

EMLÉKEZTETŐ

Az OKA nyolcadik üléséről (2007. július 10. 9:00, SZMM, Tükörterem)

Napirend előtt

- **Fazekas Károly**, a kerekasztal elnöke köszöntötte a kerekasztal tagjait és az állandó meghívottakat. Külön köszöntötte a meghívott vendégeket: **Bazsa Györgyöt**, a Magyar Akkreditációs Bizottság elnökét, **Molnár Károlyt**, a Magyar Rektori Konferencia elnökét, **Falus Ivánt**, a Veszprémi Egyetem docensét, **Nagy Máriát**, az Országos Felsőoktatási Intézet tudományos főmunkatársát, **Rádli Katalint**, az OKM Felsőoktatási Főosztályának főosztályvezető-helyettesét, **Polinszky Mártát és Pala Károlyt** a SuliNova Kht-től, **Hunyadi György** dékán urat az ELTE-ről, **Breznyánszky László**, a Debreceni Egyetem docensét.
- **Az elnök ismertette a napirendet:** a mai téma a **tanárképzés és a továbbképzés**; felkért előadó **Kárpáti Andrea**, aki 30 percen belül prezentálja az előzetesen kiküldött anyagot; korreferensek **Falus Iván és Nagy Mária** lesznek, akik 15 percen belül reflektálhatnak; felkért hozzászólók **Rádli Katalin, Polinszky Márta, Pala Károly, Hunyadi György és Breznyánszky László**, akik 10 percen belül kommentálhatják, egészíthetik ki az elhangzottakat; ezt követi a vita.
- A napirendet a tagok egyhangúan elfogadták.
- Az elnök felkéri Kárpáti Andreát, hogy tartsa meg előadását.

Kárpáti Andrea előadása:

Nagyon keveset tudunk a tanáraink kompetenciáiról (tehát nem tudjuk pontosan, hogy kik vannak a pályán), emellett pedig az sem tisztázott, hogy pontosan mit várunk el a tanárainktól. **Nehéz a tanári pályán szükséges képességeket és készségeket pontos paraméterekkel meghatározni** és ezeket adatokkal megmérni pedig még nehezebb. Az adatok, melyek rendelkezésre állnak (végzettség, életkor, pályán töltött évek száma, óraszám, egy tanárra jutó tanulósám, fizetés, jutalmak stb.) nem írják le jól a tanárok teljesítményét. Ez a **pedagógusképzés alapproblémája**: nem tudjuk, hogy kiket képzünk, és nem tudjuk, hogy mire.

A képzésbe bekerült **hallgatók tudásának minőségéről** tudunk egy keveset. Ezek a következők:

- a képzésre általában a rosszabb képességű, kevésbé motiválta tanulók kerülnek be, általában az utolsó körök egyikében
- a végzettek közül általában csak a rosszabb képességűek maradnak pályán, akik tehetik, nem pedagógusként helyezkednek el

A **tanári pálya** jelen pillanatban **egyáltalán nem vonzó** a jobb képességű tanulók számára. Ennek okait az oktatás-gazdaságtannak kell feltárnia.

A tanári pályán szükséges készségeket és ismereteket leíró **OM rendelet** szinte teljesen megegyezik az **EU által meghatározott kompetencialistával**. Egyedül a tanárok értelmiségi szerepkörére vonatkozó részek hiányoznak a magyar szabályozásból. Új szakmai profil szükségességét körvonalazza mindegyik: az önreflexiót, a nyitottságot, az új oktatásszervezési formák el- és befogadásának képességét, az oktatók, a kutatók és az oktatáspolitikusok együttműködésének igényét. Ez utóbbi hiánya például komoly probléma ma Magyarországon: nagyon kevés a publikus, mindenki által elérhető kutatási eredmény, adat.

A **bolognai rendszerben** a tanárképzést és a tudósképzést együtt végző modell helyett **áttérünk a követő tanárképzési modellre**. Ennek **előnye**, hogy nagyobb átjárhatóságot biztosít a szakok és a képzőhelyek között is, valamint, hogy több szűrő beépítésére van lehetőség a háromszintű képzés során. Az elkötelezettség és a kompetenciák több helyen mérhetővé válnak, a hallgatók számára pedig többször kínál választási lehetőséget a rendszer a folytatásra vagy a kiszállásra. A **gyengesége** az ennek a képzési modellnek, hogy a tanárnak és a kutatóknak készülöket az első három évben még mindig együtt képzik. Már az elején szét kellene választani ezt a két irányt. Ez a feszültség már nagyon rég óta fennáll a természettudományi és a tanárszakok között (pl.: matematikus és matematika tanári szak stb.).

