

Székely Noémi

21. századi elvárások a tanári hivatással szemben

A tanárokkal szembeni követelmények az évek során a nagy információrobbanás következtében mind egyre nagyobbak és nagyobbak lettek. A társadalmi átalakulás, az egyre nagyobb tömegek iskolázottsága egyre több tanárt is igényelt. A hatalmas igénynek nem tudtak másként eleget tenni, csak rövid idő alatt, gyors ütemben történő (nem magas minőségi) képzéssel. Ennek eredménye többek között a tanári professzió megbecsülésének rohamos csökkenése lett.

Felmerült a szakirodalomban az ideális, eszményi pedagógus „megtervezése”. Azaz azoknak a tulajdonságoknak és sajátosságainak a megfogalmazása, amelyek, úgymond, az eszményi pedagógust jellemzik. Ennek hiábavalóságára azonban hamar rájöttek, hiszen az eszmény elérése igencsak megkérdőjelezhető. Az eszményi cél elérésének „hajszolása” következtében mind az oktatók, de főleg a hallgatók munkájában megjelenik a bizonytalanság, a meg nem felelés érzete. A tanárképzés céljának megfogalmazásakor, minden esetben tekintetbe kell venni az illető kor által igényelt tanárképet. Ha végigkövetjük a különböző korokat, észrevevesszük, hogy minden korban más-más tanárképpel szembesülünk. Ezt mindig a kor által támasztott követelmények és az az igény fogalmazta meg, hogy a tanárnak milyen szerepet kellett betöltenie, milyen feladatokat kellett teljesítenie. Ez természetesen időről időre szemléletváltást idéz elő a pedagógusképzésben. A tanárszerepről vallott nézetek századunkban és különösen századunk második felében lényegesen megváltoztak. A múlt században még a pedagóguspályát, mint a személyiség egészét involváló hivatást tartották számon. A tanárnak erősnek kell lennie, „rendelkeznie kell olyan mindent átható intelligenciával, mint Lessing, olyan érzelmi mélységgel, mint Hebbels, olyan lelkesedéssel, mint Pestalozzi, olyan mély hittel, mint Tillich, olyan hatalmas tudással, mint Leibniz, olyan ékesszólással, mint Solzman és olyan nagy szeretettel, mint Jézus Krisztus.” (Horváth-Szabó Katalin, 1999. Idézi Oser, 1993, 1.) Napjainkban sokkal erősebb hangsúly esik a pedagógus tevékenységének mesterségbeli tartalmára, a tudáskészletekre és készségekre és ezek taníthatóságára. C. Day a következőket fogalmazza meg a problémával kapcsolatban: „A kilencvenes években mindenkinek, aki felelősségének tartja szakmai fejlődését, szembe kell néznie azzal, hogy a tanár manapság nem a *tudás kútfője* – az információs technológia és a tanulási lehetőségek egyre nyitottabbá válása valószínűleg lehetetlenné teszik, hogy ez a szerep tovább fenntartható legyen –, hanem pedagógiai szakember, aki a tanulási folyamatok hatékonyságáért felelős. Ez lényegi változást idéz elő a *professzionizmus* definíciójában, és mélyreható következményeket von maga után nemcsak az iskolai oktatásban, de a tanárképzésben úgyszintén.” (C. Day, 1993, 45)

Az Európai Unióban a pedagógus-szakma minőségi fejlődése került előtérbe. Részletében a tanári szerep új kívánalmi a következők:

- a tanterv készítéséhez szükséges ismeretek és a készítésben való jártasság megszerzése, gyakorlati és társadalmi értelemben egyaránt;
- a tanári szakma kompetenciájának bővítése, hogy hatékonyan tudjon közreműködni a társadalmi szolgáltatás jellegű tevékenységekben;
- a tanári szakma kompetenciájának és szociális érzékenységének fejlesztése, hogy jól tudjon reagálni növendékei különféle kulturális/emocionális/ intellektuális szükségleteire (különös tekintettel az etnikai kisebbséghez tartozó diákokra);
- a tanári szakma tudásának és idegen nyelvismeretének fejlesztése, hogy részt tudjon venni az európai tapasztalatcserékben és projekteken.

A pedagógust, aki a pedagógiai folyamatot meghatározó kulcsszereplő, több szempontból vizsgálják és elemzik. Kutatások igyekeztek/nek feltárni a pedagógus lehetséges szerepeit, társadalmi helyzetét, beilleszkedését, a pedagóguspálya szociológiai aspektusait. Talán a legfontosabb aspektus viszont az, hogy a pedagógus iskolai hatékonyságát milyen tényezők határozzák meg. A mindennapi tapasztalatok is azt mutatják, hogy jelentős különbségek vannak a pedagógusok között.

Az egyik meglehetősen elterjedt felfogás képviselői szerint pedagógusnak születni kell, azaz vannak velünk született adottságok, amelyek predesztinálnak a pedagóguspályára. Ha ezekkel rendelkezünk, függetlenül képzettségünkötől, felkészültségünkötől, sikeresek leszünk. Ennek a változatnak azonban van egy gyakorlati akadálya. Nincsenek olyan számban „született pedagógusok”, mint amilyen számban szükség lenne rájuk, ezért kell olyan jelölteket is képezni, akikben az adottságok csak kisebb mértékben vannak meg. „...elméletileg sem igazolt az a tétel, hogy a pályaalakalmasságot bizonyos velünk született adottságok ily mértékben determinálnák. Nem tagadva ezen adottságok meglétének hasznosságát, jelentőségét, azt valljuk, hogy több vagy kevesebb képzéssel a különböző

adottságú személyekből is válhatnak eredményes pedagógusok.” (Falus Iván, 1998, 97–98) Ugyanakkor megemlíthetjük, hogy azok az egyének is, akik valamilyen mértékben veleszületett adottságokkal rendelkeznek, ugyanolyan mértékben fel kell készüljenek a tanári pályára, el kell sajátítsák azokat az ismereteket, tökéletesítsék készségeiket, képességeiket ahhoz, hogy munkájuk megfelelő és hatékony legyen, nem beszélve a tanárok személyiségének alakulásáról, ami nagyban befolyásolja azt, hogy hogyan fogja gyakorolni hivatását, hogyan fog tanítani.

