

Tanárképzés a 21. században – a McKinsey-jelentéstől a kompetenciaalapú tanárképzésig

Szabó Dóra

Szabó Dóra, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Karának PhD-hallgatója,
ORCID: 0000-0002-1547-2073, szabo.dora@arts.unideb.hu

A tanulmány áttekintést nyújt a 21. századi tanárképzés kihívásairól és tendenciáiról, fókuszálva a McKinsey-jelentés hatásaira, az osztott és osztatlan tanárképzésre, valamint a kompetenciaalapú képzésre. Elemzésünk során áttekintjük a tanárok felkészítésének változásait az elmúlt években, különös tekintettel a McKinsey-jelentés által felvetett kérdésekre és azok hatására. Vizsgáljuk a pedagógusképzési tendenciákat, s bemutatjuk a kompetenciaalapú pedagógusképzés fő jellemzőit és előnyeit, miközben kiemeljük a terület kihívásait és további fejlesztési lehetőségeit.

Kulcsszavak: tanárképzés, kompetencia, tanári szerep, osztatlan tanárképzés, kompetenciaalapú tanárképzés

DOI: 10.37205/TEL-hun.2024.2.03

Bevezetés

Az oktatás hatékonyságának meghatározó szereplője a tanár, akinek szerepe az idők során jelentős változásokon ment keresztül. Korábban a tanárok nem csupán oktatók, hanem nevelők is voltak, akik példamutatással formálták diákjaik jellemét és értékrendjét. Napjainkban azonban az oktatási rendszer középpontjában a tantervek és a standardizált tananyagok állnak. Ez a változás felveti a kérdést: milyen is egy jó tanár a modern oktatási környezetben? A jó tanár jellemzői sokrétűek és komplexek. Elegendhetetlen, hogy érzékeny legyen a diákok egyéni szükségleteire és érzelmi állapotára, mivel a pedagógiai munka lényege a tanulók holisztikus fejlesztése. Egy jó tanár képes meghallgatni és megérteni a diákokat, ami erősíti a tanár-diák kapcsolatot, és növeli a tanulók motivációját. Emellett a hatékony tanár együttműködési készségekkel rendelkezik, nemcsak az osztályteremben, hanem azon kívül is. Ezekon kívül képes csapatmunkában dolgozni kollégáival, a szülőkkel és a tágabb közösséggel, így hozzájárulva az iskola egészének sikeréhez. A modern pedagógusnak tehát egyszerre kell rendelkeznie tradicionális nevelői értékekkel és technikai szakértelemmel. Feladatai közé tartozik a tantervi követelmények magas szintű teljesítése, ugyanakkor fontos, hogy megtartsa a személyes kapcsolatokat és a nevelés emberi oldalát. Így

válhat a tanár az oktatási rendszer kulcsszereplőjévé, aki nemcsak tudását adja át, hanem hozzájárul a diákok személyiségfejlődéséhez is (Szabó, 2022).

Az iskolákkal szembeni elvárások, amelyeknek fő társadalmi funkciója az oktatás biztosítása volt, megváltoztak. Az információs robbanás, az információs technológia fejlődése és a tömegmédiá térhódítása alapvetően megváltoztatta az oktatási intézményeket és folyamatokat. Az oktatási reform a tanárok aktív részvételét igényli, enélkül nem lehet hatékony (Csapó, 2007). Ma már nem aktuális az a tananyagcentrikus tanári hozzáállás, amely elvárja, hogy a diákok megfeleljenek az elvárásoknak (Szabó, 2022). A tanárképzés célja olyan tanárok képzése, akik a tanulási folyamatokat hatékonyan segíteni tudják, s egy olyan gyakorlatra készít fel, amely egyedisége miatt nem tudható, hogyan alakul. Az oktatási innovációk hatása a tanároktól függ, mennyire képesek és hajlandóak befogadni az új lehetőségeket, és felhasználni azokat a fejlődés érdekében. A tudás egyre több aspektusa kerül be a tanári kompetenciák, fejlesztendő területek közé. „Az oktatási rendszer csak olyan jó, mint a tanárok, akik alkotják” (McKinsey, 2007, p. 6; idézi Chrappán, 2022; Kopasz, 2021; Poplavskyi, 2021 stb.).

A 21. századi tanárképzés számos kihívással szembesül, ezeket kívánjuk részletesen feltárni. Kutatásunk célja, hogy átfogó képet nyújtson a tanárképzés jelenlegi helyzetéről, különös tekintettel a McKinsey-jelentés hatásaira, valamint az osztott és az osztatlan tanárképzésre és a kompetenciaalapú képzésre – mindezt az ábrákon és az elnevezésekben követve a Debreceni Egyetem tanárképzésének mintáján. Az alábbiakban összefoglaljuk a kutatási problémákat és kérdéseket, amelyekre választ keresünk.

K1. Milyen új pedagógusképzési modellek jelentek meg az elmúlt években? Hogyan változott a tanárok felkészítése a 21. században?

K2. Milyen konkrét intézkedéseket javasolt a McKinsey-jelentés, és ezek hogyan valósultak meg?

K3. Milyen kompetenciákat helyez előtérbe a kompetenciaalapú tanárképzés?

