

A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai

Az utóbbi időben számos kormányzati oktatási szakpolitikus kiállt az osztatlan tanárképzés visszaállítása mellett. 2011 karácsonya előtt megszületett a döntés, ez adta a lökést jelen cikk megírásához. A tanárképzéssel kapcsolatos alapvető problémák (például a hallgatói létszám drasztikus csökkentése, egyes szakok szinte kihalása) jelentős része már a kétszintű képzés beindítása előtt is léteztek. Az csak felszínre hozta, és jelentősen felgyorsította a folyamatot. A tanárképzésben a Bologna- rendszer bevezetése, a másfél szakos képzés, a szaktárgyi képzésre fordított idő csökkentése, különösen a minor szak esetében, egyáltalán maga a minor szak léte és a tanárképző főiskolák átgondolatlan megszüntetése komoly problémákhoz vezetett, amint azt már az elején is szinte mindenki látta (kivéve a döntéshozókat). Az új felsőoktatási törvény most számos új elemmel bővülve, a több évtizedes jól bevált szaktanárképzési értékeit megőrizve állította vissza az osztatlan képzést.

Az úgynevezett bolognai rendszerben a tanárképzés csak a mesterképzésben létezik (MA). Tanárszakra nem lehet közvetlenül az érettségi után jelentkezni. A kétszakosnak készülő tanárjelöltnek választani kell az alapképzésbe (BSc/BA) való belépéskor, hogy melyik lesz a főszakja, mivel csak így tud belépni a rendszerbe. A hallgatót ott úgy kezdik el tanítani, mintha kutatót képeznének belőle (fizikus, vegyész stb.). Ebben az a baj, hogy olyan ismeretekkel tömjük tele a fejét, kötjük le az idejét és energiáját, sőt az egyetemek kapacitását, amelyre, ha valaha tanár lesz, sosem lesz szüksége. Az alapszakokon 180 kreditet kell megszerezni az alapdiplomához. (Egy kredit körülbelül 1 óra/hét féléves tantárgynak felel meg.) De tegyük fel, hogy a hallgató már középiskolás korában eldöntötte, hogy nem kutató, hanem tanár szeretne lenni. Ekkor sincs más lehetősége, mint beállni a sorba, legfeljebb későbbi tanulmányai során felvesz pedagógiai tárgyakat. Tudjuk, hogy a tanárok jelentős része kétszakos (bár volt egy időszak, amikor egyszakos diplomát is lehetett szerezni, de ez sokszor nehézségeket okozott az iskolában, mivel a kis óraszámú tárgyak tanárainak nehezen lehetett kitölteni a kötelező óraszámát). Mi van akkor a másik szakjával? Ezt csak később, mellékszakként, jóval kisebb óraszámban tudja tanulni. Ez azt jelenti, hogy a hallgató 120 kreditet szerez meg az úgynevezett főszakjából, amelyre belépett az érettségi után, majd a második évtől felveszi a választott mellékszakkját, amelyből 50 kreditet kell megszereznie és még hozzá 10 kreditet választható pedagógiai tantárgyakból. A 3. év végén diplomamunkát kell készítenie és záróvizsgáznia a fő szakjából. Ez után pedig felvételiznie a mesterképzésre, mely 2,5 évig tart. Itt a főszakjából már csak 30 kreditet kap, a mellékszakból 40-et, hogy némileg kiegyenlítődjenek a két szakból megszerezhető ismeretek, és 40 kreditnyi pedagógiát. Ez kiegészül egy fél éves, 30 kreditet érő, úgynevezett rezidens képzéssel, amely egy iskolában eltöltött fél éves tanítási gyakorlat. Ez az új törvény szerint egy éves lesz.

Az MA-t végzett tanár tehát képzése végén kap egy olyan diplomát, amely egy tantárgyból minden tanári tevékenységre feljogosítja (például érettségiztetésre), míg a mellékszak esetében kevesebbet ér. Ugyanakkor az iskoláknak olyan tanárookra van szükségük, akiknek mindkét szakja teljes értékű. A tanórán a tanárnak mind a fő-, mind a mel-

lékszajkjából teljes értékű teljesítményt kell nyújtania, függetlenül attól, hogy az adott szakból milyen szintű képzést kapott. Az érettségénél sem vehetik figyelembe, hogy mivel mellékszakos tanár tanította az adott tárgyat (így az adott tárgyból nem eléggé képzett), ezért a diáktól is csak kevesebb tudás várható el. Azt várja el az iskolavezetés, a szülők és a társadalom, hogy minden tantárgyat jól felkészült tanár tanítson.

