

A hazai tanítóképzés helyzete (2000–2019)

Podráczky Judit

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, egyetemi docens,
e-mail: podracky.judit@ke.hu

A hazai tanítóképzés helyzetének körvonalazását két fő kérdéskör mentén kíséreljük meg. Először azt tekintjük át, hogy merre haladt és milyen tapasztalatokra tett szert a tanítóképzés az integrált felsőoktatásban, miként foglalható össze a felsőoktatási integráció és a bolognai átalakulás mérlege. Az írás második részében olyan aktuális kérdéseket/kihívásokat érintünk, amelyek a tanítói praxis és a képzés oldaláról is válaszokat sürgetnek.

Kulcsszavak: tanítóképzés, integrált felsőoktatás, bolognai átalakulás

DOI: 10.37205/TEL-hun.2019.ksz.04

A tanítóképzők integrációja

A kormányzat által megfogalmazott intézményi integrációkat többkörös egyeztetést és konfliktusokat követően az 1999. évi LII. törvény szentesítette (Kováts, 2016). A törvény értelmében a tanítóképzők intézményi önállósága megszűnt, az előzőleg önálló főiskolák 2000. január 1-től az integrált felsőoktatási szerkezet valamely intézményegységeként (jellemzően karként) működtek tovább. E kényszerű változtatást a tanítóképzők különböző módokon oldották meg.

- Nyolc tanítóképző egyetemhez kapcsolódott. Ezt az utat járta Budapest, Győr, Jászberény, Kaposvár, Nagykőrös, Sáropatak, Szeged és Szekszárd. A tapasztalatok különbözősége miatt említést érdemel, hogy három tanítóképző – Budapest, Szeged és Szekszárd – tudományegyetemhez csatlakozott.
- Hat képzőhely – Baja, Békéscsaba, Kecskemét, Nyíregyháza, Szarvas és Szombathely – integrált főiskolai keretek között működött tovább.
- Önállóságát akkor három egyházi intézmény – Debrecen, Esztergom és Zsámbék –, valamint az alapítványi szervezésű Pető András Főiskola őrizte meg. Azóta Esztergom és a Pető András Főiskola is integrálódott.
- Egyes intézmények/karok többször is integrálódtak (a legutóbbi években például Szarvas, Jászberény, Győr és Szombathely).

Az integrációval egészen új helyzet állt elő. Teljesen elveszett az önállóság, ezzel együtt – legalább részben – a tanítóképzők sajátos szellemi arculata is. Új igazodási pontok váltak érvényessé, a döntési kompetenciák átrajzolódtak, a szakterület érdekérvényesítő képessége pedig jelentősen csökkent (Bollókné & Hunyadyné, 2003). Ehhez az egészen új helyzethez a képzők nagyon különböző módokon tudtak adaptálódni. Az integrációval minden képző átélt valamiféle identitásválságot, ennek azonban képzőnként változó volt az intenzitása és a tartóssága. Tapasztalatunk szerint ezt a válságot a tudományegyetembe integrálódott képzők szenvedték meg jobban. Részben a karok közötti rangsorban elfoglalt helyük megtapasztalása okán, részben mert időnként kompetenciáik is megkérdőjeleződtek. Úgy tűnik, hogy a kisebb és ténylegesen heterogén profilú intézményekben ez az érzés rövidebb idő alatt oldódott.

Ha arra a kérdésre akarunk válaszolni, hogy a különböző integrációs struktúrákban kiknek jobb vagy előnyösebb a helyzete, akkor nehéz helyzetbe kerülünk, mert a válasz erre a kérdésre nem könnyű. Mégis, az állami fenntartású intézményeket tekintve két alapvető konstrukcióban talán megragadhatók a sajátos előnyök és hátrányok. Az egyik a tudományegyetemi keretek közötti működés, a másik a nem tudományegyetemi kötelékben való létezés.

