

Forrás: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2014/12/juris-renata-tortenelemtanarok-kepzesse-valo-elegedettsége-05-02-08/>

Juris Renáta

Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

A tanulmány a jelenlegi, illetve a korábbi rendszerű történelem szakos tanárképzésben résztvevő hallgatók képzéssel való elégedettségét vizsgálja. Ennek meghatározásához igyekszik feltárni a hazai tanárképzési gyakorlatot, kiemelve az ELTE-n folyó történelem szakos tanárképzés formális és informális céljait. Ehhez nemcsak a hazai kutatások eredményeit veszi számba, hanem az aktuális európai tendenciákra is kitér. A célok, alapelvek feltérképezése után összeveti azokat a hallgatók tapasztalatait, véleményét, képzéssel való elégedettségét mérő kutatás eredményeivel. A történelem szakos tanárképzéssel való elégedettség feltérképezése alapján azt mondhatjuk, hogy a jelenlegi képzés legsúlyosabb hiányosságának a hallgatók igényei és az egyetemi képzés által nyújtott tartalmak összehangolatlansága, valamint az egyetem tanárképzésben részt vevő karai közötti, illetve a gyakorlóiskolákkal való szorosabb együttműködés hiánya bizonyult. A tapasztalatok elemzése számos fejlesztési javaslat megfogalmazását teszi lehetővé.

A témaválasztás indoklása

A vizsgálat megkezdése előtt lényeges megfogalmazni a kutatás céljait. A témaválasztást nemcsak a személyes érdeklődés, hanem az is indokolta, hogy a kutatás során a közoktatás és a tanárképzés rendszerét érintő értékes eredményekre is számíthatunk. Ezeket a tényezőket mutatom most be.

A probléma személyes tapasztalataim alapján vetődött fel. A képzés alatt megfigyeltem, hogy hallgatótársaim többségének fő célja a képzés „túlélése” volt, emellett rendszeresen bírálták a képzés tartalmát, felépítését, szervezését, az oktatók hozzáállását. Oktatói oldalról hasonló tapasztaltam, az *ELTE BTK Történelmi Intézetének* és az *ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának* tanárképzésben részt vevő oktatói között állandóan érződött a saját feladatuk, szerepük keresgélése, illetve egymás feladatának, fontosságának megkérdőjelezése. Hallgatóként sok esetben úgy éreztük, hogy főleg a *Történelmi Intézet*, de gyakran a *Pedagógiai és Pszichológiai Kar* sem érez minket sajátjainak, a diszciplináris szakokon hallgatókat részesítik előnyben a tanár szakosokkal szemben mind szervezési, mind tartalmi kérdésekben.

Ezek a tapasztalatok indítottak el az úton, melynek tehát személyes célja a képzés formális és informális céljainak, tartalmának feltérképezése volt. Ez lehetőséget nyújtott, hogy megvizsgáljam, mely tényezőknek köszönhető a hallgatók általam gyakran tapasztalt elmarasztaló véleménye, illetve a kutatás során mélyebben megismerhettem a saját képzésemet, annak céljait és megvalósulását. Így sikerült jobban megértenem a hallgatók elvárásai és tapasztalatai között észlelt konfliktus lehetséges forrásait.

A pedagógusképzéssel való elégedettség kutatása aktuális és széles közönséget érintő témának bizonyult. Széles közönséget érint, hiszen a képzésben részt vevő hallgatókból válnak a jövő pedagógusai, a társadalom rájuk bízva a fiatalabb generációk oktatását-nevelését. Számos kutatás, köztük talán a legátfogóbb, az *OECD* által készített

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

felmérés¹ is bizonyítja, hogy az oktatás színvonalát leginkább a tanári munka minősége befolyásolja.² Ezért nem mindegy, hogy a képzés elvégzése után önmagukat felkészültnek, magabiztosnak érző, elégedett tanárok lépnek-e be a munkaerőpiacra, vagy a munkakezdést nemcsak az ezzel járó természetes szorongás és az ún. „valóságokk”³ nehezítik-e meg, hanem ezekhez egy a szorongást erősítő szakmabeli bizonytalanság is párosul.