A bolognai rendszerű tanárképzésben végzett hallgatókkal kapcsolatos első tapasztalatok

2012-ben végeznek először bolognai rendszer szerint képzett hallgatók. Ők jelenleg az úgynevezett rezidens képzésükben vesznek részt, a féléves, külső iskolai gyakorlatukat végzik mentortanárok felügyelete mellett.

Ezt a képző intézetekben tanításkísérő szemináriumok is segítik. A tapasztalatok már kézzel foghatóak a mellékszakok vonatkozásában, mely szerint egyértelműen megállapítható, hogy a fent leírt félelmek beigazolódni látszanak (*Radnóti és Király, 2010*). A tapasztalatok alapján elmondható, hogy ez szaktól függetlenül igaz megállapítás. Egyaránt jellemző a természettudományos és a humán szakokra is!

A fél szak gyakorlatilag használhatatlan az iskolai tanítási gyakorlatban a hallgató hiányos szakmai tudása miatt. A tanításkísérő szemináriumon sírt egy hallgató az iskolai bemutató tanítása után, mert tőle az iskola, ahol tanított, a minor szakból is teljes tudást várt el, és ennek hiányát neki rótták fel. Megdöbbentő élmény volt! És ezért a helyzetért nem ő a hibás! Milyen iskolai igényekre, felmérésekre alapozták a döntést? Ki a felelős ezért? Hogy lehet megoldani azt a problémát a továbbiakban, hogy a bolognai rendszerben végzett tanároknak két egyforma értékű szakjuk legyen? Átképző/szintemelő programokat kellene számukra biztosítani!

Feltesszük a kérdést, hogy hol van az az adatgyűjtés, amiből a fent vázolt bolognai típusú képzési formára vonatkozó iskolai igény volt látható, illetve kiolvasható? Hazánkban sok kis iskola van, ezért a szakos tanárnak a normál osztálymunkán kívül a tehetség-gondozással is foglalkoznia kell. Finnországban 12 évfolyamos, nagy komprehenzív iskolák vannak, melyek a PISA vizsgálatok eredményei szerint az élvonalba tartoznak. (*Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005*). Ezekben sok tanár dolgozik, sokféle típusú gyerekcsoport van, ott az igényeknek megfelelő a major/minor rendszerű tanárképzés. A magyar iskolarendszer a települési önkormányzati rendszerből adódóan (2012 januárjáig az iskolák zöme önkormányzati fenntartású volt) elaprózott, kis létszámú általános iskola, vagy négyosztályos gimnázium, vagy szakközépiskola. A 12 évfolyamos és a több ezres létszámú „mamutiskolák” száma a magyar oktatási rendszerben elenyésző. Miért kellett a magyar iskolarendszerre ráerőltetni olyan képzési rendszert, amely nem vette figyelembe

Az iskola mindig is olyan közeg volt a történelem során, ahol sok érdekes dolog történt, és a tanárnak nem csak szaktanárként kellett jelen lennie diákjai között. Abban az időben is lehetett volna tanórai és tanórán kívüli eseteket elemezni. Semmilyen segítséget nem kaptunk például arra vonatkozóan, hogy miként lehet egy szülői értekezletet megtartani, egy kirándulást megszervezni és az ott felmerülő problémákat kezelni, az akkor még kötelező családlátogatások lebonyolításához, mely nagyon fontos elem volt a diákok megismeréséhez, a fegyelmezéshez, a figyelem fenntartásához és még sorolhatnánk.

a nemzeti sajátosságokat? A bolognai határozat nem a major/minor rendszert írta elő, csak az átjárhatóságot.

Más szakok esetében már korábban visszaállították az osztatlan képzési rendszert, mivel az új nem vált be, hiába erőltették rá az intézményre. Ilyen volt például az erdőmérnökök képzése.

