

**AZ ELTE PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAI KAR  
NEVELÉSTUDOMÁNYI INTÉZETÉNEK ÁLLÁSFOGLALÁSA  
A TANÁRKÉPZÉS NÉHÁNY KRITIKUS – ÉS KRITIKA ALÁ VETT –  
KÉRDÉSÉRŐL**

**Politizált vagy depolitizált kontextus?**

A hazai szakmai és az utóbbi időben egyre inkább a tágabb közéletet is folyamatosan foglalkoztatja a pedagógusok minőségének a kérdése. Több ízben politikai felhangot is kapott már ez a kérdéskör. A különböző szakmai-tudományos testületek megnyilatkozásait követően a kormányzati politikában is a rapid intézkednivalók közt jelent meg – az egyszerűség kedvéért fogalmazunk így – a Bologna-revízió követelése. Sokan vannak azonban olyan szakértők, tudós kollégák, oktatáspolitikusok, akik nyitottnak mutatkoznak tárgyyszerű helyzetelemzésre, türelmes korrekcióra.

Kiindulópontnak tekintjük azt az indítványt, mely szerint a tapasztalatok átgondolt értékelése alapján a szükséges változtatásokat a jelenlegi rendszer keretei között hajtsuk végre. Ennek legfőbb feltétele, hogy a vita konstruktív vitává nemesedjen úgy, hogy a diszciplínák és pedagógikum képviselői elfogadva kölcsönös egymásrautaltságukat, félreteszik a presztízsféltést, a presztízssérelmeket, és a közös érdekeiknek megfelelően összefognak.

**Nemzetközi kontextus**

Az Európai Unióban – túl a sosem vitatott, s a Bologna-rendszernek alapvető elemét jelentő egységesülő európai felsőoktatási tér létrehozásán – az elmúlt 10 esztendőben jelentős erőfeszítéseket tettek az oktatás és képzés korszerűsítése, a tudásalapú társadalom megteremtése érdekében. Ezeknek az erőfeszítéseknek szerves részét képezték a **pedagógusképzés korszerűsítése** felé mutató lépések. Néhány a vitánk szempontjából is meghatározó tendencia:

- A tanárképzési reformok csomópontjában gyakran egy **több lehetőséget biztosító, átjárható, rugalmasabb tanárképzési rendszer kialakítása van, amely meg kívánja erősíteni a tanári szakma, a pedagógus státusz elfogadottságát**. Bár látszólag a középpontban „csupán” a tanárképzési struktúra reformja áll, többen hangsúlyozzák, hogy ez nem elszigetelt rendszerátalakítás. A tanári szakma, a tanári karrier egy élethosszig tartó folyamat, amelyben az egyetemi tanári képzés az alapokat jelenti. Ennek hatására több országban nagyobb figyelmet kezdenek fordítani a kezdő tanárok támogatására és a folyamatos szakmai fejlődés lehetőségeinek megteremtésére.

- A másik széles körben elfogadott változás az Európai Unióban, **a képzési célok, követelmények kompetenciák rendszereként való definiálása, tárgyalása**. E megközelítés jelentősége abban rejlik, hogy láthatóvá, jól értelmezhetővé válnak a kívánt tanulási eredmények, amelyek integrálják a szakma elvégzéséhez köthető szakmai, munkaerőpiaci, egyéni elvárásokat. A kompetenciákhoz kötődő szttenderdek különböző szintű megfogalmazásával pedig mérhetőbbé és perspektivikusabbá válik a szakmai fejlődés, lehetőséget teremtve ezzel a képzési követelmények és a későbbi szakmai fejlődés várható útjának megfogalmazására.

- A kompetenciák rendszerének megfogalmazásán túl érdemes kiemelni **a kompetenciák európai szinten is kirajzolódó tartalmi összecsengését** is, amelynek oka részben a tanári szerep elengedhetetlen újraértelmezésben rejlik. Ebben az új szerepértelmezésben egyre erősebb elvárásként jelennek meg olyan általános kompetenciák, mint a tantermi kutatás kompetenciái; a tanári tevékenység hatásának nyomon követése; kritikus reflexió a saját tevékenységre; együttműködés; egyéni tanulási utak tervezése, fejlesztése; a tudás konstruálás támogatása; az IKT intézményen belüli és egyéni tanulási útjainak beépítése. A fenti általános tanári kompetenciák közül néhánynak különös szerepe van a differenciálásban, a heterogén osztályok tanítása során, ami a hazai közoktatás egyik legnagyobb kihívása is.