A pedagógus személyiségének, alapvető személyiségvonásainak mindig nagy jelentőséget tulajdonítottak. A tanárképzés jelentős részét a tanárjelölt személyiségének fejlesztése kell hogy képezze, de nem csak azáltal, hogy bizonyos információkkal, adatokkal és ismeretekkel bővítjük tudását. A személyiségfejlesztés az elméleti, szaktárgyi, valamint pedagógiai, pszichológiai ismeretek mellett főleg a gyakorlati úton történő, önismereti-, kommunikációs-, beszédtechnikai-, tanítási-, módszertani készség és képességfejlesztést, konfliktusok kezelésének képességét, vezetési-, szervezési- stb. készségek és képességek fejlesztését és kialakítását jelenti (111/1997. VI. 27 Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről). Ennek fontossága ma már vitathatatlan, és az erre vonatkozó szakirodalom is egyöntetűen elismeri a tanárképzésben oly fontos személyiségfejlesztés ilyen irányú értelmezését. Rogers és Gordon gondolatainak és gyakorlatának elterjedése ráirányította a figyelmet azokra a személyiségvonásokra, amelyek az eredményes pedagógust, a személy-központú, a másokat elfogadó pedagógust jellemzik. A következő alapképességeket szokták kiemelni: a feltétel nélküli elfogadás képességét, az empátiát és a kongruenciát. Ezenkívül a következő, a pedagógiai munkát elősegítő képességről beszélnek: a *kommunikációs ügyesség*, a *gazdag és rugalmas viselkedésszereplő*, emez megfelelő alkalmazásának feltétele a *gyors helyzetfelismerés*, a *konstruktív helyzetalkotásnak a képessége*, a megfelelő *konfliktuskezelési módok* alkalmazásának a képessége, a diákokkal, szülőkkel való *együttműködés igénye és képessége*, a *pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzésének képessége* és az eredményes munka feltételei között van a pedagógus *mentális egészsége*.

A fenti felosztás mellett célszerű megkülönböztetni a pedagógus tudását a gyakorlati tevékenységekhez való viszonya szempontjából. Az ismeretek jelentős részét a pedagógusok, pedagógusjelöltek könyvekből, előadásokból szerzik meg. Ezeket reprodukálni és értelmezni is kiválóan tudják, gyakorlati tevékenységükre azonban nem hat. A tudás egy másik része, amelyet saját tapasztalatukból szűrik le a pedagógusok, közvetlenül befolyásolja gyakorlati tevékenységüket. „Az eredményes pedagógiai felkészítés és továbbképzés akkor valósítható meg, ha a tanárjelölt gyakorlati tudásának kifejtésére lehetőséget adunk, az új elméleti ismereteket a meglévő gyakorlati tudásba építjük be kipróbálható, hasznos információ formájában.” (Falus Iván, 1998, 104)

A konstruktív pedagógia tanításaira jelentős mértékben támaszkodó felfogás hívei szerint a tanár tevékenységét s azt is, hogy a tevékenységét meghatározó gyakorlati tudásba mi épül be, mit fogadnak el a tanárok, lényegében meghatározzák a tanárok kialakult hitei, előfeltevései, gyakorlati filozófiái, preconcepciói, előítéletei. A hitek annyiban térnek el a gyakorlati tudástól, hogy bennük az érzelmi komponenseknek jelentősebb a szerepük, mint a kognitívoknak. Ennek következtében (kutatások mutatják) jóval stabilabb képződmények, nehezen változtathatók meg. Wubbels preconcepciónak nevezi ezeket a képződményeket, s azt állítja, hogy ezek a jobb agyféltekében helyezkednek el. Az ismeretek, a tudományok által leírt tudás, a definiált fogalmak stb. viszont a bal féltekében. Következésképpen, ha a pedagógusok gyakorlatilag hasznosítható tudását elméleti ismeretekkel kívánják növelni, ez könnyen hatástalan marad, mivel az új ismeretek nem módosítják a kialakult preconcepciókat. A konkrét valóság értelmezésében a preconcepcióknak van döntő szerepük. (Ez az elmélet jól magyarázza azt a többször leírt jelenséget, hogy a pedagógusok sokkal inkább aszerint tanítanak, ahogyan őket tanították, sokkal kevésbé aszerint, hogy mit tanítottak nekik.) A képzés, önképzés, továbbképzés csak akkor lesz eredményes, ha kapcsolódunk a preconcepciókhoz, feltárjuk azokat, s hasonló gyakorlati szinten segítjük továbbfejlesztésüket.