Kutatásunk célja, hogy ezekre a kérdésekre választ találjunk, valamint hogy részletesen bemutassuk és átfogó képet adjunk a tanárképzés aktuális helyzetét, kihívásait és fejlődési lehetőségeit tekintve. A dokumentumelemzés módszerével mélyrehatóan vizsgáljuk a tanárképzés felépítését és gyakorlatát, különös tekintettel egy konkrét intézményre, amely jól reprezentálja az országos trendeket és szabályozásokat, ugyanakkor felhívjuk a figyelmet arra, hogy a tantárgyak és modulok között már az elnevezésekben is eltérések figyelhetők meg intézményenként.

McKinsey-jelentés

A 2007-ben megjelent McKinsey-riport szerint a minőségi oktatási rendszerek vizsgálata három kimagasló fontosságú tényezőt azonosított: biztosítani, hogy a megfelelő emberek váljanak pedagógussá; eredményes tanárok képzése minőségi tanárképzés során; s garancia vállalása, hogy a rendszer a lehető legjobb oktatást biztosítja minden gyermek számára. A jelentés középpontjában az iskolarendszerek és reformok állnak, a kutatás 2006 májusa és 2007 márciusa között zajlott 25 ország iskolarendszerét vizsgálva (McKinsey, 2007).

A jelentés szerint a tanárok teljesítménye hatást gyakorol az iskolarendszer minőségére, hiszen a rosszul teljesítő pedagógusok negatívan befolyásolhatják a diákok teljesítményét. Ezt előidézheti az is, hogy a leendő pedagógusok nem rendelkeznek a képzés előtt azokkal a képességekkel, készségekkel, melyek létfontosságúak ezen a pályán, ezek a fejlett írás-olvasási, számolási készségek, erős kapcsolati és motivációs képességek, tanulási és tanítási motiváció, elhivatottság. Ezek hiánya korlátot képez a pedagógus pályán, s azt mutatja, hogy nem lehet mindenki tanár. Az oktatás előfeltételeként tekintünk a tanár és a diák együttműködésére, s ezen a kölcsönös kapcsolaton alapszik a tanulás fejlesztése, fejlődése. Ehhez pedig megfelelő módszertani tudásra van szükség, amellyel a tanórák minősége javul. Így nem hanyagolható el a pedagógusok önreflexiója. A színvonalas tanítás elérésének érdekében a riport négy módszert ír elő:

- a gyakorlati képzés hangsúlyozása már az alapképzés során, a gyakorlati képességek fejlesztése, melyek a legnagyobb fejlődést az osztályteremben érhetik el;
- eredményes oktatási vezetők választása, képzése (irányító és mentor szerep);
- tantestületi együttműködés, csapatmunka;
- a pedagógusok egymástól való tanulása (Benedek, 2012).

Mindemellett a McKinsey-jelentés számos kritikai szempontot vet fel. Ezek közé tartozik a tanári minőség és a szelekció fontossága, a tanárképzés és -továbbképzés gyakorlati készségekre fókuszáló megközelítése, a tanárok teljesítményének értékelése, az eredményekhez kötött ösztönzők alkalmazása, valamint az iskolavezetés és menedzsment szerepe az iskolák teljesítményének javításában. A kritikai megközelítés rávilágít arra, hogy ezek a rendszerek mennyire objektívek és igazságosak, illetve hogyan befolyásolják a tanárok motivációját és elégedettségét (Benedek, 2012).

Benedek András, a magyar oktatás és tanárképzés szakértője szerint bár a jelentés sok értékes megállapítást tartalmaz, néhány esetben túlzottan menedzseri szemléletet alkalmaz, amely nem mindig áll összhangban a pedagógiai gyakorlatokkal és az oktatás emberi oldalával. Benedek hangsúlyozza, hogy a jelentés nem veszi kellően figyelembe az egyes országok és oktatási rendszerek kulturális és kontextuális különbségeit, így az ajánlások nem minden esetben alkalmazhatók univerzálisan, és fontos a helyi viszonyokhoz igazítani őket. Kritikai szempontként említi továbbá, hogy a jelentés által javasolt szigorú teljesítményértékelési rendszerek veszélyeztethetik a tanári autonómiát és kreativitást. Benedek kiemeli, hogy a tanárok munkájának értékelése komplex folyamat, amelyet nem lehet pusztán számszerű mutatók alapján megítélni. Felhívja a figyelmet arra is, hogy a jelentés által javasolt reformok hosszú távú hatásait nehéz előre megjósolni, és különösen fontosnak tartja a folyamatos monitorozást és az alkalmazott változtatások hatásainak értékelését (Benedek, 2012).

A tanárképzés változásai, pedagógusképzési tendenciák

A tanárképzés kiemelkedik társadalompolitikai vonzatával, hiszen családok tömegét érinti, és relevanciával rendelkezik a politikában, befolyással van a munkahe-lyekre, a demográfiai folyamatokra, valamint szociális és gazdasági dimenziókra is. Kozma Tamás szerint a pedagógusképzés „társadalmi ügy” (Kozma, 2009), mely egy szakmára készít fel, s nem feltétlenül arra, amit az oktatási intézményekben elvárnak a tanároktól, viszont az iskola a család után a legfontosabb szocializációs színtér, ezért a tanár szerepe még nagyobb jelentőségű egy gyerek, diák életében. A pedagógusvégzettség korábban magas presztízst biztosított, viszont manapság a társadalmi, kulturális változások és fejlődés által már nem csak a tanár a tudás birtokosa. A technológia mindent elérhetővé tett és tesz számunkra egyetlen kattintás segítségével. Ezen kívül fontos megemlíteni még, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének fontosságát. Az élethosszig tartó tanulás a tanári pálya egyik szegmensének is tekinthető, hiszen lépést kell tartani a diákokkal, valamint a változó világ infrastruktúrájával, mely akár új kihívást is jelenthet a tanár-társadalom számára (Kárpáti, 2008).