Az általános képességeken túl fel kell vértetni a tanárokat olyan speciális képességekkel, mint: a más kultúrákkal szembeni attitűdök elemzése, átértékelése; az empátia fejlesztése; minden tanuló egyéniségként történő kezelése; minden tanuló számára siker biztosítása; az előítéletek, nyelvi hátrányok megfelelő kezelése az iskolában; a kisebbségi tanulók által hordozott értékek megfelelő felhasználása; a szülőkkel folytatott kultúraérzéken, hatékony kommunikáció.

E kompetenciák meglétét nem csupán – bár ez sem lebecsülendő dolog – az európai kultúra lényegéhez tartozó emberi (és gyermeki) jogok indokolják, de az iskola klasszikus tudásközvetítő funkciója során is nélkülözhetetlenek bizonyulnak.

- Az újfajta társadalmi elvárások, a tanulási eredmények középpontba állítása és az új pedagógiai eredmények arra is ráirányították a figyelmet, hogy a kompetencia alapú **pedagógusképzés során meg kell újítani a pedagógiai és pszichológiai szakmai tartalmat is**. Ennek eredményeként hazánkban is, így az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán is kidolgozásra került, egy gyakorlatorientált, a személyre szabott tanulást támogató, reflektív szemléletű és az eredményes tanulási környezetet érvényesítő tantervi tartalom. Az alapozó szakaszban a pályaorientáció, a személyes nézetek, tapasztalatok értelmezése dominál, míg a mester szakon a pedagógia hagyományos témakörei mellett teret kapnak a diszciplináris kere-

teket nem követő, problémaorientált tantárgyblokkok. A pszichológia tárgyakon belül az életkorok problémaközpontú megközelítésén, a szociálpszichológiai és kognitív folyamatok értelmezésén, a személyiségfejlesztés támogatásán túl, jelentős szerepet kapnak a hétköznapi iskolai élet sokféle kihívására felkészítő elméleti és tréning jellegű kurzusok.

Megítélésünk szerint **az európai szintéren született fontos megállapításokkal alapvetően szinkronban van a tanárképzés hazai fejlesztése.** Ugyanakkor tudatában vagyunk annak, hogy hazánkban aligha beszélhetünk arról – számos sikeres kezdeményezés ellenére –, hogy a hazai tanárképzésben részt vevők széles köre tájékozott a fentebb felidézett elvárásokról, így azok nem is hathatják át tevékenységüket.

### **A tanárképzés Bologna-rendszerét ért kritikai pontok, radikális korrekciós javaslatok**

A kritikai észrevételeket felsorolásszerűen, a lényegét kiemelve jelezzük. A következő alfejezetekben minden itt szereplő problémafelvetést érintünk, de átfogóbb megközelítéssel, a tanárképzés szempontjából hangsúlyos elemekre fókuszálva.

- Az egységes tanárképzés nem jó megoldás, mivel életkorokat mos egybe, illetve eltérő feladatokra azonos rendszerben képez pedagógusokat.
- Meg kell szüntetni a tanári szak jelenlegi elkülönülését, vissza kell emelni a régi szakba építettséget, mivel számos megoldhatatlan szervezési problémához vezet, pl. órarend kialakítása, vizsgarend esetében.
- A természettudományos képzésen belül jelentkező hallgatói hiány szoros kapcsolatot mutat az osztott képzésre való átállással.
- Meg kell szüntetni a minor szakokat, mivel ez nem ad valódi képzettséget.
- A pedagógiai-pszichológiai tárgyak jelenlegi túlsúlyát csökkenteni kell.
- Nehezen átlátható a tanárrá válás folyamata. Nincs egyenes út a tanári pályához.
- A rövidebb képzés (négy /öt félév) nem ad valós lehetőséget arra, hogy a jelölt tanárszemélyiséggé váljon, nem teremt kereteket a szakmai szocializációhoz.
- Szakadék van a BA és MA képzés között, kevesen fognak tanári pályára jelentkezni, mivel a hallgató a BA képzés befejezése után kilép a munkaerőpiacra, nem megy tovább a tanárképzésre.

## A tárgyalásmód néhány kérdéséről, a megtárgyalandó témákról és javaslatokról

Az alábbiakban néhány olyan kulcskérdést foglalunk össze, amelyek meghatározzák érvelésünk, véleményünk tartalmát.

**Kiindulópontunk a közoktatási rendszer** – stratégiai léptékkkel mért – **tanárigénye** (szélesebb értelemben iskolai értelmiségi szakalkalmazott igénye). Ebben az oktatás expanziója (horizontális és vertikális értelemben is), az élethosszig tartó tanulás (konvertálható és konvertálódó tudások világa) játszik meghatározó szerepet.