A tudományegyetemi keret kétségtelen előnye (lenne) a rendelkezésre álló tudományos potenciál kiaknázása, ezzel a tanítóképzés kutatásalapú fejlesztésének szorgalmazása. A zárójeles feltételes mód jelzi, hogy ennek megvalósulása nem magától értetődő, és – főként az érdekkülönbségek, a szakterület és a pozíció védelme/féltése, illetve más okok miatt – nem is nagyon szorgalmazott. Komoly előny lehet(ne) továbbá, hogy a tudományegyetemeken könnyebben elérhető a doktori képzésbe való bekapcsolódás és a tudományos témavezetés lehetősége. A tanító- és óvóképzéssel foglalkozó oktatók doktori képzésbe való bekapcsolódására van példa, de ez ugyanúgy nem evidens, mint a kutatás területén történő kooperáció. Az ELTE-n el lehetett érni egy kora gyermekkort középpontba állító doktori program kialakítását és abba az ELTE Tanító- és Óvóképző Kar oktatóinak bevonását (Kelemen, 2019), ehhez azonban hosszú évek kitartó munkájára és számos nehézség/feszültség leküzdésére volt szükség.

Más integrációs szerkezetben (például önálló főiskolán vagy olyan alkalmazott tudományok egyetemén, ahol pedagógiai területen nincs más szereplő) a fentiekhez hasonló előrelépésre jóval kisebb az esély, vagy reálisan nincs is ilyen perspektíva, ugyanakkor ezekben az intézményekben a tapasztalat szerint nagyobb a

mozgástér, és kevesebb az egyezkedési kényszer abban, hogy bizonyos tématerületen vagy képzésekben ki a kompetens(ebb).

Az új szakok indítása körüli anomáliák

Az integrált felsőoktatás keretei között a hagyományosan tanítóképzéssel foglalkozó, ekkor már jellemzően karok számára kétféle út látszott járhatónak:

1. lehetőség szerint minél több új szak indítása, vagy
2. az eredeti profil megtartása (ezen az úton kevesen haladtak).

Az a profilszélesítési törekvés, ami már a '90-es években elindult, az intézmények egy részében az integrációt követő első évtizedben tovább erősödött. Ennek több oka volt, ezek közül mégis meghatározónak tekinthetjük a kar stabilizálását, a több lábbon állás biztosítását, illetve a pedagógusképzési területen 2006-tól érzékelhető létszámcsökkenés ellensúlyozását, együttesen a többciklusú képzésre történő átállással. Az integrációt követő néhány éven belül különös helyzetek teremtődtek azzal, hogy intézményen belüli vagy régió belüli profiltisztítás jegyében az újként indított szakok egy részéről (vagy mindegyikéről) le kellett mondani, azt másik karnak át kellett adni, vagy ki kellett vezetni. Az ilyen módon átélt veszteségeket súlyosbította, hogy az új szakok indításával kapcsolatos munkálatok a szükséges személyi és infrastrukturális feltételek biztosításával több intézményben elvonták a figyelmet az alapprofessziót jelentő pedagógusképzésről, a fejlesztések (köztük a humán erő fejlesztése) döntően az új szakok igényeit igyekeztek kielégíteni, vagyis nem a pedagógusképzést erősítették. A szakok intézményen belüli átstrukturálása, illetve szervezeti átalakítások következtében helyenként sor került az oktatói állománytábla módosítására, az eredetileg tanítóképzést szolgáló műhelyek átalakultak, de az is előfordult, hogy felszámolódtak. 2011 után több intézményben az önálló kari lét is megszűnt és a tanítóképzés intézeti keretek közé szorult. Ezek a változások a tanítóképzés szempontjából kevéssé értékelhetők pozitívnak, mindazonáltal azt is fontos megjegyezni, hogy a pedagógusképzéshez közeli, gyakran abból kinövő szakok több szempontból gazdagították is a képzést.

Tanítóképzést folytató intézmények 2019-ben

Magyarországon e pillanatban 14 felsőoktatási intézmény 18 városban folytat tanítóképzést: 9 állami felsőoktatási intézmény 12 helyszínen, 5 egyházi pedig 6 helyszínen.

Tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmények	A képzés helyszíne	Az intézmény jellege (fenntartó szerint)	Nemzetiségi képzés (van +/nincs -)
AVKF	Vác	egyházi	+ német, cigány-roma
DRHE	Debrecen	egyházi	-
EJF	Baja	állami	+ német, horvát, cigány-roma
EKE	Eger	állami	-
	Jászberény		-
	Sárospatak		-
ELTE	Budapest	állami	+ szerb, német
	Szombathely		+ szerb, német
GFF	Szarvas	egyházi	+ szlovák, román, német, cigány-roma
KE	Kaposvár	állami	-
KRE	Nagykőrös	egyházi	-
	Budapest		-
NJE	Kecskemét	állami	-
NYE	Nyíregyháza	állami	-
PPKE	Esztergom	egyházi	+ szlovák, német
PTE	Szekszárd	állami	+ német
SZE	Győr	állami	+ szlovák, román, német
SZTE	Szeged	állami	-

1. táblázat: Tanítóképzést folytató felsőoktatási intézmények, 2019

A képzőhelyek eloszlása az ország területi lefedettsége szempontjából jónak ítéltető, a létszámok, s ezzel együtt értelemszerűen a rendelkezésre álló erőforrások megoszlása azonban – a képzőintézmények méretétől és földrajzi elhelyezkedésétől függően – nagy különbségeket mutatnak. A kisebb intézmények nehezebben képesek a működésükhöz szükséges feltételeket megteremteni, azokat megfelelő minőségben fenntartani és oktatóikat hosszú távon az intézményhez kötni. A képzést támogató szakmai műhelyek kialakulásának és produktív működésének a nagyobb hallgatói létszám kedvez. Nagyobb létszámot a képzőhelyek számának racionalizálásával lehetne elérni, ennek azonban az intézményi és települési érdekek sérülésén túl ellentmond az a masszív tény, hogy a lakóhelytől távol tanulmányokat folytató hallgatók tanulmányaik befejezését követően nem térnek vissza, ez pedig a vidéki munkaerő-utánpótlás biztosítása szempontjából kockázatos.

A közeljövő prognosztizálható tanítóihiányára hivatkozva az elmúlt évben újabb felsőoktatási intézmények kezdtek lépéseket tenni annak érdekében, hogy tanítóképzést indítsanak, a régebbiek közül pedig néhány intézmény másik településre is kihelyezte a képzést. Ennek – amennyiben a feltételek rendelkezésre állnak – elvileg nincs akadálya. Látni kell azonban, hogy a képzőhelyek számának

növekedése önmagában nem produkál több potenciális tanítójelöltet (vagyis ugyanaz a kontingens oszlik tovább még több képzőhelyre), negatív hatása viszont generálisan érzékelhető lesz, mert kevesebb hallgatóhoz kevesebb oktató kell majd, következésképpen a most még jól működő szakmai műhelyek idővel erodálódnak, mert fenntartásuk nem lesz megoldható.

Betagozódás a bolognai rendszerű felsőoktatásba

A többciklusú, lineáris felsőoktatási képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól és az első képzési ciklus indításának feltételeiről szóló 252/2004. (VIII. 30.) sz. kormányrendelet volt a jogszabályi háttere annak a munkának, melynek keretében 2005-ben minden képzőhelyet bekapcsolva, nagy összefogással és rövid idő alatt az új képzési és kimeneti követelményeknek megfelelő mintatantervi ajánlás készült. A tanító szakon a szerkezet átalakítása a négy éves képzéssel voltaképpen megelőzte a bolognai folyamatot. Az akkor lezajlott tartalmi megújítás főbb irányai a következők voltak: a választott műveltségterületen a közoktatás 6. évfolyamáig terjedő kompetencia, gyakorlatorientáltabb képzés, benne összefüggő, komplex pedagógiai gyakorlattal, néhány fontos tartalom a megújuló szakterületek/képzési modulok vonatkozásában, például a differenciálás pszichológiája és pedagógiája, környezetvédelem, illetve informatikaoktatás.

