	93	96	92
összesen	100	100	100	100

9.sz. táblázat

Akik a jelenlegi képzést megelőzően jártak valamilyen más felsőoktatási intézménybe is, azok befejezték-e ezt a képzést?

(%-os arányok az érintettek körében az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=53)	általános iskolai tanár (N=20)	tanító (N=3)	teljes minta (N=76)
igen	30	25	0	28
nem, félbehagyta	70	75	100	72
összesen	100	100	100	100

Az iskolai életutak megrajzolásával a célunk az, hogy bemutassuk a pedagógus képző tanintézmények mennyiben jelentkeznek elsősorban a célintézményként a megkérdezettek körében. Az eddig ismert adatok az iskolai életutak alakulását a sikeres felvételi oldaláról közelítette meg, a kérdezettek mikor és hogyan váltak a pedagógusképző intézmények hallgatóivá. Ha a sikertelen felvételi kísérleteket, s a sikertelen kísérletekkel megcélzott intézményeket is számba vesszük, akkor lehet következtetéseket levonni arra vonatkozóan, hogy a kérdezettek preferencia-sorrendjében a felsőfokú oktatási intézmények milyen helyet foglalnak el.

A pedagógusképző intézmények az esetek nagy részében formálisan mindenképpen az elsősorban a tanintézmények, hiszen a kérdezetteknek időben ez az első felsőfokú tanintézményük. De nemcsak formálisan azok, hiszen a pedagógus hallgatók túlnyomó többsége – ha a sikertelen és a sikeres felvételiket összesítjük – jelentkezésekor általában ezeket a tanintézményeket célozza meg. Közös vonása mindhárom vizsgált hallgatói csoportnak, hogy a többség felvételikor pedagógusképző intézményekben gondolkodott/gondolkodik - hogy pontosan miért, hogy ez mennyiben párosul a pedagógusi szakma iránti elkötelezettséggel, arról majd a következő részben írunk - azonban vannak jellegzetes különbségek a vizsgált intézményi csoportok között.

Az adatok ugyanis azt mutatják, hogy induláskor a legerőteljesebb kötődés a pedagógusképző intézmények iránt az egyetemi szinten megjelenő hallgatóság körében van. Ezt a fajta kötődést mutathatja egyrészt már az is, hogy itt a hallgatók nagyobb áldozatok, „gyötrelmek” révén tudtak csak bejutni, de ami még ennél is fontosabb, hogy itt többszöri próbálkozások ellenére a pedagógus képző intézmények preferálása sokkal erőteljesebb, az átlagnál kisebb mérvű a nem-pedagógusi szakok, szakirányok „elszívó” hatása. A most végzős „középiskolai tanárok” körében mindössze 16%-nyian jelezték, hogy korábban voltak sikertelen felvételi kísérleteik nem pedagógusképzéshez kapcsolódó egyetemekre, főiskolákra (is). Összességében tehát 84%-nyian elsősorban és kizárólag pedagógusképző intézményekben képzelték el egyetemi/főiskolás éveiket (10.sz. táblázat).

Az „általános iskolai” tanároknak 23%-ánál feltételezhető egy gyengébb kötődés a pedagógusképző intézmények iránt, ennyien ugyanis máshol, más területen is próbálkoztak. Ebben a csoportban összességében 77%-nyian voltak „hűek” a pedagógusképző intézmények iránt. Más szakmák elszívó hatása induláskor a „tanítók” körében volt a legnagyobb, itt 34%-nyian próbálkoztak valamilyen más jellegű főiskolára vagy egyetemre bejutni, s 66%-nyian voltak konzekvensek, "hűek" a pedagógusképző intézmények iránt.

Ha az összesített adatokat nézzük – összességében kivél milyen gyakran fordult elő, hogy jelentkezett valahova, de nem vették fel – szembetűnő, hogy a tanítóképzősök körében milyen magas arányszámot regisztrálhatunk (48%), miközben - mint már említettük - itt a legalacsonyabb azok aránya, akiknek a középiskola után csak többszöri próbálkozásra sikerült felvételt nyerniük (30%). Ezek az adatok látszólag ellentmondanak egymásnak. Az eltérés feltehetően azzal a ténnyel magyarázható, hogy a tanítóképzősök nagy része a középiskola befejezésével – másokhoz hasonlóan – több helyre is beadta papírjait, a tanítóképző mellett például emeltebb szintű egyetemi képzésekre is, s gyakran nem tanári szakra is. Egyetemi felvételiük azonban nem sikerült, így be kellett érniük sikeres tanítóképzői felvételiükkel.

Az adatok közötti eltérést – a kérdezetteknek a középiskolát követően egyből sikerült-e bejutniuk valahova illetve ki mennyi sikertelen felvétellel rendelkezik – összefüggésbe lehetne hozni azzal is, hogy a felvételt nyert hallgatók egy része a felvételt követően, menetközben is próbálkozhatott felvétellel különböző helyekre. Ilyen kísérletek mindenképpen lehetnek, hiszen párhuzamos képzésre a vizsgált körben vannak példák, igaz legkevésbé a tanítóképzősök körében. Párhuzamos képzés elsősorban az egyetemisták körében figyelhető meg. Körükben 11%-nyian vesznek részt az egyetemi tanári képzés mellett valamilyen párhuzamosa képzésben. Ugyanez a főiskolások körében jóval ritkább („tanárok: 4%, „tanítók”: 3%) (11.sz. táblázat).

10.sz. táblázat

Volt-e olyan felsőoktatási forma, ahova jelentkezett, de nem vették fel? Ha igen, hova jelentkezett?

(%-os arányok az egyes alminták bontásában az összes kérdezetre vetítve)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
<i>igen, összesen</i>	39	43	48	41
<i>pedagógus szak, összesen</i>	25	21	17	23
ezen belül				
egyetemi szintű tanári szak	19	14	10	17
főiskolai szintű tanári szak	8	10	9	8
főiskolai szintű tanítói szak	1	1	4	1
<i>nem pedagógusi szak, összesen</i>	16	23	34	20
ezen belül				
egyetemi nem tanári szak	12	15	23	14
főiskolai nem pedagógusi szak	5	9	13	7

11.sz. táblázat**A megkérdezettek részt vesznek-e jelenleg valamilyen párhuzamos képzésben?**

(az érdemi válaszok %-os megoszlása az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=615)	általános iskolai tanár (N=304)	tanító (N=70)	teljes minta (N=989)
igen	11	4	3	9
nem	89	96	97	91
összesen	100	100	100	100

2.3. A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi: a pedagógussá válás szándéka

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás nem feltétlenül vonja maga után azt, hogy hallgatók már induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek. Az intézményválasztást meghatározó lehetséges befolyásoló tényezők között vannak ennél erősebben is motiváló tényezők. A felmérés során a kérdezetteknek 14 előre felsorolt döntésbefolyásoló tényezőt kellett értékelniük, s azt kellett megmondaniuk egy négyfokú skála segítségével, hogy ezek a tényezők mennyire befolyásolták őket abban, hogy a jelenlegi egyetemükön/főiskolájukon folytassák tanulmányaikat.

A pedagógusi hivatás iránti elkötelezettség - induláskor - még legerőteljesebben a tanítóképzősök körében hat. A "tanítók" körében például 41%-nyian nyilatkoznak olyan értelemben, hogy a pedagógussá válás igénye döntő fontosságú szempont volt az intézmény-választásban. Ahogy haladunk egyre feljebb a pedagógusképzés egyes szintjein, úgy gyengül e motivációs tényező mozgósító ereje. A tanárképzősök körében a pedagógusi pálya iránti nagyfokú elkötelezettség 22%-nál figyelhető meg a főiskola elkezdésével, az egyetemi szinten, a potenciális "középiskolai tanárok" körében pedig mindössze 16%-nál (12.sz. táblázat).

A pedagógussá válás szándékának háttérbe szorulását önmagában véve már az is előrevetíti, hogy - mint korábban láttuk - ezek az intézmények a hallgatók egy részénél kevésbé voltak preferálva, többen más típusú egyetemre/főiskolára (is) megpróbálták bekerülni, s körükben feltehetően a pedagógusi pálya iránti előzetes elkötelezettség is kisebb erővel jelentkezik. Az adatok lényegében igazolják ezt az összefüggést, ugyanis a pedagógussá válás szándéka a pedagógusképző intézményekhez "hű", csak ilyen típusú intézménybe felvételizők körében jóval magasabb szintű, mint azok körében, akik más típusú, nem-pedagógusképző intézménybe is megpróbálták bekerülni (13.sz. táblázat). Az adatoknak ez a fajta széttartása különösen a tanítóképzősök körében figyelhető meg. Itt a pedagógusképző intézményekhez "hű" hallgatók körében az esetek 49%-ában van a vizsgált motivációs tényezőnek – „pedagógus szeretnék lenni” - kitüntetett szerepe, a kevésbé "hű" hallgatók körében viszont már csak 25%-nál. Ugyancsak különbség van a tanárképzősök körében (24 illetve 18%). Az egyetemisták körében viszont az intézményválasztás iránya kevésbé van befolyással e motivációs tényező alakulására (17 illetve 15%).

12.sz. táblázat**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi: a hallgatókat a jelentkezéskor mennyire befolyásolta az, hogy „pedagógus szeretett volna lenni”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár	általános iskolai tanár	tanító (N=71)	teljes minta
--	---------------------------	--------------------------------	-------------------------	---------------------

	(N=621)	(N=305)		(N=997)
döntően (4)	16	22	41	20
3	24	26	15	24
2	33	29	30	32
egyáltalán nem (1)	25	22	13	23
nem tudja/vh	2	2	1	2
összesen	100	100	100	100

13.sz. táblázat

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi: a hallgatókat a jelentkezéskor mennyire befolyásolta az, hogy „pedagógus szeretett volna lenni”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában annak függvényében a kérdezett mennyire hű a pedagógus képzés iránt*)

	középiskolai tanár		általános iskolai tanár		tanító	
	hűek (N=520)	máshol is próbálkozók (N=101)	hűek (N=234)	máshol is próbálkozók (N=71)	hűek (N=47)	máshol is próbálkozók (N=24)
döntően (4)	17	15	24	18	49	25
3	25	15	26	25	13	21
2	34	31	29	30	26	38
egyáltalán nem (1)	22	39	20	27	13	13
nem tudja/vh	2	1	2	0	0	4
összesen	100	100	100	100	100	100

* *hűek*: akik kizárólag felsőfokú oktatási intézménybe felvételiztek/*máshol is próbálkozók*: akik nem pedagógus képzésre is jelentkeztek

Az egyetemi szintű pedagógusképzés esetében tehát nagyon éles distinkciót kell tenni az intézmény preferálása, s magának a pedagógusi pályának az - előzetes - preferálása között. A legerőteljesebben itt válik el egymástól az intézménynek, mint felsősoktatási intézménynek, illetve mint pedagógusképző intézménynek a definiálása. A hallgatók ugyanis az intézményeket elsősorban a szaktárgyak emelt szintű oktatása miatt választják, semmint azért, hogy ezeket a megszerzett ismereteket majd pedagógusként adják tovább.

Az egyetemista hallgatók intézményválasztása a vizsgált motivációs tényezők alapján nagyon egypólusú. A legerőteljesebben ugyanis az motiválja a hallgatókat, hogy az itt oktatott tudományterület érdekli őket. E motivációs tényező döntő befolyásáról 57%-nyian számolnak be, más tényező, tényezők hatásáról már jóval kevesebben tesznek említést. A pedagógussá válás szándéka, mint már említettük ebben a körében a kérdezettek 16%-ára hat erőteljesebben. Ezzel az eredménnyel e tényező a motivációs tényezők 14-es listáján a 3-6. helyen szerepel. A potenciális "középiskolai tanárok" például ugyanilyen fontosságot tulajdonítanak annak, hogy a választott intézményük a lakóhelyhez közel van, hogy az itteni diákélet vonzó, stb. (14.sz. táblázat) (E táblázat összefoglalóan mutatja, hogy az egyes befolyásoló tényezőket a kérdezettek mekkora hányada, %-a tartja döntős fontosságúnak. Az egyes motivációs tényezőkkel kapcsolatos válaszok részletes, százalékos megoszlását a jelentés 3.sz. melléklete tartalmazza.).

Az egyetemista hallgatókhoz képest valamivel differenciáltabb a főiskolások motivációs térképe. Az "általános iskolai tanárok" körében a szaktárgy oktatása mellett (61%) ugyanis még egy tényezőnek fontosabb motiváló szerepe van: a gyerekek iránti nyitottságnak (54%). (A pedagógussá válás szándéka ebben a hallgatói csoportban a listán a 4-6. helyen szerepel, a maga 22%-ával.) A "tanítók" körében pedig a vizsgált motivációs tényezők közül már négynek tulajdonítanak a kérdezettek az átlagosnál nagyobb befolyásoló szerepet. Ebben a hallgatói csoportban elsősorban a gyerekek iránti nyitottság jelent készítő erőt. Vagy az, hogy "szeretem a gyerekeket" (70%), vagy az, hogy "saját gyerekeim neveléséhez hasznos lesz az, amit tanulok" (61%). De ugyancsak sokakat vonz - igaz kisebb

mértékben, mint a "tanároknál" – a tanulási vágy, a szaktárgyak tanulásának igénye (42%). A pedagógussá válás szándéka itt is a listán a 3-4. helyen jelentkezik, de mint már említettük, e tényező említésének gyakorisága ebben a csoportban relatíve igen magas (41%).

14.sz. táblázat**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi**

(azok %-os aránya, akik az egyes állítások befolyásoló erejét összességében döntőnek értékelik, az 1-4-ig terjedő skálán 4-es osztályzatot adnak, az egyes alminták bontásában, annak függvényében, hogy a kérdezett mennyire hű a pedagógus képzés iránt*)

	középiskolai tanár			általános iskolai tanár			tanító			teljes minta (N=997)
	hűek (N=520)	máshol is próbálkozók (N=101)	összesen (N=621)	hűek (N=234)	máshol is próbálkozók (N=71)	összesen (N=305)	hűek (N=47)	máshol is próbálkozók (N=24)	összesen (N=71)	
az itt tanult tudományterület érdekel	58	50	57	64	52	61	51	25	42	57
szeretem a gyerekeket	37	45	38	54	52	54	81	50	70	45
saját gyerekem neveléséhez hasznos lesz, amit itt tanulok	14	19	15	28	34	29	64	54	61	23
pedagógus szeretnék lenni	17	15	16	24	18	22	49	25	41	20
lakóhelyem közel van	17	10	16	21	20	21	26	21	24	18
vonzó számomra itt a diákélet	16	11	15	21	17	20	15	17	15	17
valamilyen diplomát szeretnék szerezni, és a felvételi ide tűnt a legkönnyebbnek	9	12	9	12	23	15	9	25	14	11
az intézmény elvégzése társadalmi presztízst ad	11	12	11	12	8	11	9	8	8	11
szüleim, családom, tanárain javasolták	10	10	10	12	8	11	9	4	7	10
kedvelt tanárom példája ösztönzött	10	5	9	14	7	12	4	0	3	10
nem tudom mit fogok diploma után csinálni, s ez a diploma sokféle lehetőséget biztosít	9	15	10	8	8	8	9	17	11	9
szüleim (vagy egyikük) is pedagógus(ok)	9	7	9	7	11	8	6	17	10	9
barátokkal, osztálytársakkal együtt jöttünk ide	5	3	5	4	0	3	6	4	6	4
hallgatótársaim, diplomástársaim között könnyebben találok megfelelő élet- vagy házastársat	5	2	4	3	6	4	0	0	0	4

* *hűek*: akik kizárólag felsőfokú oktatási intézménybe felvételiztek /*máshol is próbálkozók*: akik nem pedagógus képzésre is jelentkeztek

5.3. A képzés szakasza: vélemények a pedagógusképzésről

Az indulás, a belépés időszakát követő, második, középső időbeni szakasz maga a képzés. A felmérés során a hallgatók a pedagógusképzés színvonalát több metszetben, s több kérdés kapcsán is értékelhették. Ebben a fejezetben az értékeléseket annak függvényében vizsgáljuk, hogy ezek mennyiben kapcsolódnak jelentésünk fő tartalmi vonulatához. A megkérdezettek válaszai alapján milyen kép alakul ki: az oktatás mennyire helyezi a hangsúlyt a pedagógus képzésre, mennyire ad naprakész, hasznosítható ismereteket, készségeket a pedagógus jelöltek számára, s ezzel áttételesen mennyire segíti vagy éppen akadályozza a hallgatók pedagógussá válását.

A felmérés során a hallgatók a pedagógusképzés színvonalát 30 dimenzió mentén értékelhették. A kérdezettek 30 képzési terület kapcsán jelezhették: véleményük szerint intézményük a pedagógusképzés során ezekkel a képzési területekkel mennyire foglalkozott a kellő súllyal, a kellő mértékkel, s ha ezek a területek megjelentek a képzésben, akkor az milyen színvonalú volt. A felmérésben érintett képzési területeket összevonva, a pedagógusképzésről alkotott véleményeket a következő nagyobb tematikus blokkok alapján ismertetjük:

A felmérésben érintett képzési területek főbb csoportjai:

- a szaktárgyak oktatása (a szaktárgyakra való tudományági felkészítés, illetve a szaktárgyak tanítására való felkészítés),
- pedagógusi készségek, képességek (pedagógiai alapok, értékelés, tanulók motiválása, szülőkkal való kapcsolattartás, stb.),
- személyiségfejlesztés, személyiségjegyek (pedagógusi személyiségfejlesztés, általános műveltség, stb.)
- egyéb készségek, képességek (önmenedzselés, idegen nyelv, informatika stb.),
- szociális felkészültség (szociális problémák kezelése, cigány tanulók speciális problémái, drog, stb.).

A kérdezettek a különböző képzési területeket kétféleképpen értékelhették: egyrészt egy „mennyiségi” mutató mentén: szerintük az adott területre a pedagógusképzés során mennyi időt fordítottak (túl sokat, megfelelő időt, túl keveset, vagy éppen semmit sem). A minőségi mutató mentén pedig – amennyiben az adott képzési terület megjelent az oktatásban – az oktatás színvonalát értékelhették, az iskolai osztályzás mintájára, 1-5-ig. Mind a mennyiségi, mind a minőségi mutató kapcsán az oktatás színvonalát egy értékkel, számadattal fogjuk jellemezni. A mennyiségi mutató kapcsán azzal, vajon hányan vannak azon a véleményen: az adott területre a képzés során elegendő időt fordítottak. (Az időráfordítással kapcsolatos válaszok részletes, százalékos megoszlását a jelentés 4.sz. mellékletében adjuk közre.) A minőségi mutató kapcsán pedig a kapott osztályzatok számtani átlagával egy összevont index értékkel dolgozunk.

Mint azt majd láthatjuk a két mutató kapcsán az értékelések jellegükben, trendjükben nagyon hasonló képet mutatnak. Jellegzetes eltérés a mennyiségi és a minőségi mutató kapcsán egy képzési terület értékelésében sem figyelhető meg. Általában azokon a területeken érzik az oktatás színvonalát a kérdezettek magasabbnak, amelyekkel úgy érzik, hogy az oktatás során kellő súllyal foglalkoznak, és fordítva, ahol a kérdezettek már inkább kevésnek érzik az adott területtel való foglalkozás „mennyiségét”, ott már a színvonallal kapcsolatban is több probléma merül fel. A két index szoros kapcsolata, s párhuzamos mozgása azt mutatja, hogy a mennyiségi mutató is egy szubjektív, a kérdezettek oktatással való elégedettségét illetve elégedetlenségét mérő változó.

5.3.1. A szaktárgyak oktatása

Értelemszerűen a hallgatók által választott szaktárgyak oktatása kiemelten szerepel a képzésben. Az adatok azt mutatják, hogy a hallgatók tanulmányaik nagy részében szaktárgyaikkal foglalkoznak.

Abban viszont már vannak hangsúlyeltolódások, hogy a szaktárgyak oktatása során a képzés mennyire helyezi előtérbe a szaktárgyra való tudományos felkészítést, s az intézmények mennyire fektetnek hangsúlyt arra, hogy a hallgatókat felkészítsék: képesek legyenek ezeket a tárgyakat az iskolákban mind magasabb színvonalon oktatni.

Az adatok azt mutatják, hogy a magasabb szintű egyetemi, tanárképző főiskolai képzéseken egyértelműen a szaktárgyra való tudományos felkészítés kerül előtérbe - az erre fordított időmennyiséget a kérdezettek kb. 80%-a tartja megfelelőnek - a képzés praktikus, gyakorlatban hasznosítható elemei viszont már valamivel súlytalanabbak (15.sz. táblázat). A szaktárgyak tanítására való felkészítés időmennyiségét a hallgatók kb. kétharmada tartja megfelelőnek. Ugyanezek a megítélésbeli különbségek jelentkeznek a minőségi, színvonalbeli értékelések kapcsán is: az egyetemi és a tanárképzős hallgatók a tudományos felkészítéssel általában elégedettebbek (3,8-4,0), mint a tanításra való felkészítés színvonalával (3,6-3,8). Ezzel szemben, a tanítóképző főiskolákon már inkább a praktikus, gyakorlati ismeretek kerülnek előtérbe (mennyiségi mutató: 85%, minőségi mutató: 4,4), igaz a tudományos felkészítés súlya sem elhanyagolható (mennyiségi mutató: 73%, minőségi mutató: 4,1), s mint az eredmények mutatják a szaktárgyak oktatásának színvonalát ezekben az intézményekben a hallgatók magasabbra értékelik, a szaktárgyak oktatásának színvonala jobban szinkronban van a hallgatók elvárásaival.

Pedagógusképző intézményekről lévén szó, mindenképpen figyelemre méltó az az összefüggés, hogy minél magasabb szintű a képzés, annál inkább háttérbe szorul a szaktárgyak oktatásának gyakorlati oldala. A magasabb szintű képzési formáknál jelentkező kritikussabb véleményalkotás akár érvet is szolgáltathat arra, a pedagógussá válás szándéka, esélye ezekben az intézményekben miért alacsonyabb szintű.