A pedagógiai-pszichológiai tantárgyak megújulása a tanárképzésben

A régi, két szakos tanárképzésnek valójában nem a diszciplináris része nem működött. A túl elméleti jellegű pedagógiai-pszichológiai tantárgyak rendszerével voltak komoly problémák, melyek nagyon kevés segítséget adtak a konkrét iskolai gyakorlathoz. A pedagógusképzésnek ezt a részét valóban át kellett alakítani. De a fontos innovációk mellett a küzdelmek olyan érdekcsoportok között folytak, amelyek előnyösebb pozíciót akartak szerezni maguknak a tanárképzés egész rendszerében, melyekről azonban sajnos elmondható, hogy nem a szükséges és ténylegesen jelentkező igényekre akartak válaszolni (*Halász, 2011*).

A tanárképzés modernizálását a társadalmi funkcióváltozás kikövetelte (*Hunyadi, 2003*), mellyel ténylegesen egyet lehet érteni. De ez a pedagógiai-pszichológiai részre értendő, és nem következett belőle a szakmai képzés gyengítése, mint ahogyan azt többen értelmezték!

Az új rendszerben a pedagógiai tantárgyak tartalmának a megújítása ténylegesen nagyon fontos és szükséges elem volt, de ehhez nem kellett volna a diszciplináris képzés rendszerét megbolygatni, illetve egy jól működő rendszert teljesen szétverni! És ennek valójában a bolognai folyamathoz semmi köze nem volt. Sőt, erre sokkal hamarabb szükség lett volna. A rendszerváltás után ténylegesen megváltozott a társadalom szerkezete, amely leképződött az oktatási intézményekben is, mely ténylegesen új kihívásként jelent meg a tanárok számára. Valójában 30–40 évvel ezelőtt is voltak problémák az iskolákban, melyekre, sőt a napi iskolai munkára sem készítettek fel a korábbi pedagógiai-pszichológiai kurzusok. Annak ellenére, hogy az utolsó év régen is a gyakorlat éve volt, de ténylegesen szinte csak a szaktantárgy tanítását gyakoroltuk a gyakorlóiskolákban, válogatott gyerekekkel, nem egyszer fél osztályban. Az egy éves tanítási gyakorlat is rövid volt, nem volt lehetőségünk arra, hogy sokféle pedagógiai problémával szembesülhessünk. Sokunk számára komoly nehézséget jelentett, amikor kikerültünk, úgymond, az életbe, és ott kellett helyt állnunk, egy másik, de nem gyakorló gimnáziumban. A nehézségeink nem a szaktantárggyal voltak általában, hanem a pedagógiával. Ténylegesen csak saját emlékeinkre tudtunk hagyatkozni, hiszen az egyetem főleg elméleti ismeretekkel látott el.

Az iskola mindig is olyan közeg volt a történelem során, ahol sok érdekes dolog történt, és a tanárnak nem csak szaktanárként kellett jelen lennie diákjai között. Abban az időben is lehetett volna tanórai és tanórán kívüli eseteket elemezni. Semmilyen segítséget nem kaptunk például arra vonatkozóan, hogy miként lehet egy szülői értekezletet megtartani, egy kirándulást megszervezni és az ott felmerülő problémákat kezelni, az akkor még kötelező családlátogatások lebonyolításához, mely nagyon fontos elem volt a diákok megismeréséhez, a fegyvelmezéshez, a figyelem fenntartásához és még sorolhatnánk.

Az új kurzusok programjainak kidolgozásánál középpontba került az általános tanári kompetenciák fejlesztése. Először ezek azonosítása, majd a fejlesztő tréningek tematikájának kidolgozása. Nagy mértékben segíti a tanárjelölteket a tanárrá válás folyamatában a sok reflexió saját munkáikra, szakmai, pedagógiai fejlődésükre. A kezdő tanár problémáinak azonosítása és leírása fontos elem volt ehhez (*Szivák, 1998*), majd a mentorálás, a gyakorlati év bevezetése, a tanításkísérő szemináriumok rendszerének kidolgozása. De valójában a teljes felkészítés is sokkal gyakorlatiasabb lett, ami azonban nem nélkülözi az elméleti igényességet.