A 21. századi pedagógus megfelelője a gondolkodó, reflektáló, elemző tanár. Ez egyrészt azzal a szemlélettel szemben alakult ki, amely a pedagógust a technikai készségek alkalmazójaként értelmezte, másrészt azoknak a felülről lefelé megvalósított pedagógiai reformoknak az ellenhatásaként, amelyek a pedagógusban a másutt kidolgozott tanterv végrehajtóját, alkalmazóját látta, s nem egy olyan személyt, aki képes a tantervek bírálatára, sőt kidolgozására is. A reflektív tanár:

- feltárja, behatárolja és megkísérli megoldani az osztályban felvetődő problémákat;
- tisztában van azzal, hogy ő maga is adott értékekkel és feltételezésekkel lép be az órára, következőképpen képes kritikus szemlélni ezeket az értékeket;
- figyelembe veszi azt az intézményi és kulturális környezetet, amelyben tanít;
- részt vesz a tanterv kidolgozásában és részese az iskolafejlesztésnek, felelősséget érez saját szakmai fejlődéséért.

A reflektív tanár gondolata Dewey-hoz nyúlik vissza, aki különbséget tesz a rutinszerű (a benyomások, a hagyományok és tekintély által vezérelt) és a reflektív (a cselekvés okainak és következményeinek alapos tanulmányozása után elvégzett) tevékenységek között. A reflektív

pedagógus eszményét a nyolcvanas években Schön fejlesztette tovább. Megkülönböztette a tevékenység során (reflection in action) és a tevékenységről (reflection on action) kifejtett reflexiót. Schön szerint a pedagógus annak következtében, hogy folyamatosan értékeli és elemzi saját tevékenységét, folyamatosan tanul is belőle. A reflektív tanítás gondolata a mechanikusan végrehajtó tanár ellenhatásaként fogalmazódott meg. Ez a szemlélet Európában soha nem terjedt el olyan mértékben, mint az Egyesült Államokban.

A hazai tanárképzés általános kérdései, problémái

A pedagógusképzés fejlesztésének irányait döntően a közoktatás változó iskolaszervezete, a pedagógiai szabadság foka és a demográfiai viszonyok alakulása, valamint a fejlett országok képzésfejlesztési gyakorlata határozza meg. A pedagógus-képzésben az alapvető feladat, a szaktudományos képzés mellett, a pedagógusi hivatásra, mesterségre való felkészítés, amely röviden magába foglalja a pedagógiai és pszichológiai alapképzést, a társadalmi összefüggésekre figyelő nevelésszociológiát, az önismereti és személyiségfejlesztést szolgáló pedagógiai, az átadási képességet formáló tantárgy-pedagógiai stúdiumokat, valamint az iskolai, nevelési és oktatási gyakorlatot.

Mind a magyarországi, mind más szakirodalmakban a tanárképzés fejlesztésének fontosságát egyöntetűen hangsúlyozzák, valamint megegyeznek abban, hogy mind az általános, mind a középiskolai szinten való felkészítés egységes kell legyen. Vannak olyan vélemények, miszerint a tanárképzést külön kellene választani a tudományos képzéstől, hároméves főiskolai keretei között, mintha a tanárképzés valamivel kevesebb, vagy alacsonyabb rendű képzési forma lenne. A tanári pálya, mint hivatás választásakor sokan arra gondolnak, hogy ez valamivel alacsonyabb avagy kevesebb ismeretet igényel. Ez viszont nem így van, sőt, a tanárképzés nem kevesebb, hanem több a tudományos képzésnél. Ugyanis, minden szaktárgy tudományos stúdiumai mellett, a hallgatónak el kell sajátítania, eleget kell tennie a tanári szakma előírta követelményeknek – ami egyáltalán nem könnyű feladat –, s mindez nem kevesebbet, de többet jelent. „Magam sohasem értettem egyet az olyanszerű rangsorolással, hogy ha egy felsőoktatási intézmény nem képes magas szintű egyetemi képzésre, akkor rendezkedjék be »csak« tanárképzésre. Az én szememben a tanári, pedagógusi munka és a tanárképzés semmivel sem kevesebb, mint a tudományos kutatás és kutatóképzés.” (Péntek János, 1999, 94) Ez a tény még igen tisztázatlan a szakirodalomban. Megvilágosodása talán elvezethetne a tanári presztízs visszaállításához. Egy megoldás lehetne ebben a problémában, hogy a tanárképzéssel kapcsolatos tanulmányokat a hallgató a szak végzése során is, de a szakos diploma megszerzése után is választhassa, önként vállalja, teljesíthesse. (Hasonló jellegű programot indított a kolozsvári Tanárképző Intézet azon végzeteknek, akik tanulmányaik során nem kaptak tanári képesítést, ilyenek a technikai, mérnöki stb. szakot végzettek.) Ez a koncepció a bölcsészeti tanulmányok területén nem tud és nem akar előnyös vagy hátrányos különbséget tenni a tanárnak és tudósnak készülők között. Egyfelől azonban tisztázni kell azt is, hogy, ha egy egyetem felvállalja a tanárképzést, akkor annak megfelelően eleget kell tennie – a szaktudományos képzés mellett –, a nemzetközi vonatkozásban felállított, tanárképzéssel kapcsolatos standard követelményeknek. A hallgató dolga tehát annak eldöntése, hogy a tanári végzettségért vállalja-e a terheket.