A képzések első három éve **szaktudományos és pedagógiai részből** épül fel. A pedagógiaelmélet 40 kreditnyi egységéből 7 kreditet tesz ki a **pedagógiai szakmódszertan**. Ez – a **szakmai gyakorlattal** kiegészülve – elegendőnek tűnik, amennyiben a gyakorló iskolai mentorok és a képzők szakmetodika tanárai szoros együttműködésben fejlesztik a képzési programot. Az új képzési forma eredményességéről és hatásairól azonban csak utólag, követéses vizsgálatok segítségével tudunk majd többet elmondani. Ezekre mindenképpen szükség lesz.

A **tanítóképzők** és az **óvóképzők** esetében megmarad a négy-, illetve hároméves képzés, ami az európai gyakorlatba is beleilleszkedik (általában három-, négy-, öt éves képzések működnek). A programok elvégzése után pedig lehetőség lesz valamilyen mesterképzésen folytatni a tanulmányokat, ami eddig nagyon hiányzott.

Mivel a tanárképzés **MA fokozatának generikus tanárképzési programjai** most vannak akkreditálás alatt, ezzel kapcsolatban most nem folytatható vita. De amint a programok ismertek lesznek, ezt meg kell tenni. Ezzel kapcsolatban a következő **irányelveket** érdemes megfontolni:

- a tanárképzés hagyományos bázisát a neveléstörténet, a nevelélmélet és az oktatálmélet adja, ezt érdemes lehet újragondolni és az ismereteket új formában, integráltan átadni;
- a diszciplínák gyakorlatiasabb, életközeli területeit érdemes központba helyezni;
- a különböző tudományterületeken oktatott tananyagokat érdemes összehangolni;
- rendkívül hasznos lehet pedagógiaelméleti tárgyakat idegen nyelven oktatni (erre már volt példa az ELTÉ-n, a SET-program keretében);
- fontos lenne a szakmetodikusok és a pedagógiaelmélet szakembereinek együttműködése a tananyag kialakítása során, illetve a folyamatos párbeszéd fórumainak megteremtése a képzés során is;
- rezidensképzés kialakítása szükséges, melyet érdemes a mentorképzéssel összekötni;
- nagyon fontos a pedagógusképzőkön tanító tanárok kompetenciáinak meghatározása (nem szerencsés általános vagy középiskolai tapasztalat nélkül tanítani tanárjelölteket a tanítástudományára);
- terepet kellene biztosítani a felsőoktatás pedagógiai képzéseknek a tanárképzésben (jelenleg csak továbbképzések formájában érhető el ez a tudományterület);
- a tanárokat fel kellene ruházni az oktatáskutatás módszertanának legalapvetőbb ismeretével, hogy képesek legyenek értelmezni és a gyakorlat nyelvére lefordítani a legfrissebb kutatási eredményeket, esetleg képesek legyenek kutatási kérdéseket önállóan megfogalmazni a saját területükön felmerülő problémákkal kapcsolatban (a tanárokat kutatói attitűddel kellene felruházni);
- az oktatásinformatika még mindig nagyon alacsony színvonalú a képzőkben, holott a tudományterület az egyik leginnovatívabb és leggyorsabban fejlődő ága az oktatástudományak;

Pontosan meg kellene határozni, hogy mennyibe kerül a pedagógusképzés, ahhoz, hogy a **finanszírozás kérdését** hosszú távra, az NFT II-n túlmutatóan is meg lehessen tervezni.

A **minőségbiztosítás** megteremtéséhez a pedagógusképzésben a következőket kell mindenképpen tisztázni:

- a képzés célját, a képzéssel átadni kívánt kompetenciák körét
- ezen kompetenciák mérésének eszközeit
- a szaktanácsadás életképességét, a szakfelügyeleti rendszer visszaállításának lehetőségeit
- az oktatói státuszok felülvizsgálatának lehetőségeit
- a továbbképzési programok akkreditálásának és finanszírozásának gyakorlatát

Falus Iván korreferátuma:

A **pedagógusképzés legfőbb funkciója**, hogy megfelelő mennyiségben és minőségben képezzen pedagógusokat az iskolarendszer minden szintjére. Olyan szakembereket, akik kikerülve a képzőből azonnal teljes értékű munkaerővé válnak az iskolákban és ezt a teljes értékűséget hosszú távon is képesek megőrizni. Egyik paramétert sem egyszerű azonban meghatározni: a megfelelő pedagógusszámot rendkívül sok tényező befolyásolja, a megfelelő minőség meghatározása sem egyértelmű, a teljes értékűségnek is nagyon sok kritériuma lehet. Mindezekből az is nehezen vezethető le, hogy egyáltalán **hány képzőhelyre van szükség**, és hogy ezeken hány pedagógust szükséges képezni. Még problémásabb a **megfelelő minőség** meghatározása. Néhány követendő irányelv ehhez:

- *kompetenciaalapú tanárképzés* – a magyar iskolákban szükséges kompetenciák pontos – magyar kutatásokon alapuló – meghatározásával, és úgy hogy a képzőkben a megfelelő szaktárgyi terület sajátosságait is integrálják a megkövetelt kompetenciákba;

- *a jogi szabályozás anomáliáinak felszámolása* (centralizáció-decentralizáció) – a képzésre vonatkozó kritériumokat meghatározó kormányrendelet (289/2005-ös) és miniszteri rendelet (15/2006-os) több ponton egymásnak ellentmondó (többek közt ez volt az oka annak a bizonytalanságnak, amely a Magyar Rektori Konferencia pedagógusképzési bizottságának munkáját áthatotta);
- *tanári pályaalakmasság mérése* – bevált, érvényes pályaalakmassági eljárás nem létezik, az viszont bizonyított, hogy az általános intelligenciával és a verbális képességekkel szorosan korrelál a tanár beválása, emellett a képzés során lehetőséget kell biztosítani az önszelekcio működésére is;
- *tanárképzők szakmai színvonalának emelése* – nem feltétlenül a publikációs lista a legjobb mutatója a tanárok felkészültségének, de valóban biztosítani kell a pedagógusképzők szakmai fejlődésének és megújulásának kereteit (továbbképzések vagy fejlesztési pályázatok útján pl.), problémás lehet annak a meghatározása is, hogy melyik képzőhely eredményesebb és életképebb a többinél (ha a képzőhelyek számának csökkentésére kerül a sor);
- *gyakorló iskolák szakmai felkészültségének növelése* – pontosan meg kell határozni a gyakorló iskolák feladatát és a mentorokkal szembeni elvárásokat, a mentorképzés kereteit csak ezek után lehet lerakni; a gyakorló iskolák mellett érdemes megfontolni ún. szakmai fejlesztő iskolák létrehozását, mely az iskola pedagógusai, az egyetemi oktatók és a pedagógusjelöltek közös szakmai munkájának helyszíne lehetne (egy ilyen szint beiktatása rendkívül sok lehetőséget adna az áhított párbeszéd megteremtésére az érintettek között);
- *a szakmai fejlesztés három fázisának (alap-, bevezető és mesterképzés) összehangolása* - a kezdő pedagógusok számára a célszerűnek látszó egyéni és csoportos továbbképzési formákat, szakmai fejlesztő profilokat már előre ki lehet dolgozni, melyekben az alap, a bevezető és a továbbképzés szerves egységet alkot.

Nagy Mária korreferátuma:

Az oktatás eredménytelenségéért nem csak a tanárképzés a felelős, érdemes megvizsgálni azt az **oktatáspolitikai környezetet** is, melyben az oktatásügynek működni kell. A posztjóléti társadalmakban általános probléma, hogy nem tisztázottak a közoktatással kapcsolatos elvárások (sokan szeretnének tanulni magas színvonalon, állami finanszírozás vagy támogatás mellett). Emellett általános jelenség az OECD országokban a tanári pályára kerülő hallgatók kontraszelektáltsága is. Szinte mindenhol napirenden van az előregedés és a csökkenő demográfiai tendenciák okozta társadalmi átrendeződések hatásainak kezelése valamint az állami szolgáltatások versenyzői piacának kialakítása. A magyar **oktatásügy problémái tehát nem egyedülállóak**, ami arra utal, hogy érdemes alaposan megismerni más országok tapasztalatait. A lisszaboni folyamat keretében például erősen támogatott az együttműködés, az **egymástól tanulás** többek között az oktatásügy területén is. Ezekből a közös programokból semmiképpen sem kellene kimaradnia a Magyarországnak.

A **tanárképzés kérdésköre** későn került az oktatáspolitikai középpontjába, emiatt a tanári állomány minőségéről és teljesítményéről **nincsenek szisztematikus információink**. Pedig ez nélkülözhetetlen lenne ahhoz, hogy az állománnyal kapcsolatos problémák gyökerét és okait feltárjuk, illetve megoldást találjunk a helyzetre. Születtek már rendeletek a pedagógusképzéssel kapcsolatban, azonban **hatásvizsgálatok híján** semmit sem lehet tudni ezek végrehajtásáról és eredményeiről. A Bologna-folyamatot sem előzte meg **munkaerő-piaci felmérés**, ami aggodalomra ad okot a változások hatásait illetően. Az azonban pozitív, hogy **szakértő bizottságok álltak fel** a pedagógusképzés átalakításának megtervezésére és előkészítésére, valamint szakmai viták lebonyolítására, ami nagyon fontos lépés.