**Elfogadjuk a tanulási eredmények megfogalmazásnak jelentőségét, a tanári kompetencia- és sztenderdszerek kialakításnak fontosságát.** A tanárképzésről gondolkodva pedig azt kívánjuk megvizsgálni, milyen képzés az, amely képes ezeket létrehozni. Meglátásunk szerint, csak az olyan megközelítések érdemelnek figyelmet, amelyek kiindulópontja az iskolákban folyó tanári munka elemzése (beleértve ebbe a tanári munka jövőben várható alakulásának az elemzését), illetve azoknak a kompetenciaigényeknek a feltérképezése, amelyek e munkához kötődnek. Véleményünk szerint azok a megközelítések érdemelnek figyelmet, amelyek kiindulópontja az iskolákban folyó tanári munka elemzése (beleértve ebbe a tanári munka jövőben várható alakulásának az elemzését), illetve azoknak a kompetenciaigényeknek a feltérképezése, amelyek e munkához kötődnek. A tanárképzés mostani Képzési és Képesítési Követelményei (KKK) ebből indul ki.

**Az élethosszig tartó tanulás elve nem csupán a közoktatás szereplőire** – jelenlegi és majdani tanulókra – **érvényes.** A közoktatást kiszolgáló tanártársadalom kompetenciáinak is alapvető jellemzője, hiszen mind a tanítható tantárgyak mögött álló ismeretrendszer (többnyire tudományok, interdiszciplínák) és a tanulási folyamatról, nevelésről szóló tudományos eredmények is hihetetlen gyorsasággal változnak, bővülnek, avulnak, újulnak meg. Egy átfogó keretrendszer erre nézvést külön szempontokat jelent a (1) kezdő tanárképzés, az (2) indukció vagy bevezető képzés és (3) a munka melletti szakmai fejlesztés egészében. A kezdő tanárképzést nem lehet kiszakítani ebből, csak ezen az egészen belül érdemes erről gondolkodnunk. Teljesen más következtetésekre jutnak azok, akiknek a látóterében csak a kezdő képzés jelenik meg, mint azok, akik az egészet egyben látják.

**A tanárképzés mai helyzetének van implementációs vonatkozása is.** Elkülönítendő az értékelésben az implementáció során érzékelt zavarok, hiányosságok, hibák sora a program lényegi elemeitől. E körben kell szólni arról, hogy néhány – a Bologna-folyamattal ellentétesen kialakult, létrehozott – jelenség kritikáját nem szabad a Bologna-kritikával összemosni. Ilyennek tartjuk a természettudományos szakokon létrehozott, az első év után választható tanári-szakirányt; bizonyos BA-kurzusok elméleti túlterhelését; a zaklatott ütemben kidolgozott, elfogadott, s nem kellőképpen összehangolt BA-MA viszonyt és követelményeket; a gyors tempóban készített-akkreditált KKK-k korrekcióra érő hibáit, aránytalanságait; a „gyorsított

ütemű”, siettetett szakakkreditációk tévedéseit stb. Félő, hogy ezek a hibák eltakarják a kialakított képzések jól működő, illetve működőképes elemeit, és az objektív értékelés akadályává válnak.

Nem a szakmai párbeszéd témája egyetlen olyan kritika sem, amelyben olyan ellenérveket sorakoztatnak fel a kétszintű képzéssel szemben, amelyek nem a képzés átalakításának következményei, például:

- a felsőoktatás színvonalának csökkenése (a nagy létszámú és szükségszerűen alacsonyabb színvonalon képzett diákság megjelenése, állandó retorikai elemek kritikáknak);
- a természettudományi szakon végzett tanárok számának radikális csökkenését is ennek tudják be, nem pedig a tanári pálya presztízs csökkenésének és a mérnöki képzések megnyitásának. A társadalmi, gazdasági és kulturális kontextus által determinált alacsony pályapresztízs azonban nem növelhető a szakterületi kreditek növelésével, vagy a korábbi képzési forma visszaállításával, hiszen, ha ez kellő megoldást kínált volna, akkor nem csökkenhetett volna korábban ilyen mértékben a tanári pálya társadalmi elfogadottsága. A csökkenés okai korábbi gyökerűek, részben a közoktatáshoz, részben a reálgazdasági és a közalkalmazotti bérek nagy különbségéhez nyúlnak vissza.