A tanárképzés egységesítésével kapcsolatban még vannak tisztázatlan problémák. Úgy találom, hogy nem indokolt a főiskola, ugyanis, mint az Magyarországon és más egyetemeken is beigazolódott, a főiskola lealacsonyította a tanárképzés színvonalát. Németországban az újraegyesítés óta kizárólag egyetemen, egyetemi karokon folytatható tanárképzés. A képzési szint emelésének szükségességét már az UNESCO és az ILO 1966. évi, a pedagógusok státusára vonatkozó ajánlása, valamint a pedagógusképzéssel foglalkozó UNESCO szakértői bizottság 1967. decemberi zárójelentése is kihangsúlyozta: „Az összes pedagógus egyetemi szintű intézményekbe való felkészítése az ideális, távlati célkitűzés, amelyet figyelembe kell venni.” „Az egységes tanárképzés – véleményem szerint – csak egyetemi szinten integrálódott képzést jelenthet, amelynek csak az óvó- és tanítóképzésben folyó pedagógusképzéstől kell a jövőben strukturálisan és intézményi szinten elkülönülni, meghagyván az óvó- és tanítóképzést a főiskolai képzés számára, a tanárképzést pedig az egyetemnek.” (Orosz István, 50)

Amikor a tanárképzés megújításáról beszélünk, mindenkor a pedagógus hivatás tartalmi követelményeiből kell kiindulni. A tanárképző egyetemeken olyan egyeztető mechanizmust és koordinációt kell létrehozni, melyben szervesen egybeépíthetők a különböző elméleti és gyakorlati stúdiumok. Kihagyhatatlan annak a kérdésnek a megválaszolása, hogy mit és mennyit kell tudnia egy tanárjelöltnek ahhoz, hogy eredményesen oldja meg feladatát a korszerű iskolában. A utóbbi tapasztalatok azt igazolják, hogy a leendő tanároknak a különböző korosztályok fejlődési és fejlesztési körülményeit, jellegzetes konfliktusait, valamint az egyes tanulók sajátosságait az eddigieknél alaposabban meg kell ismerniük, hogy a nevelési és oktatási célokat hatékonyan szolgálhassák, hogy adekvát (differenciált, csoportra és egyénre szabott) pedagógiai stratégiákat tudjanak alkotni, korszerű eszközöket és eljárásokat tudjanak alkalmazni. A felkészítés tehát nem egyszerűen azt jelenti, hogy alsó illetve felső tagozatra

készítenek fel tanárokat. Fontosabbak ennél a gyermeki fejlődés ciklusai, és lényegesebb a szocializációs folyamat, amelybe szakértőként, a maga teljes hatóerejével – nem csak szaktanárként – lép be a pedagógus. A pedagógusképzés feladata tehát felkészíteni a jelölteket a kultúráközvetítő, a szocializációs és a személyiségfejlesztő folyamatok irányítására, befolyásolására.

A tartalmi szabályozás mellett a pedagógusképzés másik egyenértékű képzési területe a *gyakorlati képzés*. Ennek fontossága felett általánosan szavaz a szakirodalom, de nincs egyöntetű megállapodás abban, hogy a tanárképzés egészében ezek hogyan, illetve milyen arányban épüljenek be. A hatvanas években körvonalazódott az a pedagógusképzési és pedagóguskutatási irányzat, amely szerint a kezdő pedagógusok nehézségei abból fakadnak, hogy hiába ismerik az eredményes munka fogásait, a begyakorlottság hiánya miatt nem képesek azokat végrehajtani. A pedagógusok általában tudják, hogy mit kell tenniük, csak éppen nem képesek az adott cselekvést végrehajtani. A gyakorlati készségek elsajátításának két feltétele van, egyrészt fel kell tárnai azokat a készségeket, amelyekről igazolható, hogy az eredményes munka feltétele, valamint rendelkezni kell olyan módszerekkel, amelyek az adott készségek elsajátítását lehetővé teszik. Különböző kutatások igyekeztek ezeket megtalálni, nagyszámú pedagógiai tevékenységelemről sikerült bebizonyítani, hogy szorosan korrelál a tanulói teljesítményekkel. Ezek között megemlítendő: a *tervezési* készségek (óratervezés), *kérdés* készsége, *magyarázat készségének* kialakulása, a *tanári–tanulói interakció* és *kommunikáció* készségei, osztálymunka szervezésének készségei (a csoport-, illetve az egyéni munka irányítása), megfigyelési-elemzési és értékelési készségek. A vázolt készségek elsajátítására különféle módszereket dolgoztak ki, amelyek között, a Magyarországon kedvező eredményeket mutató, mikrotanítás vezető szerepet játszik. Ezen módszerek bevezetéséhez a képzésbe, feltétlen szükséges a felsőoktatási intézmény és gyakorlóiskolák közötti kölcsönhatás és együttműködés. Szükség van továbbá, és egyben alapprobléma valamint súlyos fogyatékosága a tanárképzésnek a képzési területek (szaktudományos, pszichopedagógiai, módszertani, gyakorlati) összehangolatlansága, illetve a köztük lévő kapcsolatok nem kielégítő volta.

A hazai képzésben jelenleg abszurd helyzet alakult ki a gyakorlati képzés vonatkozásában. Sajátos probléma áll fenn például a jelenlegi pedagógia szakos hallgatók esetében a pedagógiai, iskolai gyakorlatra vonatkozóan. Tudniillik, az 1999/2000-es tanévtől kezdve a óvó-, és tanítóképző középiskolák bekerülve a felsőoktatás keretei közé, óvó- és tanítóképző főiskolákká váltak. A pedagógia szakos hallgatók 1999-ig a pedagógia gyakorlatot az óvó-, és tanítóképző középiskolákban végezték, ami viszont megszűnt. Feltevődik a kérdés, hogy ezután a pedagógia szakos egyetemi hallgatók hol fogják végezni tanítási gyakorlatukat?