A magyarországi tanárképzés folyamatos változása több okra vezethető vissza, amelyek összefüggenek az oktatási rendszer fejlődésével, a munkaerőpiaci igényekkel, a nemzetközi trendekkel és a politikai döntésekkel. Az oktatási rendszer átalakulása, amely a bolognai folyamat részeként az osztott képzést vezette be,

majd az osztatlan tanárképzés visszaállításával próbált alkalmazkodni az új kihívásokhoz, tükrözi a folyamatos keresést a leghatékonyabb képzési formák iránt.

A tanulmány módszertani megközelítésének központi eleme a dokumentum-elemzés. E módszer segítségével mélyrehatóan elemezzük a tanárképzésre vonatkozó hivatalos dokumentumokat, különös tekintettel egy konkrét intézményre (Debreceni Egyetem), amely reprezentálja az országos gyakorlatot. Bár a tanárképzés felépítése az országon belül nagyjából egységes, az egyes modulok és tantárgyak elnevezései és tartalmai között, különösen a pedagógiai-pszichológiai modulban, eltérések mutatkozhatnak. A dokumentumelemzés során elsődlegesen a törvényeket/rendeleteket, tanterveket, akkreditációs jelentéseket és egyéb hivatalos iratokat vizsgáljuk, amelyek meghatározzák a tanárképzés struktúráját és követelményeit. Ezek az anyagok lehetőséget adnak arra, hogy feltárjuk a tanárképzés változásait, valamint megértsük a McKinsey-jelentés hatásait és a kompetenciaalapú képzés főbb jellemzőit.

Tanárképzés a bolognai rendszerben (2006–2013)

A 21. századi oktatásügyi reformok egyik pillére a Bologna-folyamat volt, mely a tanárképzést is átalakította az Európai Unióhoz való csatlakozás után. Az 1999-es Bolognai Nyilatkozat hat fő célt fogalmazott meg:

- könnyen átlátható és összehasonlítható képzési rendszer,
- két fő képzési ciklusú képzés,
- kreditrendszer,
- a felsőoktatási mobilitás támogatása (hallgató, oktató, kutató),
- európai minőségbiztosítási együttműködés,
- európai viszonylatú tartalmak megjelenése a felsőoktatásban.

A tanárképzést a 289/2005. (XII. 22.) Kormányrendelet szabályozza, s egy egységes tanárszakot alakított ki, melyben különböző szakképesítéseket lehet szerezni. Az osztott képzés bevezetése azzal a céllal történt, hogy harmonizálják a magyar felsőoktatási rendszert az európai normákkal. A képzés struktúrája 3 + 2 évre módosult, alapképzés (BA/BSc), amelyet mesterképzés (MA/MSc) követett. Ezen kívül megnőtt a pedagógiai-pszichológiai és a módszertani tantárgyak aránya, ami részben a diszciplináris tárgyak számának csökkenését okozta. A tanári mesterszak sikeres felvételijéhez egy megfelelő bemenetű alapszak vagy mesterszak elvégzése volt szükséges, de a nem bolognai rendszerű pedagógusdiplomát is elfogadták. A bolognai rendszer lehetővé tette a kompetenciaalapú tanárképzés felépítését (Simonics, 2016), ezáltal jelentősen megnőtt a pedagógusképzésben

részt vevő hallgatók száma (Brezsnyánszky, 2009). Az osztott képzés pozitív oldala volt, hogy lehetőséget adott a hallgatóknak a szélesebb körű általános ismeretek megszerzésére az alapképzés során, majd a mesterképzésben való szakosodásra. Emellett a bolognai rendszer könnyebb nemzetközi mobilitást és továbbtanulási lehetőségeket biztosított. Ugyanakkor a kétlépcsős rendszer hátrányai közé tartozott, hogy a tanárjelöltek számára hosszabb időt vett igénybe a tanári képesítés megszerzése, és gyakran érezhető volt a gyakorlati készségek hiánya az alapképzést követően.

A leendő tanárok pályaalakmassági vizsgálja

A pályaalakmassági vizsgát annak érdekében vezették be, hogy szűrjék a tanárképzésre jelentkezőket, és csak azok nyerjenek felvételt, akik megfelelnek bizonyos személyes és pszichológiai követelményeknek, amelyeket a tanári pálya megkíván. A vizsga célja, hogy a tanárszakra jelentkező diákok személyes motivációról, habitusokról, kommunikációs készségeikről és pedagógiai elképzeléseiről, életútfejlődési terveiről információkat gyűjtsenek az intézmények. A vizsgához szükséges egy kézzel írt motivációs levél, s ez alapján tárgyalja meg a bizottság, valamint a felvételiző a karrierterveket és célokat. Ezen kívül egy pedagógiai nevelési helyzetet kell értelmezni, véleményezni, egy szabadon választott pedagógiai olvasmányról beszélni bizonyos szempontok alapján.