Az előző ponthoz is szorosan kapcsolódik, de önmagában is lényegi szempont a **pedagógiai-pszichológiai tárgyak jelentőségének folyamatos lebecsülése**. Ebben a vonatkozásban mértékadónak tekintjük a MAB – egyébként Bolognával, illetve a tanárképzéssel szemben sokszor igen kritikus – elnökének több ízben kifejtett álláspontját, amely szerint a „PEPSZI-modul” aránya nem haladta meg a korábbi – s bevéltnek tekintett „111/1997. (VI. 27.) Korm. rendeletbe foglalt, pedagógusmesterséggel összefüggő tanegységek mértékét.

Másrészt vizsgálatok sora irányult arra is, hogy a szaktárgyi tudás és a pedagógiai kompetenciák, a felkészültség szerepét igyekezzenek meghatározni a hatékony tanárképzés számára. Vizsgálati eredmények azt hangsúlyozzák, hogy ugyan kapcsolat fedezhető fel a tanár képzettsége/végzettsége és a diákok teljesítménye között, de a nagyobb tárgyi tudás nem mindig vezet hatékonyabb tanítási folyamat-hoz, vagyis a tanulók teljesítményében is megmutatható eredményességhez. Van egy úgynevezett küszöbszint a szaktárgyi tudásban, de az afölötti extra tudás már nem feltétlenül látszik a tanulók eredményeiben. Mivel a végzettség nem bizonyult megfelelő mutatónak, más faktorokat (is) figyelembe kell venni egy képzési rendszer megformálásánál. Több javaslat született a szakmai professzió tartalmi összetételének meghatározására, amelyekben a szaktárgyi tudás mellett a pedagógiai/pszichológiai szakmai tudás kiemelt szerepet kap.

A legélesebben megfogalmazott kritika az, hogy a bolognai-rendszerben képzett tanárok nem kapnak megfelelő szaktudományos felkészítést, tehát a szín-

vonat nem lehet megfelelő. Ez az állítás, így általánosítva, nem igaz. Az állítás értelmezéséhez nyilvánvalóan tényeket kell felsorakoztatni. A tények pedig azt mutatják, hogy egy tanári végzettség mögött legalább három különböző szintű szaktudományos felkészültség lehet. Egyrészt a sokat emlegetett második szakképzettség, ami az alapképzésben 50, a mesterképzésben – a szakmódszertant nem számítva – további 30–40 kreditnyi szaktudományos képzést jelent. Ez megfelel a régi főiskolai szintű képzés kreditmennyiségének. A szaktudományos felkészültségben az első szak az alapképzés minimum 110 és a mesterképzés további 20–30 kreditjéből áll. Ez valamivel magasabb, mint régi egyetemi szintű kétszagos tanári szak szaktudományos követelménye.

A természettudományi és bölcsész tanári képzés nem különválasztható, elvi alapjaiban egységesen kezelendő, elismerve természetesen, hogy a képzési tartalomban meg kell jeleníteni a szakterületek speciális igényeit.

Konszenzus van abban, hogy a felsőoktatásnak számos gondja van, infrastrukturális, személyi stb. Egyszerre jellemzők akár egy-egy intézmény tanszéki struktúrájában aránytalanságok, túlméretezettségek és inségek. Ezek mind orvosolandó problémák, de a tanárképzés optikáján keresztül történő megközelítésük nem szerencsés.

### **A kihívások, melyeket jelen állásfoglalás megfogalmazói kiindulópontként, célként kezelnek és ajánlanak**

A valós szakmai párbeszéd elindulásához fontosnak látjuk az alábbiakban összegezni mindazokat az előttünk álló valóban szakmai célokat, amely meghatározhatják a diskurzusok tartalmát. Ezekre a feladatokra úgy tekintünk, mint a tanárképzés további fejlesztésének és a tanári pálya presztízsnövelésének területeire. **Fontos, hogy konszenzus alakuljon ki a célok, a szakmai tudás jelentősége és tartalma terén**, hiszen ezek után várható érdemi vita a szerkezeti, akár kredit értékeket, vagy a konkrét feladatokat is érintő kérdésekben.

