

Vélemény a felsőoktatási törvény koncepciójáról – a tanárképzés nézőpontjából

Örvendetesnek tartjuk, hogy a kormányzat:

- **felfigyelt a kormányzat a feszültségekre és azokat magas szintű jogszabályban kívánja rendezni,**
- **egyformán fontosnak tartja a pedagógusképzésben a tanári mesterségbeli és a szaktudományos felkészítést,**
- **megőrzi a kompetenciákat a képzés kimeneti követelményeiként**
- **egységben kezeli az alap-, a bevezető- és a továbbképzést,**
- **a szakmai fejlődést az életpálya egészében képzelel el,**
- **fontosnak gondolja a tanárképző intézetek létesítését,**
- **fontosnak tartja a tanári pálya vonzóvá tételét,**
- **elengedhetetlennek tartja az alapszakok felülvizsgálatát,**
- **a tanárképzés egységességének fenntartására törekszik,**
- **kerettörvényt hoz létre, amelynek háttérrendelkezései rugalmasan képesek követni a változásokat.**

A megoldási javaslatok közül átgondolandónak tartjuk:

- **a kétciklusú képzés az egyciklusú képzés alapformaként történő értelmezését,**
- **a változtatások radikális megvalósítását azt megelőzően, hogy a kétciklusú képzés akár egyetlen évfolyama is befejezte volna tanulmányait, és hogy a tapasztalatok elemzésére bármilyen módon is sor került volna,**
- **az alapszakokkal kapcsolatos problémák olyan megoldását, mely szerint a hallgatók vagy akadémikus, vagy gyakorlati jellegű alapszakon kezdik meg tanulmányaikat,**
- **a főiskolák és egyetemek közötti különbségek növelését: az oktatók eltérő minőségét, az eltérő oktató- hallgató létszámarányt, a képzés jellegével kapcsolatos eltérő elvárások: elméleti, illetve gyakorlati irányultság,**
- **a pedagógusképzés minőségével, az erre vonatkozó kutatások és fejlesztések megvalósításával kapcsolatos, a jelenleg érvényes oktatási törvényben megfogalmazott, miniszteri felelősség fenntartását.**

Általános észrevétel:

A tanárképzés alapmodelljének a két emeltszintű érettségi és alkalmassági követelmények alapján történő felvétellel, két szakos, osztatlan öt+egy gyakorlati éves képzést tekintjük.

Vagyis, az alapmodell kiemeli a tanárképzést a bolognai rendszerből.

Ennek indoklásában olyan feszültségek szerepelnek, mint:

- a másfél szakosság
- az alapképzés belső aránytalanságai
- a pedagógiai és a pszichológiai képzésnek a képzés későbbi időszakára tolódása

Vajon, a fenti három jelenség indokolja-e a pedagógusképzésnek a bolognai rendszerből történő kiemelését?

Nyilvánvaló, hogy a másfél szakosság, az alapképzés belső arányai könnyűszerrel kiküszöbölhetők a bolognai rendszer keretein belül is. A pedagógiai és a pszichológiai képzés a bolognai rendszernek abban a változatában, ami megvalósításra került, részben későbbi időszakra került, mint korábban volt. Természetesen, a 10 kredites bevezető képzés – ahol ezt tisztességgel megvalósították – már a pedagógiai és a pszichológiai képzés hasznos és szerves részének tekinthető. Az is kérdéses, hogy egy 5 és fél vagy különösen egy hatéves képzés keretein belül, a pedagógiai és pszichológiai képzés a 10 kredites alapozás után, nem oldható-e meg a 3. évtől kezdődően. Európa sok országában ebben az időszakban vagy még később kezdődik a pedagógiai és a pszichológiai képzés.

Amennyiben ezt a gondolatmenetet elfogadjuk, a koncepció indoklásából nem marad egyetlen érv sem, azaz a bolognai rendszer felszámolása indokolatlannak tűnik.

Minden bizonnyal vannak olyan érvek is, amelyek az indoklásban nem szerepeltek, de a tervezetet motiválták. Ezekkel a meg nem jelenő érvekkel szemben nehéz ellenérveket szembeállítani.

Az elmúlt félévben a legtöbbet hangoztatott érv a természettudományos tanári szakképzettségek iránti minimális hallgatói érdeklődés volt. A kormányzat minden bizonnyal átlátta ennek az érvelésnek a tarthatatlanságát, ezért nem is sorolta fel az indokok között. Talán, az oktatáspolitiká számára is világossá vált, hogy ezen a gondon két – a tanárképzés struktúráján kívül eső – intézkedéssel lehet csak segíteni:

- a meritési bázis szélesítésével, azaz a középiskolai természettudományos oktatás színvonalának emelésével, illetve
- annak elősegítésével, hogy a szűk meritési bázisból minél többen válasszák a tanári pályát, azaz a tanári pálya vonzerejének növelésével (ösztöndíjakkal, fizetésemeléssel, életpálya modellel, a munkakörülmények javításával. Ebbe az irányba a kormányzat tesz is lépéseket, amelyeket egyértelműen csak helyeselni lehet.