Közhelynek számít, de a felgyorsuló, modernizálódó, globalizálódó világ a pedagógusok számára is új kihívásokat tartogat. Az oktatásügyi kormányzat politikai beállítódástól függetlenül felismeri látszik a probléma jelentőségét. Ezt igazolják például a közelmúltban megnyilvánuló, a közoktatást és ezzel párhuzamosan a pedagógusképzést érintő reformtörekvések is (pl. új nemzeti köznevelési törvény, új osztatlan rendszerű tanárképzés bevezetése, pedagógus-életpályamodell kidolgozása). A kérdéskör szakmailag megalapozott kezeléséhez szolgálhat alapul a pedagógusképzés kutatása.

A választott téma közoktatási vonatkozásait vizsgálva kell szólnunk a kutatás történelem szakra való szűkítéséről is. A választást különböző formai és tartalmi szempontok mellett a rendelkezésre álló hallgatók, középiskolai tanárok és egyetemi oktatók száma is befolyásolta, de talán sokkal nagyobb szerepet kapott a választásban a történelem tantárgy jelentősége. A történelem jelenleg is érettségi tantárgy, ez is jelzi, hogy a társadalom által fontosnak tartott diszciplínáról van szó. A történelem tantárgy alapvető fontosságú a következő nemzedékek oktatás-nevelésében, és minden korszak kiemelt jelentőséget tulajdonít neki,⁴ úgy a meglévő ismeretek, tapasztalatok áthagyományozásában, mint a kor ideológiájának átadásában, vagy az ennek megfelelő identitás kialakításában. Könnyen belátható tehát, hogy kiemelt fontosságú a történelem tanítását felkészült és kompetens tanároknak bízni. A kutatás segíthet megérteni, hogy napjaink történelemtanárai hogyan vélekednek saját felkészültségükről és az ehhez vezető út egyik fontos állomásáról: a tanárképzésről.

A pedagógusképzés és annak eredményessége nemcsak a közoktatás világára van hatással. Az egyetem számára is fontos, hogy a hallgatók mit gondolnak az ott zajló képzésről. Ennek felmérésére természetesen számos fórum létezik, például az egyetemszintű *Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése*, de ezek a hallgatók elbeszélései és az oktatók tapasztalatai alapján gyakran elnagyoltak, és nem szolgálnak konkrét információkkal a történelem szakos tanárképzésről. Ezért indokoltnak látszott egy adott szakra specializált kutatás elvégzése.

A pedagógusok tanári pályáról és a tanításról alkotott képét sokan sokféleképpen vizsgálták, de az ehhez vezető út, a képzés vizsgálata sem kaphatna kisebb hangsúlyt. Ezen belül is azt tapasztalhatjuk, hogy az elmúlt néhány évben meglehetősen keveset foglalkozott a szakma a tanárképzésben részt vevő hallgatók elégedettségének vizsgálatával. Ez azért is érdekes és sajnálatos, mert a pedagógusképzés és annak reformja jelenleg az oktatásügy egyik kiemelt feladata. Az osztott (BA-MA rendszerű) tanárképzés megszüntetése kapcsán is alapvető fontosságú, hogy érdemi információkat szerezzünk annak működéséről, melyet legközvetlenebbül az abban részt vevő hallgatók és oktatók véleménye alapján térképezhetünk fel. De nemcsak az alap és mesterképzésre tagolt pedagógusképzést kell górcső alá vennünk, hanem a korábbi képzési formákat is, hiszen még elérhetőek az ezekben a képzésekben részt vevő egykori hallgatók, nagy részük jelenleg a közoktatásban dolgozik tanárként, akik eddigi pályájuk, a tanítás során szerzett tapasztalataik fényében értékelhetik képzésüket. Ráadásul a jelenleg is futó osztott képzésben oktató egyetemi tanárok többsége a korábbi rendszerű tanárképzésbe is bekapcsolódott, így átfogó képet nyújthatnak a korábbi viszonyokról és az azóta tapasztalható változásokról is. Ezek a

vélemények értékes tapasztalatokkal szolgálhatnak az osztatlan rendszerű tanárképzés visszavezetésekor az új struktúra kidolgozásához is.

Elméleti bevezetés

A pedagógus *Falus Iván* meghatározásában „a pedagógiai folyamatot meghatározó kulcsszereplő.”⁵ A pedagóguspálya és a hatékony pedagógus jellemzőinek részletes bemutatásától most eltekintek. A történelemtanárok képzéssel való elégedettségének vizsgálata előtt azonban fontosnak tartom a kutatás során felmerülő alapfogalmak tisztázását.