I. **A kompetencia alapú pedagógusképzés meghonosítása.** Ennek eléréséhez szükséges egyetértés alakuljon ki a kompetenciák meghatározásának módjáról, a kompetenciák számáról, jellegéről, a kompetenciák szerepéről a pedagógusok alap- és továbbképzésének a tervezésében, a képzési folyamat értékelésében, a hallgatók munkájának segítésében, a pedagógusképzés módszereinek megújulásában. A kompetenciáknak a tanárképzésben megjelölik a képzés általános céljait, de ezen túl:

- segítségével megítélhetővé válik a hallgatók felkészültsége;
- meghatározható a tantárgyak rendszere;
- hatnak a képzés módszereire;
- irányítóként szolgálnak a hallgatók számára ezzel növelve felelősségvállalásukat saját képzésükért;

- lehetőséget teremtenek az egyéni tanulási és képzési utakra, azaz növelik a képzőintézmények és a hallgatók önállóságát;
  - módot adnak a bevezető szakasz és a továbbképzés egyéni megtervezéséhez;
  - szerepet játszanak a pedagógusképzés minőségbiztosításában;
  - alapot teremtenek a különböző érdekelte szakmai csoportok közti együttműködéshez.
- II. **A pedagógusjelöltek felkészítése** a különböző felkészültségű, képességű, szociális háttérű, etnikai hovatartozású gyerekek együttes oktatására.
- III. **A kezdő pedagógusokat segítő úgynevezett bevezető szakasz**, bevezető képzés (induction period) megjelenítése a pedagógusképzés gyakorlatában. A kezdő szakasz jelentőségének kiemelése és közvetítése, mivel szerepe a pedagógusok beilleszkedésében, további szakmai fejlődésében meghatározó.
- IV. **A képző intézmények és a gyakorlás színhelyéül szolgáló iskolák együttműködésének, partneri kapcsolatának kialakítása**; az iskolák szerepe a képző intézménnyel szembeni elvárások megfogalmazásában, a képző intézmény és az iskola szakmai szemléletmódjának összehangolása, a közös tanulás, innováció és kutatás feltételeinek megteremtése.
- V. **Az iskolák tanuló közösségekké válásának támogatása**. A pedagógusok jelentős szakmai tudással rendelkeznek, amelynek hasznosítására az iskolán belül nagy lehetőségek kínálkoznak. Ehhez azonban ki kell alakítani azokat a feltételeket, amelyek között a pedagógusok képesek egymás munkáját elemezni, egymástól tanulni, közös innovációkban, kutató-fejlesztő munkában részt venni.
- VI. A tehetséges fiatalok pályára vonzása, és a pályán történő megtartása, a pedagóguspályára kerülés különböző útjainak megteremtése. A magyarországi demográfiai hullámvölgy elfedi azt az Európában már élesen jelentkező tendenciát, miszerint nem jelentkezik kellő számban pedagóguspályára a tehetséges hallgatók. (Ez a probléma már nálunk is jelentkezik a természettudományos tanárjelöltek esetében). A hamarosan bekövetkező pedagógushiány elkerülése érdekében növelni kell a pálya vonzerejét az érettségiző tanulók számára, de ezzel egyidejűleg biztosítani kell az egyéb pályákról a pedagógushivatás felé törekvő szakemberek rugalmas átképzésének a módjait is.
- VII. **A pedagógusok pályamodelljének, előmeneteli rendszerének kidolgozása**. A jelenlegi monolit pedagógusszakmán belül ki kell alakítani a különböző, a szakmai felkészültséget, a munka minőségét tükröző szinteket (kezdő tanár, tapasztalt tanár, eredményes tanár, kiemelkedő szaktudású tanár) és a hozzájuk kapcsolódó kritériumok, szttenderdek rendszerét. Ehhez kötődően ki kell alakítani a pedagógusok folyamatos és az egyéni szakmai fejlődést támogató mentorálás átfogó rendszerét.
- VIII. **A tanárképzésben a szakemberek széles köre vesz részt**, köztük a szaktudományok olyan művelői is, akik döntően szaktárgyi ismeretekkel rendelkez-

nek. Ugyanúgy, ahogyan a közoktatásban tanító pedagógusoknak, a pedagógusképzőknek, is el kell sajátítaniuk a szakma műveléséhez elengedhetetlen kompetenciákat, hiszen a pedagógusjelöltek számára ők is modellként szolgálnak. Ennek érdekében létre kell hozni, folyamatosan működtetni kell olyan „képzők képzése” formákat, amelyek segítik a tanárképzésben dolgozók szakmai fejlődését.

- IX. **A korszerű információs és kommunikációs technológia alkalmazásának** kiemelkedő szerepe van mind az iskolai tanítás gyakorlatában, mind pedig a pedagógusok szakmai fejlődésében, de elsajátításuk azt a célt is szolgálja, hogy a pedagógusok megfelelő szinten rendelkezzenek ezzel az általánosnak tekinthető kulcskompetenciával.