A pályaalakmassági vizsga a 2010-es évek elején vált általánossá a tanárképzésben, a 2020-as években fokozatosan átalakult, majd több helyen meg is szűnt, legalábbis a korábbi formájában. A változások mögött több tényező állt. Egyfelől a tanárhány problémája arra kényszerítette az oktatáspolitikai döntéshozókat, hogy lazítsanak a felvételi követelményeken, és így szélesebb kör számára tegyék elérhetővé a tanárképzést. Másfelől a vizsga gyakorlati hasznosságával kapcsolatos kérdések is felmerültek, különösen amiatt, hogy az alkalakmassági vizsgák eredményei és a későbbi tanári teljesítmény közötti összefüggések nem mindig voltak egyértelműek.

Osztatlan tanárképzés 1.0 (2013–2023)

A tanári szakképzettség 2013 óta osztatlan, kétszakos képzésben szereshető meg (Simonics, 2016). A tanárszakoknak két formája jött létre: 4 + 1 éves, 4,5 + 1 éves és 5 + 1 éves képzés. Mindhárom esetben a plusz egy év az összefüggő közoktatásban történő szakmai gyakorlatot jelenti. A 10 féléves képzés során általános iskolai tanári képzettségét lehet szereshni, míg a 12 féléves képzés középiskolai tanár

szakképzettséget ad. Az osztatlan tanárképzés első hat félévére közös képzési szakasznak minősül, ezután kell dönteniük a hallgatóknak a továbbhaladásról, hogy a tanári szakképzettséget milyen minőségben kívánják megszerezni, általános vagy középiskolai tanárok szeretnének lenni, s a további év(ek)ben a szakmódszertani képzés is megkezdődik.

Az osztatlan tanárképzés visszaállítása 2013-ban azzal a céllal történt, hogy egy egységes, öt-hat éves képzési program keretében közvetlenül a tanári pályára készítse fel a hallgatókat. Az osztatlan képzés előnye, hogy jobban integrálja a pedagógiai és a szaktárgyi ismereteket, valamint nagyobb hangsúlyt fektet a gyakorlati készségek fejlesztésére. A folyamatos pedagógiai-pszichológiai modulok révén a hallgatók már a képzés elején kapcsolatba kerülnek a tanítás gyakorlati aspektusai-val, ami növeli a képzés hatékonyságát. Ugyanakkor az osztatlan rendszer hátránya lehet, hogy kevesebb rugalmasságot biztosít a hallgatók számára az irányváltásban, és kevésbé támogatja a nemzetközi mobilitást, mint az osztott képzés.

Az osztatlan rendszer hatalmas változást hozott, hiszen az osztott képzés elején a hallgató még nem lehetett biztos abban, hogy az alapképzés után tanári mesterképzésen tanul(hat) majd tovább. Az új rendszerben alapvetően hat évre lehet tervezni, ahogy azt a képzési háló is mutatja az 1. ábrán. A tanári gyakorlatot ebben a képzési rendszerben a 4–5. évben kezdték el a leendő tanárok (attól függően, hogy általános vagy középiskolai szakirányt választottak), „B típusú gyakorlat” során, s a zárószigorlatok után folytatták utolsó évben az összefüggő tanítási gyakorlaton.



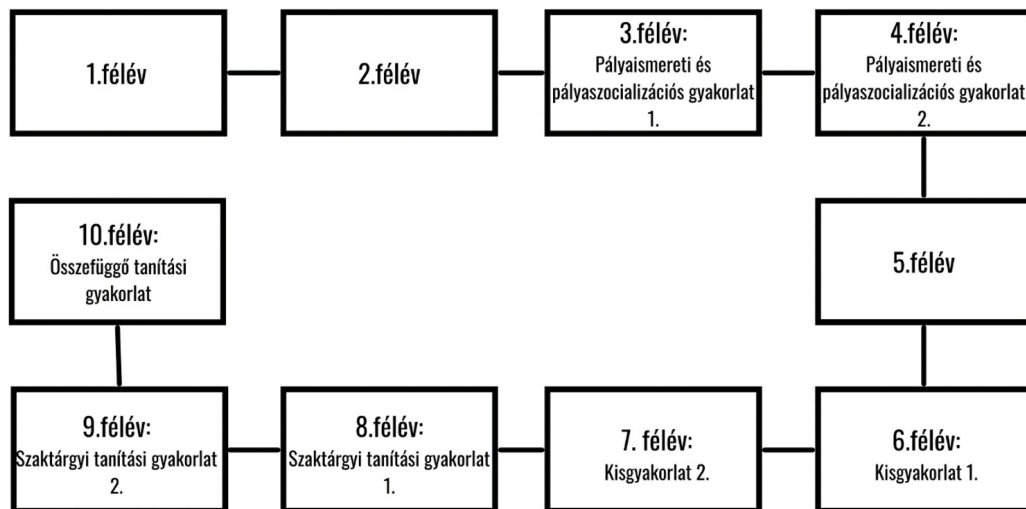
1. ábra: Osztatlan tanárképzési háló 1.0 (saját szerkesztés a Debreceni Egyetem tanárképzési mintatanterve alapján)

Az oktatási rendszer folyamatos változásának egyik fontos oka a munkaerőpiaci igények és a társadalmi elvárások változása. A gyorsan változó világban az oktatásnak is alkalmazkodnia kell az új kihívásokhoz, például a digitális kompetenciák fejlesztéséhez, a kritikai gondolkodás erősítéséhez, valamint az inkluzív és differenciált pedagógiai módszerek alkalmazásához. Az oktatáspolitikai döntésho-

zók számára kihívást jelent megtalálni az egyensúlyt a hagyományos értékek megőrzése és az innovációk bevezetése között. A tanárképzés folyamatos változása Magyarországon az oktatási rendszer modernizálására, a nemzetközi normákhoz való igazodásra, valamint a társadalmi és munkaerőpiaci igényekhez való alkalmazkodásra irányul. Mind az osztott, mind az osztatlan képzésnek megvannak a maga előnyei és hátrányai, és az optimális rendszer megtalálása folyamatos kihívást jelent az oktatáspolitikai döntéshozók számára.