A képzés megújítása során a fejlesztők a tanárjelöltek számára gazdag tanulási környezet kialakítását tűzték ki célul, hogy tényleges életközeli szituációkban, saját élmények szerzésével tanulják a nevelést, az oktatást úgy, hogy képesek legyenek a folyamatos önszabályozásra, a reflektív magatartásra. A jelöltek lehetőséget kapnak arra, hogy többféle környezetben nevelési, oktatási szituációban kipróbálják magukat, pl. szakkör tartása, interjúk készítése tanulókkal, tanárokkal. A képzők segítik a jelölteket saját tanulási tapasztalataik feldolgozásában. A jelöltek számára közvetített tanításfelfogásban alapvető szerepet kapott a diákok tanulásának a segítése, támogatása, valamint annak beláttatása, hogy a tanárnak nem pusztán információátadó szerepe van. A tanításról a tanulás segítésére, a tudás megkonstruálásához szükséges megfelelő tanulási környezet kialakítására helyeződött át a hangsúly, a konstruktivista felfogás, mint elméleti keret mentén (Golnhofer, 2003).

A tanárképzés kurzusai ezzel tudományosan megalapozottabbak lettek, melyek a jelölteket ténylegesen felkészítik a gyakorlati, osztálytermi munkára. Elemzik a tanórai történéseket, alternatívákat dolgoznak ki jellegzetes szituációkra, előhívják saját tanulói tapasztalataikat és elemzik tanulói és tanári szempontból, stb. A jelölteket reflektív gyakorló pedagógusi hozzáállásra nevelik úgy, hogy a kurzusokon ezt modellálják is, illetve saját tanítási gyakorlatuk során már élesben alkalmazzák.

A jelöltek megtanulják, hogy motiváló tanulási környezetet teremtsenek, segítsék diákjaikat abban, hogy maguk konstruálják meg tudásukat, ne pusztán a tanár által „leadott” anyagot mondják fel.

Fontos volt az utóbbi évek fejlesztési folyamataiban a tanári kompetenciák azonosítása, azok fejlesztési lehetőségeinek kidolgozása (Falus és Kotschy, 2006), a fejlődési folyamat reflektív módon való elemzése és mindezek dokumentálása a tanárjelöltekkel különböző dolgozatok és portfólió formájában. Mindezek sokat segítenek a tanárjelölteknek a saját fejlődési utak megtalálásában. Ennek persze fontos eleme az is, hogy maguknak a tanárképzésben részt vevő oktatóknak is rendelkezniük kell megfelelő tanári, a szakmódszertanos oktatóknak közoktatási gyakorlattal, és magas szintű tanári kompetenciákkal is.

Üdvözlendő elem a munkavégzés közbeni betanulás, a rezidens időszak biztosítása is a mentorálással (Zsolnai, 2006; Zsolnainé, 2011). Jó, hogy a kezdő tanároknak az általában kötelezőnél kevesebb tanórát kell megtartani, hiszen a készülés így is nagyon sok munkát ad számukra, melyet a már idősebb kollégák mintegy „elfelejtenek”. Túlóra pedig szóba sem jöhet. Bízunk benne, hogy napjainkban nem történhetnek a következőben leírtakhoz hasonló esetek.

Az alábbi eset 30 éve történt: már majdnem vége volt a félévi záró értekezletnek, amikor kitört a „botrány”. Három fiatal, szeptemberben érkezett és egy idősebb kolléga álltak fel, és mondták el panaszait azzal kapcsolatban, hogy az első évben tanító kollégának nem lenne szabad túlórákat kapniuk, hiszen még nincsenek felkészülve annyi feladat ellátására. Az órákra való felkészülés nagyon sok időt vesz igénybe egy kezdő tanártól. Az igazgatónő teljesen magától értetően úgy „védekezett”, hogy amikor őket felvették szeptemberben, már teljesen készen volt a tantárgyfelosztás. És mivel ők olyan kollégák helyére kerültek, akikre már rá voltak osztva a túlórák, mielőtt különböző okokból elhagyták az iskolát, természetesnek vette, hogy azokat is megkapták.

