

**TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK
A BOLOGNAI FOLYAMATBAN
(2010–2011)**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

TANÁRKÉPZŐS HALLGATÓK A BOLOGNAI FOLYAMATBAN (2010–2011)

Szerkesztette
Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2011

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú, „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta. A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők Ercsei Kálmán, Horkai Anita, Jancsák Csaba, Mihály Ildikó

Szakmai közreműködők

Ercsei Kálmán – témavezető, tudományos munkatárs, Gábor Kálmán PhD
– témavezető, tudományos főmunkatárs, Horkai Anita PhD – tudományos munkatárs, Imre Anna PhD – tudományos főmunkatárs, Jancsák Csaba – tudományos munkatárs, Kerényi Tamás – kutatószervező, Mihály Ildikó – külső munkatárs, Petrás Ede PhD – tudományos munkatárs, Szemerszki Marianna PhD – tudományos főmunkatárs

Szerkesztő Ercsei Kálmán, Jancsák Csaba

Lektor Szemerszki Marianna

Olvasószerkesztő Kerberné Varga Anna

Sorozatterv, tipográfia, tördelés Kiss Dominika

Borítófotó Jancsák Csaba

A borítófotó a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Iskolájában készült, az érintett tanintézmény, illetve a fotón megjelenő személyek hozzájárulásával

© Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 2011

ISBN 978-963-682-693-2

ISSN 1785-2366

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Kaposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

Előszó	7
---------------------	----------

Mihály Ildikó

Bologna előtt – Bologna után

A tanárképzés változásainak tapasztalatairól a nemzetközi szakirodalom tükrében	9
---	----------

Jancsák Csaba

A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa

Az átalakuló magyar felsőoktatás és tanárképzés	27
A tanárképzésben részt vevő hallgatók – ifjúságszociológiai megközelítésben	36
A magyarországi pedagógusképzések hallgatói körében történt kvantitatív oktatásszociológiai vizsgálatok az új évezredben	40
Felhasznált irodalom	49

Horkai Anita

A tanárképzés struktúrája és helyzete a szakértői és intézményvezetői interjúk alapján

Bevezető	53
Strukturális átalakulások	54
Intézményi sajátosságok	62
A belépők jellemzői	67
Kihívások, tapasztalatok	69
Összegzés	70

Ercsei Kálmán

Alapszakos hallgatók érdeklődése a tanári mesterképzés és a pálya iránt

A kutatás módszere	74
A tanári mesterszakot választók jellemzői	77
A tanári pálya választása mellett és ellen szóló érvek és indokok. Érvek a tanári pálya mellett és ellen	88
A pedagóguspálya megítélése	93
Összegzés	96
Függelék	99

Jancsák Csaba

Tanárképzésben tanuló hallgatók, 2011

Bevezetés	105
A válaszadók demográfiai összetétele	107
Társadalmi háttér, kulturális tőke	109
Átmenet a felsőoktatásba és az alapképzés	113
A tanári mesterképzés választása	117
Értékkorientációk	123
A mesterképzés megítélése	127
A pedagóguspálya megítélése	136
A tanári pálya választása, az elhelyezkedési tervek	139
Összegzés	147
Felhasznált irodalom	150
Melléklet	151

ELŐSZÓ

A tanulmánykötet a „TÁMOP 3.1.1 – 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” címet viselő kiemelt projekt „7.1.10 – A felsőoktatási reform, kitüntetetten a tanárképzés vizsgálata” című elemi projekt keretében készült tanulmányokat foglalja magában. A projekt fő célként a Bologna-folyamat magyarországi bevezetésével kialakult tanárképzési rendszer belső világnak megismerésére vállalkozott, továbbá az erről alkotott vélekedések feltárására.

Jelen kötet öt írást tartalmaz. Ezek közül az első kettő a vonatkozó – nemzetközi és hazai – szakirodalmi anyagokat dolgozza fel, a másik három pedig a kutatás empirikus eredményeit prezentálja: egyrészt a tanárképzési helyszíneken készített intézményvezetői interjú tapasztalatokat összegzi, másrészt az alap-, és mesterképzésben részt vevő hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatok során gyűjtött empirikus adatokat elemzi.

Az első írás egyrészt történeti, másrészt nemzetközi perspektívában próbálja meg elhelyezni a magyar tanárképzési rendszert. A második tanulmány a magyar tanárképzésről végzett korábbi – még a kétciklusúvá válás előtti – vizsgálatok eredményeit foglalja össze.

A soron következő, harmadik tanulmány tanárképző intézmények vezetőivel, továbbá a tanárképzés szakértőivel készített, félig strukturált interjúk összegzése révén leltározza a tanárképzési rendszert érintő és foglalkoztató főbb problémákat, illetve az érintettek által vázolt lehetséges megoldásokat.

A kötet utolsó két tanulmánya a projekt keretében végzett hallgatói adatfelvételek eredményeit összegzi. Az egyik, a tanárképzés fő bázisaként tételezhető, nappali tagozatos, alapképzős tanuló hallgatók pályaválasztási elképzeléseit, motivációit, a tanári képzéshez, illetve a tanári pályához való viszonyulását vizsgálja. A másik, a tanárképzés nappali és levelező tagozatain tanuló hallgatók képzésről alkotott véleményét, a tanári pályához fűződő viszonyukat, illetve a pályaválasztás motivációit járja körül.

Reményeink szerint a kötet képet ad a Magyarországon működő bolognai rendszerű tanárképzés fő jellemvonásairól és problémáiról, egyúttal pedig életre hív a problémák által támasztott lehetséges válaszkísérleteket, illetve segíti olyan újszerű kérdések megfogalmazását, amelyek a meglévő problémák megoldása irányába mutatnak.

MIHÁLY ILDIKÓ

BOLOGNA ELŐTT – BOLOGNA UTÁN

A TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSAINAK TAPASZTALATAIRÓL A NEMZETKÖZI SZAKIRODALOM TÜKRÉBEN

A tanári hivatás kialakulása történetileg a nevelés-oktatás intézményesítéséhez kapcsolható. Addig ugyanis, amíg a gyerekeket kizárólag a családon belül készítették fel felnőtt életükre, az azzal együtt járó társadalmi-gazdasági szerepekre, nem volt szükség különleges képzettségre; elég volt az, amit a családtagok nemi szerepük és a családi munkamegosztáson belül betöltött funkcióik gyakorlása során maguk is elsajátítottak. Az oktatás-nevelés feladatai csak a középkor elejétől kezdtek egyre inkább kikerülni a családi körből; miután nyilvánvalóvá vált: elsősorban az egyházak által megkövetelt sajátos ismeretek, valamint a – főként a lovagoktól elvárt – világi tudás átadása speciális felkészültségű szakemberek közreműködését igényli. Ezeket a szakembereket kívánták képezni a középkori *egyetemek*, melyek a – több mint hétszáz éve megalapított Sorbonne mintájára – elsősorban a kor általános műveltség-anyagának közvetítésére vállalkoztak. Az itt végzetek évszázadokon át ellátták a felsőbb osztályokba tartozó családok gyermekeinek otthoni nevelését; a városi és falusi plébániák lelkészei pedig az egyre szaporodó iskolákban megkezdték a szegényebb családok kisgyerekeinek tanítását az írás-olvasásra. S bár hosszú időn keresztül – a kor szellemének megfelelően – a szakmai-tudományos ismeretek elsajátításának lehetőségei elsősorban a fiúk kiváltsága volt, lassan-lassan megfogalmazódtak a lányok tanítása iránti igények is (bár ezek a törekvések még hosszú ideig főként a lányok majdani feleség- és anyaszerepre való minél sikeresebb intézményes felkészítésére fókuszáltak). Figyelemre méltó kezdeményezés volt, hogy már 1535-ben (!) Brescia városában az orsolyiták rendje önálló leánynevelő intézetet hozott létre.¹ A későbbiek folyamán az ilyen intézményekben végzett fiatal nők fogadták el azokat a megbízásokat, melyek révén a fizetőképes családok lányainak otthoni oktatása is megoldhatóvá vált. A szépirodalom számtalan ilyen példát be is mutat.²

1 Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla: *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. 1999, Osiris Könyvkiadó.

2 Talán a legismertebbek a Brontë-nővérek regényei; pl. Anne Brontë: Agnes Grey, Emily Brontë: Üvöltő szelek, valamint Charlotte Brontë: Jane Eyre.

A kifejezetten a kisebb gyerekekkel és a lányokkal foglalkozó *tanítói* tevékenységre való intézményes képzés programjainak tartalma és színvonala azonban – éppen a felkészítés sokféle lehetősége és formája miatt – az évszázadok során meglehetősen egyenetlen volt; a nagyobb tanulókkal való foglalkozás terén viszont a XVIII. század meghatározó jelentőségű minőségi változásokat is hozott. 1788-ban, például, a *berlini* egyetem elindította a speciálisan a középiskolák igényeit kiszolgálni kívánó középiskolai tanárok egységes képzését; Franciaországban pedig, a forradalom nyomán bekövetkező oktatási reformok egyikeként az 1794-ben kiadott dekrétum kiemelt jelentőséget biztosított a tanárképzés megerősítésének. *Anglia* kissé később, a XIX. század folyamán dolgozta ki saját tanárképzési rendszerét, Franciaországban pedig ugyane század végén, a *Jules Ferry*-törvények révén alakult ki a tanárképző főiskolák hosszú időn keresztül fennmaradt hálózata is.³ Magyarországon e téren az első állomást a *pesti* egyetemen 1814-ben megalapított pedagógiai tanszék képviselte, majd értékelendő újdonságként azt is érdemes megemlíteni, hogy 1852-től a gimnáziumi tanárok képzésében – az elmélet mellett – megjelentek a gyakorlati programok is. Ezt követően Trefort Ágoston, valamint Eötvös Loránd reformintézkedéseinek köszönhetően a tanárképzés nemcsak hosszabb tanulmányi időt, hanem jobban kidolgozott tananyagot is kapott.⁴ Az alsó tagozatokon tanulók oktatását továbbra is a középfokú intézményekben képesítést szerzett pedagógusok végezték.

A XX. század utolsó harmadára aztán – bár országonként és oktatási szintenként továbbra is meglehetősen vegyes volt a kép – általánosságban elmondható: a korábbiakhoz képest mindenütt igyekeztek *megnövelni* a pedagógusok képzési idejét, és megoldani a hasznosítható *gyakorlati* tapasztalatok megszerzésének szakmai-technikai kérdését. Egyre több helyen új képzési feladatoknak is eleget kellett tenni; elsősorban az iskoláskor előtti intézményekben, illetve a szakképzésben és a bentlakásos intézményekben foglalkoztatott pedagógusok speciális képzését kellett megoldani. Az eltéréseket jobbra azok a különbségek jelentették, hogy hol mekkora eltérés volt az alap- és középszinten oktató tanárok felkészítése között (időben, módszerekben stb.), hogy milyen típusú és struktúrájú intézmények végezték ezeket a feladatokat, illetve hogy kiket fogadtak, és a jelöltek számára milyen képzési programokat biztosítottak. Sajátosan tovább színezték ezt a képet a különféle reformpedagógiai irányzatok intézményei és módszerei, melyek egy vagy több tekintetben *eltértek* az oktatási-képzési *mainstream* jellemzőitől (pl. a Montessori-, a Waldorf- vagy éppen a Rogers-iskolák); s néhány skandináv országban és az USA intézményi kínálatában található olyan programok is, amelyek az ilyen reformpedagógiai intézményekben dolgozókat látják el a munkájukhoz szükséges speciális ismeretekkel;⁵ nemegyszer a csak rájuk jellemző speciális szempontok népszerűsítésének szándékával.⁶

3 Lásd *History of Education, Teacher Training, Teaching, Teachers*

<http://www.anthropologyunm.org/history-of-education-teacher-training-teaching-teachers/>

4 Ladányi Andor: *A középiskolai tanárképzés történetének fő vonásai*. Új Pedagógiai Szemle, 1992. (2): 54–66.

5 Békési Ágnes – Czike Bernadett: *Alternatívitás és tanárképzés*. Új Pedagógiai Szemle, 1993. (9): 23–31.

6 Mary Anne Raywid: *Alternative School as a Model for Public Education*. In *Theory and Practice*. 1983. summer.

Időközben a gazdasági és a társadalmi fejlődés is újabb jelenségeket hozott magával: felgyorsult az *oktatás expanziója*, az alacsonyabb társadalmi rétegek gyermekeinek, valamint a lányoknak a bevonása következtében nőtt a tanulói korosztályok létszáma, s újabb és újabb – főleg tantervi és módszertani – elvárások fogalmazódtak meg az oktatási intézmények munkájával kapcsolatban. Az oktatás igyekezett mindezen kihívásoknak megfelelni; ez a szándék pedig egyaránt érintette az oktatás struktúráját, tartalmát, és a tanárképzés intézményrendszerét. A változtatások azonban nem mindig a helyes irányba haladtak, és nem mindig a kellő ütemben, emiatt időszerűvé vált bizonyos reformok bevezetése. S mivel az oktatást is mindinkább érintette a globalizáció, nyilvánvaló volt, hogy e vonatkozásokban is csak átfogó, *nemzetközi* érvényességű reformok érhetik el a szükséges eredményeket. Ezért a legtöbb reformkezdeményezés nemzetközi síkon jelent meg; közöttük is kiemelkedő fontosságúak az OECD,⁷ az UNESCO és az Európai Unió, valamint a hozzájuk kapcsolódó háttérintézmények programjai.

Mielőtt azonban a bennünket legjobban érdeklő uniós kezdeményezés, a tanárképzést is megváltoztatni kívánó *bolognai folyamat* részleteire rátérnénk, érdemes egy pillantást vetni arra, hogy az átfogó változtatás iránti elkötelezettség vállalása milyen állapotban találta a kezdetben 29, mostanra már 47 aláíró ország oktatási rendszereit.

*

A tanárképzés meghatározó jellemzői között elsőként a *képzési idő* alakulását vegyük számba. Az általános iskola alsó tagozatán oktató pedagógusok képzése hosszú időn keresztül középfokú intézményekben vagy különféle *post-secondary* programok keretében történt; miközben az már mindenütt természetes volt, hogy a középfokon, különösképp a felső-középfok évfolyamain tanítók egyetemi végzettséggel rendelkeznek. 1966-ban azonban az ILO és az UNESCO a pedagógusok státusára vonatkozó ajánlásában a tanítók képzettségi szintjének emelését javasolta. Ez az elvárás részint a képzés felsőfokra helyezését, részint pedig a képzési idő hosszának 3-ról 4 évre való emelését jelentette. (Magyarország ebből a szempontból nem maradt le, sőt, nálunk már 1959-ben bevezették a felsőfokú tanítóképzést, 1994-ben pedig megvalósult a képzési idő 4 évre emelése is.) A '80-as évektől kezdődően azonban a nemzetközi szakirodalomban egyre többször szóba került az *egységes tanárképzés* iránti igény megvalósítása, azaz az alsóbb szinteken foglalkoztatott pedagógusok egyetemi szintű felkészítésének bevezetése is. Ez az elvárás a gyakorlatban hamar követőkre talált; így az akkor még 12 tagú Európai Közösség országaiban már 1997-től öt ország – Belgium, Dánia, Hollandia, Írország és Portugália – kivételével az alsó szintre is egyetemeken készítették fel a pedagógusokat;⁸ sok más ország pedig ezt tekintette az tanárképzés egyik legközelebbi elérendő céljának.

7 1968 júniusában – például – az OECD Tanácsa elhatározta a *Centre for Educational Research and Innovation*, a CERI felállítását

8 Ladányi Andor: *A pedagógusképzés minőségi fejlesztéséről*. In Új Pedagógiai Szemle, 1997. (9): 3–13.

Ami a *tartalmi elemeket* illeti, általánosságban elmondható, hogy a tanárok képzési programjaiban mindenütt jól felismerhető négy komponens jelenléte: vagyis a *tantárgyi*, a *neveléstudományi*, a *szakmai-módszertani*, valamint a *gyakorlati* ismeretek biztosításának szándéka, legfeljebb az arányok és a hangsúlyok különböznek. A tanári hivatásra való felkészítés során azonban egyidejűleg annak többféle funkcióját is figyelembe kell venni; ezek közül – érdekes módon – az egyik legismertebb enciklopédia⁹ első helyen a *szociális funkciót* említette, s csak ezután kerített sort az ismeretátadás, a gyakorlati és kollektív autonómia, valamint a szakmai értékek elsajátításának követelményeire.

A szociális funkció jelentősége – természetesen – összefügg az oktatás már említett expanziójával; pontosabban annak egyik következményével, a szociokulturális hátrányokkal érkező tanulók iskolai pályafutásának segítésére vonatkozó speciális igények jelentkezésével. A tanár feladatai közé megkerülhetetlenül bekerült – például – a felzárkóztatást segítő *hátránykompenzáció* és a *tehetség gondozás* megannyi tennivalója is, az esélyegyenlőtlenség problémáit enyhíteni, veszélyeit kiküszöbölni szándékozó gyermek- és ifjúságvédelem számtalan sajátos feladata mellett. Ezzel pedig együtt jár az az elvárás is, hogy mindezek az ismeretek helyet kapjanak a tanárképzés témái és gyakorlati programjai között is.

Egy adott ország pedagógusképzésének másik fontos jellemzője az, hogy intézményeiben milyen *modell* szerint tanítanak. A leggyakoribb *consecutive* és *concurrent* modellek alkalmazása mellett használatos a kettő valamiféle keveréke is. Az elsőként említett *consecutive*, vagyis *követő* modellt az jellemzi, hogy a tanárjelöltek tanulmányaik első éveiben kizárólag szaktárgyi ismereteket sajátítanak el, csak ezek után kerül sor a pedagógiai elméleti és gyakorlati képzés programjaira. A *concurrent*, vagyis *párhuzamos* modell esetében a tanár szakosok pszichológiai, pedagógiai, módszertani és gyakorlati képzése a szaktudományi tanulmányokkal párhuzamosan folyik, és így lehetőséget ad integrált tanulási tapasztalatok megszerzésére; a tapasztalatok szerint az általános iskolai tanárok képzésében hosszú időn keresztül ez volt a népszerűbb forma (Franciaország és Németország jelentette e téren a kivételt). Hátrányként emlegetik e modellel kapcsolatban azt, hogy – szemben a *consecutive* modellel – kevésbé rugalmas, a hallgatóknak korán dönteniük kell, hogy részt kívánnak-e venni a tanárképzésben vagy nem; később ugyanis nehéz változtatni.¹⁰ A művészeti képzésben viszont újabban kezd népszerű lenni ez a modell; Észtország, Franciaország, Finnország és Luxemburg intézményeiben mindenesetre – látható elégedettséggel – ezt alkalmazzák.¹¹ (A két modell keverése, az ún. kombinált modell az előző kettő előnyeit szeretné érvényesíteni, hátrányait kiküszöbölni; Skócia – például – e mellett kötelezte el magát tanárképzési rendszerének megszervezésekor.¹²)

9 *The International Encyclopedia of Education*. 2nd Edition. Volume 10. Editos in Chief: Torsten Husén; T. Neville Postlethwaite. Pergamon, 1994.

10 Lásd *A tanárok számitanak. Hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán való megtartása*. OECD, 2005.

11 *Arts and Cultural Education at School in Europe Curricula and Initiatives* EURYDICE Education. Audiovisual and Culture Executive Agency, 2009.

12 Lásd *Education at a Glance*. OECD, 2003.

Szakemberek azonban másképpen is csoportosították a pedagógusképzés során alkalmazott modelleket; egyikük szerint¹³ a következő négyféle struktúrával írható le a korabeli – a '80-as évek végét jellemző – gyakorlat: (1) integrált egyetemi modell; (2) bináris modell, amely magában foglalja a nem egyetemi intézmények által nyújtott felkészítés lehetőségeit is; (3) európai modell, amelyre jellemző az általános és a középiskolai tanárok felkészítése közötti eltérés; valamint (4) az a gyakorlat, melynek során a pályán lévő tanárok alsóbb szintű diplomájukat felsőbb szintűre tudják cserélni, többnyire egyéni képzési programok igénybevételével.

(Azonban mindezek a modellek működésképtelenek lettek volna, ha 1976-ban az UNESCO – az oktatási statisztikák egységesítésének szándékával – ki nem dolgoz egy olyan minősítő taxonómiát,¹⁴ amelynek két meghatározó tengelye volt: vagyis egyidejűleg vette figyelembe az oktatás *szintjeit*, illetve annak *területeit*. Majdnem két évtizeddel később – az 1996-os genfi oktatási konferencia résztvevői – módosításokat javasoltak az ISCED korábbi gyakorlatához képest; e módosítások lényege az volt, hogy az osztályozás korábbi szempontjai mellé bekerült a különféle *programok* értékelése is (ezt az osztályozást aztán 1999-től kezdve átvette az OECD is).¹⁵

De egy adott ország képzési struktúrájának bemutatása – természetesen – nem nélkülözheti a már pályán lévők *továbbképzési* gyakorlatának említését sem. Annál is inkább, mert az időközben megjelenő tartalmi és módszertani újdonságokkal nemcsak a tanárképző intézmények hallgatóit, a jövő tanárait, hanem a már pályán lévőket is meg kell ismertetni. Ezek a programok részint szaktárgyi, részint pedig módszertani, esetleg személyiségfejlesztési témákat érintenek. (Ez utóbbiak között igen nagy hányadot képviselnek a burn-out jelenségek elleni védekezés, valamint a konfliktuskezelés technikáinak elsajátítása.) Az itt érvényesített tartalmak és módszerek természetesen – a tanárképzéséhez hasonlóan – folyamatos reformokon mennek keresztül, részint az *új oktatási* színhelyek, tartalmak és az oktatásba bevont újabb szereplők szükségleteinek, részint pedig az *élethosszig tartó* tanulás általános elvárásainak függvényében. Érdemes megemlíteni még azt is, hogy a tanártovábbképzés gyakorlata kezdetben többnyire csak alkalmi programokon való részvételt jelentett, bizonyos esetekben akár kötelező jelleggel is, később azonban egyre inkább rendszeressé, sőt, folyamatos gyakorlattá vált, mígnem egyes továbbképzési programok teljesítése elengedhetetlen lett az előmenetelhez, a fizetésemeléshez, netán még a munkafeltételek javításához is. (Németországban már régóta kötelező volt, Lettországon, Magyarországon,¹⁶ Máltán, Lengyelországban, Portugáliában, Finnországban és Romániában erre később került sor.)

13 Lásd *Handbook of Educational Ideas and Practices*. General Editor: Noel Entwistle. Routledge. 1990.

14 ISCED, azaz International Standard Classification of Education.

15 Magyarországon 1993-tól kezdődően az ISCED korábbi változatát alkalmazták, a 21/2001. kormányrendelet tért át az 1997-es változat alkalmazására; azóta az OSAP is ennek alapján dolgozik.

16 Lásd a 277/1997. (XII. 22.) „A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben résztvevők juttatásairól” című kormányrendeletet, mely szerint a magyar pedagógusoknak hét évente 120 kreditnyi továbbképzési programon való részvételt kell igazolniuk.

Mind gyakoribbá vált a tanártovábbképzés programjait kidolgozó-irányító önálló intézmények és intézményhálózatok létrehozása is.¹⁷

Végül pedig szemügyre kell venni a tanárképzés harmadik jelentős elemének, a tanári pályára való *toborzásnak* a gyakorlatát. Azt is, kik azok, akiket vonz ez a pálya, azt, hogy az oktatási rendszerek hogyan segítik az ilyen irányú döntéseket, valamint hogy milyen módon befolyásolja a pályára kerülők nemi, etnikai és társadalmi háttere tanári munkájuk várható eredményességét. A tanári pályának az utóbbi évtizedekben tapasztalható *elnőiesedésével* és ennek okaival különösen sokat foglalkoznak a kutatások; a pedagógusok társadalmi hátterével szintúgy. E vonatkozásban azonban az utóbbi időkben érdekes folyamat érzékelhető, ami – minden bizonnyal – összefüggésbe hozható a pálya presztízsének a csökkenésével is: a tanári pályára jelentkezők és a tanári pályán megmaradók körében ugyanis sok helyütt egyfajta kontraszelekcio figyelhető meg, a legtehetségesebbek tanulmányaik befejezése után vagy nem is kezdik meg tanári működésüket, vagy pedig hamar más, megbecsültebb, jobban fizető, nagyobb szakmai lehetőségeket kínáló foglalkozást választanak.

Gyerekkorban ez a pálya még az elsők között szerepel a jövőre vonatkozó aspirációk között; s az is közismert, hogy minden országban a tanárképző intézmények fogadják a harmadik legnagyobb hallgatói létszámot; mégis egyre több helyről jeleznek folyamatos, és a jövőben várhatóan veszélyes mértékben súlyosbodó *tanárhiányt*.¹⁸ A pályán lévők elörege-
dése miatt kilépő korosztályokat ugyanis a gazdaságilag fejlett országok egy részében nem követik a szükséges létszámban a pályát éppen elkezdők csoportjai. Ráadásul – az értelmi-
ségi szakmák között is – e téren a tapasztalattal rendelkezők pályaelhagyása.¹⁹ Bár sokan sokféleképpen keresték e jelenség magyarázatait,²⁰ a kutatók mindmáig nem látják pontosan a tanári pályán való *megmaradást* eredményező döntés igazi motivációját.

A toborzás sikerességének (vagy hiányosságainak) kérdései egyébként többnyire nagyobb méretű *demográfiai változások* vagy *jelentős politikai döntések* idején merülnek fel; ami az első esetet illeti, ilyen helyzetet teremt a valami miatt népesebb korosztályok hirtelen megjelenése az oktatásban, a másodikra pedig talán a legszemléletesebb példát azok az oktatáspolitikai döntések jelentik, amelyek egyik pillanatról a másikra megváltoztatják az addigi rendszer egy vagy több elemét. Ez történt, például Nagy-Britanniában az 1944-es oktatási törvény hatására, amikor a tankötelezettség végét a 14. évről a 15.-re emelték, és ezzel rövid idő alatt több ezer új pedagógus munkába állítása vált szükségessé,²¹ vagy a Maghreb-országokban, ahol a volt gyarmatok függetlenné válása rövid idő alatt kikényszerítette a saját,

17 Lásd pl. David Holloway *Reforming further education teacher training: a policy communities and policy networks analysis*. In: *Journal of Education for Teaching*, 2009. 35 (2): 183–196.

18 Lásd pl. *A tanítás színvonalának növelése és a tanárhiány megoldása*. Az OECD Oktatási, Munkavállalási, Munkaügyi és Szociális Igazgatóság Oktatási Bizottsága jelentése a 2000. évi munkaprogram kapcsán. 2001. október

19 Lásd pl. Mihály Ildikó: *Pedagógusok pályaelhagyása*. In: *Szakképzési Szemle* 2010. (1): 105–110.

20 Pl. Erling E. Boe et al. *Why Didst Thou Go? The Journal of Special Education*, 1997. No. 4 (30): 390–411.

21 S. H. Wood: *Recruitment of Teachers in England*. *The Phi Delta Kappa International* 1947 28 (6): 243–246.

nemzeti oktatási rendszer megteremtését.²² Azonban a kényszerszülte döntések nem mindig a legszerencsésebbek; emlékezzünk csak a Ratkó-korszak gyermekeinek beiskolázásakor a magyar oktatásban alkalmazott sok ezer képesítés nélküli pedagógus foglalkoztatása körüli nehézségekre.

Mindenesetre sokan, sokféleképpen próbálták megfogalmazni a tanári pálya megtartó erejét jelentő vonzó tulajdonságokat is; s bár ezek a megállapítások többnyire nem szaktudományi kutatások eredményei, minden bizonnyal köztük van a tanári pályára lépés döntésének meghozatalához. Annál is inkább fontos ez, mert a tudományos vizsgálódások sem jutnak sokkal tovább annál a megállapításnál: a jó tanárrá válásnak többnyire a pedagógus személyiségének egészséges, kiegyensúlyozott fejlődése a feltétele,²³ azon kívül, hogy – természetesen – a leendő tanár szereti a gyerekeket és a fiatalokat, és vállalja a pálya általi kihívásokat. Nyilvánvalóan szerepe van a pálya választásában – leginkább az oktatás felsőbb szintjein oktatni akarók esetében – a szaktárgyi érdeklődésnek is; s éppen ebből adódik az egyik jelentős probléma, nevezetesen az, hogy a matematikai és természettudományos szakok iránti érdeklődés csökkenése máris tanárihiányt eredményezett. S ha a helyzet nem változik, a jövőben ez a tanárihiány továbbra is nőni fog.²⁴ (Mindenesetre elgondolkodtató, hogy az egyik, e témával foglalkozó közlemény szerzői megoldásként már jó évtizeddel ezelőtt azt javasolták, hogy *diverzifikálják* a tanárrá váláshoz vezető utakat, és tegyék lehetővé a részidejű foglalkoztatást is, meghagyva a nem tanári munkahelyen dolgozó szakembereknek – ha igénylik – az eredeti posztjukon való megmaradás szakmai-anyagi biztonságát is, illetve biztossítsák a szakembereknek a tanári és nem tanári foglalkozás közötti rotációt.²⁵)

De nézzük meg azt is, miben látja egy *gyakorló* középiskolai *tanár* a pálya vonzerejét!²⁶ Az általunk idézett szerző által felsorolt tíz tétel között egyforma hangsúllyal szerepel a kevésbé tehetséges gyerekeken való segítség, a sikeres tanulók eredményei feletti öröm, a szaktárgy szeretete, a humorérzék kiélésének lehetősége mellett a jövő befolyásolása, a fiatalnak maradás, a tanár osztálytermi autonómiája, a családi élet könnyebb megszervezése, a munkahelyi biztonság és a hosszú nyári szabadság megannyi előnye. Ez a lista meglehetősen átfogó; kár, hogy a tanárok toborzásakor a képző intézmények és a fenntartó szervek ennek csak néhány elemét szokták hangsúlyozni, azt sem mindig helyesen (a hosszú nyári szabadságot, például vagy – tévesen, károsan eltorzítva a tényeket – a „rövidebb” munkaidőt, megelégedve a napi felkészülés és a pályán elvárt egyéb feladatok időigényéről).

Meg kell azonban említeni a tanári pálya vizsgálatok a pedagógus személyét és foglalkozását már évtizedek óta érintő *presztízsvesztes* folyamatát, ami szükségképpen fele-

22 Lásd pl. Mihály Ildikó: *Francia hagyományokon*. In Új Pedagógiai Szemle, 2009 (11): 103–109.

23 Richard P. Lipka, Thomas M. Brinthaup: *The role of self in teacher development*. State University of New York, 1999.

24 Whitehead, Joan, Postlethwaite, Keith: Recruitment, access and retention: Some issues for secondary initial teacher education in the current social context. Research in Education. Manchester University Press. 2000. *HighBeam Research*. <<http://www.highbeam.com>>.

25 Ilyen megoldásokkal is foglalkozott az OECD *What Schools for the Future?* című áttekintése. 2001.

26 Lásd Melissa Kelly: *Top 10 Reasons to Become a Teacher*. (A szerző blogja az „About.com Guide” oldalon olvasható. <http://712educators.about.com/od/teacherresources/tp/teachergood.htm> Letöltés ideje: 2010. június 21.)

lőssé tehető mind a pályára való jelentkezésben, mind a pályáról való lemorzsolódásban érvényre jutó, a jövő lehetséges pedagógiai eredményeit is veszélyeztető, több vonatkozásban is ártalmas *kontraindikációért*. A helyzet javítása érdekében bevezetett kezdeményezések ugyanis eddig nem sok javulást eredményeztek. A szakmának és a politikának egyaránt érdeke lenne ugyanakkor, hogy mielőbb segítsen megnyugtató módon túllépni ezen a méltatlan helyzeten.

*

Ez volt a helyzet Európában 1999-ben, amikor elindult a *bologna folyamat*: az európai felsőoktatás – köztük a tanárképzés – rendszere alapvetően különbözött a bevezetendő reform-elképzelésektől; másmilyenek voltak az intézményi struktúrák, a curriculumok, igen szerény lehetőségei voltak a hallgatói és a tanári mobilitásnak, és az európai egyetemek akkori versenyképessége messze elmaradt a világ leghíresebb felsőoktatási intézményeivel való összehasonlításban. Minden területen érződött a változás/változtatás szükségessége. Ez volt az oktatás napi gyakorlatának szintjén a *Bolognai deklaráció* aláírása előtt; a továbbiakban nézzük azokat a nemzetközi eseményeket és *dokumentumokat* is, amelyek mintegy a megállapodás szakmapolitikai előzményeinek tekinthetők.

A II. világháborút követően igen hamar megfogalmazódott az európai egységesülési szándék, ennek egyik kerékkötője – az oktatás területén – évtizedeken keresztül az egyes országok oktatási intézményrendszereinek különbözősége, valamint a közöttük való *átjárhatóság* megoldatlansága volt. Csak 1988-ban kezdődött meg az – akkor még kizárólag a felsőoktatás intézményei közötti átjárhatóságot biztosítani hivatott – *Európai Kredit Transzfer Rendszer*²⁷ kiépítése, és a következő hat esztendő során 145 felsőoktatási intézmény közreműködésével eredményesen tesztelték is ennek a rendszernek az alkalmazhatóságát. Az 1997-ben megfogalmazott, 1999-ben hatályba lépett, és 2004-ig 44 ország által ratifikált *Lisszaboni konvenció*ként ismertté vált dokumentum²⁸ viszont, a felsőoktatást megelőző tanulmányi idő, az annak során megszerzett képesítések kölcsönös elismerésének vállalásával ugyancsak az oktatási rendszerek átjárhatóságának nemzetközivé tételét segítette. Majd 1998-ban, amikor a közösség működőképessé tette az *európai készség-akkreditációs rendszert* is,²⁹ annak programjában már határozottan megfogalmazta a formális készségek mellett a *nem formális készségek akkreditációja* iránti igényt is. (Ennek megvalósítására azonban akkor még várni kellett, egészen a 2002-ben, az Európai Bizottság Koppenhágában megtartott üléséig, ahol – egyebek között – sor került nemcsak a nem formális, hanem az informális ismeretek validációját elősegítő megoldásokat biztosító intézkedések meghozatalát sürgető felhívásra is.)

27 European Credit Transfer System

28 Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region. Lisszabon, 1997.

29 European Skill Accreditation System

Ugyanabban az esztendőben a párizsi Sorbonne megalapításának 700. évfordulója alkalmából négy miniszter – a francia, az olasz, a brit és a német oktatási tárcavezetők – aláírásával elfogadta ún. *Sorbonne-i deklaráció*³⁰ szövegét. Ebben a dokumentumban már megfogalmazódott az akkori egyetemi vezetők határozott elkötelezettsége a *kétciklusú* felsőoktatás mielőbbi bevezetése mellett, valamint hangsúlyt kapott a kreditrendszer alkalmazása révén az egyetemek közötti *átjárhatóság* alapjainak mielőbbi megteremtése. Az aláírók tisztában voltak azzal, hogy ezek a reformtörekvések egyidejűleg lehetővé tehetik majd azt is, hogy a hallgatók térben és időben rugalmasan szervezhessék tanulmányaikat, vagyis ily módon a felsőoktatásban biztosíthatóvá válhat mind a *mobilitás*, mind az élethosszig tartó tanulás igényeinek a kielégítése. Ezért is született meg a döntés az *Európai Felsőoktatási Térség* létrehozásáról. Mindez – más elvárásokkal együtt – bekerült a *Bolognai deklaráció* 1999-ben aláírt szövegébe is. (2000-ben aztán – a lisszaboni szerződés aláírásával³¹ – évtizednyi perspektívát kapott minden olyan törekvés, amelynek szerepe lehet a tudásalapú társadalom, a fenntartható fejlődés és a társadalmi kohézió elérésében; ebben a folyamatban komoly szerepet kapott egy európai szintű *képesítési keretrendszer* megteremtésének a mielőbbi sikere is.)

Az így megkezdett reformfolyamat egyik elemét a továbbiakban a csatlakozott országok oktatásért-felsőoktatásért felelős minisztereinek kétévenként megrendezett találkozóí, illetve az azokat előkészítő szakmai dokumentumok jelentették. A 2001-es *prágai jelentés* – egyebek között – a felsőoktatással kapcsolatos speciális követelményeket is megfogalmazott; ezek egyike a *világosság* követelménye volt, vagyis annak hangsúlyozása, hogy a képesítések elismerése, és a megszerzésükhöz szükséges tanulmányi idő pontos meghatározása egyaránt fontos a mobilitás lehetőségének megteremtéséhez; ez viszont egyidejűleg felvetette a másik elvárás, a *bizalom* és a *rugalmasság* egymással összefüggőnek tartott kérdéseit is. A bizalom ugyanis e vonatkozásban azt feltételezi, hogy a képesítés elismerését magára vállaló intézmény valóban biztos lehet az eredeti képző intézmény tevékenységének garantált minőségében. A rugalmasságnak pedig abban van jelentősége, hogy – bár arra nem lehet, és nem is kell számítani, hogy egy-egy képesítés programjának mindenütt teljesen egyforma lesz a tartalma –, minden programnak valamiképpen törekednie kell olyan *transzverzális készségek és kompetenciák* kialakítására, amelyek adott tevékenység ellátásához szükségesek; ugyanakkor pedig biztosítják a foglalkoztathatóság szempontjából lényeges készségekhez való hozzájutást is.

A 2003-as *berlini találkozó* kommunikációjában a miniszterek külön is hangsúlyozták a korábbi két ciklus fölé épített harmadik, azaz a *doktori tanulmányok* szakaszának jelentőségét, ugyanakkor kiálltak a nemzeti minőségbiztosítási rendszerek *európai szintű hálózattá* fejlesztésének szükségessége, valamint a képzési fokozatok és a tanulmányi időtartamok

30 Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system

31 Foglalkoztatás, gazdasági reform és társadalmi kohézió – úton egy európai alapú innováció és tudás felé.

országok közötti kölcsönös elismerésének szükségessége mellett. A prioritások közé pedig ezúttal bekerült a *szociális dimenzió* és – ismételten – a mobilitás szempontjainak érvényesítése is. A 2005-ös *bergeni találkozó* egyik legfontosabb eredményének pedig az *Európai Képesítési Keretrendszer* kialakítására tett javaslat elfogadása tekinthető. 2007-ben Londonban, a soron következő miniszteri tanácskozáson nemcsak áttekintették a Bologna-folyamat addigi eredményeit, hanem megerősítették az *Európai Felsőoktatási Térség 2010-re esedékes kialakítására* vonatkozó törekvések kiemelt jelentőségét is. 2009-ben *Leuvenben* folytatódott a találkozók programja; itt a résztvevők már 2020-ig terveztek. A *beruházások* prioritásának hangsúlyozása mellett elismerték – ismét hitet téve a szociális dimenzió érvényesítésének jelentősége mellett –, a foglalkoztathatóság biztosításának, a tanulócentrikus tanulás és oktatás megvalósításának fontosságát, és az oktatás-kutatás-innováció egységének megteremtését, a nemzetközi nyitottság segítését, valamint a mobilitás megfelelő szintjének halaszthatatlan elérését lehetővé tevő intézkedések sürgősségét.

Ezekben a kommunikációkban ugyan a *tanárképzést* érintő reformmegoldások konkrét említésére csak ritkán került sor, mégis nyilvánvaló, hogy a meghozott és a későbbiekben tervezett intézkedések ezt a területet sem hagyták érintetlenül. Külön érdekessége ezeknek az – időközben megvalósított vagy a később bevezetni kívánt – reformoknak az, hogy kezdetől fogva óriási *szakmai* és *civil indulatokat* váltottak ki a közvéleményből. Sokan egyenesen megkérdőjelezik az egész Bologna-folyamat létjogosultságát. Ezen indulatok némelyikén a tagországok szakmai illetékeseinek már sikerült túljutniuk, vannak azonban mindmáig megold(hat)atlannak tekintett kérdések is; közülük nem egy a tanárképzést is érinti.

Az aláíráskor 26 ország fogadta el magára nézve kötelezőnek a reformdokumentum előírásait; azt követően a többi ország különböző időpontokban vállalta az egyezményben lefektetett feltételek teljesítését. Így az elmúlt évtizedben a *Bolognai megállapodáshoz* való csatlakozás folyamatos volt; Magyarország, 2006-ban vált a folyamat teljes jogú követőjévé; Kazahsztán pedig éppen a 2010-es Bécs-Budapest jubileumi ülés alkalmából kérte jelentkezésének elfogadását. Ennek az európai kontinensen kívüli országokat is megmozgató kezdeményezésnek a legfontosabb szándékai a következők voltak: a tudástársadalom megteremtése során (2010-ig) egy könnyen értelmezhető és összehasonlítható fokozatokat tartalmazó *kétciklusú* felsőoktatási rendszer kiépítése; egy, az Európai Kredit Transzfer Rendszerhez hasonló kreditrendszer működtetésének általánossá tétele; együttműködés az egyetemeken bevezetendő minőségbiztosítási rendszerek kidolgozásában; valamint az európai dimenzió érvényesítése, illetve a hallgatói és oktatói mobilitás jelzőszámainak a megsokszorozása.

A folyamat egyik mérföldkövének a 2001-ben 45 ország 620 egyéni és intézményi tagjából megalakult *EUA (European University Association)* működésének megkezdését tekinthetjük. A szervezet a spanyolországi *Salamanca*-ban³² megfogalmazott üzenetében – hi-

32 Salamanca Convention, 2001.

tet téve a bolognai folyamat támogatása mellett –, egyik legfontosabb feladatuként az egyetemi *autonómia*törvények mellett érvényesítendő felelősségvállalást jelölte meg. Ugyancsak jelentős állomásként értékelhetjük az *EUROPASS*³³ bevezetését; ennek dokumentumai ugyanis egész Európában egységes formátumban teszik összehasonlíthatóvá, megismerhetővé az *egyén* szaktudását, végzettségét, nyelvtudását, élete során megszerzett szakmai tapasztalatait. Helyesen alkalmazva tájékoztatnak, információt adnak a jelöltek otthon és külföldön, oktatási rendszeren belül és kívül megszerzett képzettségeiről, a képzettséget és kompetenciákat érintő minden változásról, segítve ezzel a munkáltató informálását, a megfelelő munkához való hozzájutást. Az előzmények ismertetéséből azonban nem hagyhatók ki azok a dokumentumok sem, amelyek – a folyamat elindítása, valamint az ahhoz való csatlakozások nyomán – időről időre áttekintették, és rendszerezték a reformok bevezetése során meghozott intézkedéseket, és a hozzájuk kapcsolódó tapasztalatokat.³⁴ Ezek alapján ugyanis jól nyomon követhetők azok az események, amelyek a Bologna-folyamatnak a *tanárképzésben* is érvényesített reformtörvényeit jelzik.

*

A tanárképzésben érvényesülő *Bologna-változtatások* ugyanis lényegében mindhárom korábban említett, meghatározó tényezőt érintik. Befolyással vannak a *képzési idő hosszára*, az *intézményi struktúrára* és a *toborzás módjára* is. Mindennek eredményeképpen megváltozott a pedagógus személyével, szerepével kapcsolatos elvárások jelentős része is, bár ezeket nem is mindig hozzák összefüggésbe a Bologna-folyamattal.

A *képzési idő* vonatkozásában a Bologna-folyamat egyértelművé tette: a tanári pályára is csak lineáris *kétfázisú folyamat* készíthet fel; vagyis szaktanári képzettséget csak egy alapképzést követő mesterszakon lehet szerezni. S bár az alapképzésben elsősorban a mesterség előfeltételét jelentő szaktudományos ismereteket kell megszerezni, a tanárnak készülő hallgatónak már meg kell kezdenie az ehhez szükséges – előkészítő – tárgyak tanulását is. Az alapképzés során – melynek időtartama általában 6–8 félév – a megszerzhető kreditekkel (180–240) *alapképzést*, illetve szakképzés érhető el. Az erre épülő *mesterfokozat* meghatározott munkakörök betöltésére, illetve a doktori képzésben való részvételre jogosítja fel a résztvevőket. Mesterfokozaton a képzési idő 2–4–5 félév lehet, a megszerzendő kreditek száma 60–120–150; ezt követi az adott tudományág sajátosságaihoz vagy a jelölt szakmai

33 Ezt a végzettségeket és szakértelmeket átláthatóvá tevő egységes keretrendszert az Európai Parlament és Tanács 2004. december 15-i 2241/2004/EK határozata hozta létre.

34 Trends I: Trends in Learning Structures in Higher Education. By Guy Haug and Jette Kirstein, 1999.

Trends II: Towards the European higher education area - survey of main reforms from Bologna to Prague. By Guy Haug and Christian Tauch, 2001.

Trends III: Progress towards the European Higher Education Area By Sybille Reichert and Christian Tauch, 2003.

Trends IV: European Universities Implementing Bologna. By Sybille Reichert and Christian Tauch, 2005.

Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area by David Crosier, Lewis Purser & Hanne Smidt, 2007.

igényeihez igazodó *doktori képzés*, ami egyéni vagy csoportos felkészítés keretében folyik, időtartama pedig 6 félév, a megszerzendő kreditek száma 180. Tanári képzettség – a művészeti és a szakmai tanárokat kivéve – csak két szakon szerezhető. Az egyes országok, az egyes intézmények, az egyes szakok ezeknek az arányoknak az egyedi módosítása révén különböznek egymástól. (Az orvos-, állatorvos-, jogász-, gyógyszerész- és építészképzések azonban a legtöbb országban változatlanul megmaradtak a korábbi egységes, osztatlan formában; a tanulmányi idő tehát nem tagolódik ciklusokra, az alap- és a mesterképzés logikája szerint. Vannak azonban országok, például Ausztria, Észtország és Szlovákia, ahol a tanárképzés sem követi a Bologna-folyamatot; Lengyelország, Spanyolország és Norvégia ugyan hozzákezdett az ilyen szellemű átalakításhoz, de azt a tanárképzés néhány területére eddig még *nem* terjesztette ki.³⁵)

A legtöbb országban azonban a pedagógusképzés nem fejeződik be a felsőoktatásban teljesített kreditekkel; kötelezően teljesítendő *gyakorlati időt* is le kell tölteni a diploma megszerzéséhez. (Írországban, például egy egész tanévet; Lengyelországban pedig ez az időmennyiség 50–180 tanóra megtartása között változik. Franciaországban a képzés 5., gyakorlatra szánt tanéve során korábban már fizetést is kaptak a tanárjelöltek; 2004 óta azonban ezt az időt is teljesen beépítették a képzésbe.) A gyakorlati időszakot a frissen végzettek általában egy-egy *mentortanár* irányításával töltik; az ő szakmai felkészítéséről továbbképzés formájában gondoskodnak.

Írország, akárcsak Finnország és Portugália ebben a rendszerben nemcsak a képzési idő meghosszabbítását (azaz 4 évről 5 évre való növelését) üdvözölte, hanem a tananyag ezzel összefüggő, kutatási eredményekre alapozott *tartalmi* megújítását és gazdagítását is,³⁶ Portugália beszámolója külön is fontosnak tartotta hangsúlyozni, hogy náluk ugyanazt a képzést biztosítják a szak- és felnőttképzésben résztvevők számára is. A tananyag változásának egyik elemeként elsőnek a legtöbb tanárképző intézménynél programba iktatott, az *európai dimenzióra* vonatkozó ismereteket kell megemlítenünk. Annál is inkább, mert ennek jegyében a leendő tanároknak nemcsak (1) újfajta *tudásanyagot* kell elsajátítaniuk, hanem – ami talán még fontosabb – *személyiségükben* kell európai pedagógusokká válni; magukévá téve (2) az európai identitást, az (3) európai multikulturalizmust, a (4) több idegen nyelv ismeretét feltételező európai nyelvi kompetenciákat, az (5) európai polgár viselkedésmintáit, (6) egy európai szintű professzionalizmust és (7) a minőségigényt is. Mindezeket követniük kell a szakma kutatási eredményeit, valamint a környezetükben bekövetkező változásokat is.³⁷

35 *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07*. National Trends in the Bologna Process. Eurydice, 2007.

36 *Reform of Initial Teacher Education in Portugal*. In EUNEC Conference The Teaching Profession: Changes, Challenges and Perspectives. Vilnius, 2008.

37 Schratz, M.: *What is a "European teacher"?* A Discussion Paper. European Network on Teacher Education Policies. 2010, a továbbiakra ENTEP.

Más szempontok alapján fogalmazták meg a magas minőséget képviselő pedagógusszakma kulcsfontosságú elemeit az OECD szakemberei:³⁸ önismeret, kapcsolatépítő képesség, nyitottság, tárgyi-szakmai tudás, rugalmasság és megújulási készség, csapatmunkára való beállítottság, újabb kompetenciák birtoklására, például a tanácsadás feladataira való alkalmasság, hogy csak a legfontosabbakat idézzük. A jövő ilyen kiváló tulajdonságokkal rendelkező pedagógusa természetesen nem elégedhet meg a ma tapasztalt, bántóan alacsony presztízsszinttel. A politika és az egész társadalom feladata tehát, hogy ezen a méltatlan helyzeten mielőbb változtasson. Ennek érdekében – egyebek között – módosítani kell a tanárképző intézmények ma érvényben lévő felvételi gyakorlatán, azaz a bemeneti követelmények meghatározásán túl, sokak szerint, szükséges lenne egy hatékony *alkalmassági vizsgálat* is. (Amíg nincs ilyen vizsgálat, meg lehet próbálkozni a tanárképzés lélektani és pedagógiai-szakmai komponenseinek alaposabb kimunkálásával; ahogyan erre Magyarországon is sort kerítettek.³⁹)

De nemcsak ezek jelentik a pedagógusképzés elmúlt egy évtizedének tartalmi újdonságait: a pedagógus-alapképzés számára minden bizonnyal a legnagyobb tartalmi változást az *információs és kommunikációs technikák alkalmazására* való felkészítés jelenti. Ezeknek az új technikai ismereteknek ugyanis nemcsak általános ismeretbővítési funkciói vannak, nemcsak a tantervi anyagon hagynak nyomot, hanem alapvetően *megváltoztatják a pedagógusszerepet* és a pedagógiai gyakorlatot⁴⁰ is. Vannak azonban egyéb újdonságok is, például *Horvátországban*, ahol a 2005/2006-os tanévtől – az iskolai oktatás minden szintjére – a tanárokat egyetemen képezik, sok egyéb között még a testi nevelésre fordított nagyobb óraszámok beiktatását is összefüggésbe hozzák a Bologna-folyamattal.⁴¹ És – nyilvánvalóan összhangban a kulturális diverzitás tudomásulvételével – minőségében és mennyiségében is mindenütt megerősödtek a tanárképző intézmények *idegennyelv-oktatási* programjai is, valamint az *extrakurrikuláris tevékenységek* és a szükségeszerű tananyag-fejlesztési feladatokra való felkészítés.

Ami a *tanításon kívüli* tevékenységekre való felkészítés szükségességét illeti, ebben az iskola változó szerepkörének bővülése, elsősorban az *egész napos* iskoláztatás iránti igény meghatározóvá válása jelenti a legfőbb igényt. Ez ugyanis olyan feladatok ellátását is az iskolára, a tanárra bízta, amelyek korábban elsősorban a családra hárultak: így a mai tanárokat az *egészséges életmódra*, az *állampolgári magatartásra* és a *szabadidő* tartalmal eltöltésére irányuló nevelés szakmai és gyakorlati tennivalóira is fel kell készíteni. (S ehhez nemcsak képezni kell, hanem a lehetőség szerint foglalkoztatni is az intézményekben olyan

38 Lásd A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. Az OECD Oktatási, Foglalkoztatási, Munkaügyi és Szociális Igazgatóságának Oktatási Bizottsága jelentése, 2001.

39 Lásd 11/1997. korm. Rendelet a pedagógiai-pszichológiai komponens kimunkálásáról.

40 Lásd pl. Grenfell, M., Kelly, M. & Jones, D. 2003. *The European Language Teacher. Recent Trends and Future Developments in Teacher Education* 2003. Oxford.

41 Ivan Prskalol, Vladimir Findak and Boris Neljak: *Bologna Process in Croatia*. 2007.

pedagógusokat, akik, például a diákönkormányzatok, a tanulói önkormányzatok, az iskolai diákbizottságok munkáját és működését segítik, patronálják,⁴² a hátrányos és veszélyeztetett gyermekek problémáival foglalkozó gyermek- és ifjúságvédelmi felelős tanárt,⁴³ kulturális rendezvényeket és kirándulásokat is szervezni tudó játékpedagógust és szabadidő-szervezőt,⁴⁴ és könyvtárhasználati ismeretekkel rendelkező pedagógust⁴⁵ is.) Mivel pedig az iskola egyre jellegzetesebb *közösségi szerepkört* is betölt, a szülőkkel való – a korábbiakhoz képest megváltozott minőségű – rendszeres kapcsolattartáson kívül, ki kell alakítania társadalmi-gazdasági környezetével is egyfajta partneri viszonyt, aminek eredményessége ugyancsak a pedagógusok e vonatkozásban meglévő készségeitől függ.

A képzési mutatók megváltozásának köszönhetően ugyanakkor jelentősen megváltoztak a tanári pályáról, a tanári szerepekről kialakult elképzelések is. Ezekről ugyancsak igen pontosan tájékoztat a 2000-ben alapított, már korábban is említett ENTEP, ami ezeket a megkerülhetetlen változásokat négy kategóriában foglalta össze. Ezek szerint tehát a tanároknak:

- fel kell készülniük az új szerepek elsajátítására és gyakorlására;
- tanítás közben már alkalmazniuk kell az IKT-eszközöket;
- fel kell készíteniük a fiatalokat az élethosszig tartó tanulásra;
- vonzóvá kell tenniük a tanári pályát.

Hasonlóképpen változ(tat)ásokat hozott a Bologna-folyamat a tanárképző intézmények *szerkezetében* is. Azzal, hogy a képzés kizárólagos szintjévé az *egyetemet* tette, a rendszerben tovább működő főiskolák szerepe a BA szint eléréséig terjedhet. A képzésben részt vevő intézmények és programok minőségét pedig az erre hivatott intézmények által rendszeresen megismételt *akkreditáció* révén biztosítják.⁴⁶

A szerkezeti változások jó része ahhoz is szükséges, hogy megoldható legyen országok és intézmények között a kreditek átvitele; ennek érdekében mind elterjedtebb lett az oktatás *modulrendszerű* felépítése.⁴⁷ S mivel a reformtörekvések sikeres érvényesítéséhez szükség van a képzőintézmények *transznacionális együttműködésére*, egyre jellemzőbb a struktúrák egymáshoz való közelítése is.⁴⁸ Arra is vannak példák – többek között az előbb már hivatkozott helsinki egyetem –, hogy a tanárok rendszeres továbbképzésének feladatait is az egyetemek vállalják magukra, ezt is beépítve képzési struktúrájukba. (E folyamatba egyébként szervesen illeszkednek az *Európai Képesítési Keretrendszer*⁴⁹ kialakítására tett

42 Az ő felkészítésüket biztosítják az akkreditált ún. DMSP-pedagógus-továbbképzések programjai.

43 Feladatait a 94/11. MKM rendelet 6. §-a határozza meg.

44 Ez a képzettség a pedagógus-szakvizsgára épülő plusz 2 féléves szakirányú képzéssel szerezhető meg.

45 Lásd Kokas Károly: *Gondolatok a könyvtári-informatika szakképzésének megújításáról*. In *Könyvtári Figyelő*, 1996. 42 (3): 403–413.

46 A részletekről lásd *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010. Szerk. Hunyady György, Budapest, 2010, ELTE, Eötvös Kiadó.

47 *Change and Reform in Teacher Education in Ireland: a Case Study in the Reform of Higher Education*. By Sheelagh Drudy, UCD School of Education and Lifelong Learning.

48 *Strategy for Teacher Education at the University of Helsinki*. <http://www.helsinki.fi/opettajaksi/pdf/strategy-english.pdf>
Letöltés: 2010. június 26.

49 European Qualification Framework.

toekvések is, melyek 2005-ben kezdődtek, és első lépésben, a nemzetközi összehasonlíthatóság próbáját is kiálló, nemzeti képesítési keretrendszerek létrehozását tűzték célul. Bevezetésének várható eredményei közé ugyanis minden bizonnyal bekerülnek olyan strukturális változások, amelyek lehetővé teszik nemcsak a hallgatói mobilitást, hanem a munkavállalói mobilitást is a képesítések más országokban való elismertetésének biztosításával).

A Bologna-folyamat a legkevesebb változást – úgy tűnik – a tanárképzés minőségét meghatározó *harmadik* elem, a jelöltek *toorzásának* gyakorlatában tudta eddig érvényesíteni. A képzési idő és a képzési követelményszint megemlése ugyanis törvényszerűen véget vet a korábbi időszakban sok helyütt a tanári pálya választásában érvényesülő kontraindikációnak, mivel az első szakasz (a BSc/BA-fokozat megszerzése) után a nem megfelelően teljesítő jelöltek kihullanak a rendszerből. Brit kutatók⁵⁰ – például – az első ciklusban 15, a másodikban 10 százalékos lemorzsolódásról számolnak be. Az okok között pedig meglepően nagy arányban szerepel a továbblépéshez nélkülözhetetlen idegennyelv-tanulás kudarcra.

A toorzási gyakorlat kudarcának kell minősíteni azokat a már említett, gondokat, amelyeket a természettudományok és a matematika oktatására vállalkozók megállíthatatlannak tűnő fogyása jelent; s bár az irántuk való érdeklődés felkeltésének sürgető szükségességére felhívta a figyelmet az Európai Unió állam- és kormányfőinek 2000-ben, *lisszaboni* ülésének határozata is, az azóta eltelt időben sem történt érdemi előrelépés. Ezt látva az illetékesek 2008 januárjában ismét kiadtak egy kritikai észrevételeket tartalmazó áttekintést,⁵¹ melyben a dokumentum összeállítói elsősorban azt nehezményezték, hogy a tudományok oktatásának hiányosságára panaszkodók alig foglalkoznak a *hogyan* kérdéseivel; azaz, hogy mindeddig elmaradt a korszerű tudományos ismeretek befogadását megkönnyítő módszertani megújulás. Enélkül viszont – vélik a dokumentum összeállítói – aligha lehet érdemben előrelépni. Magyarországon is igen súlyos a helyzet e vonatkozásban: az ELTE Fizikus Professzori Tanácsának elnöke – egy 2010-ben, a felsőoktatásért felelős államtitkárhoz írt levelében⁵² – e gondokért egyenesen a bolognai folyamatot tette felelőssé.