### **A kritika és a szakmai javaslataink közös pontjai, amelyek megoldását együtt kell keresnünk a diskurzusban:**

A legfőbb kihívások, célok kijelölése után, természetesen azokkal összhangban, lényegesnek tartjuk kiemelni az általunk is érzékelt problémákat, láttatva azok során a konkrét feladatokat is:

- I. A bolognai-rendszerű tanárképzés bizonyos rugalmasságot hordoz magában, hiszen a tanári modul megszerzésére mód nyílik a szakos mesterszak elvégzése után is. A munka mellett megszerezhető **tanári képzési formáknak** azok a **változatos formái**, amelyek az angol rendszerben megjelentek, nálunk még nem ismertek. A természettudományos tanárhiányt megelőzendő, célszerű volna a pedagógusképző intézményeknek és az iskoláknak ezekre a formákra is felkészülniük. Ezzel párhuzamosan a tanári pályán történő elhelyezkedést vonzóvá kell tenni.
- II. Az EU különféle állásfoglalásaiban, következtetéseiben nyomatékosan hangsúlyozza a **pedagógusok egész életen át tartó szakmai fejlődésének fontosságát**, annak biztosítását, hogy a pedagógus képes legyen felismerni saját fejlődésének eredményeit és a további fejlesztési igényeket is. Az egész életen át tartó fejlődés a továbbképzéseken kívül **rendszeres mentorálást** is kíván. A támogató folyamatok **szakmai kritériumrendszerének kidolgozásán** túl szükség van egy olyan szakmai/szakmapolitikai környezetre, ami elvárja és egyben szakmai alapon ösztönzi is a tanulást (nem csupán kreditpontok és a szakmán belül töltött idő fontos). Szükséges lenne egy olyan **életpálya modell megteremtése**, amely érvényesíti, hogy a szakmai fejlődésnek különböző fázisai vannak. Meg kell szüntetni azt a helyzetet, amelyben a kezdő és a nyugdíjba vonuló pedagógusok egy egységes homogén tömeget alkotnak. A felsőoktatáshoz és több más szakmához hasonlóan előmeneteli fokozatokat kell megállapítani, amelyeket pontosan meghatározott követelmények teljesítése esetén lehet elérni, és amelyeknek az elérése erkölcsi és anyagi elismeréssel is jár.

- III. Arról szakmai konszenzus van, hogy a pedagógiumnak **az egykori 111-es rendelet már jó előéletet és biztos közös alapot jelentett**, vagyis elfogadottá vált az ott megjelenő tudásmennyiség és időmennyiség. A diszciplináris oldal mégis szakmai hiányként, veszteségként /vereségként élték meg a Bologna-rendszerbe foglalt pedagógium-követelményeket (név, törés a rendszerben, kreditvesztés, minor szak, szakdolgozat stb.). Miképp lehet ezen az érzésen, rossz közérzeten, félreértés-érzeten javítani?
- IV. Egyre több kutatás bizonyította azt a tényt, hogy a hallgatók tanárrá válását, szakmai kompetenciáiknak a kialakulását legalább olyan mértékben befolyásolja az, ahogyan őket a képzés során tanítják, mint az, amit nekik a hatékony tanításról tanítanak. Ebből a tényből nyilvánvalóan következik, hogy **a tanárképzőknek professzionális oktatóknak, a korszerű oktatási eljárások, módszerek, szemlélet hordozóinak kell lenniük**. Jelenleg a legtöbb európai országban, köztünk hazánkban is, gyakorta előfordul, hogy a tanárképzők kiváló szakemberei szaktárgyuknak, de a tanításra nincsenek felkészülve. Előfordul az is, hogy tanári diplomával sem rendelkeznek. De a tanári diplomával rendelkezők esetében is fennáll annak a veszélye, hogy egy ma már túlhaladott pedagógiai szemléletet és gyakorlatot képviselnek. Mindezek a tények aláhúzzák a **tanárképzők képzésének a fontosságát**, s ezt megelőzően az eredményes tanárképzéshez szükséges kompetenciák (sztenderdek) meghatározását.
- V. Pedagógusképzőknek gyakorta – tévesen – a pedagógiai, pszichológiai és tantárgy-pedagógiai tárgyak oktatóit szokták nevezni. Valójában a **pedagógusok képzéséért mindazok a személyek felelősek, akik a pedagógusképzés során a hallgatók szakmai fejlődését elősegítik**, s őket, mindannyiukat pedagógusképzőknek kell tekintenünk. Épp ezért támogatni kell azokat a fórumokat és megoldásokat, fejlesztéseket ahol e szereplők közösen lépnek fel, dolgoznak, működnek együtt.
- VI. Alapos szakmai felkészültség vagy kialakult pedagógiai képességek? Minden bizonnyal az olvasó maga is automatikusan „és”-t helyez a „vagy” helyére. Az európai uniós követeltetések is a szaktudományos és a pedagógiai mesterségbeli felkészültség azonos színvonalát, az elméleti és a gyakorlati oktatás megfelelő arányát hangsúlyozza. Korábban egész Európában léteztek főiskolák és egyetemek. A főiskolákon a gyakorlati, pedagógiai, az egyetemeken az elméleti szaktudományos felkészítés túlsúlya volt inkább kimutatható. **Az egységes tanárképzés Európa-szerte a két hagyomány pozitívumainak összekapcsolását kívánja megteremteni.**
- VII. Annak ellenére, hogy a jelenlegi képzési struktúrában is elégségesnek látjuk az első-, illetve második szakra fordított kreditmennyiséget, elképzelhetőnek tarunk egy a két szak közti arányosabb felosztást a pedagógiai és pszichológiai kreditek megtartása mellett.