A legfontosabb változás a tanárképzésben az, hogy átállunk egy **kimenet-orientált rendszerre**, ami az ismeretalapú oktatás helyett egy **kompetenciafejlesztő oktatási módot** kíván. Ez teljesen más képzési formát és tartalmat feltételez.

A tanárképzés megvalósításával kapcsolatban **két elméleti modell** létezik:

- *a tanár szakma egy mesterség*, ami elsajátítható ismeretekre és képességekre épül; ezeket a gyakorlatban, az iskolában lehet a legkönnyebben megtanulni
- *a tanár szakma egy értelmiségi foglalkozás*, ami a megértésen, a tanuláson, a tudományon és az elméleteken alapul; ezeket az egyetemen lehet lesajátítani

E két modell között mozog valamennyi oktatási rendszer. Az átalakulások helyes irányát illetően, mindkét véglet felé való elmozdulás eredményesnek mutatkozott külföldi példák alapján. Voltak azonban **közös elemek** a különböző irányú **átalakulások esetében**, melyek kulcsszerepet játszottak a sikerben: **a folyamatos monitorozás, a folyamatos értékelés, a folyamatos információáramlás, a folyamatos reflektivitás**, valamint **az érintettek szoros és folyamatos együttműködése** a folyamat teljes ideje alatt.

Azzal kapcsolatban, hogy hosszú távon **mely képzőhelyeket érdemes megtartani és fenntartani**, érdemes lehet azt is mérlegelni, hogy mely intézményeknek van valamilyen specialitása, sajátossága, melyben erős hagyományokra támaszkodhat. Ezeket a helyeket az ott felhalmozott egyedi tudásanyag miatt vétek lenne felszámolni.

Rádli Katalin hozzászólása:

A pedagógusképzés átszervezésének egyik sajátossága, hogy a képzést már **egy előre meghatározott keretbe (bolognai rendszer) kell beilleszteni**. A másik, hogy **a képzés megrendelője maga a közoktatás**, ami egyben forrása, bázisa is a pedagógusképzésnek. Ez a kölcsönös viszony nehezíti a pedagógusképzéssel kapcsolatos problémák értelmezését és megoldását. Emellett a tanárképzésnek **igen diverzifikált igényeket kell kielégítenie**.

A közoktatási törvény szétválasztja például **a nevelés és az oktatás** (szakrendszerű és nem szakrendszerű oktatás) szakaszát az általános iskolában, ami teljesen más kompetenciákat igényel a pedagógusoktól. Emellett a most elfogadott törvénymódosítás egy sor olyan változást eszközölt, melyek a tanároktól új típusú felkészültséget és többletismereteket igényelnek.

A **szabályozásnak** valóban **vannak ellentmondásos részei, ráadásul a gyakorlat több ponton el is tér ettől**, tehát igen átláthatatlan a rendszer jelen pillanatban. A legfontosabb kérdés azonban tisztázódott: **a tanárképzés egységesen ötéves, mesterfokozatot adó** struktúrában tanulható. (Ezzel megszüntetve a korábbi főiskolai és egyetemi szinten, egymás mellett, párhuzamosan futó szétdarabolt képzési struktúrákat.) A tanítók, az óvodapedagógusok vagy a gyógypedagógusok azonban még mindig csak négyéves alapképzés után fognak diplomát szerezni. Bár valóban lesz lehetőségük a továbbtanulásra néhány MA-szakon, az átlépés körülményei és feltételei azonban nem tisztáztak.

Valóban tisztázásra szorul, hogy **az egyes pedagógiai feladatok pontosan milyen kompetenciákat igényelnek** a végzetektől. Jelenleg több szak is van, mely esetében a felsőoktatásban megszerezhető ismeret nem fedi le teljesen a gyakorlatban szükséges kompetenciákat (pl.: szociálpedagógus, szociális munkás, könyvtáros, szabadidő szervező stb.).

A gyakorlati ismeretek megszerzésében és a pályaszocializációban továbbra is **a gyakorlóiskola hálózatnak** kell főszerepet kapnia. Újra kell gondolni a gyakorló iskolák finanszírozását, és megoldást kell találni a pályakezdők gyakorlati félév utáni elhelyezkedésére, esetleg a gyakorlóiskola ez irányú kapacitásainak felszabadítására.