Ezzel egyidejűleg az Európai Unió illetékesei, tapasztalva a tanárhány sok helyen már egyre jobban körvonalazódó fenyegetettségét, kidolgoztak olyan stratégiákat, amelyek biztosítani tudják a *szakmai utánpótlást*, s amellyel egyidejűleg háromféle cél is teljesíthető: egyrészt *új résztvevők* toorzására törekednek, másrészt meg akarják nyerni a felsőoktatásban *különféle képzettséget szerzőket* a tanárképzésbe való bekapcsolódáshoz, végezetül pedig vissza akarják csábítani a tanári pályára a *korábbi elhagyókat*. E stratégiák célcsoportjai tehát ugyancsak sokrétűek: szerepelnek köztük felső osztályokban tanuló középiskolások, akik éppen pályaválasztás előtt állnak, főiskolai-egyetemi hallgatók, akik a szakmai specifikációra készülnek, és olyan, más területen dolgozó szakemberek, akiknek a tudása az oktatási szektorban is igen hasznos lenne.

50 Pi. Alan Smithers és Pamela Robinson, 2008, Buckingham University.

51 *Science Education in Europe*. 2008, European Science Education Research Association.

52 Lásd *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Budapest, 2010, ELTE, Eötvös Kiadó. 553–554 o.

De sokan más intézkedésektől várnak eredményeket; például *Spanyolországban* hosszú médiakampányba kezdtek a pedagóguspálya presztízsének növeléséért.⁵³ Média-kampányokkal, persze, másutt is megpróbálkoztak. Ezek általában időszakosak – egy hollandiai kampány például három évig tartott –, de ismétlődhetnek is. Belgium, Dánia és Skócia is gyakran alkalmazza ezeket a népszerűsítő eszközöket. *Dánia* például a tanárképző intézmények férőhelyeinek betöltése céljából lehetővé tette például az alacsonyabb iskolafokozaton tanítók számára, hogy egyfajta duális képzés keretében megszerezhessék a középiskolai tanári oklevelet. *Svédország* pedig 2002 és 2006 között részidejű tanítási lehetőséget adott a továbbtanuló pedagógusoknak. *Nagy-Britanniában* külön is említésre méltóak azok az erőfeszítések, amelyekkel a pályaelhagyókat szeretnék visszaszerezni, akár úgy, hogy csak félállásban vállalják a tanítást, és megtart(has)sák a gazdasági életben betöltött posztjukat is.

Toborzásra a tanárképző intézménybe, a mesterszakra való jelentkezés után is szükség van, hogy a végzős hallgató valóban a tanári pályát válassza. A mai gyakorlatban ennek három eljárása különíthető el. Az egyik az ún. *versenypályázat vagy versenyvizsga* rendszere, amely minden esetben nyilvános, és központilag szervezett módon vállalja magára a tanári pályára legalkalmasabbnak ítélt jelöltek kiválasztását. Ennek két változata ismert az Európai Unióban: az egyik esetben a tanárképzés területén elkezdett tanulmányok egy bizonyos fázisában kerül rá sor (Franciaországban és Luxemburgban), a másik esetben pedig a képzés befejezésekor (Olaszország, Portugália, Málta, Görögország és Spanyolország él ezzel a gyakorlattal). Görögország ebbe a folyamatba még egy tranzitfázist is beillesztett a frissen végzett pedagógusok munkába állása előtt; 2003-tól bevezették, hogy az ún. versenyvizsgán megfelelt pedagógusok neve felkerüljön egy listára, hogy az iskolák innen válogathassanak. Az alkalmazáshoz azonban mostantól kezdve náluk szükség lesz kiegészítésként egy, a *pedagógusi és tanítói kompetenciát* igazoló tanúsítvány megszerzésére is. Nem minden ország garantál azonban a versenyvizsgán sikeres jelöltnek sem állást, ez ugyanis – sok esetben – attól függ, hogy az adott állás nyitott-e toborzásra vagy sem. (Olaszország, Portugália példája szemlélteti ezt.) Franciaországban éppen az ellenkező történik: mindenki, aki sikeresen veszi az akadályokat, garantáltan álláshoz jut, akár csak Luxemburgban.

Sok európai ország azonban még így sem kerülheti el azt, hogy külföldi tanárok foglalkoztatására kényszerüljön; ennek a legnagyobb akadálya a nyelv. Ez a megoldás ugyanis leginkább csak közös nyelv esetén működtethető; bár a brit iskolarendszert kisegítő, angolul anyanyelvi szinten beszélő indiai, valamint a francia oktatásban szerepet vállaló, a volt gyarmati országokból érkezett, franciául jól tudó pedagógusok munkájával kapcsolatban szerzett eddigi tapasztalatok igencsak óvatosságra intenek.⁵⁴

53 *Key Topics in Education in Europe*. Vol. 3. The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report II: Supply and Demand General Lower Secondary Education. Eurydice 2002.

54 Lásd Mihály Ildikó: *A tanári hivatás és a munkaerőpiac*. A tanárok iránti kereslettel és a tanári kínálattal összefüggő kérdések. Új Pedagógiai Szemle, 2002, (06): 100–109.

*

Végül ejtsünk szót azokról a problémákról is, amelyeket – a szakemberek vagy a közvélemény, okkal vagy ok nélkül – a Bologna-folyamat rovására írnak. A természettudományos tanárképzés problémáinak a Bologna-folyamattal való – minden bizonnyal alaptalan – összekapcsolásáról már szoltunk. De vannak egyéb ellenérzések, megoldásra váró gondok is.

Ezek egyike a folyamat – úgymond – „túlpolitizálása”⁵⁵ miatti elégedetlenség; azaz hogy – némelyek szerint – a politikai akarat túl gyorsan, még a szakmai feltételek kívánatos megteremtése előtt, belevágott ebbe a reformba. A szkeptikusok azonban leggyakrabban a folyamat egyes – eddig kidolgozatlan – részletei által okozott problémákra hivatkoznak.

Sokszor hangoztatott vád például az, hogy mindmáig nem sikerült megfelelően megoldani az első képzési ciklusról kilépők megfelelő *munkaerő-piaci* fogadtatását; főként azért, mert a munkaadók, nem ismervén pontosan a képzettség részleteit, nem szívesen foglalkoztatják őket. (Ezt panasolta, például, a budapesti jubileumi Bologna-konferencián az *Európai Felsőoktatási Intézmények Szövetségének* képviselője is. Ő megoldásként mindenestre felvetette a három képzési ciklus közé ún. *köztes ciklusok* beiktatását; úgy gondolja, ez a rugalmasság sokat javíthatna a helyzeten.)

Nem kevés gondot okoz a *kreditátvitel* ma is meglévő, megannyi hiányossága sem; ugyancsak a jubileumi számvetésen szolt erről az *Európai Hallgatói Szövetség* delegáltja, aki arra is figyelmeztetett, hogy a bolognai folyamat vitathatatlan eredményei mellett észre kell venni, hogy mivel sok ország még be sem vezette ezt a rendszert, néha igencsak körülményes az amúgy nagyon támogatott mobilitás gyakorlati kivitelezése. Amerikai szakértők⁵⁶ viszont ezt az európai gyakorlatot azért bírálják, mert úgy látják: a kreditrendszerben aránytalanul nagy hangsúlyt kap a hallgatói terhelés, és háttérbe szorul a teljesítmény. S minden bizonnyal a túlzott bonyolultsággal függ össze az a probléma is, ami más szakemberek tapasztalatai szerint a kreditekkel való csalások megannyi lehetőségéből következik;⁵⁷ hangoztatva, hogy akik ezzel élnek, komolyan veszélyeztetik a tanulásuk minőségét és diplomájuk értékét.

E téren egyébként a *Kutatói Konzorcium* részéről – ugyanezen a budapesti fórumon – az is megfogalmazódott, hogy a rendszeren belül további fejlődés csak akkor következhet be, ha sikerül az Európai Felsőoktatási Térségen belül elmozdulni a rövid távú *kreditmobilitástól* a hosszabb távon érvényesíthető *fokozatmobilitásig*; valamint ha ledolgozzuk a jelenlegi mobilitásra jellemző, szinte kizárólag keletről nyugatra irányuló *egyenlőtlenségből* következő aránytalanságokat. (Ennek egyik – minden bizonnyal hatékony – eszköze lehetne az ösztön-

55 Pi. Olaf Winkel: *Higher education reform in Germany. How the Aims of Bologna Process Can Be Simultaneously Supported and Missed.* In International Journal of Educational Management, 2010, 24 (4): 303–313.

56 Clifford Adelman: *The Bologna Process for U.S. Eyes. Re-learning Higher Education in the Age of Convergence*, 2009. Lumina Foundation for Education to the Global Performance Initiative of the Institute for Higher Education Policy

57 Lásd Roberte Cippitani – Suza.nne Gatt: *Legal Developments and Problems of the Bologna Process.* In Higher Education in Europe; 2009. (3–4): 385–397.

díjak átvihetőségének és egyéb adminisztratív nehézségeknek a megoldása. Ezekhez azonban még minden országban sok meglévő akadályt kell elhárítani. Olyanokat, mint például a felsőoktatási intézmények szociális és kulturális színvonala és kínálata közötti különbségek, illetve a hiányos idegennyelv-tudásból eredő immobilitás akadályainak feloldása.) A mobilitás kívánt szintre emelését – ezeken kívül – az *előzetesen megszerzett ismeretek* mérése, a korábbi tanulmányi elemek korrekt értékelése körül tapasztalható eltérések is megnehezítik.

Sok helyütt – például Németországban – a Bologna-folyamat miatt a *főiskolák elsorvadásától*, vagy legalábbis nehéz helyzetbe kerülésétől tartanak; mások a *képzési tartalmak* miatt aggódnak: hogy a BA szintig eljutott jelöltek tudása *alacsonyabb szintű* a kelleténél, illetve hogy az intézmények – ennek elkerülése érdekében – túl sok ismeretet zsúfolnak bele a szemeszterekbe. A másik félelem arra vonatkozik, hogy az eredetileg négy évre tervezett képzési folyamat öt évesre való átállítását néhol mindössze a tartalom felhígításával oldják meg, ami viszont a színvonal kívánatos emelésének akadályja lehet. Nem kevesen – például Málta szakemberei – a bürokráciának a Bologna-folyamat miatti elkerülhetetlen növekedésétől tartanak. Vannak, akik az oktatás elpiacosodását (marketisation) vetik a reformok szemére, vannak, akik az intézményektől a tananyagon kívüli tevékenységekre való felkészítés kínálatának érezhető csökkenését kérik számon.

A téma kapcsán – természetesen – a hallgatói szervezetek is összegyűjtötték tapasztalataikat, aggodalmaikat.⁵⁸ E meglehetősen terjedelmes kötetben – a fentebb már említeteken kívül – szó van arról is, hogy sok helyen (például Finnországban a műszaki képzés terén) elsiették a reformok bevezetését; hogy néhol (például Macedóniában) túlzott mértékben megnövekedett a hallgatói időterhelés, hogy indokolatlanul nehéz az első ciklusból továbblépni a másodikra (Olaszországban ezért a Bologna-folyamat kapcsán egy újabb „*numerus clausus*”-t is emlegetnek); hogy a túlzásba vitt egyetemi autonómia eleve megakadályozhatja a reformokat (Szlovénia) stb. Vannak országok, ahol a képzési költségek növekedését vetik az új struktúra szemére (Hollandia és Belgium), és van, ahol a döntések meghozatalában hiányolják a hallgatói részvétel lehetőségét. Ezek azonban korántsem a bolognai átállás problémái, legfeljebb a rendszer gyors bevezetéséből, az összehangolás hiányából adódó gondoknak nevezhetők.⁵⁹

Fontos látni azonban, hogy a problémák felvetői is bíznak abban, hogy a felsorolt hibák javíthatók, csak szükség van hozzá a reform iránti elhivatottságra, és a szándék megvalósítását gátló – külső és belső – akadályok elhárítására.

58 *The Black Book of the Bologna Process*. The National Unions of Students in Europe May 2005. (A kötet elkészítésében a magyar hallgatókat tömörítő HÖÖK is részt vett.)

59 Bódis József, a Magyar Rektori Konferencia elnöke ezt így fogalmazta meg: „Szerintem a Bologna-koncepció jó. Magyarországon, amikor bevezettük, nagyobb hangsúlyt fektettünk a formális oldalára, és kevesebbet a tartalmira.” (2011. július 23. Népszabadság.)

JANCSÁK CSABA

A TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK FORMÁLÓDÓ VILÁGA¹

AZ ÁTALAKULÓ MAGYAR FELSOÓKTATÁS ÉS TANÁRKÉPZÉS

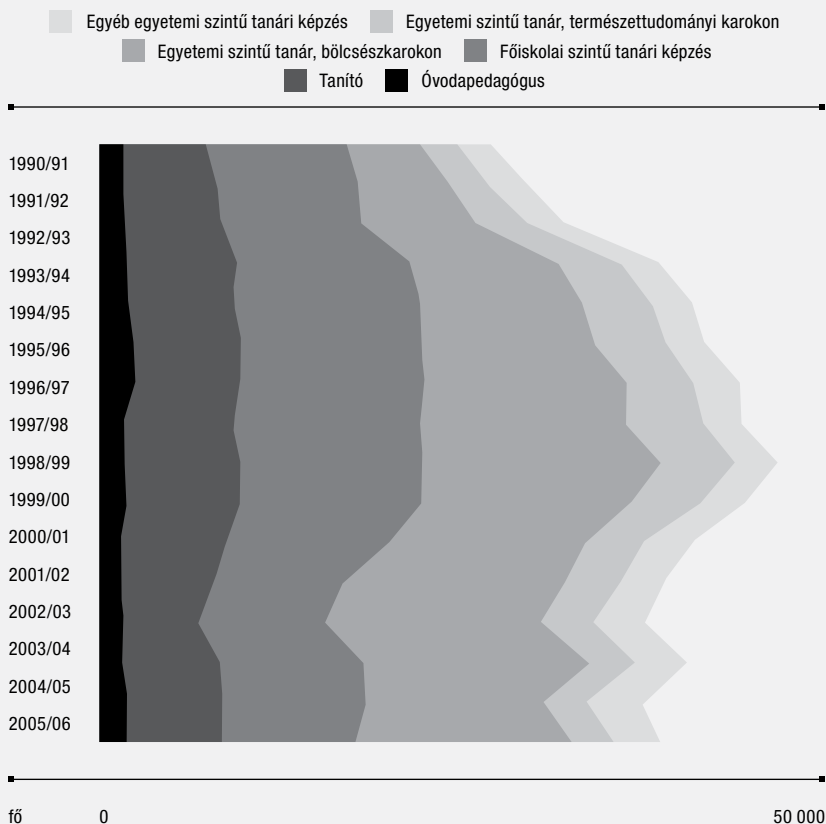
Magyarországon a felsőoktatás aspektusából az 1980-as évek végétől nagy jelentőségű társadalmi-politikai-gazdasági változások történtek. Ezek közül a legfontosabbak: az oktatás depolitizációja, vagyis a korábbi rendszer merev ideológiai kontrollja és orientációja megszűnt; megtörtént annak elismerése, hogy a diákoknak és szüleiknek jogában áll megválasztani az utat az oktatási rendszerben képességeiknek és szándékaiknak megfelelően; az oktatás adminisztratív és menedzselési hátterének decentralizációja, illetve az iskolai autonómia kialakulása (Kozma 2004).

A kilencvenes évek kezdetétől jól megfigyelhető a magyarországi felsőoktatás jelentős mértékű átalakulása. Új képzési helyek, a korábbiaktól eltérő képzési formák jelentek meg, jelentősen bővült a felsőoktatási intézményekbe felvett hallgatók száma. E növekedés mozgatórugói a gazdaság és az oktatáspolitikai modern tendenciái, illetve maguk a fiatalok és szüleik voltak. (Polónyi 2000, Gábor 2000, Kozma 2004) „A tömegessé válás kapcsán átalakult felsőoktatás alapvető sajátossága a rendkívüli komplexitás” (Hrubos 2000, 23).

A hallgatók számának növelése a humboldti hagyományok felől a pragmatikus, angolszász oktatási trendek felé vitte a magyar felsőoktatási rendszert: nőtt az egy oktatóra eső hallgatók száma, megerősödött az oktatási segédeszközök (főként az informatikai eszközök) fokozott használata, megtörtént a kubatúra, épületgazdálkodás körülményeinek és az állami fenntartói szerepvállalás újragondolása, a lassú, fokozatos kihátrálás a finanszírozásból (Kozma 2006, 115–122). A pedagógusképzésben résztvevők (1990–2005) létszámát a következő grafikon szemlélteti (1. ábra).

¹ A tanulmány egyes részei megjelentek: Jancsák Csaba (2009): A tanárképzős hallgatók formálódó világa. In *Professori salutem*. Debrecen: Debreceni Egyetem, 153–167.

1. ábra. A pedagógusképzésben nappali tagozaton tanulók száma, 1990–2005

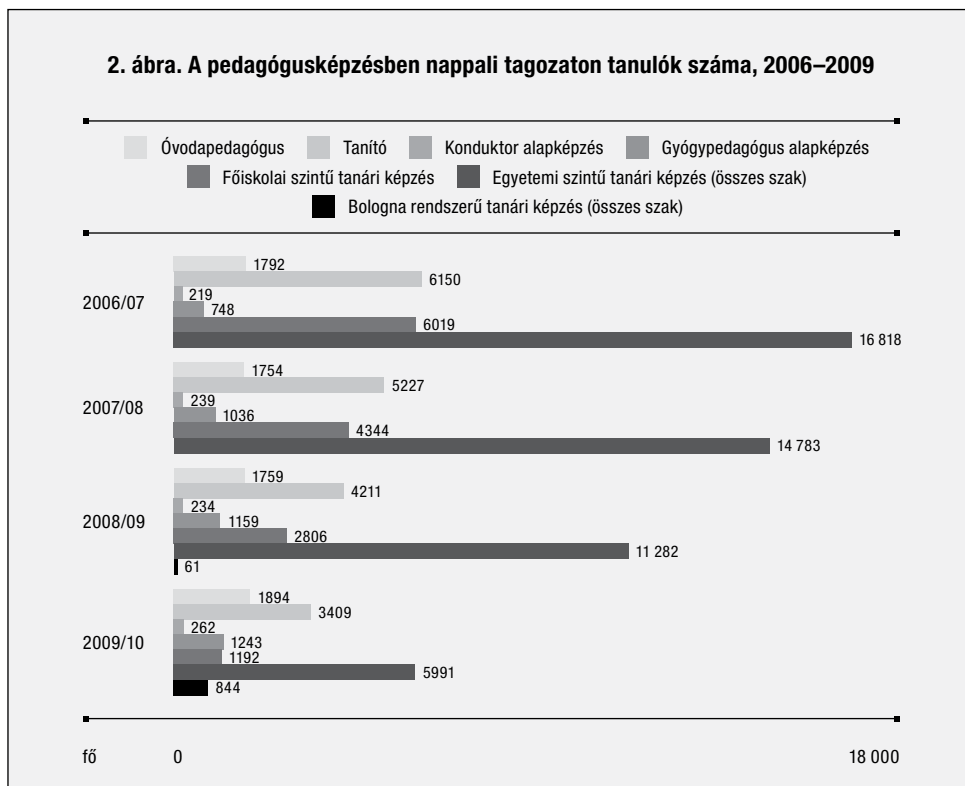


Forrás: Nagy–Varga 2006, illetve Sági–Varga 2011

A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról a következő tanévtől általánossá tette a többciklusú képzést, mely egységesen egymásra épülő, felsőfokú végzettségi szinteket jelent, az alapképzési fokozat (BA, BSc) után mesterképzés (MA, MSc) következik, ezt követi a tudományos fokozatot adó doktori képzés (PhD, DLA).

A bolognai rendszerre való 2006. évi átállás eredményeképpen a tanárképző főiskolákon, valamint a hagyományos egyetemi képzéseken immár kifutó évfolyamok vannak. A későbbiek során a tanári pályára lépő hallgatók többsége jelenleg az általános képzést nyújtó alapképzésben tanul. A pedagógusképzésben nappali tagozaton tanulók száma 2005 óta csökken (2. ábra), ami egyrészt az átalakulás ideiglenes hatásával függ össze, másrészt azonban ettől függetlenül, az pedagógusképzésre, alapvetően az alapképzésre jelentkezők számának csökkenéséből adódik (vö. Sági-Varga 2011, 318–320).

2. ábra. A pedagógusképzésben nappali tagozaton tanulók száma, 2006–2009



Adatok forrása: Sági–Varga 2011

Az átállást követően a 2009/10-es tanévben 844 hallgató vett részt mesterszintű nappali tagozatos tanárképzésben, a 2010/11-es tanévben pedig 1000 fős nappali, illetve mintegy 3000 levelező tagozatra felvett hallgatót lehet számon tartani. A képzésre jelentkezők többségét idősebb, gyakorló pedagógusok alkották. 2010-ben a mesterszintű tanárképzésre felvettek kétharmada 27 év feletti volt, akik nagy része levelező tagozatra jelentkezett/nyert felvételt.²

A hallgatói létszámadatok tükrében meg kell állapítanunk, hogy 1990-ben a felsőoktatásba jelentkezők alig 36 százaléka nyert felvételt, 2006-ban ez a mutató már meghaladta a 60 százalékot. A KSH adataiból kitűnik, hogy a nappali tagozatos felsőoktatás expanziója elsősorban az érettségiző korosztályokat érinti. Itt kell megjegyezzük, hogy a felsőoktatási alapszakok mellett, mint új út a diplomához, jelentek meg a felsőfokú szakképzések, melyek felsőfokú hallgatói jogviszonyt jelentenek az azzal járó ösztöndíj- és szociális támogatási rendszerrel együtt, és melyek a kétéves időtartamuk és szakképző, szakmát adó jellegük miatt vonzóvá váltak, és egyre nagyobb felvett létszámot mutatnak.

² A 2010-es jelentkezői adatokat lásd a kötet függelékében.

A kilencvenes évek közepétől a felsőoktatásban a nappali tagozatos képzésekben a hallgatói létszám a bölcsészettudományi és közgazdasági karokon, továbbá a pénzügyi és ügyviteli képzési programokban az átlagosnál jobban emelkedett, ez 2006-ra úgy alakult, hogy a gazdasági szakok, a korábban legnépszerűbb, műszaki szakok elé kerültek, de előtűnik állnak a pedagógiai képzések és a humán tudományok is.

A felsőoktatási képzésben töltött várható időtartam Magyarországon 2004-ben 2,9 év volt, ami közel azonos az OECD-országok átlagával, ami 3 év volt. Azonban a magyar felsőoktatási rendszernek a BSc/BA alapszakos képzésre való áttérésevel párhuzamosan megnőtt a fiatalok körében tapasztalható bizonytalanság a munka világába való átmenet tekintetében. Ezen tényező, illetve az ifjúsági moratórium (amikor a társadalom, az állam, a szülők elfogadják, hogy még nem fejezi be a tanulmányait a fiatal) miatt kiterjedtebbé vált a párhuzamos képzések száma, azaz egyre több hallgató vesz fel az első képzésének ideje alatt újabb szakot, amit flexibilisen alakít, kitolva ezáltal a képzésben eltöltött időt.

Az ezredforduló után bevezetett kreditrendszer lehetőséget biztosít (vagy ösztönöz-e?) az előírt képzési időtől való, akár jelentős eltérésre, a hallgatók sok esetben feltorlódnak egy-egy kurzus teljesítésénél, ami azt is jelezheti, hogy a kurzusteljesítések tartalmi-tudásbeli minősége és mélysége részben megváltozott. Ez az új kihívás azonban a felsőoktatás oktatói karát felkészületlenül érte, mert a tömegesség itt az egyes oktató leterheltségében jelenik meg. Szemléletes az az adat, hogy míg 1993-ban a végzős hallgatók 98%-a szerzett oklevelet a lezáró tanév végén, addig tizenhárom év alatt (2006) ez az arányszám 59%-ra esett vissza. Ám nemcsak a tudatosság jellemzi a kitolódó iskolai ifjúsági korszakot, hanem egy egészen egyszerű, a magyarországi középfokú oktatás hiányosságaiban gyökerező ok is magyarázatul szolgálhat. Nevezetesen, hogy a középfokú iskolai évek alatt nyelvi különórák nélkül szinte lehetetlen nyelvvizsgát tenni, ugyanakkor pedig a felsőoktatási intézménybe nyelvvizsga nélkül érkező fiatalok azzal szembesülnek, hogy az intézmények egykori nyelvi lektorátusai – mivel az intézménynek nem alapfeladata, csak az oklevél kiállításának feltétele a nyelvvizsga megléte – csak díj fizetése ellenében folytatnak nyelviskolai oktatást.

A KSH 2006-os adatai szerint a felsőfokú oklevelet szerzők átlagos életkora 27 év, és csak a nappali tagozatosok esetében volt alacsonyabb két évvel. A végzősök tehát egyre idősebbek, mert hosszabb időt töltenek el a felsőoktatási intézményekben. A nők diploma-szerzési aránya fokozatosan növekedett, létszámuk az 1990. évinek több mint kétszeresére emelkedett 2006-ra, így ebben az évben a közgazdasági és a jogi képzésekben is meghaladta a hallgatók létszámának felét.

Az oktatási tér európai dimenzióját kutatva Kozma arra jut, hogy Magyarországon „a hagyományos iskolarendszer átalakulásának vagyunk ugyanis tanúi és részesei, és ez az átalakulás, bár számítani lehetett volna rá, tulajdonképpen mégis váratlanul indult meg, illetve gyorsult fel (hasonlóan a kelet-közép-európai régió más országaihoz) (Kozma 2002, 94). Kozma Tamás ugyanitt jegyzi meg azt is, hogy az a feltételezés, amely a változások indítószikrájaként kizárólag a demokratikus fordulatot határozza meg, túlságosan leegyszerűsítő (nem

veszi például figyelembe az oktatási rendszerek változásainak, fejlődésének a demográfiai tendenciákkal és az iskolázottsági mutatókkal való kapcsolatát), ugyanakkor pedig a mélyebb okokat keresve az oktatáspolitikai színpad aktorainak és az államnak megengedő hozzáállását emeli ki: „a rendszerváltozások csupán felszabadították a térség oktatáspolitikáját és oktatáspolitikusait arra, hogy cselekedjenek, vagy hogy másokat (»a piacot«) hatni, működni hagyjanak. Az előrejelzések már évtizedekkel ezelőtt mutatták, hogy az oktatás várhatóan Kelet-Közép-Európában is bővülni fog, feltéve, ha a térség országai követik az európai utat. Azt azonban nem mutathatták meg, hogy ilyen robbanásszerűen fog bekövetkezni a változás” (Kozma 2002, 95).

A technikai fejlődés és a gazdasági növekedés fenntartása érdekében egyre több magasan (főiskolai, egyetemi) kvalifikált szakemberre van szükség. Sőt a bizonytalan munkaerőpiac növekvő követelményei ismeretében megnő a fiatalok oktatási, illetve tudásigénye (minőségi és mennyiségi értelemben egyaránt), ezzel kívánva erősíteni munkavállalói kilátásaikat.

A magyarországi felsőoktatási intézmények előtt is „új elvárások jelennek meg, nem elitképzés, egyidejűleg oktatás, kutatás, szakképzés, regionális innováció, tanácsadás, szakértés, kisebbségek és a nők támogatása, a kisvállalkozók, az innováció, a diákéletmód szolgáltatásként való nyújtása, vagyis a felsőoktatás hagyományos céljai, elitképző céljai eltűnésével új meg új igények jelennek meg” (Lukács 2004). Mindez a felsőoktatási intézményt szolgáltatói tevékenységének kialakítására, és folyamatos fejlesztésére motiválja (hallgatói szolgáltató cégek, diák „szórakoztatóipar”, tanulási, életút-tervezési és karrier-tanácsadó szolgálatok).

A bolognai folyamat magyarországi történetiségéhez (melyről elemzések olvashatók az *Educatio* 2009. őszi – „Bolognai” tanárképzés címet viselő – lapszámában) hozzátartozik az is, hogy nálunk a reform valójában több szálon fut, Brezsnnyánszky László szavaival „a mi bolognai utunk többsávos, hiszen a struktúra, a tartalom, az irányítás és a finanszírozási rendszer egyidejűleg van mozgásban”, azonban „a változtatás fölérendelt, magas és egyben nagytérségi céljai világosabban definiáltak, mint a változásban érintettek motivációi, érdekeltisége” (Brezsnnyánszky 2006, 178). Ezen támogató szerep az úgynevezett kockázatvállalók (Reichert–Tauch 2003), a tanszékek és a hallgatók szcenáriójában motiválatlan, így kevés alulról jövő fejlesztési elképzelést ösztönöz, és kevés hozzáadott értéket termel.

Kozma Tamás szerint „a pedagógusképző intézmények szervezeti klímája sajátosan eltér más felsőoktatási intézmény klímájától” (Kozma 2004, 135). Azonban az is fontos kérdés, hogy ez a klíma a képzés kétciklusúvá válása után változik-e, más lesz-e, és ha igen, mennyiben más, mint korábbi diákévfolyamok esetében volt. Milyen jellemzőkkel lehet leírni a bolognai folyamat pedagógusszakos fiatalágát, mert az a világ, ahová készülnek, az a pálya, amelyre fel szeretnénk készíteni őket – a taneszközöktől a képzési tartalmakig –, jelentős átalakuláson esik át. Jelzi ezt az a tény is, hogy ha megkérdezzük a tanárokat, hogy miket tartják magukat, akkor a következő válaszokat kapjuk: hivatalnoknak, adminisztrátornak (Kozma 2004), továbbá kereskedőnek, bábművésznek, bírónak, állatorvosnak, showmannek, karmesternek, állatidomárnak (Szivák 2002), – a legújabb módszertanok alapján – trénernek,

coach-nak, mentornak, mediátornak, animátornak, facilitátornak (is). Mindegyik kép szimbolikusan egy szolgáltatói szerepet ábrázol. Napjaik magyar iskolája tehát már nemcsak a tudás átadásának tere, hanem egyfajta szolgáltatóház is, ahol a formális oktatási események mellett megjelennek, és egyre fontosabbá válnak a nem formális oktatási és nevelési, szabadidő-eltöltési, rekreációs események is. Az iskola egyfajta közösségi tér is, ahol generációk találkoznak és tartanak kapcsolatot egymással (Pusztai 2009). A tanárképzés szempontjából lényeges elem, hogy mindezen hullám az alapfokú oktatástól a felsőoktatásig terjed. Ugyanakkor Brezsnaynszky hívja fel arra a figyelmet, hogy a tanári mesterség „továbbra sem terapeutát, animátort vagy egyebet jelent kizárólag, hanem többszörös szakmai kompetenciával rendelkező diplomást, aki transzformálni tudja a tudást, és bánni tud azokkal a diákokkal, akiknek a fejlesztését rábízta” (Educatio 2004, 479).

Nagy Mária 1994-ben megállapította, hogy a tanárok felelősségi rendszere hatalmas átalakuláson esik át (Nagy 1994): a korábbi merev kötöttségek, a pedagógusok utasításokkal és szabályokkal körbepátyázott világa feloldódott, de meg kell jegyezzük, hogy ezzel együtt a konfliktusok is megszorodtak, melyekre és melyek kezelésére a képzés nem készíti fel a jelölteket (Lukács 2002, Kocsis 2003, N. Kollár 2008).

A demokrácia kiépülésével a tanárok szakmai autonómiája kiterelvényesedett, ezzel együtt pedig a szabadságok (az egyéni és csoportérdekek, illetve egyéni és csoportos értékvilágok) és szerepek konfrontálódása is megjelent. Ez egyfajta dinamizmusra is készlet (Lukács 2002), ugyanakkor sok esetben a feldolgozatlan problémákat ballasztként cipeli a pedagógus. „Szervezeti szempontból a tanároktól elvárják, hogy vállalják az új szerepeket, amelyek képessé teszik őket arra, hogy alkalmazkodjanak az új helyzetekhez. Mindazonáltal sokuk nem képes megfelelni ezeknek a követelményeknek” (Thibadeau 1994, idézi Anderson 1998, 214).

A „pedagógusszakmának fel kell készülnie az eredmények eltérő értelmezésére, az arról folytatandó beszélgetésekre, vitákra olyan személyekkel is (szülők, helyi vezetők), akik nem számítanak szakmabelieknek. Velük szemben határozottan képviselniük kell saját szakmai érdekeiket és meggyőződéseiket, s egyben képessé kell válniuk a saját szempontjaiktól eltérő érdekek befogadására, megértésére is.” (Nagy 1994, 83).

A változások indítósíkjára a tankötelezettség kiterjesztése, és az iskolaszervezet átalakulása volt, új iskolatípusok (pl. Freinet, Waldorf) jelentek meg, és az iskolafenntartók sokszínűsége is kialakult (alapítványi, felekezeti, rendi fenntartású iskolák). Ezzel párhuzamosan a kilencvenes évek közepétől a tanítóképzésnek a hagyományos általános iskola felső tagozata felé, illetve – a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok megszületésétől – az egyetemen képzett középiskolai tanárretegnek a 7-8. osztályok felé terebélyesedése az egész képzési rendszer átgondolását, majd átalakulását erősítette (Szabó 1998).

Lukács Péter (1996) állapítja meg, hogy a globalizálódás a tanárképzést is elérte. Míg Magyarországnak az Európai Unióhoz történő csatlakozása előtti időszakban európai hatásokra történő szinkron reagálásokat konstatálhattak a kutatók, addig a napjainkban is formálódó Európai Felsőoktatási Térségben már megjelent a szinergia (Reihert–Tauch 2003).

A tanárképzés legfontosabb embertudományi elemeit a pedagógiai képesítési követelmények tartalmazzák. Azért fontosak vizsgálatunk szempontjából, mert ezek azok az ismeretkörök és képességtartományok, melyek az értelmezési keretét adják a tanárképzésnek: a tanári mesterség gyakorlásához szükséges elméleti ismeretek (pedagógia, pszichológia, szociológia), valamint a társas hatékonyság képesség- és készségkomponensei (kommunikációs ismeretek, tanári retorikai gyakorlatok-tréninek stb.); szakmódszertanok (tantárgypedagógiák); gyakorlatok (intézményi, iskolai terepgyakorlatok) (Ballér 1996, Lukács 2002, Ballér 2001). Ugyanakkor ezek a meg-megújuló kimeneti követelmények reflektálnak az oktatás társadalmi környezetének és az iskola világának változásaira is.

A globalizáció következtében olyan, az oktatási rendszer reagálását kikényszerítő fejleményekkel is számolnia kell a tanárképzésnek, mint például a következők.

A diákság világának átalakulása:

- az életszakaszok egymásba csúszása és keveredése,
- a diákság a fogyasztói társadalom célközönségévé vált,
- az etnikai sokféleség és a kulturális diverzitás megjelenése az iskolában,
- az egyenlőtlenségek megjelenése,
- az értékek válsága, a normarendszeren belüli konfliktusok.

A tanári szerep(ek) átalakulása:

- családszerkezet és szülői munkavállalás változásai amelynek következtében felértékelődik a tanári nevelés,
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (segítő) elemei, mint pl. tanácsadás, mentorálás stb.,
- családszerkezet változásainak következtében felértékelődtek a tanári szerep új (szervező) elemei, mint pl. szabadidő-szervezés,
- további kiterjesztett szerepelvárások: tájékozottság az ifjúsági szubkultúrák világában, a deviancia jelenségvilágában, a konfliktuskezelésben, a gyermek és ifjúsági jogban.

Az iskola világának átalakulása:

- új oktatási tartalmak: gazdasági pénzügyi ismeretek, médiaismeret, egészségtan,
- a képzés növekvő internacionalizálódása, az úgynevezett európai dimenzió,
- a tanítás/tanulás eszközkészletének gazdagodása, új oktatástechnológiai eszközök megjelenése,
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (nem formális képzések tere): szakkörök, művészeti iskola, napközi estig,
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (megfelelés a globalizációs kihívásoknak): informatikai oktatás, nyelvi oktatás,
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (informális tanulás, közösségépítés tere): az iskola mint közösségi tér, az iskola mint általános művelődési központ,
- kiterjesztett szerepelvárás az iskola felé (gyermek és ifjúságvédelem): drogprevenció, bűnmegelőzés.

Mindezen átalakulásokon kívül jelentős mértékben befolyásolják a tanár-diák-szülő nevelési háromszög hatékonyságát meghatározó elemek működését a munka világában történt változások. Ezek átalakították egyrészt a szülők és a család világát (és a tanári szerepet), másrészt megjelentek a képzés tartalma szempontjaiban is, azaz a munka világára való felkészítésben. (És hatással van a tanárképzésben részt vevő hallgatók világára is, hiszen a felkészülés tárgyát/tartalmát és a saját életvilágot is befolyásoló tényezőkről van szó.)

A munka világának átalakulása, ahol is ezek a rendkívül bonyolult tényezők együttesen egymás mellett léteznek:

- a krédóba a profit kerül, és az meghatároz mindent (homo oeconomicus),
- a súlypont a magasan képzett szakemberre helyeződött át,
- a súlypont az olcsó munkaerőre helyeződött át,
- a súlypont a lojális, bármikor mozgósítható és a világon bárhol bevethető munkaerőre helyeződött át,
- új szolidáris vs. tudatos fogyasztói csoportok jelennek meg (homo sociologicus),
- a horizontális szolidaritás nem szűnt meg (hacsak a kisközösségekben is), sőt egyre inkább újraépülőben van,
- a méltányos haszon elve mérsékli a profitért folyó harcot.

„Az iskola meglévő pedagógiai és szocializációs funkciója mellett megjelentek, majd egyre bővültek az intézmény társadalmpolitikai funkciói, mint például a napközitthonok, az iskolai étkeztetés, szabadidős programok, pályaorientáció, gyermek- és ifjúságvédelem stb. Tegyük hozzá: mindez a társadalmi átalakulásból következő kényszerű funkcióbővülésként terhelődött az iskolára.” – jegyzi meg Szabó (2009, 147), majd arra a következtetésre jut, hogy ez nemcsak átalakította az iskolák légkörét és stílusát átalakíthatta, hanem azt is eredményezte, hogy a tanártársadalom már nem tekinthető „homogén” foglalkozási csoportnak.

A XXI. századi tanárképzési ideál a tantermi kurzusok és a terepgyakorlat komplex együttműködéséből áll (beleértve a gyakorlótanítást is), úgy, hogy a tanári mesterséghez kapcsolódó tantermi kurzusokon tanulnak magáról a tanulási folyamatról, az óravezetésről és fegyelmezésről, tanítási technikákról, multikulturális nevelésről, iskolai jogról. Ez a felkészülés egy olyan környezetben megy végbe, melyet a reformok és a társadalmi elvárások folyamatosan formálnak, s a kiképzett tanároknak a legkülönbözőbb körülményekhez is tudniuk kell alkalmazkodni. Tehát a képzések a hagyományos tantermi kereteken túl is hasznos tapasztalatokhoz próbálják juttatni a tanárjelölteket a közösségekben, szervezetekben, ifjúsági programokban való részvétellel. Ezek a tapasztalatok hozzásegítik őket, hogy új módon tekintsenek a fiatalokra, azok családjaira és közösségeire, a tanári szerepre. A tanárképzés társulhat más szakterületekkel is, mint az ápolás, a szociális munka, a pszichológia (Woods–Conderman 2006).

A magyar felsőoktatás átalakulásának folyamata a 2005-2010-es években jelentős mértékben felgyorsult. Ez a jelentős átalakulás fokozottan igaz a tanárképzésre, amelyben az 1997/111 rendelettel meghatározott tartalomhoz képes igen nagy változásokat hozott a két

ciklusra való átállás törvényi háttere (2005). A kreditrendszerre való áttérés óta a hallgatók flexibilis módon szervezhetik a tanulmányaikat, tulajdonképpen maguk választják meg a felsőoktatási életútjuk szinte minden elemét, és saját stratégia alapján mozognak a felsőoktatásban. A bolognai rendszer tovább tágitotta ezen kereteket, pl. a párhuzamos képzések bevezetésével, bár pl. a kétszakosság korábban is létezett (sőt akkor volt igazán), és nemcsak a tanárképzésben.

A pedagógusképzés átalakulásában a „magyar Bologna” számos vitát gerjesztett, számos kérdést figyelmen kívül hagyott. A diskurzusokban megjelenő legfontosabb ilyen kérdés, hogy nem összhangban történt a BA/BSc szakok kidolgozása az MA/MSc szakokkal. A felsőoktatás rendszerében az utóbbi időszakban némiképpen erősödött egyfajta Bologna-szkepticizmus (Pusztai–Szabó 2008, 75), ami feltételezhetően az erőltetett tempójú törvényalkotás, az oktatáspolitikai és a szakmai közélet vitáinak feszült légköre, a modellkísérletek hiánya miatt alakult ki.

Ugyanakkor e folyamatban dinamizáló tényezőként lehet értelmezni a közoktatási képzési tartalmak körüli diskurzusokat (például a nemzeti alaptanterv, az esélyegyenlőség kérdésköre, a kompetencia alapú oktatás), valamint az oktatásban, és ezért a tanárképzésben közvetítendő ismerettartalmak, kompetenciák, értékelési eljárások, illetve módszertanok, azaz a pedagógusmesterség tartalmi jellemzőit érintő vitákat (Lukácsi 2002, Brezsnýánszky László 2006).

Kétségtelen, hogy a folyamat nagy lehetőség a pedagógusképzés fejlesztésére és modernizálására: Brezsnýánszky László 2004-es gondolata szerint „hatalmas esélyek vannak arra, hogy ezt az emberismereti, pedagógiai értelemben bizony nem igazán jól képzett pedagógustársadalmat egy új program szerint a tanári cselekvőképességében valóban jobban ki tudja képezni.” (Educatio 2004, 479). Ugyanakkor pedig a változó pedagógusképzés tartalmát vizsgálva azt láthatjuk, hogy „a célmeghatározásokban összességében egy erősen kiterjesztett szerepű és kompetenciájú pedagógus/tanár képet vázolnak fel a dokumentumok. [...] A felsorolás bőséges. Egyenként minden elemében indokolt, indokolható, tükrözi azonban a pedagógusmunkát végző személyekkel szembeni elvárások túláradását, az igények tisztázatlanságát.” (Brezsnýánszky 2006, 125). Ez társadalmi elvárásként jelenik meg, és lecsapódik az oktatáspolitikai aktorok döntéseiben is. Báthory Zoltán úgy látja ezt a reformtürelmetlenséget kitermelő, évtizedeken átívelő korszakot, mint egy reform-hullámvasút időszakát (Báthory 2001), amikor is nincs idő a jegecesedésre, tehát arra, hogy „valóban igazolódjanak vagy hitelt érdemlően cáfolhatók legyenek a szakmapolitikai elképzelések. A követelmények és a feltételek ütközésében vált, válik nyilvánvalóvá, hogy nem elegendő szakmailag indokolt, jóindulatú, ám a rendszerkörnyezettel alig számoló és önmagában erőltet normákat felállítani. A tömegesedés és a vele arányos fejlesztés elmaradása gyengíti a követelmények hitelét” (Brezsnýánszky 2006, 125).

Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diplomavárományosok körében 2002-ben végzett felmérése azt mutatja, hogy „mind a tanítók, mind a tanárok mintegy háromnegyede a dip-

loma megszerzése után tovább kíván tanulni”. Ezért tehát a pedagógushallgatók a többkarú intézmények számára a továbbiakban is „oktatási-képzési célközönséget” jelentenek. Ugyanerre az eredményre jut Nagy Mária is *A tanári pálya választása* (2001) című tanulmányában.

A „tanári-tanítói pálya mindenütt általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti: a pálya tömegessége és más értelmiségi pályáknál kevésbé szakképző jellege lehetőséget ad a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra” (Nagy 2001, 106). Ezt a „trambulin-pálya” jelleget mutatja az is, hogy „sok az elsőgenerációs értelmiségi, bár az utóbbi időkben csökkent a fizikai származásúak aránya, nőtt a középhezletű alkalmazotti rétegek leányainak aspirációja és pályára kerülése” (Papp 2001, 301).

A TANÁRKÉPZÉSBEN RÉSZT VEVŐ HALLGATÓK – IFJÚSÁGSZOCIOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSBEN

A pedagógushallgatók világa két ok miatt is figyelmet érdemel, így a hazai felsőoktatási kutatásokban külön fejezetekben foglalkoznak vele: egyrészt, mert a hallgatók létszáma igen nagy, másrészt, mert egy részük az oktatási rendszerben marad, így a rendszer számára utánpótlást is jelent (Kozma 2004). A pedagógushallgatók a többkarú egyetemek számára az élethosszig tartó tanulás kívánalma miatt a jövőben is adnak oktatási-képzési feladatokat, hiszen megfelelő marketing mellett a szakmai tudást jelentő tanfolyamok, az egyetemi kiegészítő és master (MSc) képzések, a tanártovábbképzések, a szakvizsgára felkészítő képzések és más szakirányú továbbképzések tekintetében is számíthatnak a jelenleg rendszerben még nem lévő hallgatókra (Nagy 2001, Brezsnýánszky 2006).

A felsőoktatás expanziója, az elhúzódoó tanulmányi idő olyan életmódtípust alakított ki, amely túlmutat az egyetem hagyományos, oktató-hallgató közösségi tudástőkét átörökítő lényegén. Az ifjúsági életszakasz kiterjed azon kívüli életterületekre is, és láthatóan létrejött a század eleji egyetemista-főiskolás lét, melyben a résztvevőknek az iskola határozza meg lényegében a további életpályáját, és ehhez igazodva aztán kitolódik a munkavállalás, a családalapítás, házasodás és gyerekvállalás. Ez a változás az oka, hogy az iskolapadból a munka világába való átmenetet természetes könnyedséggel leíró, az életesemények linearításával jellemezhető úgynevezett normalizált életraaj helyett választásos életraaj mutatkozik a fiataloknál, mely életút nagyfokú szabadságát a próbálkozások, bukások és újrakezdések sorozata jellemzi (Gábor 2004, Lukács 2004).

A felsőoktatási életszakaszban „specifikus társadalmi életmódok, kulturális formák és politikai-társadalmi orientációs minták alakulnak ki. Az ifjúsági korszak ezen típusában az ifjúsági életszakaszban az iskolai és képzési intézmények differenciálódott rendszere, és az általuk generált iskolai és képzési életpályákból fakadó szervezőerő válik meghatározóvá” (Gábor 2000, 28). A meghosszabbodott ifjúsági életszakasz nem egyszerűen csak az ok-

tatási intézményhez kötődést szimbolizáló tény, mert a feltérképezett életpályák sajátos jellemzői az intézményen kívüli, szabadidős életmódban is megjelennek.

Ifjúságkutatók körében már a nyolcvanas években elterjedt az a felfogás, hogy az ifjúság eliskolásodásáról vagy skolarizálódásáról beszélnek, ha meg akarják ragadni azt a változást, amely az ifjú életszakaszra jellemző lett (Zinnecker 2006). Azt hangsúlyozzák, hogy a 15. és 19. év között, és aztán a 20. és 24. életév között a fiatalok egyre többen látogatják az oktatási intézményeket, és egyre későbbre tolódik a képzés befejeződése. Ennek egyik következménye, hogy az „ifjúsági társadalom (s benne a hallgatói társadalom) átmenetileg kirekesztődik a gazdasági és társadalmi életből, illetve önálló intézményeket teremt, amelyekben gazdasági és társadalmi tevékenységét végzi. (Ifjúsági munkavállalás, hallgatói politizálás, párkapcsolatok és magánéleti válságok a felsőoktatásban stb.)” (Kozma 2006, 115).

A tárgyalt ifjúsági korszakban növekszik az életszakasz autonómiája, ennek alapja az autonóm oktatási intézmények látogatása. Az iskola közösségi terén kívüli karrierrek rendkívüli sokfélesége jön létre, a kisebb-nagyobb baráti körökben, az öntevékeny jellegű csoportokban (művészeti, alkotóköri, zenekari, irodalmi, kézműves, közéleti, mozgalmi). Az ifjúkor tehát már nem korlátozódik kizárólag az iskolai oktatásból kiinduló, abban megalapozódó végzettség révén felépíthető karrierre. A felnővekvők elkötelezettsége a felnőtt társadalom intézményei mellett emiatt is csökken. A képzési idő meghosszabbodása révén a pénzkereső tevékenység kényszere alól mentesülve tovább individualizálódik a felsőoktatási életszakasz, ugyanakkor pedig hihetetlen mértékben diverzifikálódik. Ebben pedig a személyes időfelhasználásnak és aktivitásoknak igen tág tér nyílik (Gábor 2004). Az ifjú életszakasz részben a henylés időszakává válik, amit a komplementum-csoportok felé valamiféle „demonstratív henylés” képviselhet (Veblen 1975). Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok mintakövetését. Ugyanakkor átalakul a fiatalok körében a származási, etnikai és nemek közötti különbségeknek a szerepe is (Gábor 2000), és tovább növekszik a sajátosan fogyasztói ifjúsági kultúrának a szerepe (normák, értékek, karrierminták vonatkozásában is).

A fiatalok világában az iskola mellett egyre nagyobb szerepet kap a szabadidő eltöltésének módja, és ez tulajdonképpen az önmegvalósítás jellegű élménytársadalom megjelenéséhez vezet (Shultze 2000). A bőség társadalmában az ifjúság különleges kulturális kreativitása pedig egyre megbecsültebbé válik (Chisholm 2006). A szabadidő terének formálódása a társadalom középosztályosodásával jár együtt, az igények és a lehetőségek szintjén egyaránt. A középosztályosodó fiataloknak fontos a szabadidő, a szabadidőipar kiépülése. A jóléti társadalom és a fejlett szabadidőipar a fiatalság számára a szabadidő terének kitágulását is jelenti, a szabadidő áthatja és összekeveredik a nem szabad idővel (például az iskolával, a munkával) (Veblen 1975).

Kabai Imre, miközben kísérletet tesz a magyar 25–29 éves fiatalok életmódjának vizsgálatába bevonható – az individualizálódó társadalmi folyamatok empirikus vizsgálatát megalapozó – modell kialakítására, arra az eredményre jut, hogy a releváns események magyarázóereje megközelíti a hagyományos rétegtképző változókét: azaz a társadalom ré-

tegződésében megnő az olyan – elsősorban az ifjúság és fiatal felnőttek világára jellemző – életesemények szerepe, mint az iskolák befejezése, a tartós párkapcsolat kialakítása, a családalapítás és a gyermekvállalás, amelynek következményeképpen egyre tömegesebben vannak jelen a magyar társadalomban a „válaszható pályák” és a „szabadon lebegő életstílusok” (Kabai 2006). Ezt a flexibilis hozzáalakulást elváró gazdasági és társadalmi környezetet tovább bonyolítja a jóléti társadalomból, a bőség társadalmából a kockázati társadalomba, sőt a szűkösség társadalmába, a világkockázati társadalomba való átmenet (Furlong–Cartmel 1997, Beck 2008). Rudd és Evans (1998, 40) szerint „a fiatalok bizonytalan és fragmentált átmeneteket élnek meg”. „Azok a strukturális hatások és társadalmi megosztottságok, amelyeket Willis (2000) és mások jelentősnek véltek a hetvenes és a nyolcvanas évek ifjúságkutatásában, továbbra is hatást gyakorolnak, de ma a fiataloknak (és az ifjúságkutatóknak) szembe kell nézniük a kiszámíthatatlanság, az esetlegesség és a kockázat jelenlétével...” (Win–Dwyer 2006, 258–259). „Tudomásul kell vennünk továbbá azt is, hogy a fiatalok (szándékosan vagy akaratuktól függetlenül) aktív szerepet vállalnak az egyéni identitások kialakításában” (Win–Dwyer 2006, 263).

A kutatások igazolják, hogy az iskolai ifjúsági korszak fontos jellemzője – amellett hogy felerősödik a fogyasztói ipar és a média szerepe – az, hogy csökken a családi és hagyományos kapcsolati viszonyoknak az ellenőrző szerepe, a fiatalok korábbi életévekben mutatnak önállósodási tényezőket. Sőt életkorban egyre korábbra helyeződik a szexuális tapasztalatszerzés, az önálló szórakozás, utazás, így tehát korábban válnak fogyasztóvá is. Ez az önállósodás, önállóság igen komolyan meghatározza a fiatalok norma- és értékrendszerét (Gábor 2000). A fiatalok az iskolai ifjúsági korszakban a felnőtt lét kötöttségeitől mentesülnek. A kulturális tőke begyűjtése azzal, hogy az oktatási időszak kitelhetővé válik, lassabban és ugyanakkor mélyebbre beágyazottan (tudatosabban) történik: azt állíthatjuk tehát, hogy az ifjúsági életszakasz, és ezen belül különösen a mai egyetemista-főiskolás fiatalok jellemzője, hogy megpróbálnak minél több papírt begyűjteni az oktatásban és a szakképzésben, különféle egyéni karriertervekkel és stratégiákkal készítik elő magukat a munkaerőpiacra való kilépésre, és próbálják fejleszteni felnőtt identitásukat, új életstílust kialakítani, új barátokat szerezni, szexuális és kollegiális kapcsolatokat létesíteni, eljutni bizonyos pénzügyi függetlenségig, s – ha erre lehetőség mutatkozik – elhagyni a családi otthont (Vö. Ifjúság 2000, Ifjúság 2004, 2008 adatai). Ugyanakkor pedig – miként Brezsnjányszky kiemeli – a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók „bizonyos előrelátással, biztonságos módon kívánják a tanulmányaikat megválasztani”, aminek az a következménye, hogy „a »hivatástudat« fénye egy kicsit megkopott”-á válik, mert „szikárabb megfontolások játszanak szerepet” a választásban (Brezsnjányszky 2006, 180).

A tanárképzésben részt vevő hallgatókról általában gyakran azt gondolják, hogy bőségesen rendelkeznek szabadidővel, ugyanakkor annak mértéke valójában folyamatosan csökken. Ugyanis a fiatalok egyrészt az iskolai tudás kiegészítését is a szabadidő rovására teszik (újabb szak, szakképzés, különórák, nyelvtanulás), másrészt – főként az oktatási élet-

szakasz későbbi részében – részmunkaidőben munkát is vállalnak. A fiatalok szabadidejüket gyakran és szívesen töltik olyan készségek fejlesztésével, amelyeket életük sikerességéhez fontosnak tartanak (ezek nagy része olyan készség, amelyek alapja a kötetlen csoportos oktatás). Mindez azt jelentheti, hogy fokozott igény jelentkezik az úgynevezett iskolán kívüli oktatási-nevelési intézményeknél és a nem formális nevelésben.

A felsőoktatási életutak (életkarrier-tervek) hihetetlen diverzifikálódása jön létre, ami átrendezi a felsőoktatási intézmények belső életét, a hallgatói életkeretek, kulturális fogyasztási szokások az oktatás hagyományos szervezeti és munkaformái, illetve az érdekképviselőt (pl. HÖK) iránti igények terén is.

A munka világába való átmenet kaotikussá válik (Gábor 2000). A csökkenő társadalmi és anyagi megbecsültségű pedagógushivatás választása pedig a hallgatók körében egyre népszerűtlenebb. Lukács Péter és Nagy Péter Tibor a diplomavárományosok körében 2002-ben végzett felmérése azt mutatta, hogy a tanárképző főiskolára járók 38,4%-a nem szándékozik tanítani (ahogyan az egyetemista tanár szakosok 42,2%-a és a tanítóképzősök 25,7%-a sem). Ezért tehát feltételezhetjük, hogy a következő években – miközben a munka státuszának útvonala nyitottabbá válik, és ugyanakkor bizonytalanabbá és kockázatosabbá – a munka világába való átmenetről alkotott vélekedések is változnak. A pedagógushallgatók pályaválasztási motivációiban ez úgy jelenik meg, hogy van, aki tudatosan választja ezt a pályát, és a másik végletként, van, aki startpontként (ugródeszkaként) kezeli a többkarú intézmény pedagógusképző szakát, de természetesen a két stratégia között számos terv létezik, például van, aki – Kozma Tamás kifejezésével – „belesodródott”. Azonban az egyéni választási háttereken túl némi szabályszerűség is kimutatható (például a gondoskodás iránti vonzódás vagy a tudományterület iránti elkötelezettség), ugyanakkor meghatározó lehet az intézmény regionális „elérhetősége”, marketingstratégiájának „hívóereje” és a kortárscsoport, valamint a család hatása (pl. tanárdinasztiák) is (Kozma 2004b). Feltételezhető, hogy a magyar felsőoktatási rendszer változásai e kérdésben komoly módosulásokat okoznak, a pályaválasztási tudatosság és a hallgatói rekrutáció terén is.

A felsőoktatás hallgatói, mint ifjúsági réteg középosztályosodásának folyamatát a kilencvenes évektől „meghatározta az új osztályszerkezet létrejötte, melyben döntő szerepet játszott a magántulajdon kialakulása, illetve a piaci rendszer kiépülése. A kilencvenes évekre alakultak ki azok az intézmények, amelyek valódi önállósulás és polgárosodás alapvető feltételei a tőkés magántulajdon, a piaci szerkezetű gazdasági élet. Ez az a folyamat, mely a társadalom új osztályszerkezetét létrehozta, a kilencvenes évek második felében figyelhető meg.” (Gábor 2000, 18). A társadalom középosztályosodásának tünete az, hogy nagymértékben megváltoztatja a fiatalok helyzetét és életformáját. „Az életforma-változásnak legfontosabb elemei a fiatalok iskoláztatásának előtérbe kerülése, ezzel párhuzamosan a fiatalok családjában a fogyasztási javak előtérbe kerülése, a lakáskörülmények megváltozása stb. Ezek a változások elősegítik a fiatalok önállósodását (saját szoba, továbbtanulás révén elkerülés otthonról)” (Gábor 2000, 28).