A bolognai átalakításra a szak szerkezetének megbontása nélkül, a közoktatás igényeinek megfelelő tartalmi korszerűsítésre összpontosítva került sor. A megújítással párhuzamosan őrizni kívánta a szakterület a tanítóképzést jellemző alábbi tradíciókat:

- a közoktatással való szoros kapcsolatot,
- a 6–10 (12) éves gyerekek teljes személyiségének fejlesztésére fókuszáló logikát, szemléletet és gyakorlatot,
- az alapkompenciák fejlesztését, az eszköztudás megalapozását,
- a tanítóképzés integratív jellegét, a tanító kompetenciájába tartozó korosztályok nevelési-oktatási-képzési feladatainak egységben szemlélését,
- a hangsúlyos módszertani felkészítést,
- a képzést egészét átszövő gyakorlati képzést, amely fokozatosan bővülő módon, a reflektivitást mindvégig előtérbe helyezve teszi lehetővé a hallgatók számára a szakma megismerését és az egyre önállóbb munkavégzést.

A tartalmi megújítás középpontjába ekkor – az esélyegyenlőség és a fenntarthatóság szempontjainak horizontális érvényesítésével – főleg a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű, illetve az iskolában tanulási és/vagy beilleszkedési nehézséggel küzdő gyerekek differenciált fejlesztésének összetett kérdésköre, valamint a sajátos nevelési igényű tanulók együttnevelése került.

A többciklusú lineáris képzési szerkezet bevezetése előrelépést hozott abban a vonatkozásban, hogy megszűnt a tanítóképzés zsákutcás jellege: az alapfokozat megszerzését és a tanító szakképzettséget együttesen igazoló diploma birtokában a szakon végzetek tanulmányaik elismerésével léphetnek tovább a mesterképzésbe. Előzőleg erre az erőfeszítések ellenére sem kínálkozott lehetőség (Hunyadyné, 2012).

A képzési és kimeneti követelmények megújítása (2016)

A képzési és kimeneti követelmények (KKK) megújítására 10 év múltán, 2016-ban került sor. Ennek előzménye a 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendeletbe foglalt új szakstruktúra-rendelet. A rendeletben szereplő szakképzettségek a Magyar Képesítési Keretrendszer (MKKR) szintjeire besorolt képesítések, megfeleltetve az Európai Képesítési Keretrendszer (EKKR) szintjeinek. A pedagógus alapszakokat a 6. képzési szinten (= BA-szint) találjuk (5. szintre jelenleg nincs besorolt szak, annak ellenére, hogy az innen kivezetett csecsemő- és kisgyermeknevelő-gondozó felsőoktatási szakképzés helyébe nagyon jól illeszkedne a pedagógiai asszisztens, amelynek foglalkoztatási oldalról is van relevanciája a köznevelésben, s amelyről a kivezetés idején megegyezés is született).

A képzési és kimeneti követelmények megújításához a kiindulópontokat a tanítóval szembeni újabb elvárások, a pedagógusképzési terület szintleírásai és a tanulási eredmény alapú kimenetben való gondolkodás jelentették. A KKK revideálásához kapcsolódó munkát az Országos Programfejlesztő Bizottság koordinálta. E munkafolyamatban jól látszott, hogy radikális átalakításra nincs szándék. A készítőik törekedtek a fontosnak tartott szakmai értékeket megőrizni, ezzel együtt a köznevelés folyamataira reflektáló lényeges kiegészítéseket megjeleníteni. Inkább szemléletében új, ami elsősorban a tanulási eredmény alapú kimenetben jelenik meg. Azt kellett megfogalmazni, hogy a tanító – tanulási tevékenysége eredményeként – mit tud, mire képes, milyen attitűddel és felelősségvállalással rendelkezik a képzés végén. A tanulási eredmény alapú megközelítés szándéka szerint újszerű gondolkodást kíván a képzési programok és tantárgyi tematikák kidolgozói-

tól, és involválja az oktatás módszertanának megújítását. Mindez az intézményi tantervek átalakításának folyamatában belső műhelymunkát igényelt (vagy igényelt volna). Hogy ezt melyik intézmény mennyire vette komolyan, arról tényszerű információk nem állnak rendelkezésre.