A pedagógus **továbbképzési rendszer** megszervezésénél érdemes előnyben részesíteni a képzőhelyeket egyrészt az ott felhalmozott tudásbázis miatt, másrészt amiatt a tanulási lehetőség miatt, mely a képzők számára jelentkezne például az alapképzés hiányosságaira vagy a gyakorlati igények jobb megismerésére vonatkozóan. Ha a továbbképzések megszervezésébe az egyetemek kapnának főszerepet, akkor nagyobb lehetőségek nyílnának például az élethosszig való tanulás terén.

Az együttműködés nem csak az intézmények, a szakterületek és a képzési rendszerek között fontos, hanem a régiókon belül és között is.

Pala Károly hozzászólása:

A **Sulinova Kht. oktatási programcsomagjának** van **egy tanár-továbbképzési komponense**, melynek keretében egyrészt *kompetenciafejlesztő*, másrészt *módszertani kurzusokat* indít (összesen 27 akkreditált továbbképzés van). A képzéseket azonban nem a Sulinova végzi, hanem azok a képzőhelyek, melyek elnyerték az indítási engedélyt a kidolgozott továbbképzési programokra (összesen 373 engedély ment ki). A Sulinova feladata azonban a képzők képzése. A programok beindítása óta kb. 17 ezer tanúsítványt állítottak ki. A hagyományos továbbképzési formák mellett azonban jelentősebb az a tanári eszközrendszer leírás – más néven modul – melyet a tanárok munkájuk során alkalmazhatnak és sajátíthatnak el. Ez a módszer a tanítás folyamatába ágyazottan, alkalmazás közben vezeti el a pedagógust egy új módszertani paradigmához. A programfejlesztések költsége 1,7 milliárd forint volt, emellett még voltak a Kht-nek gyártási, szállítási költségei. A programfejlesztések mellett pedig foglalkozik a Sulinova mentorképzéssel, mérés-értékeléssel, a fiókintézmények koordinációjával, kompetenciaméréssel, képességfejlesztési kutatásokkal, adatbázis-építéssel.

Hunvadi György hozzászólása:

A 3+2 képzés keretében **egységesített tanárképzés modellje** valamint a tanítók és az óvopedagógusok számára megőrzött négyéves alapképzési keret az ELTE kezdeményezése után ért el szakmai és politikai konszenzust. A modell azonban tartalmaz ellentmondásokat (az alapképzésben nem válik szét a pedagógusképzés és a szakképzés), melyre eddig megoldást még nem sikerült találni. Olyan szakmai érdekek ütköznek azonban ebben a kérdésben, hogy a teljes konszenzus sajnos elképzelhetetlen, az álláspontok közelítésére persze törekedni kell.

Jelenleg a MAB előtt vannak az ELTE **pedagógiai mesterszakokra** vonatkozó kezdeményezései is. Ezekben megjelennek **új szakmai modulok** is: szaktárgy oktatása idegen nyelven, műveltségterületi tárgyak, speciális pedagógiai modulok.

A **hallgatók kontraszelekciójával** szemben a képzőhelyek sajnos tehetetlenek. Csak bízni lehet abban, hogy a képzés struktúrájának átalakítása után motiváltabb és felkészültebb pedagógusok fognak kikerülni a pályára. A képzők feladata, hogy ennek érdekében tegyék színessé, érdekessé és szakmailag magas színvonalúvá a programokat.

Tévedés azt hinni, hogy aki az alapképzésben teljesíti a **pedagógiai és pszichológiai tárgycsomag** 10 kreditjét, annak már egyértelműen ki van jelölve az útja a tanári diploma felé. Ez inkább csak ízelítőt, betekintőt enged a hallgatóknak, hogy megalapozottabb döntést tudjanak hozni a mesterszakra való átlépésnél.

Érdemes azt is mérlegelni, hogy meddig hasznos ennek a kerekasztalnak **új alternatívákat** és megoldási módokat keresnie és mérlegelnie a legjobb megoldást keresve. Talán nem érdemes a már meglévő formákat teljesen szétzúzni.

Nemzetközi szakértők bevonása az akkreditálási folyamatba azért veszélyes, mert ezeknek a szakembereknek nem lenne meg az elegendő helyismerete és specifikus tudása a magyar oktatásügyről.

A **pedagógusképzés tartalmi megújítása jogos igény**, azonban ötletek és konkrét javaslatok kellenének erre vonatkozóan.