Mint korábban említettük a magasabb szintű képzési formáknál az intézményválasztást alapvetően az határozza meg, hogy a kérdezettek mind behatóbban meg akarnak ismerkedni választott szaktárgyuk tudományos eredményeivel, s jóval kevésbé az, hogy mindezeket az ismereteket a gyakorlati életben, tanárként kamatoztassák. Ebből kiindulva, akár azt a következtetést is levonhatnánk, hogy az egyetemeken, tanárképző főiskolákon jelentkező hangsúlyosabb szaktárgyi, tudományos felkészítés összhangban van a hallgatók elvárásaival. Ez azonban nincs teljesen így: a képzés tartalma és a képzésen résztvevők igényei nem mindig esnek teljesen egybe. Többben ugyanis kifejezetten hiányolják a szaktárgy tanítására való megfelelő felkészítést.

15.sz. táblázat**Vélemények a pedagógusképzésről: a szaktárgyak oktatása**

(adatok az egyes alminták bontásában, mennyiség mutató: azok %-os aránya, akik az adott területtel való foglalkozásra fordított időt megfelelőnek tartják, minőségi mutató: átlagosztályzat, az adott területtel való foglalkozás színvonalának megítélése, 1: gyenge, 5: kiváló)

	középiskolai tanár (N=621)		általános iskolai tanár (N=305)		tanító (N=71)		teljes minta (N=997)	
	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)
a szaktárgyra való tudományos felkészítés*	77	3,82	84	4,01	73	4,06	79	3,90
a szaktárgy tanítására való felkészítés*	63	3,57	68	3,77	85	4,35	66	3,69

* több szaktárgy esetén mindig a legkedvezőbb véleményt véve alapul

5.3.2. Pedagógusi készségek, képességek

A pedagógusi készségek és képességek gyűjtőkategóriája tartalmazza mindazokat a skill-jellegű változókat, amelyek a szaktárgyak oktatása mellett szervesen kapcsolódnak a tanári/tanítói munkához (pszichológiai alapok, gyerekek motiválása, szülőkkel való kapcsolattartás), s amelyek a jövőbeni pedagógus-nemzedék tagjait jelentősen segíthetik abban, hogy mind hatékonyabban, s empatikusabban tudjanak majd dolgozni. Nemcsak a szaktárgyak oktatásában vannak hangsúlyeltolódások a vizsgált intézményekben, hanem abban is, hogy az intézmények mennyire tekintik feladatuknak a szaktárgyaktól "független" pedagógusi készségek, képességek elsajátítását. Tendenciaszerűen jelentkezik - lényegében mindegyik vizsgált pedagógusi készség, képesség kapcsán -, hogy ezek a területek a főiskolai képzésben az egyetemi képzéssel szemben, sokkal hangsúlyosabban jelentkeznek. A főiskolák relatíve sokkal több időt fordítanak ezen készségek, képességek bemutatására, elsajátítására, a hallgatók inkább tűnnek elégedettebbeknek a mennyiségi mutatók kapcsán. (Míg a szaktárgyak oktatásánál az intézményi választóvonal a tanítóképző és a tanárképző főiskola között volt, itt már inkább az egyetemi és a főiskolai képzési szint között.)

De nemcsak a mennyiségi mutatók jelzik ezen a ponton az egyetemi/főiskolai képzés között különbséget, a minőségi pontszámok tekintetében is jellegzetes különbségek vannak. Elsősorban ugyanis az egyetemi hallgatóság nyilatkozik kritikusan. A pedagógusi készségek, képességek kapcsán vizsgált 10 képzési terület közül az egyetemi szintű képzés hallgatói 6 esetben adnak nagyon alacsony - 3-as átlagnál alacsonyabb - minőségi értékelést. A potenciális "általános iskolai tanárok" körében 5 képzési terület értékelése mondható kritikusan, a "tanítók" körében pedig négy (16.sz. táblázat). A képzési színvonallal kapcsolatos elégedettségi indexek értékei egyébként az egyetemista hallgatók körében összességében is nagyon alacsonyak, s egy szűk sávban mozognak (2,6-3,3). De általában véve ugyanezt lehetne elmondani a tanárképző főiskolásokról is (2,8-3,5), s részben a "tanítókról" is (2,5-3,3). Utóbbiak esetében azonban van három terület, amelyet a kérdezettek viszonylag magas pontszámmal honorálnak, s ez a kedvezőbb megítélés valamelyest javít az összességében nem túl pozitív képen. A tanítóképzősök egyrészt a pszichológiai alapokkal kapcsolatos képzés színvonalát emelik ki (4,1), másrészt a pedagógiai alapokkal kapcsolatos képzést (3,9), harmadrészt pedig gyermekek motiválásával kapcsolatos ismeretek átadását (3,7).

16.sz. táblázat**Vélemények a pedagógusképzésről: pedagógusi készségek, képességek**

(adatok az egyes alminták bontásában, mennyiség mutató: azok %-os aránya, akik az adott területtel való foglalkozásra fordított időt megfelelőnek tartják, minőségi mutató: átlagosztályzat, az adott területtel való foglalkozás színvonalának megítélése, 1: gyenge, 5: kiváló)

	középszkolai tanár (N=621)		általános iskolai tanár (N=305)		tanító (N=71)		teljes minta (N=997)	
	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)
pszichológiai alapok	60	3,31	69	3,42	76	4,11	63	3,40
pedagógiai alapok	55	3,21	68	3,38	73	3,86	60	3,31
a gyermekek/tanulók motiválása	51	3,18	66	3,46	66	3,74	57	3,31
értékelés	46	3,08	55	3,21	49	3,11	49	3,12
a gyermekek/tanulók fegyelmezése	30	2,82	44	3,12	38	3,28	35	2,95
eltérő képességű gyermekek/tanulók problémái	23	2,76	26	2,83	38	3,29	25	2,83
a szülőkkel való kapcsolattartás	19	2,71	30	2,85	23	2,80	23	2,77
az osztályfőnöki munka	18	2,78	29	2,94	15	2,54	21	2,82
felnőttek oktatása	18	2,79	25	2,76	17	2,63	20	2,77
szexuális nevelés	11	2,60	19	2,76	21	2,95	14	2,69

5.3.3. Személyiségfejlesztés

A pedagógiai készségekhez, képességekhez szorosan kapcsolódnak mindazok a tulajdonságok, amelyek inkább egy általánosabb szinten jelentkeznek, s amelyek megléte a pedagógusi szakma társadalmi szerepét, funkcióját erősítik fel (általános műveltség, értelmiségi szerep, pedagógusi személyiségfejlesztés).

Az adatok azt mutatják, hogy e képzési területeken is elsősorban a főiskolák - s ezen belül is elsősorban a tanítóképzők - működnek igazán funkcionálisan. A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos képzési területek ugyanis a főiskolai képzés metodikájában sokkal hangsúlyosabbak. Pedig ezeken a képzési területeken előzetesen azt vártuk, hogy az emeltebb szintű pedagógusképzés, amely a képzéshez sokkal inkább elméleti, tudományos alapon közelít, ezen általános szintű, nem közvetlenül a pedagógusképzés gyakorlati oldalához tartozó képzési területeknek nagyobb prioritást ad. Az adatok azt mutatják, hogy nem. Ezek a területek az egyetemi oktatásban ritkábban jelennek meg, s amennyiben megjelennek, akkor az emeltebb szinten tanuló pedagógus hallgatók kritikusan is nyilatkoznak arról, hogy mindezt milyen színvonalon tanítják.

Például az általános műveltséggel kapcsolatban a főiskolás hallgatók kb. 70%-a jelezte, hogy megfelelőnek tartja a képzésben erre a területre fordított idő "mennyiségét". Ugyanez az egyetemi szinten már csak 56%. S ugyanez a megosztottság köszön vissza a minőségi pontszámokban is. A tanárkésztők körében az oktatás színvonalát ezen a területen a kérdezettek 3,4 pontra értékelik, a "tanítók" körében ugyanez az érték 3,7 pont (17.sz táblázat).

A személyiségfejlesztéssel kapcsolatos területek közül egyébként egyedül az általános műveltség területe az, amelynek a képzésben való megjelenését a kérdezettek - mennyiségileg és minőségileg - összességében elfogadhatónak tartanak. (Itt a mennyiségi mutatók mindhárom hallgatói csoportban meghaladják az 50%-ot, a minőségi pontszámok pedig a 3-as osztályzatot). A többi esetben az adatok már sokkal kedvezőtlenebb képet sugallnak hiszen a mennyiségi mutatók gyakran csak 20-30% körül mozognak, a minőségi mutatók, az elégedettségi indexek pedig a 3-as átlag alatt maradnak.

17.sz. táblázat**Vélemények a pedagógusképzésről: személyiségfejlesztés**

(adatok az egyes alminták bontásában, mennyiség mutató: azok %-os aránya, akik az adott területtel való foglalkozásra fordított időt megfelelőnek tartják, minőségi mutató: átlagosztályzat, az adott területtel való foglalkozás színvonalának megítélése, 1: gyenge, 5: kiváló)

	középiskolai tanár (N=621)		általános iskolai tanár (N=305)		tanító (N=71)		teljes minta (N=997)	
	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)
általános műveltség	56	3,41	68	3,35	70	3,73	61	3,42
pedagógus személyiség fejlesztése	33	2,91	49	3,14	44	3,40	38	3,02
értelmiségi szerepek	22	2,79	28	2,78	37	3,04	25	2,80
etikett/protokoll	14	2,65	21	2,75	24	2,83	17	2,70

5.3.4. Egyéb készségek, képességek

Az egyéb készségek és képességek gyűjtőfogalma azokat a skill-jellegű változókat összesíti, amelyek egy a mai, modern világban egyre hangsúlyosabb és fontosabb tudáskészletet tartalmaznak (önmenedzselés, idegen nyelv tudás, számítógép kezelés, stb.). E készségek és képességek közvetve a tanári/tanítói munkához kapcsolódnak, s meglétük potenciálisan emelheti a hallgatók oktatási tevékenységének a színvonalát, ugyanakkor egyúttal emelhetik a pedagógus hallgatók munkaerőpiaci esélyeit is, hiszen ezek a készségek, képességek olyan tulajdonságokat fogalmazznak meg, amelyre a mai üzleti élet, a magasan kvalifikált munkaerőt kereső gazdálkodó szféra nagyon nyitott. (Paradox módon, s teoretikusan e képességek, készségek fejlesztése azzal a következménnyel is együtt járhat, hogy a végzős hallgatók egyre kedvezőbb munkaerő-kínálati pozícióba kerülve, egyre nagyobb számban hagyják el a pedagógusi pályát. Érdekes kutatási irány volna annak felmérése, hogy a pályaelhagyó diákok mindezen készségeket mely területeken tudják a legjobban kamatoztatni.)

Természetesen az egyéb készségekre, képességekre vonatkozó adatok értelmezését megnehezíti, hogy e képzési területek a hallgatók egy részénél szervesen beépülnek az alap, szaktárgy képzésbe: a nyelvszakosoknál az idegen nyelv, az idegen nyelv képzésbe, az informatikusoknál az informatika, az informatika képzésbe, stb. Amennyiben ez így van, a szaktárgyak értelemszerűen erőteljesebb képzési módszere ezeknek az "egyéb" készségeknek, képességeknek az oktatását magasabb szintre helyezheti, s a mennyiségi mutatók a valósághoz képest általánosabbnak mutathatja e képzési területek megjelenését az oktatásban. Éppen ezért itt és most csak a minőségi/elégedettségi pontszámok alakulását érintjük. Összhangban a korábban tett megállapításainkkal - a szaktárgyak oktatását leszámítva a kérdezettek mind a pedagógusi készségek, képességek, mind a személyiségfejlesztés kapcsán gyakran kritikusan nyilatkoznak a képzésről - az oktatás színvonalának értékelése ebben a szegmensben sem túl jó, az elégedettségi indexek a 3-as, közepes értékelés körül mozognak, s nem egy esetben e kritikus határvonal alá csúsznak. Ez a kritikusabb véleményalkotás elsősorban az önképzés és önmenedzselés értékelésénél figyelhető meg (2,4-2,9), de a tanárképzősök az idegen nyelv képzése kapcsán is 3-as alatti átlagot produkálnak (2,9) (18.sz. táblázat).

18.sz. táblázat**Vélemények a pedagógusképzésről: egyéb készségek, képességek**

(adatok az egyes alminták bontásában, mennyiség mutató: azok %-os aránya, akik az adott területtel való foglalkozásra fordított időt megfelelőnek tartják, minőségi mutató: átlagosztályzat, az adott területtel való foglalkozás színvonalának megítélése, 1: gyenge, 5: kiváló)

	középiskolai tanár (N=621)		általános iskolai tanár (N=305)		tanító (N=71)		teljes minta (N=997)	
	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)
idegen nyelv	45	3,24	34	2,85	46	3,22	42	3,12
informatika, számítástechnika	34	3,00	51	3,05	44	3,15	40	3,03
testkultúra/egészséges életmód	33	3,06	43	3,14	65	3,65	38	3,14
önképzés	22	2,85	28	2,83	37	2,96	25	2,85
önmenedzselés	12	2,55	19	2,76	11	2,40	14	2,61

5.3.5. Szociális felkészültség

Külön csoportként kezeljük azokat a területeket, amelyek a pedagógusképzés szociális tartalmát jelenítik meg. A pedagógusoknak munkájuk során egy sor szociális természetű problémával kell szembenéznük, amelyet meg kell próbálniuk felismerniük és kezelniük (drogkérdés, rasszizmus, cigánykérdés, stb.). E szituációk kezelésére pedig a képzésnek kell felkészítenie a hallgatókat. Az eddigiekben érintett képzési területekkel összevetve az adatokat, azt állapíthatjuk meg, hogy a pedagógusképzés legkevésbé e szociális jellegű kérdésekkel foglalkozik. Tematikailag ugyanis első helyen a szaktárgyak oktatása jelentkezik, második helyen a különböző pedagógusi készségek és képességek elsajátíttatása, majd a személyiségfejlesztés, s az "egyéb" jellegű készségek és képességek elsajátíttatása. Csak ezek után következnek a szociális jellegű képzési területek, amelyek a hallgatók szociális érzékenységét, s probléma felismerő, problémamegoldó készségét növelhetnék.

A szociális problémákkal való foglalkozás súlya összességében elég csekély, a mennyiségi mutató - tehát, hogy a kérdezettek szerint az erre területre fordított képzési idő mennyire elegendő - mindössze 15-25% között mozog, sőt egy-egy esetben (pl. a cigány kultúra, életmód, a rasszizmussal szembeni nevelés) a 10%-hoz közelít. S ugyancsak nagyon alacsony értékeket vesznek fel a minőségi pontszámok: az indexek lényegében mindegyik hallgatói csoportban, s mindegyik részképzési területen a 3-as átlag alatt maradnak (19.sz. táblázat).

Intézménytípusonként/képzési szintenként vizsgálva az adatokat, a korábbi képzési területekkel (szaktárgyak oktatás, pedagógusi készségek és képességek, stb.) ellentétben itt már nem annyira egyértelmű, hogy a tematika megjelenését az oktatásban leginkább a főiskolai hallgatók, s ezen belül a tanítóképzős hallgatók érzékelik, s az oktatás színvonalával is ők volnának a leginkább elégedettek. Egy-egy ponton ez most is így van (pl. drogkérdés, szociális problémák kezelése), de van egy olyan jelentősebb szociális terület, ahol a főiskolás (tanítóképzős) hallgatók kritikusan nyilatkoznak, ahol az átlagosnál jóval nagyobb a hiányérzetük. Ez pedig a cigánygyerekekkel való foglalkozás és a rasszizmus kérdésköre, ahol a hallgatók a jelenleginél több és tartalmasabb ismereteket, felkészítést várnának el intézményüktől.

19.sz. táblázat**Vélemények a pedagógusképzésről: szociális felkészültség**

(adatok az egyes alminták bontásában, mennyiség mutató: azok %-os aránya, akik az adott területtel való foglalkozásra fordított időt megfelelőnek tartják, minőségi mutató: átlagosztályzat, az adott területtel való foglalkozás színvonalának megítélése, 1: gyenge, 5: kiváló)

	középiskolai tanár (N=621)		általános iskolai tanár (N=305)		tanító (N=71)		teljes minta (N=997)	
	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)	mennyiség i mutató (%)	minőségi mutató (átlag)
szociális problémák kezelése	22	2,77	27	2,84	41	3,05	25	2,82
drog, alkoholfüggőség kezelése	17	2,72	20	2,87	27	2,92	19	2,79
a cigány gyermekek/tanulók speciális problémái	15	2,74	16	2,47	15	2,54	15	2,64
a cigány kultúra, életmód	13	2,77	9	2,37	10	2,39	12	2,62
rasszizmussal szembeni nevelés	13	2,74	16	2,69	7	2,42	13	2,70

5.4. A végzés szakasza

A harmadik, befejező, mindent eldöntő szakasz, amikor kiderül, a pedagógus hallgatók a végzést követően mihez fognak kezdeni: a képzés befejezésével maradnak-e a pályán, s elkezdnek tanítani, vagy pedig kilépnek, s elhagyják a pályát. A kérdezettek egyrészt a közeljövő vonatkozásában - a végzést követő hetekre, hónapokra gondolva - jelezhették terveiket, illetve egy hosszabb, 5 éves időtávban gondolkodva, miután már minden kiforrhatta magát. Ebben a fejezetben tehát azt mutatjuk be, hogy a végzés időszakában milyen a hallgatók pedagógusi pálya iránti nyitottsága, fogékonysága, a vágyak és a realitások milyen mozgásteret jelölnek ki a számukra.

5.4.1. Elhelyezkedési, továbblépési tervek

Nincs könnyű feladata annak, aki arra vállalkozik, hogy megbecsülje, a mostani végzősök közül ki az, aki pedagógusként fogja folytatni, s ki az, aki nem, mekkora lehet a pályán maradók, s a pályát elhagyók száma. Nagyon sok a bizonytalansági tényező, hiszen a kérdezettek még a diploma megszerzése előtt állnak. Nem biztos, hogy tisztán látják a jövőjüket, s az sem biztos, hogy elképzeléseik, vágyaik – különböző okok miatt - meg is valósulhatnak. Mégis az a tény, hogy mind a közeljövő vonatkozásában, mind a hosszabb távú prognózisok szerint, kb. 40-45%-nyian jelzik azt, hogy a pedagógusi/oktatói pályán képzelik el a jövőjüket, arra enged következtetni bennünket, hogy a pedagógusképzésben résztvevők között kb. 55-60%-ra a tehető pályát feltehetően elhagyók aránya.

Fontos megjegyeznünk, annak eldöntése, hogy végülis ki fog a jövőben valóban pedagógusként dolgozni, mindenképpen magában hordoz bizonyos fajta kutatói szubjektívizmust, hiszen a kérdezettek jövőbeni terveikkel kapcsolatban sokszor olyan típusú válaszokat adtak, amelyek kapcsán nehéz eldönteni, hogy a válasz pontosan mit is takar, mennyire biztos, hogy az illető pedagógusi pályán fog maradni. Például mit kezdünk azokkal, akik azt mondják, hogy végzés után szeretnének tanulni, de csak bizonyos feltételekkel, vagy azokkal, akik azt mondják, maradnak, ha nem találnak jobbat, stb. Végülis a határvonalat az alapján húztuk meg, hogy a közeljövőbeni és a távolabbi jövőben jelentkező tervek mennyire vannak szinkronban egymással. Ott, ahol ezek erősen közelítenek egymáshoz, feltehetően pontos becslést tudunk adni. Eppen ezért a közeljövő vonatkozásában azokat tekintjük pályán maradóknak, akik úgy nyilatkoznak, hogy a végzést követően mindenképpen vagy bizonyos feltételekkel tanítani szeretnének. Öt éves távlatban pedig azokat, akik úgy gondolják, hogy öt év múlva iskolában fognak dolgozni vagy pedig, ha nem is iskolai szinten, de kapcsolódni fognak az oktatási szférához, oktatással kapcsolatos tevékenységet fognak majd folytatni.

Mindazok után, hogy megállapítottuk, kikről feltételezzük a végzés időszakában a pedagógussá válás szándékát, érdemes megnézni, hogy a kötődés intenzitása hogyan alakul az egyes intézményi, hallgatói csoportokban. Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógusi hivatás iránti elkötelezettségre utaló jelek nemcsak induláskor, hanem a végzés időszakában is legerőteljesebben a tanítóképzősök körében jelentkeznek. Ebben a csoportban a hallgatók 59%-áról feltételezhető, hogy a közeljövőben a pedagógusi pályán fog maradni. A tanári végzettséggel rendelkezők körében – amennyiben megelégedezünk nekik a diploma megszerzését – már kevesebben tervezik a tanári pályára való továbblépést. A főiskolások esetében 49%-nyian rendelkeznek ilyen tervvel, az egyetemisták körében pedig 44%-nyian (20.sz. táblázat).

Ahogy haladunk tehát egyre feljebb a pedagógusképzés egyes szintjein, úgy csökken egyre inkább azok száma, akik pedagógusként képzelik el a jövőjüket. Öt éves távlatban is többé-kevésbé megállja helyét ez az összefüggés. Hiszen az egyetemi szinten tanulók 35%-a gondolja azt, hogy 5 év múlva kapcsolata lesz majd az oktatással. A tanárképzősök körében ugyanezen az állásponton 44%-nyian vannak. S bár a tanárképzősöknél itt most jóval alacsonyabb érték jelentkezik (38%), ez azonban elsősorban azért van így, mert a kérdezettek közül itt sokan azt gondolják, öt év múlva éppen GYES/GYED-en lesznek gyermekükkel (23%) (21.sz. táblázat).