A bolognai átalakulás és az intézményi integráció mérlege

Az elmúlt közel két évtized legfontosabb változásainak hatása alapján lehetséges valamiféle mérlegkészítés, tudatosítva a tanítóképzés szempontjából kedvező és kedvezőtlen jelenségeket.

Pozitívumok:

- A tanító szakon végzettek a munkaerőpiacon jól értelmezhető szakképzettséget kapnak.
- Megszűnt a tanítóképzés zsákutcás jellege. Ez jelentős előrelépés akkor is, ha a továbblépést elsőként kínáló neveléstudomány mesterszak mint lehetőség megfeleltetése többek által vitatott volt (és ma is az). Mára további mesterszakok váltak nyitottá a tanítók befogadására, de nincs jelentős változás abban, hogy a továbbtanulásnak ezek az újtjai elvonják a tanítót az eredeti professziótól.
- Az integráció pozitívumaként könyvelhető el a tudományos közegbe kerülés, ami rákényszerítette az oktatókat a tudományos elvárásokhoz való felzárkózásra. Komoly teljesítmény, hogy a tanítóképzésben foglalkoztatott oktatók minősítettségi aránya mára a legtöbb intézményben 60–65% közötti.
- Időigényes és konfliktusoktól sem mentes folyamat volt a felsőoktatási intézményekben a karok közötti együttműködések kialakulása és a szinergiák kiaknázása, de ahol ez elindult, ott számos értéket teremtett.

Kedvezőtlen jelenségek:

- A szakterület érdekérvényesítési képessége radikálisan csökkent. Az önálló intézményi lét idején a Főigazgatói Kollégium kiválóan tudta képviselni a szakterület érdekeit. Ez a grémium keltette életre a tanító- és óvóképzők Országos Tantervfejlesztő Bizottságát (2004-től a neve Országos Programfejlesztő Bizottság), amely a szakmai döntések előkészítésében és a szakfejlesztésének munkálataiban is oroszlánrészt vállalt. Az integrációt követően mindkét szerveződés meggyengült, mert a döntési kompetenciák áthelyeződtek. Ma már alapvetőnek tűnő szakmai kérdések is további (intézményi elöljárói) egyeztetést igényelnek, ezért kisebb horderejű szakmai egyezségek megkötése is nehézkessé, esetenként lehetlenné vált.
- A tudományos közegbe kerülést fentebb a pozitívumok között említettük. Nem lenne szerencsés azonban elhallgatni azt a tényt, hogy a tudományos elvárások és a gyakorlatias képzési orientáció között ellentét feszül, és ez időnként a képzés hátrányára válik. Ugyanez igaz az oktatói rekrutációra is: nem könnyű olyan szakembereket bevonni a képzésbe, akik szakterületi tapasztalattal rendelkeznek és már teljesítették, vagy vállalják, hogy teljesítik a minősítettséggel kapcsolatos követelményeket. Ehhez ma különleges (nem anyagi természetű) motiváció és elszántság kell, mert az egyetemi oktatói javadalmazás a közneveléshez képest sem versenyképes.
- Szólni kell arról is, hogy a közoktatásban jelentkező új igények képzési költségvonzatai mindeddig homályban maradtak. Az elvárások megfogalmazódtak, de egyetlen érdemi egyeztetés sem történt arról, hogy mibe kerül pl. a gyakorlatok megszervezése hátrányos helyzetű települések jól működő iskoláiba, ezért ezeket a feladatokat mindenki úgy oldja meg, ahogy tudja.
- A finanszírozás egész felsőoktatásban érezhető gyengülése miatt a képzés intenzitása csökkent, így egyre nehezebb finanszírozni a személyességet előtérbe helyező kiscsoportos és sok gyakorlatot igénylő képzést.