Az **oktatási informatika** támogatása valóban fontos és korszerű törekvés, azonban érdemes azzal is foglalkozni hogy a már pályán lévő pedagógusok nagy részének a legalapvetőbb felkészültsége sincs meg ahhoz, hogy munkájá során alkalmazza a legkorszerűbb oktatásinformatikai eszközöket.

Breznvánszky László hozzászólása:

A **pedagógusképző helyeknek** kutatóegyetemek helyett inkább **szakmai műhelyeknek** kell lenniük, ahol természetesen a tudás a korszerű kutatásokon alapul és minőségileg magas színvonalú munka folyik. Problémát jelenthet azonban a képzés tartalmának meghatározása során, hogy valóban nincsenek kutatásokkal alátámasztott adatok arra vonatkozóan, hogy **milyen kompetenciák szükségesek** a gyakorlatban. A kompetenciaalapú képzés mindaddig nem állhat stabil alapokon, amíg erre vonatkozóan nincsenek információk.

A **képzőhelyek** számát szerencsésebb lenne valamiféle **természetes szelekció útján** közelíteni a kívánatos állapot felé – ami nevezetesen az, hogy csak a neveléstudomány fellegváraiban lehessen pedagógusokat képezni (bármik is legyenek ezek a jövőben) – kerülni kellene a kirekesztő attitűdöt az intézményekkel szemben. Az egyedi specializációk fontosságát és értékét pedig nagyon nehéz meghatározni egy ilyen intézmények közötti versenyben. Hatalmas **verseny indult a pedagógusképzők között** a benyújtott szakindítás anyagok terén. Ebben a versengésben azonban már most nagyon sok az esélyegyenlőtlenség, hiszen nem a programok versengenek, hanem a feltételek (borúsabban: nem teljesítmények versenye folyik, hanem ígérvények versenye). Nagyon nehéz besúlyozni az intézmények adottságainak és lehetőségeinek különbségét. Várhatóan a végeredményből is nagy esélykülönbségek fognak származni. Ezekkel már most számolni kell.

A lehetséges képzési modellek közül a felvezető tanulmány **a konkurens modellnek** főleg az előnyeit emelte ki, azonban érdemes **említést tenni a veszélyiről is**: mint például a túlzott fragmentáltság vagy a felhasználói tudás hátrányos megkülönböztetése a kutató tudással szemben, ami még attitűdben sem szerencsés, emiatt nem lenne szabad eleve kódolni a rendszerbe ezt a fajta megkülönböztetést. A kétféle felkészültségi szinten értelemszerűen nem várható el például **azonos publikációs teljesítmény** sem, mely a tanulmány szerint ez egyetlen objektív mérője egy pedagógus felkészültségének.

A pedagógusképzés megújításának valóban az az egyik legnagyobb akadálya, hogy egyáltalán **nincs együttműködés az érintett felek között**. Többek között azért nincs, mert a legalapvetőbb vitákat sem folyatták le a változások előkészítésekor, most pedig már masszív konszenzushiányba fullad mindenféle közeledési kísérlet.

A pedagógusképzés finanszírozásával kapcsolatban érdemes megkülönböztetni a **külső és a belső finanszírozás** ügyét. A külső jórészt politikai döntések függvénye, a belső – a pénzek intézményen belüli elosztása – azonban már a képzőhely magánügye. Ennek ellenére ki kellene építeni valamilyen elszámolási mechanizmust a pénzek intézményen belüli felhasználásának ellenőrzésére is, hogy a források valóban eljussanak oda, ahol a felelősség vagy a kompetencia azt igényli.

Szép elképzelés, hogy a **továbbképzés valamilyen egységes koncepció alapján koordinált irányként** jelenjen meg a pályán lévők előtt. Ez lehetőséget adna például az ún. **pályahosszig való tanulás** megvalósítására, de a követéses vizsgálatoknak is jó terepet adna, ami a minőségbiztosítás szempontjából lenne kedvező.

Vita:

Varga Júlia szerint **három fő kérdésben** kellene a kerekasztalnak dűlőre jutnia: egyrészt a pedagógusképzés szakmai tartalmával kapcsolatban; másrészt a képzésbe jelentkező hallgatói gárda jellemzőivel kapcsolatban; harmadrészt a képzőhelyekkel szembeni a kritériumokkal kapcsolatban. Arra vonatkozóan azonban nem érdemes javaslatot megfogalmazni, hogy hány hallgató felvételére és hány pedagógusra van szükség Magyarországon. **Érdemes szem előtt tartania a kerekasztal az alapvető célját:** annak a generációnként 20-25%-nyi gyerekeknek is megtanítani az alapvető képességeket és készségeket, akik évről évre leszakadnak társaiktól. Ebben a küldetésben a pedagógusok kulcsszereplők. A pedagógusképzés problémáit ilyen megközelítésben érdemes vizsgálni és a javaslatokat is erre vonatkozóan megfogalmazni. *Polinszky Márta* ehhez kapcsolódóan megjegyezte, hogy a Sulinova szervezésében rengeteg tanároknak és diákoknak szóló programcsomag került már kifejlesztésre éppen azzal a céllal, hogy ennek a leszakadó rétegnek a problémáját valahogyan kezelje. Az ott alkalmazott módszerek talán a kerekasztalt is segíthetnék a munkájában.