Osztatlan tanárképzés 2.0 (2023-tól)

Ennek a kihívásnak megfelelően, a kormány a 538/2021. (IX. 15.) Korm. rendeletben változtatta meg ismét a tanárképzés képzési kimeneti követelményeit (KKK), mely a 2022/23-as tanévtől lépett érvénybe felmenő rendszerben. Eddig hat évig készült egy hallgató, hogy középiskolai tanár váljon belőle, (akárcsak az orvosok), ezentúl öt év után megszerezheti a diplomáját. Tehát a képzés 10 féléves lett, s nem válik ketté a közoktatás szintjeinek megfelelően. Az ötéves képzés alatt a leendő tanárok már a második évükben elkezdik a tanári gyakorlatot, de konkrét tanítási tevékenységet csak a harmadik évtől végezhetnek iskolai gyakorlaton. A tanárképzés céljaként immár azt fogalmazták meg, hogy a pedagógus fel tudja készíteni a diákokat a középszintű érettségire.



2. ábra: Osztatlan tanárképzési háló 2.0 – tanári gyakorlatok (saját szerkesztés a Debreceni Egyetem tanárképzési mintatanterve alapján)

A szakmai vélemények erőteljesen megoszlanak az új képzési renddel kapcsolatban. Kérdés és állandó vita tárgya, hogy a szakmai tudás vagy a pedagógiai-pszichológiai ismereteknek mi az ideális aránya.

A képzési háló változása mellett a tanári szakképzettség elemei viszont nem változtak:

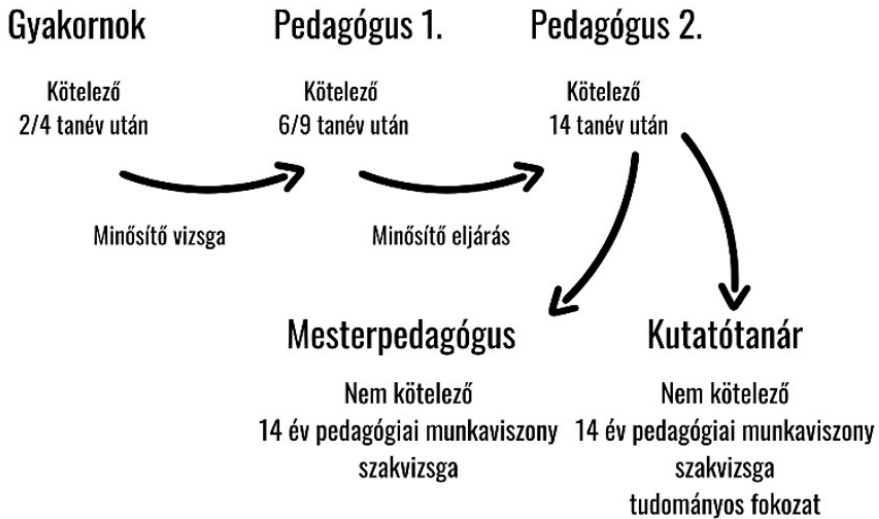
- szakterületi tudás szakonként,
- a tanári munkához szükséges
 - pedagógiai-pszichológiai tudás (elmélet, gyakorlat),
 - szakmódszertani kompetencia (tudás, készség, képesség),
 - pedagógiai, pszichológiai tudás és tanítási gyakorlat,
- összefüggő egyéni iskolai gyakorlat (Simonics, 2016).

Pedagóguséletpálya-modell

A kormány szabályozza a pedagógusok előmeneteli rendszerét, s az alábbi szakaszokat hozza létre: Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár. A modell célja, hogy motiváló, kiszámítható, egyéni teljesítményen alapuló életpályát biztosítson egy egységes rendszerben a tanároknak, ezáltal vonzóbbá tegye a tanári pályát, és megtartsa a jó pedagógusokat.

Ahogy a 3. ábra is mutatja, a gyakornokság a pályakezdéstől számított 2 év, majd sikeres minősítő vizsga után kategórialepéssel Pedagógus I. fokozatba léphet elő a tanár. Ez a szakasz 6 év gyakorlatot jelent, amelynek végén a pedagógusnak kell kezdeményeznie a minősítő eljárást, de maximum 9 évet lehet ebben a kategóriában tölteni, kötelezően lépni kell. A Pedagógus II. szakasz során a tanároknak szakvizsgát kell tenniük, 6 év után jelentkezhetnek mesterpedagógus minősítésre. A kutatótanári fokozathoz szükséges a Pedagógus II. képesítés, tudományos fokozat, doktori képzés elvégzése, s 6 év gyakorlat, valamint legalább 2 minősítő eljárás. Ebbe a kategóriába az ország pedagógusainak kb. 1%-a tartozik.