Végezetül meg kell említeni, hogy a tanítóságot gazdagító, a tanítóképzők által szorgalmazott mesterszak létesítési elképzeléseket ezidáig nem sikerült keresztülvinni.

Aktuális kérdések, kihívások és problémák, amelyekre a szakterületnek és a képzésnek válaszolnia kell

A továbbiakban olyan aktuális kérdéseket, kihívásokat és problémákat szeretnénk felvillantani, amelyekre a szakterületnek és a képzésnek válaszolnia kell. Ezek egyike a *köznevelés tartalmi változásaival összefüggő kérdéskör*. Átgondolást és gyors reagálást igényel, hogy a változások miként befolyásolják a felkészítést, mennyiben módosul a tanítói szerep, összességében a képzésben milyen tartalmi átalakításokra van szükség.

Fajsúlyos kérdés a *tanítói utánpótlás biztosításának kérdésköre*, amely megoldási javaslatokat sürget. A 2005/2006. tanévben a tanítóképzésben még közel 10 000 hallgató vett részt. Ez a létszám 2010-re kevesebb mint felére, közel harmadára csökkent, a 2010/2011. tanévtől a 3800–4500 fős sávban mozog. A felvettek száma 2007-től esett vissza drasztikusan, 2008–2013 között 750 és 950 fő között mozgott, 2014-től pedig valamivel 1000 fő fölött stabilizálódott.¹ A kibocsátott okleveles tanítók száma 2006 és 2009 között évi 1200–1300 fő között változott, majd beállt az éves 500–700 fő közötti kibocsátási szintre.² Az oklevelet szerző tanítók száma azonban nem elég jó mutatója az évente pályára lépők számának, mert a végzettek közül nem mindenki helyezkedik el a pályán, illetve itt sem ismeretlen a korai pályaelhagyás jelensége.

A nyugdíjba vonulók száma pár éven belül komoly nagyságrendet képvisel majd, ezért az utánpótlás biztosításához szükség lesz minden használható, szakmailag megalapozott ötletre és megoldási módra. Elsősorban intézményi szinten szükséges és érdemes átgondolni, hogy miként csökkenthető a képzésből lemorzsolódók és a kilépők aránya és ezzel kapcsolatban milyen további intézkedések jöhetnek szóba. Érdemes gondolkodnunk a pályaszocializáció erősítésén is, aminek része lehet a pedagógusjelöltek partnerintézményekhez kötése már a képzés kezdeti szakaszában. Az is egy gondolkodási irány lehet, hogy miként motiválható, ösztönözhető a fiatal erre a pályára. Ezen egyedül nem tudunk gondolkodni, mert biztos, hogy pénz kell hozzá, a pedagógusbérek újbóli rendezése, a gyakornoki bérekkel kapcsolatos ambivalenciák feloldása. Napirenden van a Klebelsberg-ösztöndíj kiterjesztése a tanító szakra, ami a tapasztalatok alapján ösztönző lehet. Jelen pillanatban úgy látszik, hogy legalább átmenetileg szükséges lenne a

¹ Az adatok forrása a Felvi-statisztika.

² Az OH felsőoktatási statisztikai adatai alapján.

képzési volumen növelése, aminek a szak erőteljes népszerűsítésével együtt lenne értelme.