- VIII. Az általános tanári kompetenciák megfogalmazása nem egyértelmű, a speciális kompetenciák némelyike csupán a szükséges ismeretek felsorolására korlátozódik, a szakindítási kérelmekben a kompetenciák gyakorta nem átgondoltak, nem töltik be a tantárgyi rendszer strukturálásában, a tananyag, a módszerek meghatározásában méltán elvárható szerepüket. Mindennek elsősorban a sebtében történő bevezetés az oka. Olyan szaktudósok kényszerültek megfogalmazni speciális kompetenciákat a rendelet számára, akiktől a tanulási eredményeken alapuló pedagógiai szemléletmód távol állt. **A tanulási eredmények és kompetencia leírások** jelen állapotukban nem egy esetben jóformán képtelenek betölteni kimeneti szabályozó szerepüket. Ebből következően szükséges ezek átgondolása és a képzés egészének újragondolása az újraalkotott követelmények alapján.
- IX. A kezdő szakasznak, **a gyakornoki időszaknak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában.** Ekkor válik lehetővé az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözése, híd verése az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban. Súlyponti kérdés a mentorálás egész pályán végigívelő rendszerének megoldása, s a mentorokat fogadni és támogatni tudó szélesebb szakmai környezet megteremtése.
- X. A tanárképzés gyakorlatában – egyébként ez Európaszerte közös tapasztalat – a **megfelelő partneri kapcsolat** kialakulásának számos akadályát tapasztalják: az iskola passzív szerepet tölt be; nem egyenrangú a kapcsolat; nem ismerik fel tanárképzés iskolai innovációban betöltött szerepet; bizalmatlanság, előítélet tapasztalható mind a két fél részéről; nagy a távolság az elmélet és a gyakorlat között. Ki kell alakítani az együttműködés új formáit, amelyben valós szerephez jut az egymástól tanulás igénye is.
- XI. Hazánkban mostanáig nem jelentkezett jelentős tanárhiány az iskolákban, így nem is vetődött fel általánosságban annak az igénye, hogy más szakterületekről rövidített utakon biztosítsunk belépési lehetőséget a tanári pályára. Az elmúlt években azonban mind markánsabban kirajzolódik annak a veszélye, hogy a természettudományos tanári szakképzettségek területén a közeli jövőben súlyos tanárhiánnyal kell szembenéznünk. A természettudományos tanári szakképzettségekre minimális számban jelentkeznek hallgatók, és az is kérdéses, hogy mindannyian a tanári pályán fognak-e elhelyezkedni. **Proaktív módon azonban fel kell mérni azokat a főbb szakterületeket, ahonnan potenciálisan nagyobb számban várhatóak hallgatók, s egyben ki kell alakítani a szakmai tudás beszámításának, elismerésnek módjait.**

**Eredmények – következtetések – javaslatok**

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a tanári pálya és a tanárképzés Európában lényegében közös gondjaira érdemes a másutt jól bevált válaszok közül választanunk, előremutató megoldásokat alkalmaznunk, nem a felsőoktatás tömegessé válása előtti időben megfelelőnek bizonyult megoldásokat visszakívánnunk.