Napjainkban az egyetemisták körében a gazdasági tőkének ez a (újra) felértékelődése párhuzamosan figyelhető meg az értékek világában bekövetkező változásokkal, az értékpreferencia-sorrend áttagolódásával, és ez párosul a XXI. századi technikai, fogyasztási eszközök (közlekedési eszközök, infokommunikációs technológiák) mindennapi életbe való beépülésével, sőt krédóba kerülésével (Kopp–Skrabski 2008; Skrabski–Kopp 2009). A tanárképzésben részt vevő hallgatók világlátásának vizsgálatakor két tényezőt fokozottan figyelembe kell venni: az egyik, hogy a képzésbe belépő hallgatók már kialakult nézetekkel rendelkeznek leendő szakmájukkal és önmagukkal kapcsolatos kérdésekről (Falus 2004, Kozma 2004b), a másik, a „nézetek a tanárrá válás folyamatában meghatározó jelentőségűek, filterként funkcionálnak, befolyásolják a szakma tanulását, a képzés eredményességét és a későbbi tanári gyakorlatot” (Dudás 2005, 25). Falus Iván kiemeli, hogy a pedagógusképzés egyik legnagyobb kihívása az, hogy a hallgatói értékelő rendszerek előismereteken és tapasztalatokon, azaz egy viszonylag hosszú tapasztalati tanulási fázis folyamán létrejövő vélekedéseken alapulnak (2004, 361).

Az ifjúság értékvilágában történő változások – melyet a kilencvenes évek közepétől néhányan (Karikó 2004, Tamás 2005) értékválság-értékváltás fogalomkörrel írnak le – jelentősen összefüggenek a hallgatók előzetes ismereteinek beágyazottságával, hiszen az „értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez” (Zeichner és Liston 1996, idézi Falus 2006, 119). A magyarországi felsőoktatásban napjainkban a leendő tanárgeneráció képzésében a jelenlegi társadalmi és gazdasági válságfolyamatok közepette különösen hangsúlyossá válik annak ismerete, hogy a „pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mit az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelesség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskola falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak” (Falus 2004, 359).

A MAGYARORSZÁGI PEDAGÓGUSKÉPZÉSEK HALLGATÓI KÖRÉBEN TÖRTÉNT KVANTITATÍV OKTATÁSSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATOK AZ ÚJ ÉVEZREDBEN

A következőkben a hazai tanárképzésben részt vevő hallgatók körében a legutóbbi időkben végzett két kutatás eredményeit foglaljuk össze. Kiemelendő, hogy mindkét kutatás a felsőoktatás bolognai rendszerre való áttérése előtt, azaz a tanárképzés kétciklusúvá válása előtt készült: Kocsis Mihály kutatásának adatfelvétele 1998 és 2000 között, az Oktatáskutató Intézet (kutatásvezető: Lukács Péter) kutatása pedig 2002-ben történt. Kocsis Mihály kutatásában a Pécsi Tudományegyetem tanárképzésben részt vevő hallgatóira fókuszált (N=323). A munka során a Bölcsészettudományi Kar, a Természettudományai Kar és a Művészeti Kar hallgatói körében folytatott kvantitatív vizsgálatot. Az Oktatáskutató

Intézet kérdőíves vizsgálatának (N=997) célja az volt, hogy szociológiailag releváns képet kapjon „a végzős hallgatók társadalmáról”. A kutatások során arra voltak kíváncsiak, hogy a pedagógusképzésre jelentkezésnek milyen motívumai érhetők tetten, valamint arra, hogy a hallgatók miképpen vélekednek az oktatás belső világáról, tartalmáról, minőségéről, és a munkaerőpiacra való átmenetről. Összefoglalásunkban három téma – a képzésbe való bekerülés, a képzésről való vélekedés, és a tanári pálya választása – köré csoportosítjuk a kutatási eredményeket.

A FELSŐOKTATÁSBA VALÓ ÁTMENET

Az Oktatáskutató Intézet 2002. évi kutatásának eredményei szerint a felsőoktatásba való jelentkezés nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács 2002, 64), ezért az intézményválasztás motívumainak vizsgálatakor a kutatáshoz tizennégy döntést befolyásoló tényezőt neveztek meg, mindegyiknél egyenként négyfokú skálán lehetett válaszértékeket megjelölni. Ha a pedagógussá válás tervét emeljük ki, azt láthatjuk, hogy ez a pedagógusképzésben résztvevők egyötödének döntően fontos motiváció volt jelentkezéskor. Az adatokat a képzési szintek közötti bontásban ábrázolva láthatjuk, hogy ez a tényező („pedagógus szeretett volna lenni”) leginkább a tanítóképzés hallgatóit jellemzi, a főiskolai és az egyetemi tanárképzés hallgatói körében ez a szempont kisebb motiváló erővel bírt.

A kutatók a „hűek” csoportjába azokat helyezték, akik kizárólag pedagógusképzésre jelentkeztek, és a „máshol is próbálkozók” csoportjába helyezték azokat, akik nem pedagógusképzésre is jelentkeztek. Ezen bontás alapján a középiskolai tanárképzés hallgatói között hűek 17%-nyian vannak, azonban a pedagógusképzés iránt hűnek a tanárképzős főiskolások negyede, és a tanítóképzősök fele mutatkozott.

A felsőoktatásba való jelentkezést meghatározó tényezőkről a teljes mintára vonatkozóan elmondható (és mindez egybevág a további szakirodalmakban közöltekkel: Nagy 2001, Kozma 2004), hogy a leginkább befolyásoló tényezők: a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály „szeretete”, és a pedagóguspálya iránti elköteleződés, ugyanakkor pedig a sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya voltak. Mindez egybevág az egyetemisták körében Gábor Kálmán által folytatott más kutatások eredményeivel (Elsőéves egyetemisták, 2001).

Árnyaltabb képet fest, ha az adatokat a három almintá bontásában külön mutatjuk be. A felsőoktatásba jelentkezés motivációjában az egyetemi szintű pedagógusképzésben tanulóknál markánsan elválik az intézmény választása és a pedagóguspálya választása, az egyetemistákat a választásban leginkább az adott tudományterület iránti érdeklődés motiválja (a válaszadók 57%-a jelezte ezt), és az intézményeket leginkább a szakos tárgyak emelt szintű oktatása végett választja, nem pedig azért, mert ezeket később a pedagóguspályán

szeretné alkalmazni, átadni. Hangsúlyozzuk, hogy a „pedagógus szeretnék lenni”, mint döntő motivációs tényező a tanítóképzős hallgatók körében jelenik meg leginkább (41%), míg a tanárképző főiskolások egynegyede és az egyetemisták 16%-a jelezte ezt (a teljes mintában a válaszadók 20%-a). (A „tanítók” mintabeli létszáma 71 fő, a tanárképzős mintába kerültek száma 305, az egyetemista alminta 621 fő.) A hallgatói lét mint életforma megélése, mint jelentkező befolyásoló motívum, leginkább a tanárképzősöket jellemzi: a tanárképző főiskolások 20%-át döntően befolyásolta, a tanítóképzősöket és az egyetemistákat kevésbé (15-15%-nyian jelezték ugyanezt). A „könnyebb” felvételiiról való előzetes vélekedés szempontja a legkevesebb középiskolai tanárképzésben résztvevőt befolyásolt annak idején (a válaszadók tizede jelezte, hogy döntő módon), ugyanakkor a főiskolások 14-15%-a számára ez döntő szempontként jelent meg a továbbtanuláskor. Kiemelendő még, hogy a tanítóképzősök esetében jelentősen erősebb befolyásoló tényezőként jelentkezik a gondoskodás iránti vágy („szeretem a gyerekeket” a tanítóképzősök több mint kétharmadánál fontos tényező, és körükben ugyanígy erős a „saját gyermekem neveléséhez hasznos lesz, amit itt tanulok” vélekedés befolyásoló szerepe), míg e két szempont a leendő tanárok körében kevésbé jellemző, kevesebb mint egyharmaduk jelezte, hogy az döntően befolyásolta őt. Az intézmény regionális elérhetősége szintén a tanítóképzősöknél a legerősebb jelentkező befolyásoló szempont, a hallgatók egynegyedét döntően ez befolyásolta az intézményválasztásban. Fordított az egyes képzési területek közötti sorrend a pedagógusminták mint befolyásoló tényezők esetében. A legkevésbé a tanítóképzősök jelezték (3%), hogy döntő hatással lett volna továbbtanulási orientációjukra egy „kedvelt tanár példája”, ám e kérdésben a tanárképzésben részt vevő hallgatók egytizede jelezte, hogy a tanári mintának döntő befolyást tulajdonít. (Anélkül, hogy a hallgatóknak a képzésről való előzetes ismereteiről, vélekedéseiről, nézetrendszeréről e kérdésben mélyebb adatokat ismernénk, felvetjük, hogy a pedagóguspálya és különösen a tanítói pálya korai – azaz már a felsőoktatásban „megelőlegzett”, „megalapozott” – elnöiesedésének jelensége érdekesen mutatkozik az adatokban: a párkeresést/párválasztást mint szempontot a tanítóképzősök egyike sem jelölte, hogy befolyásolta volna a jelentkezését az, hogy „hallgatótársaim között könnyebben találok megfelelő élet- vagy házastársat”. Hangsúlyozzuk, hogy az adatfelvétel a végzősök körében készült. Ezt a fenti megoszlást – mélyebb összefüggések feltárásának lehetősége hiányában – itt csak azzal magyarázhatjuk, hogy őket a legkevésbé sem befolyásolta e szempont, míg a tanárképzésben részt vevő hallgatók 4%-át döntően befolyásolta ez is.)

Chrappán Magdolna (2010) a diplomás pályakövetés rendszere által nyert adatok elemzése alapján ad rövid áttekintést a pályaválasztási motivációról, a pályán maradásról és a pályán eltöltött tapasztalatokról. A mintában 47 pedagógusi szakképzettséget azonosítottak, a pedagógusminta (738 fő) egyötöde (47 fő) tanárképzésben szerezte a végzettségét. A szerző azt állapítja meg, hogy „a pedagóguspálya motivációival kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatok egyértelműek a választott vezérmotívumok és a pályán eltöltött idővel összefüggő motívumátrendeződések tekintetében. A pályakezdők motívumai között elsöprő

arányban szerepel a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat” (Chrappán 2010, 268). A tanári diplomával rendelkezők 68%-a jelezte, hogy a szakra való jelentkezésben a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legfontosabb motiváló erő (Chrappán 2010, 269).

VÉLEKEDÉSEK A KÉPZÉSRŐL

Kocsis Mihály kutatásának (A tanárképzés megítélése, 2003) egyik fókuszpontja a hallgatók a képzésről kialakult vélekedéseinek mélyebb megismerése volt. A pécsi egyetemi hallgatók képzésről alkotott vélekedéseinek vizsgálatakor figyelemmel voltak arra, hogy kellően árnyalt kép jelenhessen meg, ezért a képzés részelemeit, azaz a szaktárgyi, a pedagógiai, a pszichológiai és a szakmódszertani képzési vetületeket külön-külön kezelték a vizsgálat során. Az adatok elemzésekor az a kép rajzolódott ki, hogy a szaktárgyi képzéssel a hallgatók elégedettnek mutatkoztak, az átlageredmények ötfokú skálán 3,94, ezt erősíti a szórás alacsony értéke is (0,73), tehát a hallgatók egységesnek mondható vélekedésekkel rendelkeztek. Mindezt árnyalja e kérdésben a kari megoszlások áttekintése, ahol azt tapasztalták, hogy a Művészeti Kar értékelése valamivel jobb (4,05), mint a többi kar hallgatóinak esetében (BTK 3,93; TTK 3,86).

A következőkben a pedagógiai képzés minőségéről kialakult vélekedésekre fókuszáltak. Itt Kocsis megjegyzi, hogy ezen oktatási elem ötfokú skálán történő értékelése a szaktárgyi képzés estében történő alkalmazásnál érvényesebb eljárásnak tekinthető, hiszen itt „a megítélendő tartalom és folyamat azonos volt, függetlenül attól, hogy az értékelő melyik kar hallgatójaként mondott véleményt” (Kocsis 2003, 68). A válaszadók értékeinek átlaga (3,64), a szakdiszciplináris képzésnél kritikussabb eredmény, ugyanakkor magasabb szórással bír (0,90). A nemek szerinti megoszlásban nem találunk jelentős különbséget (férfiak 3,68; nők 3,60), ám a kari megoszlásokat áttekintve azt látjuk, hogy a szaktárgyi képzéshez képest megfordul az osztályzatok átlaga alapján kialakuló kritikai sorrend: a Művészeti Kar hallgatói a legkritikusabbak (3,53), majd a bölcsészkar hallgatók következnek (3,60), és végül, valamivel jobb átlageredményt láthatunk a TTK-s hallgatók között (3,77). A művészetisek (40 válaszadó) és a bölcsészhallgatók (131 fő) az intézményi átlag alatti, a TTK-sok (115 fő) pedig feletti átlagértékkel szerepelnek. Az e témánál alkalmazott nyílt kérdésekre adott válaszok meglehetősen árnyalják a képet. Ugyanakkor Kocsis megjegyzi, hogy a nyílt kérdésekre érkezett válaszok némileg kritikussabbak, mint az osztályzatokban adott visszajelzések, ám mindent összevetve a pedagógiai képzést gyengébb színvonalúnak látta.

A kutatás következő eleme a pszichológiai képzés megítélésének vizsgálata volt. Alapvető felismerése az, hogy a válaszadók között az e területtel teljesen elégedetlenek (1-es osztályzat) száma rendkívül magas, míg a teljesen elégedettek (4-es és 5-ös osztályzatok) száma csekély. Az összkari átlag közepes (3,25), a szórás magas (1,07) volt. A férfiak kritikussabb értékeket adtak (3,09), mint a hallgatónők (3,27). Az eredmények kari bontása azt

mutatta, hogy e területtel kapcsolatban a legelégedettebbek a Művészeti Kar hallgatói (3,38). Sorban az MK-sokat követik a Természettudományi Kar hallgatói (3,35), majd a bölcsész-hallgatók (3,19), náluk a legnagyobb a heterogenitás (a szórás 1,12). Megjegyezzük, hogy a korábban elemzett pedagógiai stúdiumok esetében ők voltak a legkritikusabbak, ám az ottani átlag (3,53) nem tér el jelentősen ezen („kevésbé” kritikus átlagtól), ugyanakkor kétségtelen, hogy a két további kar esetében valamivel nagyobb (0,4) a különbség a pedagógiai és a pszichológiai képzés átlagértékei között.

A tantárgy-pedagógiai, azaz szakmódszertani képzés értékeléséről a következőket összegezzük. A képet erősen árnyalja, hogy a hallgatók által itt véleményezett képzésrész oktatói több irányból kerültek az adott szak képzésébe, a szakmódszertanosok között volt egyetemi oktató, gyakorlóiskolai tanár és meghívott külsős óraadó is. Ebben lelhetjük meg az okát annak, hogy viszonylag magas volt mind az elégtelen, mind pedig a jeles értékelések száma. Az átlageredmény: 3,73, amelyből a BTK és a TTK hallgatóinak válaszártékei is 3,69-es átlagot mutatnak. Az MK-sok esetében ez 4,08, amely magas átlagérték Kocsis szerint a művészeti kar hagyományosan mester-tanítvány jellegű képzésében nyer indoklást. A nyílt kérdésekben a hallgatók egy része arról számolt be, hogy a képzés tartalma szerintük eredményesen alkalmazhatónak tűnik. Ugyanakkor a hallgatók másik része szerint ennek a képzési részterületnek a pályán való hasznosíthatósága nem jó. Kocsis kiemeli, hogy a diákok véleménye szerint: „Sokkal több gya–korlatra, jobban megszervezett tanítási gyakorlatra lenne szükség” (Kocsis 2003, 74).

Amennyiben az egyes képzési részterületek átlagértékeit a tanári pályát választó avagy nem választó hallgatók megoszlása alapján vizsgáljuk, akkor azt láthatjuk, hogy mindkét körben azonos sorrend alakul ki, azaz tekintet nélkül arra, hogy a pályaorientáció erős vagy sem, a hallgatók leginkább a szaktárgyi képzés nivójával elégedettek, és legkevésbé a pszichológiai képzéssel.

A bemutatott kutatásban Kocsis Mihály elvégzi az értékelések összevető elemzését aszerint is, hogy a válaszadók átlageredményei között a tanári pályát választók, azaz arra készülők, és az azt „visszautasítók” között milyen különbség tehető. A pályát választók esetében minden részterület értékelésében magasabb az osztályzatok átlagértéke. A szaktárgyi képzés értékelésén kívül mindhárom képzésrész esetében négytizedes különbséget találtak a tanítani szándékozók, és a nem szándékozók között, az előbbieik javára.

Kocsis Mihály vizsgálatának lezárása után két évvel, 2002-ben, az Oktatáskutató Intézet munkatársai, Lukács Péter vezetésével országos mintán vizsgálták a hallgatóknak a pedagógusképzésről vallott vélekedéseit, véleményét. Az alanyok jelezhették, hogy az egyes képzési területekkel intézményük milyen súllyal, milyen mértékben foglalkozott, és hogy az, véleményük szerint, milyen színvonalú volt. Az alanyok mind mennyiségi (mennyi időt fordítottak az adott terület oktatására: túl sokat, megfelelő idő, túl keveset, semennyit), mind pedig minőségi (az oktatás színvonalát 1-5 skálán értékelték) szempontok alapján értékelték az intézményi pedagógusképzést. A kutatásban vizsgált képzési területek:

- 1) a szaktárgyak oktatása (a szaktárgyakra való tudományági felkészítés, illetve a szaktárgyak tanítására való felkészítés),
- 2) a pedagógusi készségek, képességek (pedagógiai alapok, pszichológiai alapok, tanuló motiválása, értékelés, fegyelmezés, eltérő képességű tanulók problémái, szülőikkel való kapcsolattartás, osztályfőnöki munka, felnőttek oktatása, szexuális nevelés),
- 3) a személyiségfejlesztés, személyiségjegyek (általános műveltség, pedagógusi személyiség fejlesztése, értelmiségi szerepek, etikett/protokoll stb.),
- 4) az egyéb készségek, képességek (idegen nyelv, informatika, egészséges életmód, önképzés, önmenedzselés),
- 5) a szociális felkészültség (szociális problémák kezelése, drog/alkoholfüggőség kezelése, cigány tanulók speciális problémái, cigány kultúra/életmód, rasszizmussal szembeni nevelés).

Lukács és társai azt konstatálhatták, hogy a válaszadók azokon a területeken vélelmezik az oktatás színvonalát magasabbnak, ahol úgy vélik, hogy azzal kellő súllyal foglalkoznak az oktatásban, ugyanakkor ahol a kellő súlyt hiányolják a válaszadók, ott azt is jelezték, hogy a színvonallal is problémáik vannak. Mindebből, azaz a két index szoros kapcsolatából, arra a következtetésre jutnak, hogy „a mennyiségi mutató is egy szubjektív, a kérdezettek oktatással való elégedettségét, illetve elégedetlenségét mérő változó” (Lukács 2002, 68). Az adatok azt mutatják, hogy az egyetemi és főiskola tanárképzésben a szaktárgyi tudományági képzés előtérbe kerül, ugyanakkor a szakmódszertani vetület súlytalanabb, mint a tanítóképző főiskolai képzésben, és fordítva, a szaktárgy tanítására való felkészítés a tanítóképzésben mutatja a minőséget jelző átlagok legmagasabbikát (4,35; míg egyetemi képzésben 3,57 és a tanárképző főiskolai esetében ez 3,77).

A pedagógusi képességek és készségek gyűjtőkategória alatt a szerzők – mint fent láttuk – a hivatás ellátásához tartozó további tényezőket fogták össze. E tényezőknél az egyetem – tanárképző főiskola – tanítóképző főiskola irány ugyanazon tendenciát láttatja, mint amelyet a szaktudományos ismeretek hangsúlyossága közötti különbségeknél láttunk, mégpedig azt, hogy ezen pedagógusi „skill”-ek megismertetésében, jártasságok kialakításában a tanítóképzésben részt vevők visszajelzései a legpozitívabbak. Meg kell jegyezzük azonban azt is, hogy az úgynevezett kiterjesztett tanári szerepekre való felkészítés esetében mindhárom intézménytípus hallgatóinak válaszai a minőségi mutatóban alacsony átlagot adnak (eltérő képességű gyerekek problémái 2,8; szülőikkel való kapcsolattartás 2,7; felnőttek oktatása 2,7; szexuális nevelés 2,6).

Harmadik szegmensként a pedagógushivatás társadalmi funkciójához kapcsolódó tulajdonságokat, a személyiségfejlesztésről vallott vélekedéseket vizsgálták. Az adatok e területen is azt mutatják, hogy „elsősorban a főiskolák – s ezen belül is elsősorban a tanítóképzők – működnek igazán funkcionálisan. (...) Ezek a területek az egyetemi oktatásban ritkábban jelennek meg, s amennyiben megjelennek, akkor az emeltebb szinten tanuló pedagógushallgatók kritikusabban is nyilatkoznak arról, hogy mindezt milyen színvonalon tanít-

ják” (Lukács 2002, 73). Mindegyik tényezőnél, a teljes mintában és az almintában egyaránt a mennyiségi mutatók (tehát azok %-a, akik az adott területtel foglalkozást megfelelőnek tartják) 45% alattiak, és a minőségi mutatók is 3-as átlag alattiak. Ki kell emelnünk az „általános műveltség” területét is, melyet a hallgatók mennyiségi (összességében 61%, de mindhárom almintában 50% feletti) és minőségi értelemben (a teljes minta átlaga 3,42) egyaránt elfogadhatónak tartanak.

Az egyéb készségek és képességek kialakítása és fejlesztése (4. szegmens) kategóriájába a szerzők korunk elvárásainak megfelelő dolgokat csoportosították: a nyelvismeret, az informatika, és az önfejlesztés területeit. Az itt kapott adatokat árnyalja, hogy e terület elemei esetenként beépülnek a szaktudományos képzésbe, például az informatika-tanár, vagy a nyelvtanár szakokon. A kirajzolódó kép e területen sem túl jó, hiszen az átlagok a 3-as körül mozognak. Legrosszabb átlageredményeket az önképzés és az önmenedzselés esetében láthatunk. Ez arra is ráirányíthatja a figyelmet – emelik ki a szerzők –, hogy „e képességek, készségek fejlesztése azzal a következménnyel is együtt járhat, hogy a végzős hallgatók egyre kedvezőbb munkaerő-kínálati pozícióba kerülve, egyre nagyobb számban hagyják el a pedagógusi pályát” (Lukács 2002, 76). Amennyiben a pályán maradás oka az önmenedzselési készségek hiánya, együtt járhat ez az önképzés iránti igény hiányával is? – Ez további vizsgálatok tárgyát képezheti. Azt azonban mindenképpen jelzi, hogy a modern, reflektív pedagógia ideálja, az önfejlesztő pedagógus nem „alapozódik meg” a felsőoktatásban. (Önképzés esetében a minőségi értékelés 1-5 skálán: egyetemi tanárképzés 2,85; főiskolai szintű tanárképzés 2,83; tanítóképzés 2,96.)

Az utolsó, 5. területben külön kezelték a kutatók a pedagógusképzés szociális tartalmait jelentő egyes elemeket, a szociális felkészültség területét (szociális problémák kezelése, drog/alkoholfüggőség kezelése, cigány tanulók speciális problémái, cigány kultúra/életmód, rasszizmussal szembeni nevelés). E vetületről azt állapíthatjuk meg, hogy mindegyik korábban érintett területhez képest e szegmensről a leglesújtóbbak a hallgatói vélekedések. A minőséget jelző átlageredmények mindegyik kérdésnél 2,8 alattiak, és mindösszesen a válaszadók egyötöde jelezte, hogy megfelelőnek tartja a témára fordított idő mennyiségét). E területről tehát, a hallgatók vélekedése alapján elmondható, hogy mind a ráfordított idő, mind pedig a felkészítés minősége alapján a „pedagógusképzés mostohagyereke”.

A PÁLYÁN VALÓ ELHELYEZKEDÉS TERVE

Kocsis Mihály az adatok alapján a tanárképzős hallgatók pályaeorientációjáról megjegyzi, hogy annak a jelenségnek, mely szerint a végzett pedagógusképzősök nagyobb része nem ezen a pályán helyezkedik el, az a legfőbb oka, hogy jól konvertálható a munkapiacra a diplomájuk. Ugyanakkor arról kevés információ van – jegyzi meg Kocsis –, hogy a végzősök pedagóguspályát választásának motivációi milyen mintázatokat mutatnak. A PTE-n történt

adatfelvételkor a válaszadók valamivel több mint fele jelezte, hogy a tanulmányok végeztével tanítani szeretne. „Mindebből – írja Kocsis – az következik, hogy a tanári pályára készülé-
ben céltudatos aktivitást csupán a hallgatók felétől várhattunk. A többiek pozitív attitűdjeinek kialakítása vagy befolyásolása az oktatók feladata, azonban feltételezhető az is, hogy a hallgatók pedagóguspályát elutasító dönté-
se megalapozott, és kontextusában is progresszív hatású volt, azaz a ta-nárképzés jelenlegi gyakorlatában – alkalmassági vizsgálatok hiányá-
ban – a hallgató egészséges önreflexiójának is lehetett az ered-ménye a pályáról való lemondás” (Kocsis 2003, 63). A tanári pályára lépést tervező hallgatók között a karhoz tartozás nem mutat kiemelendő különbségeket, ám azt megjegyezzük, hogy a Művészeti Karon kisebb a pedagóguspályára lépést tervezők aránya (BTK 57,2%; TTK 50,4%; MK 26,7%). Ennek okát abban is meglelhetjük, hogy a művészeti kar esetében például a viszonylag nagy létszámú vizuális nevelőtanári szak kizárólag tanárszakként vehető fel, azaz a művészpályát tervező hallgatók ide sajátos belesodródó (inkább pontosan: belesodort) módon kerülnek. A nemek közötti megoszlást vizsgálva pedig azt találhatjuk, hogy a férfiak kisebb arányban (41%) jeleztek ilyen szándékot, mint a nők (58%), ami a pálya elnőiesedésének további utánpótlást ad. (A határozott nemet jelző férfiak aránya 44%, míg a pedagóguspálya határozott elutasítása a nők 32%-ánál történik.)

A válaszadók közül a tanítani szándékozó fiatalokat pályára orientáló motívumok: a gyermekek szeretete, a hivatástudat, és az értékátadási folyamatok jelenléte fogalmaival írhatók le, ugyanakkor – emeli ki Kocsis – az egyebekben (17%) szerepel egyfajta pályakép is, mégpedig a „kevés kompromisszum”, a „nyári szabadság” (Kocsis 2003, 64–65). A pályán való elhelyezkedés elutasítói a megbecsültség (leginkább pedig az anyagi megbecsültség) hiányát emelték ki, de ugyanitt jelent meg a sok munka, a stressz, a leterheltség, a felsőoktatás „kiábrándító módszerei és tematikái” (Kocsis 2003, 65).

A szakmaválasztás motívumai között a gyermekszeretettel szinte azonos arányban jelenik meg a tudásátadás vágya (5,8 illetve 5,1 százalék), a szakválasztás legfontosabb motívumaként a hivatástudat (24,7%), ám ez karonként eltéréseket mutat, a szakkal kapcsolatos hivatástudatot a TTK-s hallgatók közel egyharmada jelezte, ugyanakkor a BTK és a MK hallgatóinak mindössze egyötöde.

A pályaválasztást esetlegesen meghatározó személyről a válaszadók kétharmada számolt be, az ő jellemzésükkor a kiemelkedő személyiségjegyeket (47,8%) és a kiemelkedő tudást (18,8%) említik. A családon belül szerzett pályaorientációt, pedagógusképet vizsgálva azt emelhetjük ki, hogy a válaszadók 52%-ának van a családjában vagy a rokonságában pedagógus. Kocsis Mihály vizsgálta azt, hogy a családban létező pedagógusminta befolyásolja-e a pedagóguspályára lépés tervét, és azt találta, hogy nincs összefüggés közöttük: „az otthoni pedagógusminta igazolhatóan nem segítette a hallgatót a tanári pálya irányába.” Ugyanezt mutatta ki Kocsis a pályaválasztást erősen befolyásoló személyiség, a tanárképes szak választása és a pedagóguspályára lépés szándékának összefüggéseiben is. Ez utóbbi ellentmond Dombi Alice e témában közölt eredményeinek (Dombi 2002).

A tanári pályára lépéssel kapcsolatos vélekedések esetében Kocsis azt is vizsgálta, hogy kimutatható-e valamiféle különbség a család lakhelyének településtípusa szerint. Azt konstatálja, hogy a tanári pályára lépés tekintetében megfigyelhető egyfajta „települési lejtő”, mely szerint a település nagysága és a pályára lépés terve fordítottan függ össze.

Az előbbi kutatás után két évvel, 2002-ben az elhelyezkedést, továbblépést vizsgálva Lukács és kutatótársai azt konstatálták, hogy a pedagógus- és tanárképzés szintjein egyre feljebb haladva, egyre kevesebb a pedagóguspályára lépést tervezők száma. Az egyetemi tanárképzésben résztvevők 35%-a, a tanárképző főiskolások 44%-a jelezte, hogy tervei szerint öt év múlva valamilyen kapcsolata lesz az oktatással. Ugyanakkor, a *szeretne-e tanítani végzés után* kérdésre a középiskolai tanárképzésben résztvevők 17%-a, a tanárképző főiskolások 24%-a és a tanítóképzősök 28%-a jelezte, hogy mindenképpen szeretne tanítani a végzés után. Ugyanezt bizonyos feltételek mellett szeretné az egyetemisták további 26%-a, a tanárképzősök 24%-a és a tanítóképzősök 31%-a. A másik oldalon azok állnak, akik semmiképpen sem szeretnének tanítani, ezt a választ adta az egyetemen tanuló tanárjelöltek 8%-a, a tanárképző főiskolások 10%-a és a tanítóképzős hallgatók 1%-a.

Lukács és társai kutatásában az induláskori és a végzős időszakban is a pálya iránt elkötelezettek csoportja erősen fedi egymást. Azaz, az induláskori nagyobb késztetés esetükben megmaradt a végzés időszakáig, és ez jelentősen befolyásolja a pályára lépésről való vélekedést: azok jelzik leginkább, hogy tervezik, hogy a pályára lépnek, akik előzetes motivációikban elkötelezettebbek.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Anderson, L. W. (1994): Teacher Preparation for Postmodern Schools: The Necessary Integration of Training and Education. In Cummings, W. K. – McGinn, N. F. (eds.) (1997): *International Handbook of Education and Development: Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century*. Oxford–New York, Pergamon.
- Ballér Endre (1996): *A nemzeti alaptantervtől az iskolai nevelő-oktatómunka tervezéséig*. Budapest, OPI.
- Ballér Endre (2001): A tantervi dokumentumok megváltozott szerepe az oktatás tartalmának szabályozásában és fejlesztésében. In Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform. A magyar közoktatás reformjának története, 1972–2000*. Budapest, Ökonet.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest, SZMM Mobilitás.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest, SZMI.
- Beck, U. (2008): *Világkockázat-társadalom*. Szeged, Belvedere Meridionale.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest, Új Mandátum, 156–177.
- Breznysnyánszky László (2006): *A maga vájta meder. Gondolatok a formálódó tanárképzésről*. Budapest, Gondolat.
- Chisholm, L. (2006): Élesebb lencse vagy új kamera. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere, 117–155.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya (et.al. szerk.) *Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások*. Budapest, Educatio, 268–286.
- Dombi Alice (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. *Magyar Felsőoktatás* 2002/3., 63–64.
- Dudás Margit (2005): A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei. In *Pedagógusképzés* 2005/3, 23–43.
- Educatio* 2004 (Mihály Ottóval, Breznysnyánszky Lászlóval és Hunyadi Györggyel készült interjúk) 2004 ősz, 463–494.
- Educatio* 2009 ősz („Bologna” tanárképzés)
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. In *Educatio*, 2004 ősz, 359–375.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat.
- Furlong, A. – Rartmel, F. (1997): *Young people and social change: Individualisation and risk in late modernity*. Buckingham, Open University Press.
- Gábor Kálmán (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Szeged, Belvedere Meridionale, 13–37.

- Gábor Kálmán (2004): Globalizáció és ifjúsági korszakváltás. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale, 28–73.
- Gábor Kálmán (2001): Elsőéves egyetemisták. (kézirat) Oktatáskutató Intézet.
- Hrubos Ildikó (2000): Új paradigma keresése az ezredfordulón. In *Educatio*, 2000 tavasz, 13–27.
- Kabai Imre (2006): *Társadalmi rétegződés és életesemények. A magyar fiatalok a poszt-indusztriális korszakban*. Budapest, Új Mandátum.
- Karikó Sándor (szerk.) (2004): *Értékválság – értékváltás*. Budapest, Áron.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Pécs, Iskolakultúra.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (2008): Kik boldogok a mai magyar társadalomban? Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008: Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Budapest, Semmelweis Kiadó, 25–42.
- Kozma Tamás (2002): *Határokon innen, határokon túl*. Budapest, Új Mandátum.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest, Új Mandátum.
- Laki László – Szabó Andrea – Dauer Béla (2001): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest, NIKI.
- Lukács Péter (1996): Iskolarendszerek a fejlett országokban. In *Educatio*, 2, 203–214.
- Lukács Péter (2004): A felsőoktatás expanziója. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúsági korszakváltás – ifjúság az új évezredben*. Szeged, Belvedere Meridionale, 19–25.
- Lukács Péter (et. al.) (2002): *A pedagógusképzés megújításához. I.* Budapest: Oktatáskutató Intézet.
- Nagy Mária (1994): *Tanári szakma és professzionalizálódás*. Budapest, Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy Mária (2001): A tanári pálya választása. In Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 103–122.
- Nagy Mária – Varga Júlia (2006): *Pedagógusok. Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 313–340.
- N. Kollár, Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés* 2008/4. 7–34.
- Papp János (2001): Tézisek. Összefoglaló. In Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 301–304.
- Polónyi István (2000): Egyre többet, egyre kevesebbet? In *Educatio*, 2000 tavasz, 43–62.
- Pusztai Gabriella – Bzabó Péter Csaba (2008): A bolognai folyamat recepciója Magyarországon. In Kozma Tamás – Rébay Magdolna (2008): *A bolognai folyamat Közép-Európában*. Budapest, Új Mandátum, 68–85.
- Pusztai Gabriella (2009): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest, Új Mandátum.

- Reichert, S. – lauch, Ch. (2003): *Trends 2003 – Progress towards the the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe*. Brüsszel, European University Association. http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf Utolsó letöltés: 2007. 06. 30. 11:20
- Rudd, P. – Dvans, K. (1998): Structure and agency in youth transitions: Student experiences of vocational further education. *Journal os Youth Studies*, 1 (1), 39–63.
- Sági Matild – Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 295–324.
- Shultze, G. (2000): Élménytársadalom. A jelenkor kultúrszociológiája. In *Szociológiai Figyelő*, 2000/1–2, 135–157.
- Skrabski Árpád – Popp Mária (2009): A bizalom mint a társadalmi tőke központi jellemzője. *Vigília*, 2008/10, 722–730.
- Szabó László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Budapest, Educatio Kiadó.
- Szabó László Tamás (2001): Európai dimenziók a tanárképzésben. In Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Szöveggyűjtemény. Debrecen, KLTE, 285–293.
- Szabó László Tamás (2009): *A tanár visszanez. Neveléstudomány – iskola – pedagógia*. Budapest, Új Mandátum.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Budapest, Műszaki Könyvkiadó.
- Veblen, Th. (1975): *A dologtalan osztály elmélete*. Budapest, KJK.
- Willis, P. (2000): *A skacok. Iskolai ellenkultúra, munkáskultúra*. Budapest, Új Mandátum.
- Win, J. – Nwyer, P. (2006): Új irányok az ifjúsági életszakaszok átmeneteinek kutatásában. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale, 249–268.
- Woods, C. S. – OONDERMAN, G. (2006): Teacher Education and Positive Youth Development. In *International Journal of Learning*, vol. 13, nr. 3.
- Zeichner, K. M. – liston, D. P. (1996): *Reflective Teaching. An Introduction*. New Jersey, Mahwah.
- Zinnecker, J. (1986): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2006): *Ifjúságszociológia*. Szeged, Belvedere Meridionale, 69–95.

HORKAI ANITA

A TANÁRKÉPZÉS STRUKTÚRÁJA ÉS HELYZETE A SZAKÉRTŐI ÉS INTÉZMÉNYVEZETŐI INTERJÚK¹ ALAPJÁN

BEVEZETŐ

A jelen tanulmányban elemzett szakértői interjúk akár önmagukban is leképezik egy folyamat, nevezetesen a tanárképzés bolognai alakulásának 2010-es állapotát, de a vélemények értelmezésénél, és kontextusba helyezésénél mindenképpen utalnunk kell arra az oktatáspolitikai háttérre, azokra a strukturális jellemzőkre és a tanárképzéssel kapcsolatos jövőképre, melyek 2010 tavaszán – az interjúk lekérdezésének időpontjában – jellemezték és meghatározták a tanárképzésről való szakértői gondolkodást. Ennek legfontosabb eleme, hogy még nem rendelkezett a képzési struktúra végzett hallgatókkal, s bizonyos esetekben, noha feltételezhető lett volna, hogy a folyamat közepéről kaphatunk egy pillanatnyi értékelést, a tanulmányi idő elhúzódnása miatt mégis sok esetben csak a folyamat elejének értékelését tudták elmondani a megkérdezettek.

„Nem végeztek a BSc-sek a tervezett időre, mert legtöbbször megnyújtják a képzési időt. Ezért mondhatjuk, hogy most már a közepén kellene járni, de inkább az elején vagyunk.” (egyetemi oktató)

¹ A képzőhelyi interjúk alanyai voltak: Estefánné Dr. Varga Magdolna (Eger, EKTf Neveléstudományi Tanszék), Dr. Szabó Antal (Nyíregyháza, NYF Tanárképzési Intézet), Dr. Knausz Imre (Miskolc, ME Tanárképző Intézet), Dr. Szabó László Tamás (Debrecen, DE Neveléstudományok Intézete), Dr. Csapó Benő (Szeged, SZTE Neveléstudományi Intézet), Dr. Homor Géza (Szeged, SZTE), Dr. Font Márta (Pécs, PTE Neveléstudományi Intézet), Dr. Poór Zoltán (Veszprém, PE Tanárképző Központ), Dr. Szabolcs Éva (Budapest, ELTE Neveléstudományi Intézet), Györgyiné Dr. Koncz Judit (Budapest, KGRE Tanárképzési Tanszék), Dr. Bognár József (Budapest, SE Testnevelés-elmélet és Pedagógia Tanszék), Dr. Gáspár Mihály (Szombathely, NYME Pedagógia és Pszichológiai Intézet), Karainé Dr. Gombocz Orsolya (Piliscsaba, PPKÉ Tanárképző Intézet). A szakértői interjúk alanyai voltak: Dr. Pukánszky Béla (SZTE), Dr. Brezsnyszky László (DE, NYF), Dr. Michaletzky György (MAB), Dr. Hunyadi György (ELTE), Dr. Kis-Tóth Lajos (MRK), Dr. Závodszy Géza (OKNT, MAB), Dr. Falus Iván (Tanárképzők Szövetsége), Dr. Nagy Mária, Dr. Kárpáti Andrea, Dr. Faragóné S. Magdolna. Az interjúkat Petrás Ede és Jancsák Csaba készítette.

A vélemények feldolgozásánál az általános tendenciák, jó gyakorlatok és problémák összegzésére teszünk kísérletet, az egyedi történeteket csak a folyamat meghatározóiként emeljük ki. A szakértői és az intézményvezetői véleményeket egyforma súllyal vesszük figyelembe, a kiemelt idézeteket nem kötjük személyekhez, hiszen azok minden esetben tendenciákat és csoportvéleményeket is reprezentálnak. A megkérdezett szakértők többsége önmaga is kapcsolódik valamely képző intézményhez, s az intézményi vezetők is tekinthetők oktatáspolitikai szakértőknek is egyben, ezért relevánsnak és elemzendőnek tartunk minden olyan elhangzott megállapítást, amely akár konkrét intézményi sajátosságra, akár rendszerszintű folyamatra vonatkozik. Az idézetek értelmezése szempontjából azonban fontos megjegyezni, hogy milyen pozícióból hangoztak el a kiemelt vélemények, ezért azt jelöljük (egyetemi, főiskolai oktató, esetleg szakértő).

A félig strukturált interjúk tartalmát áttekintve fontos kiemelni azokat az intézményi sajátosságokat, melyek befolyásolhatják/befolyásolhatták a bolognai tanárképzés alakulását, sikerességét vagy sikertelenségét egy intézményben, a strukturális sajátosságokat, a képzésbe lépők jellemvonásait, és kiemelten fontos összegezni a folyamattal vagy pillanatnyi állapottal kapcsolatban elhangzott tapasztalatokat, kihívásokat. A tanulmány megállapításai a 2010 tavaszán készült 23 darab félig strukturált interjú írásos anyagának feldolgozásán alapulnak. Emellett két rövid idézet származik a hallgatói interjúkból, két olyan markáns vélemény, mely a szakértői-oktatói vélemények érdekes kiegészítése.

STRUKTURÁLIS ÁTALAKULÁSOK

A kétciklusú képzés bevezetése az intézmények számára nem volt problémamentes folyamat. Az oktatók és a szakértők többsége is nagy adminisztrációs teherként élte meg. A vélemények többsége szerint, a képzés bevezetése túl gyorsan történt, aránytalanul sok munkát adva ezzel az intézményeknek.

„El kellett volna előbb kezdeni, és több időt hagyni a feljutására. Itt ez nagyon igénybe vette az adminisztratív dolgozókat és az oktató kollegákat, hiszen gyorsan kellett egy csomó mindent megcsinálni. Én ezt látom. De úgy érzem, hogy önmagában az, hogy a bolognai képzésre a tanárképzés tekintetében is áttértünk, ez nem volt probléma, csak el volt sietve. Felmerültek viták különféle fórumokon, hogy vegyék ki a tanárképzést a bolognai rendszerből – a természettudományi részt – mert hogy ez egy sikertelen dolog.” (egyetemi oktató)

A hallgatói véleményekből is az derült ki, hogy érződik némi kísérletező jelleg a képzésben, s nem kiforrott sem a tartalom, sem a képzési szerkezet.

Szerintem a bolognai az egy jó kezdeményezés, csak az a baj, hogy ezt Magyarországon így vezették be, hogy mire mi végeztünk a BA-ban, akkora állt össze, hogy mit kéne a BA-ban tanítani. Mi most ugye elkezdjük a <<mastert>>, és a tanárok közül senki nem tudta, hogy akkor nekünk mit is és hogyan kéne tanítani. Három évig annyira el voltak foglalva azzal, hogy a BA-rendszert rendbe szedjék, megcsinálják – és az úgy néz ki, hogy sikerült is –, hogy nem maradt idő az MA-ra. Most az MA-n velünk kísérleteznek megint.” (részlet a hallgatói fókuszcsoporthoz tartozó interjúból)

A kétciklusú képzés megjelenését a tanárképzésben a megkérdezett szakértők és intézményképviselők alapvetően lehetőségként értelmezték, egyöntetűen előrelépésként jelelték meg azt a tényt, hogy tanárképzés csak mesterszinten lehetséges. Még akkor is ez a vélemény jelent meg, amikor érezhetően növekedett a korábban tanárképzésre specializálódott főiskolák hátránya a mesterszakok akkreditálásában. A tanárképzés mesterszintre emelésétől a szakma presztízsének újbóli növekedését várják a tanárképzési színtér szereplői. A jelenlegi struktúrában és az ahhoz tartozó tartalmi elemekben is megjelennek azonban a véleményük szerint presztízst csökkentő elemek, ilyen például a tanári tartalommal nem rendelkező szabadidő-szervező tanári szak stb.

„A Bologna-folyamat behozott egy olyan szempontot, hogy mindenütt, főiskolákon is lehet mesterszintű tanárszakmát szerezni. Nyilván nem lehet azt mondani, hogy ez tette tönkre a tanárképzést, de a presztízsből ez elvitt valamennyit. A pedagógusképzés egyetemi szintje felhígult azzal a tizenvalahány mesterszintű tanárszakkal, a szabadidő-szervezőtől kezdve néhány olyan szakkal, ami mögött nincs oktatási tartalom. Ez megint nem tett jót a tanári pálya presztízsének. Azzal a hagyományos képpel, hogy egy középiskolai matematika-fizika szakos tanár csak 3-4 év után szerezhethet diplomát, ezzel egyen értékű végzettséget lehetett szerezni gyakorlatilag bármely főiskolán. Azt lehet mondani, hogy ez is oka a problémáknak. A problémáknak egyébként nagyon sok oka van, mindegyik elvisz néhány százalékot, mindegyiknek van kumulatív hatása, lerontja a tanári pályának a presztízsét, és a vonzerejét.” (egyetemi oktató)

A kétciklusú képzés struktúrája jelentősen eltér az osztatlan képzésétől, tartalmi vonatkozásokat tekintve is jelentős arányeltolódások jelentkeztek, ez folyamatos oktatáspolitikai vitákat generál a pedagógiai-pszichológiai és szaktantárgyi-szaktudományi szakértők körében.

„Maga a tanárképzés, mint olyan, a tanári minőség kibocsátása, szerintem nagyon sokat nyert vele; az intézmények, akár főiskolák, akár egyetemek, nagyon sokat vesztek vele. A főiskolák nem most vesztek, hanem az intézményi integrációval.” (szakértő)

„Kutatóként, oktatóként, emberként, mindenféle bürokrataként azt mondom, hogy ez egy jó rendszer, dacára annak, hogy ez most nem divatos. Abszolút szembe megyek ezzel az új divattal, de nem érdekel. Azt mondom, hogy ez egy jó rendszer, hacsak nem akarunk visszafarolni a duális szisztémába, hogy van főiskola, meg van egyetem, akkor ezt a rendszert kell finomítanunk tovább. Ez egy ténykérdés. Egyébként is idegesítő, amikor véleményt mondanak egy olyan rendszerről, amelyik még nem bocsátott ki a kapuján végzeteket. Akkor kell kutatást csinálni, és eldönteni, hogy az a plusz, amit ez a képzés adott, az releváns-e. Másrészt meg nyilvánvaló, hogy ez a Bologna-hungaricum, amit mi művelünk, az sok területet tekintve nem egyenlő azzal az egyébként genetikusan, filozófiai hátterét tekintve amerikai, angolszász felsőoktatási szisztémaként ismert valamivel. Tehát nekünk meg kellett csomó mindenben alkudni, és ebben a megalkuvási folyamatban lobbiharcok is folytak. Mindenki tudja, hogy ma a magyar felsőoktatásban két metszet van, az egyik az a főiskola versus egyetem metszet, csatározások sokaságát láttam, ebbe nem megyek bele. Dacára annak, hogy vannak integrált egyetemek főiskolai karokkal, meg vannak szólóban muzsikáló főiskolák, ezeknek az ellentéte hihetetlenül szofisztikált kommandírozást eredményez alkalmasint. A másik metszet a szaktudomány, a szakdiszciplína, a maga csodálatos kiterjedt mivoltával, és a pedagógikum, a maga csodálatos kiterjedt mivoltával (pedagógia-pszichológia). Ezen érdekcsoportok harca, együttgondolkodást nagyon kevés esetben felmutató csatározásai drámaiak. Ezt a legfájóbb látni.”(egyetemi oktató)

Vannak azonban más vélemények is, olyanok, amelyek a rendszer hibájaként aposztrofálják a nagyon kis hallgatói létszámot, aminek következményeként a tanárképzés egyszerűen érdeklődés hiányában megszűnik, nem lesz fenntartható a néhány fős hallgatói létszámmal.

„Az tény, hogy ebben a formájában ma a tanárképzés működésképtelen. Elfogytak a tanár szakos hallgatók. A TTK-ról 20, a bölcsészszkarról pedig 60 hallgatónk van. Ez túlságosan kevés. A másik probléma pedig az, hogy nem azok a hallgatók jelentkeznek pedagógusi pályára, akikre szükségünk lenne. A fő probléma, hogy nem is látjuk azokat a jeleket, amelyek alapján azt láthatnánk, hogy ez változna. A rendszerben, tehát az egyetemen már bent lévő, a képzésben részt vevő hallgatók között is olyan alacsony az arány a tanárképzésre jelentkezni szándékozók között, ami nem ad reményt arra, hogy ez a következő pár évben változni fog.” (egyetemi oktató)

Az intézményi hierarchiák átrendeződése nehezen mérhető jelenleg, hiszen a hivatalos intézményi rangsorok alakulásában nem feltétlenül detektálható a Bologna-hatás. A hierarchiában betöltött szerepköröket módosítja az, hogy főiskolák is indíthatnak mesterszakokat, tehát közöttük a távolság is csökken. Az interjúalanyok által említett minőségétényezők, melyek hierarchiaszervező erővel is bírhatnak: egyrészt a hallgatói elégedettség mérése, másrészt az ebből is fakadó hallgatói/jelentkezői létszám alakulása. Egyértelműen azokat az intézményeket tekintik a bolognai folyamat nyertesének a megkérdezettek, amelyek képesek megfelelő számban hallgatókat beiskolázni, és ahol magasabb a jelentkezők száma.

A tanárképzés struktúrájának megváltozása következtében a tartalmi vonatkozások is jelentős változásokat mutatnak. Ezek közül két elemet szinte egyöntetű negatív kritikával emlegettek a megkérdezettek, egyik a korábbi osztatlan képzés tartalmának alapképzésbe való sűrítése, a másik pedig a többek által másfél szakos képzésnek nevezett struktúra. A tartalomsűrítés egyik következménye, hogy elégtelen lesz az alaptudás, hiszen nem fér bele a három évbe a korábban négy vagy öt évre strukturált anyag, másik következménye, hogy a hallgatók többsége nem három év alatt végzi el az alapképzést, hanem megnöveli a tanulmányi időt.

„Tudom, túlzok, de elemi önvédelmi reflexből adódóan alulról kezdték el építeni a bolognai rendszert. Magyarországon mindenki, aki szakot indított, belepakolt minden tantárgyat, hogy a munkatársait meg tudja védeni, a tanszéken legyen munkájuk. Ez erről szólt. Itt elemi felsőoktatásbeli védelmi reflexek játszottak bele. Az nem jó, hogy így van, az jó, hogy most van lehetőség a korrekcióra, nyilván élni kell vele, de tudjuk, hogy hogyan születtek ezek a szakok annak idején. Borzalmas történetek keringtek, hogy ki volt bent legutóbb a döntéshozóknál az egyelőre még néprajz meg ilyen-olyan szakiránnyal, és az egész szak-

irány problematika úgy szörnyűséges, ahogy van. Lenyomják az angol szakot anglisztika szakon belüli szakiránnyá, és akkor már a MAB nem tudja, hogy foglalkozik-e vele, mert ab ovo a MAB nem foglalkozott szakirányokkal.” (szakértő)

A kisszak/nagyszak felosztást egyöntetűen hibás döntésként értékelik a szakértők és az intézmények képviselői is. A kritika elsősorban a nem arányos és nem megfelelő mennyiségű tudást emeli ki a tanárszakok tekintetében, tehát minden szakértői vélemény fontosnak tartja ennek az elemnek a felülvizsgálatát, korrigálását.

„A kétségtelen tény az, hogy a minőség felé haladás egyik fokmérője lehet az a diszciplináris tudás, amit a hallgató szerez. Hát erről legendákat énekelnek azok a diszciplináris képviselők, akik azt mondják, hogy ez a kicsit Quasimodo-szerű másfél szakos tanárképzés, az egyikben összeszed 150, a másikban csak 100 kreditet, ez ugyanilyen borzasztó.” (főiskolai oktató)

„A másfél szak az nem működik, ez nyilvánvaló. Ez biztos, hogy így van.” (egyetemi oktató)

Hasonlóan érzékelik ezt a hallgatók is.

„Az is érdekes, hogy az alapképzésben van egy főszak és egy minor. Azt mondták, hogy ez megváltozik a mesterrel, és a minor az nagyobb hangsúlyt fog kapni. Most kiderült, hogy a gyakorlatnál a minorból negyedannyi óránk lesz. Mire odakerülök, hogy középiskolás szaktanár leszek, lesz kb. 16 kurzusom lesz abból a szakból. Az semmi. Megmarad az aránytalanság. Akkor miért nem egyszakos tanárok vagyunk?” (részlet a hallgatói fókuszcsoport-interjúból)

A bolognai képzés révén, de inkább azzal egy időben, jelent meg a kompetencia alapú oktatás és képzés Európa-szerte, s így a hazai képzéstervezésnek is központi elemévé vált. A megkérdezett szakértők többsége kiemeli, hogy ez nem új találmány, különösen nem az a pedagógia területén, ha a gyakorlati vonatkozásait nézzük. Az elméletet tekintve jelen diskurzus tükrében ki kell emelnünk a kompetencia szó angolszász értelmezését, de a szakértői és intézményképviselei interjúkban is számos olyan egyéni definíció fogalmazódott meg, amely rávilágít a jelenség komplexitására. Egyes vélemények szerint a kompetencia alapú oktatás és

képzés bevezetése időszerű és fontos lépés, ami az elméleti megközelítések felől a gyakorlati alkalmazhatóság felé irányítja a képzők figyelmét, más vélemények szerint pedig, ugyan fontos szemléletbeli váltásról van szó, de mégis túlmisztifikált ennek az újszerűsége és jelentősége.

„A határozott készségszintű fejlesztést, én ezt értem a kompetencia alatt, a többi, az sóder, meg nem tudom, hogy mi. Hogy valóban hozzáértésekhez, illetékességhez jusson egy tanár, abban a pillanatban, amikor a diplomát megkapja, ezzel én maximálisan egyetértek. De nekem az a tapasztalatom, hogy azért ennek a rendszerbe való következetes és egyenletes beillesztése, az valójában nem sikerült. A folyamat közepén fordult erre a figyelem, tehát javában folyt a Bologna tervezése, amikor hát, ha nem is a „Mennyből az angyal” de Brüsszelből a kompetencia reánk szállt, és a túlbuzgók kapták meg az igazában vezető szerepet ebben az ügyben. És szerintem ez világosan látszik a később elkészített mesterképzési – most nemcsak a tanárképzésre gondolok – követelményrendszerekben. Elő sem fordul ez a kifejezés, vagy legalábbis az első fordulóban nem. Tehát olyan műszaki, stb. KKK-k jöttek ki, hogy abban a kompetencia szót nagyjóval nem lehetett megtalálni, a tanárképzésbe viszont olyan mérhetetlen mennyiségű kompetenciát ültettek bele, amitől szerintem egy kicsit, hogy úgy mondjam, rogyadozik a tető. Na most, az alapötlet természetesen fontos, de hogy ez mennyire tudta áthatni a rendszert, erről, megint azt mondom, hogy nincs igazában még visszajelzésünk. Én egy vitában egyszer megkockáztattam annak a felvetését, hogy ha tényleg komolyan gondoljuk, hogy azoknak a követelményeknek tétélesen, a rendeleti szövegbe bevitt kompetenciának meg kell felelnie egy végzős hallgatónak, akkor itt évtizedig nem fog egyetlen hallgató sem végezni.” (szakértő)

„Ha valamivel engem ki lehet kergetni a világból, az az, ha a képességek és a képességek alkalmazásképes tudást lefedjük egy kompetencia fogalommal, tudom, EU-nyelvezet, angolszász. Ez szerintem nem működik, mindenki a saját érdekeit próbálja érvényesíteni, és hozott anyagból dolgozunk, mint a kisvárosi szabó, tehát amilyen oktatónk van, arra próbáljuk rászabni a képzési tartalmat, aztán a MAB vagy elfogad, vagy nem. Úgy gondolom, hogy itt nem lehet kompetencia alapú oktatásról beszélni egy felgyorsított akkreditációs folyamatban. Jó, tudom, 9 tanári kompetenciát találtak ki, és ezt ki lehet pipálni, amikor az íróasztal mellett megszüljük a beadványokat. De hogy most a hallgató fejében és képességeiben, készségeiben, kompetenciáiban ebből mi fog egységgé összeállni, az kérdés. Én ezt az egész kompetencia témát nem válaszolnám meg, mert amit mondok erről, az nem mentes az indulattól, és nem gondolom,

hog az én véleményem itt irányadó lenne. Az a véleményem, hogy ez egy nagy humbug. Erre nagyon jó pályázatokat lehet kiírni, hogy kompetenciát pakoljunk a képzésbe, én képességképzés címen ugyanazt nagyon jól el tudom majd mondani (kicsit megerőltetem magam), nem nagyon sok lesz a különbség. Azt látom, hogy formális, nyelvi fétiseknek és kifejezéseknek az imádása folyik, és formális bravúrok zajlanak a beadványok készítésekor.” (egyetemi oktató)

„Ez egy jó alapelv, ez így van, kellenének olyan jó pedagógusok, akik megértik a kompetencia fogalmát, akik értik a különbséget a magolás, visszamonddás, memorizálás, valamint a használható, alkalmazható tudás között, csak ennek a háttérrodalma, a kutatási háttere nem jött be Magyarországra. Ezt nem lehet úgy behozni egy országba, a tudást, adott esetben a kompetencia fogalmát, kompetencia alapú tanulást vagy tanárképzést, hogy kimegyünk, és bevásárolunk, és egy zacskóban hazahozzuk. Ez úgy működik, hogy el kell indítani a magyar kutatásokat, fejlesztéseket, amikor ezt empirikusan kipróbáljuk, megszületnek azok a magyarországi, magyar környezetben elvégzett vizsgálatok, amelyeknek a tapasztalatait aztán tovább lehetne adni a tanítóknak, tanároknak. Ez az, ami hiányzik, e nélkül bejött a kompetencia fogalma, nagyon kevesen értik, hogy miről van szó, nem érzik a saját bőrükön, nem vizsgálták, nem mérték, nem tudják összehasonlítani, hogy melyik a kevésbé hatékony tudás, melyik az alkalmazható tudás. Olyan fogalmakkal dobálózunk, amelyek nincsenek integrálva, nem szervesültek, maga a kompetenciáról való beszélgetés sem vált működőképes tudássá, tehát a kompetenciáról való tudás sem. Ezt, azt, amazt olvastak néhányan, és azt elmondják a tanítványaiknak, hogy így kellene, de tömegesen Magyarországon nincsenek empirikus kutatások, amelyek kompetenciafogalommal, kompetenciával, a kompetencia működésével foglalkoznának.” (egyetemi oktató)

A kompetenciafogalom alkalmazása, bevezetése a képzésbe a gyakorlati szemlélet irányába fordulást is jelzi, s ugyanezt szolgálja a bolognai tanárképzés kiemelt erősségeként számon tartott, egységes gyakorló félév is. Ez kevesebb ugyan, mint a '45 utáni képzésekben az egy év iskolai gyakorlat, de mindenképpen több annál, amennyi az osztatlan képzésben szerezhető volt. Amennyiben a bolognai képzésből kikerülne a tanárképzés, leginkább a gyakorlati félév hiányát éreznék meg a képzőhelyek, a szakértők véleménye szerint. Mindenképpen figyelemre méltó azonban, hogy a gyakorlati félév kivitelezésének módjáról, finanszírozásáról, megvalósításáról 2010 tavaszán, a kérdéses időpontjában, nincsenek konkrét ismeretei a megkérdezetteknek.