A végeredmény az lett, hogy egyikük azonnal kilépett, a két szerződéses kolléga elkerült az év végén az iskolából, szerződésüket nem hosszabbították meg. Indoklásként mindössze annyit kaptak, hogy úgysem érezték itt jól magukat.

A szaktárgyak megjelenése a tanárképzésben

Az új típusú tanárképzés megtervezésekor át kell gondolni a szakos képzés rendszerét, annak céljait is. Át kell tekinteni, hogy milyen jellegű ismeretekre van szüksége egy leendő szaktanárnak! Mi abból a háttértudás, és mi az, amely valószínűleg megjelenik a napi tanári gyakorlatában, és azok is milyen szerepkörben?

Abban mindenki egyetért, hogy egy tanárnak alapvetően mások a feladatai, másképp telnek a munkanapjai, mint egy kutatónak. A kutató egy adott problémán dolgozik, az ahhoz tartozó ismeretrendszerét mozgósítja, keres megfelelő szakirodalmat, tervezi meg kísérleteit. Ugyanakkor a tanárnak a megfelelő tanulási környezet megteremtése a feladata ahhoz, hogy a gyermekek az adott tudomány legfontosabb ismereteit, gondolatait megérthessék, elsajátíthassák. Ehhez az adott szakterület szakismeretein túl naponta szüksége van a gyerekek aktuális tudásállapotának felismerésére, hogy ahhoz igazodva tudja megtervezni és irányítani a tanulási folyamatot. Kérdés, hogy a különböző feladatokra való felkészítésnek tartalmilag és módszereiben is eltérőnek kell-e lennie, és ha igen, milyen módon?

A kiváló pedagógiai képzettség nem elég ahhoz, hogy pl. differenciált feladatsorokat és azok különféle megoldási útjait nyomon követni képes tanárt képezzünk. A tapasztalat az, hogy ezeket az újszerű munkaformákat csak azok a szaktanárok merik felvállalni, akik otthonosan mozognak a saját szaktárgyuk ismeretei között! Csak a kiváló szaktudományos képzettséggel rendelkező szaktanár meri felvállalni azt, hogy a gyerekek egy része nem olyan megoldási utat választ egy probléma megoldása során, melyet ő ismer, hanem esetleg egészen másfélét, és fel meri vállalni azt, hogy belehelyezkedve a gyerekek gondolatmenetébe, viszonylag rövid idő alatt el tudja dönteni, hogy jó úton halad-e a gyerek a megoldás felé. Az egyes csoportok munkáját figyelve a legkülönbözőbb kérdéseket tehetik fel számára a gyerekek, olyanokat is, melyek egy frontális órán fel sem merülnének. Vagyis leszögezzük, hogy a tanárképzés egyik alapvető pillére kell legyen a választott szak minél magasabb szintű elsajátítása (*Radnóti, 2004*).

Valójában a szaktárgyak tartalmának tervezésénél is át kell gondolni a szükséges mélységet, például az elméleti fizika esetében a Schrödinger-egyenletből a H atom energiasajátállapotainak levezetését, a háromtest-problémát biztosan nem fogják kérdezni a középiskolás diákok. De azért például a Higgs-bozonról mégis hallania kell egy tanárjelöltnek is, hiszen az újságok is foglalkoznak a témával. Vagyis a tanárjelölteknek képet kell kapniuk a szaktárgyukat érintő aktuális, fontos kutatási kérdésekről. Az alapvető probléma az, hogy az elméleti tárgyakat tanítók zömének fogalma sincs róla, hogy mit is tanulnak a gyerekek általános és középiskolában. Nagyon sokszor a múlt század elejei „tudós tanárok” képe lebeg a szemük előtt. Minden egyetemi oktatónak ajánljuk, hogy a tanterv és a kurzus anyagának összeállítása előtt olvasson végig néhány általános és középiskolások által használt tankönyvet, és ennek a tanításához illesszék a tananyagot.

Napjaink problémáiról is többet kell szólni, például energetika (biomassza, geotermikus, nukleáris energia stb.), génmódosítás stb. Fontosak a társtudományok és a tanár saját szaktudománya társadalmi vetületeinek kérdései, például a nukleáris energia szerepe az energiatermelésben, mobiltelefonok elterjedése és az ezzel kapcsolatos új kutatási kérdések mint egyre újabb változatok megjelenése, azok működésének vázlatos ismerete, a hulladékkezelés kérdése, a fogyasztói társadalom létevel kapcsolatos kérdések stb.