Az életpálya folyamatos fokozatai



3. ábra: Az életpálya fokozatai (saját szerkesztés)

A fokozatlépésekhez portfóliót kell készítenie a pedagógusoknak, amely egy dokumentumgyűjtemény, segítségével végigkísérhető a pedagóguskompetenciák fejlődése, a szakmai út, tevékenységek, a pálya nehézségei és sikerei reflexiók és tényszerű dokumentumok által. A portfólió tartalmaz szakmai önéletrajzot, ezen kívül a nevelő-oktató munkához tartozó dokumentumokat, reflexiókkal ellátott óraterveket, pedagógiai szakmai és egyéb tevékenységek bemutatását, s ezek dokumentációját. A tanárnak szükséges még bemutatnia önálló alkotói, művészeti tevékenységeit, a pedagógust foglalkoztató intézményt és környezetét, valamint értékelnie kell a szakmai életútját.

A modell bevezetése óta a tanárok bére emelkedett, ami növelte a pedagógusi pálya anyagi vonzerejét. Az előmeneteli rendszer biztosítja a fizetések fokozatos emelkedését, ami motiváló hatással bír. Emellett a modell világos karrierutat kínál a pedagógusok számára, amely során különböző fokozatok (Gyakornok, Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus, Kutatótanár) elérésével léphetnek előre. Ez a strukturált rendszer elősegíti a szakmai fejlődést és elismerést biztosít. Az előmeneteli rendszer feltételezi és elvárja a továbbképzési programokban való részvételt. A modell stabilitást és kiszámíthatóságot nyújt a pedagógusok számára, mivel az előmeneteli rendszer és a kapcsolódó béremelések előre tervezhetők.

Ugyanakkor a modellhez kapcsolódó adminisztratív követelmények és értékelési rendszerek jelentős terhet rónak a pedagógusokra. A portfóliókészítés és a különböző értékelési folyamatok időigényesek, és sokszor elvonják a figyelmet a tanítástól. Az előmeneteli rendszer és a béremelések nem mindig arányosak a befektetett munkával és teljesítménnyel, ami demotiváló hatású lehet, különösen azok számára, akik úgy érzik, hogy a rendszer nem méri fel helyesen a munkájukat. A továbbképzési lehetőségek minősége és hozzáférhetősége változó, ami egyenlőtlenségeket okozhat a pedagógusok között. Nem minden régióban állnak rendelkezésre ugyanolyan színvonalú képzési programok. Emellett a rendszerrel járó követelmények és az előmenetellel kapcsolatos elvárások növelhetik a pedagógusok stressz szintjét. A teljesítményértékelések és a folyamatos önfejlesztési kényszer nyomása alatt a pedagógusok munkaterhei jelentősen növekedhetnek.

Polónyi István az életpályamodell bevezetése után azt vizsgálta, hogyan hat a modell a hazai pedagógusokra a bérváltozások, a tanárképzésre felvett hallgatók, s a pedagógusok korstruktúrájának tükrében. A pedagógus bérezés az életpályamodell minősítési és a közalkalmazotti bérszámfejtés alapján fokozatokba sorolt, a vizsgálatok alapján 2013 és 2016 között a diplomás minimálbérhez képest még mindig alulmarad a tanárok bérezése. A felsőoktatási tanárképzést elkezdő hallgatók körében a pedagógusjelöltek kiválóságát elemezte a felvételi követelmények alapján. Az eredmények arra mutatnak, hogy kezdetben kedvezőbb hatással volt az életpályamodell, arányaiban többen választották a tanárképzést, de nem a legkiválóbbak. Az életkori összetételi vizsgálat eredményei alapján kimutatható, hogy 2005 és 2016 között növekedett az általános iskola alsó tagozatán tanító pedagógusok átlagéletkora, a felső tagozaton és a középfokú oktatásban is jelentősebb változások következtek be, de ezek is az előregedésre utalnak (Polónyi, 2019).

A portfólió elkészítéséhez elengedhetetlenek az alábbi pedagóguskompetenciák, melyet a 15/2006-os miniszteri rendelet részletez, s melynek 4. számú melléklete tartalmazza a tanári kompetenciák kettős bontását (általános és speciális kompetenciák). A pedagógiai kompetenciák lehetővé teszik, hogy a pedagógus sikeres munkát végezzen szakterületén. A tanárképzésben megszerezhető pedagóguskompetenciák – tudás, készségek, képességek – nyolc területen kerültek meghatározásra, melyek közül kutatásunk szempontjából a tanulás támogatása, a pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése, a tanulói csoportok, közösségek segítése, fejlesztése a legrelevánsabbak (Kotschy, 2012).

Kompetenciaalapú pedagógusképzés

A kompetencia a tudás egy fajtája, amely bizonyos cselekvések végrehajtására tesz alkalmassá. Napjaink oktatáselméleti reformjaként tekintünk rá, hiszen ezen modell szerint az oktatás elsődleges célja a kompetenciák elsajátítása (Hanák, 2007). Az Európai Unió a kompetenciarendszerrel a pedagógusok felkészítését és munkáját kívánja segíteni. Ezáltal egy biztonságos, vonzó iskolai környezetet alakít ki, ahol működik a kölcsönös tisztelet és az együttműködés. Támogatja a vegeyes összetételű osztályokban (társadalmi, kulturális egyenlőtlenségek, képesség-béli különbségek, különleges nevelésű igények) a hatékony tanítás-tanulás folyamatát. Ezen kívül felhívja a figyelmet a szülőkkal, munkatársakkal való együttműködésre, az intézményi fejlesztésben való szerepvállalásra (Chira, 2020). Az innovatív magatartás elkerülhetetlen az új ismeretek, a reflektív gyakorlat és a kutatás nélkül. Ez is ösztönzi a pedagógusokat az infokommunikációs technológia (IKT) használatára s a folyamatos szakmai fejlődésre, melynek során önálló tanulóvá válnak (Falus, 2009; Szabó, 2022).