20.sz. táblázat**Elhelyezkedési, továbblépési tervek (1): Végzés után szeretne-e tanítani?**

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
igen, mindenképpen	17	24	28	20
igen, bizonyos feltételekkel	26	24	31	26
<i>összesen, akik feltehetően pedagógusként helyezkednek el</i>	<i>44</i>	<i>49</i>	<i>59</i>	<i>46</i>
igen, ha jobbat nem találok	13	16	16	14
ahogy a véletlen hozza	9	7	1	8
végzés után nem, de később lehetséges	10	7	6	9
nem, ha terveimnek inkább megfelelőt találok	14	12	17	13
semmiképpen sem	8	10	1	8
nem tudja/vh	3	0	0	2
összesen	100	100	100	100

21.sz. táblázat**Elhelyezkedési, továbblépési tervek (2): Mit gondol, 5 év múlva mit fog csinálni?**

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
tanárként, tanítóként dolgozom	16	28	23	20
oktatási intézményben vezető leszek.	2	1	0	2
nem iskolában dolgozom, de oktatással kapcsolatos munkát végzek.	17	15	16	16
<i>összesen, akik feltehetően (még/már) pedagógusként fognak dolgozni</i>	<i>35</i>	<i>44</i>	<i>38</i>	<i>38</i>
nem oktatással kapcsolatos munkát végzek.	26	23	30	25
önálló (pl. vállalkozó) leszek.	10	11	7	10
munkanélküli leszek.	1	1	0	1
külföldön élek.	6	7	1	6
gyermeket nevelek, ezért nem dolgozom	9	7	23	9
egyéb válasz.	4	4	0	3
nem tudja/vh	10	4	1	7
összesen	100	100	100	100

5.4.2. A pedagógusképzés pályamegtartó ereje

Egyrészt rendelkezésre állnak a pedagógusi szakmához való kötődés végzőskori mutatói, másrészt rendelkezünk adatokkal az induláskori kötődés mértékéről is. A pedagógusi szakma iránti nyitottságot induláskor - amikor a diákok megkezdték tanulmányaikat - azzal mértük, vajon a kérdezettek intézményválasztását mennyiben befolyásolta, hogy pedagógusok szerettek volna lenni. A két időbeni állapot – a „belépés” időszakának és a „kilépés” időszakának - egymásra vetítése mutathatja meg, milyen lehet a pedagógusképzés pályamegtartó ereje, a képzés időszaka milyen változásokat indukál a hallgatók szándékaiban, pályaválasztásában. (Az indulás pillanatában egyébként azok körében

feltételeztük, hogy viszonylag erős a pedagógussá válás igénye, akiknek intézmény-választását az a szempont, hogy "pedagógus szeretnék lenni" döntően illetve nagyrészt meghatározta. E csoport számaránya az indulás pillanatában is a „bűvös” 40-45% körül mozgott, tehát az eredmények, mind az indulás, mind a végzés pillanatában kísértetiesen hasonlítanak egymásra.)

Az induláskori és a végzős időszakban a pedagógusi szakma iránt erőteljesebb kötődéssel rendelkezők csoportja nagymértékben fedi egymást. A változók páronként összevetése, a korrelációs együtthatók kiszámítása azt mutatja, hogy a változók – az induláskori, s a végzőskori kötődést mérő változók – erőteljes, pozitív, sztochasztikus kapcsolatban állnak egymással (22.sz., táblázat). Tehát, akiben már induláskor is az átlagosnál nagyobb volt a készlet, hogy pedagógussá váljon, abban ez az érzés a végzőskor is megvolt, illetve fordítva, aki a végzőskor nagyfokú elkötelezettséget mutatnak a pedagógusi pálya iránt, azok már induláskor is nyitottabbak voltak a szakma iránt. Mindez arra utal, hogy a képzés szakasza önmagában, jelentős mértékben - sem pozitív, sem negatív irányba - nem befolyásolta a hallgatókat. Nem riasztotta el őket a pályától, de nem is keltette fel az érdeklődésüket. (A pedagógusképzés tematikájával, színvonalával kapcsolatban jelentkező kritikusabb véleményalkotás is gyakran független ettől a tényezőtől. Attól, hogy ki mennyire akar/akart pedagógusi pályára kerülni.)

Ha kiindulópontnak az induláskori állapotokat vesszük – amikor a hallgatók „beléptek” választott intézményükbe – záró pontként pedig a végzés időpontját, amikor a hallgatók „kilépnek” a képzési rendszerből, az adatok keresztmetszeti elemzése azt mutatja, hogy abban az értelemben jelentős mozgás, változás nincsen, hogy kiben, mikor, milyen erős volt a pedagógussá válás szándéka. Ez a fajta „változatlanág” az esetek 75-80%-ában figyelhető meg. A véleménymozgások iránya és jellege szerint, a hallgatókat négy nagyobb csoportba lehet sorolni (23. sz. táblázat):

- *Akikben a pedagógussá válás szándéka mind „belépéskor”, mind „kilépéskor” megvan.* Ők azok, akik a legerőteljesebben kötődnek a pedagógusi pálya iránt. Már továbbtanuláskor ez a tény határozta meg pályaválasztásukat, s ez kitarított a végzés időpontjáig. Ez a fajta, átlagosnál mindenképpen nagyobb fokú elkötelezettség leginkább a tanítóképzősöket jellemzi (45%), a legkevésbé pedig az egyetemeken tanulókat (30%).
- *Akikben a pedagógussá válás szándéka „belépéskor” még megvolt, „kilépéskor” viszont már nem.* Róluk induláskor joggal lehetett feltételezni, hogy a pedagógus-szakma utánpótlását fogják majd alkotni. Az idő múlásával párhuzamosan viszont a vágy kopott, erodálódott, részben talán a képzés miatt is. De természetesen nagyon sokféle oka lehet annak, hogy ez a kezdeti szándék végülis szertefoszlott. E csoport számaránya a vizsgált intézménytípusokban megegyezik (11%).
- *Akikben a pedagógussá válás szándéka „belépéskor” még nem volt meg, „kilépéskor” viszont már igen.* Az előző csoport ellentétje, ők pont egy fordított utat jártak be, s hozzájuk képest egy árnyalattal többen is vannak (12-14%). Az ő fejükben induláskor még nem fordult meg, hogy pedagógusok legyenek, de a képzés befejeztével – talán részben a képzés miatt is – ez a vágy kialakult, s felerősödött. A váltás hátterében természetesen itt is nagyon sokféle tényező meghúzódhat, maga a képzés egy lehet a sok közül.
- *Akikben a pedagógussá válás szándéka mind „belépéskor”, mind „kilépéskor” hiányzott.* Ők azok, akik a legtávolabb helyezkednek a pedagógusi szakmától. A pedagógussá válás szándéka már induláskor sem jelent meg motivációs tényezőként, s a hallgatók e – egyébként igen népes – táborában végzőskor sem merül fel ennek eshetősége. Ez a fajta, távolságtartó attitűd elsősorban az egyetemista hallgatókat jellemzi (46%), legkevésbé pedig a tanárképzősöket (30%).

22.sz. táblázat

Milyen statisztikai kapcsolat van az indulás ("belépés") és a végzés ("kilépés") időpontja között a pedagógussá válás szándéka tekintetében?*

(korrelációs együtthatók az egyes alminták bontásában**)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)
INDUL/FOLYTAT1	0,4954	0,5405	0,4817
INDUL/FOLYTAT2	0,3933	0,3485	0,2801
FOLYTAT1/FOLYTAT2	0,4132	0,4820	0,2968

* *INDUL*: akik induláskor, azért jelentkeztek pedagógusképző intézménybe, mert tanárok/tanítók akartak lenni

FOLYTAT1: akik végzéskor úgy tervezik, hogy tanítani fognak

FOLYTAT2: akik úgy tervezik, hogy a végzést követően 5 évvel oktató tevékenységet fognak folytatni

** ezek az együttthatók általában akkor utalnak egy szorosabb kapcsolatra, ha értékük meghaladja a 0,3-at

23.sz. táblázat

A pedagógussá válás szándéka időben hogyan alakul: az indulás ("belépés") és a végzés ("kilépés") időpontja között?

(%-os megoszlások az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
mind "belépéskor", mind "kilépéskor" megvan ez a szándék	30	37	45	33
"belépéskor" megvolt ez a szándék, "kilépéskor" már nem	11	11	11	11
"belépéskor" még nem volt meg ez a szándék, "kilépéskor" már igen	14	12	14	13
egyik időpontban sem volt meg ez a szándék	46	40	30	43
összesen	100	100	100	100

5.4.3. A pályaelhagyás, pályamódosítás okai

Összességében tehát úgy tűnik, hogy a végzős pedagógus hallgatók valamivel több mint fele – annak ellenére, hogy pedagógusképző intézménybe jelentkezett – nem kíván tanári/tanítói pályára lépni. Hogy ez mennyire sok vagy kevés, nehéz eldönteni, érdemes volna – mint az a jelentés bevezetőjében említettük – ezt az eredményt összevetni azzal, vajon a pályaelhagyás szándéka mennyire erőteljes pl. a közgazdász, a jogász, a mérnök, stb. képzésen résztvevők körében. (Sajnos ezzel kapcsolatban nem rendelkezünk pontos információkkal, bár azt feltételezzük, hogy ez ott problémaként kevésbé jelentkezik.)

A felmérés adatai azt mutatják, hogy a pályaelhagyás, pályamódosítás elsősorban anyagi jellegű. Az anyagi jellegű okok, a pedagógusi pályát jellemző alacsony kereseti lehetőségek a pályaelhagyók kb. 60-70%-nak döntésére vannak hatással. Ezenkívül akadályozó tényezőként még a konkurens szakmák „elszívó” hatását lehet kiemelni. Az „elszívó” hatást részben e szakmák kedvezőbb anyagi feltételei alapozzák meg, részben pedig az, hogy a váltani szándékozók kevésbé voltak nyitottak már induláskor is a pedagógusi pálya iránt, más szakmák gyakorlásának lehetősége, esélye így jobban felkelti figyelmüket, érdeklődésüket. E negatív irányú motivációs tényező működése a pályaelhagyók kb. 45-50%-ánál figyelhető meg (24.sz. táblázat).

Az anyagi jellegű tényezők erőteljes korlátozó, kiszorító hatását mutatja az is, hogy akik a végzést követően feltehetően a pedagógusi pályán maradnak, s elkezdnek tanítani, azokban bizonytalansági tényezőként ugyancsak ott van a majdani fizetés mértéke, az egzisztenciális fenyegetettség. A jövőjüket a pedagógusi pályán elképzelők döntését - amennyiben mégis módosítanának szándékaikon, s nem helyezkednének el - elsősorban és kizárólag anyagi jellegű tényezők motiválnák. (Értelemszerűen a pedagógusi pálya iránt nyitott kérdezetek körében más szakmák „elszívó” hatása kevésbé működik.) Az anyagi jellegű tényezők ilyen erőteljes kiemelkedése egyértelműen azt mutatja, hogy a pedagógusi pálya anyagi megbecsültségének emelése jelentős mértékben javíthat a képzés megtartó erején, s a hallgatókra ösztönzőleg hathat, amikor a „kilépéskor” elhelyezkedési, továbblépési terveiket megfogalmazzák.

24.sz. táblázat

A pályaelhagyás, pályamódosítás okai: ha nem – ill. mégsem - tanári-tanítói pályán fog elhelyezkedni, miért nem? Kérem, válassza ki azt a három indokot, ami a leginkább oka ennek.

(azok %-os aránya, akik az adott okot megemlítették, az egyes alminták bontásában, annak függvényében, hogy a kérdezett a végzés után szeretne-e tanítani vagy sem*)

	középiskolai tanár			általános iskolai tanár			tanító			teljes minta (N=997)
	szeretne (N=270)	nem (N=351)	összesen (N=621)	szeretne (N=148)	nem (N=157)	összesen (N=305)	szeretne (N=42)	nem (N=29)	összesen (N=71)	
anyagi okokból döntöttem így	65	62	63	55	68	61	50	69	58	62
más szakma érdekel	25	46	37	21	49	35	29	52	38	37
kicsinek tartom az esélyt, hogy olyan állást kaphatnék, ami szakomnak megfelel	17	18	17	11	16	13	19	7	14	16
a főiskolán egyetemen döntöttem így	10	20	16	7	16	12	5	10	7	14
eleve nem is akartam tanítani menni	3	19	12	3	26	15	2	21	10	13
hiányosnak érzem a felkészültségemet a tanári pályára	11	17	14	6	8	7	10	17	13	12
személyiségemnek nem felel meg a tanítás	6	19	13	1	12	7	0	7	3	11
nem szeretem az iskolák, tantestületek légkörét	12	11	11	3	6	5	7	3	6	9
nem tudja/vh	22	6	13	33	5	18	33	10	24	15

* *szeretne*: akik mindenképpen illetve bizonyos feltételekkel tanítani szeretnének, *nem szeretne*: mindenki más

5.5 Mellékletek

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációira vonatkozó kérdésre adott válaszok teljeskörű megoszlásai

M/1.sz. melléklet

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi
„valamilyen diplomát szeretnék szerezni, és a felvételi ide tűnt a legkönnyebbnek”
 (%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	9	15	14	11
3	12	17	13	13
2	26	25	41	26
egyáltalán nem (1)	52	43	32	48
nem tudja/vh	1	0	0	1
összesen	100	100	100	100

M/2.sz. melléklet

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi
„vonzó számomra itt a diákélet”
 (%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	15	20	15	17
3	27	23	32	26
2	35	32	17	33
egyáltalán nem (1)	22	24	34	23
nem tudja/vh	2	1	1	2
összesen	100	100	100	100

M/3.sz. melléklet

A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi
„szüleim, családom, tanárain javasolták”
 (%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	10	11	7	10
3	24	14	20	21
2	29	25	27	27
egyáltalán nem (1)	36	48	46	40
nem tudja/vh	2	2	0	2
összesen	100	100	100	100

M/4.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„barátokkal, osztálytársakkal együtt jöttünk ide”***(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)*

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	5	3	6	4
3	5	8	4	6
2	16	13	8	15
egyáltalán nem (1)	72	74	80	74
nem tudja/vh	2	2	1	2
összesen	100	100	100	100

M/5.sz. melléklet*A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi***„nem tudom mit fogok diploma után csinálni, s ez a diploma sokféle lehetőséget biztosít”***(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)*

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	10	8	11	9
3	19	22	20	20
2	28	30	37	29
egyáltalán nem (1)	40	39	32	39
nem tudja/vh	2	1	0	2
összesen	100	100	100	100

M/6.sz. melléklet*A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi***„az itt tanult tudományterület érdekel”***(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)*

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	57	61	42	57
3	26	27	32	27
2	13	7	21	12
egyáltalán nem (1)	3	4	4	4
nem tudja/vh	2	0	0	1
összesen	100	100	100	100

M/7.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„pedagógus szeretnék lenni”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	16	22	41	20
3	24	26	15	24
2	33	29	30	32
egyáltalán nem (1)	25	22	13	23
nem tudja/vh	2	2	1	2
összesen	100	100	100	100

M/8.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„szeretem a gyerekeket”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	38	54	70	45
3	31	28	24	30
2	19	11	1	16
egyáltalán nem (1)	10	6	4	9
nem tudja/vh	1	0	0	1
összesen	100	100	100	100

M/9.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„saját gyerekelem neveléséhez hasznos lesz, amit itt tanulok”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	15	29	61	23
3	21	28	23	23
2	33	22	11	28
egyáltalán nem (1)	29	19	4	25
nem tudja/vh	2	2	1	2
összesen	100	100	100	100

M/10.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„az intézmény elvégzése társadalmi presztízst ad”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	11	11	8	11
3	24	26	27	24
2	35	27	34	32
egyáltalán nem (1)	30	35	30	31
nem tudja/vh	1	1	1	1
összesen	100	100	100	100

M/11.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„lakóhelyem közel van”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	16	21	24	18
3	14	12	8	13
2	19	18	10	18
egyáltalán nem (1)	51	49	58	51
nem tudja/vh	1	0	0	1
összesen	100	100	100	100

M/12.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„szüleim (vagy egyikük) is pedagógus(ok)”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	9	8	10	9
3	6	5	7	6
2	10	7	6	9
egyáltalán nem (1)	74	79	76	76
nem tudja/vh	1	0	1	1
összesen	100	100	100	100

M/13.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„kedvelt tanárom példája ösztönzött”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	9	12	3	10
3	15	12	8	14
2	21	16	14	19
egyáltalán nem (1)	52	59	75	56
nem tudja/vh	2	0	0	1
összesen	100	100	100	100

M/14.sz. melléklet**A felsőfokú oktatási intézményekben való továbbtanulás motivációi****„hallgatótársaim, diplomástársaim között könnyebben találok megfelelő élet- vagy házastársat”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
döntően befolyásolta (4)	4	4	0	4
3	8	7	3	7
2	17	16	8	16
egyáltalán nem (1)	69	73	87	71
nem tudja/vh	2	0	1	1
összesen	100	100	100	100

A felsőfokú oktatási intézmények tevékenységének értékelésére vonatkozó kérdésre („mennyi időt fordítanak rá?”) adott válaszok teljeskörű megoszlásai

4.1. A szaktárgyak oktatása

M/1/1.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„a szaktárgyra való tudományos felkészítés”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában*)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	0	0	0	0
túl keveset	8	6	10	8
megfelelő	77	84	73	79
túl sokat	12	9	13	11
nem tudja/vh	3	1	4	2
összesen	100	100	100	100

* több szaktárgy esetén mindig a legkedvezőbb véleményt véve alapul

M/1/2.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„a szaktárgy tanítására való felkészítés”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában*)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	2	1	0	2
túl keveset	27	18	7	23
megfelelő	63	68	85	66
túl sokat	5	7	4	5
nem tudja/vh	3	5	4	4
összesen	100	100	100	100

* több szaktárgy esetén mindig a legkedvezőbb véleményt véve alapul

Pedagógusi készségek, képességek

M/2/1.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„pedagógiai alapok”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	4	2	0	3
túl keveset	25	17	13	21
megfelelő	55	68	73	60
túl sokat	14	12	10	13
nem tudja/vh	3	1	4	2
összesen	100	100	100	100

M/2/2.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„pszichológiai alapok”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	4	2	0	3
túl keveset	25	18	10	22
megfelelő	60	69	76	63
túl sokat	9	11	10	10
nem tudja/vh	2	1	4	2
összesen	100	100	100	100

M/2/3.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„eltérő képességű gyermekek/tanulók problémái”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	25	18	4	21
túl keveset	48	51	51	49
megfelelő	23	26	38	25
túl sokat	1	3	1	2
nem tudja/vh	3	2	6	3
összesen	100	100	100	100

M/2/4.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„az osztályfőnöki munka”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	42	26	38	37
túl keveset	36	41	41	38
megfelelő	18	29	15	21
túl sokat	0	2	1	1
nem tudja/vh	4	2	4	3
összesen	100	100	100	100

M/2/5.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„értékelés”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	12	7	6	10
túl keveset	35	33	38	35
megfelelő	46	55	49	49
túl sokat	3	3	3	3
nem tudja/vh	3	2	4	3
összesen	100	100	100	100

M/2/6.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„a gyermekek/tanulók motiválása”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	9	3	3	7
túl keveset	34	25	14	30
megfelelő	51	66	66	57
túl sokat	3	6	13	5
nem tudja/vh	3	0	4	2
összesen	100	100	100	100

M/2/7.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„a gyermekek/tanulók fegyelmezése”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	21	13	15	18
túl keveset	44	38	41	42
megfelelő	30	44	38	35
túl sokat	2	3	1	2
nem tudja/vh	3	1	4	2
összesen	100	100	100	100

M/2/8.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„a szülőkkel való kapcsolattartás”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	40	33	30	37
túl keveset	37	35	42	37
megfelelő	19	30	23	23
túl sokat	1	1	1	1
nem tudja/vh	3	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/2/9.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„szexuális nevelés”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	61	55	39	58
túl keveset	23	26	35	25
megfelelő	11	19	21	14
túl sokat	1	0	0	1
nem tudja/vh	5	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/2/10.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„felnőttek oktatása”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	50	41	52	47
túl keveset	28	33	27	29
megfelelő	18	25	17	20
túl sokat	1	1	0	1
nem tudja/vh	4	1	4	3
összesen	100	100	100	100

Személyiségfejlesztés

M/3/1.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„pedagógus személyiség fejlesztése”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	12	10	6	11
túl keveset	50	35	42	45
megfelelő	33	49	44	38
túl sokat	3	6	4	4
nem tudja/vh	4	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/3/2.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„etikett/protokoll”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	53	47	30	49
túl keveset	29	31	41	30
megfelelő	14	21	24	17
túl sokat	0	1	1	1
nem tudja/vh	4	0	4	3
összesen	100	100	100	100

M/3/3.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„értelmiségi szerepek”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	39	31	21	36
túl keveset	32	39	31	34
megfelelő	22	28	37	25
túl sokat	1	1	4	1
nem tudja/vh	5	1	7	4
összesen	100	100	100	100

M/3/4.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„általános műveltség”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	10	3	1	8
túl keveset	25	26	21	25
megfelelő	56	68	70	61
túl sokat	5	2	3	4
nem tudja/vh	3	1	4	3
összesen	100	100	100	100

Egyéb készségek, képességek

M/4/1.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„informatika, számítástechnika”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	18	5	0	13
túl keveset	43	41	51	43
megfelelő	34	51	44	40
túl sokat	2	2	1	2
nem tudja/vh	3	1	4	2
összesen	100	100	100	100

M/4/2.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„önképzés”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	39	31	20	35
túl keveset	33	38	38	35
megfelelő	22	28	37	25
túl sokat	2	3	1	2
nem tudja/vh	4	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/4/3.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„önmenedzselés”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	51	46	38	49
túl keveset	31	32	46	32
megfelelő	12	19	11	14
túl sokat	1	2	0	1
nem tudja/vh	4	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/4/4.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„idegen nyelv”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	15	15	13	15
túl keveset	32	46	31	36
megfelelő	45	34	46	42
túl sokat	4	4	4	4
nem tudja/vh	4	2	6	3
összesen	100	100	100	100

M/4/5.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„testkultúra/egészséges életmód”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	29	22	6	25
túl keveset	33	32	24	32
megfelelő	33	43	65	38
túl sokat	2	3	1	2
nem tudja/vh	3	1	4	3
összesen	100	100	100	100

Szociális felkészültség

M/5/1.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„a cigány gyermekek/tanulók speciális problémái”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	45	46	28	44
túl keveset	32	35	44	34
megfelelő	15	16	15	15
túl sokat	4	2	8	4
nem tudja/vh	4	2	4	3
összesen	100	100	100	100

M/5/2.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„a cigány kultúra, életmód”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	54	58	39	54
túl keveset	26	30	38	28
megfelelő	13	9	10	12
túl sokat	3	1	10	3
nem tudja/vh	4	2	3	3
összesen	100	100	100	100

M/5/3.sz. melléklet

Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?