A legújabb kutatási eredmények azt mutatják, hogy a gyermeki megismerés sok esetben hasonlatos ahhoz, ahogyan az adott tudomány fejlődése a történelem során végbe ment. Ezért feltétlenül hasznos és fontos ismeret a tanár szakos hallgatók számára annak a nyomon követése, hogy miként is alakult ki az adott tudomány fogalmi rendszere.

A Bologna-rendszerben az első év teljesen a diszciplínáé, de itt sok olyan tantárgy is van, melyek a tanári pálya szempontjából nem igazán hasznosak. De kérdéses a további-

akban is, hogy a szaktanár képzése során mely tantárgyak legyenek/lehetnek szükségesek a kutatóképzéshez, és melyek azok, melyeket a tanárjelölteknek nem kell teljesíteni, mivel azok helyett pedagógiát, illetve a másik szakjukat tanulják. A leendő tanároknak kicsit másképp kell tanítani, mint a kutatóképzés esetében, de ugyanakkor igényesen. Az alapfogalmak sokrétű bemutatása mellett kapjanak sokat a választott szak, esetünkben a fizika szemléletéből, gondolkodásmódjából (filozófiájából), jelenlegi aktuális kutatási kérdéseiről ismertetőket, és mindezt széles körű kitekintéssel a társtudományokra és a társadalmi hatásokra.

Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy napjainkban is vannak olyan tanárok a pályán, akik kutató szakra jártak, de később mégis úgy döntöttek, hogy tanítani fognak. Elmondható, hogy nekik nincsenek szakmai problémáik. Többen foglalkoznak közülük tankönyvírással, versenyekre való felkészítéssel, tehát a tanártársadalom magasan kvalifikált és megbecsült tagjai. Ellenben egy szakjuk van, hacsak közben nem végeztek el egy másikat is tanár szakos jellegű képzésben. Ennek ellenére mégis a kétszakos képzés mellett célszerű maradni, mivel az szélesebb látókört biztosít, továbbá az iskolák is jobban tudják hasznosítani tudásukat, többféle feladatot tudnak ellátni.

Összegzésként a szakos tanárképzés megújításához megfontolására ajánljuk azt, hogy a képző intézetek a tanárszakos hallgatók számára külön foglalkozásokat szervezzenek, melyekben alapvetően megtörténik

- a szaktárgyak történeti beállítottságú feldolgozása,
- a szaktárgyak interdiszciplináris jellegű bemutatása,
- széleskörű kitekintés a szaktudomány új kutatási feladataira,
- a hallgatók problémamegoldó képességének fejlesztése.

A két érdekcsoport, a pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi (azért lehet ezt érdekcsoportnak nevezni, mivel mindkettő szeretne magának minél több kreditet megszerezni) között alapvető szemléletbeli eltérés figyelhető meg. A pedagógiai tantárgyakat tanítók esetében sokszor lehet hallani, hogy úgy gondolják el a tanárképzést, hogy jó pedagógust kell képezni, aki majd bármilyen tantárgyat tud majd tanítani. A szaktárgyakat oktatók pedig úgy gondolják, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás az elsődleges, és azt csak elő kell adni az osztályban, amit meg mindenki „genetikailag kódolva” egyébként is tud. Véleményünk szerint mindkét csoport leegyszerűsíti a tanári szerepet. Ahogy az elmélet és a gyakorlat csak párhuzamosan haladhat egymással, úgy ennek a két területnek is ötvöződnie kell a tanár munkája során. Az összekapcsoló szerepet a szakmódszertan tölti be.

A pedagógiai tantárgyakat tanítók esetében sokszor lehet hallani, hogy úgy gondolják el a tanárképzést, hogy jó pedagógust kell képezni, aki majd bármilyen tantárgyat tud majd tanítani. A szaktárgyakat oktatók pedig úgy gondolják, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás az elsődleges, és azt csak elő kell adni az osztályban, amit meg mindenki „genetikailag kódolva” egyébként is tud. Véleményünk szerint mindkét csoport leegyszerűsíti a tanári szerepet. Ahogy az elmélet és a gyakorlat csak párhuzamosan haladhat egymással, úgy ennek a két területnek is ötvöződnie kell a tanár munkája során. Az összekapcsoló szerepet a szakmódszertan tölti be.