„A mondókám lényege tehát az, hogy ez egy jó rendszer. Jó rendszer, mert visszahozta azt, amit régen próbaévnék hívtak, a 45-ös időszak előtt, hogy egy évre kimegy a hallgató a terepre, és ott gyakorol. Fél évet hoztak vissza, ennyire volt pénz. Jó rendszer, mert amit a nyugati rendszerekben <<referendariat>>-nak hívtak, annak egy féléves, összefüggő verziója, egybefüggő közoktatási gyakorlat, ez belekerült. Ez egy kiváló lehetőség, ezt nem volna szabad figyelmen kívül hagyni annak ellenére, hogy ezt úgy öntik ki, mint a gyereket a fürdővízzel. Jó rendszer továbbá azért is, mert a pedagógiának és a pszichológiának is a nem elméletieskedő, hanem a kompetenciát fejlesztő oldalának adott teret.” (szakértő)

„Természetesen elképzelhető, hogy tisztán szakmai tartalmak elsajátítása után megy valaki tanárnak. Ez régen is így működött, jó volt kivételként, de ha valaki tanár akar lenni, akkor főszabályként számára a képzés minden elemének ezt kellene sugallania. Ha a képzés egésze ilyen (tanárképzési) jellegű, és annak az utolsó két éve a tényleges tanári képzés, ahogy most van, a mesterszakos képzés, akkor ez azt szolgálná, amire szánták. Azért gondolom ezt, mert az a féléves gyakorlat, ami a végén van, nagyságrendekkel jobb lehet, mint a régi tanárképzése, amiben egy hónapos volt az iskolai gyakorlat egy olyan iskolában, amelyet a hallgató maga választott. Sokszor kapott a régi iskolájából egy igazolást a valós gyakorlás helyett. Ennél a mostani: féléves, mentor mellé beosztással, jelentős pénzzel, ellenőrzött tartalommal és egy elvárási rendszerrel szervezve, nagyságrendekkel jelenthet jobbat. Úgy gondolom, hogy a vitatkozó feleknek nem egymással szemben kellene állni, hanem mindenkinek a saját területével kellene foglalkozni, hogy megoldja a hozzá rendelt rész problémáit.” (főiskolai oktató)

„Most ugye itt meghatározott arányban jelennek meg elméleti-gyakorlati kurzusok. Ebben részben meg volt kötve a kezünk, de hát ez végül is jó, mert ez a gyakorlatorientáltságot próbálja megjeleníteni, és ami itt teljesen új ebben a dologban, az az úgynevezett gyakorlati félév, ami korábban nem volt. Amikor ezek a tanulmányok lezárulnak, akkor a hallgató egy félévet tölt egy iskolában, és ez nem a tanítási gyakorlat, mert ez egy más dolog. Ha angol szakos, akkor angolt tanít, ha történelem szakos, akkor történelmet. Egyéni szakmai gyakorlat, amikor az iskolai léttel ismerkedik. Egy tanár mit csinál az iskolában, milyen feladatai adódnak. (...) Magának a félévnek a képzési célja nem a tanításban való jártasság. Arra megvan külön a tanítási gyakorlat. Hanem itt olyan kompetenciák kialakítása a cél, amivel működni tud az iskolában. Hogyan kell az osztálynaplót kitölteni, elektronikus naplót vezetni esetleg.” (egyetemi oktató)

INTÉZMÉNYI SAJÁTÓSÁGOK

Az intézmények sajátosságait az határozza meg, hogy önmagukat hol és milyen kritériumok szerint helyezik el a többi képzőhelyhez képest, hogyan alakult a képzés története, milyen személyes és infrastrukturális feltételekkel rendelkeznek. Emellett a válaszadók a minőségi sajátosságok részeként értelmezték a hallgatói létszámot is, és a vélemények között az alacsony létszám ugyanúgy megjelent a magasabb minőség, jobb képzés lehetőségeként, de megjelent az elégtelen képzés mutatójaként is.

Az intézményi sajátosságok értelmezéséhez fontos kiemelni azokat a narrációkat, melyek mentén az interjúalanyok elkülönítik a különböző képzőhelyek lehetőségeit és problémáit. Ezek között első helyen a fővárosi képzőhely–vidéki képzőhely kettősségét kell említenünk. Ez értelmezhető egyfajta centrum–periféria viszony kettősségeként is, ahol mindkét lehetőség egyaránt magában foglal előnyöket és hátrányokat. Az előnyök közé tartozik a regionális merítés lehetősége, amennyiben egy-egy nagyobb földrajzi régióban nem található több hasonló profilú képzőhely, hátrányként viszont a történelmi okokból egymáshoz közeli képzőhelyek hasonló profilú képzéseinek konkurenciája. Az interjúkból kiderült, hogy a kooperációra is van példa, de a vidéki intézmények képzéseinek összehangolását már nem támogatta a MAB.

Regionális értelemben a fővárosi képzőhelyek inkább centrális, a vidéki képzőhelyek pedig perifériális szerepkörben jelennek meg, amikor a Budapest–vidék tengely mentén értelmezik a megkérdozettek az intézmények szerepköreit. Azonban, ha az intézmény és a helyi társadalom viszonyát nézzük, akkor az intézmények mindenhol centrális szerepkörbe helyeződnek, kiemelt szereplőként azonosítják önmagukat a város életében, még akkor is, ha úgy gondolják, hogy lenne ezen a kapcsolaton javítanivaló. Egyrészt a helyi közoktatási intézményekkel meglévő kapcsolatháló (gyakorlóiskolák, partnerintézmények) egy centrális, szervező, koordináló szerepkört ró a felsőoktatási intézményre, másrészt tanárai és hallgatói direkt és indirekt módon is alakítják a város arculatát, életét.

„De tulajdonképpen ez kéne, hogy a városnak fel tudjuk szolgálni a hallgatókat, és a város fel tudja magát szolgálni. (...) Amikor én itt középiskolás gyerek voltam ebben a városban, az egyetem jobban része volt a városnak. (...) Most úgy tudom, hogy kevésbé érzi a város, hogy az egyetem jelen van. Hozzáteszem azt, ami önkritika, és amire már utaltam, hogy ugye közben kiderült, hogy a pedagógusi kompetenciáink, az összes oktatónak - a regisztrátor halmazról beszélek -, hiányosságokat mutatnak, mert itt kallódnak gyerekek, és az éjszaka beleüvöltve, nem biztos, hogy mindenkinek a nyugalma teszik lehetővé. Ezt most nagyon finoman fogalmaztam. Tehát a város és az egyetem közötti

kapcsolat sokszor negatív jellegű, mert valami oknál fogva a fiatalok kisiklását nem sikerül mindig megakadályozni, és gyakori az éjszakázásoknak a hangzavarral együtt járó aspektusa.” (egyetemi oktató)

A centrum-periféria kettősség megjelenik a tanárképzésnek otthont adó intézménytípus tekintetében is, az egyetem inkább kerül centrális szerepkörbe a diskurzusokban, viszont az egyetemi szakok között a tanárképzés, a tanár szak már alacsonyabb presztízsű, perifériális megítéléssel bír.

„Na, most azt azért lehet tudni, hogy ezeknek az intézeteknek van egy ilyen szimbolikus tőkéje vagy presztízse, társadalmi presztízse. Tehát az, hogy egyetem, az – még bármit is gondolnak erről a hallgatók – még jobban hangzik a fülekben, és ezért nagyobb értékűnek, vagy minőséget nyújtónak gondolják, mint a főiskolát. (...) Noha, mehettek volna éppen főiskolára is, mert mondjuk, ugyanazok a szakok éppenséggel vannak ott, is mint itt. Úgy hogy van a fejekben egy ilyen fogalmi, belső konstrukció, hogy azt gondoljuk, hogy ez jobb minőségű képzést nyújt, mint az. Én nem gondolnám egyébként, hogy ez így van, ezt komolyan mondom.”(egyetemi oktató)

„Van itt azonban, szerintem, egy alapvető probléma, a tanárképzés megítélésében, és ez pedig az, hogy a tanárképző főiskolák szakmai ethosza, értéke, küldetése, nyilatkozata, abban szervesen benne van az, hogy ők tanárképző intézmények. Nem annyira a tudományt művelik, nincs is doktori programjuk, se doktori iskolájuk. Az egyetemen, a tudományegyetemen azonban a tanárképzés furcsa fénytörésbe kerül, nem lehet elúzni, és senki nem akarja elúzni a tanárképzést a tudományegyetemről, ugyanakkor a presztízs az mégsem azonos a diszciplináris szakok presztízsével.” (egyetemi oktató)

Megjelent azonban egy olyan megközelítése is az egyetem–főiskola kettősségnek, miszerint ezek egy rangra emelése a BSc/MSc képzés révén, kiegyenlítettebbé teszi az oktatási piacot egy sajátos esélyegyenlőség lehetőségének biztosításával. A két szélső vélemény keretbe foglalja a nézeteket: egyfelől feszültségforrásként jelenik meg ez az esélyegyenlőség, másfelől európai gondolatként. Az tanárképzésben azonban éppen a visszajára fordul az esélyegyenlőség kérdése, hiszen a tanárképző főiskolák számára okoz nehézséget a tanári mesterszakok akkreditálása. Ebben az egri képzőhely kiemelten sikeres, ám ezt a kívülről az egyetemmé válás ambíciójával magyarázzák.

„De hát azért egy főiskolának sokkal jobban kell kapaszkodni...” (főiskolai oktató)
„A volt főiskolák hátránnyal indulnak ebben a folyamatban, hogy akkreditáltak a tanári mesterszakokat.” (főiskolai oktató)
„A bolognai kétciklusú képzés bevezetése, és a felsőoktatási intézmények ilyen szempontból azonos rangon való kezelése az esélyegyenlőség szempontjából egy európai gondolat. Teljesen egyet tudok ezzel érteni. Igazából én archaikusnak és feledhetőnek tartanám azt a megfogalmazást, hogy valamelyik intézményt főiskolának, a másikat meg egyetemnek hívjuk.” (egyetemi oktató)

A képzőhelyek minőségi kritériumainak, rangsorainak felállítását és összevetését megnehezíti az, hogy a különböző intézményekben más-más szinteken jelennek meg a tanárképzés gazdaszervezetei. Szinte egyöntetűek a vélemények abban, hogy nem szerencsés megoldás a sokgazdás képzésszervezés, hiszen ettől hirtelen gazdátlanná is válik a tanárképzés adott intézményen belül. Ideális megoldást az önálló intézet által képviselt tanárképzés jelentene.

„Az kellene, hogy a szó szerint vett gazda szerep az intézményi szinten valósuljon meg. Tehát, abban én változatlanul nem hiszek, amit egyébként a Bologna-kritikusok néha kimondanak, hogy tanszékekhez kell visszahelyezni a tanárképzést. (...) Egy ilyen nagy egyetemen egy olyan erős központot kell működtetni – kéne működtetni pontosabban –, ami nemcsak azért erős, mert valami nagykutytát ültetnek az élére, hanem azért, hogy ezt a karok közti, intézmények közti erős koordinációt igénylő képzést érdemben képviselni tudja, és legyen ereje, mondjuk, szenátusi döntésekig menően is. Ezt egy tanszék képtelen megoldani, különösen, hogyha 72 ilyen érdek van, mert az egyik ilyen szakot képvisel, a másik olyan szakot képvisel. Tehát, én nem túlhatalmat gondolok, hanem egyszerűen azt, hogy a szakmai lobbierőt koncentrálni kell, mert ez egy szétágazó képzés.” (egyetemi oktató)

Több képző intézményben önálló karok vagy intézmények jöttek létre a tanárképzés koordinálására, ezt a folyamatot a megkérdozett szakértők kivétel nélkül üdvözölték. Az intézmények történetét tekintve ezek a belső strukturális átalakulások jelentek meg mérföldkövekként, s a minőség megítélését befolyásoló makrofolyamatok kevésbé emelkedtek ki az elbeszélésekből. A képzőhelyek története a névváltoztatások történeteként jelentkezett, az integrációt pedig abban az esetben emelték csak ki az események sorából, amikor annak szemmel látható hozadéka volt a helyi tanárképzés alakulásának, minőségének megítélése szempontjából.

„Hát, itt van egy egészséges sovinizmus, ami nem biztos, hogy jó. (...) Itt vagyunk mi, 100-nál többen, főállású oktatók, kutatók, ha elmegyünk akárhova, ezt a területet 15-en, valahol kevesebben, valahol 25-en végzik, tehát esélyük nincsen, hogy ilyen színvonalasan csinálják. Ugye, mi most megkaptuk ezt a kutatóegyetemi rangot. (...) Tehát nálunk, minden karon megvan az, hogy a főállású oktatóink többsége, tehát több mint 50%-a minősített. Tehát PhD-val rendelkezik, ez sehol nincsen, a közelében nincsen. Ez azért egy mérce. A hallgatói elégedettséget mi nem tudjuk annyira mérni, mint amennyire szeretnék. Egyrészt nem tudjuk őket motiválni, hogy csinálják, másrészt a szoftvert nem annyira tudjuk üzemeltetni, mint amennyire jó lenne.” (egyetemi oktató)

Az intézményeket képviselő válaszadók megkülönböztetés tettek aszerint is, hogy melyek tekinthetők hagyományos, nagy múltú képzőhelyeknek, s melyek újnak. A hagyományos és az új minősítések lehetnek pozitív és negatív jellegűek is. A nagy múltú képzésekről megfogalmazódik az a kép, hogy kipróbált, bejáratott képzések, megfelelő infrastruktúrát, kapcsolathálót építettek ki az idők során, de éppen emiatt az állandóság, a változások nehézkes befogadása, az innováció hiánya is jellemezheti őket. Az újabb képzőhelyeknél a szakmai múlt hiánya, a tartós, kipróbált folyamatok és a kapcsolatrendszer megbízhatatlansága, s ennek kapcsán az alacsonyabb presztízs merülhet fel gyengességként, viszont az innovációk befogadása, az újra való fogékonyság erősségként jelentkezik. Kivételt jelent azonban az egri képzőhely, ahol a legrégebben indult magyar nyelvű tanítóképzés, s most a leginnovatívabb folyamatokról számolnak be mind az intézményt képviselő interjúalanyok, mind a tevékenységükre rálátó szakértők.

A személyi és infrastrukturális kérdésekre válaszolva minden intézményi képviselő arról számolt be, hogy a bolognai képzés beindulásával drasztikusan csökkenő hallgatói létszám eredményeképpen sem eszközellátottságot érintő, sem személyügyi problémák nincsenek. Az alacsony hallgatói létszám egyaránt megjelenik a rendszer lehetőségeként és gyengeségeként. Lehetőség a minőségi, személyes és csoportos foglalkozásokra, módszertani újításokra, de egyben a rendszer gyengesége is, mert a jelentkezők száma eddig rendre elmaradt a felvehető hallgatók számától, tehát válogatási lehetőség nem volt.

„Az biztos, hogy nem készítjük fel a hallgatókat arra, hogy hogyan kell tanítani. A mostani rendszerben erre a keretek nem alkalmasak. Részben azért, mert túl kevés a hallgató, ilyen hallgatói létszámra nem lehet működtetni egy ideális képzést. Ahhoz, hogy mondjuk, jól működjön a pedagógusképzés, ahhoz az kellene,

hogy évente 300-400 nappali hallgatónk legyen. Erre ki lehetne alakítani egy olyan szervezeti rendszert, amelyben lennének felelősök, akiknek ez a dolguk, ezzel foglalkoznak, és specialisták, akik szervezik a gyakorlatot, ilyen-olyan órákra, tréningekre és képzési formákra alkalmasak. Ekkora hallgatói létszámmra: 60+20 nem lehet kialakítani, egyszerűen nem működik. Tehát van reális hallgató és reális képzés. És ez biztos, hogy nem jó, és ha elképzelünk egy ideális képzést, ott ezt véghez tudnánk vinni ezeken az óraszámokon belül is. Ekkora hallgatói létszámmal egy jó képzés finanszírozhatatlan.” (egyetemi oktató)

A hallgatói létszám csökkenése, a beiskolázási gondok a bolognai képzések beindulásával jelentkeztek, de a minőség csökkenéséért a tömegoktatás megjelenését és elterjedését tették felelőssé a megkérdozettek. A hallgatói létszám azonban az eddigi tapasztalatok alapján annyira alacsony, hogy a tanárképzésben nem tesz lehetővé semmilyen szelekciót vagy akár a pályaalkalmassági vizsga bevezetését, hiszen kevesebben jelentkeznek, mint ahány főt felvehetnek egy-egy szakra. Az érdeklődés csökkenése kiemelten megjelenik a természettudományos szakokon, ezt egyrészt a bolognai képzés számlájára írják, de vannak olyan vélemények is, melyek mélyebb gyökerekre vezetnek vissza a természettudományos tanárképzés problémáját. Arról azonban több intézmény képviselője is beszámolt, hogy a kevesebb tanári mesterszakos erősebb szakmai kötődéssel és identitással rendelkezik, mint a tömeges képzés időszakában képzésben lévő hallgatók.

„Na most az, hogy maga a bolognai folyamat, ez a kétciklusú rendszer, ennek ugye van jó néhány negatívuma, de ez nem a Bolognának a negatívuma, hanem abból fakad, hogy eltömegesedett a felsőoktatás. Ezért van az, hogy sokkal több olyan hallgató van, akivel nagyon nehéz megküzdeni az első három évben, és az egész rendszerben. (...) Általánosságban ennyi van a látszat mögött: ami úgy tűnik, hogy a Bolognának a negatív következménye, az nem a Bolognából fakad.” (egyetemi oktató)

„Tehát ennek jelen pillanatban nincs köze a Bologna-folyamathoz, és ilyen katasztrofális a helyzet abban a szegmensben, amelyik a legkisebb presztízzsel rendelkező szegmens, hiszen a középiskolai tanárok talán a legmegbecsültebbek, és akkor lefele az általános iskolai tanárok, és a tanítók, ha van valami kis különbség, akkor talán ez a sorrend. A jelentkezők, illetve a minőség tekintetében is találni ilyen különbséget. Az elmúlt néhány évben a tanítóképzésbe jelentkezőknek a mennyisége és a minősége is romlott. Ez Bologna-függet-

len ügy. A másik, a középiskolai tanárképzés, ott a problémát az jelenti, hogy a presztízst, a jelentkezéseket nem vagy-vagy-okban lehet mérni, nem szélsőségekben, hanem százalékokban, arányokban, lassú folyamatokban. Ami emeli a tanárképzés vagy pedagógusképzés presztízst, és amit szerettünk volna néhány évvel ezelőtt elérni, az az, hogy a pedagógusképzés az egyetemre kerüljön, a finn modellt követve, ott már a tanítókat is csak egyetemeken képezik, kutatóegyetemen.” (egyetemi oktató)

„Ezt, ezt határozottan tudom mondani, hogy érződik egy ilyen elkötelezettség vagy az érdeklődésnek a magasabb szintje ebben a mostani társaságban.” (főiskolai oktató)

„Tehát az, hogy 150 tanár szakos volt egy évfolyamon korábban, most meg van 8 a nappali tagozaton, ez azért nagyon nagy változás. Ez biztos összefügg az egész átállással, hogy mi még egy olyan átmeneti fázisban vagyunk, biztos összefügg mással is, nem tudom. De ez a létbizonytalanságot fokozza, ugyanakkor pedagógiaiban meg új pozitív helyzeteket is teremt, mert mondjuk az a csoport, aki az első tanár szakos évfolyam most, az tényleg egy közösségnek számít, akiknek van egy identitástudatuk, hogy ők a tanár szakosok, tehát az egészen más, mint amikor tömegoktatás van.” (egyetemi oktató)

A BELÉPŐK JELLEMZŐI

A képzésbe lépőket csak közvetve határozza meg a bolognai folyamat, ez a közvetett hatás pedig még nehezen nyomon követhető, hiszen kevesen végeztek az alapképzésben, így a mesterképzések iránt is alacsonyabb érdeklődésre lehet számítani. A képzésbe lépők legmeghatározóbb jellemzője az, hogy kevesen vannak, s különösen szembeötlő ez a létszámcsökkenés egy olyan oktatási rendszerben, mely a korábbi tömegoktatás keretszámaihoz viszonyít. Több intézményben beszámoltak beiskolázási gondokról, amelyek nem feltétlenül a tanár szakokat érintik kizárólag, hanem általában véve az alapszakokat is.

„Nincs elég hallgató, nincs miből válogatni.” (egyetemi oktató)

„Nemcsak a tanárképzés, általában, szerintem, az egész felsőoktatás küszködik a mesterszakokra való beiskolázással, és nem nagyon jók az alapszakokra való beiskolázási adataink sem.” (egyetemi oktató)

Ez a tény alapvetően határozza meg a szelekcióhoz való hozzáállást, így annak ellenére, hogy kivétel nélkül minden megkérdezett szakértő az előzetes szelekció fontosságát hangsúlyozza, és pályaalakulási méréseket javasol, mégis válogatás nélkül veszik fel a hallgatókat a meghirdetett szakokra, mert a bolognai képzés 2010-es fázisában kevesebben jelentkeztek a képzésekre, mint ahány hallgatót az adott intézmények felvehettek. Megfogalmazódott olyan vélemény is, hogy a pályaalakulási mérés azért is nehéz, mert a pályaelettség elérése és kialakulása – társadalmi sajátosságok miatt – kitolódik, a megkérdezett szakértő a harmincas évekre datálta annak megjelenését.

„Praktikusan nyilván van ilyen szűrés. Hogy ez most a felvételi tájékoztatóban megjelenik-e, hogy pályaalakulási vizsgálaton kell átesni, ezt nem tudom megmondani. (...) De azért ez nagyon érzékeny dolog. (...) Aki tényleg már nagyon nem való oda, azt biztos, hogy ki kell szűrni.” (szakértő)

„A világ azért elég sokat változott pont a pályaelettség szempontjából. Szörnyű dolgot fogok mondani, ami megalapozatlan és kutatás szempontjából nonszensz, harminc éves korára találja meg igazán a pályát. Ez egy nyugat-európai láttelet.” (szakértő)

A képzésbe lépők életkori sajátosságai azonban nem különböznek jelentősen a korábbiaktól, a nemek arányának eloszlása a tanárképzésben szintén nem változott a kétciklusú képzésben, többségében nők választják a tanári mesterszakokat is.

A képzések minőségének megítélésénél már említettük azt a – több intézmény képviselője által is említett – jelenséget, hogy az ebben az időszakban tanári mesterszakot választók vagy eredendően vagy a kisközösségi szocializációnak köszönhetően erősebb szakmai kötődéssel és jól körülhatárolható szakmai identitással jellemezhetők.

A megkérdezett szakértők és oktatók finoman utaltak arra is, hogy a képzésbe bekerülő fiatalok előképzettsége, felkészültsége nem olyan minőségű, mint amilyen az előző rendszerekben volt. Ezt nem a Bologna-folyamathoz kötötték az interjúalanyok, hanem részint a tömegoktatás következményének, illetve a megfelelő szelekció hiányának tudták be.

A megváltozott hallgatói jellemvonások miatt megjelennek az újfajta tanárszerepek a felsőoktatásban, és vagy ennek előzményeként vagy következményeként meg kell jelennie a megváltozott tanárszerepeknek a közoktatás szinterein is, és ezekre a megváltozott szerepekre a jelenlegi tanárképzésnek is fel kell készítenie a hallgatókat.

„Nagyon vissza kell nyúlni az alapokhoz. Helyesírás, könyvtárhasználat, egyszerűen maga a kommunikációs készség. (...) Megváltozott tanárszerepben kell megváltozott korosztályigényekhez alkalmazkodni.” (főiskolai oktató)

„Na most az, hogy maga a bolognai folyamat, ez a kétciklusú rendszer, ennek ugye van jó néhány negatívuma, de ez nem a Bolognának a negatívuma, hanem abból fakad, hogy eltömegesedett a felsőoktatás. Ezért van az, hogy sokkal több olyan hallgató van, akivel nagyon nehéz megküzdeni az első három évben és az egész rendszerben. Pedagógia szakon is az volt, de ez érvényes a tanárképzésre is, hogy volt 15 hallgató hosszú időn keresztül, most meg van 50. Na most abban az 50-ben ugyanúgy megvan az a 15 értelmes, aki korábban a felvételi szelekcióval bekerült, de ott van még az a 35, akik korábban nem került volna be.” (egyetemi oktató)

KIHÍVÁSOK, TAPASZTALATOK

A tanárképzésben a bolognai folyamat megjelenésére és működésére vonatkozó tapasztalatok főként a folyamat elejéről származnak, a folyamat közepéről sokkal kevesebb adat van. Viszont a tapasztalatok tényleges értékelése felemás mindaddig, amíg nem lehet látni, hogy a rendszerből kilépő, frissen végzett pedagógusok milyen szakmai felkészültséggel rendelkeznek, hogyan állják meg a helyüket a munkaerőpiacon, milyen visszajelzések érkeznek róluk vagy tőlük. Ez az interjúk készítésének időpontjában még nem jelezhető előre.

A megkérdozettek számára még kihívás a kétciklusú tanárképzés minden, eddig még ki nem próbált eleme, így például a gyakorlati félév tervezése, megvalósítása.

A beiskolázási gondok, a drasztikusan lecsökkent hallgatói létszám későbbi alakulása szintén nehezen megjósolható folyamat, tehát a szektornak folyamatos kihívás lesz a megfelelő számú hallgató elérése, hogy akár komolyabb szelekciós eljárásokat is alkalmazhassanak. Stratégiát kell kialakítani a pálya vonzerejének növelésére, ez azonban nem kizárólag intézményi feladat, hanem szakpolitikai kérdés is egyben, az, hogy milyen pályakép, milyen terhelés, milyen feladatok, milyen szerepkörök várnak a leendő tanárookra, meghatározhatja a pálya vonzerejét.

Ami kiemelkedik a tanárképzésre vonatkozó kihívások közül, az a megváltozott tanárszerepekre való felkészítés, hiszen ahhoz, hogy ez megtörténhessen a felsőoktatásban oktatók szerepkörének is változni kell. Vannak, akik ezt konkrét problémaként fogalmazzák meg, mások inkább a strukturális átalakulás folyamatának változásaiiba kapaszkodnak.

„Tudomásul kell venni, hogy ez nem az az egyetem, ami ezelőtt 20 évvel volt. Itt le kell szállni a magas lóról, és ha a professzor nem hajlandó az első éves BSc/BA-soknak érthető módon előadást tartani, akkor ne tartson. Akkor küldje el a tanársegédet, de legyen valaki, aki foglalkozik velük. Nem siránkoznia kell, hogy a régi szép időkben ez nem így volt. Erre azt tudom mondani, hogy megváltozott a helyzet, nekem is kutya kötelességem, hogy átgondoljam, hogy mit tanítok. Nagyon apró dolog: nem értik azt a viccet, amit két éve használtam. Nagyon alpári humorba kellene lemenni, hogy megértsék.”(egyetemi oktató)

„Egyfajta partnerséget, jó lenne, ha megtanulnának a fiatalok, és ezt tanulni kell a felsőoktatásban is. Ez egy attitűd, amiben változtatni kell, az élet rákényszerít bennünket. A mai fiatal, ha én bemegyek, és én vagyok a dékán, nem esik hasra, azt fogja nézni, hogy mennyire vagyok képes korszerű ismereteket nyújtani, tehát nem tekintélyelvűek, tehát egyszerűen meg kell tanítani nekik, vagy meg kell tanulnunk egy másfajta látásmódot.”(szakértő)

ÖSSZEZÉS

A kétciklusú tanárképzés megjelenése, és az átállás folyamata pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt felhalmozott, a rendszer egészére vonatkozóan. Ezek a tapasztalatok azonban még felülíródhatnak mindaddig, amíg a rendszerben végzett hallgatók munkaerő-piaci bevalóságát tapasztalatok nem mutatják. Ennek megfelelően a kétciklusú tanárképzéssel kapcsolatosan megfogalmazott problémák és jó gyakorlatok jelentős része a folyamat jelenlegi állapotára vonatkozik, amikor tehát a rendszer még nem bocsátott ki hallgatókat.

A kétciklusú képzés sikeressége megosztja a megszólaltatott oktatási intézményi képviselőket és szakértőket, alkalmazhatóságát a tanárképzésben részben problémaként, részben megújulási lehetőségként értelmezték. A rendszerből adódó negatívumok között szinte mindenki egyöntetűen kiemelte a másfél szakos szaktárgyi képzés problematikáját, az oktatók és a hallgatók is a bolognai rendszer hibájaként tartják számon ezt a megoldást. Emellett megjelent számos olyan probléma, amely nem feltétlenül a kétciklusú tanárképzés szerkezetéből adódik, hanem többnyire a tömegoktatás elterjedéséből (szelekció hiánya), illetve a bolognai folyamat ütemezéséből (még nincsenek végzett hallgatók BSc szinten); ezek a problémák pedig a hallgatók nem megfelelő felkészültsége, előképzettsége, és az alacsony jelentkezési létszámok, melyek jelenleg kizárják a szelekció lehetőségét. A bolognai folyamat azonban lehetőséget biztosított a tanárképzés számára, hogy átgondolja, megújítsa önmagát, ezt a lehetőséget a rendszer pozitívumaként értelmezték a szakértők és az oktatók is. Attól, hogy a tanárképzés csak mesterszinten vált lehetségessé, a pálya presztízisének növekedé-

sét várják a szereplők, másrésztől ez extra követelményeket támasztott a hagyományosan tanárképzéssel foglalkozó intézmények számára (főiskolák, fiatal egyetemi tanárképzések), ahol az akkreditációs elvárásoknak való megfelelés nehézségekbe ütközött.

A képzési megújulás pozitívumaként értelmezték a szakértők a gyakorlatorientált szemléletmódot, a kompetencia alapú képzés alkalmazását, az összefüggő gyakorlati félév megjelenését. Előbbiek hozzájárulnak a tanárképzés tartalmi megújulásához, utóbbi pedig a strukturális átalakulást erősíti. A gyakorlati félév a képzési szerkezet megújítása mellett, a gyakorlatorientált tartalom megjelenítésével az intézmények kapcsolatrendszerét is átalakítja, hatékonyabb együttműködésre és együtt dolgozásra sarkallva ezzel a közoktatás és a felsőoktatás szereplőit.

ERCSEI KÁLMÁN

ALAPSZAKOS HALLGATÓK ÉRDEKLŐDÉSE A TANÁRI MESTERKÉPZÉS ÉS A PÁLYA IRÁNT

Jelen tanulmány az alapképzés nappali tagozatán tanuló, nappali tagozatos hallgatók körében végzett kutatás adataira alapozva vizsgálja a hallgatók továbbtanulási és pályaválasztási elképzeléseit és motivációit, konkrétan a hallgatók tanári mesterképzéshez, illetve tanári pályához való viszonyulását, megkísérelve megmagyarázni bizonyos összefüggéseket különböző háttérváltozók segítségével.

A tanulmány igyekszik figyelmet fordítani a *negatív (ön)szelekciós hatás* vizsgálatára. Korábbi kutatások alapján¹ ugyanis ez a hatás a tanárok kiválasztódási folyamatának minden egyes pontján megfigyelhető: a pedagógusképzésre jelentkezéskor, a felsőfokú tanulmányok befejezését követő elhelyezkedéskor, a végzést követő 5., illetve 6. évben. Főiskolai szintű pedagógusképzésre azok jelentkeznek, akiknek rosszabbak a képességei, a diplomát szerzettek közül azok fognak nagyobb valószínűséggel tanári pályán elhelyezkedni, akik kevésbé jó képességűek, és őket találjuk a végzést követő 5, illetve 6 évvel később is nagyobb valószínűséggel tanári állásban. A pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdők több mint 60 százaléka nem pedagógus-munkakörben helyezkedik el. Mindez pedig a képzés szempontjából azt jelenti, hogy a ráfordított erőforrásoknak mintegy 40 %-a hasznosul.

A kutatás rövid módszertani ismérveinek áttekintését követően a fentiekben vázolt kérdésekkel foglalkozunk.

¹ Lásd Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. évf., július-augusztus, 609–627. o.

A KUTATÁS MÓDSZERE

Az adatfelvétel² 12 oktatási intézmény bevonásával történt, a kiválasztott intézmények alapképzős szakjain, szakonként meghatározott kvótával. Az adatfelvétel önkitöltős kérdőívekkel valósult meg az oktatási intézményekben, részben online kérdőív kitöltésével, amelyet a hallgatók számára az egyes intézmények küldtek ki a tanulmányi rendszeren keresztül. A tervezett minimális minta 1200 fő volt, a kérdőívet ténylegesen 1270 alapszakos, nappali tagozatos diák töltötte ki. Az intézmények szerinti minta-elemszámot az 1. táblázat, a szakok szerinti mintalétszámot a 2. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A válaszadók száma intézmények szerint

	Válaszadók száma
Debreceni Egyetem, Debrecen (DE)	146
Eszterházy Károly Főiskola, Eger (EKF)	64
Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Budapest (ELTE)	431
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest (KRE)	43
Miskolci Egyetem, Miskolc (ME)	44
Nyíregyházi Főiskola, Nyíregyháza (NYF)	43
Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron (NYME)	49
Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest (PPKE)	49
Pannon Egyetem, Veszprém (PE)	28
Pécsi Tudományegyetem, Pécs (PTE)	104
Szegedi Tudományegyetem, Szeged (SZTE)	247
Semmelweis Egyetem, Budapest (SE)	22
Összesen	1270

² Az adatfelvételt a Medián Közvélemény-, és Piackutató Intézet végezte 2011. április-május során az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt részére.

2. táblázat. A válaszadók száma szakok szerint

	Főszakok	Elemszám
Természettudományi szakok	Biológia, biológus	179
	Fizika, fizikus	62
	Földrajz	175
	Kémia, vegyész	67
	Környezettan	101
	Matematika	119
	Egyéb ³ (természettudományi mellékszakkal)	2
Humántudományi szakok	Magyar	205
	Idegen nyelv	147
	Testnevelő-edző	58
	Történelem	146
	Egyéb ⁴ (humántudományi mellékszakkal)	9
Összesen		1270

A válaszadók azok közül kerültek ki, akik legalább már második éve jártak az intézménynek a 3. táblázatban felsorolt szakjaira. A csoportos és online kitöltés miatt a minta valamivel nagyobb lett a tervezett 1200 főnél. A szak szerinti alapsokaságbeli arányokat figyelembe véve célszerű volt a minta súlyozása,⁵ így az eredmények jól reprezentálják a kutatásba bevont intézmények hallgatóit. Az alapsokaság és a minta megoszlását mutatja oktatósi intézmények és szakok szerint a 3. táblázat.

3 Ebben a kategóriában találhatóak azon hallgatók, akiknek csak a minor szakjuk felelt meg a mintavételi követelményeknek.

4 Ebben a kategóriában találhatóak azon hallgatók, akiknek csak a minor szakjuk felelt meg a mintavételi követelményeknek.

5 Mivel a mintatöbblet a matematika, kémia és fizika szakosok körében kizárólag az ELTE-n tanulók közül került ki, ezért ezeken a szakokon a súlyozás csak az ELTE-n tanulók mintáját érintette.

3. táblázat. Az alapsokaság és a minta megoszlása intézmények szerint (%)

	Alapsokaság	Minta	Súlyozott minta
Debreceni Egyetem	14,5	11,5	12,4
Eszterházy Károly Főiskola	6,2	5,0	5,2
Eötvös Lóránd Tudományegyetem	24,7	33,9	27,4
Károli Gáspár Református Egyetem	3,5	3,4	3,5
Miskolci Egyetem	3,3	3,5	3,7
Nyíregyházi Főiskola	2,8	3,4	3,6
Nyugat-magyarországi Egyetem	4,7	3,9	4,2
Pannon Egyetem	2,4	2,2	2,4
Pécsi Tudományegyetem	10,2	8,2	9,6
Szegedi Tudományegyetem	21,6	19,4	21,0
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	4,1	3,9	4,1
Semmelweis Egyetem	2,0	1,7	3,0
Összesen	100	100	100

4. táblázat. Az alapsokaság és a minta megoszlása szakok szerint (%)

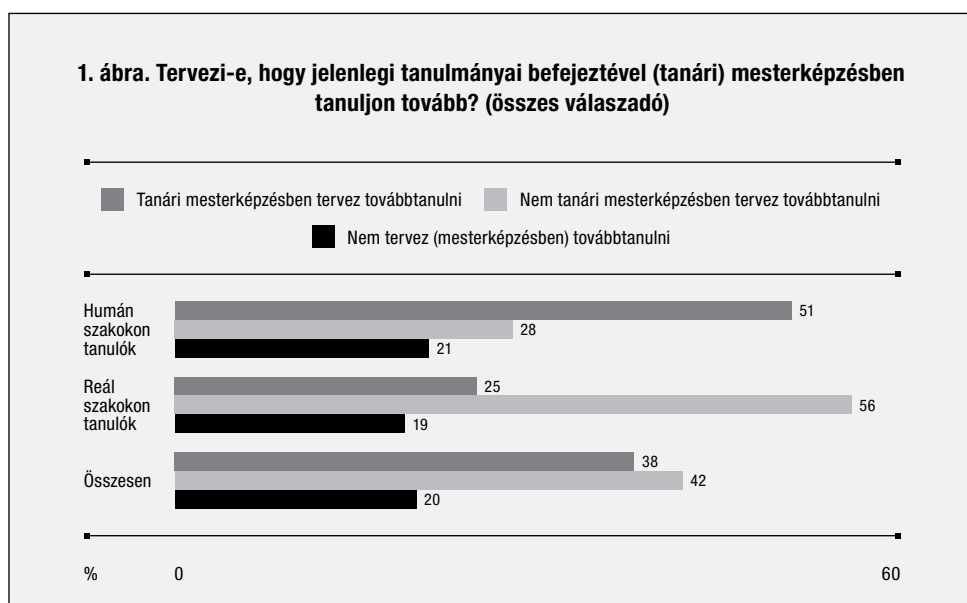
	Alapsokaság	Minta	Súlyozott minta	
Természettudományi szakok	Biológia, biológus	15,0	14,1	14,9
	Fizika, fizikus	2,8	4,9	2,8
	Földrajz	13,8	13,8	13,7
	Kémia, vegyész	4,9	5,3	4,8
	Környezettan	6,8	8,0	6,7
	Matematika	5,5	9,4	5,5
	Egyéb		0,2	0,1
Humántudományi szakok	Idegen nyelv	16,1	11,6	16,0
	Magyar	13,9	16,1	13,7
	Történelem	13,3	11,5	13,2
	Testnevelő-edző	7,9	4,6	7,8
	Egyéb	–	0,7	0,8
Összesen	100	100	100	

Bár a csoportos kitöltés intézményi szinten okozhat némi torzítást, a teljes mintában ezek a kismértékű torzítások kiegyenlítődnek.

A TANÁRI MESTERSZAKOT VÁLASZTÓK JELLEMZŐI

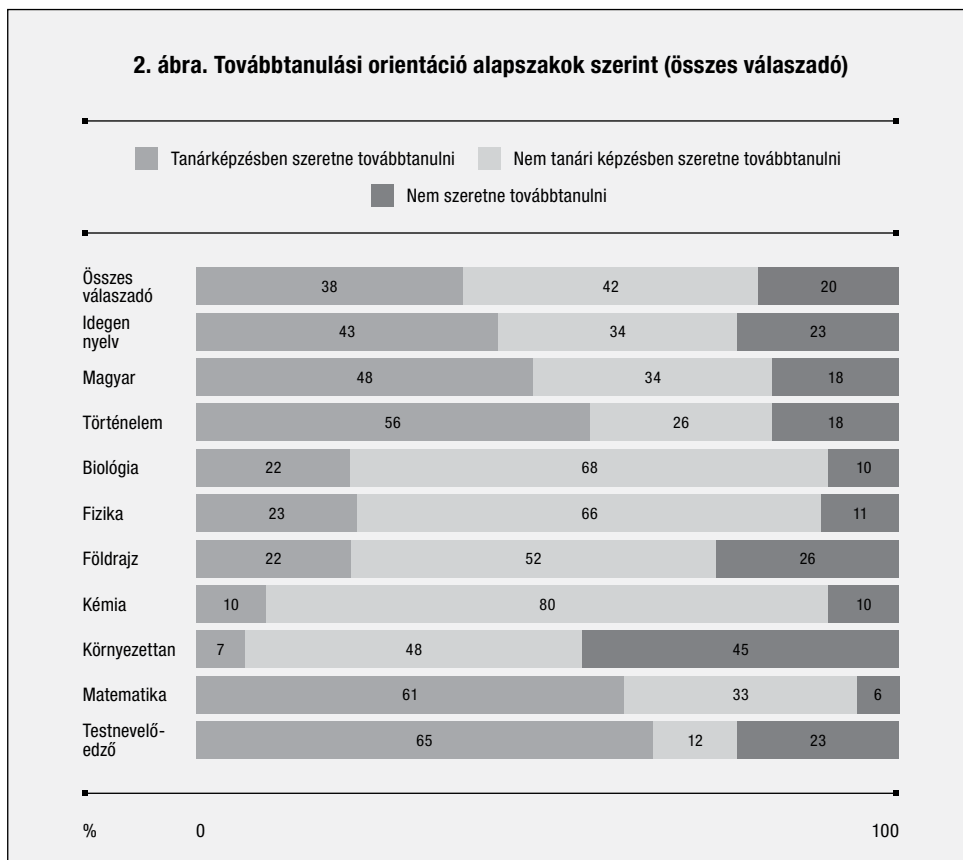
TOVÁBBTANULÁSI TERVEK

A vizsgált népesség mintegy négyötöde szeretné közvetlenül az alapszak elvégzése után mesterképzésben folytatni a tanulmányait. A továbbtanulási szándék tekintetében a humán, illetve a reál szakokon tanulók között nincs szignifikáns eltérés, a tanári mesterképzés választása tekintetében viszont a két csoport tervei szignifikáns eltérést mutatnak: míg a humántudományi szakon tanulók mintegy fele, addig reáltudományi szakon tanulók mintegy negyede tervez tanári mesterképzésben továbbtanulni.



A legtöbben a hagyományos természettudományi szakokon tanulók közül mennének tovább a mesterképzésbe: tehát a matematika, kémia, biológia és fizika szakosok. A bölcsész szakosok között valamivel alacsonyabb a továbbtanulási kedv. Utánuk következnek a földrajz szakosok, és a testnevelő-edzők. A viszonylag új szaknak tekinthető környezettanról tanulniak tovább a legkevesebben (mindössze minden második diák). Összességében az alapszakosok 38 százalékánál jön szóba tanári mesterképzési irány. A tanárképzési orientáció mértéke alapszakonként eltérő. A választott szak piacképessége erősen meghatározza, hogy milyen arányban választják a szakon tanulók a tanári, illetve a diszciplináris irányú továbbtanulást. A tanári irány azokon a szakokon magasabb, amelyek egyébként is nagyobb súlyt kapnak a közoktatásban, tehát az idegen nyelv, a magyar, a történelem, matematika és testnevelés szakon, vagyis ahol a tanári pályán való elhelyezkedési lehetőségek is elvileg kedvezőbbek.

2. ábra. Továbbtanulási orientáció alapszakok szerint (összes válaszadó)



A TANÁRI MESTERKÉPZÉS VÁLASZTÁSÁNAK INDOKAI

A tanárképzés választásának egyik legfontosabb indoka a magasabb szintű, tehát a mesteri diploma megszerzésének szándéka, elsősorban azért, mert ezzel vélhetően jobban lehet majd elhelyezkedni, keresni. A második legfontosabb indok a tanári pálya választásának szándéka. A harmadik és negyedik legerősebb érv a diplomának tulajdonított piaci érték, vagyis az, hogy a hallgatók szerint a mesteri diplomával könnyebb a munkaerőpiacon elhelyezkedni, jobbak a kereseti lehetőségek (3. ábra).

3. ábra. A mesterképzésben való továbbtanulás indokai (összes válaszadó)
(négyfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=nagyon nagy szerepet játszott)



Az átlagok szerinti rangsorolás mellett klaszteranalízis segítségével megpróbáltuk feltérképezni a válaszadók véleménymintázatát is. Vizsgálatunk során több klasztermodellt vizsgáltunk. Ezek közül meglátásaink szerint a 4 klaszteres modellel rajzolja meg a legmegfelelőbb módon a válaszok együjtjárásának mintázatát. Eszerint a négy klaszter között találunk egy klasztert, amely esetén a legtöbb indok 3-as, de legalább a 2,5-ös átlagponton felüli értékelést kapott („Minden számít, minden releváns...” elnevezésű klaszter). Emellett fellelhető egy olyan klaszter, amelyen belül 3-nál nagyobb átlagpontértékek kapcsolódnak a mesteri diplomát munkaerő-piaci jelentősége szempontjából értékelő érvekhez, illetve konkrétan a diploma a válaszadó jelenlegi munkavégzése szempontjából releváns indokokhoz („A mesteri diploma általában és konkrétan az én munkám tekintetében jelentőséggel bír” elnevezésű klaszter). Emellett, a harmadik klaszter esetén, csak az előbbi tényezők tűnnek relevánsnak („A mesteri diplomával többet érek a munkaerőpiacon” elnevezésű klaszter). Végül, a negyedik klaszterben egyetlen igazán jelentős tényező jelenik meg, mi szerint a tanári mesterképzés mellett szóló döntés indoka az, hogy a válaszadóknak „Határozott elképzelésem van arról, hogy tanár szeretnék lenni, s ehhez szükséges a mester szakos (MA, MSc) diploma”. Végül, mindezek mellett megjegyzendő, hogy a tanárképzésre jelentkezni tervezők számára – leszámítva a legutóbbi klasztert – meglehetősen erős érvként, indokként tételeződik a mesteri diploma megszerzése a diploma jellegétől függetlenül (lásd a függelék 1. táblázatát).

A tanulói profil szerint az indokok mindössze négy esetben térnek el statisztikailag szignifikánsan (lásd a függelék 2. táblázatát). Ezek közül egyetlen indokot említenénk, éspe dig a tanári diploma más területen történő hasznosításával összefüggő érvet (*Nem szeretnék tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon*), melynek relevanciája mintegy 0,36 ponttal nagyobb a humán szakok tanulóinál.

A TANÁRI TOVÁBBTANULÁSI ORIENTÁCIÓ ELUTASÍTÁSÁNAK INDOKAI

A más, tanári képzéstől eltérő profilú mesterképzések iránt érdeklődők a tanári pálya elutasításán túl azzal indokolják választásukat, hogy nem érzik magukat képesnek arra, hogy diákokat tanítsanak. Harmadik indokként a rossz kereseti lehetőség, illetve ezzel megegyező arányban (12%-ban) a tanári munka megbecsültségének a hiánya jelenik meg. A hallgatói profilok szerint három indok esetében találunk eltérést. Eszerint a humán szakon tanulók esetében valamelyest nagyobb azok aránya, akik csak egyszerűen minden különösebb indok nélkül elutasítják a tanári pályát. Emellett mintegy 8% különbség van a rátermettség vonatkozásában: ezt a tényezőt a reál szakon tanulók említették nagyon arányban. Végül, a reál szakon tanulók esetében (mintegy 4%-kal) többen említik a diákok pedagógusokhoz való viszonyulását, azaz a pedagógusi munka tanulók általi elismerését (4. ábra).

4. ábra. Miért nem tervezi, hogy a tanári mesterképzésben tanuljon tovább?

Leggyakoribb spontán válaszok – akik nem tervezik, hogy a tanári mesterképzésben tanuljanak tovább (N=488)



A SZÜLŐK ISKOLAI VÉGZETTSÉGE ÉS A TOVÁBBTANULÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

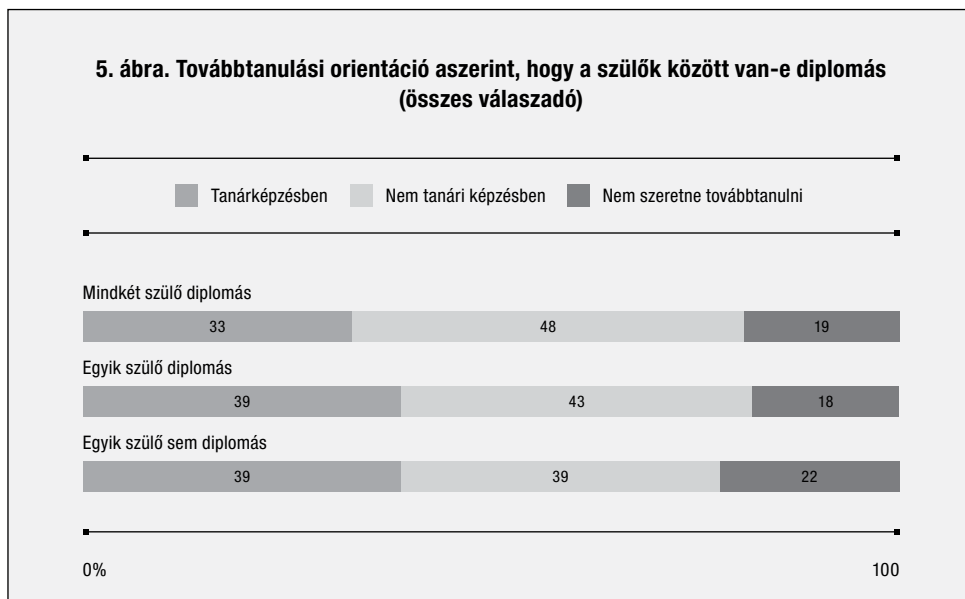
A szülők iskolázottsága tekintetében az anya esetén figyelhető meg szignifikáns összefüggés a legmagasabb elvégzett iskolai szint, illetve a továbbtanulási szándék között. Összeségében véve a nem tanári mesterképzésre jelentkezni tervezők szülei körében magasabb arányban vannak képviselve a felsőfokú iskolázottsággal rendelkező szülők, mint a tanári mesterképzésre jelentkezni szándékozók körében.

5. táblázat. A szülők iskolai végzettsége⁶ és a továbbtanulási szándék közötti összefüggés (%) – összes válaszadó (az apa iskolázottsága esetén $p = 0,062$; az anya iskolázottsága esetén $p = 0,021$)

	Az apa iskolai végzettsége		
	Tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Összesen
Alsófokú	30,3	26,2	28,2
Középfokú	34,7	31,7	33,1
Felsőfokú	34,9	42,1	38,7
Összesen	100	100	100
	Az anya iskolai végzettsége		
	Tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Összesen
Alsófokú	18,8	12,9	15,7
Középfokú	36,2	35,8	36,0
Felsőfokú	45,0	51,3	48,3
Összesen	100	100	100

A hallgatók kétötöde első diplomás lesz a családban. Az alapszakos diplomát követő továbbtanulási tervekben és nyilván a lehetőségekben is, eltéréseket lehet megfigyelni a szülők iskolai végzettsége szerint. Ahol egyik szülő sem diplomás, ott valamivel nagyobb a készlet arra, hogy valaki megelégedjen az alapszakos diplomával. A nem tanári orientáció jobban jellemzi a diplomás, és még jobban a két diplomás szülővel rendelkezőket (5. ábra).

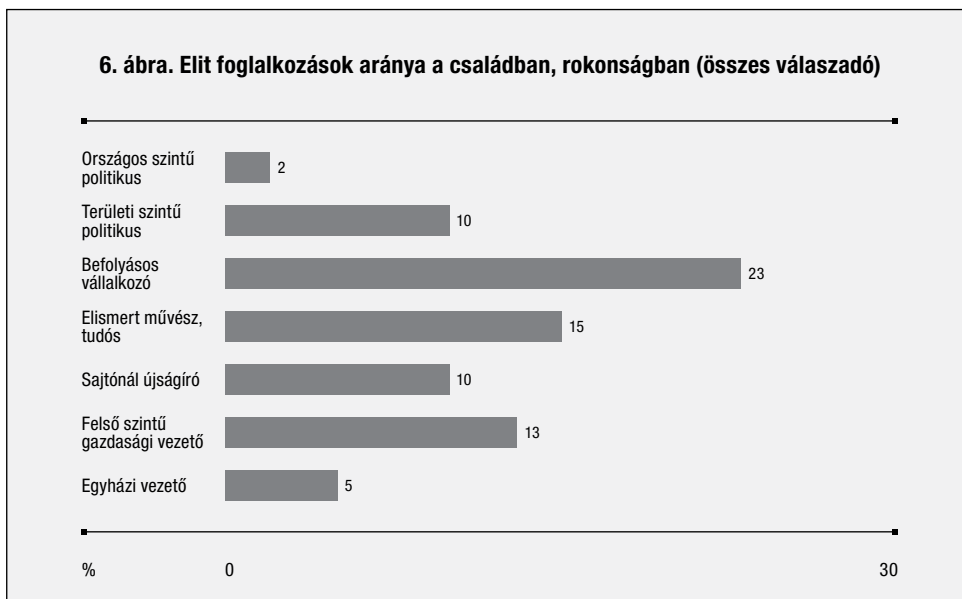
6 Alsófokú: legfeljebb érettségit nem adó középfok; Középfokú: legfentebb érettségit adó középfok vagy technikum; Felsőfokú: legalább főiskolai vagy egyetemi diploma



ELIT FOGLALKOZÁSOK A CSALÁDON BELÜL

A válaszadók közel fele (45 százalék) tart számon a családjá, rokonsága körében olyan személyt, aki a felmérésben szereplő hét társadalmi elitcsoport valamelyikébe tartozik. A legtöbben befolyásos vállalkozókat említettek (6. ábra). Az elitkapcsolatok egymást vonzzák: akinek van ilyen a rokonai között, azok több mint felének a hét felsorolt csoportból nem is csak egyben, hanem legalább kettőben található családtagjai, rokonai.

6. ábra. Elit foglalkozások aránya a családban, rokonságban (összes válaszadó)



A továbbtanulási szándék, terv szempontjából – noha a tanárképzést választani tervezők körében valamelyest magasabb a családon belül az elitfoglalkozásúak aránya – nem találunk szignifikáns összefüggést (6. táblázat).

6. táblázat. Továbbtanulási szándék és elit foglalkozások a családban (összes válaszadó) (%)

p = 0,140	Tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez (mesterképzésben) továbbtanulni	Összesen
Van	48	44	40	45
Nincs	52	56	60	55
Összesen	100	100	100	100

PEDAGÓGUS A CSALÁDBAN

A hallgatók egynegyedének családjában van pedagógus szülő, és a hallgatók mintegy felére jellemző az, hogy a családban van pedagógus rokon. A vezető beosztású pedagógus szülő jelentősen kisebb arányban fordul elő, mintegy 4%-ban, vezető beosztású rokon pedig 12%-ban.

A továbbtanulást, illetve a mesterszint iránti érdeklődés nem függ össze azzal, hogy a családban pedagógus szülő van. A mesterképzés iránti érdeklődés valamelyest nagyobb, ha a családban pedagógus rokon van.