Az alábbi táblázatban röviden összefoglalva, összehasonlító jelleggel, látható a hazai és néhány Nyugat-Európai ország tanárképzésére fordított időkerete. Megfigyelhető, mekkora különbségek vannak a hazai és többi ország képzésére fordított időkeret között.

A képzés területei	Németország	Franciaország	Anglia	Magyarország	Románia
A pszichopedagógiai tárgyak oktatására fordított képzési idő	470 óra	528 óra	600 óra	630 óra	320 óra
Gyakorlati képzés óraszám	250 óra	200 óra	120 óra	150 óra	6 óra
A szaktudományos és pedagógiai tárgyak százalékos aránya a képzésben	70%–30%	65%–35%	60%–40%	66%–33%	87%–13%

A tanárképzéssel kapcsolatos kutatások alapvető problémája, hogy hatékonyságát nagyon nehéz felmérni, ugyanis az optimális, megfelelő eredményekhez jussunk szükséges lenne egy, időben hosszú távú kutatásra. Ez csak időbeni oldala a problémának. Egy másik nehézkes területe egy olyan értékelési rendszer (teszt, alkalmassági vizsga stb.) kidolgozása, mely támpontot adna, illetve hiteles eredményre vezetne. Eddig nem született ilyen értékelési rendszer.

A pedagógusképzés fejlesztésével kapcsolatosan szükséges, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények és a minisztérium között alapkérdésekben – és mint például a fentebb említett sajátos helyzetekben – konszenzus jöjjön létre a következőkben:

- a tanárképzés szaktudományi ismereteinek tartalmi követelményeit teljes egészében autonóm módon, a pedagógusképzés szaktárgyi követelményeit részben autonóm, részben kooperatív módon határozza meg;

- szükséges egységesíteni a pedagógiai szakképzés alapkövetelményeit és „alapismereteit”, újraértékelve az eddigi tanulmányokban beépített pedagógiai-pszichológiai ismeretek körét, tartalmát, kiegészítve a hiányzó, de alapvetően szükséges alapismeretekkel.

A következőkben a tanulmány elején már említett *expanzió* jelenségéről, mint a hazai tanárképzést, annak szervezését és minőségét erősen befolyásoló tényezők egyikéről szeretnék beszélni. Ha konkrét példákon keresztül akarjuk megérteni, hogy a hazai tanárképzésre nézve mit is jelent ez, akkor képzeljük el, hogy adott évfolyamokon nem 30-35 diákból áll egy-egy csoport, hanem esetenként 70-80 egyetemistából. Ennek a nagy része tudatosan nem is akar tanár lenni, egy másik része még bizonytalan, azaz még nem döntötte el, hogy mihez fog kezdeni, és viszonylag kevesen vannak olyanok, akik hivatásként gondolnak a tanári pályára. Ezzel a kérdéssel kapcsolatban végeztem a tavalyi tanévben egy felmérést, amelyben II. éves hallgatók vettek részt. Ezek filológus, teológia, azaz hitoktató, matematika és fizika szakos diákok voltak. Ez a minta a II. éves tanár szakos diákoknak mintegy 30%-át teszi ki, és azt is figyelembe kell venni, hogy ezek a szakok általában csak tanárképes szakok, illetve az ilyen szakot végző diáknak a tanári pályán kívül nemigen van más elhelyezkedési lehetősége. Még így is az eredmények azt mutatták, hogy 52%-uk válaszolta azt, hogy tudatosan tanár akar lenni, 24% volt bizonytalan, valamint 24% volt biztos abban, hogy nem akar tanár lenni, a tanári oklevelét pedig a legvégső, „legrosszabb” esetben szeretné felhasználni.

Az eltömegesedés természetesen a képzés, az oktatás minőségére is hatással van, hiszen azt is könnyen el lehet képzelni, hogy egy 50-60-as létszámmal hogyan lehet hatékonyan gyakorlati jellegű tevékenységeket (pl. szeminárium) szervezni, továbbá pedig, ha a tanítási gyakorlatot nézzük, a gyakorlóiskolák nincsenek felkészülve ilyen sok diák fogadására, aminek az eredménye az, hogy jobb esetben egy tanárjelölt öt-hat órát tanít pedagógiai gyakorlat címen. Ilyen feltételek mellett nem lehet csodálkozni azon – ami idén is nagy feltűnést és felháborodást keltett –, hogy a véglegesítőre, illetve a versenyvizsgára jelentkező tanárok és végzett tanárjelöltek nagy része nem képes megírni az átmenő jegyet sem. Nem beszélve arról, hogy a fentebb felvázolt, a tanári pályában oly fontos képességek és személyiségjegyek ilyen szervezeti keretek között nem alakulhatnak ki. Az *expanzió* egy másik oka, hogy, mivel az egyetemek autonómiát kaptak, fennáll az a sajátos helyzet, hogy a gazdasági önállóság révén az egyetem egyre több államilag támogatott helyet (ugyanis az egyetem a diákok száma után kap támogatást, pénzt az államtól), illetve önköltséges helyet hirdet meg. Létrejön így a „futószalagos” tanárképzés. A hiba nem is az, hogy sok a tanár, noha az is, hiszen nincsen szükség annyi tanárra, de a lényegi probléma az, hogy ekkora létszám mellett nincs lehetőség az alapos képzésre.

A legtöbben, akik a fenti problémán elgondolkoznak, megoldásként talán a szelekció elvének érvényesítését találnák a legmegfelelőbbnek. A szelekció azonban több szempontból is vita tárgya lehet. Elsősorban az, hogy mikor szelektáljunk.