Szükségesnek látszik újragondolni a *kiemelt figyelmet igénylő gyerekek nevelésével, különösen a hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű, köztük a roma gyerekek nevelésére történő felkészítéssel kapcsolatos feladatokat*. Jól tudjuk, hogy a tanító érzékenységének és felkészültségének óriási a jelentősége, személye és szaktudása meghatározó a gyerekek jövőjének alakulásában. A téma ma kis túlzással aktuálisabb, mint a rendszerváltozást követő években, mert a deszegregációs törekvések segítségével elért eredmények már nem is nagyon látszanak. Rendkívül aktuális ezért annak áttekintése, hogy a pedagógusképzés a 21. század második évtizedének végén milyen módon készíti fel a hallgatókat a roma gyerekek nevelésére. Egy ilyen áttekintésre 2018 májusában történt kísérlet, az Országos Programfejlesztő Bizottság keretében. A tanító szak vonatkozásában (sajnálatos módon) mindösszesen hét képzőhelyről sikerült információkat gyűjteni, ennyi helyről válaszoltak a nyolc kérdést tartalmazó kérdéssorra. A válaszok alapján a felkészítésben a társadalmi integrációval kapcsolatos tematika megjelenik, az intézményekben él a szándék, hogy a kezdőszakasz pedagógusjelöltjeit felkészítsék arra az összetett feladatra, amit a roma gyerekek kompetenciáinak fejlesztése jelent. Jól látszik azonban, hogy a felkészítésben az elméleti ismeretek dominálnak, a gyakorlati felkészítés kevésbé jellemző, ezért a hallgatók nem kerülnek a valósághoz és eszköz sincs a kezükben. „[...] *önmagukban a legpontosabb, tudományos megalapozottságú romológiai ismeretek is csak holt tudást eredményeznek, ha tanítványaink nem találkoznak valóságosan is roma gyerekekkel óvodai, iskolai közegben, ha nem kell kipróbálniuk önmagukat a velük való foglalkozásokon, ha csak szakirodalomból vagy művészeti alkotásokból ismerik a különböző roma családok életkörülményeit, nevelési szokásait.*” (Kereszty & Hunyady, 2018).

Egészen biztosan foglalkoznunk kell a *felnövekvő generáció nevelésével összefüggő, részben módszertani kérdésekkel*. Ezek egyike a *gyerekek tanulásában tapasztalható változások megismerése*, tudomásul vétele és a tanulási környezet ennek megfelelő alakítása. Az információbirtokos és tudásátadó szerep helyébe a gyerekek (megváltozott) tanulási sajátosságai kiinduló kreatív tanulásszervező (Wagner, 2015) és információszelektáló (Lénárd, 2015) szerep lép. A tanító változatos aktivitásokra lehetőséget adó, otthonos, inspiráló, adaptív és rugalmasan alakítható tanulási, alkotó és szociális terek alakítója, tanulási források gazdagságának és sokféleségének biztosítója. Az alapképzésben és a továbbképzésekben is

szükségesnek látszik a meglévő tudás gyarapítása a gyermekek tanulásáról, a tanuláskutatás eredményinek beépítésével és egy jóval korszerűbb didaktikaoktatással.

Ezzel párhuzamosan *sokkal nagyobb figyelmet kell és érdemes fordítani az érzelmi nevelésre és a társas kapcsolatok támogatására*. A teamtípusú szervezeti kultúra ehhez kínál természetes keretet. Ez az intézményi kultúra személyközpontú: fontos egymás elfogadása, a társas támogatás, az együttműködés, az összetartozás. Ezt megalapozzák és segítik a közös programok; érték és egyben cél a kohézió, az azonosulás erősítése. Ez a meghatározó intézményi értékrend hat az osztályok légkörére, a gyerekek társas kapcsolataira is (F. Lassú & Serfőző, 2015).

A családi életformákban és a családi szocializációban történő változások arra figyelmeztetnek, *a szülőknek a neveléshez és a szülői szerep megerősítéséhez több és más szemléletű*, kevésbé a rizikófaktorokra koncentrááló, sokkal inkább az erőforrásokra építő *támogatásra van szükségük* (Csákvári & Ferenczy, 2015). Nem rázható le ez a feladat arra hivatkozva, hogy a nevelés a család felelőssége. *Megerősítésre szorul a tanító nevelői szerepe és tovább kell ösztönöznünk a szülők és a pedagógusok közötti partnerség kialakítását*. Ez minimum két évtizede terítéken levő téma, átütő változások mégsem történtek. Ha szülő és a tanító inkább egymás ellensége, mintsem szövetségese, akkor a nevelésben nehéz bármit előre lépni.