Az általános iskolai tanárképzés

Most már egyértelműen kimondhatjuk, amit persze többen eddig is tudtunk, meggondolatlan dolog volt a főiskolai tanárképzés megszüntetése. Napjainkban már teljesen egyértelműen érezhető, hogy hiányoznak a közoktatásból a felsőoktatásból kikerülő, elsősorban az általános iskolákba „tartó” tanárok! A fővárosban például a II. világháború után létrehozták a Budapesti Pedagógiai Főiskolát, melyen a Fizika Tanszék vezetője a méltán híres Öveges József volt. A főiskolát 1955-ben megszüntették. Majd alig két évtized múltán, amikor ismét problémát jelentett az általános iskolai tanárok hiánya, egy tanárképző főiskolát alapítottak, amely az egri Tanárképző Főiskola kihelyezett tagozataként, majd később az ELTE külön karaként működött. Ekkortól ismét volt a fővárosban főiskolai szintű tanárképzés, melyet 2003-ban szüntettek meg. Napjainkban ismét jelentkezik a tanárhiány (főleg a természettudományos szakokon), bár már nem csak az általános iskolai szinten és nemcsak a fővárosban, hanem a probléma országos méretű. A gyerek számmánk csökkenéséből, és az iskola összevonásokból adódó szaktanár iránti igény csökkenést sajnos nagyságrenddel meghaladja a nyugdíjazásból, a pályaelhagyásból és a friss diplomások hiányából adódó létszámcsökkenés (*Radnóti és Király, 2010*).

Attól, hogy a képzés egységesen egyetemi szintű, még nem következik az, hogy ténylegesen ez lenne a közoktatás, az általános iskola igénye, legalább is jelen körülmények között. A tanítóképzés, az alsó fokú oktatásra való felkészítés például kifejezetten jó színvonalú, holott a képzés főiskolai szintű.

A tanárképzésnek szakítania kell azzal a szemlélettel, hogy mindenki városban lakik, és jó nevű gimnáziumba jár. Az ország fele falvakban lakik. Ahol van iskola, ott a tanár, a tanító szaktárgyától függetlenül a faluközösség egyik szellemi pillére, összetartó ereje. Ezt akkor lehet érezni igazán, ha iskola-összevonások miatt az iskoláskorú gyerekekkel a pedagógusoknak is másik községbe kell járniuk. Számos polgármester meg tudja erősíteni, hogy ilyenkor kicsit „meghal” a falu, elkezd sorvadni, mert a fiatalok is kezdenek elköltözni. Itt nem csak fiskális szemléletről van szó, hanem a vidék jövőjéről is, amely nem képzelhető el pedagógus nélkül. Ez azért is fontos, mert például a PISA és egyéb vizsgálatok Magyarországra vonatkozó részei azt mutatják, hogy míg az alsó tagozaton jól teljesítenek a diákok, addig a felső tagozaton hirtelen valami elromlik. Itt legalább 1000 felső tagozatot is fenntartó, falvakban található iskoláról van szó. Ha az általános iskolában a szaktantárgyak megalapozása nem megfelelő, akkor azt a tudáshiányt a középiskola már a legjobb jóakarata ellenére sem tudja bepótolni. Az egyetemen ez csak továbbgyűrűzik.