„drog, alkoholfüggőség kezelése”

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	46	43	21	44
túl keveset	32	34	46	34
megfelelő	17	20	27	19
túl sokat	1	2	1	1
nem tudja/vh	4	1	4	3
összesen	100	100	100	100

M/5/4.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„szociális problémák kezelése”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	36	26	11	31
túl keveset	38	45	44	41
megfelelő	22	27	41	25
túl sokat	1	1	0	1
nem tudja/vh	4	0	4	3
összesen	100	100	100	100

M/5/5.sz. melléklet**Az intézmények tevékenységének értékelése: mennyi időt fordítanak rá?****„rasszizmussal szembeni nevelés”**

(%-os megoszlás az egyes alminták bontásában)

	középiskolai tanár (N=621)	általános iskolai tanár (N=305)	tanító (N=71)	teljes minta (N=997)
semennyit	53	51	48	52
túl keveset	27	31	38	29
megfelelő	13	16	7	13
túl sokat	2	1	1	2
nem tudja/vh	4	1	6	3
összesen	100	100	100	100

6. Szakmai szervezetek véleménye

2002 februárjában kérdőívet küldtünk az országban működő pedagógiai szakmai szervezetekhez. (Minden olyan szervezetnek küldtünk kérdőívet, amely az OM nyilvántartásában szerepelt.) A kérdőív (Lukács Péter és nagy Péter Tibor munkája) azt vizsgálta, hogy melyek mai pedagógusképzésünk legfontosabb erősségei, melyek legfontosabb problémái, hiányosságai és hogy vannak-e a megkérdezett szervezeteknek javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen strukturális, tartalmi, szakmódszertani változtatásokra lenne szükség. Azt igyekeztünk felmérni, hogy a szakmai szervezetek véleménye szerint mik a pedagógusképzés megújításának reális céljai és lehetőségei. A visszaérkezett válaszok - a szakmai szervezetek sokfélesége miatt - egy meglehetősen heterogén, sokszínű képet tárnak elénk, amelyből azért mégis kirajzolódni látszik néhány meghatározó tendencia. A felvázolt táblázatok ezeket a tendenciákat és az ezekből adódó korrelációkat vizsgálják a kérdőív tematikájának sorrendjében.

Kérdéseinkre csak kevés szervezet válaszolt, az alábbiakban ezeket a válaszokat közöljük.

Több válaszadó is esszében felelt a kérdőív egészére vagy bizonyos részleteire. Ezekben az esetekben magunknak kellett a válaszokhoz rendelnünk az esszé odavonatkozóan ítélt mondatát. Az is több ízben előfordult, hogy a válaszadó összevontan válaszolt egy kérdés a, b, vagy a, b, c, alpontjaira. Sok szakmai szervezet jelezte, hogy bizonyos kérdések megválaszolásában nem kompetens. Ilyenkor az került a vonatkozó rublikába, hogy „nincs válasz”. Ugyanezt írtuk akkor is, ha a válaszoló nem válaszolt meg egy kérdést, vagy ha a válasz értelmezhetetlen volt. Sokan voltak, akik ugyanazt a

választ több helyre is beírták, ilyen esetekben, követve a válaszadót, ugyanaz a válasz több táblázat megfelelő rubrikájába is bekerülhetett.

I. Erősségek

Melyek mai pedagógusképzésünk legfontosabb erősségei:

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

pedagógus-továbbképzésben

	Erősségek egyetemi szintű tanárképzésben	Erősségek főiskolai szintű pedagógusképzésben	Erősségek pedagógus-továbbképzésben
Magyar Pedagógiai Társaság	Az egyes egyetemek pedagógiai tanszékeinek jellegzetesen elkülönülő profilja	Hagyományos tagozódás a régió szakmai közéletébe	A valódi érdeklődésre alapozó kvázi-piaci helyzet
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	Elméleti ismeretek	Elméleti ismeretek + gyakorlatiasabb szemlélet	A sokféle lokális, szervezeti indításból adódó sokszínűség
Magyar Természettudományi Társulat	Szakmai képzés	Módszertani képzés	Országos konferenciák
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Szakmai tárgyi felkészítés	A történelem lexikai anyagának szilárdnyújtása	Az állami támogatás
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz
Magyar Úttörők Szövetsége	Nincs válasz	Nincs válasz	Szektorsemmleges kínálati piac megteremtése
Gimnáziumok Országos Szövetsége	Szakmailag, tudományosan megalapozott	Nincs válasz	Nincs válasz
Nagycsaládosok Országos Egyesülete	Szaktárgyi felkészítés mélysége	Gyermeklélektani ismeretek, tanítási módszerek	Széles kínálat, választási lehetőségek
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz
POZITÍV Szakmai Egyesület	Korszerű, aktuális tudományos ismeretek nyújtása, egymásba kapcsolódó kurzusok, külföldi ösztöndíjak, gazdag kínálat	Tanárképzésben: magas szintű szaktárgyi képzés, Tanítóképzésben: szakmai gyakorlatok kedvező aránya	Széles választék, gyakorlati munkában jól hasznosítható ismeretek nyújtása
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	Nincs válasz	Nincs válasz	Sok posztgraduális lehetőség van a központilag finanszírozott továbbképzésekben, a vezetők pedagógiai szakmai felkészítése megtörténik az akkreditált vezetőképzőkön.
Bolyai János Matematikai Társulat	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	Viszonylag rugalmas képzési idő	A tanítási gyakorlat megszervezése	Széles piaci kínálat, a gyakorlati munka során alkalmazható ismeretek.
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M.	Elméleti és tudományos megalapozottság, az	Tantárgy-pedagógiai ismeretek pragmatizálása,	A hétvévenként kötelező akkreditált továbbképzési-

Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	oktatói kar képzettsége, hivatástudata, magas szintű szakmai ismeret	szakmai ismeret, módszertani kultúra	programok révén korszerű és jól hasznosítható ismeretnyújtás.
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	Szaktudományos felkészítés	Törekvés a szaktudományos felkészítés és a szakmódszertani képzés összhangjára	Gyakorlatban felmerülő problémák megoldására épülő kurzusok, interdiszciplináris programok
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	A kreditrendszer	Nincs válasz	A hétévenkénti „lehetőség”
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	A megtanult szaktárgyi ismeretek szilárdsága. Egyre több a kor igényeinek megfelelő tartalmú szak illetve téma meghirdetése. Állami támogatás, hitelrendszer. Az egyszakos képzés radikális csökkentése.	A megtanult szaktárgyi ismeretek szilárdsága. Egyre több a kor igényeinek megfelelő tartalmú szak illetve téma meghirdetése. Állami támogatás, hitelrendszer. Az egyszakos képzés radikális csökkentése.	Egyre több a kor igényeinek megfelelő tartalmú szak illetve téma meghirdetése.
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz

A táblázatból kiderül, hogy az **egyetemi szintű képzés erősségei** között kiemelkedő helyen szerepel a szaktárgy elméleti elsajátításának tudományos szintű lehetősége. Érdekes színt adott a POZITÍV Szakmai Egyesület válaszában a külföldi ösztöndíjak és a gazdag kínálat említése. Mindez az egyetemi képzésben résztvevők mobilitásának lehetőségét dicséri. Ehhez kapcsolható a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ válasza a viszonylag rugalmas képzési idő említésével és a Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet válasza is a kreditrendszer megemlékezésével. Úgy tűnik, hogy a jövőben ezt a koncepciót, amely tehát a kurzusok és az egyetemek közötti átjárhatóságot erősíti, feltétlenül érdemes továbbgondolni. Különösen hangsúlyossá válik ez a gondolat az 1999-ben megfogalmazott és az oktatási miniszterek által aláírt Bolognai Nyilatkozat fényében, amelyben állást foglalnak az európai felsőoktatási térség létrehozása mellett.

A **főiskolai szintű pedagógusképzés erősségeként** a legtöbb válaszoló a módszertani, pedagógus-mesterségbeli, pszichológiai tudás elsajátításának és gyakorlásának lehetőségét említi. A tanítási gyakorlat előtérbe kerülése mellett a Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata fontosnak tartotta megemlíteni a lexikális tudás jelentőségét, a Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet pedig mind az egyetemi mind a főiskolai oktatásban kiemelte az állami támogatás és a hitelrendszer szerepét, valamint az egyszakos képzés radikális csökkentésének pozitív hatásait. Érdekes módon csupán egyetlen szervezet említette azt az értéket, amelyet a főiskolák lokális beágyazottsága jelent. A Magyar Pedagógiai Társaság a főiskolai képzés legfőbb erősségeként definiálta a hagyományos tagozódást a régió szakmai közéletébe. Nemcsak azért fontos ez, mert a magyar főiskolák kötődnek azokhoz a városokhoz, amelyekben működnek, hanem azért is, mert egy főiskola sokkal gyorsabban reagál saját régiójának igényeire, környezeti változásaira, oktatásszervezési - és munkaerő-piaci elvárásaira. Egy főiskola tehát már csak mérete, képzési ideje, stb. kapcsán is valóságosabb, élőbb kapcsolatot tarthat fenn a lokális környezetével, mint egy egyetem.

A **pedagógus-továbbképzés erősségeként** a központilag finanszírozott, akkreditált továbbképzési programok sokszínűségét, piacorientáltságát és interdiszciplinaritását emelik ki a válaszolók. Tehát a széles piaci kínálatot és a gyakorlati munka során alkalmazható ismeretek megszerzésének lehetőségét.

II. Problémák, hiányosságok

A tanárképzés problémái és hiányosságai kapcsán, mielőtt bármilyen részletes elemzésbe bocsátkoznánk, látnunk kell, hogy az egyetemi képzés, a főiskolai képzés és a tanártovábbképzés esetében egyaránt óriási problémát jelent a pedagógusok társadalmi megbecsülésének hiánya. Nem arról van szó, hogy egyszerűen megalázó az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiánya, hanem arról, hogy ezek mellett a mutatók mellett lehetetlen megfelelni azoknak az elvárásoknak, amelyeket a tanárokkal szemben támaszt a társadalom. A tanári hivatás a fiatalok körében elveszíti vonzerejét, a már pályán lévő túlterhelt és frusztrált tanárok saját diákjaik előtt is elveszítik hitelességüket és főként annak az illúzióknak a hitelét, hogy a tudás érték. Ez nem a jövőben fog bekövetkezni, hanem már így van, most van így. Ennek a helyzetnek a leírása majdnem minden válaszelevélből visszaköszön. Ezekből idézek néhányat: „a pedagógusok társadalmi és anyagi megbecsülése azt vonja maga után, hogy az érettségiző diákok nem jelentkeznek tanárnak. Ez ugyanakkor nem azt jelenti, hogy üresek a tanárszakok. Azok kerülnek be, akik ikszedik helyen jelölték, de az azt megelőző helyekről elutasították őket, így kényszerből, jobb híján végzi egy nagyrészt kontraszelektált csoport az egyetem, főiskola ezen szakjait. Sajnos szakmai tudás szempontjából ez nem biztat semmi jóval. Ha azt mondjuk, hogy a pedagógusképzésben jelentős változásra van szükség, akkor először a jelenleg funkcionáló tanítókat, tanárokat kell helyzetbe hozni, majd ezt követi a tehetséges ifjak áramlása a pályára”.¹ Vagy „a pedagógus képző és továbbképző intézmények a kontraszelekció nyomait magán viselő beiskolázás eredményeként felvett, illetve pályára került, az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányától szenvedő elkeseredett, sértett, agyonhajszolt pedagógusokkal dolgoznak”.² Vagy „az egyetemi hierarchiában a pedagógusképzés presztízse alacsony, ez a „pénzügyi bánásmódban” az ellehetetlenülésig terjedő diszkriminációkkal jár”.³

*Melyek mai pedagógusképzésünk legfontosabb problémái, hiányosságai?
egyetemi szintű tanárképzésben
főiskolai szintű pedagógusképzésben
pedagógus-továbbképzésben*

	Problémák, hiányosságok az egyetemi szintű tanárképzésben	Problémák, hiányosságok a főiskolai szintű pedagógusképzésben	Problémák, hiányosságok a pedagógus-továbbképzésben
Magyar Pedagógiai Társaság	Az egyetemi hierarchiában a pedagógusképzés presztízse alacsony, ez a „pénzügyi bánásmódban” az ellehetetlenülésig terjedő diszkriminációkkal jár	Fiatalítás nehézkes	Az információ még nem tökéletes, az esélyegyenlőséget sértheti, hogy a PTMIK egyszerre koordinál, s egyszerre versenytárs is a piacon
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	A kötelező anyagból hiányzik a családpedagógia stúdium	A kötelező anyagból hiányzik a családpedagógia stúdium	Nem kap megfelelő megerősítést, a családpedagógia
Magyar Természettudományi Társulat	Nincs válasz	Nincs válasz	A pedagógusok idő— és pénzhiány miatt nem tudnak részt venni a továbbképzéseken.
Magyar Történelmi	Az interdiszciplinaritás	Nincs válasz	A teljes liberalizáció miatt

¹ A gondolat Réz Gáborné, a Gimnáziumok Országos Szövetsége elnökének válaszából származik.

² A gondolat Hámori Veronika, a Bolyai János Matematikai Társulat Oktatási Bizottsági elnökének válaszából származik.

³ A gondolat Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság főtitkárának válaszából származik.

Társulat Tagozata	Tanári	hiánya, a szakmódszertan kevés óraszama és kreditszáma		a színvonalhiány
Magyar Könyvtárosok Egyesülete		Nem részesül minden hallgató könyvtárhasználati és könyvtár-pedagógiai szakképzésben, a tanárképzésen belül nincsen könyvtárostánári képzés	Nem részesül minden hallgató könyvtárhasználati és könyvtár-pedagógiai szakképzésben, a tanárképzésen belül nincsen könyvtárostánári képzés	Szükség van minden pedagógusnak a saját szakjára vonatkozó könyvtár-pedagógiai szakmódszertani kurzusokra.
Magyar Szövetsége	Úttörők	Közvetlenül érzékeljük, hogyan a képzés gyakorlatiassága romlik minden szinten. Az extracurriculumokra, így akár az iskolán kívüli gyermekszervezeti, gyermekintézményi munkára jóformán semmilyen képzést és tájékoztatást nem kapnak a jelöltek	Közvetlenül érzékeljük, hogyan a képzés gyakorlatiassága romlik minden szinten. Az extracurriculumokra, így akár az iskolán kívüli gyermekszervezeti, gyermekintézményi munkára jóformán semmilyen képzést és tájékoztatást nem kapnak a jelöltek	Közvetlenül érzékeljük, hogyan a képzés gyakorlatiassága romlik minden szinten. Az extracurriculumokra, így akár az iskolán kívüli gyermekszervezeti, gyermekintézményi munkára jóformán semmilyen képzést és tájékoztatást nem kapnak a jelöltek
Gimnáziumok Országos Szövetsége		A pedagógusok jelenlegi társadalmi és anyagi megbecsülése azt vonja maga után, hogy az érettségiző diákok nem jelentkeznek tanárnak. A lexikális ismeretek dominanciája helyet a megfelelő középutat kellene megtalálni, mely az adott, értékes kulturális közegre is épül, ugyanakkor a mindennapi életben való eligazodást is biztosítja. Bár a közoktatás tartalmi szabályozása folyamatosnak mondható immár egy évtizede, tantervek keletkeznek és múlnak ki, a szerkezeti szabályozás valójában nem történt meg. A pedagógusképzés gyakorlati részének optimális helye a gyakorlóiskola, ezért ezeknek az iskoláknak a szerepét növelni kellene.	A pedagógusok jelenlegi társadalmi és anyagi megbecsülése azt vonja maga után, hogy az érettségiző diákok nem jelentkeznek tanárnak. A lexikális ismeretek dominanciája helyet a megfelelő középutat kellene megtalálni, mely az adott, értékes kulturális közegre is épül, ugyanakkor a mindennapi életben való eligazodást is biztosítja. Bár a közoktatás tartalmi szabályozása folyamatosnak mondható immár egy évtizede, tantervek keletkeznek és múlnak ki, a szerkezeti szabályozás valójában nem történt meg. A pedagógusképzés gyakorlati részének optimális helye a gyakorlóiskola, ezért ezeknek az iskoláknak a szerepét növelni kellene.	Nincs válasz.
Nagycsaládok Országos Egyesülete		A tanári pálya egyre kevésbé vonzó a tehetséges fiatalok számára, ez a képzés minőségére is kihat. Nincs alkalmassági vizsga, az egyetemi képzésben az első valódi szembesülés a pedagógiai feladatokkal csak az ötödéves tanítási	A tanári pálya egyre kevésbé vonzó a tehetséges fiatalok számára, ez a képzés minőségére is kihat. Nincs alkalmassági vizsga.	A továbbképzésben a kínálat esetleges, alulról jövő kezdeményezésekből válnak továbbképzések, még akkor is, ha nincs rájuk különösebb igény.

	gyakorlatokon következik be.		
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Kevés ismeretet kapnak a pedagógushallgatók a különböző fogyatékoságban szenvedő gyermekekről és felnőttekről. Az ismereteket elméleti és gyakorlati formában is elérhetővé kéne tenni számukra. Hasonló a helyzet az un. nonprofit vagy civil ismeretekkel is, amelyek már átszövik a gyakorló pedagógusok mindennapjait.	Kevés ismeretet kapnak a pedagógushallgatók a különböző fogyatékoságban szenvedő gyermekekről és felnőttekről. Az ismereteket elméleti és gyakorlati formában is elérhetővé kéne tenni számukra. Hasonló a helyzet az un. nonprofit vagy civil ismeretekkel is, amelyek már átszövik a gyakorló pedagógusok mindennapjait.	Szükséges lenne az oktatáspolitikai, oktatásszervezési és vezetélméleti ismeretek elmélyítésére és főleg azok gyakorlati alkalmazásnak gyakorlására, és nem csak formális módon!
POZITÍV Szakmai Egyesület	Kevés szakmai gyakorlat,, kevés szakmai interakció tanár-hallgató között.	A módszertani fortélyok továbbadására, kidolgozására, a pedagógus egyéniségének megfelelő munkaformák kidolgozására nincs lehetőség.	Kumulatív, nehezen átlátható, az eligazodás önmagában is speciális felkészülést igényel.
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	Minél magasabb szinten történik a képzés, annál kisebb hangsúlyt fektetnek a módszertanra, a tantárgy pedagógiai oktatására. Nagyon kevés (vagy semmi) szó nem esik az eltérő képességű gyerekekkel való bánásmódról, holott a különbségek egyre nagyobbak. Nincs felkészítés az osztályfőnöki munkára. Kevés a gyakorlati, hospitálási kötelezettség. A vezetők jogi és gazdasági felkészítése nem történik meg.	Minél magasabb szinten történik a képzés, annál kisebb hangsúlyt fektetnek a módszertanra, a tantárgy pedagógiai oktatására. Nagyon kevés (vagy semmi) szó nem esik az eltérő képességű gyerekekkel való bánásmódról, holott a különbségek egyre nagyobbak. Nincs felkészítés az osztályfőnöki munkára. Kevés a gyakorlati, hospitálási kötelezettség. A vezetők jogi és gazdasági felkészítése nem történik meg.	Minél magasabb szinten történik a képzés, annál kisebb hangsúlyt fektetnek a módszertanra, a tantárgy pedagógiai oktatására. Nagyon kevés (vagy semmi) szó nem esik az eltérő képességű gyerekekkel való bánásmódról, holott a különbségek egyre nagyobbak. Nincs felkészítés az osztályfőnöki munkára. Kevés a gyakorlati, hospitálási kötelezettség. A vezetők jogi és gazdasági felkészítése nem történik meg.
Bolyai János Matematikai Társulat	A pedagógus képző és továbbképző intézmények a kontraszelekció nyomait magán viselő beiskolázás eredményeként felvett, illetve pályára került, az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányától szenvedő elkeseredett, sértett, agyonhajszolt pedagógusokkal dolgoznak.	A pedagógus képző és továbbképző intézmények a kontraszelekció nyomait magán viselő beiskolázás eredményeként felvett, illetve pályára került, az anyagi és erkölcsi megbecsülés hiányától szenvedő elkeseredett, sértett, agyonhajszolt pedagógusokkal dolgoznak.	A pedagógusokat krónikus időhiányuk megakadályozza abban, hogy szabad idejükben továbbképzésre járjanak. Az igazgatóknak sem pénzük, sem emberük nincs arra, hogy a továbbképzésen részt vevő kollégát helyettesítsék. E tanfolyamok iránt igen gyér az érdeklődés, mivel elvégzésük a pedagógus anyagi helyzetét nem javítja, a továbbképzésen való részvétel hiánya rá nézve semmiféle

			elmarasztaló szankcióval nem jár.
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	A viszonylag rugalmas, elnyújtható képzési idő; a gyakorlat hiánya	Az elméleti oktatás színvonala nem kiegyensúlyozott. Az arányokat tekintve kevés a módszertani képzés. Kevesen ismerik a mai iskola gondjait, a mai gyerekek problémáit, s azok kezelését.	A pedagógus-továbbképzések támogatására szolgáló központi költségvetési normatíva összege csökken. Ennek következtében csökken a tanfolyamokra jelentkező pedagógusok száma is, noha többen közülük a hét évenként kötelezően előírt 120 óra teljesítésén túl is szívesen képeznék magukat. A csökkenő kereslet miatt a továbbképzést szervező intézménynek nem áll érdekében újabb, korszerűbb programok kidolgozása. A továbbképzések színvonala változó.
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	Távol van a közoktatási gyakorlat metodikai kérdéseitől	Hallgatók alacsony motivációs szintje a pedagóguspálya gyakorlása tekintetében	Kevés a megfelelő szakmai tudással rendelkező tréner, multiplikátor. A pedagógusokat sok vélt vagy valós negatív tényező gátolja. (motivációs hiány, anyagi lehetőségek, idő hiány)
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	Nincs kapcsolat a gyakorlattal, jelenkor igényeire nem figyel.	Nincs kapcsolat a gyakorlattal, jelenkor igényeire nem figyel.	Az akkreditáció bemerevíti a rendszert, nehézkes az aktuális problémák kezelése.
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	Az eltömegesedés a színvonal csökkenését eredményezheti.	Az eltömegesedés a színvonal csökkenését eredményezheti.	Minőséget jelent az akkreditálás de hosszadalmassága néha problémát is.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	A felvételiből hiányzik a pedagógiai affinitás vizsgálata. Az egyetemi képzésben a pedagógiai és pszichológiai ismeretek csak csekély hangsúlyt kapnak.	A felvételiből hiányzik a pedagógiai affinitás vizsgálata.	A továbbképzési normatíva egyre kevesebb. Nyelvtanulási lehetőségekre és számítógép-kezelői ismeretekre volna szükség.
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz	Nincs válasz	Nincs válasz
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz	Nincs válasz	A központi támogatás nem fedezi a képzésben részt venni szándékozók költségeit. Olyan hosszadalmas az akkreditációs eljárás, hogy megnehezíti, hogy rugalmasan, az igényekhez

			alkalmazkodó programok gyorsan a kínálati listát bővíthessék. Nincs olyan továbbképzési lehetőség, ahol pl. nem szakos tanárok idegen nyelv ismereteket szerezzenek, (pl. egy középfokú nyelvvizsga szintjéig eljutva).
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Az **egyetemi képzés problémái és hiányosságai** közül a legtöbb szervezet a módszertanra - és a szaktantárgy pedagógiai oktatására fektetett csekély hangsúlyt említi. A Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata a szakmódszertan kevés óraszámában látja a problémát, a Magyar Úttörők Szövetsége a képzés gyakorlatiasságának romlását regisztrálja. A Gimnáziumok Országos Szövetsége szerint a pedagógusképzés gyakorlati részének optimális helye a gyakorlóiskola, ezért ezeknek az iskoláknak a szerepét kellene növelni. A Nagycsaládosok Országos Egyesülete abban látja a problémát, hogy nincs alkalmassági vizsga, az egyetemi képzésben az első valódi szembesülés a pedagógiai feladatokkal csak az ötödéves tanítási gyakorlatokon következik be. A Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet szintén a pedagógiai affinitás vizsgálatát hiányolja a felvételiből. A POZITÍV Szakmai Egyesület szerint kevés a szakmai gyakorlat, kevés a szakmai interakció tanár-hallgató között. A Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ pedig úgy látja, hogy minél magasabb szinten történik a képzés, annál kisebb hangsúlyt fektetnek a módszertanra, a tantárgy pedagógiai oktatására, ráadásul kevés a gyakorlati, hospitálási kötelezettség is. Ezek a vélemények mind-mind az oktatás módszertanának tanítására tennének nagyobb hangsúlyt és a tanultak gyakorlatban történő elsajátítására.