A tanulmányok elején nem lehet, mert ekkor még a hallgató nem tudja eldönteni, hogy mire vállalkozik, mit fed a tanári pálya, tanárként mi lesz a feladata. A tanulmányi évek alatt a szelekció csak az éppen tanulmányozott tanegység szintjén lehetséges, ami megint nem működik, hiszen egy írásbeli vizsgadolgozat alapján nem lehet eldönteni valakiről, hogy jó vagy rossz tanár lesz. Ugyanez a jelenség tevődik fel a pedagógiai gyakorlatok keretében, hiszen az a kevés óraszám nem ad lehetőséget arra, hogy kialakulhassanak a tanári képességek, amit a gyakorlatvezető tanár nagyon is jól tud s éppen ezért nem tanácsolhatja el azt a diákot sem, akinek a tanítási gyakorlata nem a legfényesebben sikerült. Mindemellett természetesen fontos az alkalmatlanság megállapítása, a szakmai szűrés, ezt azonban a tanulmányok folyamán kellene megállapítani, például az iskolai gyakorlat keretén belül. A szelekció nálunk tehát éppen a képzési rendszer felépítésének fonáksága miatt nem az alapképzésben, hanem a verseny-, és véglegesítő vizsgákon szokott megvalósulni.

Az 1989-es politikai eseményekkel a romániai oktatásban nagy fordulat következett be. A képzés megszervezéséért a Tanárképző Intézet felelős, a tanárként való elhelyezkedés feltétele a Tanárképző Intézetben szerzett oklevél felmutatása (l. 84/1995-ös Tanügyi Törvény, 68. szakasz). A szervezési formát tekintve hangsúlyozandó, hogy a tanárképzés megvalósulhat az egyetemi évek alatt, vagy egyetem utáni képzés formájában (l. uo.).

Romániában kilenc állami, felsőfokú intézményben működik Tanárképző Intézet, melyek biztosítják a hozzájuk tartozó intézményekben is a tanárképzést. Ezek közül csak a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen folyik magyar tannyelvű tanárképzés, valamint a nagyváradi Partiumi Egyetemen, de a tanári oklevelet a kolozsvári Babeş–Bolyai Tudományegyetem Tanárképző Intézete állítja ki. A kolozsvári egyetemen a következő szakokon van magyar tannyelvű oktatás: biológia, kémia, fizika, matematika, informatika, történelem, filozófia, pedagógia, pszichológia, filológia. A zene-, rajz- és mérnök szakos hallgatók saját felsőfokú intézményekben végezhetnek tanárképző szakot, de csak románul, mert ezeken a szakokon nincs magyar tannyelvű oktatás. Multikulturális felsőoktatási intézményként, az egyetemen a földrajz, kémia, fizika, történelem, filozófia, pszichológia, biológia, matematika szakokon német tannyelvű helyeket is meghirdet az egyetem. Az egyetem viszont nem tudja biztosítani

ezekon a szakokon a pszichopedagógiai, módszertani tárgyak német tannyelvű oktatását, aminek következtében a hallgatóknak nem alakulhat ki az erre a területre jellemző (német nyelvű) szakműveltsége.

A hazai tanárképzésre a *párhuzamos*, illetve a *követő* képzési forma jellemző. A párhuzamos képzés időtartama hat félév az egyszakos hallgatók, illetve hét félév a kétszakos hallgatók esetében. A követő képzés tömbösített formában, lényegesen rövidebb időtartam alatt (max. ½ év) megy végbe, mindössze 85 óras általános pedagógiai és iskolapszichológiai alapképzéssel.

A végzős hallgató tanulmányai végeztével elhelyezkedhet a tanügyben, de csak két év tanítás után jelentkezhet *véglegesítő* vizsgára. A véglegesítő vizsga már továbbképzési program része, mintegy első lépcsőfoka. A véglegesítő vizsgára maximum négy év tanítás után kötelező jelentkezni, amit öt év alatt háromszor megpróbálhat a pedagógus. További fokozatokat lehet megszerezni, a *II. fokozatot* a véglegesítő vizsga után négy évvel, majd a *I. fokozat* következik, amire csak az a pedagógus pályázhat, aki kiemelkedő gyakorlati tevékenységgel rendelkezik, és négy év régisége van a II. fokozattól számítva. Eme fokozatok birtokában a pedagógus betölthet vezető állásokat a tanügyben. Megjegyzendő, hogy ezek között a továbbképzési fokozatok között nincs semmiféle differenciálás, ami azt jelenti, hogy a II. fokozat megszerzésének feltétele ugyanaz, mint a véglegesítő vizsgáé.

Jelenleg a tanárjelölt hallgató a legjobb esetben (egyszakos képzés esetében) 88%-89%-ban szaktudományos, 11%-12%-ban pedig más jellegű, azaz pszichopedagógiai, módszertani, gyakorlati, a képzés összefüggésében fokozott jelentőséggel bíró képzésben részesül. (Ez az arány, mint ahogyan azt fennebb láttuk, a nyugati országokban 70%-30% között van. Nemzetközi tendenciáktól való lemaradásunk tehát számottevő.) A kétszakos képzés estében ez az arány még inkább nő a szaktudományos képzés javára. A 12%-ból 7%-nyi a pedagógiai felkészítés aránya, a megmaradt 5%-ban pedig pszichológiai, módszertani és gyakorlati képzés történik, és ide tartozik az idegen nyelv tanulása és a testnevelés is. „A tanárokat képző tudományegyetemek tanterve napjainkban oda vezet, hogy a fiatal pedagógusok általános professzionális tudásában a szaktudományos felkészültség fokozottan domináljon (esetenként extrém magas szinteket érjen el, ami azonban távolról sem garantálja a pedagógiai kompetencia elvárt fokát, hiszen a szaktudományos tudás a tanári pálya gyakorlatának megkerülhetetlenül szükséges, de semmi esetre sem elégséges feltételét képezi), a többi részdimenzió (köztük a pedagógiai, pszichológiai, módszertani/tantárgypedagógiai, fiziológiai, szociológiai, gyógypedagógiai, filozófiai vagy logikai tudás is) pedig meglehetősen háttérbe szorult helyzetben legyen.” (Fodor László, 49.)