Az Európai Unió a tanárképzés előtt álló feladatokat alapelvek szerint írta elő. Ezek közé tartozik, a kompetenciaalapú tanárképzés, az IKT-eszközök alkalmazása, a tanárrá válás bevezető szakaszának megjelenítése, a tehetséges diákok tájékoztatása a pedagóguspályáról, a pálya egészen át tartó mentorálás és végül a pedagógusképzők pedagógiai kompetenciáinak fejlesztése (Falus, 2009; Mrázik, 2010, p. 3).

A tanári hivatáshoz szükséges kompetenciákat máshogy is meg lehet közelíteni, ahol a kompetencia a szakmai felkészültség komponenseit foglalja magába: tudás, attitűd, képességek. Ezek a képesítési követelmények a pedagógusképzés felépítéséhez és rendszeréhez is segítségül szolgálnak. A kompetencia tehát olyan ismeretek, készségek és attitűdök egésze, amely magában foglalja a tanulás képességét és módszereit. Pedagógiai és pszichológiai dimenzióval is találkozhatunk a fogalom értelmezésekor. A kulcskompetencia egy transzferábilis, többfunkciós egység, amely három szempontból meghatározó; kulturális tőke (személyiség fejlődése, egész életen át tartó tanulás), társadalmi tőke (aktív állampolgári szerepvállalás, társadalmi beilleszkedés), emberi tőke (foglalkoztathatóság) (Szebeni, 2010). Ezeket a kompetenciákat a kötelező oktatás és képzés szakaszában szükséges elsajátítani, s a későbbiekben ezek szolgáltatják az alapot az egész életen át tartó tanulásához, elősegítik a személyes célok elérését, melyeket a folyamatos tanulás iránti vágy határoz meg. A kulcskompetenciák birtokosai gyorsan tudnak alkalmazkodni a modern világ változásaihoz, fejlődéséhez, amire akár szemé-

lyes befolyással is lehetnek. A tudásalapú társadalom jó hatással van az egyének tanulási képességére, hiszen a cselekvőképesség az élethosszig tartó tanulás során formálódik (Borbély, 2018). A kompetenciaalapú oktatás egy önálló munkaforma az oktatói tevékenység során, hiszen előre meghatározott kompetenciák megszerzése a cél. A kompetenciáknak központi jelentősége van, s a nevelés célja a megfelelő kompetenciák kialakítása (Nagy, 2000).

Ha kompetenciaalapú pedagógusképzésről van szó, szükséges megemlíteni a kompetenciaalapú közoktatást is, melyet Chrappán Magdolna (2011) is vizsgált egyik írásában, amelyben meghatározta és rendszerezte a kompetenciákat, valamint vizsgálta, miként járulnak hozzá a diákok sikeres életútjához és társadalmi beilleszkedéséhez. Emellett kritikusan is szemlélte a kompetenciaalapú oktatás megvalósítását, kiemelve a pedagógusok felkészítésének fontosságát, valamint az oktatási rendszeren belüli strukturális problémákat, amelyek akadályozhatják a kompetenciaalapú oktatás hatékony működését (Chrappán, 2011).

A kompetenciaalapú tanárképzés kiemelkedő fontosságú a modern oktatási rendszerben, mivel lehetővé teszi a pedagógusok számára, hogy hatékonyabban reagáljanak a változó társadalmi és gazdasági igényekre. Ennek egyik fő előnye a rugalmasság, amely a differenciáltabb megközelítést és a személyre szabott tanulást ösztönzi. Ezenkívül a kompetenciaalapú tanárképzés nagy hangsúlyt fektet a gyakorlati készségek fejlesztésére és a valós környezetben történő tanulásra, ami segíti a pedagógusokat a hatékony tanítási módszerek alkalmazásában. Az ön-reflexió és a szakmai fejlődés lehetősége további előnyt jelent, mivel ezek hozzájárulhatnak az oktatási minőség és a pedagógusok szakmai készségeinek folyamatos fejlődéséhez. Ugyanakkor a kompetenciaalapú tanárképzésnek vannak kihívásai is, mint például az időigény, a változó minőség és a továbbképzés szükségessége. Mindezek mellett fontos megfelelő infrastruktúrát és támogatást biztosítani annak érdekében, hogy ez valóban hatékony legyen, és hozzájáruljon a pedagógusok szakmai fejlődéséhez, valamint az oktatási minőség javításához.