Két szervezet is említi az eltérő képességű gyerekekkel való bánásmód tanításának hiányát. A Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége szerint a felsőoktatásban kevés ismeret kapnak a pedagógushallgatók a különböző fogyatékossgban szenvedő gyermekekről és felnőttekről, ráadásul az ismereteket elméleti és gyakorlati formában is elérhetővé kellene tenni számukra. Hasonló véleményt tükröz a Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ válasza, amely szerint nagyon kevés (vagy semmi) szó nem esik az eltérő képességű gyerekekkel való bánásmódról.

Meg kell említeni a Magyar Könyvtárosok Egyesületének meglátását, mely szerint nagy probléma, hogy nem részesül minden hallgató könyvtárhasználati és könyvtár-pedagógiai szakképzésben, valamint hogy a tanárképzésen belül nincsen könyvtárostanári képzés.

Végül a Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya szerint a kötelező anyagból hiányzik a családpedagógia stúdium.

Sajnos nem igazán tudtuk értelmezni a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ válaszát, mely szerint az egyetemi szintű képzés problémája vagy hiányossága a viszonylag rugalmas, elnyújtható képzési idő, főként hogy Ők maguk ugyanezt jelölték meg az egyetemi szintű képzés erősségeként is.

A szakmai szervezetek zöme a **főiskolai szintű pedagógusképzésben** is kevesli a pedagógiai módszertan és a gyakorlat mennyiségét. Így például a POZITÍV Szakmai Egyesület úgy véli, hogy a módszertani fortélyok továbbadására, kidolgozására, a pedagógus egyéniségének megfelelő munkaformák kidolgozására nincs lehetőség. A Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ nem tesz különbséget az egyetemi és főiskolai szintű képzés problémái között, és a főiskolai szintnél is egyebek mellett azt emeli ki, hogy kevés a gyakorlati, hospitálási kötelezettség. A Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ szintén azt írja, hogy az arányokat tekintve kevés a módszertani képzés, de ők még megemlítik azt is, hogy az elméleti oktatás színvonala sem kiegyensúlyozott.

A Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztálya a főiskolai szintű képzésben is problémának látja, hogy a kötelező anyagból hiányzik a családpedagógia stúdium.

A Magyar Könyvtárosok Egyesülete a főiskolai szintű képzésben is problémának látja, hogy nem részesül minden hallgató könyvtárhasználati és könyvtár-pedagógiai szakképzésben, valamint hogy a tanárképzésen belül nincsen könyvtárostanári képzés.

A Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége a főiskolai szintű képzésben is problémának látja, hogy kevés ismeretet kapnak a pedagógushallgatók a különböző fogyatékoságban szenvedő gyermekekről és felnőttekről.

A **pedagógus-továbbképzés problémáit és hiányosságait** a válaszolók leginkább abban látják, hogy a továbbképzési normatíva egyre csökken, a hosszadalmas akkreditációs folyamat nehézkessé teszi az új programok beindulását, a pedagógusokat sok negatív tényező gátolja, mint pl. a motivációs hiány, az anyagi lehetőségek, az időhiány stb. A POZITÍV Szakmai Egyesület szerint a továbbképzési kínálat kumulatív, nehezen átlátható, az eligazodás önmagában is speciális felkészülést igényel. Fontos jelzés, hogy a Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet és a Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete is megemlíti a nyelvtanulás, továbbképzési keretek között történő lehetőségének hiányát. A Bolyai János Matematikai Társulat válaszából pedig meg kell említenünk azt az észrevételt, amely szerint az igazgatóknak sem pénzük, sem emberük nincs arra, hogy a továbbképzésen részt vevő kollégákat helyettesítsék.

III. Javaslatok

3.1 Szükséges strukturális változások

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen strukturális változások lennének szükségesek?

	Szükséges strukturális változások
Magyar Pedagógiai Társaság	Végre kell hajtani a képzési követelményeknek megfelelő változtatásokat a praxisban.
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	Az int. Integráció megszüntetése
Magyar Természettudományi Társulat	A főiskolai két szakos tanár az egyetemi diplomát munka mellett levelezve 2x3 év alatt szerzi meg. A főiskolai és az egyetemi oktatás közötti 1 éves különbözetet nem 6 év alatt kellene megszerezni.
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	A szemléleti pluralizmus növelése, elemző tanításra való felkészítés, növelni a jelen célokra való képzés arányát.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Valamennyi tanárjelölt könyvtárhasználati és könyvtár-pedagógiai felkészítése szükséges a tanárképzés során, az alapképzésben.
Magyar Úttörők Szövetsége	A gyakorlatias jelleg növelését, a tanulóévek alatt szerzett praxis (pl. gyermekszervezetben) beszámítását, akár pozitív diszkriminációját.
Gimnáziumok Országos Szövetsége	Mint a PISA 2001 felmérés is mutatja, a problémamegoldó gondolkodás, a praktikus, a mindennapi életben hasznosítható ismeretek teret kell kapjanak az oktatás, a tanítás tartalmában. Egységes tanárképzésre van szükség, 5-12 évfolyamig egyaránt tanításra alkalmas tanárookra. Ez a módszertani ismeretek kibővítését, a pszichológiai, pedagógiai ismeretek növelését jelentené.
Nagycsaládosok Országos Egyesülete	A felső tagozatos tanár — gimnáziumi tanár megkülönböztetés a 6- és 8-osztályos gimnáziumok elterjedésével értelmét veszítette. A 10-18 éves korosztály tanárait egyetemen kell képezni, de úgy, hogy a főiskola alaposabb módszertani képzésének értékei megmaradjanak. A többi egyetemi képzésben harmadév után szakirányt választanak a hallgatók. Ezt az időpontot lehetne felhasználni egy szakmai, emberi, egészségügyi és koncepcionális alkalmassági vizsga megtételéhez, amely a pedagógus „szakirány” választását tenné lehetővé.
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	A gyógypedagógus képzésben nyert saját tapasztalatok alapján javasolnám, hogy a pedagógus képzésben célszerű lenne a “0” évfolyam bevezetése, amely időszak alatt a hallgatók gyermekfelügyelőként dolgoznának és saját élményeik alapján megerősödneik pályaválasztásukban vagy még időben korrigálhatnák döntésüket.
POZITÍV Szakmai Egyesület	Könnyebb átjárhatóság az egyes intézménytípusok, szakok között.
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	A képzésben változtatni kell a szaktárgy tanulása és a módszertan arányain, kiemelten az egyetemi képzés területén. Nem attól tud valaki jól tanítani,

	<p>hogyan kiváló matematikus. Sokkal több iskolai gyakorlatra lenne szükség, ami nem csak a tanórákra korlátozódik, (szülői értekezlet, fogadó óra....). A pedagógusképzésnek követnie kell a szaktárgyak tartalmi változásait.</p>
Bolyai János Matematikai Társulat	<p>Szigorú szakmai és emberi követelmények a felvételi vizsgák során (az emelt szintű érettségi magas színvonalú teljesítése mellett pszichológiai pályaalakalmassági vizsgálaton is meg kell felelni.) A pályán lévő pedagógusoknak öt- hét évenként valamilyen továbbképzési formában való részvételi kötelezettségük legyen. Ezzel párhuzamosan kapjon lehetőséget minden pedagógus arra, hogy hét- tíz évenként egy tanévet tudása frissítésére, szellemi feltöltődésre fordíthasson teljes fizetés mellett, a tanítás alól mentesítve.</p>
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	Nincs válasz
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	Jobban különüljenek el a tudományágak kutatói, valamint a pedagógus gyakorlatra felkészítő kurzusok.
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	A 3 szint (egyetemi, főiskolai, tanár-továbbképzési) szorosabb (akár intézményesült) együttműködése.
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	A strukturális változás lehetőségét biztosítaná az elmélet és a gyakorlat időbeni elválasztása.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	<p>Az általános 5 éves egyetemi képzés és 4 éves főiskolai képzés nem biztos, hogy minden tantárgy esetében indokolt. Egy általános pedagógiai, pszichológiai közös alapképzés után (amire minden pedagógusnak egyformán szüksége lenne, iskolafoktól függetlenül!) lehetne választani szakot, s egy-egy szak képzési ideje a szükséges és elégséges időtartamból állhatna, tehát nem feltétlenül ugyanannyi időtartamból. Ez egységesen átfogná az óvónőképzéstől a középiskolai tanárok képzéséig valamennyi pedagógus réteget, kivéve a speciális eseteket, mint pl. a gyógypedagógiai tanárképzést. De pl. a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásról, a tehetséggondozásról, a tantervelméletről, pedagógiai értékelésről mindenkinek többet kellene tudnia! Egyszerre akár három szakot is föl lehessen venni, de ugyanezt időeltolással is meg lehessen tenni! A több szakos nevelőkre a kis iskolák szakot ellátása érdekében igen nagy szükség van vidéken, s ha az alapképzésnél már ez megoldható, nem kell másoddiplomás képzésre jóval több energiát és anyagiakat fordítani a munka mellett. A továbbképzések rugalmasságát gátolja az akkreditációs folyamat hosszúra nyúló időtartama, az indítással kapcsolatos adminisztrációs munka és a magas költségek. Speciálkollégiumok (fakultatív kiegészítő szakirányok) indítása a kerettantervnek megfelelő modulok tanítására való felkészítés érdekében (tánc és dráma, hon- és 3 népismeret, stb.)</p>
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz.

Mint látható, a válaszolók közül a Nagycsaládosok Országos Egyesülete és a Gimnáziumok Országos Szövetsége is azt hangsúlyozza, hogy „a felső tagozatos tanár — gimnáziumi tanár megkülönböztetés a 6- és 8-osztályos gimnáziumok elterjedésével értelmét veszítette. A 10-18 éves korosztály tanárait egyetemen kell képezni, de úgy, hogy a főiskola alaposabb módszertani képzésének értékei megmaradjanak”. A módszertan és a tanítási gyakorlat jelentőségét hangsúlyozza a Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ és a Magyar Úttörők Szövetsége is.

A Bolyai János Matematikai Társulat a tanárképző intézmények felvételi vizsgáit szigorítaná meg úgy, hogy a szaktárgyi felvételi mellé a pszichológiai pályaalakalmassági felvételt is kötelezővé tenné. A

Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége szintén a szakmai szelekció hiányában látja a problémát, de ők erre a "0" évfolyam bevezetését javasolják, amely időszak alatt a hallgatók gyermekfelügyelőként dolgoznának és saját élményeik alapján megerősödnek pályaválasztásukban vagy még időben korrigálhatnák döntésüket.

A POZITÍV Szakmai Egyesület az átjárhatóságot növelné egyrészt maguk a pedagógusképzési intézmények között, másrészt a képzési szintek (egyetemi, főiskolai) között. Ezt javasolják az EU oktatáspolitikai szakértői is és ez oldhatná meg például a Magyar Természettudományi Társaság által jelzett problémát, miszerint „a főiskolai két szakos tanár az egyetemi diplomát munka mellett levelezve 2x3 év alatt szerzi meg. A főiskolai és az egyetemi oktatás közötti 1 éves különbséget nem 6 év alatt kellene megszerezni.”

A Magyar Könyvtárosok Egyesülete, valamennyi tanárjelölt könyvtárhasználati és könyvtárpedagógiai felkészítése szükségesnek látja a tanárképzés során, az alapképzésben.

Végül a Bolyai János Matematikai Társulat egy mélységesen indokolt új javaslatot tesz a pedagógusok szakmai színvonalának megtartása érdekében. Eszerint „kapjon lehetőséget minden pedagógus arra, hogy hét- tíz évenként egy tanévet tudása frissítésére, szellemi feltöltődésre fordíthasson teljes fizetés mellett, a tanítás alól mentesítve”.

3.2 Szükséges tartalmi változások a pedagógiai, pszichológiai képzésben

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen tartalmi változások szükségesek a pedagógusmesterséget érintő pedagógiai, pszichológiai képzésben?

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

c) a pedagógus-továbbképzésben

	Szükséges tartalmi változások a pedagógiai, pszichológiai képzésben		
	Egyetemi képzés szintjén	Főiskolai képzés szintjén	Tanártovábbképzés szintjén
Magyar Pedagógiai Társaság	Fokozni minden szinten a gyakorlatorientáltságot, olyan pedagógiai PhD iskolarendszert alakítani, mely szélesebb spektrumban teszi lehetővé az elméleti elmélyülést.		
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	A családpedagógiai képzésre minden pedagógusnak szüksége van.		
Magyar Természettudományi Társulat	Képességek, képességfejlesztés, konfliktus kezelés, a pedagógia pszichológiai vonatkozásai.		
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Az interdiszciplinaritás erősítése, és a szakmódszertan növelése.	Tartalmi korszerűsítés, a képességek növelésének előtérbe helyezése.	A színvonal erősítése, az akkreditációs rendszer korrigálása.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Szükséges, hogy minden tanárképző intézmény beépítse a pedagógusjelöltek képzésébe a könyvtárhasználat tanítását és ezen alapulva a könyvtár-pedagógia elméleti alapjait és a gyakorló iskolákkal együttműködve ismertessen meg az iskolai könyvtár által nyújtott szolgáltatásokkal. Szükséges továbbá a tanárképzésen belüli könyvtárostanári képzés megindítása.		
Magyar Szövetsége	Pedagógusképzésként tartjuk elismerendőnek bármely értelmiségiképzésben a gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozni készülő specialitást, túl a tanárin (pl. gyermekszínjátékos-rendező, gyermek-kommunikátor, gyermek-designer stb.).		

Gimnáziumok Országos Szövetsége	Kétségtelen tény, hogy az egyetemek tanárképzése szakmailag alaposabb, mint a főiskoláké. Ez nagyon fontos tényező, hiszen a tudományok hallatlanul gyors fejlődése miatt a továbbképzéseknek is csak akkor van értelmük, ha az alapképzettség alapos és szilárd, lehet rá építeni. A gyermekek egyre többet látnak, hallanak, interneteznek, tehát csak biztosan tájékozott illetve tájékozódni képes tanárok állhatnak a katedrára. Ezért egyáltalán nem lehet egyetérteni azzal, hogy nem érdemes a tanárszakos hallgatónak úgymond sok tudományt adni. Ugyanakkor biztosítani kell a módszertani kultúra elsajátítását is. A kettő egyenrangúan fontos.		
Nagycsaládok Országos Egyesülete	A képzésben használt módszereknek modellként kell szolgálnia. Százfős hallgatóságnak szánt előadásokkal, zsúfolt szemináriumokon, az ismeretek közlésére és számonkérésére redukálódott oktatással nem lehet pedagógusokat nevelni. A nevelési feladatokra való felkészítésre, a tanárjelöltek önismeretének, személyiségének, etikai ismereteinek fejlesztésére, mentálhigiénés képzésére a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati képzésre. Folyamatos kapcsolattartásra volna szükség a gyakorlóiskolákkal.	A továbbképzésben figyelembe kell venni a pályakezdekők igényeit. Jelentős óraszámkedvezmény mellett rendszeres képzésre, konkrét gyakorlati segítségre van szükségük. A külön feladatokra (osztályfőnökség, szabadidős programok irányítása, tehetséggondozás, felzárkóztatás, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek oktatása/integrálása, gyerekvédelem, jogi ismeretek, pályaválasztási tanácsadás, tantervek készítése, vizsgáztatás, vizsgafelkészítés stb.) a pálya első 5-7 évében tervszerűen fel kell készíteni a tanárokat. Alapvetően kéne alkalmazni, hogy a fiatal tanár csak fokozatosan és csak olyan feladatokat kapjon, melyekre alkalma volt megfelelő képzésen részt venni. A továbbképzések többnyire szabadidőben, esetleg hétvégén zajlanak, ami komoly megterhelést jelent, és emellett a másnapi, következő heti felkészülésben is nehézségeket okoz.	
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
POZITIV Szakmai Egyesület	Több gyakorlati, kevesebb elméleti kérdéstről esszen szó! Kevesebb, alaposabb alapvető ismeretet nyújtsanak! A hallgatók kapjanak lehetőséget, hogy érdeklődési körükben tanulmányaik lezárása után részt vehessenek az egyetemi kutató- munkában, ezzel biztosítva a további elmélyülést, fokozva az elméleti és gyakorlati szakemberek közti együttműködést. Fontos lenne a szaknyelv egységesítése, mert a speciál pedagógiák, pedagógiai irányzatok eltérő nyelvhasználata kezd zavaróvá válni!		
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Bolyai János Matematikai Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	Az elmélet és a gyakorlat közelítése.	Nincs válasz.	A továbbképzések programjában a jelenleginél is nagyobb hangsúlyt kell kapnia a gyakorlati jellegű pedagógus-kompetenciák fejlesztésének. Azok a továbbképzések lehetnek hatékonyak, amelyek a minimálisan szükséges elméleti ismeretek átadásán, felfrissítésén

			túl aktív részvételre készítik a résztvevőket, tréning-szerű formában gyakoroltatva velük az eredményesebb tanári munkához szükséges szakmai fogásokat, eljárásokat.
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	A hallgatók felvétele a tudományágak műveltségtartalmának birtoklásának megállapítása és a személyiségjegyek mutatói alapján történjen. (szakmai irányultság, kommunikációs készség, pszichológiai mutatók). A gyakorlati képzés életszerű körülmények között történjen.		A pedagógus továbbképzés minőségét a képzésvezetők felkészültsége, gyakorlatorientáltsága, határozzák meg. Az akkreditált programoknak rugalmasan kellene követni az oktatáspolitikai trendjét, aktualitását.
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	A pedagógus mesterségbeli felkészítése kerüljön a középpontba. Kompetenciák oldaláról — kommunikációs készségek, konfliktuskezelés stb. Attitűd oldaláról — nyitott a világra, környezetére figyelő, gondolkodó személyiség.		
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	A pedagógiai-pszichológiai képzés legyen szélesebb körű.	Nincs válasz.	Fontos a mentálhigiénés képzések megjelenése.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	Az elmélet mellett több gyakorlati, praktikus ismeret a mesterségről (pl. részletesen megtanítani a tanulás tanításának metodikáit, kooperatív tanulási technikákat, a konfliktuskezelési metodikákat, a tanári kommunikációt, s nem csak ismeret, hanem gyakorlatok szintjén is, stb.)		
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.

Ezt a választ legbövebben és talán legalaposabban is a Nagycsaládok Országos Egyesülete fogalmazta meg. Szerintük „százfős hallgatósnak szánt előadásokkal, zsúfolt szemináriumokon, az ismeretek közlésére és számonkérésére redukálódott oktatással nem lehet pedagógusokat nevelni. A nevelési feladatokra való felkészítésre, a tanárjelöltek önismeretének, személyiségének, etikai ismereteinek fejlesztésére, mentálhigiénés képzésére a jelenleginél sokkal nagyobb figyelmet kell fordítani. Nagyobb hangsúlyt kell fektetni a gyakorlati képzésre. Folyamatos kapcsolattartásra volna szükség a gyakorlóiskolákkal.” A továbbképzésnél pedig „a külön feladatokra (osztályfőnökség, szabadidős programok irányítása, tehetséggondozás, felzárkóztatás, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek oktatása/integrálása, gyerekvédelem, jogi ismeretek, pályaválasztási tanácsadás, tantervek készítése, vizsgáztatás, vizsgafelkészítés stb.) a pálya első 5-7 évében tervszerűen fel kell készíteni a tanárokat.

A Magyar Úttörők Szövetsége is azokat a specialitásokat és pedagógiai pluszfeladatokat üdvözli, amelyek óriási pszichológiai és pedagógiai többletfeladatokat rónak a pedagógusokra. „Pedagógusképzésként tartjuk elismerendőnek bármely értelmiségiképzésben a gyerekekkel, fiatalokkal foglalkozni készülő specialitást, túl a tanárin (pl. gyermekszínjátszó-rendező, gyermek-kommunikátor, gyermek-designer stb.).”

A Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet szintén egy jelentős pszichológiai komponensnek, a mentálhigiénés képzések megjelenésének szükségességét hangsúlyozza.

Végül a POZITÍV Szakmai Egyesület figyelemreméltó észrevétele szerint „fontos lenne a szaknyelv egységesítése, mert a speciál pedagógiák, pedagógiai irányzatok eltérő nyelvhasználata kezd zavaróvá válni!”

3.3 Szükséges tartalmi változások a tantárgy-pedagógiai képzésben.

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen tartalmi változások szükségesek a pedagógusmesterséget érintő tantárgy-pedagógiai, szak módszertani képzésben?

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

c) a pedagógus-továbbképzésben

	Szükséges tartalmi változások a tantárgy-pedagógiai képzésben		
	Egyetemi képzés szintjén	Főiskolai képzés szintjén	Tanártovábbképzés szintjén
Magyar Pedagógiai Társaság	Fokozni minden szinten a gyakorlatorientáltságot, olyan pedagógiai PhD iskolarendszert alakítani, mely szélesebb spektrumban teszi lehetővé az elméleti elmélyülést.		
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	Több tréning, tanári segédkönyv, szakkönyv, támogatás – a meglévő megfelelő képzések kiemelése, a szakkiadványok utánnnyomásának támogatása.		
Magyar Természettudományi Társulat	Képességfejlesztés módszertanával sokat kellene foglalkozni tantárgy hoz kötve.		
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Több elemző tanítás, ha kell a lexikalitás rovására is.	A szakmai képzési követelmények előtérbe állítása.	Csak valóban színvonalas legyen, a tanárképző intézmények előtérbe helyezése.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Szükséges, hogy minden tanárképző intézmény beépítse a pedagógusjelöltek képzésébe a könyvtárhasználat tanítását és ezen alapulva a könyvtár-pedagógia elméleti alapjait és a gyakorló iskolákkal együttműködve ismertessen meg az iskolai könyvtár által nyújtott szolgáltatásokkal. Szükséges továbbá a tanárképzésen belüli könyvtárostanári képzés megindítása.		
Magyar Úttörők Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Gimnáziumok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Nagycsaládosok Országos Egyesülete	Az egyetemi módszertanoktatók közül kevesen rendelkeznek közoktatásbeli gyakorlattal. A módszertan órák légtüres térben folynak, nincs lehetőség az elképzelések kipróbálására. A megszerzett módszertan ismeretek így sokszor elégtelennek bizonyulnak a gyakorlatban. Jobb eredménnyel működnek azok a rendszerek (erre elsősorban külföldi egyetemen van példa, de ilyen volt az eredeti Eötvös-Kármán-Trefort modell is), ahol az egyetemi módszertan-oktatás és gyakorlóiskolai tanári munka nem válik szét, szervezeten és személyileg is összekapcsolódik.		
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
POZITÍV Szakmai Egyesület	Mindhárom szinten indokolt lenne a hallgatók magasabb szintű pedagógiai-pszichológiai képzésének érdekében a tanulmányok legalább egy részét olyan munkaformákban szervezni, amelynek alkalmazását elvárják a pedagógusok mindennapi munkájában. Ez mellett, hogy személyes tapasztalatokkal vérteti fel a diákokat, a pedagógiai-pszichológiai ismereteiknek gyakorlati vonatkozásban támogatná meg.		
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Bolyai János Matematikai Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	Az információkereső technikák megismertetése és hatékony alkalmazása (begyakoroltatása) elengedhetetlen!		

Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	A hallgatók a gyakorlatban ismerjék meg a tantárgy-pedagógiai, szakmódszertani mesterfogásokat, és gyakorolják is ezeket.		
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	Tanulási stratégiák, tanulásszervezési formák, differenciáló pedagógia.		
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	A szakmódszertan legyen kiterjedtebb, kövesse a tudományos élet változásait.		A pedagógus-képzés terjedjen egész testületekre, a változásokat naprakészen követve.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	Kevesebb magas szintű elméleti háttérismeret, - amit keményen számon is kérnek - és sokkal több praktikus ismeret, amit a tanulók körében is hasznosítani lehet. Tantervi és tantervfejlesztési, tanmenet-készítési ismeretek, (a követelmények szintjének megfelelő és egy adott csoport tanulói összetételéhez is igazodóan!) a választott tantárgynak megfelelően, valamint feladatszerkesztési, mérésmetodikai és értékelési ismeretek. Informatikai eszközök alkalmazási lehetőségeinek, használhatóságának megtanítása. (információszerzés, multimédiás rendszerek, adatbázisok, stb.)		
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Több szakmai gyakorlat, a módszertani kultúra fejlesztése.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	A kívánatos kompetenciák megszerzését segítő továbbképzéseken való részvételt az iskola nem tudja támogatni, pl. számítástechnikai eszközök alkalmazói felhasználásának elsajátítása.

A válaszolók többsége, az előző kérdéshez hasonlóan, erre a kérdésre is a képzési szintek megkülönböztetése nélkül (egyetemi, főiskolai, tanár-továbbképzési), egységesen válaszolt. A Nagycsaládosok Országos Egyesülete úgy véli, hogy „az egyetemi módszertanoktatók közül kevesen rendelkeznek közoktatásbeli gyakorlattal. A módszertan órák légüres térben folynak, nincs lehetőség az elképzelések kipróbálására. A megszerzett módszertan ismeretek így sokszor elégtelennek bizonyulnak a gyakorlatban. Jobb eredménnyel működnek azok a rendszerek (erre elsősorban külföldi egyetemen van példa, de ilyen volt az eredeti Eötvös-Kármán-Trefort modell is), ahol az egyetemi módszertan-oktatás és gyakorlóiskolai tanári munka nem válik szét, szervezetenként és személyileg is összekapcsolódik.”

Érdekes és a kérdés szempontjából originális meglátás, hogy a tantárgy-pedagógiában milyen óriási szerepe van az információkereső technikák (pl. az internet használat) ismeretének. A Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ szerint „az információkereső technikák megismertetése és hatékony alkalmazása (begyakoroltatása) elengedhetetlen”. Ehhez a véleményhez kapcsolódik a Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet is, amikor feltétlenül szükségesnek tartja az „informatikai eszközök alkalmazási lehetőségeinek, használhatóságának megtanítását. (információszerzés, multimédiás rendszerek, adatbázisok, stb.)”. Mindezt a Magyar Könyvtárosok Egyesülete is fontosnak tartja de ők természetesen szükségesnek tartják, hogy minden tanárképző intézmény beépítse a pedagógusjelöltek képzésébe a könyvtárhasználat tanítását is.

3.4 Szükséges tartalmi változások a gyakorlati (pl. gyakorlóiskolai) képzésben

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen tartalmi változások szükségesek a gyakorlati (pl. gyakorlóiskolai) képzésben?

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

c) a pedagógus-továbbképzésben

	Szükséges tartalmi változások a gyakorlati (pl. gyakorlóiskolai) képzésben		
	Egyetemi szintű tanárképzésben	Főiskolai szintű pedagógusképzésben	Pedagógus-továbbképzésben
Magyar Pedagógiai Társaság	Fokozni minden szinten a gyakorlatorientáltságot, olyan pedagógiai PhD iskolarendszert alakítani, mely szélesebb spektrumban teszi lehetővé az elméleti elmélyülést.		
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	A hatékony gyakorlati tapasztalatokkal rendelkező pedagógusokhoz küldjék tanulni a hallgatókat, a felsőfokú intézményben külső szakértő legyen a gyakorlatvezető, (társ szervezeti vezető), aki ismeri a legjobbakat.		
Magyar Természettudományi Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Úttörők Szövetsége	Úgy véljük, hogy a gyakorlóiskolák mellett a szabad gyakorlatválasztást kellene előtérbe helyezni, a hallgató visszatérhessen egykori mesteréhez, vagy elkezdhesse majdani munkaadója mellett.		
Gimnáziumok Országos Szövetsége	A pedagógusképzés gyakorlati részének optimális helye a gyakorlóiskola. Ott az egész iskola a tanárjelöltek rendelkezésére áll, tehát bármikor, bármelyik órára bemehetnek. A kirándulások, táborozások, egyéb rendezvények szervezését, lebonyolítását is figyelemmel kísérhetik, abban részt vehetnek. A gyakorló iskolában az iskolában folyó egyéb gyakorlati munkába is bepillanthatnak, annak elméleti hátterét is megismerve, hiszen szemináriumokat is szerveznek a hallgatóknak. Lehet, hogy az volna jó, ha már az első két évben járnának különböző iskolákba hospitálni a hallgatók, esetleg egy-egy órarészletet tartanának, kipróbálva magukat a gyerekek között, majd másodév végére kellene eldönteniük, hogy tanárok akarnak lenni vagy sem.		
Nagycsaládosok Országos Egyesülete	A 111 / 1997-es kormányrendelet az egyéni tanítási gyakorlat óraszámát 45 órában állapítja meg, melyből mindössze 15 óra a tényleges tanítás. Ez lényegesen kevesebb a szükségesnél, és még a megelőző állapothoz képest is drasztikus csökkenést jelent (az ELTE ötéves szakokon egy féléves, 120 órás az iskolai gyakorlat, ebből 15-20 óra volt tényleges tanítás). Mindössze 45 órában nem szerezhető meg az alapvető tanári tapasztalatok, nem alakulhatnak ki a legfontosabb készségek. Lényegesen hosszabb időre lenne szükség. (Pl. Németországban a gyakorlati képzés két tanéven át tart.) a 111-es rendelet ugyan csoportos általános jellegű gyakorlatot és egyéni külső iskolai gyakorlatot is előír, ezek azonban még nem működnek, és ha működnének, sem tudnák pótolni az egyéni gyakorlatot. A rendeletről ezen kívül hiányzik annak biztosítása, hogy a tanárjelöltek iskolai munkáját irányító mentorok megkapják azt az órakedvezményt, amely lehetővé teszi a munka színvonalas elvégzését. Mind az egyetemi, mind a gyakorlóiskolai képzés tematikája kidolgozatlan; nem kapcsolódik egymáshoz szervesen.		
Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Szükséges lenne a fogyatékosok világának gyakorlati formában (pl. iskolalátogatások, rendezvényi részvétel) történő megismerése. A nonprofit ismereteknél szintén hasznos lenne jól működő szervezeteknél hospitálni vagy rövid gyakorlatokat végezni.		

POZITÍV Egyesület	Szakmai	A gyakorlatvezető tanárokat vonják be a gyakorlat előkészítő munkáiba, az intézmények fordítanak nagyobb gondot felkészítésükre, rendezzék anyagi megbecsültségüket!		
Karinthy Általános Központ	Frigyes Művelődési	A képzésben változtatni kell a szaktárgy tanulása és a módszertan arányain, kiemelten az egyetemi képzés területén. Nem attól tud valaki jól tanítani, hogy kiváló matematikus. Sokkal több iskolai gyakorlatra lenne szükség, ami nem csak a tanórákra korlátozódik, (szülői értekezlet, fogadó óra ...).		
Bolyai Matematikai Társulat	János	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Békés Megyei Fejlesztési és Információs Központ	Humán és	Nincs válasz.	A gyakorlati, gyakorlóiskolai képzés többnyire megfelelő minőségű.	Az egyik legjobb, legtöbb tapasztalatot adó továbbképzési forma a bemutató órák voltak. Eddig ezt legtöbbször a könyvkiadók használták fel termékeik népszerűsítésére. Rendszeresebbé kellene ezeket tenni, nagyobb teret kellene kapniuk a továbbképzésekben.
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete		A pedagógusképzés és továbbképzés gyakorlóterepét nem biztos, hogy a jelenlegi gyakorlóiskolák biztosítják a legoptimálisabban. A hallgatók az elméleti képzés során megszervezett és begyakorolt tantárgy-pedagógiai ismereteiket, készségeiket a mindennapi életben is kipróbálhassák.		A pedagógus továbbképzés messzemenően vegye figyelembe a tantárgy-pedagógiai ismeretek, készségek fejlesztését.
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet		A gyakorlótanítás időtartamát növelni szükséges.		A pályakezdő pedagógusok támogatására is szervezhetőek továbbképzések.
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet		Hatékonyabb, interaktív pedagógiai módszerek elsajátítása. Kétéves gyakorlati képzés a mentor segítségével.	Kétéves gyakorlati képzés a mentor segítségével.	Nincs válasz.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet		Több gyakorlatot kellene beiktatni és ne csak az utolsó évfolyamon és ne csak a gyakorló iskolákban. A főiskolán a 3. és 4., egyetemen 4. és 5. évfolyamokon legyen gyakorlat, s a végzősöknek némi gyakorlat a „mélyvízben”, is, tehát olyan intézményben, ahol messze nem ideálisak a körülmények (pl. rossz a felszereltség, magas a hátrányos helyzetű tanulók aránya, vagy a középfokon a szakképző osztályokban is!) A gyakorlatnak nem csupán a tanításra kellene kiterjednie, hanem a tanórán kívüli sokféle iskolai tevékenységre is, hiszen, ha kikerül és tanítani fog, itt is helyt kell állnia. Fontosnak tartanánk, ha a hallgatók a képzés során megismernék a szakmai irányító és szolgáltató szervezetek, a háttérintézmények, tudományos műhelyek munkáját is, hiszen a későbbiekben ez nagymértékben megkönnyítheti a munkájukat.		
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.		Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete		Nincs válasz.	Nincs válasz.	A gyakorlati jellegű, módszertani megoldások élőben való bemutatásának bázisa (gyakorlóiskola, vagy egyéb pedagógiai műhely) hiányzik. A kívánatos kompetenciák megszerzését segítő továbbképzéseken való részvételt az iskola nem tudja

			támogatni, pl. számítástechnikai eszközök alkalmazói felhasználásának elsajátítása.
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------

A gyakorlati képzés jelentőségét illetően teljesen egybehangzó a szakmai szervezetek véleménye. A válaszolók ugyanis kivétel nélkül a gyakorlati képzés arányának növelése mellett érveltek.

Amíg a Magyar Úttörők Szövetsége a szabad gyakorlatválasztás lehetőségének megteremtését javasolta, addig a Gimnáziumok Országos Szövetsége a gyakorlóiskolák szerepének növelésében látja a megoldást. A Nagycsaládosok Országos Egyesülete magát a 111 / 1997-es kormányrendeletet támadja, amely az egyéni tanítási gyakorlat óraszámát 45 órában állapítja meg, melyből mindössze 15 óra a tényleges tanítás. Szerintük 45 órában nem szerezhető meg az alapvető tanári tapasztalatok, nem alakulhatnak ki a legfontosabb készségek. Ezek kialakulásához ugyanis lényegesen hosszabb időre lenne szükség. A Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége szerint „szükséges lenne a fogyatékosok világának gyakorlati formában (pl. iskolalátogatások, rendezvényi részvétel) történő megismerése.” Végül a POZITÍV Szakmai Egyesület azt hangsúlyozza, hogy „a gyakorlatvezető tanárokat vonják be a gyakorlat előkészítő munkáiba, az intézmények fordítsanak nagyobb gondot felkészítésükre, rendezzék anyagi megbecsültségüket!”

3.5 Szükséges tartalmi változások a szaktárgyi, szaktudományi (pl. történelmi, matematikai) képzésben

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen tartalmi változások szükségesek a szaktárgyi, szaktudományi (pl. történelmi, matematikai) képzésben?

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

a pedagógus-továbbképzésben

	Szükséges tartalmi változások a szaktárgyi (pl. történelmi, matematikai) képzésben		
	Egyetemi szintű tanárképzésben	Főiskolai szintű pedagógusképzésben	Pedagógus-továbbképzésben
Magyar Pedagógiai Társaság	Tisztázandó művelődéseméletileg, hogy mi a „tanárképes” szaktudás, s ennek karakterisztikusabb megjelenítése, akár leválasztása lehet indokolt.		
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	A prevenciós és az ember és társadalom ismeretkörben valamint a gyermekvédelemben családpedagógiai stúdium bevezetése.		
Magyar Természettudományi Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Interdiszciplinaritás.		Elmélet és gyakorlat összhangjának erősítése.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Úttörők Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Gimnáziumok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Nagycsaládosok Országos Egyesülete	A szaktárgyakban és azok tanításában egyre kevésbé elégséges az ismeretek halmozása, a kész ismeretek átadása. Fejleszteni kell az új ismeretek megszerzésének és integrálásának készségét, a gondolkodási készségeket, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készségeket. A szaktantárgyi képzésnek mind tudományos mind pedagógiai szempontoknak eleget kell tennie. Ez utóbbi az egyetemi képzésben háttérbe szorul. Megoldást az egyetemtől független, de azzal együttműködő, az egyetemi tanulmányokra építő tanárképzési intézet létrehozása hozhatja.		

Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
POZITIV Szakmai Egyesület	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ	A pedagógusképzésnek követnie kell a szaktárgyak tartalmi változásait.		
Bolyai János Matematikai Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz	A pályán lévő pedagógusoknak ötévenként valamilyen továbbképzési formában való részvételi közzettségük legyen. Ezzel párhuzamosan kapjon lehetőséget minden pedagógus arra, hogy hét- tíz évenként egy tanévet tudása frissítésére, szellemi feltöltődésre fordíthasson teljes fizetés mellett, a tanítás alól mentesítve.
Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ	Nincs válasz.	Az információkereső technikák megismertetése és hatékony alkalmazása, alkalmaztatása (begyakoroltatása) elengedhetetlen! Minden szaktárgy szakmódszertanában helye kell, hogy legyen!	Az új tantárgyak bevezetésére több továbbképzést kellene szervezni, s nyomon követő alkalmi találkozásokkal továbbfolytatni, hogy mi történik utána a tanórákon, a kolléga hogyan tudja alkalmazni a továbbképzéseken megismerteket.
Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete	Az országos szaktárgyi szakértők véleményüket kinyilvánítják.		
Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	Mindhárom szinten a szakismeret relevanciájának közelítése a pedagógus gyakorlati tevékenységéhez, akár úgy is, hogy a szaktudomány és a szakirodalom művelője kommunikál és kooperál a képzési tartalom közvetítésének mikéntjéről.		
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	Nincs válasz.	Nincs válasz.	A képzést ki kell terjeszteni napközis, kollégiumi, pszichológiai területre is.
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	Minden tantárgynál több figyelmet kellene fordítani az adott szaktudomány eredményeinek gyakorlati alkalmazhatóságra Az Eu — ismeretek nagyobb hangsúllyal szerepeljenek minden olyan tudományterületen, amihez csak kapcsolható. Főként a történelem, állampolgári ismeretek, környezetvédelem témakörökben. A pedagógusjelölt, mint leendő értelmiségi (és talán példakép is) szaktudományának magas szintű ismerete mellett se legyen „szakbarbár”, az általános műveltséget és az erre való igényt ne ölje ki a fiatalokból a gyakran túlzó szaktudományi követelményeknek való megfelelés kényszere.		
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	A kívánatos kompetenciák megszerzését segítő továbbképzéseken való részvételt az iskola nem tudja támogatni, pl. számítástechnikai eszközök alkalmazói felhasználásának elsajátítása.

A szaktárgyi képzésben, - ahogyan a Nagycsaládosok Országos Egyesülete is figyelmeztet rá –,egyre kevésbé elégséges az ismeretek halmozása, a kész ismeretek átadása. Fejleszteni kell az új ismeretek megszerzésének és integrálásának készségét, a gondolkodási készségeket, az anyanyelvi és idegen nyelvi kommunikációs készségeket.” Ezt az észrevételt erősíti a Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ is, amikor arról szól, hogy „az információkereső technikák megismertetése és hatékony alkalmazása, alkalmaztatása (begyakoroltatása) elengedhetetlen! Minden szaktárgy szakmódszertanában helye kell, hogy legyen!”

Végül itt is meg kell említenünk a Bolyai János Matematikai Társulat javaslatát, mely szerint „kapjon lehetőséget minden pedagógus arra, hogy hét- tíz évenként egy tanévet tudása frissítésére, szellemi feltöltődésre fordíthasson teljes fizetés mellett, a tanítás alól mentesítve.”

3.6 Szükséges tartalmi változások a pedagógusok nem-tanórai szerepével kapcsolatos készségeinek fejlesztésére

Vannak-e szervezetének javaslatai arra nézve, hogy a pedagógusképzésben milyen tartalmi változások szükségesek a pedagógusok nem, vagy nemcsak „tanórai” szerepével kapcsolatos, pl. általános műveltségüket, társadalomismeretüket, idegennyelvtudásukat, számítástechnikai ismereteiket, munkavállalói-érdekérvényesítő ismereteiket és készségeiket fejlesztő képzésben?

egyetemi szintű tanárképzésben

főiskolai szintű pedagógusképzésben

c) a pedagógus-továbbképzésben

	Szükséges tartalmi változások a pedagógusok nem-tanórai szerepével kapcsolatos készségeinek fejlesztésére		
	Egyetemi szintű tanárképzésben	Főiskolai szintű pedagógusképzésben	Pedagógus-továbbképzésben
Magyar Pedagógiai Társaság	Nyilvánvaló, hogy valamennyi értelmiségi képző egyetemen, főiskolán indítani kell „gyermek-„ ágazatot (gyermekdesigner, gyermekfilmrendező, gyermekanimátor, gyermeksportszervező, gyermekjogász stb.), vagyis fel kell fejleszteni egy modern „pedológiát”, mely valóban kiterjed a gyermekvilág, pedagógiai jelenségvilág egészére. Egyébként a képzési követelmények a pedagógusképzésben bőven szólnak az extracurriculumokról, csak nincs elég elszánás az érvényesítésre, hiszen a hagyományos “tanszéki összetételekben” ezek a kompetenciák, pláne modernizált formájukban szinte teljességgel hiányoznak!		
Magyar Pedagógiai Társaság Családpedagógiai Szakosztály	A családpedagógiai alapismeretek és módszertan nyújt megfelelő társadalom, család, ember és beavatkozás ismereteket, a különböző szerepekhez való készségeket fejleszti.		
Magyar Természettudományi Társulat	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Könyvtárosok Egyesülete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Magyar Úttörők Szövetsége	Az általános értelmiségi képzés keretei közt olyan elemi tudásokat, készségeket, mint elsősegélynyújtás, oktatástechnológia (ideértve a szórakoztató elektronika használatát), közösség-szervezés, gyerek-felnőtt, gyerek-szülő kommunikáció lenne érdemes tanítani minden szinten.		
Gimnáziumok Országos Szövetsége	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.