Az általános iskola feladata sokféle érdekes tevékenységgel, elsősorban kvalitatív megközelítéseket alkalmazva, a szaktárgyak logikájába való bevezetés. Ennek közvetítéséhez nem feltétlenül egyetemi szintű, pl. elméleti fizika stúdiumokra van szüksége a tanárjelölt hallgatóknak, hanem a tudományterület, a szaktárgy széles körű bemutatására, és az alapfogalmak történeti fejlődésének, kialakulásának nyomon követésére. És sok szakmódszertanra, ahol az alapfogalmak alakulását a teljes közoktatásra való kitekintéssel átbeszélik a szemináriumokon (ez sok esetben hasonlít a történeti úthoz). Ha túlzottan sok speciális szakmai ismerettel, levezetésekkel tömik tele a tanárjelöltek fejét, akkor a vizsgákra való készülések alkalmával – sok esetben – csak azok értelem nélküli bemagolását lehet elérni. Ellenben nem egy esetben, a fontos alapfogalmak mégis tisztázatlanok maradnak, amint az nem egyszer éppen a szakmódszertani stúdiumok során derül ki. Például olyan esetekben, amikor az adott témakörrel kapcsolatos jellegzetes tévképzetek megbeszélése folyik, derül ki, hogy a hallgatók egy része is rendelkezik azokkal. (Nem is merem folytatni a gondolatmenetet, hogy ez a pályán lévő tanárookra is igaz lehet.) Tehát az előadások során a szakmai példák, a bemutatott tartalmaknak, levezetéseknek is az alapfogalmak tisztázását kell szolgálnia.

Összegzés

Összegzésként elmondhatjuk, hogy az új felsőoktatási törvény bevezetésével várhatóan a cikkünkben jelzett problémák megoldódhatnak. 2011. december 23-án az Országgyűlés által elfogadott „törvény a nemzeti felsőoktatásról” 102. paragrafusa (2) pontjának d) és e) alpontjai szerint:

d) „az általános iskolai tanárképzés osztatlan képzésben szervezhető, a képzés időtartama nyolc félév, amelyet követően – hallgatói jogviszony keretében – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni; az általános iskolai tanárképzés során mesterfokozat szerezhető;”

e) a középiskolai tanárképzés osztatlan képzésben – a Kormány által meghatározott esetben osztott képzésként – szervezhető, a képzés időtartama tíz félév, amelyet követően – hallgatói jogviszonyban – két félév iskolai gyakorlatot kell teljesíteni, a középiskolai tanárképzés során mesterfokozat szerezhető.”

Továbbá az (5) pont kimondja, hogy egyenrangúak lesznek a szakpárok.

Ezek alapján várható, hogy a végző pedagógus jelöltek szaktárgyi és pedagógiai – pszichológiai, elméleti és gyakorlati tudása is megfelelő lesz, a képzés jó alapot ad majd további fejlődésükhöz. Remélhető, hogy a megváltozott képzési folyamatot követően a képző intézetekből jól felkészült szakemberek fognak kilépni a közoktatásba, mind a középiskolák, mind az általános iskolák számára. Sose feledjük azonban, hogy az új köznevelési- és felsőoktatási törvények csak keretet adnak a tanárképzéshez, amely minden elemében azért koránt sem tekinthető tökéletesnek, de rajtunk múlik, hogy ezt milyen tartalommal töltjük meg.

Irodalom

Falus Iván és Kotschy Beáta (2006): Kompetencia alapú tanárképzés. Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, 4. 3–4. sz. 67–79.

Golnhofer Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1. 1–2. sz. 101–109.

Halász Gábor (2010): A pedagógusképzés hazai reformja: Válogatás a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának dokumentumaiból. *Pedagógusképzés*, 8. 2–3. sz. 133–144.

Hunyadi György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1. 1–2. sz. 77–89.

Niemi és Jaku-Sihvonen (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. 2. szám 93–115.

Radnóti Katalin (2004): Hogyan történjen a szaktanárok szakmai képzése? *Pedagógusképzés*. 2. 2. sz. 77–82.

Radnóti Katalin és Király Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 5. sz. 3–16.

Szivák Judit (1998): A kezdő pedagógus. In: Falus, Golnhofer, Kotschy, Nádasi, Nahalka, Petriné, Réthy és Szivák: *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 489–511.

Zsolnai Anikó (2006): A gyakorlatorientált tanárképzés lehetőségei. *Pedagógusképzés*, 4. 3–4. sz. 79–89.

Zsolnai Józsefné Mátyási Mária (2011): A tanárképzés megoldásra váró kérdései. *Iskolakultúra*, 21. 12. sz. 23–28.

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (2011)

Radnóti Katalin – Király Béla

ELTE, TTK – Nyugat-Magyarországi Egyetem