Ahogy megvizsgáltuk a szövegben nem szereplő, a bolognai rendszer ellen megfogalmazott érveket, egy pillantást kell vetni a bolognai rendszer azon előnyeire, amelyeket az előterjesztés figyelmen kívül hagy. (Az indoklás csak a későbbi időpontban megvalósuló szakválasztást említi.) Feltétlenül idekívánkozik még néhány lényeges mozzanat, amelyekről az előterjesztők megfelelnek:

- **a bolognai folyamat bevezetésének egyik lényeges szempontja az volt, hogy a felsőoktatásba bekerülők számát olyan módon lehessen növelni, hogy ez ne mondjon ellent a gazdaság teherbíró-képességének (a hallgatók egy része 3 év után képesítést szerezhessen, ne töltsön még 2 vagy 3 évet az egyetem falai között). Ennek az előnynek a kiaknázásához, természetesen, szükség van az alapszakok átdolgozására és az alapszakok iránti munkaerő-piaci igények motiválására, az iskolákban differenciált munkaerő alkalmazására.**
- **A bolognai rendszer módot ad arra, hogy az első három év során a képző intézmény megállapíthassa a hallgató pályalkalmasságát (a nemzetközi gyakorlat szerint sokkal alaposabban, mint bármilyen a felvételi során alkalmazott alkalmassági vizsgálat) és a hallgató is meggyőződhesen pályaválasztásának helyességéről.**
- **A mesterszakon az elmúlt két évben tanulmányaikat megkezdő hallgatók több intézményben érzékelhető nagyobb motiváltsága, elkötelezettsége nagy valószínűséggel, részben a megalapozottabb pályaválasztásnak, részben pedig a pedagógiai-pszichológiai tárgyak korszerűbb tartalmának, gyakorlatiasabb módszereinek tudható be.**

Az eddig elmondottakkal nem szeretnénk megkérdőjelezni annak a lehetőségét, hogy a hallgatók a 3 év elteltével megfelelő tanulmányi eredmény elérése esetén, közvetlenül, mintegy egyciklusú képzésben, folytathassák tanulmányaikat. Észrevételeink csupán arra irányultak, hogy nem tartjuk kívánatosnak a jelenleg kialakulóban lévő rendszer pozitívumainak felszámolását, a bolognai rendszer előremutató elemeinek megszüntetését, a korábbi években hátrányait megmutató egyciklusú képzés alapmodellként történő értelmezését.

Részletesebb észrevételek:

- 1. Az alapszakok céljai és tartalma, sok esetben módszerei nem felelnek meg a bolognai rendszer elvárásainak, nem biztosítják a felkészítést sem a munkaerőpiacra, sem pedig a mesterszakon történő továbbtanulásra. Ezt a tényt felismeri a koncepció, azonban egy alapvetően zsákutcás megoldást javasol: kétféle alapszak bevezetését. Az alapszak alapvető funkciója az, hogy egységes bemenetet jelentsen a hallgatók számára, amelynek során mind az intézmény, mind a**

hallgató képes eldönteni további tanulásának irányát. Az alapszak alapvető funkciójának megőrzése az egységes, belsőleg differenciált képzést indokolja. Mindezzel nem állítjuk azt, hogy az alapszakok jelenlegi formájukban betöltenék ezt a funkciót. Ismeretes, hogy a bolognai folyamat bevezetésekor az alapszakok kidolgozása átgondolatlanul, rohamtempóban, kellő ismeretek hiányában, a mesterszak céljainak megfogalmazása előtt történt. Mindennek következtében az elméleti ismeretanyag túlsúlyos, sok esetben teljesíthetetlen az alapszakokon. Alapos elemzésre, és az egységes, de differenciált alapszakok kidolgozására van szükség. A pedagógusképzés esetében a közoktatási törvénnyel történő összehangolás révén, meg kell teremteni az iskolai szakembergárda differenciálásának a lehetőségét, a mesterszinten végzett pedagógusok munkáját segítő, alapszakon végzett szakemberek alkalmazásának a lehetőségét is.