<p>Nagycsaládosok Országos Egyesülete</p>	<p>Nyelvtudás. Az uniós irányelvek szerint az 'európai polgár' fogalmához anyanyelvén kívül legalább két idegen nyelv ismerete tartozik hozzá, az 'önálló nyelvhasználat' szintjén, azaz minimálisan középszinten. Ahhoz azonban, hogy szaktárgya fejlődését követni tudja, a nemzetközi tudományos életbe be tudjon kapcsolódni, a diplomás szakembernek legalább egy nyelvet haladó, felsőfoku szinten kell ismernie. Az európai tanárképzésben két új elem is megjelenik: a tanítóképzésben a hagyományos tárgyakon kívül a tanítót egy idegen nyelv tanítására is képezik, annak az uniós ajánlásnak megfelelően, hogy az idegen nyelv tanítását az alsó tagozatban, sőt óvodáskorban kell elkezdni. A középiskolai (ált. iskolai felső tagozat/kisgimnázium és gimnázium, azaz a 10-18 éves korosztály) tanárok képzésében cél, hogy szaktárgyukat egy idegen nyelven is tudják oktatni, a kereshetantantéri célok megvalósítása érdekében, valamint azért, hogy biztosítsák a gimnázium felső évfolyamaiban egyes tárgyak részben idegen nyelven történő oktatását (Id. Council of Europe: Common European Framework for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Cambridge:CUP)</p> <p>Informatika. Magyarországon a matematikához, esetleg a természettudományokhoz kapcsolódik az informatikai képzés. Sem a tantervekben, sem az iskolai gyakorlatban nem nyilvánul meg következetesen az informatika és egyéb (humán) tárgyak integrációja. A tanárképzésben és továbbképzésben ennek a szempontnak hangsúlyosan kellene érvényesülnie.</p> <p>Általános műveltség: elsősorban anyanyelvi műveltség, írásbeli és szóbeli kifejező készség, hangképzés, retorikai ismeretek, helyes beszéd, sőt: helyesírás. Ma teljesen esetleges, hogy a jövőben tanárok mennyire képzettek ezeken a területeken. Sokuk ismeretei, készségei megrekednek a középiskolai szinten.</p>		
<p>Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége</p>	<p>Mindhárom szinten szükségesnek tartom az önismereti gyakorlatok magas óraszámú történő bevezetését. Szintén hasznos lenne, ha munkavállalói ismeretek túl, a tanári szerepek egyéb aspektusaira - osztályfőnök, munkaközösségi tag vagy vezető, közszereplés, szabadidő szervező, gyermekvédelmi feladatok, pedagógus közösség, stb. - is kapnának gyakorlati felkészítést a hallgatók.</p> <p>Külön kiemelem az egészséges életmóddal - lelki és fizikai egészség - kapcsolatos ismeretek, készségek, jártasságok és igények fejlesztésének szükségességét.</p>		
<p>POZITÍV Szakmai Egyesület</p>	<p>Mivel minden pedagógus diploma érettségén alapul, az általános műveltségüket, társadalomismeretüket, idegennyelvtudásukat a középfokú képzésben kellene minőségileg megalapozni. A munkavállalói-érdekérvényesítő ismereteknek az alapképzésbe kellene épülnie, ezzel párhuzamosan a már dolgozóknak intézményükben „vándortanfolyamok” tarthatnának ismertető, képességfejlesztő foglalkozásokat.</p>		
<p>Karinthy Frigyes Általános Művelődési Központ</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Nincs válasz.</p>
<p>Bolyai János Matematikai Társulat</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Nincs válasz.</p>
<p>Békés Megyei Humán Fejlesztési és Információs Központ</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Nincs válasz.</p>	<p>Fontos lenne a pedagógusok számítástechnikai ismereteit és idegennyelv-tudását bővíteni. Ugyanakkor, mivel saját személyiségüket is „használják” munkájuk során, egyre nagyobb szükség van a saját és tanítványaik lelki egészségének megőrzését elősegítő technikák elsajátítását célzó mentálhigiénés továbbképzésekre is.</p>
<p>Kaposvári Egyetem Csokonai V.M. Pedagógiai Főiskolai Karának Pedagógus Továbbképző és Szolgáltató Intézete</p>	<p>A hallgatókban tudatosulnia kell annak a ténynek, hogy a pedagógus szerepkör színterei nem korlátozódnak kizárólagosan a „tanórára”. A kommunikációs készség fejlesztése, a társadalomismeret, nyelvismeret, számítástechnikai ismeretek elméleti megalapozása és gyakorlati alkalmazása elemi szükséglet számukra.</p> <p>A továbbképzési programok ezeket a területeket célozzák meg tartalmukban, tematikában. A programok aktualizálása az elsőrendű feladat.</p>		

Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet	A felsorolt tartalmak bármelyike/valamennyi fontos terület mindhárom szférában esetlegesen más szférákban tapasztalatszerzési lehetőség beépítése a képzési folyamatba javíthat a jelzett szerepvállaláson.		
Hajdú-Bihar Megyei Pedagógiai Intézet	Szükség lenne munkavállalói-érdekérvényesítő ismereteiket és készségeiket fejlesztő képzésre	A pedagógus nemcsak "tanórai" szerepével kapcsolatos képzésbe vegyen részt, hanem legyen lehetősége idegen nyelv tudásának, társadalomismeretének fejlesztésére is. Az élethosszig való tanulás gyakorlati megvalósítására legyen lehetőség.	
Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet	A kérdőíven felsorolt ismeretek és készségek döntő többségét az „alapozó” szakaszban kellene átadni (pl. társadalmi ismeretek, számítástechnikai ismeret, stb.). Más részüket folyamatosan lehetne beépíteni a képzés egész tartamára (pl. általános műveltségi szint folyamatos emelése akár úgy is, hogy szaktól függetlenül évi x számú film, könyv, színház, folyóirat, stb. megnézése, elolvasása kötelező, aminek bizonyítékát kell adni az alapozó szakasz végén, majd az államvizsga előtt valamilyen módon, pl. általános műveltségi teszt vagy beszélgetés csoportosan, egyénileg, stb.) A nyelvvizsga most is követelmény, de megszerzésére ingyenes kurzusokat kellene a képző intézményekben szervezni. A tanárképzés elengedhetetlen ismeretének tartjuk a személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő tréningeket, ami a tanulókkal való megfelelő foglalkozáson túl az egyéni problémák megoldásában is nagy segítséget jelenthet. Napjainkban ugyancsak fontos, hogy a pedagógusok alapvető jogi ismeretekkel is rendelkezzenek, ami egyúttal a munkavállalói érdekvédelemhez is megfelelő háttérrel jelenthet.		
Pest Megyei Pedagógiai Szak- és Szakmai Szolgáltató Intézet Kht.	Nincs válasz.	Nincs válasz.	Nincs válasz.
Zala Megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete	Nincs válasz.	Nincs válasz.	A kívánatos kompetenciák megszerzését segítő továbbképzéseken való részvételt az iskola nem tudja támogatni, pl. számítástechnikai eszközök alkalmazói felhasználásának elsajátítása. Nincs olyan továbbképzési lehetőség, ahol pl. nem szakos tanárok idegennyelv ismereteket szerezzenek, (pl. egy középfokú nyelvvizsga szintjéig eljutva).

A nem-tanórai készségek fejlesztésével kapcsolatban a Magyar Pedagógiai Társaság egy olyannyira kiterjesztett koncepciót javasol, amelyben „valamennyi értelmiségi képző egyetemen, főiskolán indítani kell „gyermek-, ágazatot (gyermekdesigner, gyermekfilmrendező, gyermekanimátor, gyermeksportszervező, gyermekjogász stb.), vagyis fel kell fejleszteni egy modern „pedológiát”, mely valóban kiterjed a gyermekvilág, pedagógiai jelenségvilágának egészére”.

A Magyar Úttörők Szövetsége, szintén egy 'általában vett értelmiségi képzés' keretei között gondolkodva, úgy véli, hogy „olyan elemi tudásokat, készségeket, mint elsősegélynyújtás, oktatástechnológia (ideértve a szórakoztató elektronika használatát), közösség-szervezés, gyerek-felnőtt, gyerek-szülő kommunikáció lenne érdemes tanítani minden szinten.”

A Nagycsaládosok Országos Egyesülete három területet emel ki. Ezek a **nyelvtanulás**, ahol minden európai pedagógusnak illene legalább egy idegen nyelvet olyan szinten ismernie, hogy azon tanítani is tudjon, (az iskolák közötti kereszt-félvényenkénti átjárhatóság okán). Az **informatika** használata szintén általános alapkövetelménynek tekinthető, és az **általános (elsősorban anyanyelvi) műveltség**, írásbeli és szóbeli kifejező készség, hangképzés, retorikai ismeretek, helyes beszéd, sőt: helyesírás.

A Jelnyelvi Tolmácsok Országos Szövetsége hangsúlyozza az önismereti gyakorlatok magas óraszámú történő bevezetésének fontosságát. Továbbá hasznosnak tartaná, ha munkavállalói ismeretekeken túl, a tanári szerepek egyéb aspektusaira - osztályfőnök, munkaközösségi tag vagy vezető,

közszereplés, szabadidő szervező, gyermekvédelmi feladatok, pedagógus közösség, stb. - is kapnának gyakorlati felkészítést a hallgatók.

Külön kiemelik az egészséges életmóddal - lelki és fizikai egészség - kapcsolatos ismeretek, készségek, jártasságok és igények fejlesztésnek szükségességét. A Nógrád Megyei Pedagógiai Intézet is kitér a személyiségfejlesztő tréningek jelentőségére. Ahogy írják „a tanárképzés elengedhetetlen ismeretének tartjuk a személyiségfejlesztő és konfliktuskezelő tréningeket, ami a tanulókkal való megfelelő foglalkozáson túl az egyéni problémák megoldásában is nagy segítséget jelenthet”.

A POZITÍV Szakmai Egyesület konzekvens marad önmagához és ahhoz a korábbi véleményéhez, hogy a pedagógusképzésbe tartalmilag minél kevesebb dolgot kell beszűfolni, de azokat sok-sok gyakorlattal alaposan elsajátítani. Ők a nem-tanórai készségek zömének elsajátítását visszautalják a középfokú oktatásba. Szerintük „mivel minden pedagógus diploma érettségien alapul, az általános műveltségüket, társadalomismeretüket, idegennyelvtudásukat a középfokú képzésben kellene minőségileg megalapozni.”

IV. Elismert hazai és külföldi pedagógusképző „műhelyek”

Sajnos arra a két kérdésre, hogy - *mely hazai pedagógusképző intézmény működésével a legelégedettebb és hogy ismer-e olyan külföldi pedagógusképzési gyakorlatot, melyet jobbnak talál a hazainál* – a szakmai szervezetek zöme nem válaszolt. Összesen két szervezet volt, aki hazai és külföldi intézményeket is említett pozitív modell gyanánt. Ebből az következik, hogy kórosan csekély a kommunikáció a más – és főleg a külföldi – intézményekkel. A hazai egyetemek közül a legtöbben az ELTE-t, a KLTE-t és a JATE-t emelték ki. A főiskolák közül az Egri Tanárképző Főiskolát és a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolát. Néhány olyan válaszoló is akadt, akik első helyen a saját anyaintézetüket jelölték meg, második és harmadik helyen pedig a lokálisan legközelebb eső két intézményt. Az ilyen szervezetek kevésbé a tájékozottságukról, mint inkább a lokálpatriotizmusukról adtak számot válaszaikban. Két olyan külföldi modell volt, amelyet többen is követendő példaként említettek. Az egyik ilyen a bécsi Jugendleitschule, a másik pedig általában a holland modell, azon belül is a Rotterdami Pedagógiai Főiskola. Az utóbbinál egyértelműen azt dicsérték a válaszadók, hogy a hallgató elsőéves korától egy mentortanár segítségével hospitál. Angolszász nyelvterrületről egyetlen példa sem érkezett, ami vagy nagyfokú tájékozatlanságra vagy nagyfokú zárkózottságra utal. Remélhetőleg az EU csatlakozás után ez is megváltozik. Talán megnő a tájékozódás igénye és lehetősége, valamint a kapcsolatok száma a nemzetközi pedagógiai szakműhelyek között.

V. Összegzés

Sok szakmai szervezet gondolja úgy, hogy egy emelt szintű felsőoktatási felvétellel kiszűrhetőek volnának a nem-pedagógusnak valók. A Gimnáziumok Országos Szövetsége például így vélekedik „a pedagógusok jelenlegi társadalmi és anyagi megbecsülése azt vonja maga után, hogy az érettségiző diákok nem jelentkeznek tanárnak. Ez ugyanakkor nem azt jelenti, hogy üresek a tanárszakok. Azok kerülnek be, akik ikszedik helyen jelölték, de az azt megelőző helyekről elutasították őket, így kényszerből, jobb híján végzi egy nagyrészt kontraszelektált csoport az egyetem, főiskola ezen szakjait. Sajnos szakmai tudás szempontjából ez nem bízgat semmi jóval. Ha azt mondjuk, hogy a pedagógusképzésben jelentős változásra van szükség, akkor először a jelenleg funkcionáló tanítókat, tanárokat kell helyzetbe hozni, majd ezt követi a tehetséges ifjak áramlása a pályára.”

Abban is egy véleményen vannak a válaszadók, hogy „a felső tagozatos tanár — gimnáziumi tanár megkülönböztetés a 6- és 8-osztályos gimnáziumok elterjedésével értelmét veszítette. A 10-18 éves korosztály tanárait egyetemen kell képezni, de úgy, hogy a főiskola alaposabb módszertani képzésének értékei megmaradjanak”. (Az idézett véleményt a Nagycsaládosok Országos Egyesülete fogalmazta meg ilyen plasztikusan).

Általában elmondható, hogy a módszertani és gyakorlati képzés mennyiségét mindhárom képzési szinten (egyetemi, főiskolai, tanár-továbbképzési) növelnék a szakmai szervezetek. Ehhez kapcsolódóan a gyakorlóiskolák szerepét is hangsúlyosabbá tennék, a mentortanárok bérezését pedig a gyakorlóiskolákban és máshol is tisztességesebb szintre emelnék. Sokan szükségesnek látják a mentortanároknak adandó óraszámkedvezményt is. A Magyar Úttörők Szövetsége szabad

gyakorlatválasztást javasol, hogy a hallgatók visszatérhessenek régi mestereikhez és lakókörnyezetükhöz. A dicséret külföldi modelleket rendszerint a gyakorlat nagyobb aránya miatt említik.

A nyelvi, az informatikai és önismereti készségek fejlesztésének jelentőségét szinte minden válaszoló kiemeli.

Végül még egy dolog van, amelyben látnivalóan minden szakmai szervezet egyetért, ez pedig az intézmények és képzési szintek közötti átjárhatóság növelésének szükségessége. Ez a törekvés ráadásul teljesen megegyezik azokkal a nemzetközi oktatáspolitikai törekvésekkel, amelyek a felsőoktatásban az EU tagállamok közötti egységes normák kialakítását szorgalmazzák, az átjárhatóság európai szintű növelésének érdekében.

(A szakmai szervezeteknek küldött kérdőív és a szervezetek listája az Oktatókutató Intézet dokumentációjában olvasható.)

Összefoglalás és javaslatok

Elemzéseink arra utalnak, hogy a legkülönbözőbb államok oktatáspolitikusai egyetértenek abban, hogy az iskola monopolhelyezete a tudás közvetítésében már megszűnt (Education, 2001), ennek pedig elkerülhetetlen következménye, hogy új típusú szakértelemre lesz szükségük a jövő tanárainak, s a képzésben nyilvánvalóan erre kell felkészítést kapniuk. Ennek az új típusú szakértelemnek talán a legfontosabb eleme a transzformáció képessége – ami az új információs és kommunikációs technológiák értelemszerű használni tudásán és az idegen nyelvek használatán túlmenően – elsősorban azt jelenti, hogy a pedagógus képes a különböző kulturális-társadalmi háttérű, heterogén (nálunk a középfokon egyre heterogénebb!) tanulóifjúsághoz érvényes, számukra (is) releváns nyelven szólni.

1992/93 fordulójára határátkelő az európai integráció történetében, mivel az 1993 január elsején életbe lépett, a közhasználatban csak "Maastrichti Szerződés" néven emlegetett okmány az integráció új fejezetét nyitotta meg. Az Európai Unió léte által új feltételrendszer keretébe helyeződött a (nyugat)-európai régió fejlődése. A következő fontos határátkelő – témánk szempontjából – pedig a Bolognai Nyilatkozat, amely azt jelzi: újabb fejlődési szakasz kezdődik az európai felsőoktatások, és így a tanárképzés történetében is.

Európa másik, közép-keleti felében némileg kissé korábban a szovjet rendszer lebomlására, az egykori szatellit-államokban politikai rendszerváltásra került sor. Az itt zajló integrációs törekvések ellentmondásos folyamatok közegében, fellobbanó nacionalizmusok és etnocentrizmusok közepette történtek/történnek.

A felsőoktatás, benne a tanárképzés tágabb környezetét e régiószintű makromozgások alkotják. E környezetben az atlanti térség egyetemeinek fejlődése – a mennyiségi expanzió már befejeződött fázisa után – ezidőszakra a minőség és a globális méretű konvergálódás szakaszában, Bologna óta pedig már a szerkezeti közeledés útkeresése közben van.

Régióink (s benne Magyarország) felsőoktatásának fejlődése abban a sajátos helyzetben van, hogy a bizonyos értelemben kényszer-modernizáció nyomása alatt egyidejűleg kell szembesülnie a mennyiségi expanzió, a minőségi fejlesztés és a globális méretű konvergálódás, sőt az EU-hoz való remélt csatlakozásra való felkészülés követelményével. A felsőoktatás (s benne a tanárképzés) mennyiségi expanziója, tömegessé válása következtében erőteljes jelei vannak annak, hogy a képzési ágazat az ipari termelés technológiai folyamataira modellálódik. Ez főként egy olyan nyelvhasználatot, fogalmi apparátust jelent, amelyben az oktatáspolitikai az input-output fogalmaiban gondolkodik, a képzésről mint az "emberi erőforrás fejlesztéséről" beszél alapvetően olyan fogalmak használatával, mint minőségi kontroll, a hatékonyság emelése, sztenderdizálás.

A globalizálódás jelensége egyúttal a versengés fokozódását is eredményezi, ami közvetlenül az iskolai teljesítmények, közvetve a tanárképzés felértékelődése irányába hat.

A tanárképzés és tanári professzió felértékelődésének jeleként a fokozott állami és társadalmi érdeklődés ellentmondásos folyamatokat indított el.

Egyfelől egyértelműen a tanári mesterség professzionalizálódását hozta, amelynek jelei: a képzési szint emelkedése; az elméletigényes stúdiumok hangsúlyossá válása; törekvés a magasan kvalifikált diplomások megnyerésére e pálya számára; a pályakezdés, a beilleszkedés nehézségeinek oldását célzó eljárások intézményesülése; a tanári pálya mint szakmai karrier előmeneteli lehetőségeinek, belső differenciáltságának gazdagítása.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a tanári professzió a "korlátozott szerepelvárás" felől a "kiterjesztett tanári szerep" irányába fejlődik.

E szakmai fejlemények tendenciaszerűen jellemzőek az Európai Unió tanárképzésére, természetesen az egyes tagországok képzési rendszereiben szelektíven vannak jelen e fejlemények.

Közép-Kelet Európában a tanárképzés feltételrendszerében, tágabb rendszerkörnyezetében bekövetkezett változások (kontextus változók) paradigmaváltás-léptékű modernizációs kényszerekkel szembesítették e képzési rendszert. E váltás kulcsmozzanatai egyrészt a szakma presztizsviszonyaival, a szakma karrierlehetőségeivel, a továbbképzés helyzetével valamint szaktudomány és tanári mesterség kapcsolatának, viszonyának rendezésével kapcsolódnak össze.

Ennek alapján elsőrendű fontosságúnak ítéldik e régióban a tanárképzés modernizációja szempontjából a tanári foglalkozás társadalmi presztizsének oly mértékű javítása, hogy az a szakma önmagáról kialakított képét is az eddiginél lényegesen kedvezőbbre formálja. E fejlemény adhatja ugyanis esélyt a szakma minőségi utónpótlásának biztosítására, valamint kiegyensúlyozottabb, "egészségesebb" arányokra női és férfi munkaerő között.

Alapvetőnek minősül továbbá a szakma megtartó erejének növelése (a pályaelhagyás, fluktuáció csökkentése), amelynek, a jövedelmi lehetőségeken túlmenően, egyik legfontosabb feltétele a pálya belső előmeneteli lehetőségeinek, a tanárság mint szakma karrierlehetőségeinek gazdagítása, dúsítása.

Egyöntetűen a minőségjavítás további garanciájának tartják a továbbképzés intézményi háttérének "revitalizálását" és tartalmának megújítását. E felismerés háttérében az az axiomatikus értékű "régiónapaszlat" áll, hogy az iskolák tartalmi/tantervi megújulásának esélye döntő mértékben attól függ, hogy a tervezett változásokkal, azok szellemével a tanártársadalom mekkora hányada azonosul.

Szaktudomány és neveléstudomány viszonya a tanárképzés belső, immanens problematikájának mondhatni "örökzöld" témája. Természetesnek tartjuk, hogy a közép-kelet európai országok tanárképzéséről szóló beszámolókból is tematizálódik. Az alaphelyzet ismerős hazai tapasztalatainkból is: a képzőintézményekben a stúdiumok rangsora a tudományok hierarchiája mentén alakul, ekként a szorosabb értelemben vett tanári mesterség ismeret- és képességterületei nincsenek megnyugató helyzetben a vizsgált közép-kelet európai országokban (sem).

Megítélésünk szerint a probléma megoldása attól várható, ha a fölérendelt cél képes belátásra, önmérsékletre készíti mind a szaktudományok, mind a neveléstudomány képviselőit. E cél: a sok tekintetben megváltozott körülmények között működő iskolák számára teljesítményképes, a "kiterjesztett szerepelvárás", és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítés követelményének megfelelő tanárok képzése.