Ahhoz, hogy a tanárképzés hatékony legyen, nem a jelenlegi rendszer javításán kellene gondolkodni, mert láttuk, hogy ez a stratégia a közoktatási reform kapcsán sem vezetett eredményre, hanem a tanárképzés teljes értelemben vett átszervezésére lenne szükség, hiszen, ha reform szükségességéről beszélünk, ennek értelmében is a képzés teljes átgondolása lenne hatékony. A következőkben a legfontosabb, javaslatok szintjén megfogalmazott problémák kerülnek felsorolásra, melyeknek bevezetésére vagy megváltoztatására feltétlenül fel kell figyelni:

- Egy teljes értelemben kidolgozott, segédeszköz szerepét betöltő tanterv megalkotása: *képesítési követelmények, képzési cél* (s itt visszautalnék arra a követelményre, hogy elsősorban el kellene dönteni, illetve fel kellene mérni azt, hogy milyen tanárra van szüksége napjaink általános- és középiskoláinak) *tantárgyleírások*.
 1. Ezen belül a pedagógiai stúdiumok, azaz az egyes tanegységek logikus felépítése és megszervezése (pl. módszertani tanulmányok párhuzamba állítása a tanítási gyakorlattal);
 2. Az elméleti és gyakorlati stúdiumok arányos elhelyezése mind a szaktudományos, mind a pedagógiai képzés területén;
 3. A tanárjelölt személyiségét fejlesztő tevékenységek beiktatása (pl. kommunikációs és előadói képességeket fejlesztő tevékenységek/ tréningek, drámapedagógiai foglalkozások, önismereti tevékenységek, mikrotanítás stb.).

A hazai jelenlegi helyzetben, a tanárképzést célzó reformintézkedések késése következtében nem javul a tanárok erkölcsi és anyagi megbecsülése, sem a pálya szociális tekintélye. „...ahhoz, hogy a pedagógusaink munkáján, természetesen az intézményes oktatás minőségén javíthassunk, hogy a tanári pálya társadalmi presztízsének, illetve szociális rangjának megszilárdítását érthessük el, a tanárképzés szinte folyamatos optimalizációjára lenne szükség. Ugyanis, ha egy pályának alacsony tekintélye van, ha elégtelen szociális, morális és anyagi megbecsülés övezi, akkor a pálya nem vonzó pálya, következésképpen a legkiválóbb, a leghatékosabb fiatalok nem arra a pályára aspirálnak, nem azt a pályát választják. Ennek a helyzetnek közvetlen következménye az úgynevezett kontraszelekció. A kontraszelekció pedig rendszerint minőségi hanyatlást határoz meg.” (Fodor László, 52)

Egy új tanterv igénye az egész tanárképzés megújulásának, átszervezésének igényéből fakad. Ez mindenekelőtt természetesen a tanárképzés alapelveiben történő változásokat jelenti. A jelenlegi romániai tanárképzés alapelvei, noha nincsenek hivatalosan megfogalmazva, fennebb, a jelenlegi tanárképzés bemutatásánál megfogalmazódtak.

Továbbképzés és permanens nevelés

Az ezredfordulóra az oktatás nemzeti szinterein jelentős változások zajlanak. A világ minden országában az intézményes oktatás átalakul, térben és időben bővül, az oktatás élethosszig tartóvá válik.

1999-ben az Oktatásügyi Minisztérium számos rendeletet hozott a pedagógusok, tanárok továbbképzésével kapcsolatosan (l. 36-os Sürgőségi Kormányrendelet, 159., 160., 161. szakasz), melynek értelmében a pedagógusoknak joguk van a továbbképzéshez, valamint az átképzéshez, amelynek elvégzésével jogot lehet formálni más tárgyak tanítására (formáit l. Tanügyi Személyzet Alapszabályzatának 32. szakasza). Ez a törvény tette lehetővé, hogy reáltudományi szakot végzett tanárok informatikai szakképesítést szerezzenek egy kétéves posztgraduális képzés során, melyet távoktatás formájában szerveztek meg a Babeş–Bolyai Tudományegyetemen. A pedagógus köteles legalább ötévente részt venni szakmai továbbképzésen. A továbbképzési programok, kurzusok az egyetemek, illetve a Tanárképző Intézet keretén belül folynak, valamint újabb határozat szerint (l. 36-os Sürgőségi Kormányrendelet) a Pedagógusok Háza (minden megyében működő, a tanfelügyelőségnek alárendelve) is szervezhet továbbképző kurzusokat. A tovább-képzés különösen fontos, ha a reformfolyamatokra gondolunk, minden pedagógusnak kötelező módon részt kellett vennie egy olyan továbbképzésen, melynek tartalma az oktatásügyi reformmal kapcsolatos. (l. 4757/12. 1998. Számú minisztériumi rendelet)

Különösen fontos – a közoktatás egészének fejlődésére kiható – feladat a pedagógusképzés területén a szakosító jellegű posztgraduális képzés kialakítása. Ennek keretében lehetne biztosítani az igazgatók, pedagógiai tanácsadók, gyakorlóiskolai pedagógusok, tantervfejlesztő szakemberek stb. alapos képzését. A tanárképzés minőségi színvonalának és korszerűsödésének előmozdításában kulcskérdés: a tanárképző intézményekben működő oktatók speciális szakmai képzése és továbbképzése. A tanárképzés világszínvonal felé való előrehaladásának nélkülözhetetlen elemévé válik a szisztematikus nemzetközi kapcsolatok tudatos kiszélesítése, tanár és diákcserék, ösztöndíjak, nemzetközi tapasztalatcserék, konferenciák rendezése, a módszeres külföldi továbbképzés.