- 2. A főiskolák közötti különbségek növelése az oktatók minősítetttségét, az oktató-hallgató arányt, valamint a képzés elméleti, illetve gyakorlati irányultságát illetően káros és értelmetlen, értelmezhetetlen. Az európai törekvések az elmúlt két évtizedben arról szóltak, hogy egységesítsék a kétféle pedagógusképzést, a korábbi egyetemi és főiskolai jellegű képzés erőit egyesítsék az újfajta pedagógusképzésben. Ma elméletibb irányultságúvá tenni az egyetemi pedagógusképzést és gyakorlatiasabbá a főiskolait – minden észszerűségnek ellentmond. A kétféle intézménytípus között tervezett különbségtétel viszont ezt a visszalépést eredményezné.**
- 3. Magának a tanárképző intézetnek a létrehozása találkozik az elmúlt évtizedek törekvéseivel. A koncepcióból nem derül ki, hogy csupán virtuális vagy tényleges intézetről van-e szó, milyen feladatokkal stb. Ezek olyan koncepcionális kérdések, amelyeket a törvényben, vagy a törvényi koncepcióval együtt megvitatásra kerülő alacsonyabb jogszabályban kellene szabályozni.**
- 4. Amennyiben a tanári kompetenciák elérése jelenti a diploma megszerzésének a kritériumát (igen helyesen), az oda vezető út pedig igen eltérő lehet (helyesen), akkor a kompetenciák elérésének megítélésére célszerű volna létrehozni (visszaállítani) az adott felsőoktatási intézménytől részben vagy teljesen független tanárvizsgáló bizottságot. Ez az intézmény sokat tehetne a különböző intézményekből kibocsátott hallgatók közel azonos színvonalának elérése érdekében.**
- 5. A pedagógusképzés gyakorlatiasabbá tétele mindenképpen üdvözlendő fejlemény. A bolognai rendszerben kidolgozott összefüggő iskolai gyakorlat jelentős előrelépés volt a korábbi rendszerhez képest. Ennek a gyakorlatnak az egy évre történő kiterjesztése még**

kedvezőbb feltételeket az iskolai valóság alaposabb megismerésére, a pedagógiai képességek elsajátítására. Kérdéses azonban, hogy a képzés hat évre történő kiterjesztése nem ró-e túl nagy terhet a költségvetésre? Ugyancsak kérdéses az, hogy a hallgatókat nem távolítja-e el a pedagóguspálya választásától az a tény, hogy itt csak 6 év elteltével kapnak diplomát, míg más, nagyobb presztízzsel rendelkező, piacképesebb pályák esetében már öt év alatt. A magyar felsőoktatás versenyképességének is árt a túlságosan hosszú képzési idő. (Németországban azért kényszerül több állam kiemelni a diploma előtti hosszú gyakorlatot a képzésből, mert a német tanárjelöltek egyre nagyobb számban mentek Angliába tanári diplomát szerezni, ahol ezt két évvel gyorsabban megtehették.) A fontos gyakorlatról nem kell, nem szabad lemondani. A megoldást több európai országban a bevezető képzésben (induction period) találták meg. (Az erre vonatkozó oktatáspolitikai következtetéseket egyébként Magyarország is elfogadta, követésre alkalmasnak találta. Amennyiben azokat a pályára vonzó eszközöket, amelyeket a koncepció kilátásba helyez (magasabb ösztöndíj, magasabb fizetés, életpálya modell), a kormányzat a kétciklusú képzés keretében vezeti be, kisebb ráfordítással nagyobb határfokot érhet el. Az egységes alapozásban részt vett kiemelkedő hallgatókat vonzhatja a tanári mesterszak felé mindössze két (három) évi ösztöndíj biztosításával.

Összefoglalva

- helyeseljük a tanárképzés problémáinak elemzését, a jelenleg folyó kétciklusú képzés eredményességének, valamint egy alternatívaként bevezetésre kerülő egyciklusú képzés hatásvizsgálatát,
- elengedhetetlennek tartjuk a természettudományi tanárképzés merítési bázisával összefüggő valós okok feltárását, és azok hatékony megoldását,
- szerencsésnek tartjuk, hogy a törvényi szabályozás a tanárképzés különböző módjainak megvalósítására ad módot, ugyanakkor helytelenítjük azt, ha hatásvizsgálat nélkül bármelyik módot is alapmodellként jelöli meg,
- az alapszakokat a mesterszakok kimeneti követelményeinek ismeretében, azokkal egységes rendszerben felül kell vizsgálni, mind a piacképesség, mind pedig a továbbtanulás megalapozása szempontjából

- **a hatásvizsgálatnak ki kell terjednie az 5 illetve hat éves tanárképzés következményeire is,**
- **nem látszik indokolhatónak az azonos felkészültségű tanárokat kibocsátó egyetemek és főiskolák közötti különbségtétel elméleti és gyakorlati irányultság, minősítettség, hallgató-oktató arány tekintetében,**
- **célszerű tanulmányozni és követni a bevezető képzéssel kapcsolatos európai tendenciákat,**
- **részleteiben ki kell dolgozni az alapképzés, a bevezető képzés, a gyakornoki időszak egységes fejlesztési és értékelési rendszerét.**