A jelen struktúra keretei közt a tanári szakra valóban csak azok jelentkeznek, akik tényleg tanárok akarnak lenni. Most vált láthatóvá tehát, hogyha komolyan kell venni, akkor hányan választják a tanári pályát. Ez a bolognai rendszernek nem hibája, hanem kívánatos sajátossága. Azt kell képezni tanárnak, aki az akar lenni. Ezzel a tudatosabb pályaeorientációval reményeink szerint egyrészt a redukálódó kontraszelekciónak, másrészt a motiváltabb hallgatói bázisnak köszönhetően, továbbá a tanári mesterség szaktudományon túli dimenzióinak mennyiségi és hitünk szerint minőségi emelésével a leendő tanárok hatékonysága fokozható, ami a presztízs-problémák mérséklésének egyik lépése lehet. Mindezek miatt is **az ún. 10 kredités „előkészítő” képzés pályaeorientációs, önismereti-szakmaismereti hangsúlyait érdemes következtetésebben és minél hatékonyabban érvényesíteni.**

Sokan vélekedünk úgy, hogy eljött az ideje az **alapszakok felülvizsgálatának**. Különösen annak a kiindulópontnak kritikus elismerésével, hogy az alapképzések Képzési és Kimeneti Követelményei akkor készültek, amikor még nem lehetett pontosan tudni a mesterképzések KKK-it. Sok oka volt összességében mindenkinek arra, hogy „túlzsúfoltta” tegye az alapszakot.

Indokolt olyan **szakmai egyeztető fórumok formálissá tétele, ahol biztosítható a különböző fórumok közötti biztonságosabb információcsere és együttműködés, ahol a közös célok megoldásán keresztül együttműködést és párbeszédet vállalnak a különböző szereplők.** Például a továbbképzések rendszerének, tartalmának és látogatottságának megújítása a természettudományi képzésben, vagy az ötödik félévben történő mentorálás folyamatának módszertani és pedagógiai szempontjainak kidolgozása.

**Elodázhatatlan a pályamodell kialakítása,** amelyben a folyamatos szakmai fejlődéshez kötődik a szakmai előmenetel és finanszírozás.

**A képző intézmények és az iskolák közötti partneri kapcsolat kialakításának jelentőségét fokozottabban kell érvényesíteni,** hisz a partneri kapcsolat minden résztvevő fél számára előnyökkel jár. Hozzájárul a tanárok alap- és továbbképzésének minőségi javításához és az iskolákban folyó oktató-nevelő munka színvonalának emeléséhez, az iskolában zajló innováció és fejlesztés támogatásához. A partneri kapcsolat eredményességének feltétele az, hogy egyenlő felek kapcsolatán alapuljon, és a gyakorlati problémák megoldását tekintse céljának. A partneri kapcsolatok létrejöttét elősegíti az, ha az iskolák finanszírozási rendszere és a pedagógusképzők akkreditációs rendszere támogatja azt.

Végezetül szeretnénk kiemelni, hogy a pedagógusképzés átalakulása sok megoldandó problémát hordoz még magában, ugyanakkor már konkrét előrelépések, eredmények is jelen vannak a megújuló tanárképzésben. **Legnagyobb félelmünk, hogy a Bologna-folyamat kritikája a szemléleti megújulást is megkérdőjelezi, és a hibák korrekciója érdekében fel is áldozza.** Az osztott tanárképzésbe máris olyan léptékű emberi erőforrás vonódott be, melynek elherdálása mértéktelen pazarlást jelentene.

### **Az állásfoglalás mélyebb megértését támogató irodalmak:**

- Falus Iván (2005): Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 143–146.
- Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó Kör, Budapest
- Focus on Higher Education in Europe 2010 – The Impact of the Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010.  
[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/122EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf)
- Golnhofer Erzsébet (2009): Tanárképzés az iskola jövője. In: *Az ELTE PPK szerepe az átalakuló tanárképzésben*. ELTE PPK. 35–46.
- Halász Gábor (2005): *A pedagógus szakma megújítása: nemzetközi áttekintés*. In: A pedagógusszakma megújításának kihívásai. Az Oktatási Minisztérium és az Országos Közoktatási Intézet szakmai szemináriuma. Budapest. 2005. június 8. Oktatási Minisztérium. Budapest. <http://halaszg.ofi.hu/download/Pedagogus-politika.htm>
- Kálmán Orsolya, Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 23–42.
- Nagy Mária (2004): A pályakezdés, mint a pedagógus-képzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390.
- Recent Education Policy Developments in OECD Countries, Education Policy Analysis 2003*, OECD, Paris
- Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers* OECD. 2005.
- The Quality of Teacher*, Policy paper, ATEE, 2006.