7. táblázat. Pedagógus szülők és pedagógusok a családban (összes válaszadó) (%)

		Tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez továbbtanulni	Összesen
Pedagógus szülő (p = 0,866)	Van	24	25	23	24
	Nincs	76	75	77	76
	Összesen	100	100	100	100
Pedagógus a családban (p = 0,027)	Van	55	47	48	50
	Nincs	45	53	52	50
	Összesen	100	100	100	100
Pedagógus szülő vezető beosztásban (p = 0,518)	Van	4	4	2	4
	Nincs	96	96	98	96
	Összesen	100	100	100	100
Pedagógus a családban vezető be- osztásban (p = 0,274)	Van	13	12	9	12
	Nincs	87	88	91	88
	Összesen	100	100	100	100

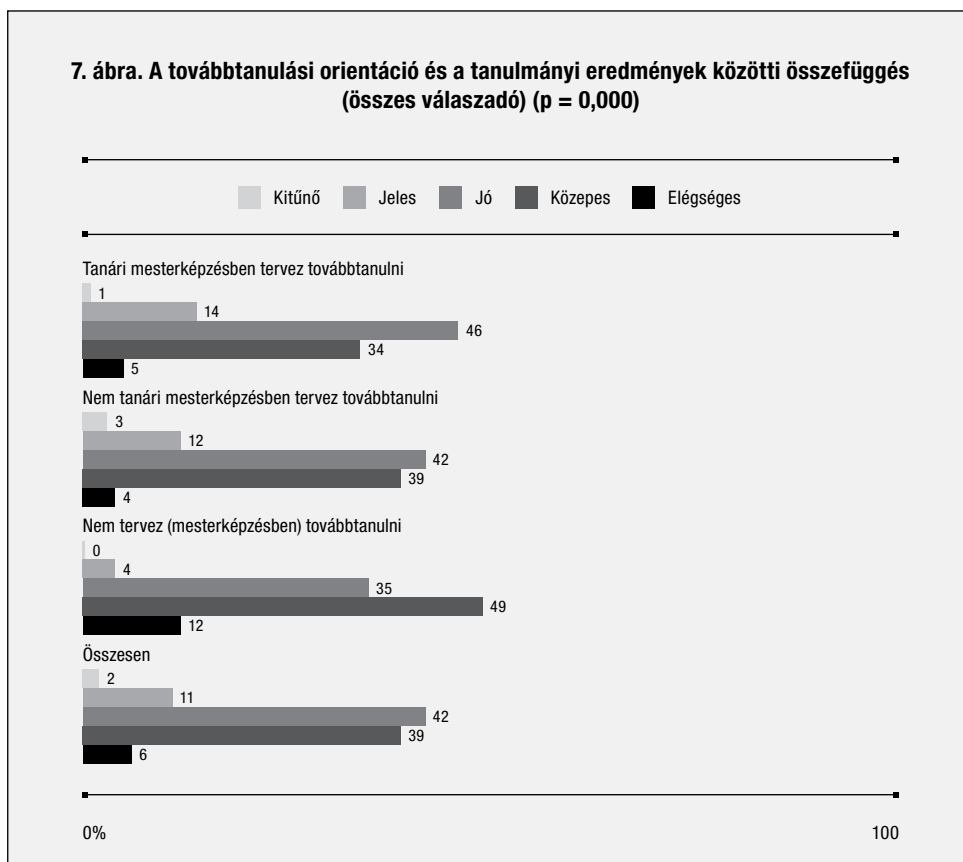
8. táblázat. Pedagógus szülők és pedagógusok a családban (összes válaszadó) (%)

p = 0,284	Tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez (mesterképzésben) továbbtanulni	Összesen
Egyik szülő sem pedagógus	76,2	75,3	77,3	76,0
Pedagógus apa	3,1	2,1	3,2	2,7
Pedagógus anya	19,0	18,4	17,1	18,4
Mindkét szülő pedagógus	1,7	4,2	2,4	2,9
Összesen	100	100	100	100

A TANULMÁNYI ELŐMENETEL ÉS A TOVÁBBTANULÁSI TERVEK KÖZÖTTI ÖSSZEFÜGGÉS

A tanulmányi előmenetel a továbbtanulási szándékkal függ össze erősebben, de szignifikáns az összefüggés a továbbtanulási irány választása esetén is. A továbbtanulás tekintetében a továbbtanulni nem szándékozók körében egyrészt jelentősen alulreprezentált a kitűnő, jeles, és a jó, és felülreprezentált a közepes és elégséges tanulmányi eredménnyel rendelkezők aránya. A továbbtanulási irányt tekintve kisebbek az eltérések a tanárképzés, illetve a más

mesterképzés iránt érdeklődők között: a tanárképzés iránt érdeklődők között valamelyest kisebb ugyan a kitűnő tanulmányi előmenetelűek aránya, azonban magasabb a jeles és jó eredménnyel rendelkezők aránya (7. ábra).



Az összefüggés mindkét profil szerint szignifikáns, az eloszlásokat tekintve azonban eltérések figyelhetők meg: humán szakokon tanuló, tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatók körében nagyobb a kitűnő, jeles és jó eredménnyel rendelkezők aránya a reál szakokon tanuló tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatókhoz képest. Továbbá a humán szakokon tanuló, tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatók esetében nagyobb a jeles eredménnyel rendelkezők aránya, mint a nem tanári képzésben továbbtanulni szándékozók körében (19%, illetve 17%). A reál szakon tanulók esetén jeles eredménnyel rendelkezők aránya ettől eltérően a nem tanári mesterképzés iránt érdeklődők körében magasabb (9,9%, illetve 2,5%).

Azonban mindkét profilnál összességében véve a nem tanári mesterképzésre jelentkező hallgatók eredménye mutatkozik jobbnak a tanárképzésre jelentkező hallgatók eredményéhez képest.

Mindezeket figyelembe véve megállapíthatjuk, hogy a negatív önszelekciós hatás mindkét profil esetén érvényesülni látszik, és erősebbnek mutatkozik a reál szakon tanuló hallgatók esetén.

9. táblázat. A továbbtanulási orientáció és a tanulmányi eredmények közötti összefüggés a szakok profilja szerint (összes válaszadó) (%)

	Tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tanári mester- képzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez (mester-képzésben) továbbtanulni	Összesen
Humán szakokon tanulók – p = 0,001				
Kitűnő	2,2	4,1	0,8	2,4
Jeles	19,1	16,9	8,4	16,2
Jó	49,0	52,9	44,3	49,1
Közepes	27,1	24,4	38,2	28,7
Elégséges	2,5	1,7	8,4	3,6%
Összesen	100	100	100	100
Reál szakokon tanulók – p = 0,000				
Kitűnő	–	2,0	–	1,1
Jeles	2,5	9,9	–	6,1
Jó	39,4	36,6	24,8	35,1
Közepes	47,5	46,5	59,5	49,2
Elégséges	10,6	5,1	15,7	8,5
Összesen	100	100	100	100

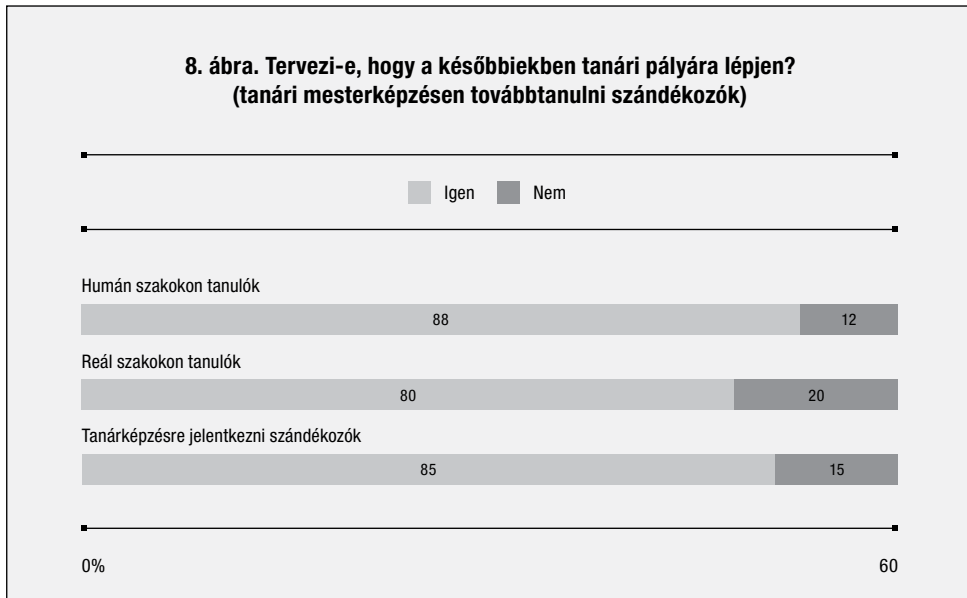
Az összefüggés szakok szerint tovább árnyalható. Amennyiben a tanárképzést választókon belül szakonként vizsgáljuk a hallgatók tanulmányi eredmény szerinti megoszlását, akkor az egyes szakokon belül különböző eloszlásokat figyelhetünk meg.

Kiemelkedő a jeles történelem, és idegen nyelv szakosok 60% körüli aránya, illetve a másik oldalon a fizikus és kémikus jeles tanulók nulla százalékos aránya. A kettő között helyezkedik el a magyar (50% körül) és a matematika (30% körül).

A természettudományi szakokon tanári képzést választók között az 50%-ot is meghaladja a közepes és gyenge eredményt elérő hallgatók aránya (matematika szakon 59%, kémia szakon 71%, biológia szakon 55%), míg a bölcsész szakokon ez az arány csak egyharmad körül vagy az alatt van (magyar szakon 24%, történelem szakon 27%, idegen nyelv szakon 35%).

ÉRVEK A TANÁRI PÁLYA MELLETT ÉS ELLEN

A tanári képzés irányába orientálódók nagy többsége (85%) jelenleg úgy gondolja, hogy a későbbiekben tanári pályára szeretne lépni. A humán és reál szakok tekintetében ezen a téren is szignifikáns eltérés mutatkozik. A humán szakokon tanulók mintegy 8%-kal többen terveznek tanári pályára lépni, mint a reál szakon tanulók.



Az tanári pályára való orientáció indokai relevanciájuk szerint négy csoportba oszthatók. Az első, leginkább releváns, legalább 4 átlagpontot elérő indokok között: a pálya iránti érdeklődés, a tanárként elvégzendő feladatok, a szakma iránti elhivatottság, a képesség és rátermettség, valamint a szaktárgy iránti érdeklődés szerepel. A második csoportba tartozó indokok a 4-nél kisebb átlagpont alatt, a 3,8-as átlagpont körül torlódnak, és a konkrétan tanári tevékenységgel függnek össze: a tanári munka sokszínűsége, az oktatói és nevelői elköteleződés, a munka hasznossága, a gondoskodó szerep betöltése.

A soron következő indokok a kevésbé számottevő, kisebb relevanciával bíró indokok, amelyek között egyrészt, a tanári feladatoktól független indokok, külső motivációs tényezők vannak, amelyek egyfajta mintakövetést feltételeznek (középszolai vagy felsőoktatási tanár ösztönzése, családi hagyomány folytatása, ismerősök, barátok hatása), illetve egyéb tényezők (a hosszabb nyári szabadság, a viszonylag jobb elhelyezkedési esélyek, a pálya társadalmi presztízse). Végül, két egészen kis átlagpontos, kevésbé releváns tényező említhető, és pedig a szakra való bejutás, valamint a diplomaszerezés könnyű, egyszerű volta (9. ábra).

A hallgatói profilok között a legtöbb indok esetén nem tapasztalható eltérés. Mindössze három esetben figyelhető meg szignifikáns különbség, amelyek közül mindhárom a kevésbé releváns csoportba tartozik (lásd a függelék 3. táblázatát).

9. ábra. A tanári pálya választásának indokai (átlagok) – tanári mesterképzésen továbbtanulni szándékozók
(ötfokú skála átlagai: 1=legkevésbé releváns szempont, 5=leginkább releváns szempont)



A tanári pályát nem választók válaszaik nagymértékben hasonlóak a képzést elutasítók válaszaival: azon túl, hogy nem szeretnének tanárok lenni, a rossz kereseti lehetőségeket, illetve a tanári szakma megbecsültségének hiányát említik, azonban említésre kerül a képesség, affinitás hiánya is. Az első három indok a humán szakon tanulók említik többen.

10. táblázat. Miért nem tervezi, hogy a pályára lépjen? – Leggyakoribb spontán válaszok (említések) – aki nem tervezi, hogy a tanári mesterképzés végeztével tanári pályára lépjen (N=55)

	Humán szakokon tanulók	Reál szakokon tanulók	Összesen
Nem szeretnék tanár lenni	16	7	23
Rossz kereseti lehetőség	7	3	10
Nincsenek megbecsülve a tanárok / a tanári szakma	7	1	8
Nem tudnék diákokat tanítani / nem vagyok erre rátermett	4	4	8
Talán később / még nem alakult ki	3	1	4
Tanári pályán sok a stressz	1	2	3
Diákok tiszteletlenek / hálátlanok	1	2	3
Jelenleg más területen dolgozom / más pályára készülőök	2	–	2
Jobban el tudok helyezkedni más szakmában	1	–	1
Tanári diplomával könnyebb elhelyezkedni, mint diszciplináris képzésben szerzett diplomával	1	–	1
Csak egyszerűen diplomát szeretnék, mindegy, hogy milyen	–	1	1
Nem lehet a pályán elhelyezkedni/sok jelentkező van/van már	–	1	1
Elriasztottak rokon/ismerős	1	-	1
Összesen	36	19	55

A tanári pálya választása és a szülői iskolázottság között nincs szignifikáns összefüggés. Így van ez a családon belüli különböző elit foglalkozások esetében is (lásd a 13. és 14. táblázatokat).

11. táblázat. A tanári pálya választásának szándéka a szülők iskolázottsága szerint (összes válaszadó) (%)

		Igen	Nem	Összesen
Az apa legmagasabb iskolai végzettsége (p = 0,082)	Alsófokú	32	21	30
	Középfokú	35	34	35
	Felsőfokú	33	45	35
	Összesen	100	100	100
Az anya legmagasabb iskolai végzettsége (p = 0,162)	Alsófokú	19	14	19
	Középfokú	37	32	36
	Felsőfokú	43	55	45
	Összesen	100	100	100

12. táblázat. A tanári pálya választásának szándéka és a családon belüli elit foglalkozások megléte közötti összefüggés (p) (összes válaszadó)

Országos szintű politikus	0,770
Területi szintű politikus	0,236
Befolyásos vállalkozó	0,295
Elismert művész, tudós	0,838
Sajtónál újságíró	0,865
Felső szintű gazdasági vezető	0,376
Egyházi vezető	0,382

A tanári pálya választása továbbá nem függ össze azzal, hogy a szülők valamelyike pedagógus, sem azzal, hogy vezető beosztású pedagógus. Így van ez akkor is, ha a családban pedagógusfoglalkozású rokon van. Ellenben amennyiben a családban vezető beosztású pedagógust találunk, úgy a tanári pálya választásának a valószínűsége nagyobb.

13. táblázat. A tanári pálya választásának szándéka és családon belüli pedagógus foglalkozások (összes válaszadó) (%)

Tervezi-e, hogy tanári pályára lépjen?									
		Igen	Nem	Összesen			Igen	Nem	Összesen
Pedagógus szülő ($p = 0,300$)	Van	23	29	24	Pedagógus a családban ($p = 0,275$)	Van	56	49	55
	Nincs	77	71	76		Nincs	44	51	45
	Össz.	100	100	100		Össz.	100	100	100
Pedagógus szülő vezető beosztásban ($p = 0,342$)	Van	3	5	4	Pedagógus a családban vezető beosztásban ($p = 0,035$)	Van	15	6	13
	Nincs	97	95	96		Nincs	85	94	87
	Össz.	100	100	100		Össz.	100	100	100

A tanulmányi eredményeket nézve, a tanári mesterképzésen továbbtanulók közül mind a humán, mind pedig a reál szakokon tanulók esetében a kitűnő és jeles eredménnyel rendelkezők aránya együttesen valamelyest nagyobb a tanári pályát választók körében, mint a tanári pályát választani nem szándékozókban. Továbbá, a jó előmenetellel rendelkezők aránya a humán szakon tanulók körében nem tér el a pályaválasztási szándék szerint, a reál szakon azonban lényegesen nagyobb arányban vannak képviselve a tanári pályát választani nem szándékozók körében. A pályaválasztást illetően tehát a tanári mesterképzést választó reál szakos hallgatók esetén figyelhető meg negatív önszelekciós hatás.

14. táblázat. Tanári pálya választásának szándéka és a tanulmányi előmenetel közötti összefüggés (tanárképzésre orientálódók) (%)

	Humán szakokon tanulók			Reál szakokon tanulók		
	Igen	Nem	Összesen	Igen	Nem	Összesen
Kitűnő	3	–	2	–	–	–
Jeles	20	17	19	3	–	3
Jó	48	49	48	35	56	40
Közepes	27	32	28	50	38	47
Elégséges	3	2	3	12	6	11
Összesen	100	100	100	100	100	100

A PEDAGÓGUSPÁLYA MEGÍTÉLÉSE

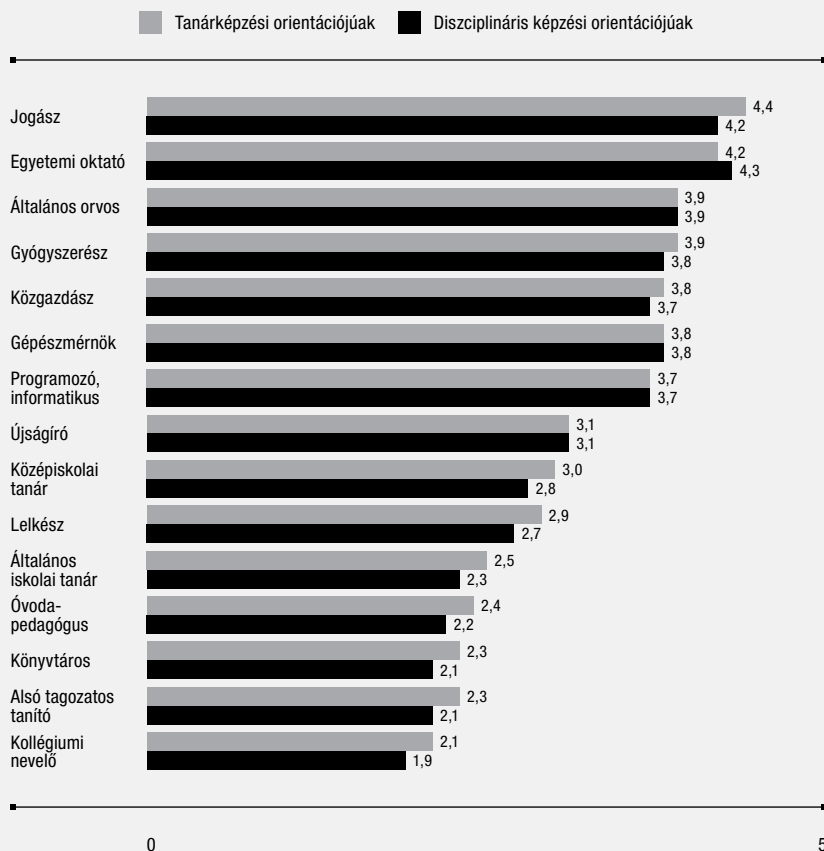
Az értékelt pedagógusfoglalkozások javarészt átlagos vagy átlag alatti értékelést kaptak. Átlag feletti presztízspontszám egyetlen pedagógusfoglalkozáshoz rendelődött, éspedig a középiskolai tanári foglalkozáshoz (2,9). Ettől a presztízsatlagnál nem áll távol az általános iskolai tanár, illetve az óvodapedagógus (2,4). Végül, az értékelt foglalkozások közül az alsó tagozatos tanítói, illetve a kollégiumi nevelőtanári foglalkozásokhoz társulnak a legalacsonyabb presztízspont-átlagok (2,2, illetve 2,0). A pedagógusfoglalkozások megítélése a hallgatói profilok szerint mindössze egy esetben tér el statisztikailag szignifikánsan, éspedig az óvodapedagógus foglalkozás esetén.

15. táblázat. Egyes foglalkozások presztízisének megítélése profilok szerint (összes válaszadó) (ötfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)

	Humán szakokon tanulóknak	Reál szakokon tanulóknak	Összesen	P
Jogász	4,4	4,2	4,3	0,000
Egyetemi oktató	4,2	4,2	4,2	0,685
Általános orvos	3,8	3,9	3,9	0,038
Gyógyszerész	3,8	3,9	3,8	0,004
Gépészmérnök	3,8	3,8	3,8	0,404
Közgazdász	3,9	3,6	3,7	0,000
Programozó, informatikus	3,8	3,7	3,7	0,097
Újságíró	3,3	3,0	3,1	0,000
Középiskolai tanár	2,9	2,9	2,9	0,119
Lelkész	2,9	2,7	2,8	0,007
Általános iskolai tanár	2,4	2,4	2,4	0,290
Óvodapedagógus	2,4	2,3	2,4	0,016
Könyvtáros	2,3	2,2	2,2	0,031
Alsó tagozatos tanító	2,2	2,2	2,2	0,806
Kollégiumi nevelő	2,0	2,0	2,0	0,757

A pedagógusfoglalkozások presztízse mind a tanári, mind a diszciplináris szakra orientálódók körében alacsony. A két csoportban a foglalkozások presztízssorrendje megegyezik. Csupán minimális, azonban statisztikailag szignifikáns különbségek mutathatók ki a két csoport értékelésében. Eszerint a tanári irányt választók valamelyest pozitívabban ítélik meg a pedagógusfoglalkozások presztízseit (10. ábra/16. táblázat).

10. ábra. Egyes foglalkozások presztízsének megítélése a továbbtanulást tervezők között, képzési orientáció szerint – mesterszakokon továbbtanulást tervezők (ötfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)



Végül, amennyiben a tanári pálya választása szerint vizsgáljuk az egyes foglalkozások presztízspont-átlagait, azt figyelhetjük meg, hogy egyetlen foglalkozás (a közgazdász foglalkozás) kivételével nem találhatók számottevő különbségek (lásd a függelék 4. táblázatát).

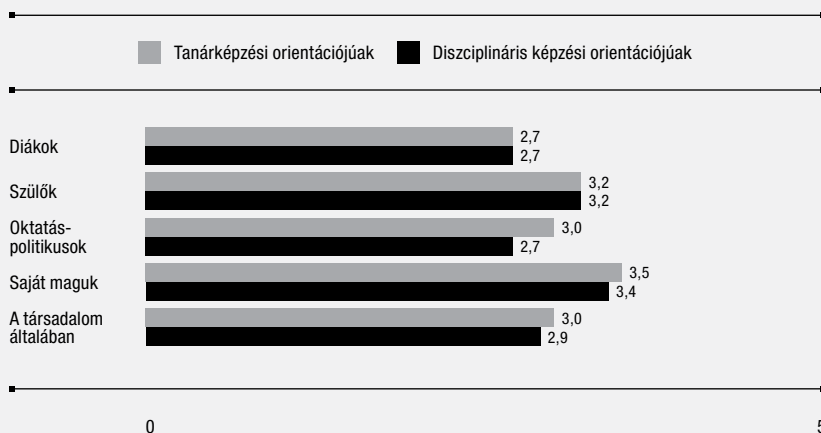
16. táblázat. Egyes foglalkozások presztízsének megítélése a továbbtanulást tervezők között, képzési orientáció szerint – mesterszakokon továbbtanulást tervezők
(öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)

	Tanári mesterképzés- ben tervez továbbtanulni	Nem tanári mesterképzésben tervez továbbtanulni	Nem tervez (mester- képzésben) továbbtanulni	Összesen	P
Jogász	4,4	4,2	4,2	4,3	0,009
Egyetemi oktató	4,2	4,3	4,1	4,2	0,013
Általános orvos	3,9	3,9	3,8	3,9	0,390
Gyógyszerész	3,9	3,8	3,8	3,9	0,768
Gépészmérnök	3,8	3,8	3,7	3,8	0,857
Közgazdász	3,8	3,7	3,7	3,8	0,165
Programozó, informatikus	3,7	3,7	3,8	3,7	0,814
Újságíró	3,1	3,1	3,1	3,1	0,425
Középiskolai tanár	3,0	2,8	3,0	2,9	0,014
Lelkész	2,9	2,7	2,9	2,8	0,010
Általános iskolai tanár	2,5	2,3	2,5	2,4	0,000
Óvodapedagógus	2,4	2,2	2,4	2,4	0,000
Könyvtáros	2,3	2,1	2,3	2,3	0,002
Alsó tagozatos tanító	2,3	2,1	2,3	2,2	0,003
Kollégiumi nevelő	2,1	1,9	2,1	2,0	0,005

Az általános és középiskolai tanárok társadalmi megítéléséről a legpozitívabb értékelést maguk a hallgatók adják, továbbtanulási orientációtól függetlenül (3,5-ös átlag). Ezt követi a szülői, majd a társadalmi, továbbá az oktatáspolitikusok, végül pedig a tanulók által való megítéléséről vélelmezett értékelés. A különböző továbbtanulási irányt választók tekintetében – egyetlen kivételtől, az oktatáspolitikusok vélelmezett megítélésétől eltekintve – továbbra sem figyelhetők meg statisztikailag szignifikáns⁷ különbségek: az oktatáspolitikusokat illetően a tanári képzés iránt érdeklődők pozitívabb hozzáállást feltételeznek (11. ábra).

⁷ Az átlagok szignifikánsan nem térnek el.

11. ábra. Az általános és középiskolai tanárok társadalmi megítélése a továbbtanulást tervezők között, képzési orientáció szerint – mesterszakokon továbbtanulást tervezők
(öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)



ÖSSZEĞZÉS

A fentebbi eredményeket a továbbiakban három pontban kíséreljük meg összefoglalni. Egyrészt, a továbbtanulási irányok, másrészt az irányokat magyarázó egyes, lehetséges tényezők, harmadrészt pedig a pályorientáció szempontjából.

A mesterszintű *tanárképzés iránti érdeklődés* szignifikánsan magasabb a humán szakokon tanulók körében, mint a reál szakokon tanulók között. A tanári képzés választását alátámasztó, legfontosabbnak említett indokokban a hallgatói profil tekintetében nincs számottevő különbség. A tanári képzéstől eltérő profilú mesterképzések iránt érdeklődők a tanári pálya elutasításán túl elsősorban azzal indokolják választásukat, hogy nem érzik magukat képesnek arra, hogy diákokat tanítsanak, harmadik, illetve negyedik indokként pedig a rossz kereseti lehetőségek, illetve a tanári munka megbecsültségének a hiánya jelenik meg.

A továbbtanulásban *a családi háttér* (szülők iskolai végzettsége, elit foglalkozás a családban, pedagógus a családban), illetve a tanulmányi előmenetel közötti összefüggést vizsgáltuk meg.

A szülők iskolázottságában az anya esetén figyelhető meg szignifikáns összefüggés a legmagasabb elvégzett iskolai szint, illetve a továbbtanulási szándék között. Összességében véve, a nem tanári mesterképzésre jelentkezni tervezők szülei körében magasabb arányban vannak felsőfokú iskolázottsággal rendelkező szülők, mint a tanári mesterképzésre jelentkezni szándékozók körében. Továbbá, a családon belüli elit foglalkozások megléte és a továbbtanulási szándék, terv tekintetében nem figyelhető meg szignifikáns összefüggés.

Ugyanez érvényes abban a tekintetben is, hogy valamely szülő pedagógusfoglalkozású-e, vagy sem. Mindezek mellett azonban a mesterképzés iránti érdeklődés valamelyest nagyobb arányú, ha a családban pedagógus rokon van.

A *tanulmányi előmenetel* elsősorban a továbbtanulási szándékkal függ össze, azonban szignifikáns összefüggés figyelhető meg a továbbtanulási irány választása esetén is: a tanárképzés iránt érdeklődők között valamelyest kisebb ugyan a kitűnő tanulmányi előmenetelűek aránya, azonban magasabb a jeles és jó eredménnyel rendelkezők aránya. Jól-lehet az összefüggés mind a humán, mind pedig a reál szakos hallgatók körében érvényes, az arányokat tekintve eltéréseket figyelhettünk meg: humán szakokon tanuló, tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatók körében nagyobb a kitűnő, jeles és jó eredménnyel rendelkezők aránya a reál szakokon tanuló tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatókhoz képest. Továbbá a humán szakokon tanuló, tanárképzésben továbbtanulni tervező hallgatók esetében nagyobb a jeles eredménnyel rendelkezők aránya, mint a nem tanári képzésben továbbtanulni szándékozók körében (19%, illetve 17%). A reál szakon tanuló hallgatók között a jeles eredménnyel rendelkezők aránya ettől eltérően a nem tanári mesterképzés iránt érdeklődők körében magasabb (9,9%, illetve 2,5%). Mindkét profil esetén összességébe véve a nem tanári mesterképzésre jelentkezni szándékozó hallgatók eredménye mutatkozik jobbnak. A továbbtanulás vonatkozásában tehát mindkét profil esetén megfigyelhető a *negatív önszelekciós hatás*, továbbá erősebbnek mutatkozik a reál szakon tanuló hallgatók esetén.

A tanárképzés iránt érdeklődő hallgatók nagy többsége (85%) jelenlegi tervei/elképzelései szerint a későbbiekben tanári pályára szeretne lépni. A profilok tekintetében ebben a vonatkozásban is szignifikáns eltérés figyelhető meg: a humán szakokon tanulók (mintegy 8%-kal) nagyobb arányban terveznek tanári pályára lépni, mint a reál szakon tanulók. *A tanári pályaválasztás mellett szóló első öt legfontosabb indok*: a pálya iránti érdeklődés, a tanárként elvégzendő feladatok, a szakma iránti elhivatottság, a képesség és rátermettség, valamint a szaktárgy iránti érdeklődés. Ebben a tekintetben a hallgatói profilt illetően nincsenek lényegesebb eltérések.

A tanári pályát nem választók válasza a képzést elutasítók válaszaival hasonló: azon túlmenően, hogy nem szeretnék tanárok lenni, a rossz kereseti lehetőségeket, illetve a tanári szakma megbecsültségének hiányát említik, továbbá a képesség, affinitás hiányát is. Az első három indokot a humán szakon tanulók említik többen.

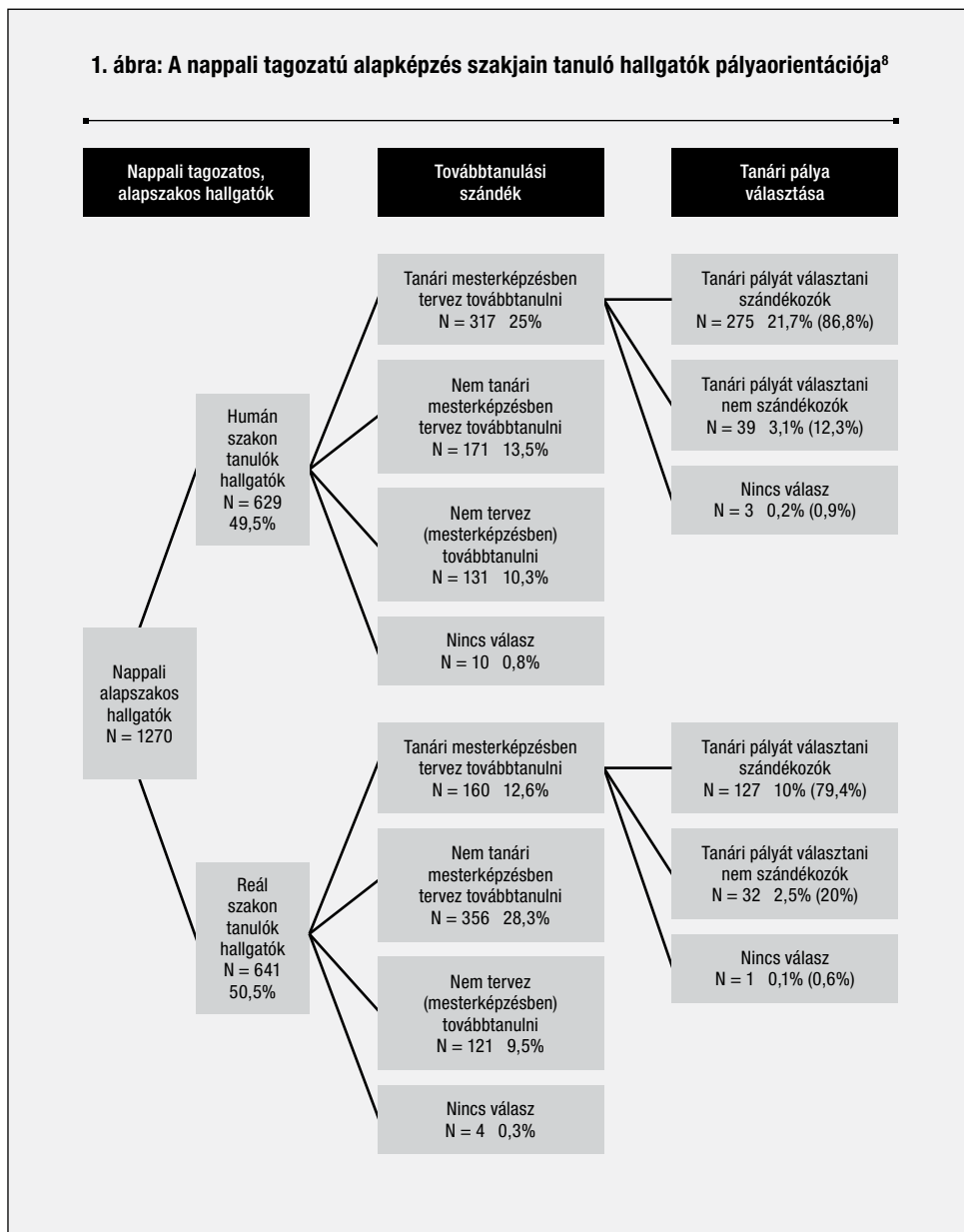
A tanári pályaválasztás nem függ össze a szülők iskolai végzettségével, sem azzal, hogy a családban van-e valamely családtag, rokonnak elit foglalkozása. A tanári pálya választása továbbá nem függ össze azzal sem, hogy a szülők valamelyike pedagógus-e, illetve azzal sem, hogy vezető beosztású pedagógus. Így van ez akkor is, amennyiben a családban pedagógusfoglalkozású rokon van. Mindemellett azonban összefügg azzal, hogy a családban van-e vezető beosztású pedagógus. Amennyiben van, úgy a tanári pálya választásának a valószínűsége nagyobb.

A pályaválasztásban a tanári mesterképzést választó reál szakos hallgatók között figyelhető meg negatív önszelekciós hatás. Jóllehet mind a humán, mind pedig a reál szakokon tanulók között a kitűnő és jeles eredménnyel rendelkezők aránya együttevén valamelyest nagyobb a tanári pályát választók körében, mint a tanári pályát választani nem szándékozókéban, továbbá a jó előmenetellel rendelkezők aránya a humán szakon tanulók körében nem tér el a pályaválasztási szándék szerint, ugyanakkor a reál szakon lényegesen nagyobb arányban vannak képviselve a tanári pályát választani nem szándékozók körében.

A pedagógusfoglalkozás megítélése átlagosnak mondható. A pedagógusfoglalkozások presztízse mind a tanári, mind pedig a diszciplináris szakra orientálódók körében alacsonynak tekinthető. Míg a foglalkozások presztízssorrendjében a két csoport szerint nincs eltérés, minimális, statisztikailag mégis szignifikáns különbségek mutatható ki a két csoport esetén az értékelések súlyát tekintve: a tanári irányt választók valamelyest pozitívabban ítélik meg a pedagógusfoglalkozások presztízsét.

FÜGGELÉK

1. ábra: A nappali tagozatú alapképzés szakjain tanuló hallgatók pályaeorientációja⁸



⁸ A második és harmadik oszlopokban szerepeltetett százalékos arányok a teljes eloszlást mutatják. A negyedik oszlop arányszámai az előző hierarchikus szint kategóriájának százalékos megoszlását mutatja: a zárójelen kívüli százalékos arányok a szegmensek teljes eloszláson belüli arányát, a zárójelen belüli arányok a szegmensek adott kategórián belüli eloszlását mutatják.

1. táblázat. A tanári mesterképzést választani szándékozók klaszterei a képzés mellett szóló érvek jelentősége szerinti csoportosítás alapján

	1. klaszter: Határozott elképzelésem van arról, hogy tanár szeretnék lenni	2. klaszter: A mesteri diplomával többet érek a munkaerő- piacon	3. klaszter: Minden számít, minden releváns...	4. klaszter: A mesteri diploma általában és konkrétan jelentőséggel bír
Mindenképpen MA vagy MSc diplomát szeretnék szerezni	2,43	3,69	3,60	3,28
Vonzó számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása	1,52	2,70	3,30	2,51
Mindegy, hogy mit, csak tanuljak	1,23	1,45	2,48	1,40
Barátaim, ismerőseim is jelentkeztek mesterképzésre	1,22	1,78	2,68	1,68
Jó eredményeim voltak az alapszakon (korábbi felsőfokú tanulmányaim során)	1,90	2,75	3,07	2,52
Az alapszakon oktató (korábbi felsőoktatási) tanáraink ösztönöztek a mesterképzésben való továbbtanulásra	1,70	2,29	2,88	2,26
A szüleim is rendelkeznek egyetemi diplomával / egyik szülőm diplomás	1,49	1,91	3,36	1,30
A szüleim, rokonaim ösztönöztek a mesterszakos diploma megszerzésére	1,60	2,54	3,41	2,13
Határozott elképzelésem van arról, hogy tanár szeretnék lenni, s ehhez szükséges a mesterszakos (MA, MSc) diploma	3,40	3,22	3,17	3,26
Nem szeretnék tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól használhatók más pályákon	1,21	1,70	2,99	1,68
MA vagy MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni	1,74	3,45	3,43	3,35
MA vagy MSc diplomával jobban lehet keresni	1,63	3,25	3,37	3,16
A munkanélküliséget szeretném elkerülni	1,73	3,01	3,37	3,06
Jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy valamilyen mesterképzési diplomát szerezzek	1,14	1,17	3,12	3,33
A jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy tanári MA vagy MSc szintű diplomám legyen	1,16	1,08	2,94	3,19
Munkahelyi előmeneteléhez szükséges	1,48	1,83	3,02	3,26
Egyéb	1,14	1,06	1,42	1,06

2. táblázat. A tanári mesterképzés mellett szóló érvek relevanciája a hallgatói profilkok szerint (ötfokú skála átlagai: 1= egyáltalán nem játszott szerepet, 5=nagyon nagy szerepet játszott)

	Humán szakokon tanulók		Reál szakokon tanulók		Összesen		P
	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	
Mindenképpen MA vagy MSc diplomát szeretnék szerezni	3,36	315	3,24	160	3,32	475	0,221
Vonzó számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása	2,56	314	2,46	160	2,53	474	0,317
Mindegy, hogy mit, csak tanuljak	1,62	313	1,49	160	1,58	473	0,115
Barátaim, ismerőseim is jelentkeztek mesterképzésre	1,85	306	1,73	159	1,81	465	0,195
<i>Jó eredményeim voltak az alapszakon (korábbi felsőfokú tanulmányaim során)</i>	<i>2,66</i>	<i>313</i>	<i>2,41</i>	<i>160</i>	<i>2,58</i>	<i>473</i>	<i>0,005</i>
<i>Az alapszakon oktató (korábbi felsőoktatási) tanárim ösztönöztek a mesterképzésben való továbbtanulásra</i>	<i>2,37</i>	<i>312</i>	<i>2,14</i>	<i>159</i>	<i>2,29</i>	<i>471</i>	<i>0,022</i>
<i>A szüleim is rendelkeznek egyetemi diplomával / egyik szülőm diplomás</i>	<i>2,12</i>	<i>314</i>	<i>1,64</i>	<i>159</i>	<i>1,96</i>	<i>473</i>	<i>0,000</i>
A szüleim, rokonaim ösztönöztek a mesterszakos diploma megszerzésére	2,49	314	2,28	159	2,42	473	0,052
Határozott elképzelésem van arról, hogy tanár szeretnék lenni, s ehhez szükséges a mesterszakos (MA, MSc) diploma	3,27	314	3,24	159	3,26	473	0,764
<i>Nem szeretnék tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon</i>	<i>1,95</i>	<i>313</i>	<i>1,59</i>	<i>159</i>	<i>1,83</i>	<i>472</i>	<i>0,000</i>
MA vagy MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni	3,06	313	3,00	159	3,04	472	0,566
MA vagy MSc diplomával jobban lehet keresni	2,95	313	2,80	159	2,90	472	0,141
A munkanélküliséget szeretném elkerülni	2,83	313	2,74	159	2,80	472	0,410
Jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy valamilyen mesterképzési diplomát szerezzek	1,97	313	1,86	158	1,93	471	0,382
A jelenlegi munkámhoz szükség van arra, hogy tanári MA vagy MSc szintű diplomám legyen	1,89	312	1,77	158	1,85	470	0,311
Munkahelyi előmenetelemhez szükséges	2,26	305	2,21	158	2,24	463	0,679
Egyéb	1,15	315	1,11	160	1,14	475	0,473

3. táblázat. A tanári pálya választásával kapcsolatos indokok a hallgatói profilok szerint (ötfoké skála átlagai: 1=legkevésbé, 5=leginkább)

	Humán szakokon tanulók		Reál szakokon tanulók		Összesen		P
	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	
Elhivatottságot érez ez iránt a szakma iránt	4,06	275	4,24	127	4,12	401	0,112
Valóban érdekeli a tanári pálya	4,19	275	4,38	127	4,25	401	0,066
<i>Családi példát, hagyományt követett a pálya választásában</i>	<i>2,11</i>	<i>275</i>	<i>1,63</i>	<i>127</i>	<i>1,96</i>	<i>401</i>	<i>0,001</i>
Általános iskolai tanárai példája nyomán	2,21	274	2,24	127	2,22	401	0,829
Középszkolai tanárai példája nyomán	3,14	272	3,31	127	3,20	399	0,232
<i>Felsőoktatási tanárai példája nyomán</i>	<i>2,79</i>	<i>273</i>	<i>2,37</i>	<i>127</i>	<i>2,66</i>	<i>400</i>	<i>0,004</i>
Jobb elhelyezkedési esélyek miatt	2,81	271	2,76	127	2,79	398	0,751
A szakággy vonzotta	4,08	273	3,93	127	4,04	400	0,180
<i>Ismerősei / barátai hatására</i>	<i>2,04</i>	<i>272</i>	<i>1,77</i>	<i>127</i>	<i>1,96</i>	<i>399</i>	<i>0,022</i>
Könnyű volt az adott szakra bejutni	1,84	272	1,89	127	1,86	399	0,691
Hosszabb nyári szabadság és kedvezőbb munkaidő miatt	2,76	274	2,88	127	2,80	401	0,470
A pálya társadalmi tekintélye vonzotta	2,27	274	2,30	127	2,28	400	0,848
Kiseb megerősítéssel jár a diplomaszerzés ezen a pályán	1,76	272	1,64	127	1,72	398	0,304
Ezzel a diplomával hasznos munkát végezhet a társadalom számára	3,78	274	3,87	127	3,80	400	0,435
Sokszínű, rengeteg kihívást tartogat	3,91	274	3,86	127	3,90	400	0,614
Olyan munkát kaphat, amelyet szívesen végezne	4,18	273	4,37	127	4,24	400	0,066
Tehetséget érez a pályához	4,05	273	4,11	127	4,07	400	0,556
Oktatás / oktatói szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	3,85	274	3,96	127	3,88	400	0,341
Nevelés / nevelői szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	3,69	274	3,74	127	3,71	400	0,722
Gondoskodás / gondoskodó, támogató szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	3,66	274	3,64	127	3,65	400	0,862
Egyéb	1,25	275	1,11	127	1,21	402	0,088

4. táblázat. A tanári pálya értékelése a tanári pálya választásának szándéka szerint
(ötfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)

	Igen		Nem		Összesen		P
	Átlag	N	Átlag	N	Átlag	N	
Alsó tagozatos tanító	2,28	401	2,12	73	2,26	474	0,149
Általános iskolai tanár	2,47	400	2,35	73	2,45	473	0,303
Középiskolai tanár	2,97	401	2,85	73	2,96	474	0,288
Kollégiumi nevelő	2,08	401	1,94	73	2,06	474	0,189
Általános orvos	3,92	401	3,76	73	3,90	474	0,131
Gépészmérnök	3,78	401	3,79	73	3,78	474	0,954
Gyógyszerész	3,86	401	3,88	73	3,86	474	0,834
Jogász	4,42	401	4,27	73	4,39	474	0,174
Könyvtáros	2,34	401	2,17	73	2,31	474	0,176
Közzgazdász	3,86	400	3,56	73	3,82	473	0,013
Lelkész	2,84	400	2,98	73	2,86	473	0,337
Egyetemi oktató	4,24	401	4,23	73	4,24	473	0,948
Óvodapedagógus	2,46	399	2,40	73	2,45	471	0,672
Újságíró	3,14	401	3,06	73	3,13	474	0,551
Programozó, informatikus	3,74	399	3,68	73	3,73	471	0,644

JANCSÁK CSABA

TANÁRKÉPZÉSBEN TANULÓ HALLGATÓK, 2011

BEVEZETÉS

A pedagógusképzés bolognai rendszerűvé való átalakulási folyamata jelentős szakmai kihívásokat jelentett az összes érintett – a képzők, az oktatáspolitikai szakemberek, a pályakezdő fiatalokat alkalmazó iskolák, és nem utolsósorban a képzésben részt vevő fiatalok – számára. Az áttérés felerősítette a képzéssel kapcsolatos szakmai vitákat, felszínre hozta a képzésben érintettek közötti érdekellentéteket, koncepcionális eltéréseket. Különösen erőteljes kritika érte a BA/BSc szakoknak az MA/MSc szakokkal való összehangolását, és általában a tanárképzés rendszerét. A tanárképzéssel kapcsolatban egyfajta Bologna-szkepticizmus jelent meg, ugyanakkor felerősödtek azok a törekvések is, amelyek a bolognai rendszerű képzésen belüli korrekcióval kívánják megoldani a létező problémákat, feszültségeket. A szakmai diskurzusban a felsőoktatási szcenárió szereplői közül elsősorban az oktatók és az oktatáspolitikai szakemberek vettek részt, ugyanakkor a hallgatók nézetei és tapasztalatai kevésbé jelentek meg. Véleményünk szerint tehát, szükségesnek mutatkozik a tanárképzésre orientálódó, illetve a tanárképzésben részt vevő hallgatók helyzetének, vélekedéseinek feltárása.

Érdeklődésünk homlokterében az áll, hogy melyek azok a tényezők, amelyek meghatározó jelleggel bírnak a hallgatók pályaválasztására, a tanári pályához való viszonyulására, jövőorientációjukra és karriertervezésükre. A vizsgálat során a tanárképzésben részt vevő hallgatók szociodemográfiai jellemzőit, a hallgatók felsőoktatási életútját (a középiskolából a felsőoktatásba, az alapképzésbe való átmenet, valamint a tanári mesterképzésben való továbbtanulás, szak- és intézményválasztás motivációit), a hallgatók értékorientációit, a tanárképzésről való vélekedéseiket, a tanári pálya megítéléséről vallott nézeteiket, valamint a pályán való elhelyezkedés aspirációit kutattuk. Legfőbb célkitűzésünk az volt, hogy hozzájáruljunk a bolognai folyamat tanárképzésében részt vevő hallgatók világának mélyebb megértéséhez.¹

¹ A tanulmány elkészítéséhez felhasználtuk az Eötvös Loránd Tudományegyetemen, a Nyugat-magyarországi Egyetemen, a Szegedi Tudományegyetemen és a Veszprémi Egyetemen a tanárképzésben részt vevő hallgatókkal 2010 márciusában-áprilisában készített fókuszcsoportos interjúk anyagát is. Az interjúkat Jancsák Csaba és Petrás Ede készítette. Az interjúrészleteket keretben közöljük.

Munkánk során elsősorban a következő kérdések megválaszolását tűztük ki célul:

- 1) milyen előképzettségű és társadalmi réteghelyzetű hallgatók járnak a tanári képzésre,
- 2) milyen felsőoktatási életúttal, a tanárképzésben való továbbtanulás aspektusában milyen motívumokkal jellemezhetőek,
- 3) a tanárképzésről milyen vélekedésekkel bírnak,
- 4) milyen értékstruktúrákkal és jövőorientációval jellemezhetőek,
- 5) milyen pályaelképzelések, és milyen pályára állási stratégiák jellemzik őket.

A kutatás adatfelvétele² 2011 április–májusában történt közismereti tanári mesterképzés nappali és levelező tagozatainak tanuló hallgatók körében, országosan reprezentatív mintán, 12 tanárképzést folytató képzőhely 19 karán (N=1211). A kutatás 53 kérdéscsoportból álló önkitöltős kérdőívvel valósult meg az oktatási intézményekben, részben az interneten elérhető online kérdőív kitöltésével. Az intézmények szerinti minta-elemszámot az 1. táblázat, a szakok szerinti a Mellékletben közölt 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A válaszadók száma intézmények szerint			
	Nappali	Levelező	Együtt
Debreceni Egyetem	43	30	72
Eszterházy Károly Főiskola, Eger	44	191	237
Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest	194	41	235
Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest	52	0	52
Miskolci Egyetem	36	13	49
Nyíregyházi Főiskola	26	96	122
Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron	0	72	72
Pannon Egyetem, Veszprém	12	30	42
Pécsi Tudományegyetem	78	25	103
Szegedi Tudományegyetem	106	47	153
Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba	12	0	12
Semmelweis Egyetem, Budapest	62	0	62
Összesen	664	547	1211

2 Az adatfelvételt a Medián Közvélemény-, és Piackutató Intézet végezte az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet megbízásából a TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt részére.

A válaszadók első- és másodéves³ nappali és levelező szakos hallgatók. A minta a tantárgycsoportok⁴ alapsokaságbeli arányai szerint súlyozásra került, külön a nappali- és külön a levelező tagozatosok esetében. Előzetes kutatásokból tudjuk, hogy a nappalis és levelezős tanárképzés hallgatósága nagymértékben különbözik, ezért a tanulmányban – ahol az releváns – külön vizsgáljuk őket.

Az alapsokaság és az eredeti, illetve a súlyozott minta megoszlását mutatja oktatási intézmények és szakok szerint a a Melléklet 2. és a 3. táblázata.

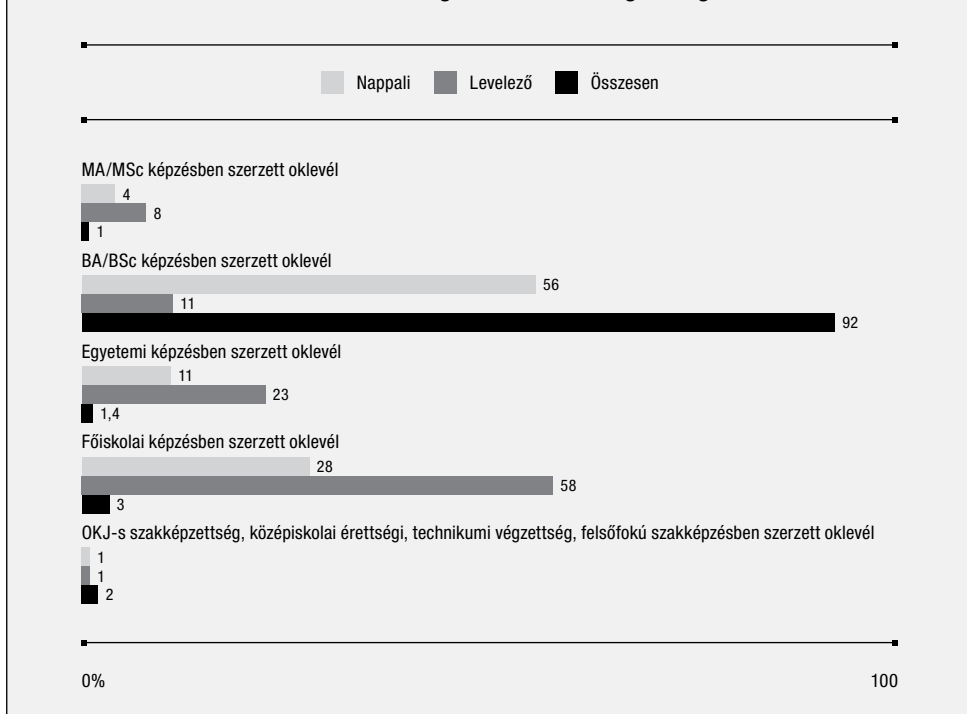
A VÁLASZADÓK DEMOGRÁFIAI ÖSSZETÉTELE

A nappalis hallgatók átlagos életkora 24 év, a levelezősöké 36 év. Az előbbieket 80%-a fiatalabb 25 évesnél, az utóbbiak több mint fele legalább 35 éves, sőt közel négyötöde a 40. életévét is betöltötte. Mind a nappali, mind a levelező al minta közel háromnegyedét a nőhallgatók alkotják. A nappali tagozatos hallgatók közül mindenki az alapképzés lezárása után kezdte meg az MA/MSc szintű tanárképzést, ugyanakkor a levelezősök 58 %-a főiskolai diplomával, egytizede BA/BSc képzésben szerzett oklevél, 8 %-a pedig (más) mesterképzésben szerzett oklevél birtokában vágott bele tanulmányaiba (1. ábra).

3 A négy tanéves főiskolai képzésben diplomát szerzők egyéves kiegészítő képzéssel szerezhetnek MA tanári diplomát, tehát számukra az első évfolyam egyben a végzés éve is.

4 Négy tantárgycsoportba soroltuk a szakokat: humán szakos tanár, idegen nyelvi tanár, reál szakos tanár, testnevelés tanár.

1. ábra. A válaszadók megoszlása iskolai végzettség szerint



A jelenleg tanulóikat nappali tagozaton folytatók túlnyomó többsége 2009-ben (267 fő) és 2010-ben (341 fő) szerezte felsőfokú végzettségét (a többiek, 19-en 2002-2008 között). A levelező tagozatos tanárképzősök mintázata heterogénebb, a hallgatók közel fele (212 fő) az 1990-es év előtt szerzett felsőfokú végzettséget, a hallgatók másik fele (263 fő) 1991 és 2011 közötti időpontot jelölt meg (a 2011-es évet 3 fő jelezte, ők a kifutó osztatlan képzések hallgatói közül maradtak). A levelező tagozatosok egyötöde a 2009-es vagy a 2010-es évben szerezte meg a felsőfokú végzettségét.

A teljes mintára vonatkozóan azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók nagy többsége nappali tagozaton szerezte meg első felsőfokú végzettségét.

A jelenleg nappali tagozaton tanulók 93%-a BA/BSc képzésben szerezte meg az alapképzést, további 3%-uk főiskolai, 1%-uk egyetemi oklevéllel rendelkezik. A nappali tagozatosok 2%-a jelezte, hogy legmagasabb végzettsége középfokú, ők a korábbi képzésből a rendszerben maradt, tanulmányukat 2000 és 2005 között megkezdett hallgatók.

A tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók lakóhely szerinti összetétele az országos megoszlásokhoz képest összességében nem mutat jelentős eltéréseket (valamelyest felülreprezentáltak Közép-Magyarországon, és alulreprezentáltak a Nyugat-Dunántúlon). A levelezős hallgatók megoszlása lényegesen nagyobb regionális eltéréseket mutat. A teljes

népességben tapasztalt arányoknál számottevően kevesebben kerülnek ki Közép-Magyarországról és az ország déli részéről, amit az északi régiók ellensúlyoznak. A budapesti nappali tagozatosok felülreprezentáltak, ezt a megyeszékhelyeken, megyei jogú városokban lakó levelezősök ellensúlyozzák, a mindkét tagozaton tanulók közül a teljes népességben tapasztalhatónál kisebb arányban élnek községekben. A nappali tagozatosok negyede budapesti lakos, és ugyanekkora arányban laknak megyeszékhelyen a válaszadók. Más vidéki városokban él a tanárképzősök közel egyharmada, és további egyötödük valamely község lakója.

A hallgatók 25%-ának van az állandó lakhelye azon a településen, ahol tanul, bár ebben a tekintetben számottevő különbségeket konstatálhatunk. A budapesti lakosok 70%-a valamely budapesti intézmény (ELTE, KGRE, PPKE, SE) hallgatója, ugyanakkor a megyeszékhelyeken élők közel fele tanul a lakóhelyén. A nappali és a levelező tagozatos hallgatók között ebben a tekintetben nincs számottevő különbség. A nappali tagozatos hallgatók valamivel több mint egyharmada az intézménytől száz kilométernél messzebb lakik, és további egyötödük 50 és 100 km közötti távolságra.

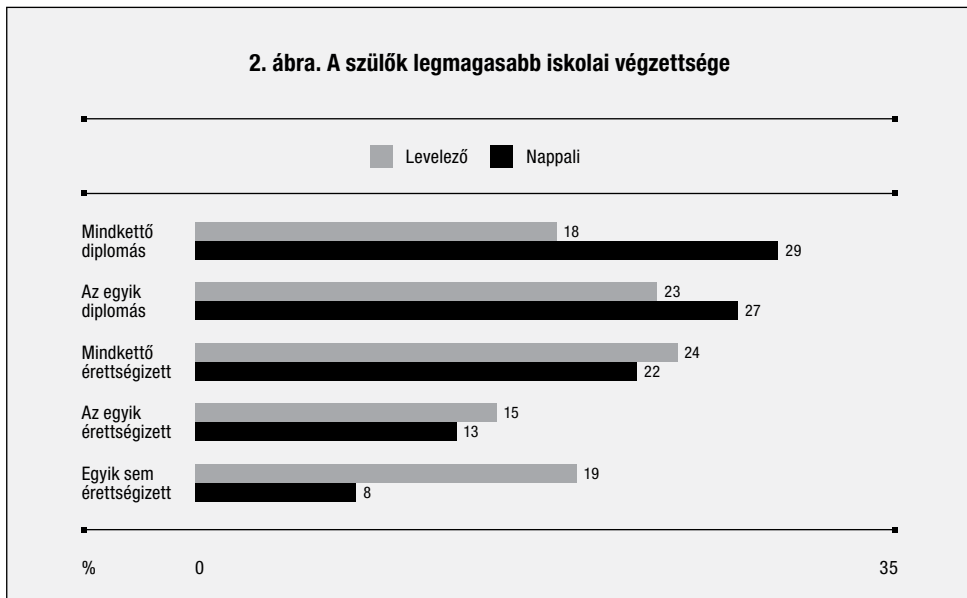
A szüleivel egy lakásban lakik a hallgatók negyede, amely arány az állandó lakóhelyükön tanulók körében 34%. A szülőkkel együtt lakók aránya az intézmény és a lakóhely távolságának növekedésével csökken, ugyanakkor az albérletben lakók és a kollégisták tekintetében fordított az összefüggés, azaz minél távolabb van egymástól az intézmény és a lakóhely annál többen laknak ilyen formában.

TÁRSADALMI HÁTTÉR, KULTURÁLIS TŐKE

DIPLOMÁSOK A CSALÁDBAN

A 2000-es, a 2004-es és a 2008-as Ifjúság vizsgálatok (Laki–Szabó–Bauer 2001, Bauer–Szabó 2005, Bauer–Szabó 2009) adatai szerint a felsőoktatásban az egyik legfontosabb tendenciaszerű változás az, hogy az alacsonyan iskolázott szülők gyermekei előtt egyre inkább záródik (Bauer–Szabó 2009, 30). Miközben 2000-ben a legfeljebb 8 általános iskolai végzettséggel rendelkező apák gyermekei az egyetemista válaszadók 3%-át adták, 2004-re az arányuk 1%-ra csökkent és ez maradt 2008-ra is. A főiskolások esetében ugyanez a 2000. évi 6%-ról, 2004-ben 5%-ra és 2008-ban 3%-ra csökkent. Ezzel párhuzamosan pedig mind az egyetemisták, mind a főiskolások körében nőtt a középiskolai végzettséggel és a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek aránya. 2008-ban az egyetemisták 40%-ának, a főiskolások 30%-ának volt diplomás az édesapja. Mindhárom adatfelvétel szerint nagyobb arányban vannak jelen a főiskolások, mint az egyetemisták között a szakmunkás végzettséggel rendelkező apák gyermekei. A teljes magyarországi ifjúsági korosztályra vonatkozó vizsgálat adatai azt mutatták, hogy 2008-ban a főiskolások egyharmadának, míg az egyetemisták egyötödének apja szakmunkás végzettségű.