A „jó” pedagógus ismérvei

A „jó tanár” definiálását számos kutatás tűzte ki céljául, többféle szempontból vizsgálva a pedagógus személyiségét, kapcsolatrendszerét, tudását és szerepeit. A vizsgálatok sokfélesége ellenére a kutatók többsége egyetért abban, hogy a „jó” pedagógussá válás hosszú folyamat, de mint minden más szakma, ez is tanulható, fejleszthető – fel lehet és a lelkiismeretes pedagógusnak fel is kell rá készülnie.

Falus meghatározásában – és általában véve a szakirodalomban – az eredményes pedagógust tekintjük „jó pedagógusnak”, egyszóval azt a pedagógust, akinek oktató-nevelő munkája hatására tanítványai eredményesek lesznek.⁶ Egyes kutatók azonban az eltérő tényezők meglétében, fejlesztésében látják a hatékonyság kulcsát. A skála a pedagógus személyiségétől, tulajdonságaitól, képességeitől kezdve, a pedagógiai tudáson és készségeken, a pedagógus személyiségében és környezetében lévő tényezőkön át meghatározott pedagógiai kompetenciák meglétével mérhető felkészültségig terjed.⁷

Az ideális pedagógus képének vizsgálata során ki kell térnünk a „jó történelemtanár” jellemzőire is. Mint minden pedagógusra – legyen az óvodapedagógus, tanító, középiskolai, szakiskolai tanár vagy egyetemi oktató –, a történelemtanárokra is állnak a fentebbi megállapítások: számos szerepben kell helyt állniuk és hatékonyságukat számos oldalról értékelhetjük. Mégis találunk néhány alapelvet a szakirodalomban, amelyek alapján a történelem szakra specializált elvárásokat fogalmazhatunk meg az ideális történelemtanárral szemben. Ezeket Fischerné Dárdai Ágnes Zsolnai József irányításával végzett kutatásai⁸ alapján vehetjük számba.

A magas szintű szaktudományos tudás mellett rendelkeznie kell pszichológiai-pedagógiai tudással, néhány konkrét, a tantárgyhoz kapcsolódó speciális kompetenciával, mint a történelem és tanítása iránti elkötelezettség és felkészültség, az előadói képesség, a tudatos értékközvetítés vállalása, a világnézeti és politikai tolerancia, a globális szemlélet, a nemzeti és európai identitástudat, a tanulóismeret, a folyamatos önképzés igénye, az önkontroll és az önkorrekció képessége. A történelemtanárnak emellett magas szintű együttműködési készséggel is rendelkeznie kell, hiszen munkája eredményes elvégzésének feltételei között megfogalmazódik a diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, iskolavezetéssel, más intézményekkel, rokon szakterületek képviselőivel való együttműködés igénye is.

A fent elmondottakból jól látható, hogy az ideális történelemtanárnak nemcsak jó pedagógusként kell helytállnia, sokrétű tudással, képességekkel, készségekkel felszerelkeznie, hanem speciálisan a szaktárgyához kapcsolódó igényekre és feladatokra is kell felkészülnie. Mindez hosszú tanulási folyamat eredménye, amelynek jelentős részéhez a tanárképzés segíti hozzá.

A pedagógusképzés

A történelemtanárok képzéssel való elégedettségének vizsgálatához nemcsak a pedagógust, a történelemtanárt érintő szakirodalmat kell tanulmányoznunk, hanem a téma másik, a pedagógusképzést érintő oldalát is körül kell járnunk. A napjaink pedagógusképzésében megfigyelhető hazai és európai tendenciák tükrében vázolom a jelenlegi történelem szakos képzés formális – hivatalos iratokban megjelenő és a szakirodalom által megfogalmazott –, valamint az informális, a történelem szakos tanárképzésben dolgozó oktatók személyes megnyilvánulásain keresztül megjelenő céljait.

A pedagógusképzés céljai

A tanárképzés céljait két csoportra oszthatjuk. Egyrészt beszélhetünk formális, hivatalos iratokban, képzési tervekben, tanügyi szabályozásokban megjelenő, illetve a pedagóguskutatás eredményei által kitűzött célokról. A tanárképzéssel szemben megfogalmazott elvárások rendszerének másik összetevőjét viszont a képzésben részt vevő oktatók által tudatosan megfogalmazott, egyéni és az oktatói működésük során akaratlanul is közvetített informális célok alkotják. Ahhoz, hogy a képzés eredményességét megvizsgálhassuk, egyik tényezőt sem hagyhatjuk figyelmen kívül. A történelemtanárok elégedettségének felméréséhez szükséges célok feltárását elsősorban az *Eötvös Loránd Tudományegyetemen* folyó tanárképzéssel kapcsolatban elérhető hivatalos és tájékoztató anyagok vizsgálatán keresztül végeztem.