Varga Júlia felhívta a figyelmet arra is, hogy a **pedagógusjelöltek állományának pontos ismerete** nagyon fontos ahhoz, hogy mondani lehessen valamit a tanárok bérezési és előmeneteli rendszerének alakulásáról. Tény az, hogy már évek óta egyre gyengébb társaság kerül be a képzőkbe. Az várható, hogy ez a tendencia nem fog megváltozni mindaddig, amíg a jobb képességűek számára vonzóvá nem válik a pedagóguspálya. Ehhez pedig nyilvánvalóan az szükséges, hogy a bérek versenyképesek legyenek egyéb szakmák bérkilátásaival. *Tölli Balázs* szintén úgy gondolja, hogy fontos látni azt, hogy kik vannak most a pályán és, hogy kik lesznek 15-20 év múlva, mert ők a későbbiekben – több okból kifolyólag is (kompetenciahiány, motiválatlanság, pályaelhagyás stb.) – hatalmas többletköltségeket jelenthetnek az egész oktatási rendszer számára. Emellett abban is teljesen egyetért, hogy a tanári gárda összetétele csak akkor javulhat újra, ha a bérek vonzó egzisztenciát ígérnek egy egyetemet végzett értelmiséginek is.

Varga Júlia szerint egyáltalán nem probléma az, hogy a tanárképzők nemcsak a tanári pályára készítik fel a hallgatókat. Ez alapján azt a kérdést sem lehet megválaszolni, hogy **hány pedagógust kellene képezni** Magyarországon. Az államilag finanszírozott keretszámokról lehetne beszélni, de ebben a kérdésben a kerekasztalnak nem tiszte javaslatot tenni. *Semjén András* szerint azonban a pályaelhagyók ilyen magas aránya már nem elhanyagolható tény, ez nem normális jelenség. Ezt a problémát kezelni kell. *Csépe Valéria* nagyon fontosnak tartaná megvizsgálni azt, hogy a **pályaelhagyásoknak** pontosan mik is az okai és hogy mekkora költséget jelent például az állam és az állampolgárok számára ennek a jelenségnek a tömegesedése.

Nahalka István szerint a **tanárképzés tartalmára vonatkozó kérdésekben** azért nehéz konszenzusra jutni, mert **nincsenek pontos információk** arra vonatkozóan, hogy melyek a hasznos és melyek az elhagyható ismeretek. Csak megérzések, benyomások lehetnek ezzel kapcsolatban, melyek nem lehetnek egy átszervezés alapjai. Szerinte talán még égetőbb kérdések az, hogy a **szakképzés** (diszciplináris oktatás) és a **pedagógussá nevelés** olyan erősen szétváljak, sőt **gyakran egymásnak ellent mondanak**. Ellentmondásosság mutatkozik az elméleti oktatás és a gyakorlóiskolában folytatott tanuló munka között is. Ilyen körülmények között nem várható, hogy stabil ismereteket és magabiztosságot szerezzen a pedagógusjelölt a szakmájában. Az érintettek együttműködésének fontosságát tehát nem lehet elégszer hangsúlyozni, és azt is pontosan meg kell határozni, hogy miben kell elsősorban közös nevezőre jutniuk. *Hámoriné Vácsi Zsuzsa* ezzel kapcsolatban elmondta, hogy a közoktatás képviselői az utóbbi években több fórumon is elmondhatta véleményét a pedagógusképzés átszervezésével kapcsolatban.

Nahalka István egy külföldi tanulmányt idézve megjegyezte, hogy **a pedagógussá válásban nagy szerepe van** annak, hogy a pedagógus jelöltnek már a képzésre való bekerülése előtt legyen valamilyen elképzelése a nevelésről, a pedagógiáról illetve a pszichológiáról. A hozzászóló csatlakozott *Kárpáti Andreához az informatikai kompetencia* kialakításának fontosságával kapcsolatban. Szerinte arra az átmeneti időre, amíg ki nem alakul ennek a képzési ágak a gyakorlata, a kiforratlanság ellenére érdemes lenne a tantervekben helyet fenntartani a korszerű informatikaoktatásnak, mely legalább a lehetőséget biztosítaná a hallgatóknak, hogy találkozzanak ezzel az ismeretkörrel is. Emellett pedig minél hamarabb meg kellene találni azokat az embereket, akik rendelkeznek a megfelelő informatikai és pedagógiai ismeretekkel is ahhoz, hogy magas színvonalon tudják tanítani ezt a fiatal tudományterületet.