A hazai tanárképzési rendszer összességében hasonló tendenciákat követ, azzal a különbséggel, hogy a professzionalizálódás jeleként említett fejlemények közül nálunk még több szerepel ezidőszere "hiánylistán", mint a szerencsésebb, kiegyenlített fejlődési pályát bejáró atlanti térség országaiban.

A fejlemények sorában legnagyobb horderejű változásnak a tanárképzés egységesítését szorgalmazó elgondolásokat tartjuk. De ez számos ellentmondást is rejt magában, ezért csak fokozatosan, a személyi és a tárgyi feltételek megteremtése után látszik lehetségesnek.

Mindkét régióra egyaránt jellemző tendencia, hogy mindenütt napirenden van a tanárképzés rugalmasabb, adaptív szervezeti formáinak keresése.

E fejlődés azonban ellentmondásos, mivel a vázolt trendekkel egyidejűleg olyan jelenségek is megjelentek a képzésben, mint az központi irányítói szemléletet, a bürokratikus állami

kontroll pozícióit megerősítő központi alaptantervek, amelyek (a decentralizált tanügyigazgatású országokban) kétségtelenül a tanári szakma deprofesszionizálódásának jeleként is értelmezhetők.

A tanári szakma felértékelődése egyúttal azt is magával vonta, hogy növekedett az az igény, hogy a tanárok munkája, az iskolák belső élete nagyobb társadalmi nyilvánosságot kapjon. Ennek megnyilvánulása az iskola munkájának értékelésében olyan fogalmak megjelenése, mint elszámoltathatóság, intézményi átvilágítás. Így azután a tanárképzés minőségéről való ítéletalkotás szempontrendszer is bővült. A korábbi, a pedagógia körén belül maradó kognitív-didaktikai értékszempontok mellett, velük egyenrangúan megjelentek a képzés gazdaságosságának, társadalmi relevanciájának (felhasználói igények), valamint a munkaerőpiac felől megfogalmazódó értékelés szempontjai.

A magyar tanárképzés a politikai rendszerváltást követően, hasonlóan Közép-Kelet Európa többi államához, radikálisan megváltozott gazdasági és társadalmi rendszerkörnyezetben találta magát, s ugyanakkor az ország megváltozott orientációjából következően, az európai integrációból származó modernizációs kényszerek nyomása alól sem vonhatta ki magát. Az elemzések alapján úgy ítélték meg, hogy a hazai tanárképzés összhangban a mértékadónak tekintett régió trendjeivel összességében tartalmi és intézményi szinten egyaránt próbálkozott/próbálkozik válaszokkal a kor kihívásaira. Az azonban, hogy ezek közül melyik bizonyul adekvát, hosszabb távon is érvényes, működőképes válasznak, most még nem ítélték meg egyértelműen. A történések irányát, dinamikáját érzékelhetjük, a mérlegkészítésnek még nem érkezett el az ideje.

E történések sorából tekintjük távlatos és ígéretes esélynek azt a határmenti térségekben működő tanárképző intézmények számára adódó lehetőséget, amely a szomszédos országok hasonló funkciójú intézményeivel közösen koncipiált és lebonyolított kutató-fejlesztő-oktató programokban ölthet testet. E programok ugyanis a Közép-Kelet Európában oly annyira kívánatos kistérségi integrációt munkálthatnak a maguk sajátos lehetőségeivel, eszközeivel.

Néhányat a nemzetközi gyakorlatból levonható tapasztalatok közül talán tézisszerűen is érdemes megfogalmaznunk:

** A képzési idő csökkentésére nincs példa a mértékadó európai országok gyakorlatában. (A képzési idő meghosszabbítására viszont van).

**Összhangban a mértékadó európai gyakorlattal kívánatos a párhuzamos képzési modell megtartása a 6-14 éves korosztályra történő felkészítésben. A minőség elvét érvényesítve ajánlatos erre törekedni a 14-18 éves korosztályra történő felkészítésben is.

**Célszerű intenzívvé tenni az Életpálya modell kimunkásának munkálatait, illetve elfogadni azt.

**A minőségelv érvényesítésének stratégiai elemei: az utánpótlás (rekrutáció) eljárásainak diverzifikálása; a pályára kerülés kezdetén az átmenetet megkönnyítő eljárások kimunkálása („bevezető szakasz”) és a továbbképzés kiemelt kezelése.

**A tanárképzésnek új szemléletet kell elfogadnia: a tanulók élethosszig tartó tanulásra való felkészítését kell a középpontba állítani.

**A korábbinál fokozottabb figyelmet kell szentelni az információs-kommunikációs technikák és az idegen nyelvek elsajátításának.

**A tanári pálya három szakaszát, a felkészítést, a munkába való bevezetést és a továbbképzést egységes rendszerként kell tervezni.

**Az így kezelt továbbképzésre vonatkozó külföldi tapasztalatok fő tanulságai:

- Tendenciaszerű elmozdulás történt a központilag koncipiált és szervezett formáktól az iskolaszintű szervezeti formák felé.
- Általános felismerés, hogy a tanári gyakorlatot (attitűdöket, képességeket) sem pusztán törvényhozás, sem csak központilag elrendelt kurzusok útján nem lehet megváltoztatni. Hatékonyak az a továbbképzési stratégia bizonyult, amikor sikerült egyensúlyba hozni a résztvevők egyéni, személyes karrier-érdekeltségét egy összerendezett modernizációs stratégiával.
- Stratégiai alapelvek: elkerülendő, hogy az iskolára telepített továbbképzés túlságosan elszigetelt vagy befelé forduló legyen; célszerű törekedni három elem – a tanórai

tapasztalatok, az iskolán kívülről hozott tudás és a kollégák közötti eszmecserék – összekapcsolására.

- A hatékony továbbképzés ismérvei: a kurzus konkrét tanítási, értékelési, megfigyelési és feldolgozási feladatokkal lássa el a résztvevőket; kedvező hatású, ha a kurzus a résztvevők által végzett vizsgálódás (adatgyűjtés) anyaga illetőleg annak reflektív munkába vétele köré szerveződik; célszerű, hogy a kurzus a résztvevők együttműködésén alapuljon olyan módon, hogy „rákényszerüljenek” tudásuk egyesítésére; kívánatos a kurzusokon a felnőttképzés (andragógia) didaktikai-módszertani alapelveinek érvényesítése.
- Az intézményi szervezetfejlesztés életképessége és tartóssága érdekében kívánatos, hogy az innovációban érintettek – lehetőségek szerint – teljes köre (tantestület, iskolavezetés, iskolai adminisztráció, szaktanácsadás) részt vegyen – a maga illetékességi körének megfelelően.
- Az ún. „lépcsős” modellel kapcsolatos tapasztalat, hogy a többszörös átadás-átvétel (multiplikátor hatás) során „higul” az információ.

**A közoktatás fejlesztési lehetőségei függenek az adott pedagógus-állomány egzisztenciális, szakmai és mentális állapotától – az első és a harmadik területen hazánk erős lemaradásban van.

**Az értelmiségi pályaszocializáció esélyeinek javítása érdekében csökkentendő a képzésben a hallgatók kötelező óraterhelése és ezzel párhuzamosan favorizálandók a hallgatók önállóságát erősítő munkaformák.

**Javítandó a szakmódszertan oktatása és presztízse a stúdiók körében.

**A felsőoktatáspolitikai eszközrendszerével befolyásolandók az intézmények annak érdekében, hogy érvényesítsék a képzésben az egységes pedagógiai képesítési követelményeket.

**Oktatáspolitikai eszközökkel biztosítandó az intézményi autonómiának és az intézmény közfunkciós felelősségének egyensúlya.

A következő időszakban elkerülhetetlen néhány strukturális döntés meghozása is. Ennek két oka is van. Az egyik, hogy a “bolognai folyamat” kifejezéssel jelölt, illetve a köztudatba így átment Európai uniós reformfolyamatokat hazánkban is meg kell indítani. Ez azt jelenti, hogy a BA-MA-postgraduális képzés-tudósképzés négyfokozatú szerkezetét hazánkban is be kell vezetnie a felsőoktatásnak. Ez elkerülhetlenné teszi, hogy a pedagógusképzési szerkezet is ennek megfelelően alakuljon át. A másik ok, hogy a gyors fejlődés következtében számos kérdés a magyar pedagógusképzés belső fejlődésének következtében is szabályozási döntéseket kíván. Az alábbiakban ezek közül néhányra teszünk javaslatot.

A tanárképzés kétféle szintű végzettséget adó, a közoktatás számára szakpárban felkészítő képzési rendszerét éppen fél évszázaddal ezelőtt alakították ki.

Az egyetemi szintű szakok lényegében megmaradtak, de a képzési és szakosodási szerkezet átalakult. A korábbi egyetemi szintű tanári szakosodási szisztéma (a szakterületi alapképzési szak/szakpár szigorlatai vagy befejezése után, a tanárképzésre való külön beiratkozással történő képzési lehetőség) megszűnt. A bölcsész szakok csak tanár szakként fogalmazódtak meg, míg a természettudományos területen az adott tudományterület nem tanár és tanár szakos kettős változata alakult ki. A közismereti tanár szakokra a képzés megkezdésekor és – a bölcsész-szakok utóbbi évtizedben történt „reformjától” eltekintve - csak szakpárban lehet jelentkezni. Az egyetemi szintű szakok azt a jellegzetességüket azonban továbbra is megtartották, hogy a felső tagozat és a középiskola évfolyamainak a tanítására képeznek, jóllehet a szakképzettség megnevezése (középiskolai tanár) csak ez utóbbira utal.

A fenti változással párhuzamosan öt évtizeddel ezelőtt (a polgári iskolai előzmények talaján, s az egyetemi szakokkal azonos szakosodási struktúra szerint) létrejöttek az általános iskolai feladatokra felkészítő főiskolai szintű szakok is, amelyek oktatására az egyetemi képzéstől elkülönített új, tanárképző főiskolai hálózat alakult ki.

A szakképzés számára felkészítő un. szakmai tanárképzés rendszere (mely a kezdetektől azonos volt a fent leírt egyetemi szisztémával) továbbra is megmaradt, de az egyetemi szintű tanárképzés mellett később szintén létrejöttek a főiskolai szintű tanárképzés is. A tanári oklevél megszerzésére tehát az önálló oklevelet adó szakterületi képzéssel párhuzamosan, vagy azt követően van mindmáig lehetőség.

A főiskolai és egyetemi szint, illetve a közismereti és a szakmai terület szerint elkülönült tanárképzési szisztéma alapjaiban változatlan maradt napjainkig. Az ötven év során jelentkező modernizációs igény - átfogó fejlesztési elv híján - e kétszer kettős struktúra további differenciálódását eredményezte, amely következtében tanárképzésünk mára diffúz, inkoherens, esetenként diszfunkcionális lett. A jelenlegi trend, vagyis az egyes képzési ágak szerint alakuló fejlődési utak különbözőségei folytán a tanárképzés e sajátosságai (szakpár, kettős vagy kizárólag tanári oklevél, azonos szakterületen különböző szakképesítést adó szakok az átjárhatóság biztosítása nélkül) a felsőoktatás új szabályozási rendjében is sajátos szabályokat igényelnének (a finanszírozás, a szakalapítás, a szakindítás terén pl. a szakpárra vagy a kiegészítő tanári modulra tekintettel).

A tanárképzés átfogó, egységes szabályozásának szükségességét az érintettek évtizedekkel ezelőtt felismerték, konkrét feladatai 1984-től napirenden voltak, amely kérdéskör rendezése a rendszerváltás után valamennyi kormány programjában, valamint a felsőoktatás fejlesztéséről szóló Országgyűlési Határozatban, majd a felsőoktatási törvény 1996. évi módosítása során is prioritást kapott.

A mindenkori fejlesztési irány meghatározásának első alapfeltétele, hogy a tanárképzés a közoktatás és a szakképzés jelenlegi céljaihoz, sőt, a jövőbeni stratégiai fejlesztési trendjeihez igazodjon, hiszen a képzésnek mintegy három évtized pedagógusi munkájához kell megadnia az alapokat. A fejlesztés másik kiindulópontja a felsőoktatási, benne a pedagógusképzési rendszer jelenlegi sajátosságainak, szabályrendszerének, illetve fejlesztési trendjeinek a figyelembe vétele. Alapelv emellett, hogy a minőségi fejlesztéshez nélkülözhetetlen a folyamatosság is, vagyis a korábbi és a jelenlegi - szervezeti, szellemi, intézményi, pénzügyi, stb. - feltételekre alapozódó fokozatos változtatás.

1997. nyarán, 1998. szeptemberi hatállyal megtörtént a tanári képesítés követelményeinek a kormányrendeleti szintű meghatározása történt meg (111/1997. (VI. 27.)). Ez alapvetően két célt szolgált. A humán-erőforrás-fejlesztési kihívásokra reagálva egyrészt a pedagógiai felkészítési komponens tartalmát modernizálta, illetve a kötelező standardok felállításával azt a két évtizede tapasztalt negatív tendenciát célozta megállítani, miszerint a pedagógusi hivatásra, a nevelő tevékenységre való felkészítés egyre csökkent a szabályozás hiányában az egyes szakok szerint, illetve a 33 képző intézmény tantervében meghatározott szakterületi felkészítéshez képest. Másrészt azt célozta, hogy a képesítési követelmények kormányrendeleteinek a meghatározása során - amelyek a felsőoktatási törvény szerint szakonként fogalmazódnak meg, így ágazatonként különböző testületek készítik elő - a tanárszakokat is magában foglaló hétféle ágazat (bölcész, természettudományi, művészeti, testkulturális, műszaki, agrár, közgazdasági) számára egységes támpontokat nyújtson.

A tanári képesítés követelményeinek a rendeleti szabályozása a tanárképzés minőségi fejlesztésének és az egységes tanárképzési rendszer megvalósításának egyaránt első alapvető lépésének tekinthető, de ezt folytatni kell az egységes tanárképzési szerkezet kialakítását célzó, illetve a tanárképzés egészének működését befolyásoló kérdések szabályozásával.

Mindenképpen ki kell alakítani a tanárképzés szakosodási struktúrájának a *rendező elveit* (pl. a képesítési követelményekről szóló rendeletek megalkotásához kívánalom, hogy - az átjárhatóság biztosításának a céljából, amely a tanárképzésből való eltanácsolhatóság révén a minőségemelést szolgálja - a szakosodási szerkezet a nem tanár szakos, vagyis a tudományos diszciplínák mentén történő szakosodási rendet képezze le; hogy a rendeletek tartalmazzák a beszámíthatóság szempontjait az azonos területre felkészítő tanár és nem tanár szakok, a főiskolai és egyetemi szintű tanár szakok, illetve a szakpárban felvehető tanár szakok között, valamint a többi pedagógus szakkal való kapcsolata vonatkozásában). Az átjárható, gazdaságos szerkezet érdekében fel kell építeni az egységesen egyetemi szintű tanárképzés elágazásos, modulokból építkező struktúráját, illetve az e szerinti

átalakítás megvalósításának a módját. Mindez azonban nem lesz működőképes a fenti szerkezetet leképező finanszírozási rend nélkül.

Az 1998-as új kormány programja – a hagyományos iskolaszervezet stabilizálását célozva, az átjárhatóság szempontját azonban hangsúlyozva – a főiskolai és az egyetemi szintű tanárképzési szisztéma megtartása mellett foglalt állást. Ezzel tulajdonképpen a korábban megindult törekvések nem folytatódhattak. Ezen változtatni szükséges, továbbá érvényesíteni kell azt a körülményt, hogy a szakterületi képzésre és a pedagógusi szakmai képzésre vonatkozó előírásokat szakok szerint is összhangba kell hozni.

Ugyancsak fontos lenne a közismereti és a szakmai tanárképzés széttartó rendszerének összehangolása. Jelenleg ugyanazon szakterület tanítására esetenként két-három, sőt négyféle tanár szakos képzéssel is fel lehet készülni (pl. számítástechnika vagy informatika szakos tanár - műszaki informatika szakos főiskolai, illetve egyetemi szintű mérnök-tanár), anélkül, hogy ez utóbbi közismereti tanításra való jogosultsága deklarálva lenne, illetve a szakterületi követelmények beszámíthatók lennének. Az egyes szakok kompetencia-területe deklarálásának a hiányában (illetve, mert a közoktatási törvény sem ad fogódzót a munkaadók számára, mivel csak azt írja elő, hogy a tantárgynak megfelelő tanár szakos szakképzettséggel lehet pedagógus munkakörben alkalmazást nyerni) előfordult olyan eset is, hogy ugyanazon a területen (pl. az informatika szakos mérnök-tanárok számára a számítástechnika tanár szakon) újabb oklevél megszerzését kívánták meg, illetve tették lehetővé.

A szakmai tanárképzésen belül probléma, hogy a közoktatási törvény a főiskolai szintű tanár szakokon végzetek középiskolai alkalmazhatóságát a korábbihoz képest beszűkítette, az által, hogy a szakképzés két szintje közül a középiskolában megvalósuló szakképzés elméleti tárgyai tanításához az egyetemi szintű tanárok alkalmazását írta elő, a gyakorlati tárgyak vezetésére pedig a főiskolai szintű tanári szakképzettséget tartotta megfelelőnek.

Ugyanakkor a szakközépiskolák elméleti tárgyait tanító tanárok zömét a főiskolai végzettségűek alkotják, akik a szakközépiskolai munkaadók véleménye szerint a képzési célnak megfelelő, az egyetemi szinten végzetekével egyenértékű színvonalon képesek az elméleti tárgyakat oktatni, viszont nem kaptak felkészítést a szakmai gyakorlat vezetésére.

Ennek várható következménye (ha csak e törvényt nem módosítják), hogy a főiskolai szintű tanárképzés elsorvad. S mivel a szakmai tanárképzéshez tartozó, szintén főiskolai szintű szakoktatóképzés az, amely kifejezetten a szakképzés gyakorlati tárgyainak a tanítására készít fel, ám ez a közoktatási törvényben nincs nevesítve, várhatóan e képzés is veszít ezzel.

A szakpárban folyó képzési gyakorlat fenntartását célzó szabályozásra sem a tanári, sem az eddig megjelent egyes ágazati képesítési követelményekben szintén nem került sor. (A művészeti ágazat egyes szakjai kivételt képeznek e tekintetben). Ugyanis a képesítési követelmények paramétereit: a képzési időt, szintet, szakképzettséget, stb. a felsőoktatási törvény szerint szakonként, szűk értelmezése szerint tehát csakis egy szakra kell meghatározni. A természettudományi ágazat rendeletében – amely a szakpáros képzést folytató két legnagyobb terület közül eddig megjelent (a másik ilyen a bölcsész terület lesz) - a korábbi, két szakra „legendő” képzési időnek a megtartásával tették lehetővé a szakpáros képzést. Ez viszont az újabb oklevelet adó képzésben hátrányos, mivel ott is e magasabb képzési idő érvényes. E szakokon a korábbi szakindításokat legalizáló miniszteri határozat írta elő a „kötelező” szakpárfelvételt, amelyet – e jogszabály-műfaj államigazgatási szabályai szerint – nem kellett az országos szakmai testületekkel véleményeztetni, így önkényes, szakmailag indokolatlan döntést is tartalmazott (pl. a főiskolai szintű környezetvédelem tanár szaknak csak a biológiával való szakpárfelvételt teszi lehetővé, holott a képesítési követelményekbe – a szakalapításkor keletkezett korábbi probléma feloldására - belefogalmazták a korábban hiányzó biológiai tartalmakat is). A bölcsész és testkulturális területen most készülõ rendeletekben - ugyancsak a generális szabályozás hiánya miatt – e problémára szintén egyedi, egymástól eltérõ megoldások várhatók. Elvi konszenzus híján sem a képzési idő, sem a képzési szint nem változik azáltal, hogy egy szakot, vagy két különböző szakot végez-e el valaki.

A fentiek indokolják, hogy a tanárképzés egészéről külön kormányrendeleti szabályozás volna szükséges, amely az ágazati képesítési követelményekről szóló rendeletek megalkotásához (az eddigieknek a kredit-rendelet végrehajtása kapcsán egyúttal történő módosításához) adna támpontot, tehát azokkal azonos szintű kellene, hogy legyen. Logikus lenne, hogy a finanszírozási kérdések, amelyek természetesen a felsőoktatás-finanszírozás egészéről szóló jogszabályokban kell, hogy megjelenjenek, legalább utalásszerűen szerepeljenek ebben az átfogó, egységes szemléletű szabályozásban is (szakpáros képzés, képzési szintek).

És végül: komolyabb kutatási összpontosítást igényelne a pedagógusképzés-tanárképzés rendszere. Annak ellenére, hogy az oktatási törvények és az alacsonyabb szintű jogszabályok előkészítése egy tárcán belül történik, még nem épült ki a pedagógusképzés kutatási, illetve e képzés fejlesztési, információs és szolgáltatási feladatait ellátó, *speciálisan* ezt végző országos háttérintézmény, amely a pedagógusképzési ágazat felsőoktatás-politikai döntéseinek az előkészítését, tervezését, illetve a képzés hatékonyságának az elemzését szolgálná. A közoktatási és a szakképzési területen több évtizede működnek ilyen célú országos háttérintézmények, s a közoktatási terület 1998-ban létrehozta a pedagógus-továbbképzés szervezésének és fejlesztésének is az országos intézményét, azonban ezek csak áttételesen foglalkoznak a pedagógusképzés témájával.

A felsőoktatás egészének a működését sem kutatja (1980., a felsőoktatási pedagógiai kutatóközpont megszűnése óta) fő feladatként országos intézmény. Az egyes részfeladatok elemzését, fejlesztését, szervezését vagy tervezését (például a felvételi jelentkezés koordinálását, a képzés finanszírozásának vagy a beiskolázási létszámoknak a megtervezését, a kutatási pályázatok gondozását) különböző szervezeti megoldásokkal segíti elő az oktatási tárca.

A pedagógusképzés azonban még ezeken a részterületeken sincs külön nevesítve, önálló vizsgálatra, elemzésre alkalmas módon elkülönítve. Hiányzik például a pedagógusképzés kurrikulumfejlesztésének, tankönyvei kiadásának az összehangolása, a pedagógusképző intézmények oktatói alkalmazásának, együttműködésének, továbbképzésének a jogszabályi háttere, *külön* állami finanszírozása, támogatási rendszere.