„A kezdő tanár úgy érzi magát első munkahelyén, mint az idegen egy ismeretlen földön.” (Szivák Judit, 1998, 490) Szembesül azzal, hogy a tanári képzés megszerzésével nem lezárultak tanulmányai, hanem valójában kezdetét vette a pálya tanulásának soha nem sejtett kudarccal és sikerekkel vegyes útja, amelyet már nem a vizsgák és könyvek kényszere, hanem a tanítványok iránti felelősség motivál. Jelentős kutatások (Simon Veenman – 1984; Young és Beverly – 1992) alapján, a kezdő tanárok aggodalmait vizsgálva, a kezdő tanári nehézségek fő tartalmi kategóriái a következőkben állapíthatók meg:

1. a tanulók, tanulócsoporthok *eltérő személyiségeivel, képességeivel* kapcsolatos tervezési, szervezési, módszertani problémák;
2. *figyelmezéssel, szervezéssel* kapcsolatos kérdések;
3. a módszertani felkészültség, a sokszínű módszertani kultúra illetve *adaptációs készség* hiánya;
4. a *beilleszkedés* nehézségei, személyes és szakmai kapcsolatok a szervezetben (iskolavezetéssel, kollegákkal, szülőkkel);
5. a *túlterhelés* (idő, adminisztráció, osztálylétszámok) valós és a rutintalan szervezésből fakadó nehézségei;
6. *tanácskérés-tanácsadás*, reális *ön- és tevékenységértékelés* kérdései.

A pályakezdés időszaka sok váratlan nehézség elé állítja a kezdő pedagógusokat. Helyzetüket nehezíti, hogy már nem támaszkodhatnak az oktatók és vezető tanárok segítségére, ugyanakkor még nem illeszkedtek be a továbbképzés rendszerébe. Javasolandó tehát a tanárképzés és továbbképzés egymásra épülésének átgondolása.

Röviden összefoglalva a tanulmányban bemutatott gondolatok tanulságát, azt mondhatjuk, hogy bizony oktatásügyünk (továbbgondolva pedig társadalmunk) számos problémája a tanárok nem megfelelő felkészítéséből és képzéséből adódik. Hasznos lenne tehát átgondolni ezt azoknak is, akik tehetnének valamit annak érdekében, hogy a alapképzés és továbbképzés vonatkozásában javulás következzen be, és nem utolsó sorban ezáltal tanárként és pedagógusként legyünk méltók vállalni és teljesíteni azokat a nevelési célokat, amelyeket a modern és fejlődő európai társadalmunk megkíván tőlünk.

Felhasznált irodalom

- Berki Éva: A középiskolai tanárképzés kialakulása. In *Pedagógusképzés*. Budapest, 1993, 150–175.
- C. Day: *A reflexió, mint a szakmai fejlődés szükséges, ám önmagában nem elégséges eszköze*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993.
- Demeter Katalin: *A tanár szerepe és a tanárképzés*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.
- Falus Iván (szerk.): *A pedagógus*. In *Didaktika*. Nemzeti Könyvkiadó, Budapest, 1998.

- Falus Iván: Gyakorlati képzés és a tanári képesítés egységes követelményei. In *Pedagógusképzés*. Budapest, 1997, 93–108.
- Fodor László: Tanárképzés és reform. In *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*. Educatio, Kolozsvár, 2000, 47–55.
- Horváth-Szabó Katalin: Tanárok a tanárszerepről. In *Pedagógusképzés*. Budapest, 1999, 7–24.
Magyarország kormányának III/1997. VI. 27 Rendelete
- Nádasi Mária: A pedagógia oktatása a tanárképzés keretében az ELTE BTK-n. In *Magyar Pedagógia*. Budapest, 1993/3–4, 173–186.
- Nagy József: Tanterv és személyiségfejlesztés. In *Educatio*. 1994/3, 367–380.
- Nagy József: *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest, 2000.
4757/12. 10. 1998. sz. miniszteri rendelet
- 84/1995-ös Tanügyi Törvény. In *Monitorul Oficial al României Nr.167*.
Oktatás – rejtett kincs – A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. Osiris, Budapest, 1998.
- Péntek János: *A megmaradás esélyei*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- R. Doyle Slater: A tanárképzés új tendenciái az Egyesült Államokban. In *Magyar Pedagógia*. Budapest, 1991/1, 31–49.
- Robert D. Reisz: Romanian higher education in transition. In *Educatio*. Budapest, 1994/3, 463–486.
- Szabó László: *Tanárképzés Európában*. OKI, Budapest, 1998.
- Zsigmond Anna: Közösségi programok és a tanárképzés trendjei az Európai Unió országaiban. In *Új Pedagógiai Szemle*. 1998/7–8.
- Szivák Judit: A kezdő pedagógus. In *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998, 489–511.