Kutatásunk adatai azt mutatták, hogy a fenti tendenciák érvényesülnek e képzésben is. 2011-ben a tanárképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók több mint felének, legalább az egyik szülője diplomás, egyharmaduké érettségizett, további 8%-uk szüleinek nincs érettségije. A levelező tagozatosok közel egyötöde szüleinek nincs érettségije, s 41%-uknak diplomás valamely szülője. Tehát a levelező tagozatosok általában kevésbé képzett családból indulnak (2. ábra). (A szülők legmagasabb iskolai végzettségének részletes megoszlásait a Melléklet 4. táblázata mutatja.)



Egy generációval tovább tekintve, a nagyszülők körében lényegesen kisebb a diplomások aránya mindkét tagozat esetében. Kéttgenerációs diplomás felmenőkre a tanárképzés résztvevőinek csak kis része tekinthet vissza, és ez is a nappalisok körében gyakoribb (24%), mint a levelező tagozatosoknál (11%). A levelezősök 56%-ának nincs diplomás felmenője, ugyanez az arány a nappalisok körében 40%.

ELIT FOGLALKOZÁSOK A ROKONSÁGBAN

Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy milyen családi kapcsolati tőkével jellemezhetők a tanárképzésben tanuló hallgatók. A társadalmi tőkeforrás vizsgálata a családok kapcsolati hálójának feltérképezése volt abban a tekintetben, hogy az milyen, az általános társadalmi presztízsrankor elején szereplő tagokkal bír (az általunk e tanulmány keretei között véleményformáló elitnek meghatározott csoportok tagjaiból: 1. befolyásos vállalkozó, 2. elis-

mert művész, tudós, 3. felső szintű gazdasági vezető, 4. területi szintű politikus, 5. újságíró, 6. országos szintű politikus, 7. egyházi vezető).

A válaszadók kisebb része tart számon a családjá, rokonsága körében olyan személyt, aki a felmérésben szereplő hét társadalmi csoport valamelyikébe tartozik. A legtöbben befolyásos vállalkozókat említettek (nappalisok 24%-a, levelezősök 15%-a), országos politikus vagy egyházi vezető hozzátartozót csupán töredékük. Az elitkapcsolatok egymást is vonzzák, akinek van ilyen a rokonai között, átlagosan csaknem kétfélét is említett. A kulturális elitcsoportok körében is a nappalisok jeleztek több családi kapcsolatot (17%), a levelezők e szempontból is hátrányosabb helyzetben vannak (10%): nincs olyan elitkapcsolat, amelyben jobb helyzetben lennének a nappalisoknál. A két csoport helyzete a gazdasági vezetőként számon tartott rokon tekintetében a leginkább kiegyenlített (a nappalisok 13%-a, a levelezősök 12%-a jelezte, hogy van ilyen személy a rokonságában).

PEDAGÓGUSOK A CSALÁDBAN

A pedagógus hallgatókat vizsgáló kutatások komoly figyelmet szentelnek a képzésbe belépők pedagógusképének, az azt leíró vélekedéseinek, illetve azok mélybeágyazottságának (Nagy 2001, Kozma 2004, Falus 2006). Ennek az az oka, hogy a hallgatók iskolai életútjuk során, az iskolapadban eltöltött 12 év alatt, számtalan pedagógusmintával találkoznak, amely minták jelentősen meghatározzák pályaképüket, a pályáról alkotott nézeteiket. Különösen erős lehet ez a minta (negatív és pozitív értelemben egyaránt) akkor, ha a szocializáció első szakaszai során (a családi szocializáció során) kerülünk hatása alá, és még erősebb akkor, ha a legközelebbi családtagok (például a szülők) szolgálnak mintaadóként. Kocsis Mihály 2000. évben folytatott kutatása során azt találta, hogy a válaszadók 52%-ának van a családjában vagy a rokonságában pedagógus (Kocsis 2003).

Vizsgálatunkban a tanárképzésben részt vevő hallgatók kétharmada számolt be arról, hogy családjában van pedagógus (nappali tagozatosok 67%-a, levelezősök 62%-a). Mindkét körben az általános iskolai tanári (nappalisok és levelezősök között egyaránt 36%) és tanítói (27%, 30%), valamint a középiskolai tanári (27%, 31%) hozzátartozóból van a legtöbb a családjában. Óvodapedagógus családtaggal rendelkezik a hallgatók egyötöde. Szakiskolai oktató rokonnal a válaszadók 12-13%-a rendelkezik. Felsőoktatásban oktató rokonnal szintúgy a hallgatók 12-13%-a. A különféle pedagógushivatások családi előfordulása tekintetében nincs jelentős különbség a két tagozaton tanulók között. A különféle szintű oktatási intézményeket tekintve mindkét tagozaton tanulók körében az általános iskolában oktató rokona van a legtöbb válaszadónak.

Árnyalja a képet a további elemzés. Ha csak a pedagógusfoglalkozású szülőket tekintjük, különbséget láthatunk a tagozatok hallgatói között: a nappalisok közül másfélszer annyian bírnak pedagógus szülővel, mint a levelezősök körében (27%, 19%). A nappali ta-

gozatos hallgatók negyedének egyik szülője pedagógus. A szülők legnagyobb részben általános iskolában tanítanak: a nappalisok körében többen vannak, akiknek valamelyik szülője (elsősorban az anyja) általános iskolában oktat, mint a levelezősök körében (13 és 6 százalék). Azonban a pedagógus családból származó hallgatók aránya csekély: a nappalisok 3%-ának, a levelezők 2%-ának mindkét szülője pedagógus.

KÖNYVEK

A hallgatóknak átlagosan 288 saját könyvük van, a szülők háztartásában ennek több mint kétszerese (680). A levelező tagozatosok valamelyest több (771 darab) könyvet tartanak számon a szülői otthonra gondolva, mint a nappalisok (615), de a saját tulajdonú kötetek számát tekintve lényegesen nagyobb a különbség (459 és 163). Mind a szülői, mind a saját tulajdonú kötetek száma összefügg az életkorral, de az összefüggés lényegesen erősebb a saját tulajdonú könyveknél. A levelező tagozatos hallgatók fölénye jelentős részben éppen ezzel, tehát a magasabb életkorukkal magyarázható. A diplomás felmenővel rendelkező hallgatók szülői otthonában lényegesen több (a második generációs diplomásokéban 950, az elsőgenerációsokéban 747) könyv van, mint ott, ahol elsőként a válaszadó nemzedéke szerez diplomát (540).

NYELVTUDÁS

Önbesorolásuk szerint a nappali tagozatos hallgatók mindegyike beszél valamilyen szinten idegen nyelvet. A legtöbben angolul beszélnek. A nappali tagozatos hallgatók háromnegyedének nyelvvizsgálója is van ebből a nyelvből, és közülük szinte mindenkinek (72%) legalább középfokú. Az angol mellett a németül tudás viszonylag elterjedt, más nyelven csak kevesen tudnak.

A nappalisok 97%-ának van valamilyen fokozatú nyelvvizsgálója legalább egy nyelvből, ám ez az arány nem mutat ilyen pozitív képet, ha a diploma – a képzések nagy részénél általában érvényes – átvételének feltételét, a két középfokú nyelvvizsga meglétének arányát vizsgáljuk. A nappalisok 55%-ának és a levelező tagozatosok 51%-ának csak egy nyelvvizsgálója van. (Legalább két nyelvvizsgálóval a nappalisok 42%-a és a levelezősök 23%-a rendelkezik.) Középfokú nyelvvizsgálóval a nappalisok 79%-a bír (68% eggyel, 11% kettővel), alacsonyabb vizsgája a hallgatók egytizedének van (9%-nak egy, 1%-nak kettő). A nappalisok 38%-ának van felsőfokú nyelvvizsgálója (31%-nak egy, 7%-nak kettő), és további 6%-uk beszél valamilyen nyelven anyanyelvi szinten.

A levelezősök 28%-ának van felsőfokú nyelvvizsgálója (23%-nak egy, 4%-nak kettő, 1%-nak három), és további egytizedük beszél valamilyen idegen nyelven anyanyelvi szinten. Középfokú nyelvvizsgálóval a levelezősök 42%-a rendelkezik (36% eggyel, 5% kettővel, 1%

hárommal), alapfokú vizsgálója 18%-uknak van (kizárólag egy). A levelező tagozatosok 7%-a egyáltalán nem beszél semmilyen nyelvet a magyaron kívül.

A magyar felsőoktatás egyik sajátossága, hogy az oklevél kiállítása csúszik a nyelv- vizsgák hiánya miatt, a tanárképzés hallgatóinak egy része számára is – minden valószínűség szerint – problémát jelent majd.

ÁTMENET A FELSŐOKTATÁSBA ÉS AZ ALAPKÉPZÉS

A tanárképzős hallgatók vizsgálatakor e kérdésnél először arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen a középfokú oktatásból a felsőoktatásba való átmenet, milyen felsőoktatás-választási szempontok mutatkoznak, továbbá milyen vélekedések vannak a képzőhelynek a magyarországi felsőoktatási térben elfoglalt helyéről; illetve arra, hogy milyen motivációk és beállítódások jelennek meg a továbbtanulás-választás időszakában. 2009-ben a Debreceni Egyetemen és a Szegedi Tudományegyetemen (az akkor még osztatlan) tanárképzésben tanuló végzős hallgatók körében folytatott kutatásunkban azt találtuk, hogy a hallgatók nagy része első felvételijén került be a felsőoktatásba (71%), második nekifutásra 22%-uk, harmadikra 3%-uk, ennél többször pedig összesen 4%-uk felvételizett. Ezen eredmények megismétlődését vártuk e kutatás során is, azzal a különbséggel, hogy azt feltételeztük, a Bologna-rendszerű felsőoktatás a hallgatók bekerülésében, az expanzió jellegében a kisebb létszámú korosztály miatt némileg más rajzolatot mutat.

2011 tavaszán folytatott kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy a nappali tagozatosok 98%-a már az érettségi évében jelentkezett valamelyik felsőoktatási intézménybe, és mintegy 91%-uk sikeresen. Továbbá, 77% esetében, a jelentkezés a jelenlegi intézményükbe történt. (A levelező tagozatosok 42%-ánál történt utóbbi módon a felvétel.) A nappali tagozatosok 14%-a nem a mesterképzés intézményébe nyert felvételt, 7%-ukat pedig nem vették fel a felsőoktatásba.

A TOVÁBBTANULÁS MOTÍVUMAI

Lukács Péter és munkatársainak 2002. februári kutatási eredményei azt mutatták, hogy a pedagógushallgatók jelentkezése a felsőoktatásba nem feltétlenül jelenti azt, hogy a hallgatók „már az induláskor azzal a szándékkal vágnak neki a képzésnek, hogy pedagógusok legyenek” (Lukács 2002, 64). Nagy (2001) és Kozma (2004) megállapítása szerint e hallgatók körében a jelentkezést leginkább befolyásoló tényezők: a tudományterület iránti érdeklődés kielégítése, a tanított korosztály szeretete, és a pedagóguspálya iránti elköteleződés, ugyanakkor pedig a sorban következőként az intézmény hozzáférhetősége és a diáklét folytatásának vágya. Mindez egybevág 2001-ben az elsőéves egyetemisták körében foly-

tatott kutatás eredményeivel (Elsőéves egyetemisták, Kutatásvezető Gábor Kálmán, Oktatókutató Intézet, 2001).

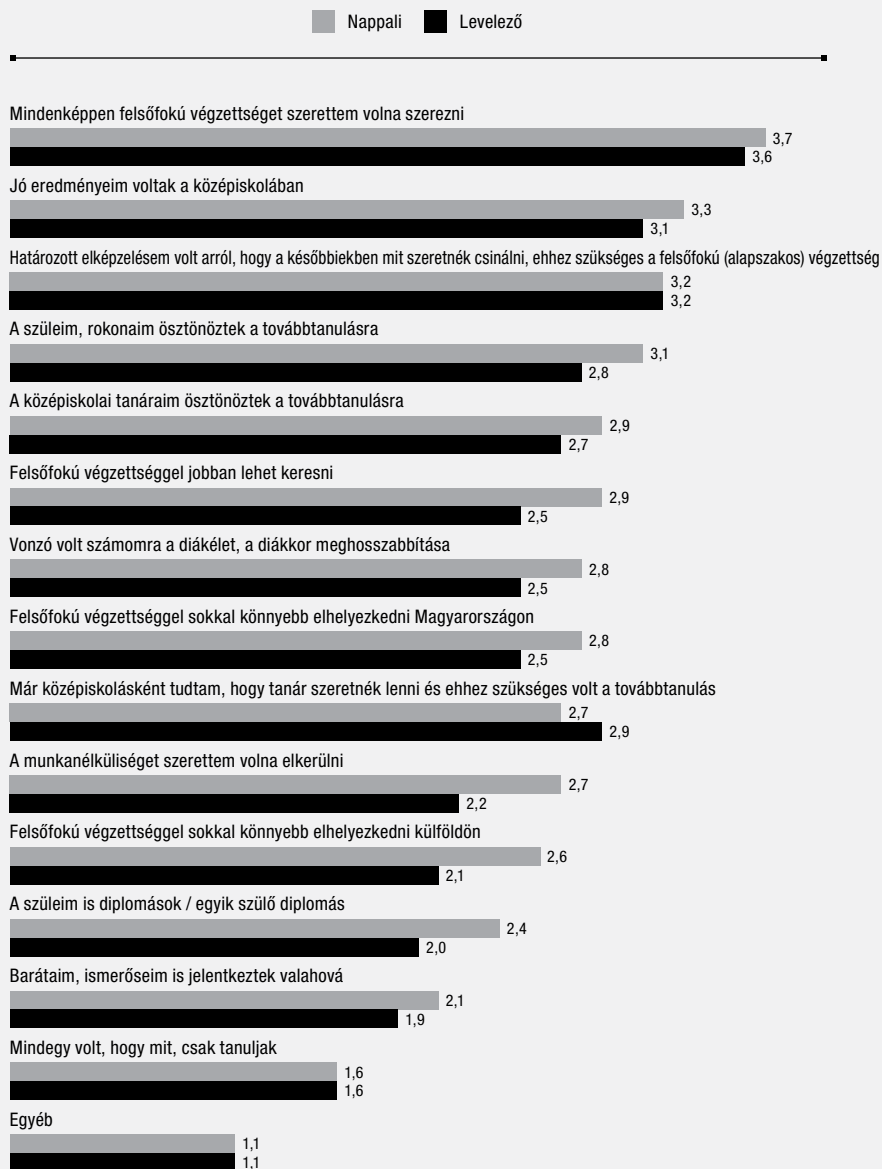
E kérdéscsoport kialakításakor kérdőívünkben 14 állítást fogalmaztunk meg, és arra kértük az alanyokat, hogy egyenként egy négyfokú skálán határozzák meg azt, hogy egy-egy tényező mennyire játszott szerepet jelentkezéskor. A válaszok átlagértékek szerinti sorba rendezésével alakítottunk ki egyfajta sorrendet.

A nappali tagozatos válaszadók körében az első helyen a „mindenképpen felsőfokú végzettséget szerettem volna szerezni” kijelentés áll. (E tényezőről a válaszadók 78%-a jelezte, hogy nagyon nagy szerepet játszott.) A sorban következő a „jó eredményeim voltak a középiskolában” kijelentés (46%). A harmadik legerősebb motivációs tényezőként a későbbi foglalkozásról való határozott elképzelést jelölték meg a válaszadók (53%-uk jelezte azt, hogy ez nagyon nagy szerepet játszott). A felvételi jelentkezéseket befolyásoló következő fontos tényezőkként a hallgatók a családi, illetve a középiskolai tanárok általi ösztönzést jelölték meg (a hallgatók kétharmada jelezte hogy ez a tényező nagyon nagy szerepet játszott). A felsőfokú végzettséggel kapható magasabb bér motivációs hatását – mely az átlagérték alapján a következő helyen szerepel – a hallgatók negyede értékelte úgy, hogy az számára nagyon nagy jelentőséggel bírt. Az anyagi viszonyokról való elképzelésekkel azonos átlagértéket kapott a „vonzó volt számomra a diákélet, a diákkor meghosszabbítása”, és itt is azt találtuk, hogy a „nagyon nagy szerepet játszott” választ adók e tényező esetében is a hallgatók negyedét tették ki. A motivációs tényezők átlagértékek által kialakított tabellájának középső részén helyezkedik el a „már középiskolásként tudtam, hogy tanár szeretnék lenni, és ehhez szükséges volt a továbbtanulás” tényezője, amelyről ugyanakkor a válaszadók 40%-a jelezte, hogy nagyon nagy szereppel bírt a felsőoktatási jelentkezéskor. A rangsor utolsó felében helyezkednek el a munkanélküliség elkerülése és a külföldi munkavállalás lehetősége mint tényezők, melyek döntést befolyásoló ereje – nappali tagozatos hallgatókról lévén szó – megfelel a várakozásunknak. A válaszadók kis részét befolyásolta az, hogy szülei diplomások (2,4 átlagérték, ugyanakkor a válaszadók 47%-a jelezte, hogy ez egyáltalán nem befolyásolta). A döntést befolyásoló tényezők sorrendjének utolsó helyén olyan állítás helyezkedik el, mely a felsőoktatás parkolópálya jellegére utal („mindegy hogy mit, csak tanulj”). Ki kell emeljük, hogy mindkét almintában a válaszadók 6%-a jelezte, hogy ez döntő befolyással volt jelentkezésére, ugyanakkor a válaszadók közel kétharmada azt jelezte, hogy számára ez egyáltalán nem volt motivációs tényező.

Vizsgálatunk eredményei szerint a középiskola elvégzését követő továbbtanulás első számú motívuma, a felsőfokú végzettség megszerzése: elsősorban a felsőfokú végzettség presztízse miatt, de az ezzel járó anyagi előnyök és (elsősorban a hazai) elhelyezkedési lehetőségek szerepe is érvényesül.

A nappali és a levelező tagozatos hallgatók motívumai között az a legnagyobb különbség, hogy az előbbieket döntésében lényegesen nagyobb erővel jelenik meg a munkanélküliség elkerülése, de körükben jelentősebb a szülők, rokonok, középiskolai tanárok ösztönzése is.

3. ábra. A továbbtanulás motívumai a középiskola elvégzése után
(négyfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=nagyon nagy szerepet játszott)



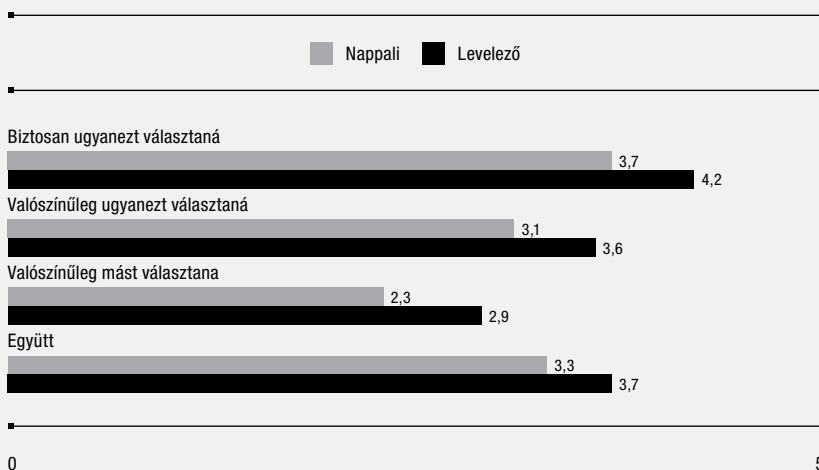
Az intézmény megválasztásában a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízs jellegű tényezők a legerősebbek. A hallgatók 59%-a jelezte hogy számára a szakterület iránti vonzódás (ez a tényező bírt a legmagasabb átlagértékkel: 3,5) volt az, ami nagyon nagy szerepet játszott az intézményválasztásban. Az intézmény hírnevéről ugyanezt a hallgatók 48%-a jelezte (átlagértéke a nappalisok körében 3,4), ugyanígy a képzést folytató kar hírnevéről a hallgatók 44%-a (3,2). A kényelmi megfontolások („ide volt a legkönnyebb bekerülni”, „ezt a szakot könnyen el lehet végezni”, „máshová nem vettek volna fel”) a lista alján található (a hallgatók kétharmada jelezte, hogy ezen tényezők egyáltalán nem játszottak szerepet).

MENNYIRE KÉSZÍTETTE FEL AZ ALAPKÉPZÉS AZ MA/MSC TANÁRKÉPZÉSRE?

Abban a tekintetben, hogy mennyire készítette fel a tanárképzésre, a válaszadók a közepesnél valamivel jobbnak értékelték az alapképzést: az „iskolai osztályzatok” átlaga a nappalisok körében 3,3, a levelezősök körében 3,7 volt. A nappali tagozatosok egytizede szerint az alapképzés teljes mértékben felkészítette a tanárképzésre, ugyanerről a levelezősök negyede vélekedett így. A alapképzés „egyáltalán nem készítette fel a tanárképzésre” vélekedéssel bír a nappalisok 7%-a és a levelező tagozatosok 4%-a.

A negatív kritikák ellenére a hallgatók, ha tehetnék, az alapképzésre általában ugyanazt az intézményt választanák, amelyre jártak. A nappalisok 14%-a és a levelezők 13%-a azonban jelenlegi ismereteik alapján inkább máshová mennének. Bár a nappali tagozaton tanulók szigorúbban osztályozták az alapképzést nyújtó intézményt (erről a kritikus hozzáállásról bővebben Kocsis 2003, 67–74), mégis csaknem tíz százalékponttal többen választanák biztosan újra ugyanazt az intézményt, mint a levelező tagozatosok. Azonban az adatok alapján az is megállapítható, hogy a nappalisok általában (az intézmény újraválasztásának valószínűségétől függetlenül) kevésbé elégedettek az alapképzést nyújtó intézménnyel, mint a levelező tagozatra járók.

4. ábra. Az alapképzést nyújtó intézmény megítélése „újraválasztása” szerint (öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem elégedett, 5=teljes mértékben elégedett)



A TANÁRI MESTERKÉPZÉS VÁLASZTÁSA

JELENTKEZÉS A MESTERKÉPZÉSRE

Abban az évben, amikor aktuális tanulmányaikra jelentkeztek, a nappali tagozatos hallgatók átlagosan 2,2, míg a levelezősök 1,7 MA/MSc felvételi helyet jelöltek meg. Ezek döntő többsége tanári mesterszakos hely volt (nappali tagozatosok 1,9, levelező tagozatosok 1,6). A jelentkezők döntő többsége sikeres felvételt tett. A nappalisok 95%-át, a levelezősök 92%-át felvették arra a képzésre, amelyre első helyen jelentkezett.

A mesterszakra jelentkezés motívumai sorában is (az értékesebb) diploma megszerzése az elsődleges. A hallgatók háromnegyede számára a legfontosabb motivációs tényező az volt, hogy mindenképpen mesterszintű diplomát szerezzenek. A hallgatók 56%-át nagyon nagy mértékben motiválta a továbbtanulásban az, hogy határozott elképzelése volt arról, hogy tanár szeretne lenni, s ehhez szükséges végzettséget szerezzen. Az adatokból az is kiemelkedik, hogy a tanárképzésben részt vevők a magasabb fokú végzettséggel kedvezőbbnek vélik munkapiaci helyzetüket („MA/MSc diplomával könnyebb elhelyezkedni” – nagyon nagy szerepet játszott a hallgatók 38%-nál, „MA/MSc diplomával jobban lehet keresni” – nagyon nagy szerepet játszott a hallgatók 32%-nál). Az alapszakon szerzett pozitív visszajelzések is fontos szerepet játszhatnak az indokok között: a hallgatók egyharmadánál nagyon nagy szerepe volt a továbbtanulás eldöntésében annak, hogy jó eredményei voltak

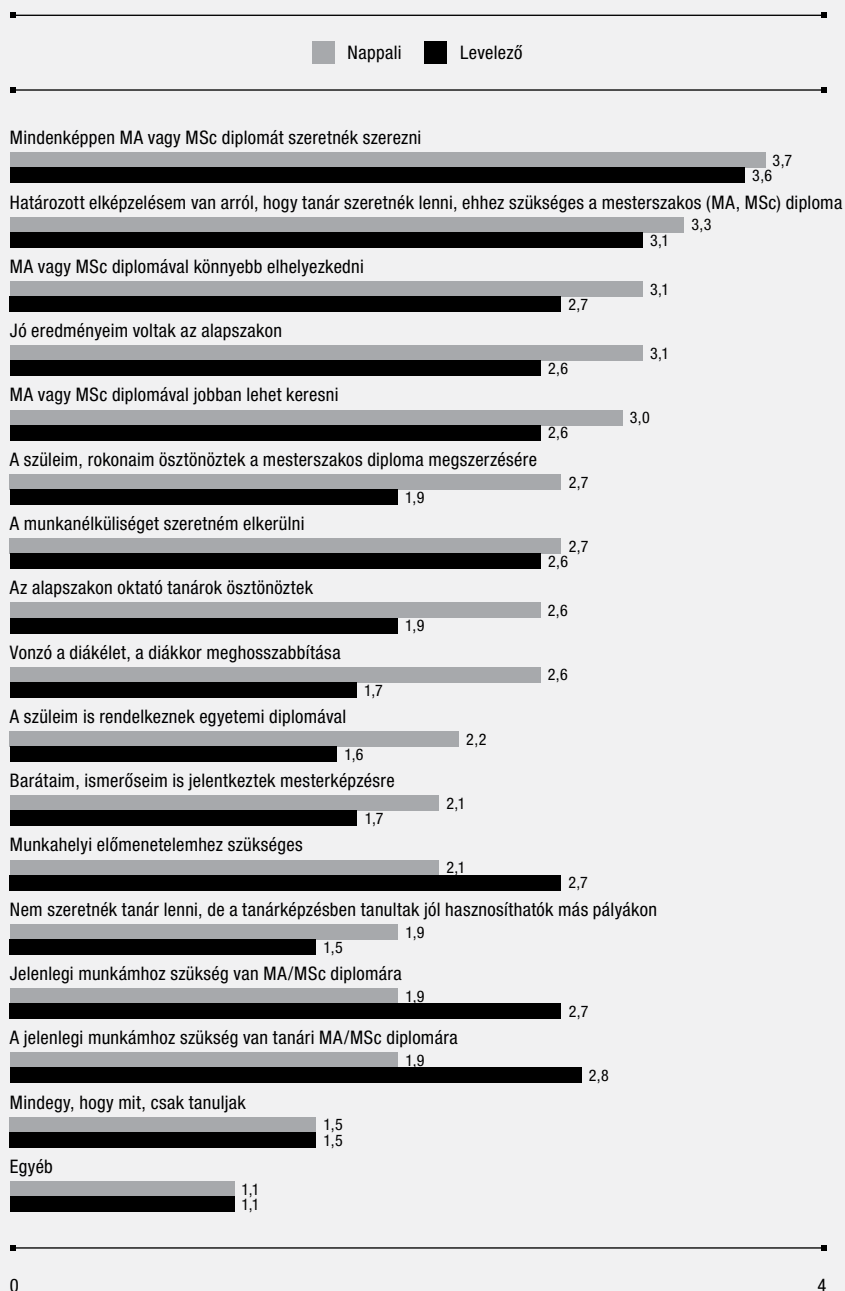
az alapszakon. A nappalisok döntésében minden tényező fontos valamelyest, kivéve azokat, amelyek a jelenlegi foglalkozáshoz, munkahelyhez kötődnek. Ezek természetesen a levelezősök körében fontosabbak. A munkanélküliség elkerülése megegyező fontosságú a két tagozaton, de ha az alapképzésre jelentkezés motívumaival hasonlítjuk össze, a levelezősök körében a mesterszaknak ebben a tekintetben nagyobb a szubjektív jelentősége. A tanárok, illetve a szülők tanácsai is valamelyest kevésbé fontosak a mesterképzésre jelentkezés, mint az alapképzésre jelentkezés tekintetében.

A hallgatók 8%-a jelezte, hogy számára a legfontosabb szempont az volt, hogy, noha nem szeretne tanár lenni, de a tanárképzésben tanultak jól hasznosíthatók más pályákon.

A felsőoktatási életszakasz kitolása a válaszadók nagy részénél nem befolyásolta a mesterképzésben való továbbtanulást (hallgatók 38%-a jelezte, hogy egyáltalán nem volt szempont az, hogy meghosszabbítsa a diákéveit, és 65%-uk számára szintén nem volt szempont az, hogy „mindegy, hogy mit” csak tanuljon).

A pályára orientálás – mint az oktatói szerepkészlet eleme – is megjelenik a motívumok között: a hallgatók egyötöde jelezte, hogy nagyon nagy mértékben befolyásolta a továbbtanulásban az, hogy az alapszakon oktató (vagy korábbi felsőoktatási) tanárai ösztönözték a mesterképzésben való továbbtanulásra.

5. ábra. A továbbtanulás motívumai mesterszakon
(négyfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=nagyon nagy szerepet játszott)



A TANÁRI MESTERSZAK ÉS AZ INTÉZMÉNYVÁLASZTÁS SZEMPONTJAI

A tanári mesterképzés, illetve az intézmény megválasztásában szerepet játszó tényezők sorrendje alig különbözik az alapképzés helyének eldöntésében szerepet játszó tényezőktől. A döntésben a szakmához, illetve az intézményhez kapcsolódó, részben presztízs jellegű tényezők a legerősebbek, a kényelmi megfontolások pedig ebben a tekintetben is a lista alján találhatóak.⁵

A tanári szakma iránti vonzódás a hallgatók 52%-ánál szerepel, mint a tanári mester szak választását nagyon nagy mértékben befolyásoló tényező. A képző intézmény és a kar jó híre szintén erős motivációs tényező: a hallgatók 40 %-át nagyon nagy mértékben befolyásolta. A tanárképzés választásánál a legkisebb motivációs erővel az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni”, és a „máshová nem vettek volna fel” tényezői szerepelnek. A hallgatók háromnegye szerint egyáltalán nem volt tényező az, hogy máshová nem vették volna fel. A tanárképzősök 67%-a jelezte, hogy egyáltalán nem befolyásolta az „ezt a szakot könnyen el lehet végezni” nézet. Az a szempont, hogy „ide volt a legkönnyebb bekerülni”, szintén egyáltalán nem befolyásolta a hallgatók kétharmadát.

A véleményformáló személyek (szülők, barátok, tanárok) befolyásoló ereje nem egyenlő mértékben, de érzeteti hatását, közülük kiemelendő a felsőoktatásban oktatók hatása, ami mind az átlagértékek, mind a válaszkategóriák megoszlásai szerint megelőzi a szülők és a barátok hatását.

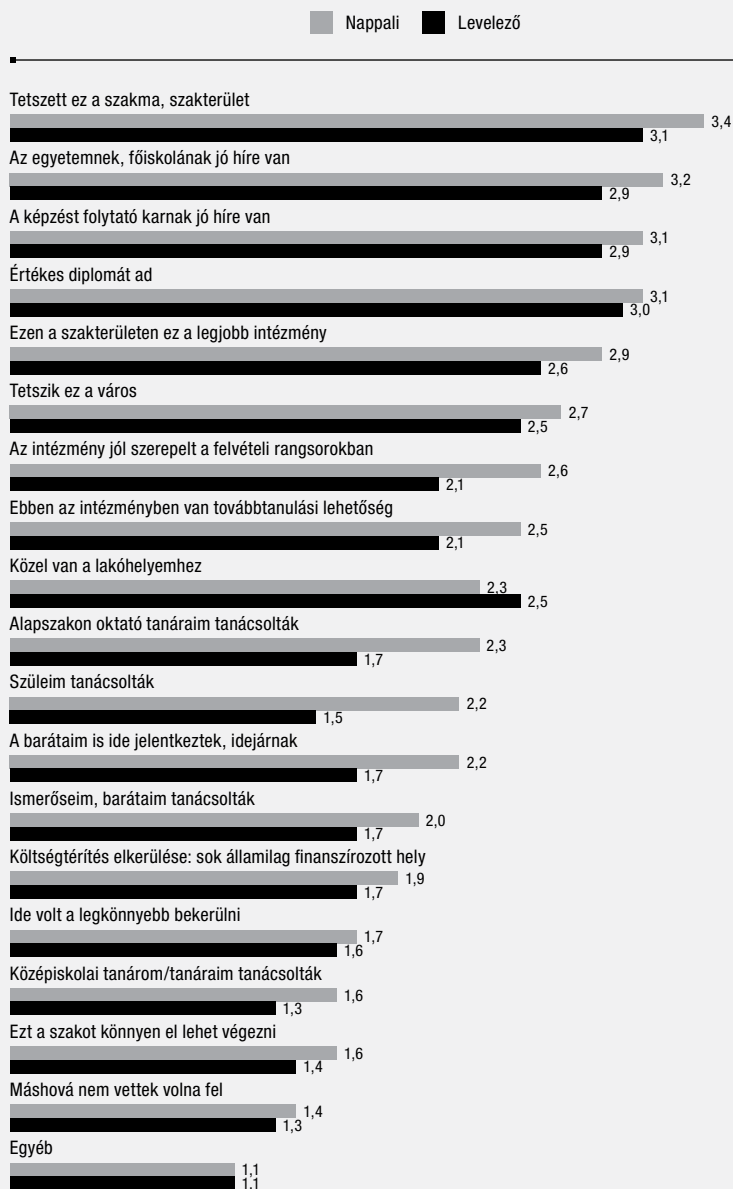
2. táblázat. Véleményformáló személyek hatása a mesterszakon való továbbtanulásra (%)

	Szüleim tanácsolták	Barátaim tanácsolták	Barátok ide jelentkeztek, idejárnak	Alapszakon oktató tanárain tanácsolták	Középiskolai tanárain tanácsolták
Egyáltalán nem játszott szerepet	52,5	49,3	47,7	46,5	70
2	16,4	22	20,6	16	15,6
3	20,4	21,3	20,6	25	10,2
Nagyon nagy szerepet játszott	10,5	7,2	10,9	12	3,9

A nappalisok döntésében a lakóhely közelségét kivéve, minden tényező fontos valamelyest, a legnagyobb különbség a szülők és a barátok tanácsai, valamint a felvételi rangsornak tulajdonított jelentőség tekintetében van. A levelező tagozatosok körében az intézmény elérhetősége fontos tényező.

5 A faktorelemzés megerősítette ennek a csoportosításnak a jogosultságát: a véleményalkotás három önálló dimenzióját különítette el: a presztízsszempontokat, a kényelmi tényezőket és a külső hatást, tanácsokat (a két, településre vonatkozó állítás nem illeszkedett a faktorstruktúrába, ezért az elemzésből kihagytuk).

6. ábra. A tanári mesterszak és az intézmény választásának szempontjai
(négyfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=nagyon nagy szerepet játszott)



RÉSZLETEK A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEN
ELHANGZOTTAKBÓL
(A TANÁRKÉPZÉS VÁLASZTÁSA, MOTIVÁCIÓK)

„A gimis tanárom nagyon jó volt, aki miatt végül is biológusnak mentem, és ő is úgy volt, hogy eredetileg biológus-kutató diplomája van, de elvégezte a tanár szakot is. És nekem tetszett ez a párosítás, hogy valakinek van egy kutatói tevékenysége, és amellet lehet jó tanár is, és ez hasznos.”

„Volt egy nagyon jó történelemtanárom, aki motivált, én is ezt szeretném, továbbadni. Az a lényeg, hogy továbbadjak valamit, és tényleg felkeltsem az érdeklődést egyes dolgok iránt.”

„Nekem édesapám is tanár, de én emiatt nagyon sokáig azt mondtam, hogy én nem leszek az, aztán rájöttem, hogy így emberileg ez áll hozzám a legközelebb.”

„Nálunk a családban nincs más szakma. Nálunk mindenki tanár: a testvérem, a szüleim, a nagymamáim, nagypapám. Engem le akarnak beszélni. Ők nem akarták, hogy tanár legyek, de én akartam. Mászt amúgy nem is tudnék igazából elképzelni, nekem a célom, hogy emberekkel gyerekekkel, foglalkozhassak.”

„Előtte pont, hogy negatív példa volt, én német szakos vagyok, és gimnáziumban nekem nagyon rossz némettanárom volt. Én pont emiatt jöttem, hogy ezt lehet máshogy is csinálni.”

„Igazából a matek érdekelt, de matematikus meg nem szerettem volna lenni.”

„Nekem a történelem lényegében már általános iskolában nagyon tetszett, és az általános és a középiskolai tanárom is táplálta ezt a történelemszeretetet. Igazából már a gimnáziumban tudtam, hogy tanári szakra fogok, szeretnék jönni. Ha nem ilyen tanáraink lettek volna, akkor valószínűleg nem ide jelentkezem.”

„Emberekkel lehet beszélgetni, és emberekkel lehet kapcsolatokat teremteni, fiatalokkal, gyerekekkel, és ez azért sok pluszt tud adni az ember életében, én úgy gondolom.”

„Azért választottam ezt, mert amit csinállok, arról folyamatos visszajelzés van, akár eredményekkel, akár más módon. Szerintem az a jó, hogy rögtön látom az eredményét annak, amit véghezvittem. Akár negatív, akár pozitív.”

„...amikor sikerem van, amikor visszakapok valamit a gyerekektől. Az, hogy megtanulja, hogy vissza tudja adni, amit tanítottam neki.”

„Fontos, hogy [a gyermek] tudja, milyen történelmi múltja van. Ha nem tudja a történelmet, akkor a jelennel sem lehet tisztában.”

ÉRTÉKORIENTÁCIÓK

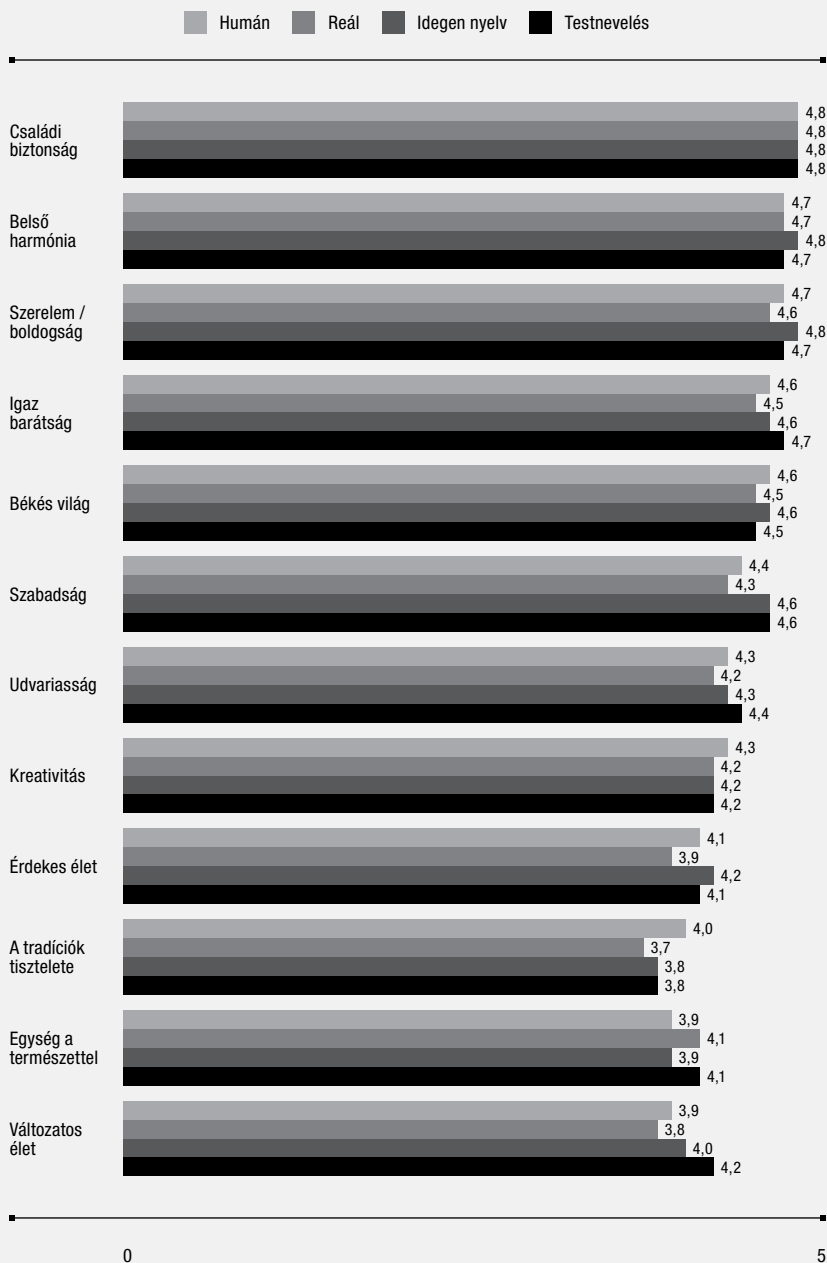
A tanárképzésben részt vevő hallgatók számára az egyéni célértékek dominánsak, és ezen belül is azok a legfontosabbak, amelyek az emberi kapcsolatokhoz és a biztonsághoz kötődnek.

A hallgatók által leginkább preferált értékek a „családi biztonság” (átlagértékek nappali tagozatosok: 4,8; levelező tagozatosok: 4,8), a „szerelem/boldogság” (4,8; 4,6), a „belső harmónia” (4,7; 4,8), az „igaz barátság” 4,7; 4,5), a „békés világ” (4,5; 4,6) és a „szabadság” (4,5; 4,5) – mind posztmaterális értékek, ugyanakkor ezek transztörténelmi jellegükből adódóan univerzális értékeknek tekinthetők. A hallgatók preferencia-sorrendjének középső részén posztmodern értékek („kreativitás”, „érdekes élet”, „változatos élet”), az értékpreferencia-sorrend végén tradicionális értékek („nemzet szerepe”, „vallásos hit”) és materiális értékek („gazdagság”, „hatalom”) helyezkednek el. Ezen eredmények azonos képet mutatnak az országos nagymintás ifjúságkutatások eredményeivel (vö. Laki–Szabó–Bauer 2001, Bauer–Szabó 2005, 2009).

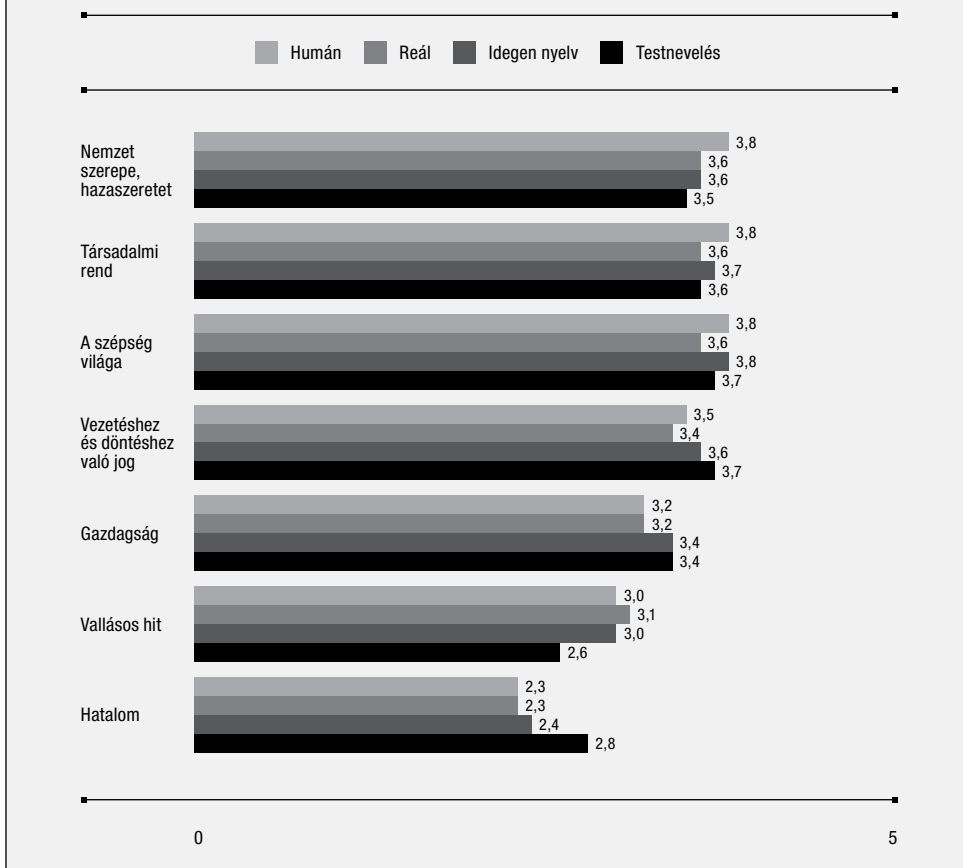
A nappali és a levelező tagozat hallgatóinak értékpreferenciái hasonlóak, azonban különbségeket is konstatálhatunk: az „egység a természettel”, a „tradíciók tisztelete”, valamint a „nemzet szerepe”, a „gazdagság” és a „vallásos hit” értékei a levelezősöknek fontosabbak.

A különböző képzési területek (humán, reál, idegen nyelv, testnevelés) hallgatóinak értékrendje közötti különbségek elsősorban nem a magasra tartott értékek esetében, hanem az alulértékeltékében jelennek meg. A humán képzési terület hallgatóinak az átlagosnál fontosabbak a tradicionális értékek („tradíciók tisztelete”, „nemzet szerepe, hazaszerepet”, „társadalmi rend”). A reál szakosok a többieknél általában kevésbé tartják fontosnak a posztmodern, hedonisztikus értékeket („érdekes élet”, „változatos élet”). Az erővel, függetlenséggel összefüggő értékek („szabadság”, „vezetéshez, döntéshez való jog”, „gazdagság”, „hatalom”) relatív fontossága nagyobb a testnevelőtanár-hallgatóknak, ugyanakkor a vallás átlagértéke a körükben a legkisebb.

7. ábra. Értékek fontossága tantárgycsoport szerint
(öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos)



7. ábra. Értékek fontossága tantárgycsoport szerint
(öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos)



A tanárjelöltek értékstruktúráinak vizsgálatát azzal folytattuk, hogy először az egyes értékek között az eredeti változók azon csoportjait kerestük, melyek egymással szorosabb korrelációban vannak, mint másokkal, ezért egy faktorhoz tartozónak tekinthetjük őket, és ezekkel – mint új változókkal – további elemzéseket végezhetünk. A kialakítandó faktorok számát előzetesen nem adtuk meg. A művelet során négy faktort (tradicionális, posztmodern, univerzális, materiális) sikerült kialakítani, ezek összességében a mintának 63%-át fedték le.

3. táblázat. Értéorientációk (faktorszórok átlagai)

	Tradicionális	Posztmodern	Univerzális	Materiális
A tradíciók tisztelete	,793	,037	,175	,037
Nemzet szerepe, hazaszeretet	,779	,078	,089	,093
Vallásos hit	,672	-,155	,018	,032
Egység a természettel	,494	,390	,119	-,043
Udvariasság	,480	,143	,307	,068
Változatos élet	,002	,777	,091	,231
Érdekes élet	-,001	,726	,043	,209
Kreativitás	,281	,585	,130	-,119
Szabadság	-,037	,561	,183	,144
Szerelem/boldogság	,001	,102	,755	,080
Családi biztonság	,245	-,078	,668	-,016
Belső harmónia	,110	,107	,651	-,062
Igaz barátság	,058	,213	,500	,097
Békés világ	,380	,306	,487	-,052
Hatalom	,003	,014	-,091	,833
Gazdagság	-,007	,041	,005	,791
Vezetésre és döntésre való jog	,014	,287	,074	,624
Társadalmi rend	,359	,114	,071	,429
A szépség világa	,189	,265	,281	,362

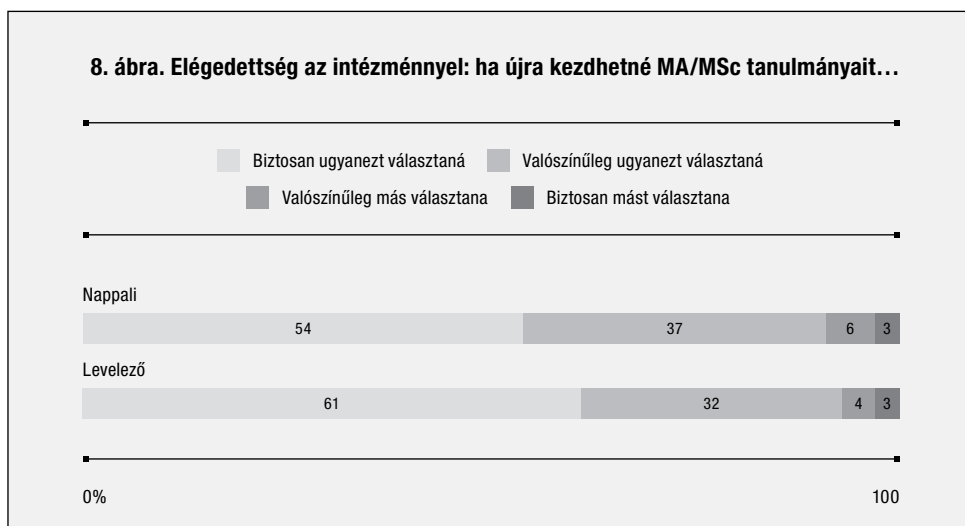
*Az összevonas metódusa főkomponens analízis, amely a faktorok közötti euklideszi távolságokat veszi figyelembe.
A rotáció 9 lépcsőben történt*

Az értéorientációk között különbségeket találhatunk (a hallgatók neme, településtípusa, a család értelmiségi- és pedagógusmintái). A hallgatónőket az univerzális értéorientáció jellemzi, és a materiális értékvilágtól a legtávolabb helyezkednek el, a férfiak pedig éppen ellenkezőleg, inkább a materiális orientációkat vallják. Kismértékű a különbség a hallgatók értékvilágában aszerint, hogy a hallgatók állandó lakóhelye milyen településtípusba tartozik (a községek lakói inkább tradicionális orientációjúak, távolabb helyezkednek el a posztmodern orientációtól, a budapesti lakosok pedig inkább materiális és posztmodern orientációjúak). Hasonlóan kismértékű különbségeket láthatunk az értéorientációk között aszerint, hogy a szülők diplomások-e (a leendő első generációs értelmiségiek univerzális és tradicionális orientációjúak, a második generációsokra a posztmodern értékvilág jellemző), és aszerint, hogy a szűkebb-tágabb családban van-e tanár (azok között ahol a rokonságban van tanár,

inkább az univerzális és a tradicionális értékorientációk vannak jelen, azok pedig akiknek valamely szülője tanár, inkább materiális és posztmodern orientációjúak). A vallásos meggyőződés alapján jelentős különbségek mutatkoznak az értékorientációkban, a „vallásellenes” hallgatók („nem vallásos, ha szóba kerül érvel ellene”) a posztmodern és (kisebb mértékben) a materiális értékekhez állnak közel (és távol a tradicionális értékektől), a „közömbösek” hasonló módon, a „maguk módján vallásos” fiatalok már inkább a tradicionális orientációval jellemezhetők, és a „meggyőződéses vallásos” hallgatók tradicionális értékvilágúak (távol a posztmodern és a materiális értékektől). Efféle kép rajzolódik ki a vallásos aktivitás alapján is (a hetente templomba járók tradicionális értékorientációval, másik oldalon pedig a templomba soha nem járók, a posztmodern értékorientációval bírnak). A hallgatók értékorientációi között nincsen nagymértékű különbség abban a tekintetben, hogy valaki tanár szeretne-e lenni vagy sem, azonban az megállapítható, hogy azok, akik nem szeretnének tanárok lenni, materiális orientációjúak, és a posztmateriális értékekben az univerzális értékekhez állnak közel, ezzel együtt pedig elutasítók a tradicionális értékorientációk irányában.

A MESTERKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE

A hallgatók háromnegyede elégedett az intézménnyel, ahova jár: mind a nappalisok, mind a levelezősök több mint kilenctizede valószínűnek tartja, hogy ha újra dönthetne, ugyanezt az intézményt választaná. A levelezősök elköteleződése némileg erősebb: körükben hét százalékponttal többen vannak olyanok, akik biztosan ugyanezt választanák (a nappalisok 54%-a, a levelező tagozatosok 61%-a). Ugyanakkor a hallgatók 3%-a azt jelezte, hogy MA/MSc tanulmányainak helyszínül biztosan egy másik intézményt választana.



A tanárképzésben részt vevő hallgatók pályaképe és a tanárképzéssel való elégedettségük mélyebb megismerése kutatásunk eredményei szempontjából releváns információkat hordozhat, ezért kérdőívünkbe beépítettük egy olyan, erre vonatkozó kérdéscsoportot, melyet N. Kollár Katalin (2008) eredményesen alkalmazott. A kérdésben harminc olyan tulajdonságot soroltunk fel, amely hasznos lehet egy tanárnak a napi praxis során. Arra kértük a válaszadót, hogy 1–5-ig terjedő skála segítségével határozza meg, szerinte a tanári pálya gyakorlásához ezek a tulajdonságok mennyire fontosak. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy a válaszadó szerint a képzés mennyire fejlesztette ezeket.

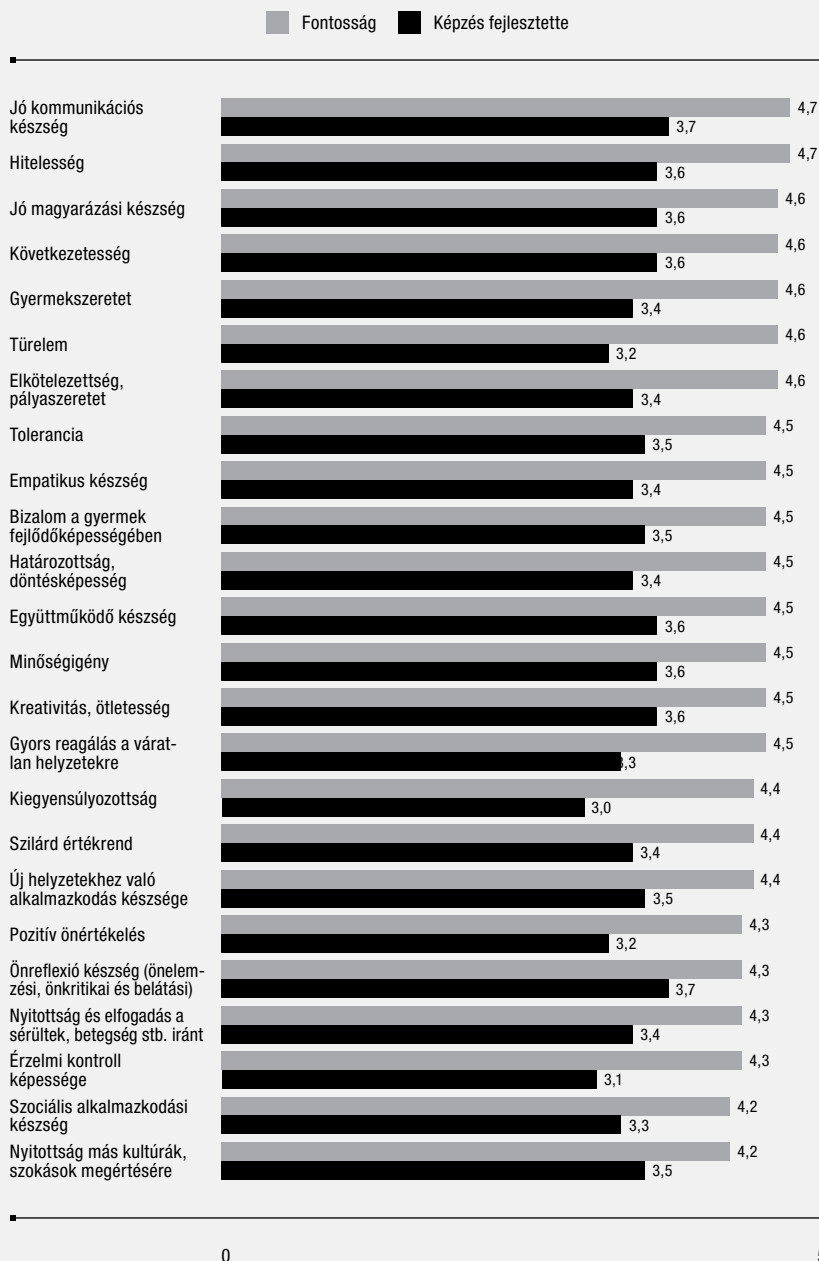
A zárt kérdésben megadott tulajdonságlista szinte minden elemét fontosnak (4-es átlag feletti), vagy akár nélkülözhetetlennek (4,5 feletti átlagértékek) tartják a tanárjelöltek. Kiemelendő, hogy a tulajdonságok univerzális módon preferáltak a hallgatók között (az átlagértékek alapján kialakított preferencia-sorrend első és utolsó eleme között mindössze 0,8 a különbség). Az összes megadott tulajdonság – a kezdeményezési és vállalkozási szellem (4), a vezetési képesség (3,9), az érdekvérvényesítési képesség (3,9) és a sikerorientáció (3,8) kivételével – 4-es átlagérték feletti értékkel bír.

A hallgatók szerint a pedagóguspályán a leginkább fontos tulajdonságok: 1. jó kommunikációs készség (4,7), 2. hiteleség (4,6), 3. jó magyarázási képesség (4,6), 4. következetesség (4,6), 5. gyermekszeretet (4,6), 6. türelem (4,6), 7. elkötelezettség, pályaszeretet (4,6).