Összegzés

Összességében a dolgozatban az elmúlt évek magyarországi tanárképzési reformjait a bolognai rendszertől az osztatlan tanárképzés 2.0-ig, és azok hatásait foglaltuk össze. Bár PILOT-program keretein belül néhány egyetemen elindul 2024 szeptemberétől az osztatlan tanárképzés 2.1 (vagy épp 3.0?), erre még jelen tanulmányban nem térünk ki. Kitekintettünk a pedagógusok életpályamodelljének felépítésére és annak hatásaira a tanárok karrierjére és motivációjára. Hangsúlyoztuk a kompetenciaalapú tanárképzés fontosságát, különös tekintettel a modern oktatási környezet változó igényeire és kihívásaira. Célunk az volt, hogy átfogó képet adjunk a magyarországi tanárképzés jelenlegi helyzetéről, felhívjuk a figyelmet a kompetenciaalapú képzés fontosságára, megvizsgáljuk az előnyeit, hátrányait, valamint elindítjuk azt a tudományos vitát, hogy a jelenlegi tanárképzés rendszerében megvalósul-e a kompetenciaalapú megközelítés. Az oktatás mára már egy hatalmas, összetett terület lett, s ez is az önképzésre és az élethosszig tartó tanulásra készíti a pedagógus társadalmat. A kutatásunk körkörös jellegű, a tanári szerep átalakulását a modern oktatási környezetben vizsgálja, hangsúlyozva a pedagógusok szakmai fejlődésének és hatékony oktatási gyakorlatának fontosságát.

A legfrissebb kutatások szerint a pedagógiai változás leginkább akkor sikeres, ha a modellalapú gyakorlatokat és a kompetenciaalapú oktatást egy tanulóközösség támogatja (Kozma, 2018). A tudományos irodalom általánosságban elismeri, hogy a sikeres megvalósításhoz nélkülözhetetlen a tanárok felhatalmazása és önbizalma az új tantervi és pedagógiai gyakorlatok kezelésében, azonban az új kompetencia és tantervi modellek bevezetése jelenleg még folyamatban van, és további erőfeszítésekre van szükség azok teljes körű megvalósításához.

Irodalom

- Benedek, A. (2012). Digitális korunk tendenciái a pedagógiai gondolkodásban. In Varga, L. (Ed.), *Közoktatás-vezetési kutatások 2010–2012 Tanulmányok* (pp. 37–78). Közoktatási Vezetők Oktatási és Nevelésfejlesztési Alapítvány.
- Benedek, A. (2012). A pedagógusképzés megújítása: lépés vagy toporgás. *Módszertani közlemények*, 52(2), 7–12.
- Borbély, M. (2018). Pedagógus digitális kompetencia-körkép 2018. 1. rész. *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 65(12), 627–652.
- Breznayánszky, L. (2009). A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 3, 335–348.
- Chira, Cs. (2020). A digitális kompetencia keretrendszerei és a pedagógusok digitális kompetenciája. In Lengyelne Molnár, T. (Ed.), *A kultúraváltás hatása az egyéni kompetenciákra: a digitális kompetencia modelljei*. (pp. 38–57). Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó.
<https://doi.org/10.46403/Akulturavaltashatasaegyeni.2020.38>
- Chrappán, M. (2011). Kompetencia a közoktatásban. *Educatio*, 10(4), 550–560.
- Chrappán, M. (2022). A NAT evolúciója 2010–2021 között. *Educatio*, 21(1), 30–47.
<https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.1.3>
- Csapó, B. (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Falus, I. (2009). A hazai tanárképzés változásai európai mérlegen. *Educatio*, 18(3), 360–370.
- Hanák, Zs. (2007). *Kompetencia alapú tanítás-tanulás pedagógiája, pszichológiája. Kompetencia-alapú programok elterjesztése a tanárképzésben*. Módszertani Kiadvány, 5. Eszterházy Károly Főiskola.
- Kárpáti, A. (2008). Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas, K., Köllő, J. & Varga, J. (Eds.), *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért* (pp. 193–215). Ecostat.
- Kopasz, G. (2021). Oktatáspolitikai és tanárképzési Finnországban a tehetség gondozás aspektusából. In Medovarszki, I. (Ed.), *Tantárgypedagógiai kaleidoszkóp, 2021* (pp. 225–239). Magánkiadás. <http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/id/eprint/7305>
- Kotschy, B. (2012). *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában*. Oktatási Hivatal.
- Kozma, T. (2009). Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 18(3), 273–278.
- Kozma, T. (2018). Tanuló közösségek és társadalmi innovációk. *Educatio*, 27(2), 237–246. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.2.6>

- Mrázik, J. (2010). *A tanárképzés helye és helyzete a PTE-n*. Pécsi Tudományegyetem.
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Polónyi, I. (2019). Az életpályamodell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(5–6), 115–129.
- Poplavskiy, M. M. (2021). Teacher as a media figure in modern higher education: A competence-based approach. *Linguistics and Culture Review*, 5(4), 904–914. <https://doi.org/10.21744/lingcure.v5nS4.1772>
- Simonics, I. (2016). *A pedagógusképzés megújítása*. Typotop Kft.
- Szabó, D. (2022). Digitális szakadék áthidalása pedagógusok között. *PedActa*, 12(2), 35–41. <https://doi.org/10.24193/PedActa.12.2.4>
- Szebeni, R. (2010). *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. Debreceni Egyetem.

Teacher Education in the 21st Century – From the McKinsey Report to Competency-Based Teacher Education

The study provides an overview of the challenges and trends in 21st century teacher education (TE), focusing on the impact of the McKinsey-report, split and non-split TE programs, and competency-based TE. In our analysis, we examine the changes that have taken place in teacher preparation in recent years, with particular attention to the questions raised by the McKinsey-report and their effects. We explore trends in teacher education and present the main characteristics and advantages of competency-based teacher education, while highlighting the challenges and further development opportunities in the field.

Keywords: *teacher education, competency, teacher role, non-split teacher education, competency-based teacher education*