Köllő János egyetértett abban, hogy az oktatók és az intézmények szakmai teljesítményének is egyetlen jó mércéje **a nemzetközi publikációs tevékenység** lehet. Ez megfelelő mutatója nagyon sok jellemzőnek, képességnek és készségnek, amellyel egy egyetemi oktatónak rendelkeznie kell és nem áll fenn annak a veszélye, hogy az elismerés talmi, vagy valamilyen érdekközösségnek köszönhető. *Csépe Valéria* azzal egészítette ezt ki, hogy az egyetemi szintű képzőhelyeken (tehát ahol például MA-képzés folyik) a világon mindenütt meghatároznak bizonyos kritériumokat az oktatók szakmai tevékenységére vonatkozóan. Általában a publikációs listával és a tudományos fokozattal kapcsolatosak a követelmények. E mellett kiemelte, hogy fontos lenne megszüntetni azt a gyakorlatot, hogy **BA-végzettséggel doktori iskolába** lehessen kerülni.

Hámoriné Vácz Zsuzsa elmondta, hogy a gyakorló iskolai hálózatok fejlesztésének keretében **jelentős regionális együttműködések** vannak tervbe véve a következő néhány évre. Hangsúlyozta azt is, hogy bármiféle reform megvalósításának az a legfontosabb eleme, hogy a **pedagógusok attitűdje és szemlélete** átalakuljon, pedagógiai kultúráváltásra van szükség sok tekintetben. *Hámoriné Vácz Zsuzsa* szerint a reformnak része kell, hogy legyen egy széles választékot nyújtó továbbképzési, felnőttképzési, és átképzési rendszer, mely **pályakorrekciós lehetőségeket** kínál a pályáról kiszorulóknak. Érdemes lenne ezeket az embereket pálya közelben tartani és olyan kiegészítő tevékenységgel ellátni (mentor, szakértő, tanácsadó), melyből egy szolgáltatói kör épülhet az oktatás hagyományos intézményei köré.

Révész Magda kitért arra, hogy fontos lehet egy pedagógust alapszinten megismertetni azokkal a **határtudományokkal és társtudományokkal**, melyek bizonyos esetekben segíthetnek neki a problémák megoldásában. Azt tudni, hogy az ember honnan kaphat megfelelő segítséget, nagyon hasznos tudás lehet a gyakorlatban.

Semjén András kételyét fejezte ki azzal kapcsolatban, hogy a bolognai rendszer bevezetése önmagában megoldást nyújtana azokra a problémákra, melyek a pedagógusképzést a kerekasztal témájává tették. A **gyakorlati képzéssel** kapcsolatban például felmerül, hogy valóban alkalmas-e felkészíteni a hallgatókat azokra az igen változatos helyzetekre, melyekkel egy tanári pályája során szembesülni fognak.

Napirenden kívüli kérdések:

Az **elnök javaslatot** tett arra vonatkozóan, hogy a kerekasztal-tagok **írásban is tegyék** meg kiegészítéseiket az elővezetett tanulmányhoz, hogy az előadó beépíthesse azokat a munkába, szavazás pedig majd csak az újrafogalmazott javaslatokról lesz.

A következő ülés **délután 14:00-tól** lesz. Téma: **Foglalkoztatáspolitikai eszközök**. Előadó: **Köllő János**

A nyári szünet utáni első ülés **szeptember 4.** kedden **9:00-kor** lesz.

1. melléklet

Jelenléti ív, július 10. délelőtt

Fazekas Károly	+
Ádám György	-
Árok Antal	+
Bajzák Erzsébet M. Eszter	-
Bihall Tamás	+
Csapó Benő	-
Csépe Valéria	+
Hankiss Elemér	-
Havas Gábor	+
Herczog Mária	-
Horn György	-
Kárpáti Andrea	+
Kertesi Gábor	-
Köllő János	+
Lannert Judit	+
Liskó Ilona	+
Nagy József	-
Nagyné Román Margit	-
Nahalka István	+
Révész Magdolna	+
Tölli Balázs	+
Varga Júlia	+
Vasa László	-