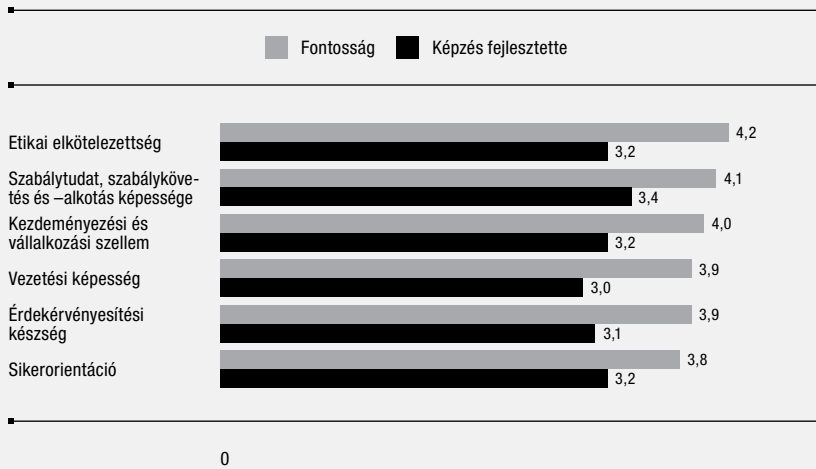
Ha a felsorolt tulajdonságokat a képzéssel összefüggésben vizsgáljuk, akkor rögtön szembetűnik, hogy a válaszadók minden tulajdonság fejlesztése esetében azt jelezték, hogy a képzés kevesebbet nyújtott, mint amennyit szerintük kellene. Először tekintsük át a következő, 9. ábra segítségével azt, hogy a válaszadók értékelése szerint mekkora a pedagógusképzés hiányossága az adott tulajdonság preferáltságához képest, azaz a fontossághoz viszonyítva a képzés mennyire segítette elő a tulajdonság fejlődését.

A hallgatók a legkevésbé fejlesztett tulajdonságoknak a türelmet (a fontosság és a képzés általi fejlesztés átlagértékei közötti különbség 1,44), a kiegyensúlyozottságot (1,43), a gyermekszeretet (1,23) és a pályaelkötelezettséget (1,21) jelezték, de a lista 30 eleméből 16 esetében az átlagértékek különbsége 1 vagy afölötti. Ezen tulajdonságok a másokkal való kompetens bánásmód pedagógusi személyiségjegyekben való jelenlétét kifejező fogalmak hálózatába tartoznak. A tanulás kereteinek biztosítására viszonylag felkészültnek érzik magukat a hallgatók (minőségigény, szabálytudat). Az oktatással kapcsolatos tulajdonságok tekintetében (jó magyarázási képesség, következetesség, kreativitás, minőségigény, önreflexió) közepes az elégedettségük.

9. ábra. A pedagóguspályán fontos tulajdonságok és fejlesztésük a képzés során
 (ötfokú skála átlagai: fontosság: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos
 előrehaladás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



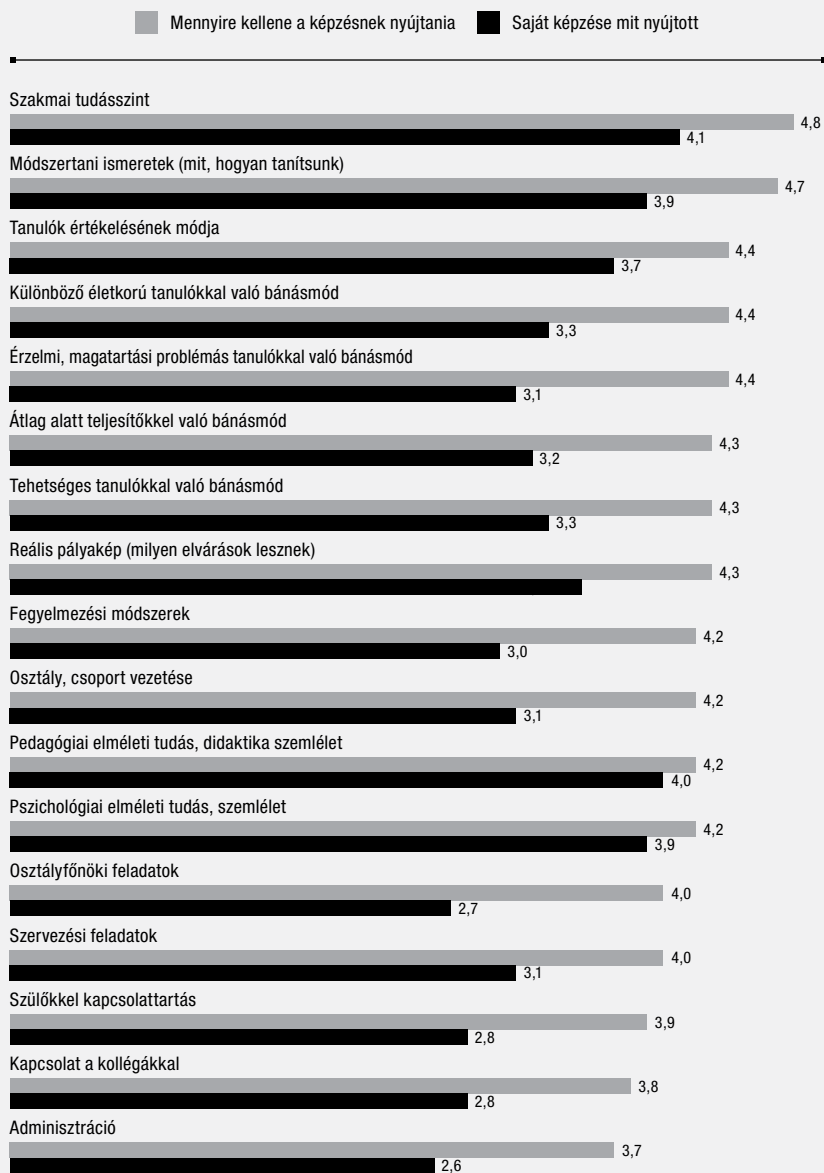
9. ábra. A pedagóguspályán fontos tulajdonságok és fejlesztésük a képzés során
(ötfokú skála átlagai: fontosság: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos
előrehaladás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók miképpen értékelik a képzés tartalmi elemeit. Kérdőívünkben zárt kérdésben azt kértük a tanárjelöltektől, hogy 1–5 skálán határozzák meg, hogy megítélésük szerint mennyire készítette fel őket az egyetem/főiskola a felsorolt 17 elemből.⁶ A teljes minta adatai alapján azt állapíthatjuk meg, hogy a hallgatók a képzésük szempontjából leginkább elégedettek a pedagógusszakmai (pedagógiai-pszichológiai) és a szaktárgyi felkészítéssel, ugyanakkor meg kell jegyezzük azt is, hogy ezen értékek legmagasabbika (a szaktárgyra való tudományos felkészítés) az ötfokú skálán 4-es átlaggal bír, következő a pedagógiai elméleti tudás (4), a pszichológiai elméleti tudás (3,9) és a módszertani ismeretek (3,89). A sorban következő (értelmezésünk szerinti kategóriákban a kiterjesztett tanári szerep pedagógusi készségei közül) a tanulók értékelésének módja (3,6). A többi képzési elemmel innentől egyre kisebb átlagértékekkel számolhatunk. (Közel azonos értéket kapott a különféle teljesítményű tanulók problémáitól a fegyelmezésről szóló ismeretekig.) A tanárjelöltek legkevésbé az adminisztrációra (2,5), az osztályfőnöki feladatokra (2,73) és a szülőkkel való kapcsolattartásra való felkészítést (2,78) értékelték kedvezőnek. A válaszadók szerint tehát a leginkább a szakdiszciplináris és a pedagógus-mesterségbeli elméleti tudásra készítene fel a képzések, és legkevésbé pedig a szervezési-vezetési feladatokra, illetve a szakmai-társadalmi kapcsolatok működtetésére.

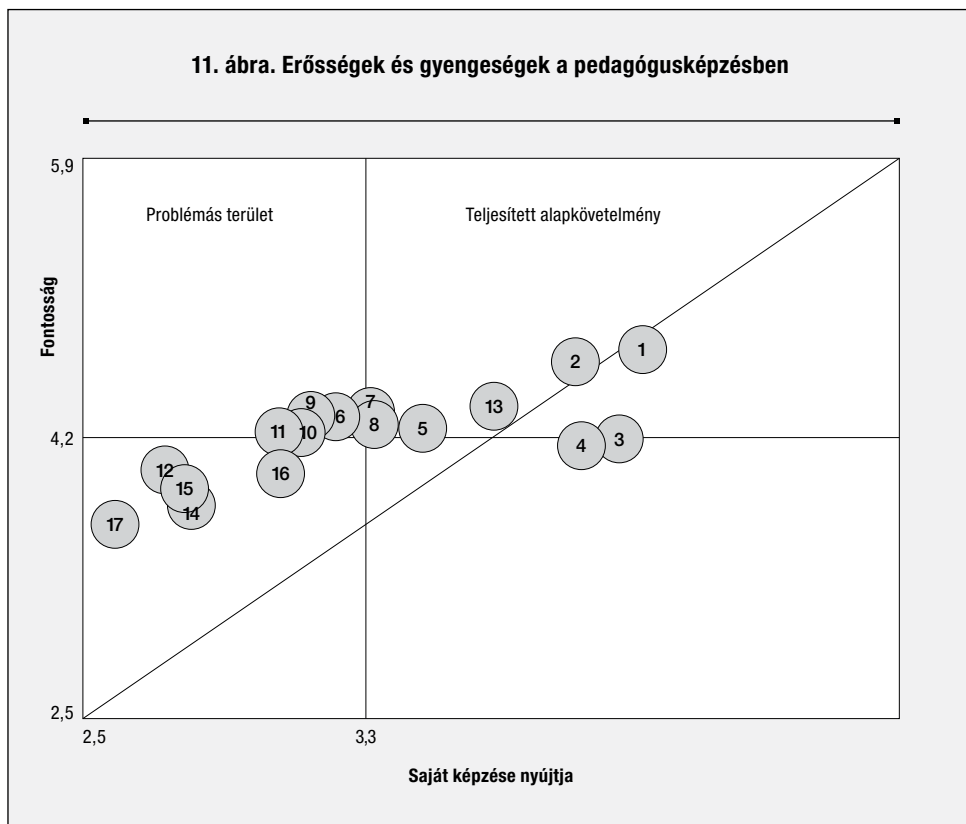
6 1. Szakmai tudásszint, 2. Módszertani ismeretek (mit, hogyan tanítsunk), 3. Pedagógiai elméleti tudás, didaktika szemlélet, 4. Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet, 5. Reális pályakép (milyen elvárások lesznek), 6. Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód, 7. Tehetséges tanulókkal való bánásmód, 8. Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód, 9. Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód, 10. Osztály, csoport vezetése, 11. Fegyelmezési módszerek, 12. Osztályfőnöki feladatok, 13. Tanulók értékelésének módja, 14. Kapcsolat a kollégákkal, 15. Szülőkkel kapcsolattartás, 16. Szervezési feladatok, 17. Adminisztráció.

10. ábra. A pedagógusképzés tartalmi elemeinek megítélése (ötfokú skála átlagai: saját képzéssel szembeni elvárás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben, a képzés által biztosított lehetőségek: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



Elemzésünkben a képzési tartalmak egymáshoz viszonyítható ábrázolásával megkíséreltünk árnyaltabb képet rajzolni a hallgatói visszajelzésekről. A tartalmakat két tengely mentén helyeztük el úgy, hogy az X tengelyen az egyes tartalmakhoz tartozó értékek azon átlaga jelenik meg, amely azt mutatja, hogy milyen mértékben készítette fel a képzés (a képzés mit nyújt). Az Y tengelyen az egyes tartalmakhoz tartozó értékek fontossági átlaga jelenik meg, azaz azt mutatja, hogy az adott tartalom esetében mi a hallgatói vélekedés arról, hogy mennyire kellene a képzésnek ezt nyújtania. A 26 vizsgált tulajdonság fontosságának átlaga 4,22, míg az összesített átlaga a képzés megítélésének 3,3. A két átlag metszése négy területet alakít ki. Az első terület (jobb felső) azokat a jellemzőket mutatja, melyek az átlagnál magasabb fontossággal és az átlagnál magasabb elégedettséggel jellemezhetők (ezek esetében a képzés értékelésének átlagértékei: Szakmai tudásszint 4,08; Pedagógiai elméleti tudás 4,01; Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet 3,91; Módszertani ismeretek 3,89; Tanulók értékelésének módja 3,66). A hallgatók a szakdiszciplináris és a szakmódszertani képzésnél kevésbé fontosnak értékelték a pedagógiai és pszichológiai elmélet területét, azonban a képzéselemekkel való elégedettség tekintetében mindkét terület megelőzi a szakmódszertani képzést. A tanárképzés erősségeinek halmazában a pedagógiai értékelés a hallgatók által fontosabbnak értékelt képzési tartalom, mint a pedagógiai és pszichológiai elmélet. A második terület (bal felső) a problémás területeket mutatja. Ezek azok a tényezők, amelyeket átlag feletti fontosság, de átlag alatti elégedettség jellemez (ezek esetében a képzés értékelésének átlagértékei: Átlag alatt teljesítőkkal való bánásmód 3,21; Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód 3,14; Osztály, csoport vezetése 3,12; Fegyelmezési módszerek 3). A harmadik terület (bal alsó) azokat a pontokat jelöli, amelyek az átlagnál alacsonyabb fontossággal, és az átlagnál alacsonyabb elégedettséggel jellemezhetők. A hallgatók e tartalmak közvetítését várják a legkevésbé a felsőoktatástól: Osztályfőnöki feladatok, Kapcsolat a kollégákkal, Szülőkkal kapcsolattartás, Szervezési feladatok, Adminisztráció. A negyedik terület (jobb alsó) azokat a jellemzőket jeleníti meg, amelyek az átlagnál kevésbé fontosak, de az átlagnál magasabb elégedettséggel jellemezhetők. (A fontosság tengelye mentén, e terület határán áll a pedagógiai és pszichológiai elmélet).

11. ábra. Erősségek és gyengeségek a pedagógusképzésben



1	Szakmai tudásszint	7	Tehetséges tanulókkal való bánásmód	13	Tanulók értékelésének módja
2	Módszertani ismeretek	8	Átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód	14	Kapcsolat a kollégákkal
3	Pedagógiai elméleti tudás	9	Érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód	15	Szülőkkal kapcsolattartás
4	Pszichológiai elméleti tudás, szemlélet	10	Osztály, csoport vezetése	16	Szervezési feladatok
5	Reális pályakép (milyen elvárások lesznek)	11	Fegyelmezési módszerek	17	Adminisztráció
6	Különböző életkorú tanulókkal való bánásmód	12	Osztályfőnöki feladatok		

RÉSZLETEK A FÓKUSZCSOPORTOS BESZÉLGETÉSEN
ELHANGZOTTAKBÓL
(VÉLEMÉNYEK A KÉPZÉS PEDAGÓGIAI-PSZICHOLÓGIAI ELEMEIRŐL)

„Én konkrétan másfél év alatt csinálom, és szerintem az új rendszerben a „pepsi” túlsúlyba került, most negyven kredit, és ez a negyven kredit szerintem aránytalanul sok ahhoz képest, hogy a biológia rész csak harminc, a gyakorlati rész csak húsz kredit.”

„Nincs átgondolva az, hogy mit kéne tanulnunk, mert ha át lenne gondolva, akkor feleennyiben meg lehetne oldani, és a lényegét tanulnánk, és lehetne több szakmódszertan, ami viszont nagyon kevés.”

„Nagyon sok tanárunk van olyan, aki ő se tudja, mi van, mi se tudjuk, mi van, nagyon sok olyan dolog van, amit jobban ki kellene dolgozni. Én nem tartom jó ötletnek azt, hogy három éven keresztül nem tanultam egy pedagógiás vagy pszichológiás tantárgyat sem, mondjuk volt két kreditnyi órák ezekből.”

„Sok az elmélet ahhoz képest, hogy mennyi a gyakorlat. Tehát itt vagyunk, de még, úgymond, gyereket nem láttunk, csak hospitáláson, hogy megfigyeljük az órát.”

„A pedagógia és pszichológia képzés nagyon elméleti. Például [tananyag] a NAT, amit bármikor le lehet tölteni az internetről. Nekem nem fontos, hogy abból a mit tudom, melyik részből melyik pontocska szó szerint mit takar. Ez az intézmény az elméletben nagyon jó – én ezt el is hiszem! Ettől én nem leszek tanár.”

„Informatika és kommunikációs technológiák – papíron tanulunk róla, alá is írták, de maga a [technikai] felszerelés rossz volt, tehát messziről mutatták, hogy az a tábla, ott egy interaktív tábla. A tanár bekapcsolta, próbálta elindítani a programot, amivel az egyébként működik, és az lett belőle, hogy a tábla nem működött. Elmondta elméletben, hogy ennek a táblának így meg így kéne működni.”

„Az egész tanárképzésnek egy nagy gyakorlatból kéne állnia.”

„Ami meg a gyakorlatot illeti, van az a félév, amit elméletileg ezzel kéne töltenünk, kérdeztük, hogy ezt ki fogja finanszírozni. Ösztöndíjat ugye nem kapok, mert olyan kevés lesz az óra, nem fogok kapni, mert kreditre van leosztva, én nem bírok ki 4 hónapot, hogy elmegyek, ott vagyok, és se ösztöndíjam, se semmi. A diákhitelt talán meg lehet hosszabbítani, azt mondják, de hát az sem biztos még. De még azt sem tudják, hogy milyen gyakorlatunk lesz!”

A magyarországi kétciklusú tanárképzés sajátossága, hogy a kétszakos képzés úgy valósul meg, hogy az úgynevezett főszak mellett második (minor) szakot választ, és végez a képzésben részt vevő hallgató. Kutatásunkban arra is kíváncsiak voltunk, hogy a hallgatók miképpen vélekednek arról, hogy a képzés mennyire mélyítette el a szaktárgyak szaktudományos (tehát nem pedagógiai) ismeretét. Itt azt konstatálhattuk, hogy a hallgatók reflektálnak a „másfél szakosság” problematikájára, visszajelzéseikből látható, hogy a két szak képzésének színvonalát eltérő módon értékelik.

4. táblázat. A jelenlegi képzés mennyire tágította, mélyítette el a szaktárgyainak megfelelő szaktudományos (tehát nem pedagógiai) ismereteit, tudását?
(öt fokú skála átlagai: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)

	Saját képzése mit nyújtott?	Mennyire kellene a képzésnek nyújtania ezt?	Különbség
Első tanári szak (főszak)	4	4,75	0,75
Második szak (minor szak)	3,53	4,46	0,93

RÉSZLETEK A FÓKUSZCSONPORTOS BESZÉLGETÉSEEN
ELHANGZOTTAKBÓL
(VÉLEMÉNYEK A KÉPZÉS SZAKDISZCIPLINÁRIS RÉSZÉRŐL)

„Alapvetően az bőven elég, hogy az ember a középiskolás anyagot a kisujjában tudja. Az, hogy utána persze az a plusz, amit az egyetemen kap, az mennyire marad meg, az más kérdés.”

„Szerintem abszolút nem, volt olyan, hogy [egy kurzus alatt] gyakorlatilag semmi olyat nem tanulunk, amit én majd át szeretnék adni a diákoknak.”

„Arról, amit tanítani fogunk, elég keveset tanulunk. Módszertani órán előkerül egy-egy témakör, de vagy mi választjuk vagy a tanár.”

„Most voltunk megnézni, hogy melyik tanár mit hirdet meg, és totálisan egybevágnak az alapképzésen meghirdetett órákkal. Annyi csak, hogy megváltoztatja a nevét, vagy hozzátesz még egy szót.”

„A mesterképzésen a tanárok nem tudják, és nem is érdekli őket, hogy akik bejönnek a kurzusra [azok közül] ki az, aki bölcsészként van ott, meg ki az, aki tanárképzésüként van ott. Az óra meg a bölcsésznek mondjuk 4 kreditet ér, a tanárnak meg csak 2 kreditet, de ugyanaz a követelményrendszer mind a kettővel szemben. Innentől kezdve, szerintem, ez mindent elmond: az oktató ezt annak idején X évvel ezelőtt megtervezte ezt a kurzust, most függetlenül attól,

„hogy Bologna van, vagy nem Bologna, ő akkor is ugyanazt fogja elmondani.”
 „Szerünk valamilyen tudást, de azt mi nem tudjuk átadni gyerekeknek. Egy tizenévesnek nem tudom elmagyarázni, amit nekem magyaráztak, mert azt úgysem értené meg.”

„Én azokkal járok egy órára, akik a régi rendszerben [az osztatlan képzésben] csinálták a képzést, csak valami közbejött nekik, amiért elhúzták. Sokkal gyakorlatorientáltabb volt régen. Az is érdekes, hogy az alapképzésben van egy főszak és egy minor. Azt mondták, hogy ez megváltozik a mesterrel, és a minor az nagyobb hangsúlyt fog kapni. Most kiderült, hogy a gyakorlatnál a minorból negyedannyi óránk lesz. Mire odakerülök, hogy középiskolás szaktanár leszek, lesz kb. 16 kurzusom abból a szakból. Az semmi. Megmarad az aránytalanság. Akkor miért nem egyszakos tanárok vagyunk?”

„Szerintem a bolognai az egy jó kezdeményezés, csak az a baj, hogy ezt Magyarországon így vezették be, hogy mire mi végeztünk a BA-ban, akkora állt össze, hogy mit kéne a BA-ban tanítani, mi most ugye elkezdjük a master-t, és a tanárok közül senki nem tudta, hogy akkor nekünk mit is és hogyan kéne tanítani. Három évig annyira el voltak foglalva azzal, hogy a BA-rendszert rendbe szedjék, megcsinálják – és az úgy néz ki, hogy sikerült is –, hogy nem maradt idő az MA-ra. Most az MA-n velünk kísérleteznek megint.”

A PEDAGÓGUSPÁLYA MEGÍTÉLÉSE

Kérdőívünkben arra kértük a válaszadókat, hogy az általunk felsorolt tizenöt foglalkozást⁷ egy ötfokú skála segítségével értékeljék abból a szempontból, hogy azok mennyire örvendenek társadalmi megbecsültségnek (1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagy presztízse van, a többi közbülső értékeket jelöl). A válaszok átlagértéke alapján az a kép rajzolódik ki előttünk, hogy a foglalkozások között a közoktatásban dolgozó pedagógusfoglalkozások presztízse mind a nappali, mind a levelező tagozat hallgatók körében alacsony, a pedagóguspályák közül csupán az egyetemi oktató számít elit foglalkozásnak, a legkisebb becsülete pedig a nem szakpedagógiai pályáknak van. A hallgatók szerint az általunk felsorolt diplomát igénylő foglalkozások első helyén a jogász áll (nappali tagozatos átlagérték 4,5; levelező 4,4), ezt követik az egyetemi oktatók (4,4; 4,1), a közgazdászok (4,2; 4,2), az általános orvosok (4,2; 3,9), a gépészmérnökök (4,1; 4), a gyógyszerészek (4; 3,9) és a programozók-informatikusok (3,9;

⁷ alsó tagozatos tanító, általános iskolai tanár, általános orvos, egyetemi oktató, gépészmérnök, gyógyszerész, jogász, kollégiumi nevelő, könyvtáros, középiskolai tanár, közgazdász, lelkész, óvodapedagógus, programozó, informatikus, újságíró.

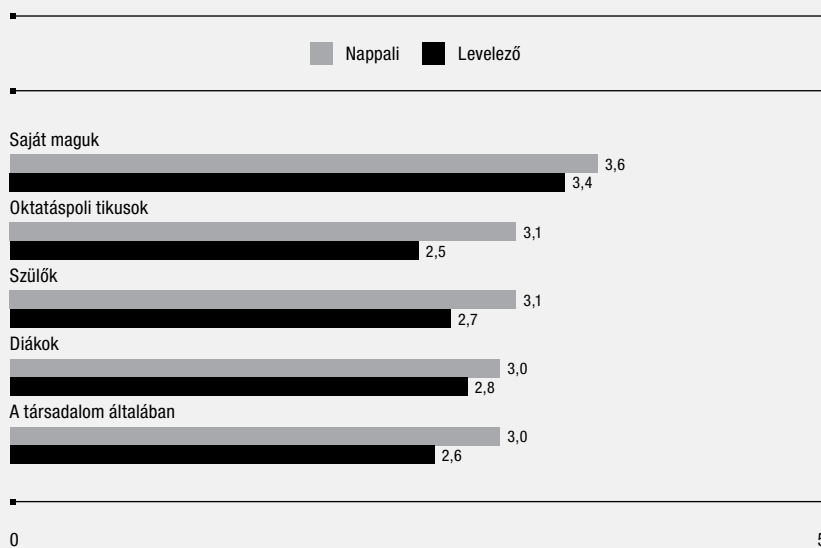
4,2), az újságírók (3,6; 3,5) és a lelkészek (3,3; 3,5). A presztízsrangsor tizedik helyén állnak a középiskolai tanárok (3,2; 3), majd az általános iskolai tanárok (2,8; 2,6), az óvodapedagógusok (2,7; 2,6) és tanítók (2,6; 2,6) következnek. A rangsor utolsó két helyén a könyvtáros (2,4; 2,3) és a kollégiumi nevelőtanárok (2,4; 2,2) állnak.

A nappali tagozatos hallgatók minden pedagógiai pályát magasabbra értékelnek, mint a levelezősök. Ennek ellenére, a tanári pályák azonos helyen vannak a két csoportban a foglalkozások presztízssorrendje tekintetében. Ebben egyébként is csupán egy-két különbség van: a levelezősök szerint a programozó-informatikus és (kisebb különbséggel) a gépészmérnök és a közgazdász megbecsültsége (az egyetemi oktatók, az orvosok és a gyógyszerészek rovására) nagyobb, mint a nappalisok szerint.

A kérdőívben azt is megkérdeztük, mit gondolnak a válaszadók, milyen a tanárok megítélése az oktatási szcenárió aktorai – a diákok, a szülők, az oktatáspolitikusok és a tanártársadalom – részéről.

A nappali tagozatos hallgatók szerint az oktatással kapcsolatban álló társadalmi csoportokban nagyon hasonló (közepes) a tanárok megbecsültsége, a levelező tagozatosok pesszimistábbak. A nappali és a levelező tagozat hallgatóinak vélekedései az oktatáspolitikusok tekintetében különböznek a leginkább (a levelezősök szerint az oktatáspolitikusok tartják a legkevesebbre a pedagógusokat).

12. ábra. Az általános és középiskolai tanárok társadalmi megbecsültsége
(öt fokú skála átlagai: 1=teljes mértékben negatív, 5=teljes mértékben pozitív)



A nappalisok közül azok, akik azt tervezik, hogy tanárok lesznek, minden társadalmi csoportban magasabbnak érzékelik a szakma presztízsét, mint azok, akik más pályán szeretnének elhelyezkedni. A levelezősök körében is a pedagóguspályára lépést tervezők érzékelik a leginkább megbecsültnek a szakmát, és azok a leginkább borúlátóak, akik jelenleg is tanárként dolgoznak. Ők különösen az oktatáspolitikusok körében érzékelnek elutasítottságot, és csupán a diákok körében érzékelnek nagyobb megbecsülést, mint azok, akik nem lesznek tanárok.

RÉSZLETEK A FÓKUSZCSONPORTOS BESZÉLGETÉSEN
ELHANGZOTTAKBÓL
(A TANÁROK TÁRSADALMI MEGÍTÉLÉSE)

„Egy faluban, ahol például én lakom, ott nagyon meg vannak becsülve a tanárok, mert nyilván egy falu kis közösség, ott teljesen más, mint egy városban.”

„A negatívra is inkább ezt mondanám, hogy nem azt mondják a tanárra, hogy jó tanárok vagy rossz tanárok, inkább mindenki lesajnálja a tanárokat.”

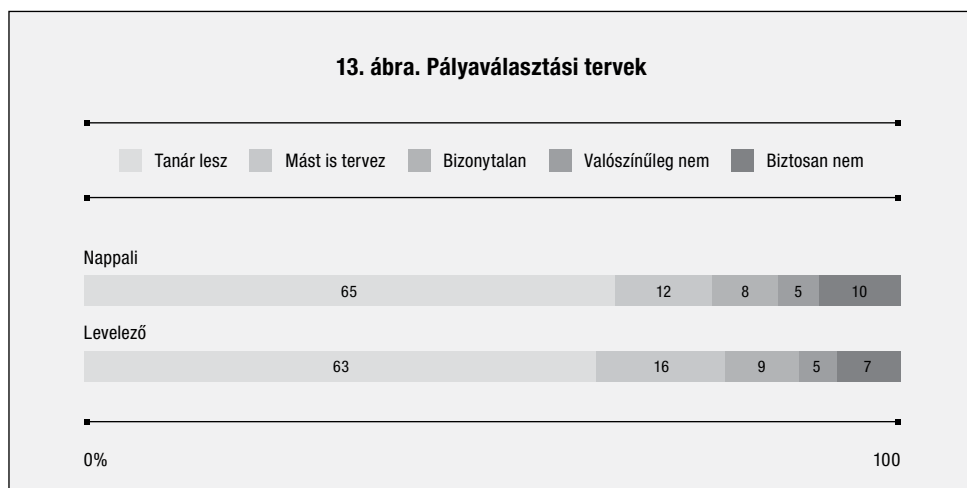
„Még mindig az van, hogy az megy tanárnak, akit máshova nem vettek fel, tehát, akik erről hangosan véleményt mondanak, azok még nem vették észre, mondjuk, hogy megváltozott a tanárképzési rendszer, meg ilyenek.”

„Szerintem a presztízscsökkenés nem első sorban a Bologna-folyamatnak köszönhető, mivel már jóval a bevezetését megelőzően tapasztalhattunk olyan eseteket, amelyek arról számoltak be, hogy igazából a tanári pálya a presztízslista alját verdesi, talán a könyvtáros előtt van valamennyivel. Szerintem, ezt lehet, hogy valahol máshol kéne keresni, lehet, hogy ez a fizetéssel is összefügg, véleményem szerint, mert azt hallom mindenhol, hogy jobban is meg lehetne ezt a pályát vagy ezt az állást fizetni, és talán a tanárokból is egy másféle attitűd alakulna ki a hivatásuk irányában.”

„Inkább az volt jellemző régen, ha egy gyerek panaszkodott a tanárra, akkor a szülő azt mondta neki, hogy igen, biztos a tanárnak van igaza, most meg inkább az van, hogy ilyenkor a szülő bemegy és felháborodik.”

A TANÁRI PÁLYA VÁLASZTÁSA, AZ ELHELYEZKEDÉSI TERVEK

Vizsgálatunk során kíváncsiak voltunk arra is, hogy a tanári pálya vonzerejéről, megtartóerejéről milyen vélekedésekkel bírnak a tanárképzés hallgatói. A mesterszakos hallgatók közel kétharmada mindkét tagozaton elsősorban tanárként szeretne elhelyezkedni. A nappalisok 12, a levelezősök 16 %-a tervez más foglalkozást is. Közel egytized azok aránya, akik semmilyen foglalkozást nem terveznek határozottan. A nappali tagozatosok egytizede vallja, hogy biztosan nem lesz tanár. Azoknak a levelező tagozatos hallgatóknak az aránya, akik biztosan nem lesznek pedagógusok, 7%. További minden huszadik hallgató valószínűleg nem ezen a pályán helyezkedik el, illetve legfeljebb kényszerűségből lenne csak tanár.



A pedagóguspálya elnőiesedésének a képzésben részt vevő hallgatók aspirációiban kimutatható jelensége Lukács Péter és munkatársai pedagógushallgató-kutatásának adataiban jelent meg 2002-ben. A kutatók akkor azt konstatálták, hogy a férfiak aránya egyharmadot tett ki, ugyanakkor alulreprezentáltságuk a képzés fokának emelkedésével csökkent (tehát a tanítóképzéshez képest a tanárképzésben részt vevők körében nagyobb a fiúk aránya). Az új évezred elején a nem tanárnak készülők körében felülreprezentáltak voltak a férfiak: „kétszer annyi férfi szeretne nem-pedagógusi tevékenységgel foglalkozni, mint nő” (Lukács 2002, 48). Ezen adatoknál mérsékeltebb eredményt hozott vizsgálatunk: a férfiak háromnegyede tervezi a tanári pályára lépést, míg a nők 84%-a. Ugyanakkor a pályán maradás jövője szempontjából a férfiak pesszimistábbak, a hallgatónőkhöz képest másfélszer többen valószínűsítik azt, hogy 5-10 év múlva nem lesznek a pályán. „Az oktatáspolitikai és a felsőoktatási intézmények számára egyaránt fontos információ, hogy a fiatal generáció mennyire elégedett, mi az, ami eltántorítja, illetve a pedagóguspályán tartja a pályakezdőket.” (Chrappán 2010, 267)

14. ábra. Amennyiben jelenleg nem dolgozik tanárként, mit gondol, mekkora a valószínűsége annak, hogy 5-10 év múlva tanárként dolgozik majd?

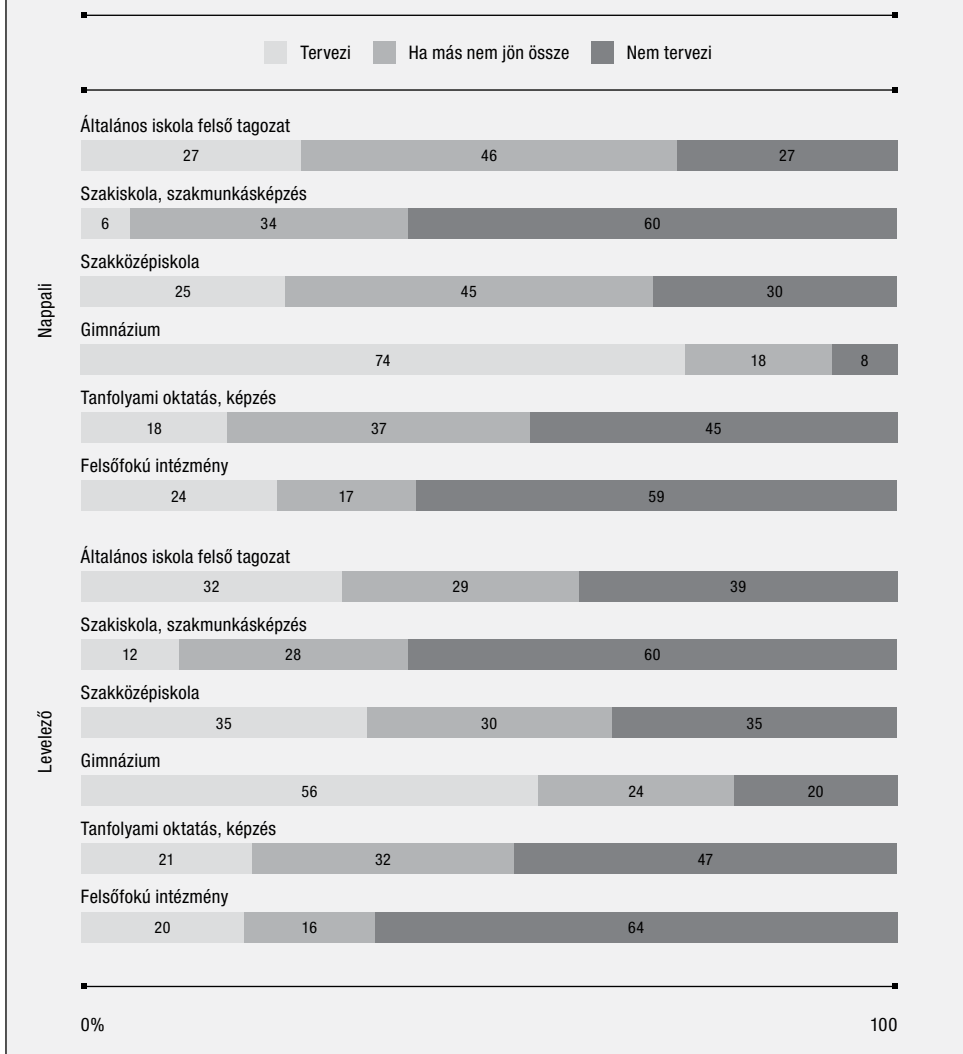


A hallgatók közül legtöbben állami, önkormányzati oktatási intézményben képzelik el a jövőjüket (ezt tervezi elsősorban a pályára lépni szándékozó nappali tagozatosok 65%-a és a levelezősök 69%-a). A nappalisok egyötöde és a levelezősök 16%-a elsősorban egyházi intézményben tervez elhelyezkedni.

A tanári pályára lépést tervezők körében mindkét tagozaton a középiskolák a legnépszerűbbek. A nappalisok háromnegyede jelezte, hogy gimnáziumban szeretne tanítani, ugyanezt a szakmunkásképzés esetében 6%-uk (az általános iskolai és ezzel azonos arányban a szakközépiskolai elhelyezkedésről a válaszadók negyede jelezte, hogy ezt tervezi). A hallgatók általában nem elkötelezettek az oktatási intézmények egyik vagy másik típusa iránt, a nappalisok átlagosan 1,7 intézményfajta jelöltek meg pozitívan, és további kettőt jobb híján elfogadnának. A levelezősöknek valamelyest határozottabbak az elképzelései: pozitívan ugyanannyi intézményfajta neveztek meg, mint a nappalisok, de csak további 1,6-ben dolgoznának, ha más nem jönne össze.

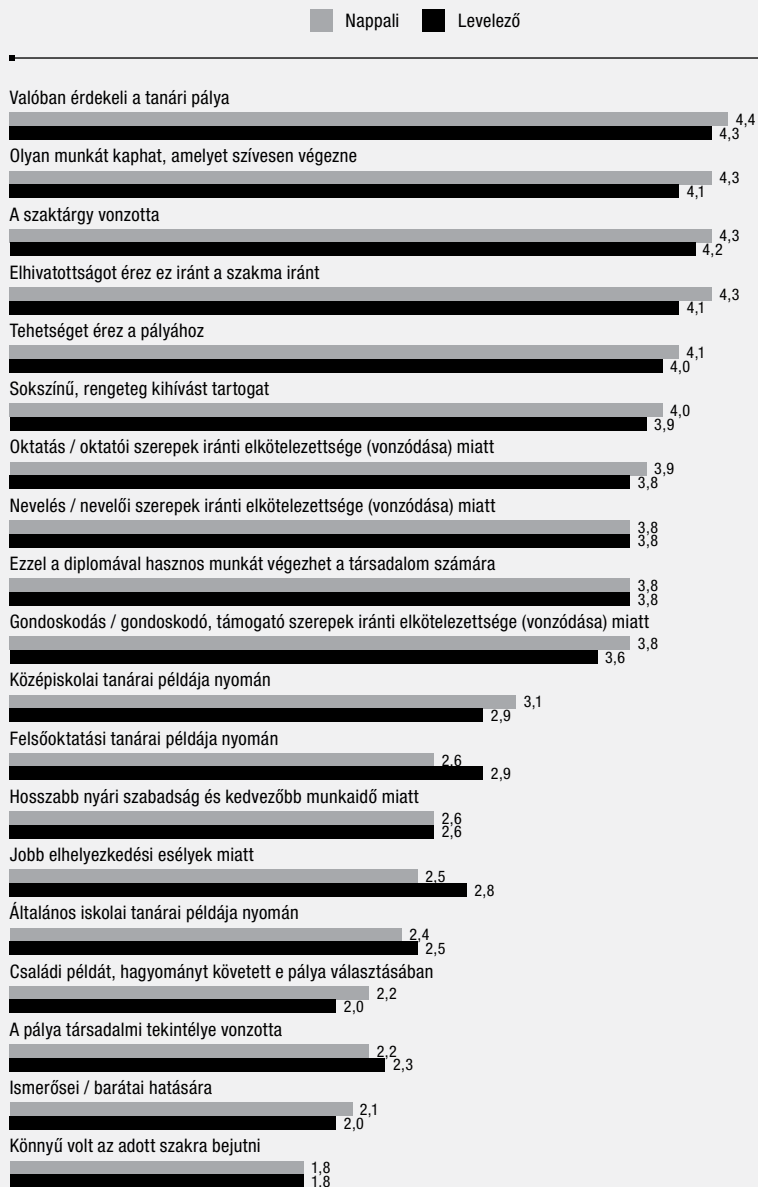
A tanári pálya választásának indokait vizsgálva azt találtuk, hogy a (jelenleg tanárként nem dolgozó) hallgatók számára a hivatás és a szaktárgy iránti vonzódás a legfőbb motívumok. Szinte ugyanilyen fontos indok a rátermettség, a pályához való tehetség érzése. Ugyanakkor fontos a tanári munka sokszínűsége és kihívásai, továbbá fontos motiváló tényezőként vélekednek a tanári munka társadalmi hasznosságáról is. Közepesen fontosként jelennek meg az oktatói szerepek, a nevelői szerepek és a gondoskodó-támogató szerepek iránti vonzódás. A pedagógusminták esetében azt állapíthatjuk meg, hogy leginkább a középiskolai tanárok példaadása hat, ennél valamivel kevésbé a felsőoktatási tanároké (hatásában nyilvánvalóan az időbeli közelség miatt), és a legkevésbé az általános iskolai tanároké. A tanári foglalkozás időbeosztásbeli sajátosságai (nyári szünet, kedvezőbb munkaidő) kevésbé erős motiváló tényezők. A nappali tagozatos képzésben tanulók magasabb átlagértékei arra

15. ábra. Munkavállalási elképzelések a diploma megszerzése után oktatási intézményekben tanárként elhelyezkedni tervezők körében

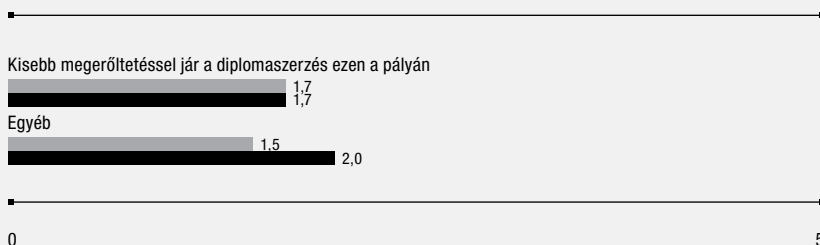


engednek következtetni, hogy valamelyest inkább elkötelezettek a tanári pálya iránt. A levelezősök – feltételezhetően a munka világában szerzett tapasztalataik okán – a jobb elhelyezkedési esélyek tényezőjét felülértékelik a nappalisokhoz képest.

16. ábra. A tanári pálya választásának indokai
(öt fokú skála átlagai: 1=legkevésbé, 5=leginkább)



16. ábra. A tanári pálya választásának indokai
(öt fokú skála átlagai: 1=legkevésbé, 5=leginkább)



A faktorelemzés a húsz motívum alapján öt dimenziót különböztetett meg (az elérhető diploma, a pedagógusszerepek iránti vonzódás, az elhivatottság és a szaktárgyi érdeklődés, a külső pedagógusminták és a sokszínűség–kihívás–hasznosság dimenzióit. A dimenziók matematikai értelemben függetlenek egymástól, de a faktorsúlyok alapján értelmezhetők átívelő kapcsolatok (például a szerepelkötelezettség dimenziója magában foglalja a tehetség és a társadalmi hasznosság tényezőjét is). Az „elérhető diploma” komponens elemei ellentmondásosnak látszanak: idetartozik a szakra való könnyű bejutás, a könnyű diplomaszerzés és a foglalkozás kötetlenebb jellege mellett a pálya társadalmi presztízse és a családi pedagógusminta. Feltételezésünk szerint, az így vélekedők, jellegétől függetlenül nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a diplomának, és a tanári pálya választásával látják lehetségesnek ezt a legkisebb kockázattal elérni. Feltételezzük azt is, hogy körükben a legmagasabb azok aránya, akik a tanárképzést az ott megszerezhető, de más pályákon hasznosítható tudás miatt választották, azaz körükben a legnagyobb a tanári pályára lépést nem tervezők aránya.

5. táblázat. A tanári pálya választásának dimenziói (faktorsúlyok átlagai)

	Elérhető diploma	Pedagógus-szerepek iránti vonzódás	Elhivatottság, szaktárgy iránti érdeklődés	Külső pedagógusminta	Sokszínűség, kihívás, hasznosság
Kisebb megerőltetéssel jár a diplomaszerzés ezen a pályán	0,824	0,076	-0,113	0,087	-0,058
Könnyű volt az adott szakra bejutni	0,789	-0,015	-0,154	0,040	-0,002
A pálya társadalmi tekintélye vonzotta	0,687	0,052	0,090	0,182	0,078
Ismerősei / barátai hatására	0,639	0,027	0,014	0,189	-0,086
Jobb elhelyezkedési esélyek miatt	0,508	-0,052	0,027	0,319	0,088
Családi példát, hagyományt követett e pálya választásában	0,503	0,141	0,015	0,099	-0,072

5. táblázat. A tanári pálya választásának dimenziói (faktorszórok átlagai)

	Elérhető diploma	Pedagógus-szerepek iránti vonzódás	Elhivatottság, szaktárgy iránti érdeklődés	Külső pedagógus-minta	Sokszínűség, kihívás, hasznosság
Hosszabb nyári szabadság és kedvezőbb munkaidő miatt	0,444	-0,090	-0,096	0,021	0,186
Nevelés/nevelői szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	0,039	0,901	0,206	0,088	0,072
Gondoskodás/gondoskodó, támogató szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	0,042	0,685	0,225	0,154	0,142
Oktatás/oktatói szerepek iránti elkötelezettsége (vonzódása) miatt	0,052	0,662	0,343	0,102	0,090
Valóban érdekeli a tanári pálya	-0,144	0,238	0,841	0,098	0,005
Elhivatottságot érez ez iránt a szakma iránt	0,000	0,363	0,746	0,123	-0,026
Olyan munkát kaphat, amelyet szívesen végezne	-0,067	0,296	0,645	-0,019	0,401
Tehetséget érez a pályához	0,019	0,451	0,491	-0,070	0,266
A szaktárgy vonzotta	-0,034	0,045	0,341	0,113	0,197
Középszintű tanárai példája nyomán	0,096	0,064	0,120	0,631	0,068
Felsőoktatási tanárai példája nyomán	0,293	0,115	0,060	0,588	0,102
Általános iskolai tanárai példája nyomán	0,263	0,139	0,032	0,505	-0,033
Sokszínű, rengeteg kihívást tartogat	0,035	0,275	0,340	0,072	0,674
Ezzel a diplomával hasznos munkát végezhet a társadalom számára	0,060	0,416	0,146	0,193	0,421

Adataink azt mutatják, hogy a tanári pályára lépés terve az elhivatottsággal és a szaktárgy iránti érdeklődéssel függ össze a legerősebben. A többi dimenzió (a pedagógusszerepek iránti elkötelezettség; a szakma sokszínűsége, a kihívás és a hasznosság tudata, valamint a pedagógusminták, inkább jellemzi azokat, akik a tanári pályára lépés mellett más is terveznek. Azok, akik biztosan nem lépnek tanári pályára, minden dimenzió mentén a legkevésbé érintettek. A tanári pályát valószínűleg nem választó hallgatók esetében a többiekhez képest nagyobb erővel jelenik meg a diploma elérhetősége mellett annak konvertálhatósága is.

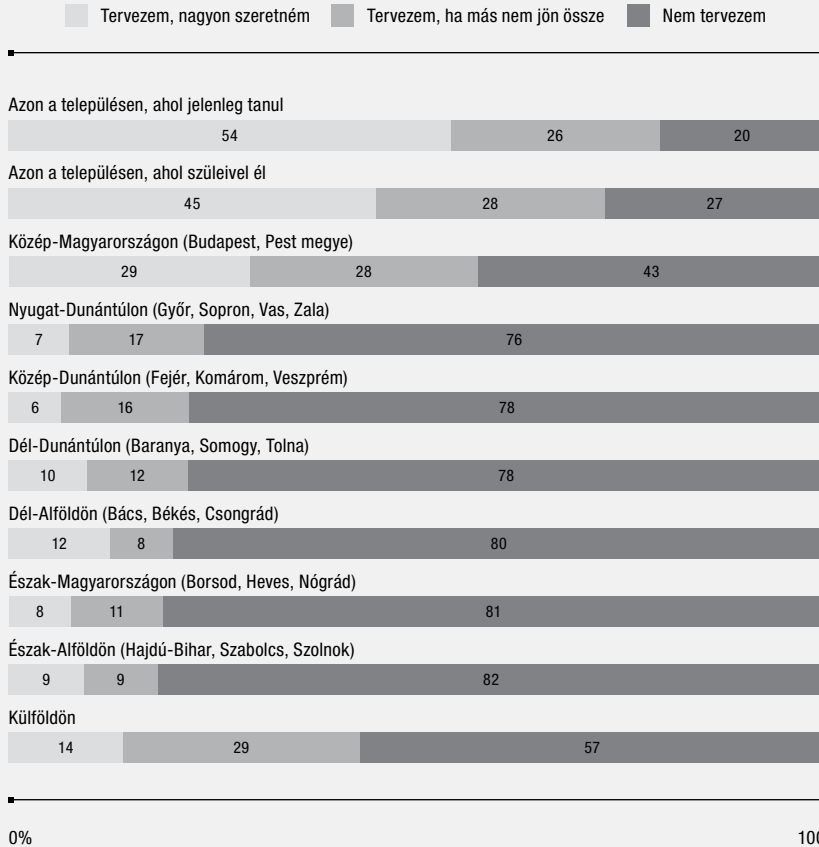
6. táblázat. A tanári pálya választásának dimenziói a pályaválasztási tervek szerint (faktorszokrok átlagai)

	tanár lesz	mást is tervez	bizonytalan	valószínűleg nem	biztosan nem
Elérhető diploma	-0,011	0,161	-0,193	0,225	-0,292
Pedagógusszerepek iránti vonzódás	0,037	0,125	-0,215	-0,380	-0,530
Elhivatottság, szaktárgy iránti érdeklődés	0,140	-0,167	-0,325	-0,683	-0,792
Külső pedagógusminta	-0,001	0,168	-0,116	-0,296	-0,410
Sokszínűség, kihívás, hasznosság	0,014	0,018	-0,005	0,087	-0,500

Vizsgálatunk során érdeklődésünk középpontjába került az is, hogy milyen vélekedéssel bírnak a hallgatók a munka világába való átmenet térségi vetületéről, azaz, aki tanár szeretne lenni, az hol tervezi, hogy dolgozik majd. Adataink azt mutatták, hogy a hallgatók munkahely-keresési preferenciáiban leginkább a képző intézmény, illetve a szülői ház közelségének vonzása érvényesül (a hallgatók fele jelezte, hogy tervezi, és nagyon szeretne a képzés avagy családi lakóhelyének településén munkát vállalni). A külföldön történő munkavállalást a diákok több mint fele elutasítja, ugyanakkor a hallgatók egyharmada tervei között ez is szerepel (ha más nem jön össze), de a hallgatók egyötöde jelezte azt, hogy tervei között elsősorban ez szerepel.

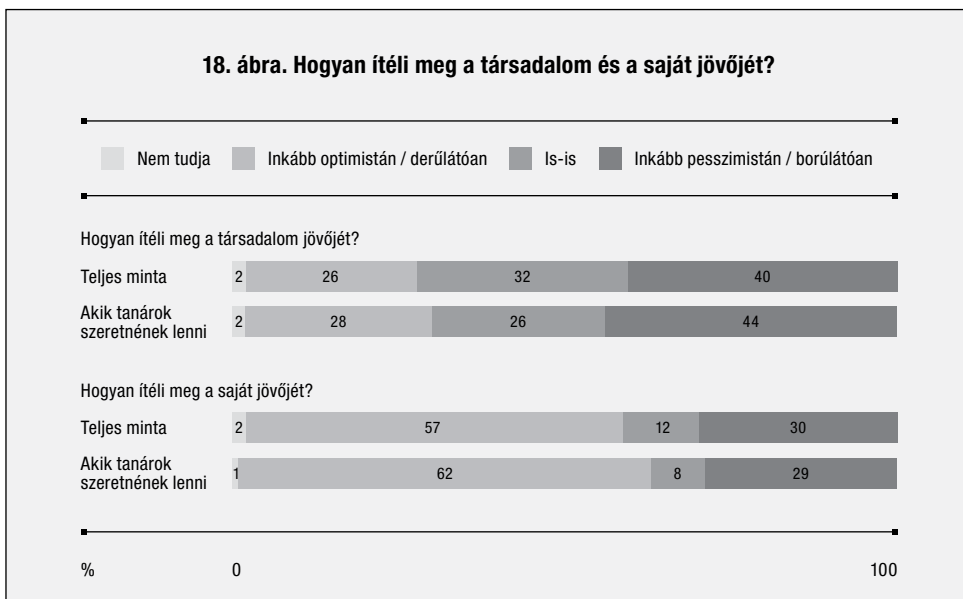
Ha az elhelyezkedés terveinek a magyarországi közigazgatási régiók közötti megoszlásait vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a legnagyobb vonzással Közép-Magyarország bír (a hallgatók 30%-a nagyon szeretne itt elhelyezkedni, és további 28%-uk akkor, ha más nem jön össze). A régiók sorrendjében a következő a Nyugat-Dunántúl (a válaszadók 76%-a nem tervezi az itteni elhelyezkedést), majd Közép-Dunántúl (78%), Dél-Dunántúl (79%) és végül a keleti régiók, a Dél-Alföld régió (80%), az Észak-Magyarország régió (81%) és végezetül az Észak-Alföld régió (82%) következik. Ha a régiókat nem az elutasítottság, hanem a célzott tervek alapján állítjuk sorba, akkor azt látjuk, hogy Közép-Magyarország a legnépszerűbb (az itteni elhelyezkedést tervezi, és nagyon szeretné a hallgatók 29,5%-a), majd a Dél-Alföld (12,4%), a Dél-Dunántúl (9,6) és az Észak-Alföld (9,2) következik (ezen régiókban egy-egy regionális hatókörű tudásközponttal, a Szegedi Tudományegyetemmel, a Pécsi Tudományegyetemmel és a Debreceni Egyetemmel, amely meghatározza a hallgatók itteni letelepedésről való aspirációit is: a válaszadók 54%-a jelezte, hogy „azon a településen, ahol jelenleg tanul” szeretne elhelyezkedni).

17. ábra. Hol tervezi, hogy dolgozik majd?



A tanári pályára lépést tervező válaszadók kétharmada vélekedik úgy, hogy a diploma megszerzése után képzettsége és szakja szerinti tanári állást, ha nehezen is, de kapni fog, és csak 6% jelezte azt, hogy véleménye szerint, nem talál ilyen állást. Adatainkból az is látszik, hogy a hallgatók a személyes jövőjükkel kapcsolatban optimistábbak, mint a társadalom jövőjével kapcsolatban, ugyanakkor a tanári pályára lépést tervezők mind a társadalom, mind pedig a saját jövőjük esetében optimistábbak a többieknél. Ez az optimizmus tehát, a tanári hivatás iránt elkötelezettek körében általában jellemző.

18. ábra. Hogyan ítéli meg a társadalom és a saját jövőjét?



ÖSSZEGZÉS

A hagyományosan első generációs értelmiségképző funkcióval jellemzett tanárképzésben is megjelent az a hazai felsőoktatás más képzési területein korábban már megmutatkozó jelenség, miszerint az alacsonyán iskolázott szülők gyermekei egyre kisebb arányban vesznek részt a felsőoktatásban. A nappali tagozatos hallgatók több mint felének legalább az egyik szülője diplomás, egyharmaduké érettségizett, további 8%-uk szüleinek érettséginél alacsonyabb végzettsége van. A tanárképzésben tanulók kis része tart számon családjá, rokonsága körében magas gazdasági/társadalmi presztízssű személyeket. Közülük a hallgatók családjá leginkább vállalkozói kapcsolatokkal bír (a nappalisok negyede, a levelezősök ennél kisebb arányban). A családi körből származó pedagógusminták a hallgatók kétharmadánál már a korábbi életszakaszban is megjelentek. A nappalisok 67%-ának, a levelező tagozatosok 62%-ának van a családjában pedagógus. Körükben az általános, illetve a középiskolai tanár és tanító családtaggal rendelkezők vannak a legtöbben, de a legtöbb válaszadónak mindkét tagozaton általános iskolában oktató rokona van. A szűkebb családot vizsgálva azt találtuk, hogy a nappali tagozatos hallgatók negyedének egyik szülője pedagógus. A pedagóguscsaládból származó hallgatók aránya csekély, a hallgatók kevesebb mint 3%-ának mindkét szülője pedagógus.

A tanárképzésben részt vevő hallgatók számára a középiskola elvégzését követő továbbtanulás első számú motívuma a felsőfokú végzettség megszerzése: elsősorban a felsőfokú végzettség presztízse miatt, de az ezzel járó anyagi előnyök, és az elhelyezkedési

lehetőségek szerepe is érvényesül. A felsőoktatásban való továbbtanulás motivációi közül a leginkább a diplomaszerezés lehetősége (mint az értelmiség karrier építésének lehetősége), a szakterület, a szakma iránti érdeklődés, a diákéletforma iránti vonzódás, és a munkanélküliség elkerülése, míg az intézményválasztás motivációs tényezői közül az intézmény híre, a település diákvárosi jellege, az ismerősök „vonzása” és a lakóhely közelsége a legfontosabb tényezők. Azok a motivációs elemek, melyek a felsőoktatás parkolópálya jellegét erősítik („máshová nem vettem volna fel”, „mindegy hogy mit, csak tanuljak”) a tanárképzésben tanulók körében nem hatnak. A tanári mesterszakra jelentkezés motívumai sorában az értéke-sebb diploma megszerzése az elsődleges. A hallgatók kétharmadát nagyon nagy mértékben motiválta a mesterszakon való továbbtanulásban az, hogy határozott elképzelése volt arról, hogy tanár szeretne lenni. A hallgatók egytizedét alkotják azon hallgatók, akik számára a tanárképzésbe való jelentkezés legfontosabb szempontja az volt, hogy a tanári végzettséget más – nem tanári – pályán használják.