Végezetül néhány olyan alapvető kérdést szeretnék nyitva hagyni, amiben mindenképpen megegyezésre lenne szükség a képzők és a köznevelés között. Az egyik ezek közül az az alapvető kérdés, hogy melyik képzésnek mi a feladata. A tanítóképzés története jól mutatja, hogy mindig minden új feladatot megpróbáltunk belepréselni az alapképzésbe (Kelemen, 2007; Donáth, 2008). Ennek mára van egy olyan veszélye, hogy mindenből adunk egy kicsit, szisztematikusan, gyakorlati tapasztalatot is mellérendelve azonban ténylegesen egyre kevesebb feladatra készítünk fel. Széles körű szakmai egyeztetésre alapozva meghatározható lenne, hogy mi az alapképzés, és mi a továbbképzések feladata. Ezzel összefüggésben el kellene döntenünk azt is, hogy milyen tanítóra van szükség, és milyen mester-ségbeli tudás szükséges ma a feladat ellátásához. E kérdések megválaszolásának megkerülhetetlen feltétele, hogy folyamatos párbeszéd, élő és kölcsönösen konstruktív kapcsolat legyen a képzés és a köznevelés között. Fontos ezért arról is beszélni, hogy ez miként érhető el, ehhez milyen csatornák állnak rendelkezésre és/vagy építhetők ki. Ha ezekben a kérdésekben megegyezésre jutottunk, akkor

tudjuk érdemben átgondolni azt, hogy a képzésben mindehhez milyen változtatások szükségesek.

Irodalom

- 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet A felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről. *Magyar Közlöny* 2015(79), 7131–7158.
- Bollókné Panyik, I. & Hunyady Györgyné (2003). A tanítóképzés az integrált felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(7-8), 4–16.
- Cs. Ferenczi, Sz. & Csákvári, J. (2015). Új megközelítések a koragyermekkori intervenció témakörében. *Esély* 26(5), 103–113.
- Donáth, P. (2008): *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből 1868-1958*. Trezor Kiadó.
- F. Lassú, Zs. & Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés* 3(1), 102–117. 10.31074/gyntf.2015.1.102.117
- Hunyady Györgyné (2012). Rendszerváltás a tanítóképzésben Kísérleti négyéves képzés a budai tanítóképzőben (1986–1994). *Iskolakultúra*, 22(1), 36–49.
- Kelemen, E. (2007). *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra Könyvek 32.
- Kelemen, E. (2019). *A Budai Tanítóképző 150 éve (1869–2018)*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Kereszty, Zs. & Hunyady Györgyné (2018). Cigány gyerekek és a tanítóképzés. *Iskolakultúra*, 28(12), 95–114. 10.14232/ISKKULT.2018.12.95
- Kováts, G. (2016). Intézményi egyesülések és szétválások: nemzetközi tapasztalatok, hazai gyakorlat. In Derényi, A. & Temesi J. (Eds.): *A magyar felsőoktatás 1988 és 2014 között* (pp. 101–152). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Lénárd, A. (2015). A digitális kor gyermekei. *Gyermeknevelés* 3(1), 74–83. 10.31074/gyntf.2015.1.74.83
- Wágner Éva (2015). Mai gyerek és az iskola. *Gyermeknevelés* 3(1), 54–59. 10.31074/gyntf.2015.1.54.59

The elementary school teacher education in Hungary between 2000 and 2019

We attempt to outline the situation of Hungarian primary school teacher training along two main issues. First, we review the progress and experience of primary school teacher training in integrated higher education, and how the balance between higher education integration and the Bologna transformation can be summarized. In the second part of the paper, we touch on current questions / challenges that require answers from both the teaching practice and the training side.

Keywords: primary school teacher training, integrated higher education, Bologna transformation