A tanárképzésről való vélekedések kapcsán azt állapíthattuk meg, hogy a hallgatók alapvetően kritikusan viszonyulnak a „bolognai tanárképzéshez”. A hallgatók a képzés által legkevésbé fejlesztett tulajdonságokként a másokkal való kompetens bánásmód pedagógusi személyiségjegyekben való jelenlétét kifejező tulajdonságokat jelölték meg (türelem, kiegyensúlyozottság, gyermekszeretet, pályaalkötelezettség). A tanulás kereteinek biztosítására felkészültnek érzik magukat, de az oktatással kapcsolatos – a pedagóguspályán fontos – tulajdonságok (magyarázási képesség, következetesség, kreativitás, minőségigény, önreflexió) képzés általi fejlesztésével közepes az elégedettségük. A hallgatók leginkább a szaktárgyra való tudományági felkészítéssel és a pedagógusszakmai (pedagógiai-pszichológiai) elméleti felkészítéssel elégedettek. A tanárokat érő kiterjesztett szerepelvárások esetében a hallgatói visszajelzések azt mutatták, hogy a képzés nem reagál az oktatási intézmények számára megfogalmazott új kihívásokra. A képzéssel kapcsolatos legnagyobb hiányosságokat is e területeken jelezték a hallgatók, kiemelten pedig az átlag alatt teljesítőkkel való bánásmód, az érzelmi, magatartási problémás tanulókkal való bánásmód, az osztály, csoport vezetése, és a fegyelmezési módszerek terén. A képzés szakdiszciplináris elemei esetében a hallgatók a „másfél szakosság” problematikájára érzékenyen és kritikusan reagálnak: a fő- és a mellékszak képzési színvonalát hangsúlyosan eltérő minőségűnek értékelik.

A pedagóguspálya megítélését vizsgálva azt találtuk, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok presztízse mind a nappali, mind a levelező tagozat hallgatóinak körében alacsony, a pedagóguspályák közül csupán az egyetemi oktató számít elit foglalkozásnak. A hallgatók szerint az oktatással kapcsolatban álló társadalmi csoportokban közepes a tanárok megbecsültsége. Azon hallgatók, akik a tanári pályára szeretnének lépni, pozitívabbnak látják a tanári pálya társadalmi megbecsültségét. A levelező tagozatos almintában szereplő, jelenleg is pedagógusként dolgozó hallgatók azonban pesszimisták e kérdésben.

A mesterszakos hallgatók közel kétharmada jelezte, hogy elsősorban tanárként szeretne elhelyezkedni. Ugyanakkor a nappali tagozatosok egytizede (a levelezősök 7%-a) vallja,

hogy biztosan nem lesz tanár. A hallgatók közül legtöbben állami, önkormányzati oktatási intézményben képzelik el a jövőjüket. A nappalisok egyötöde elsősorban egyházi intézményben tervez elhelyezkedni. A tanári pályára lépést tervezők körében mindkét tagozaton a középiskolák a legnépszerűbbek. A tanári pályának, már a képzés során is megnyilvánuló elnöiesedését vizsgálva, az rajzolódott ki előttünk, hogy a férfiak háromnegyede tervezi a tanári pályára lépést, míg a nők közel kétharmada. A férfiak pesszimistábbak a pályán maradás jövője szempontjából: a hallgatónőkhöz képest másfélszer többen valószínűsítik azt, hogy 5-10 év múlva nem lesznek a pályán. A tanári pálya választásának indokait vizsgálva azt találtuk, hogy a hivatáshoz (a tanári szerepekhez) és a szaktárgyhoz való vonzódás a legfőbb motívumok. Szinte ugyanilyen fontos indok a rátermettség, a pályához való tehetség érzése, de fontosak a tanári munka sokszínűsége és folyamatos kihívásai is. A hallgatók fontos motiváló tényezőként vélekednek a tanári munka társadalmi hasznosságáról. A tanári pályára lépést nem tervező hallgatók szempontjai között – a diploma elérhetősége mellett – megjelenik annak munkaerő-piaci konvertálhatósága is. Adataink azt mutatták, hogy a hallgatók munkahely-keresési preferenciáiban leginkább a képző intézmény, illetve a szülői ház közelségének vonzása érvényesül. A külföldi munkavállalást a diákok több mint fele elutasítja, de a hallgatók egyharmada terveik között ez is szerepel. A tanári pályára lépést tervező válaszadók kétharmada vélekedik úgy, hogy a diploma megszerzése után képzettsége és szakja szerinti tanári állást, ha nehezen is, de kapni fog. Ez az optimizmus megjelenik a társadalom jövőjéről és a személyes jövőről való vélekedésekben is: a tanári pályára lépést tervező hallgatók némileg optimistábbak társaiknál.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Bauer Béla – Szabó Andrea (2005): *Ifjúság 2004. Gyorsjelentés*. Budapest, SZMM Mobilitás.
- Bauer Béla – Szabó Andrea (2009): *Ifjúság 2008. Gyorsjelentés*. Budapest, SZMI.
- Bauer Béla (2002): Az ifjúság viszonya az értékek világához. In Szabó Ildikó – Bauer Béla – Laki László: *Ifjúság 2000 Tanulmányok*. Budapest, NIKI, 195–208.
- Chrappán Magdolna (2010): Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In Garai Orsolya (et.al. szerk.) *Diplomás pályakövetés 4. – Friss diplomások*. Budapest, Educatio, 268–286.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Könyvkiadó.
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Pécs, Iskolakultúra.
- Kozma Tamás (2004): *Kié az egyetem?* Budapest, Új Mandátum.
- Laki László – Szabó Andrea – Dauer Béla (2001): *Ifjúság 2000. Gyorsjelentés*. Budapest, NIKI.
- Lukács Péter (et. al.) (2002): *A pedagógusképzés megújításához. I.* Budapest, Oktatás-kutató Intézet.
- N. Kollár Katalin (2008): *Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik*. *Pedagógusképzés 2008/4.* 7–34.
- Nagy Mária (2001): A tanári pálya választása. In Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Debrecen, Kossuth Egyetemi Kiadó, 103–122.

MELLÉKLET

1. táblázat. A válaszadók száma szakok szerint

	Nappali	Levelező	Együtt
Angoltanár	90	63	153
Némettanár	53	46	99
Franciatanár	26	2	28
Egyéb idegen nyelvet oktató tanár	15	2	17
Magyartanár	164	75	239
Történelemtanár	108	54	162
Mozgóképkultúrát és médiaismeretet tanító tanár	7	1	8
Vizuális- és környezetkultúrát tanító tanár	12	17	29
Biológiatanár	8	16	24
Fizikatanár	10	6	16
Kémiantanár	3	21	24
Földrajztanár	24	38	62
Környezetten szakos tanár	1	2	3
Matematikatanár	38	81	119
Informatikatanár	17	64	81
Testnevelő tanár	78	17	95
Pedagógia tanár	6	22	28
Család- és gyermekvédő tanár	0	5	5
Ember és társadalom műveltségi területi tanár	2	2	4
Tehetségfejlesztő tanár	0	4	4
Inkluzív nevelés tanára	0	4	4
Technikatanár	0	3	3
Kollégiumi nevelőtanár	0	1	1
Játék- és szabadidő-felelős tanár	0	1	1
Egészségfejlesztő tanár	2	0	2
Együtt	664	547	1211

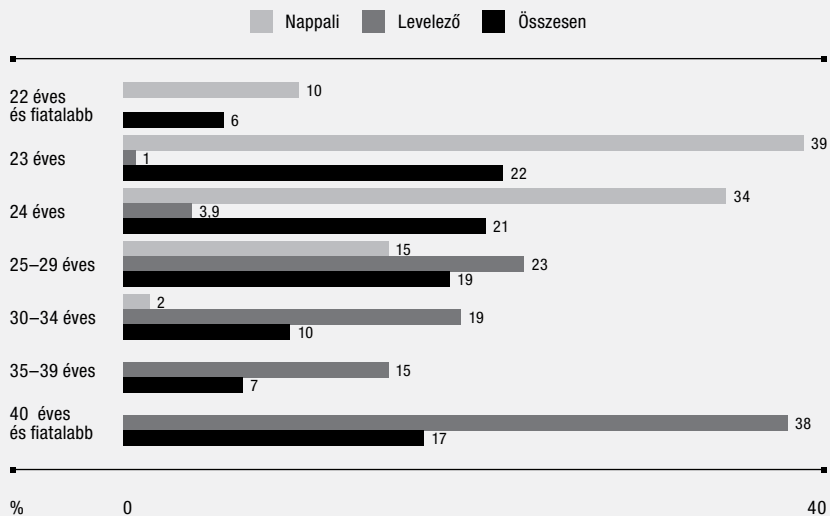
2. táblázat. A minta megoszlása intézmények szerint (%)

	Súlyozatlan minta		Súlyozott minta	
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező
Debreceni Egyetem	6	5	6	5
Eszterházy Károly Főiskola	7	35	6	36
Eötvös Loránd Tudományegyetem	29	7	30	7
Károli Gáspár Református Egyetem	8	0	8	0
Miskolci Egyetem	5	2	6	3
Nyíregyházi Főiskola	4	18	4	17
Nyugat-magyarországi Egyetem	0	13	0	13
Pannon Egyetem	2	6	2	6
Pécsi Tudományegyetem	12	5	12	5
Szegedi Tudományegyetem	16	9	16	10
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	2	0	2	0
Semmelweis Egyetem	9	0	8	0
Együtt	100	100	100	100

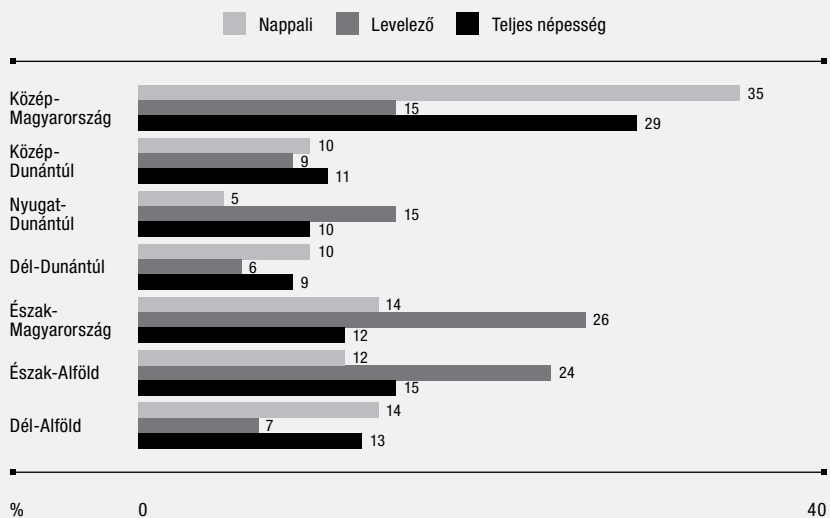
3. táblázat. A minta megoszlása szakcsoportok szerint (%)

	Súlyozatlan minta		Súlyozott minta	
	Nappali	Levelező	Nappali	Levelező
Nyelvtanár	28	21	31	26
Más humán szakos tanár	45	33	45	29
Reál szakos tanár	15	43	14	38
Testnevelő tanár	12	3	10	8
Együtt	100	100	100	100

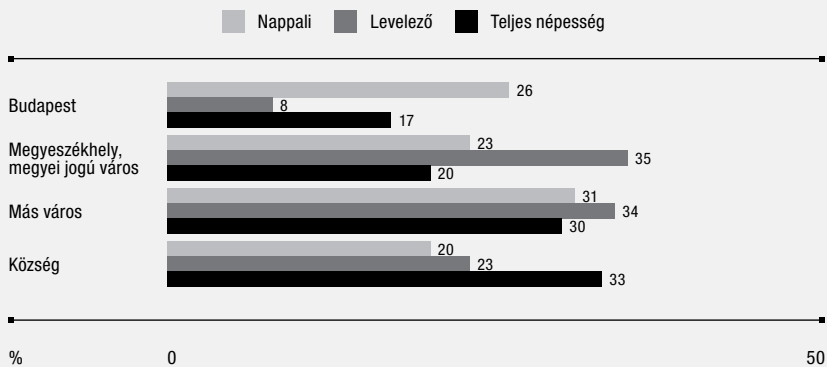
1. ábra. A válaszadók életkora tagozat szerint



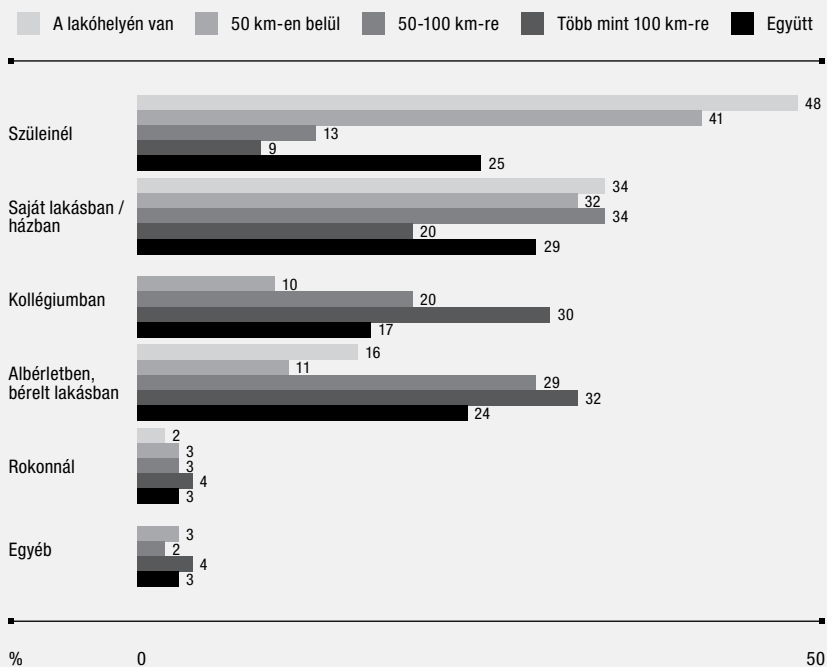
2. ábra. A lakóhely regionális elhelyezkedése



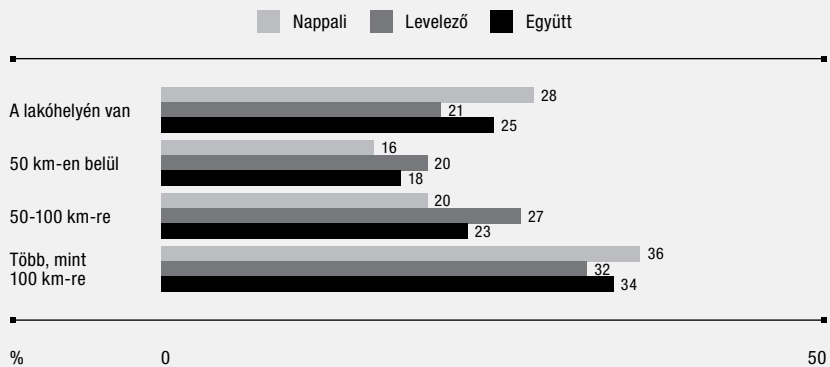
3. ábra. A lakóhely közigazgatási státusa



4. ábra. Lakásmegoldás, az állandó lakóhely és az intézmény távolsága szerint



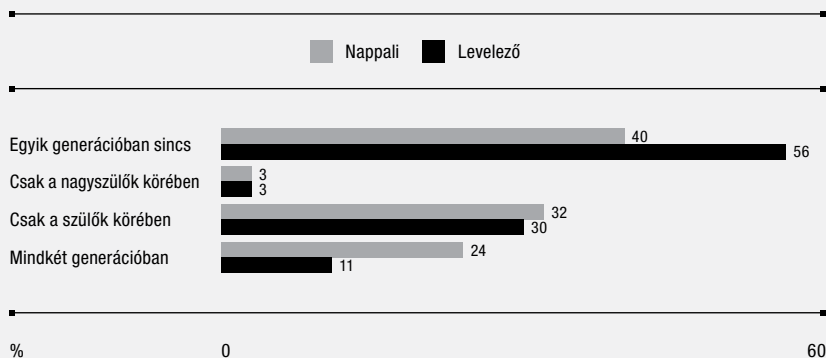
5. ábra. A lakóhely és az intézmény távolsága



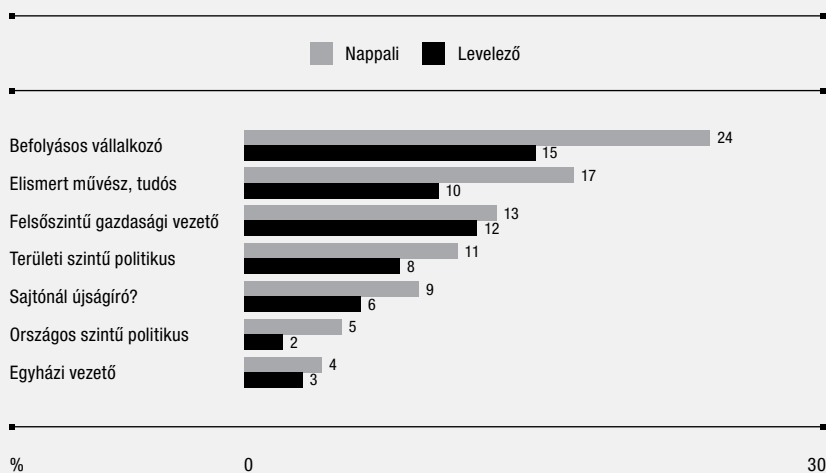
4. táblázat. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége (%)

	édesapa / nevelőapa	édesanya / nevelőanya
8 általánosnál kevesebb, nem fejezte be	0,6	1,1
Általános iskola	4,5	6,7
Szaktanácsképző, szakiskola	22,7	8,4
Szakközépiskola	11,8	15,2
Gimnázium	8,4	21,2
Technikum	17,4	7,3
Főiskola	16,5	27,4
Egyetem	15,9	11,8
Tudományos fokozat	1,6	0,6
Nem tudja	0,6	0,3
Összesen	100	100

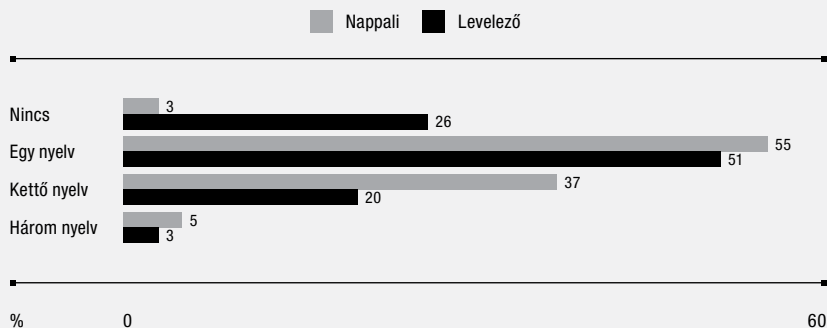
6. ábra. Diplomás felmenőkkel rendelkező hallgatók aránya két generációt tekintve



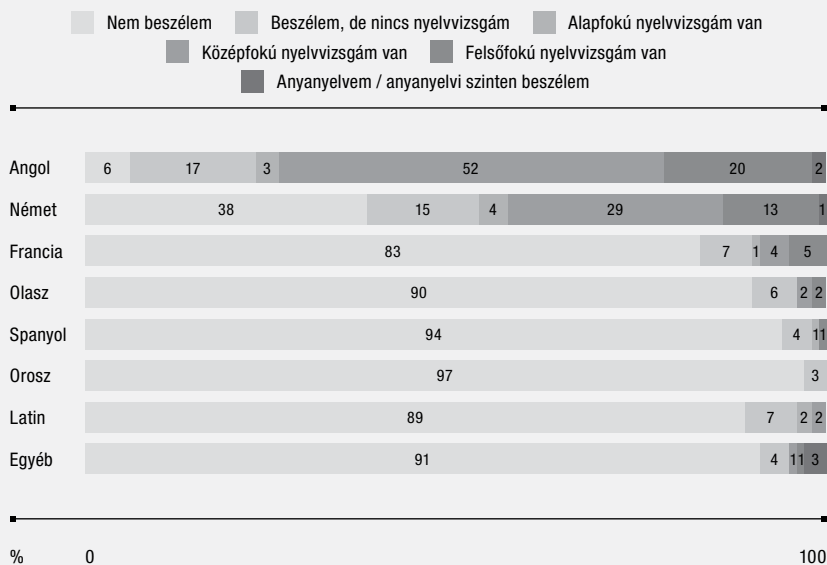
7. ábra. Elitfoglalkozások aránya a családban, rokonságban



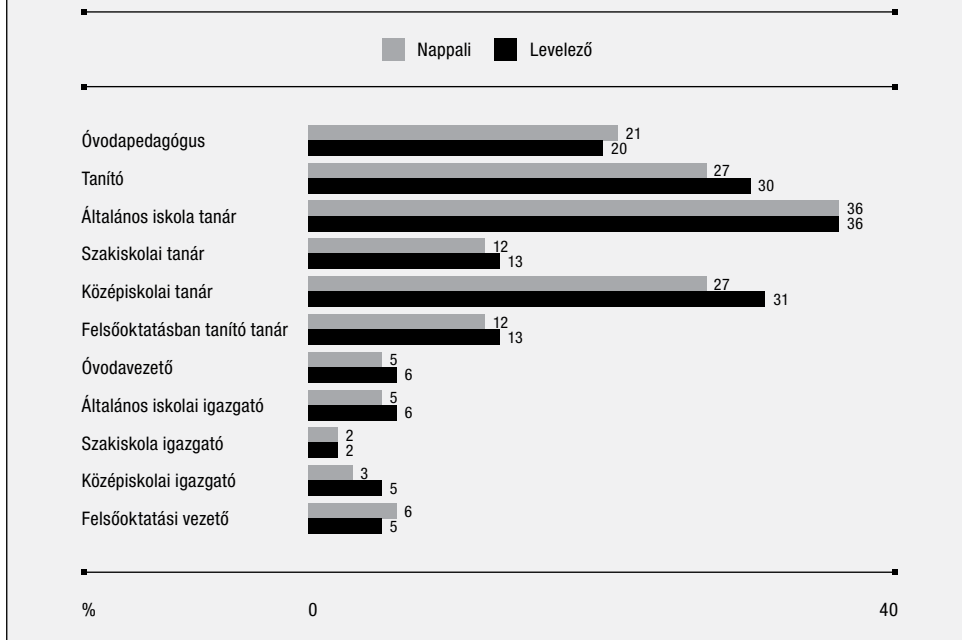
8. ábra. Nyelvvizsgák aránya



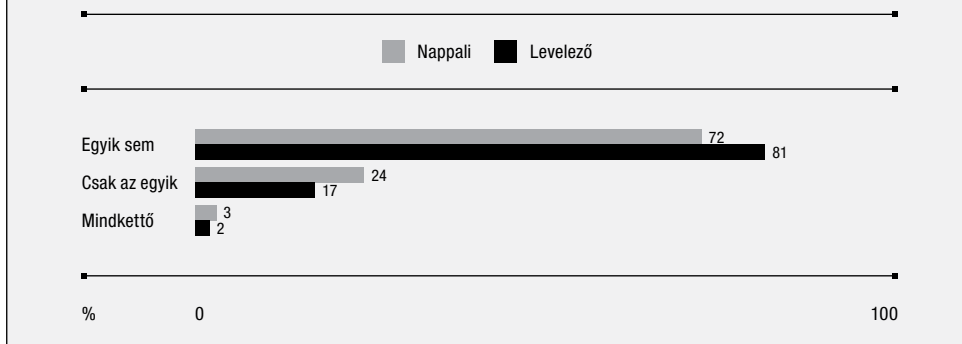
9. ábra. Nappali tagozatosok nyelvismerete



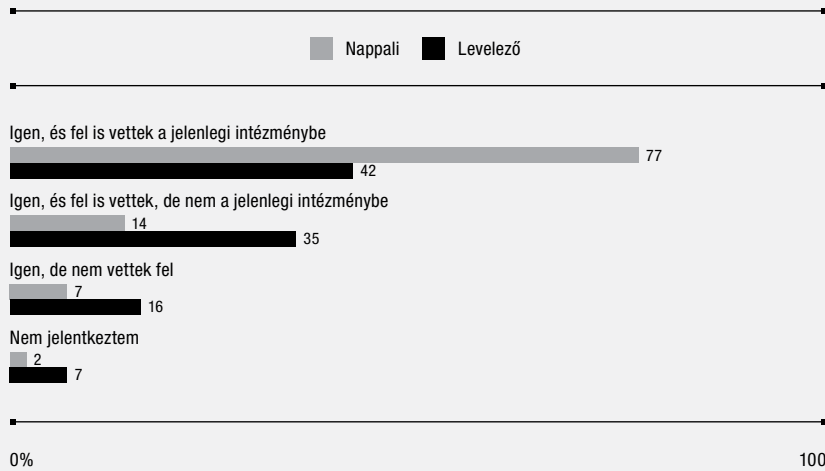
10. ábra. Pedagógusok a családban



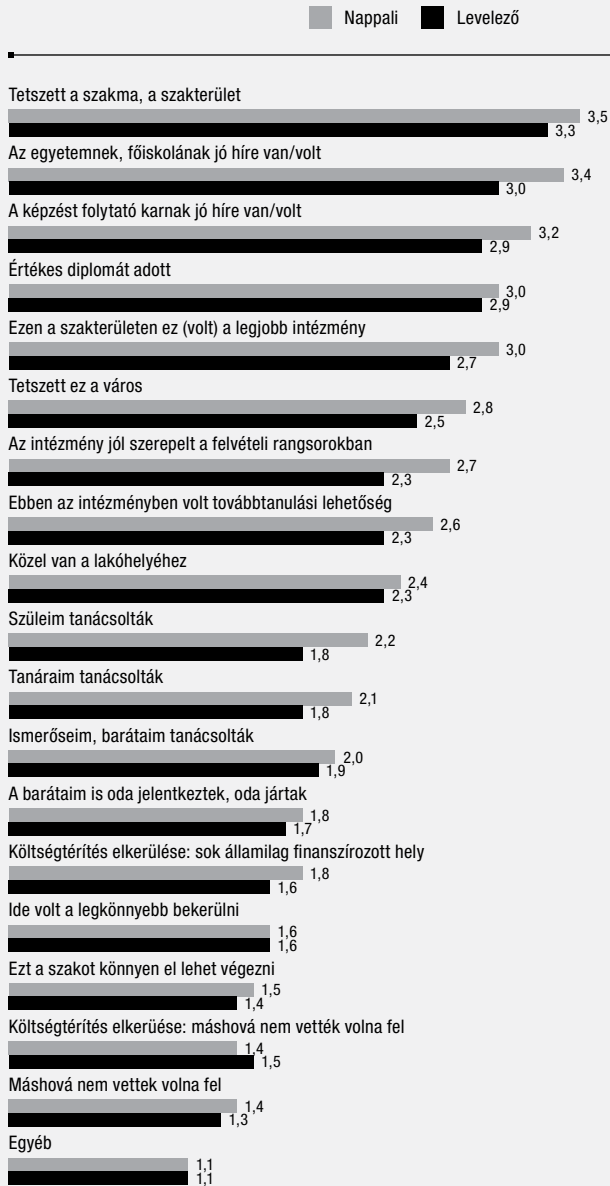
11. ábra. Pedagógus szülők aránya



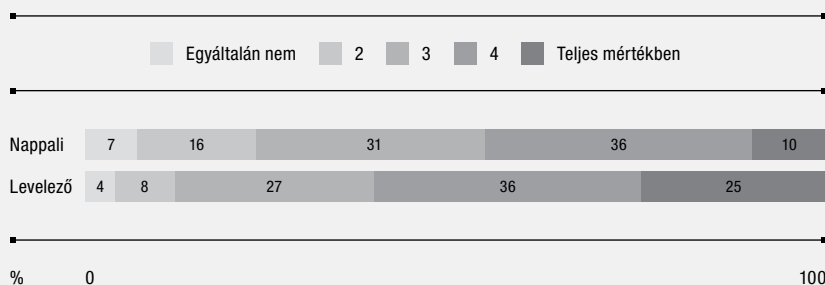
12. ábra. Felvételzés az érettségít követően



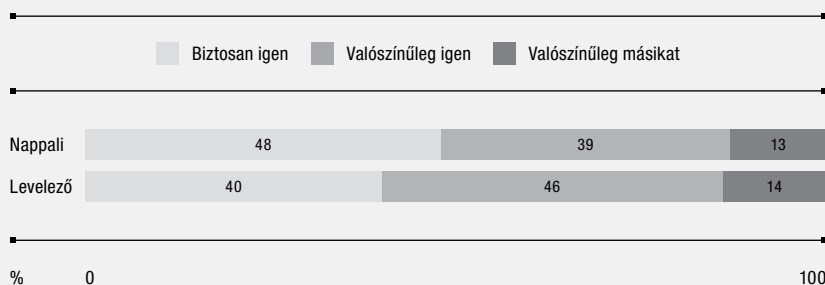
13. ábra. Az alapképzést nyújtó intézmény választásának szempontjai
(négyfokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem játszott szerepet, 4=nagyon nagy szerepet játszott)



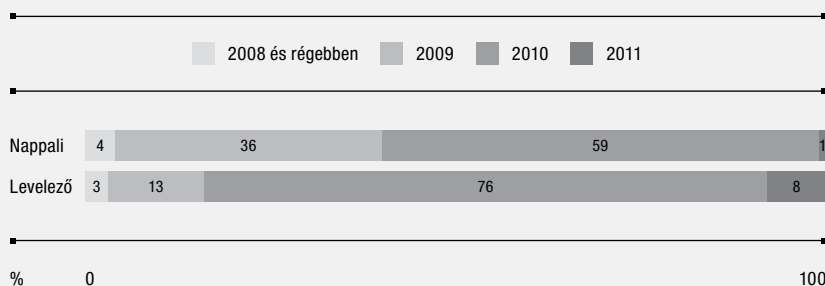
14. ábra. Az alapképzéssel való elégedettség mértéke



15. ábra. Az alapképzést nyújtó intézmény „újraválasztása”

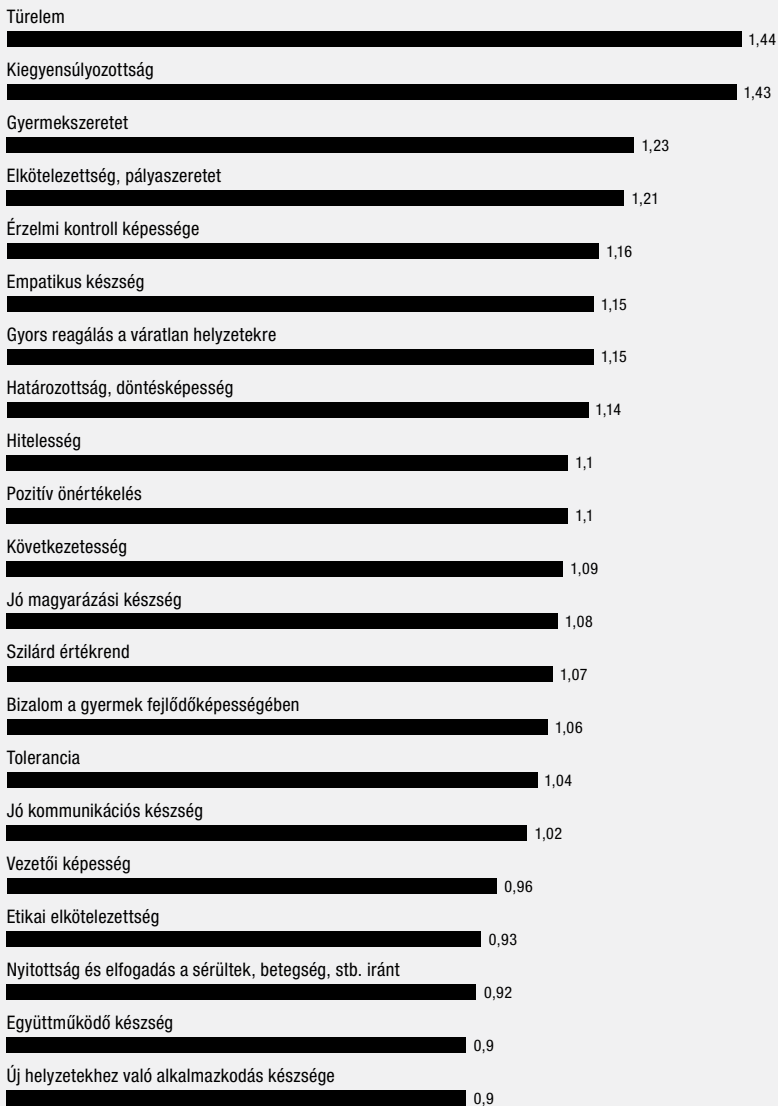


16. ábra. A mesterképzés megkezdésének éve



17. ábra. A pedagógusok számára szükséges tulajdonságok fontossága és a képzésbeli fejlesztése közötti különbség

(öt fokú skála átlagai: fontosság: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos
előrehaladás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



17. ábra. A pedagógusok számára szükséges tulajdonságok fontossága és a képzésbeli fejlesztése közötti különbség

(öt fokú skála átlagai: fontosság: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos
előrehaladás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



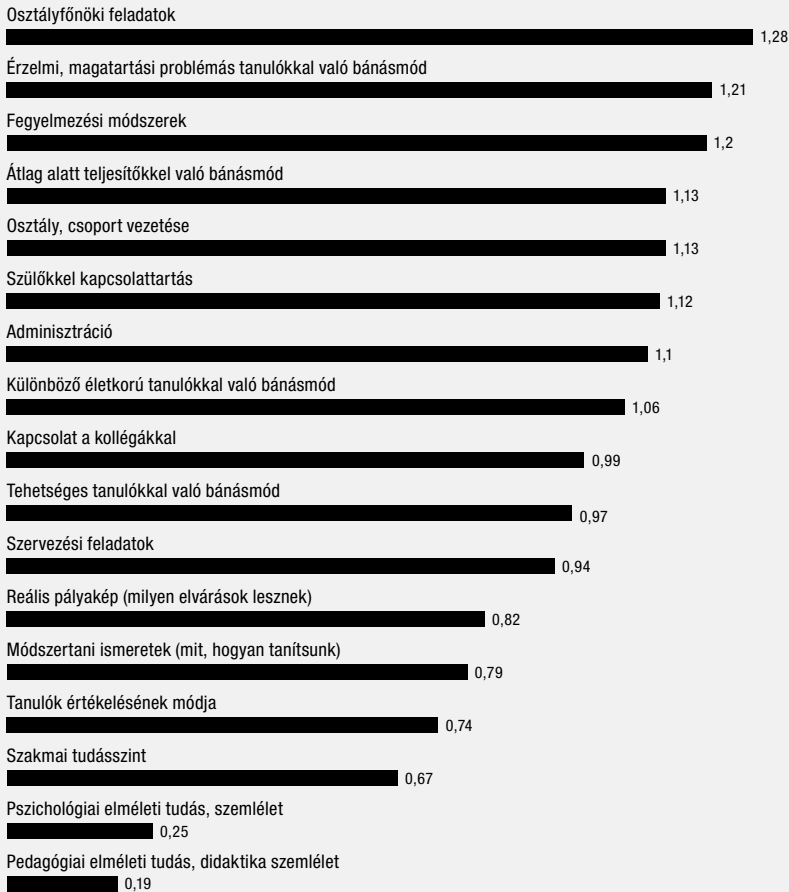
0

1,6

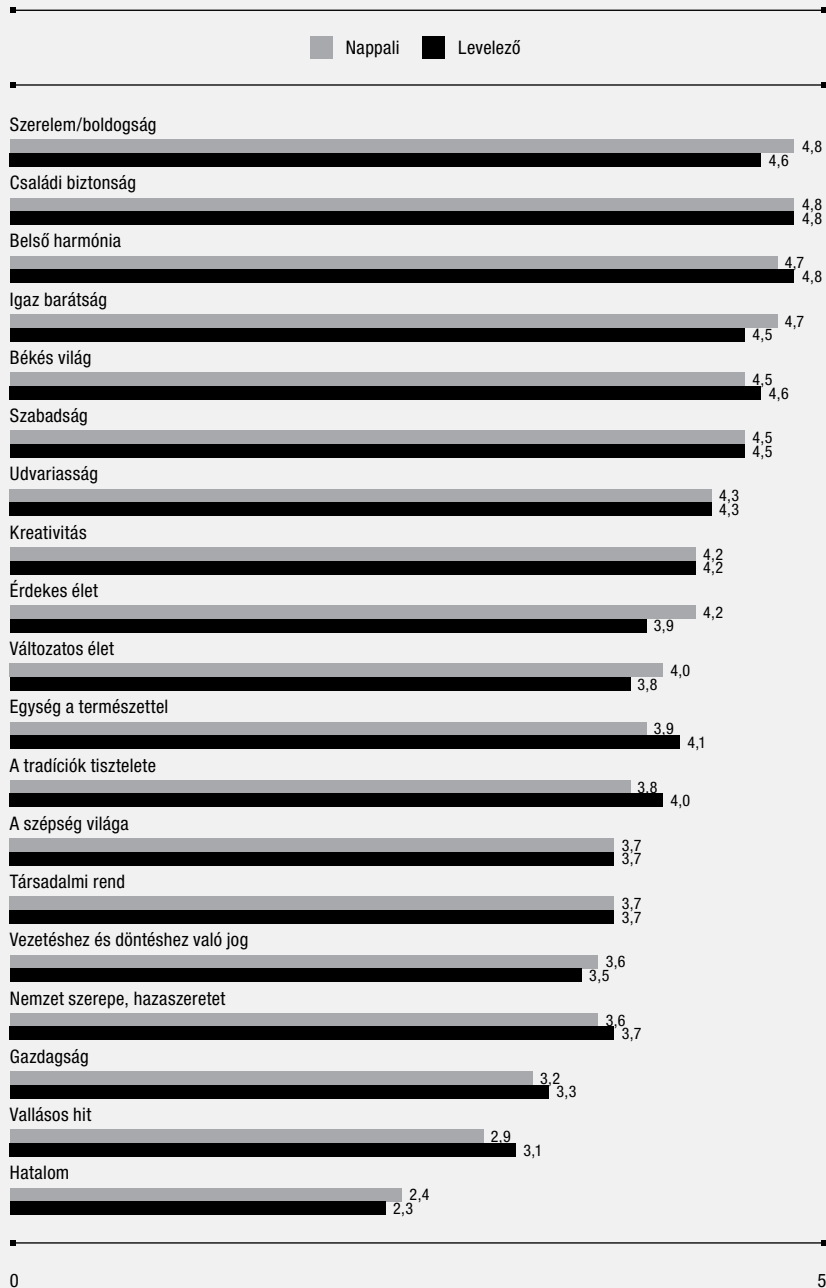
18. ábra. A pedagógusképzési tartalmak fontossága és képzés általi fejlesztése közötti különbség

(öt fokú skálán számított átlagok közötti különbség:

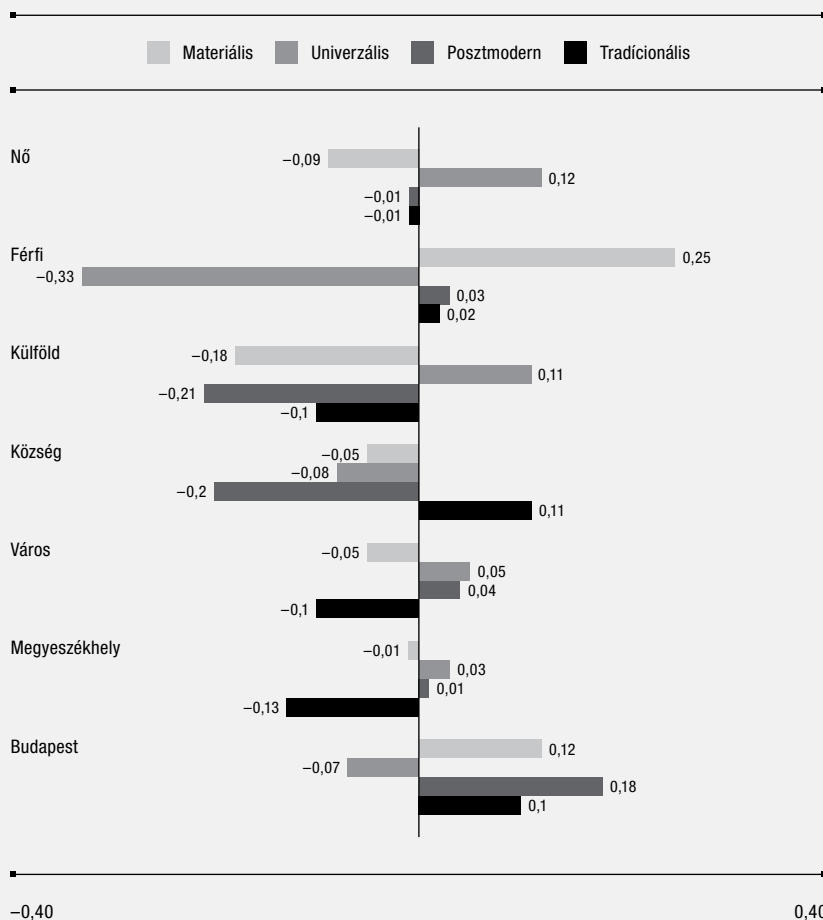
saját képzéssel szembeni elvárás: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben, a képzés által biztosított lehetőségek: 1=legkisebb mértékben, 5=legnagyobb mértékben)



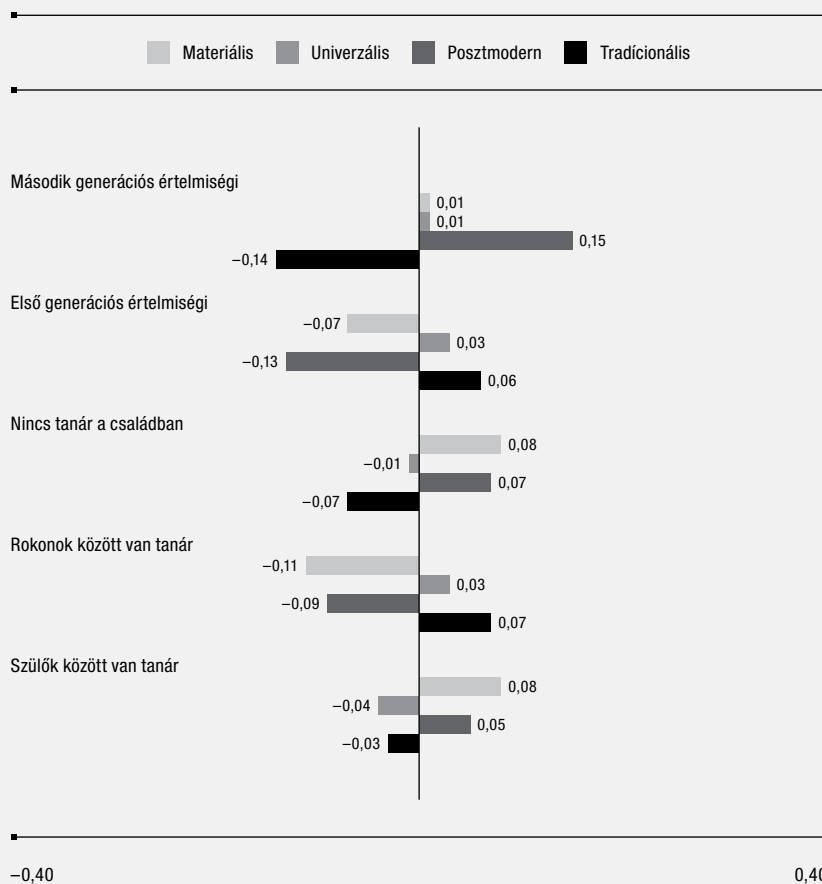
19. ábra. Értékek fontossága
(öt fokú skála átlagai: 1=egyáltalán nem fontos, 5=rendkívül fontos)



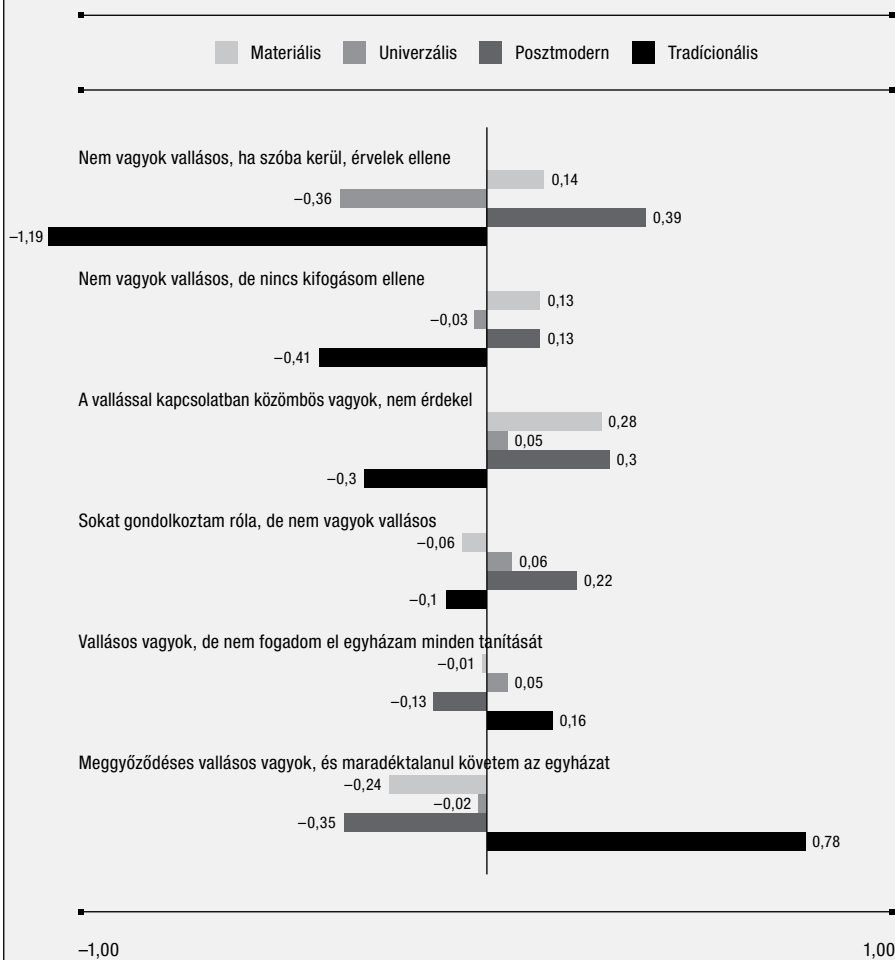
20. ábra. Társadalmi nemek és településtípusok szerinti különbségek az értékorientációk között
(A faktorsúlyok – teljes mintára vonatkozó – átlagértékektől való eltérése)



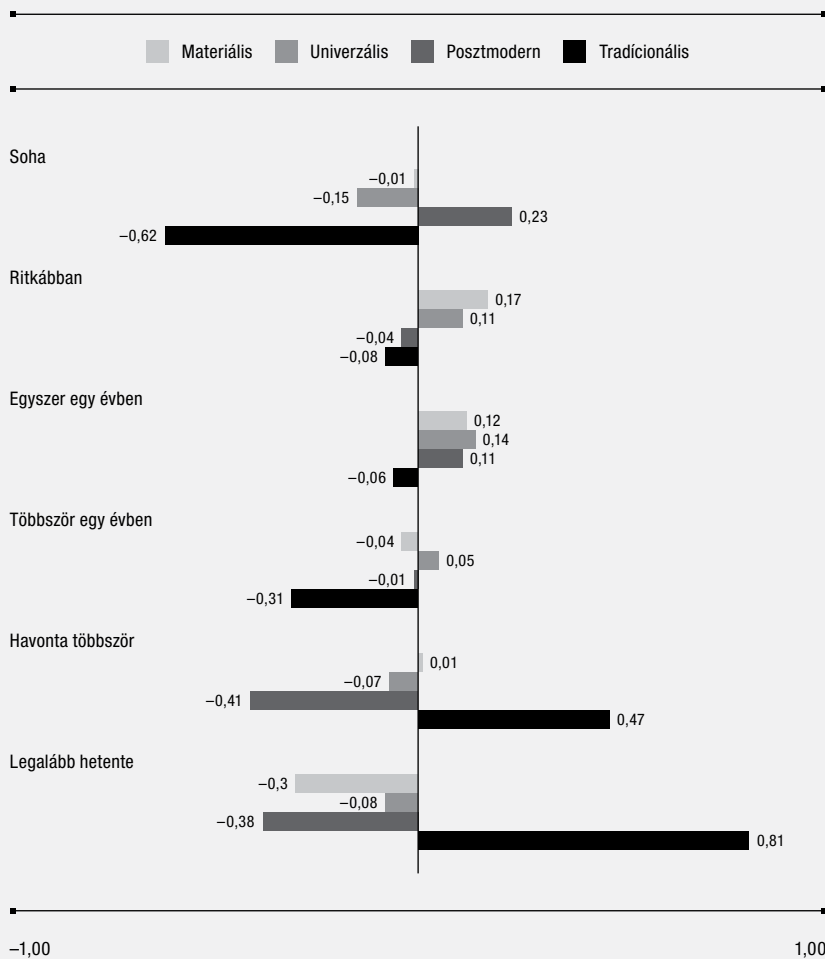
21. ábra. Szülők iskolai végzettsége és a családi pedagógusminták szerinti különbségek az értékorientációk között
(A faktorsúlyok – teljes mintára vonatkozó – átlagértékektől való eltérése)



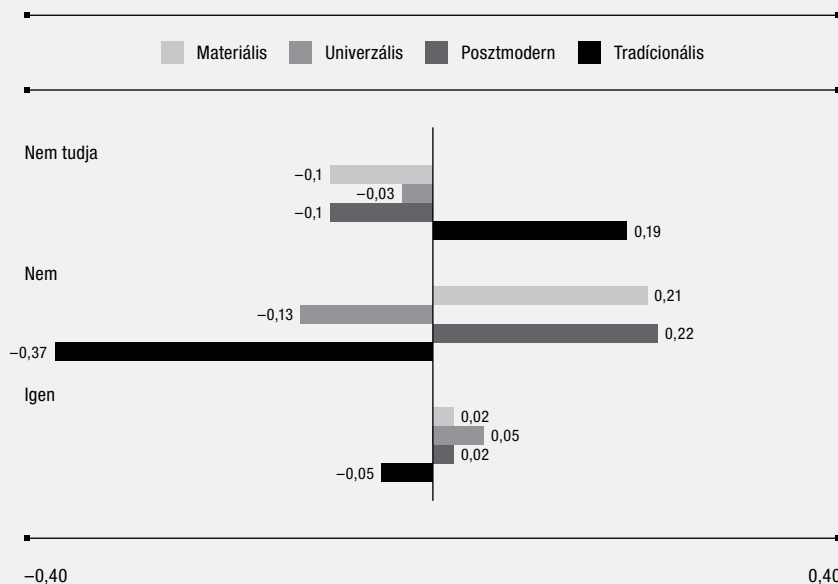
22. ábra. Vallásosság szerinti különbségek az értékorientációk között
(A faktorsúlyok – teljes mintára vonatkozó – átlagértékektől való eltérése)



23. ábra. A templomba járás gyakorisága szerinti különbségek az értékorientációk között
(A faktorsúlyok – teljes mintára vonatkozó – átlagértékektől való eltérése)



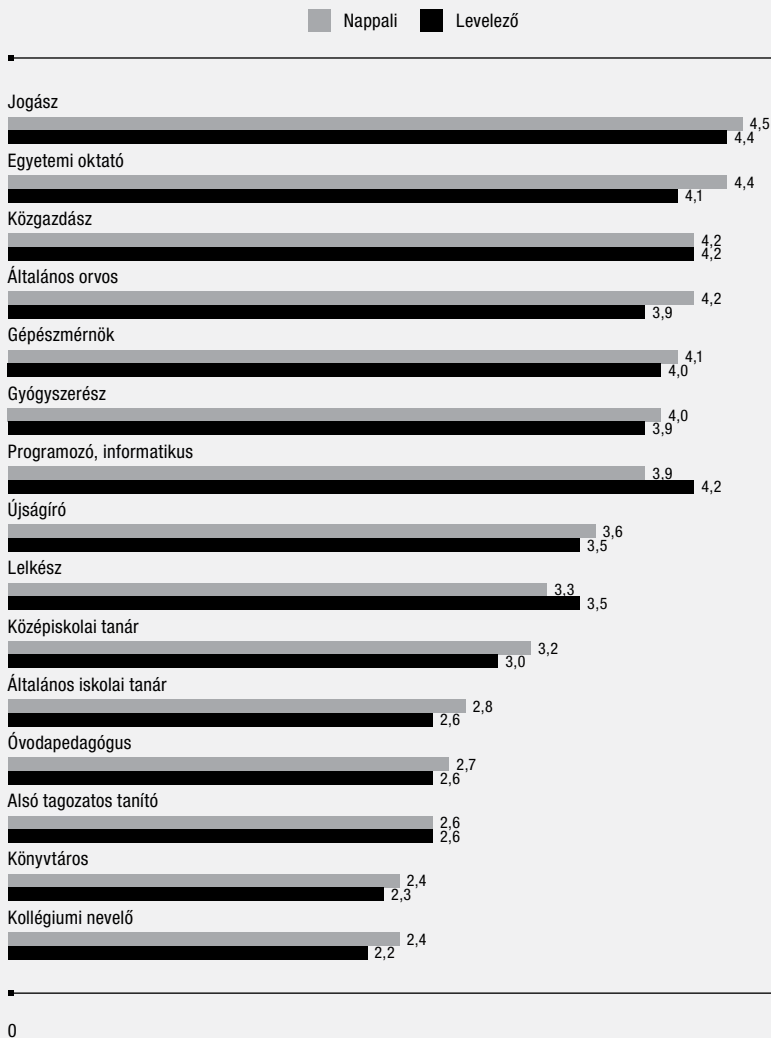
24. ábra. A tanári pálya választása szerinti különbségek az értékorientációk között
(A faktorsúlyok – a teljes mintára vonatkozó – átlagértékektől való eltérése)



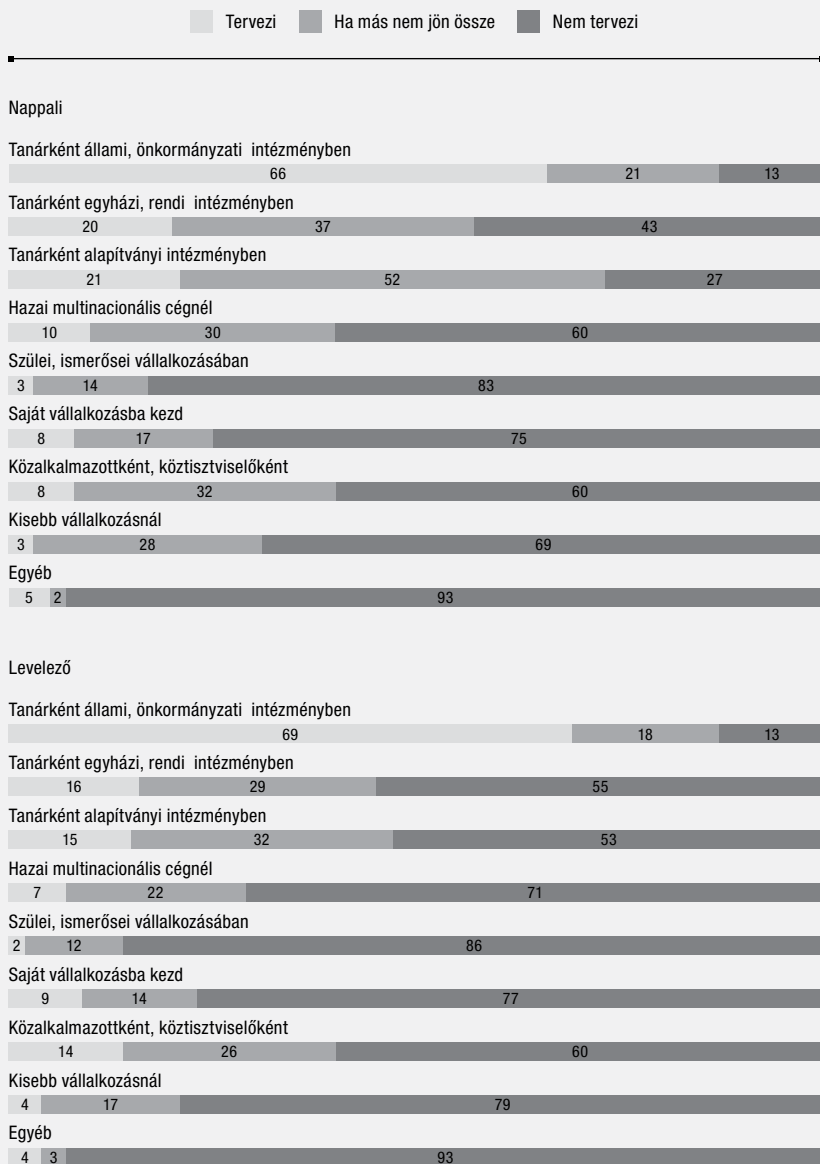
5. táblázat. Az általános és középiskolai tanárok társadalmi megbecsültsége a tanári pálya gyakorlása szerint (öt fokú skála átlagai: 1=teljes mértékben negatív, 5=teljes mértékben pozitív)

	Pedagógus-pályára lépés	Diákok	Szülők	Oktatás-politikusok	Saját maguk	A társadalom általában
Nappali	nem tervezi	2,7	3,0	3,0	3,4	2,8
	tervezi	3,0	3,1	3,1	3,7	3,0
	együtt	3,0	3,1	3,1	3,6	3,0
Levelező	nem tervezi	2,6	2,7	2,8	3,2	2,7
	tervezi	2,9	2,9	3,0	3,5	3,0
	tanár	2,8	2,6	2,4	3,4	2,5
	együtt	2,8	2,7	2,5	3,4	2,6

25. ábra. Néhány foglalkozás presztízse
(ötffokú skála átlagai: 1=egyáltalán nincs presztízse, 5=nagyon nagy presztízse van)



26. ábra. Munkavállalási elképzelések a diploma megszerzése után



0%

100