A formális célokat az *Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karán* működő *Pedagogikum Központ* által közzétett ismertető tükrözi.⁹ Fő célként jelölhetjük meg a pedagógussá válásra alkalmas személyek kinevelését, a tanárrá válás segítségét, támogatását, miközben ez a képzési forma nagymértékben épít a tanárjelöltek önálló munkájára, tanulására, tanulásszervező tevékenységére. Megállapíthatjuk tehát, hogy az *ELTE*-n folyó tanárképzés fő célja az önfejlesztésre képes és motivált pedagógusok, egyfajta „tanárkezdemények” kinevelése. A tájékoztató így definiálja az ideális „végterméket”: „*a pedagógus elméleti és gyakorlati tudását ötvözni tudó, vagyis a tudomány iránt nyitott és érdeklődő, ugyanakkor ezt a gyakorlatban is alkalmazó szakember.*”¹⁰ Ennek elengedhetetlen feltétele a reflektív, önelemző gondolkodás elsajátítása és a különböző tanulói, iskolai, szakmai nézetek iránti nyitottság. A képzés során ennek a két alapvető képességnek a fejlesztése mellett nagy hangsúlyt kap a gyermek, a tanuló személyiségének és kompetenciáinak fejlesztésére való felkészítés, valamint az inkluzív nevelésnek és egyéni szükségletekhez igazított differenciált oktatásnak teret adó adaptív, együttműködésre építő iskola nézeteinek megismertetése. Fontos alapelveként jelenik meg egy átfogó tudományos szemlélet megtestesítése, kommunikálása – ide tartozik a pedagógia és pszichológia közötti, illetve más tudományterületekkel való szoros szakmai együttműködés, sokféle tudományos nézőpont figyelembevétele és az elmélet és gyakorlat összekapcsolása. Az *ELTE* keretein belül megszervezett pedagógusképzés gyakorlati kurzusai – pedagógiai-pszichológiai szemináriumok és tréningek, valamint iskolai tanítási gyakorlatok – céljukként tűzik ki a tanári kompetenciák fejlesztésén kívül a gyakorlati ismeretek elsajátítását, az iskola, mint munkahely világával való ismerkedést, valamint a tanulás-tanítási és nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében, kutatásában való jártasság megszerzését.

Az *ELTE* tanárképzési programjának céljait az aktuális európai törekvések is alakítják, ezért ezek megismerése is elengedhetetlen a tanárképzés céljainak megértéséhez. Ha napjaink európai tendenciáit akarjuk megvizsgálni, átfogó képet kaphatunk a 2005-ben készült „*A tanárok számítanak*” című *OECD* jelentésből, amely a tanári pálya sajátosságait, fejlesztési lehetőségeit vizsgálja mintegy 25 ország részvételével.¹¹ Az *OECD* jelentésben

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

megfogalmazott problematikus pontok vizsgálata a hazai pedagógusképzési gyakorlatra is hatással volt. Magyarország 2008 óta vesz részt hasonló kutatásokban¹² és az ezek alapján megfogalmazott törekvéseket az *ELTE* is igyekszik beépíteni a tanárképzési programjába. A legfontosabb alapelveket, célokat *Falus Iván* foglalja össze 2010-ben megjelent tanulmányában, amelyben kilenc európai törekvés hazai megvalósításának szükségessége mellett érvel. Ezek a következők:¹³

- 1) a kompetenciaalapú pedagógusképzés bevezetése;
- 2) a heterogén osztályok oktatására való felkészítés;
- 3) az IKT, azaz az információs és kommunikációs technika használata;
- 4) a kezdő pedagógusokat a tanári pályára bevezető szakasznak, a gyakornokság intézményének a megteremtése;
- 5) a pedagógusképző intézmények és az iskolák közötti partnerkapcsolat kialakításának igénye;
- 6) az iskolák tanulóközösségekké való alakítása;
- 7) több alternatív út kidolgozása a tanári képesítés megszerzéséhez;
- 8) egy jól körülhatárolt előmeneteli rendszer követelményeinek való megfelelés biztosítása;
- 9) a pedagógusképzésben részt vevő oktatók, a képzők kompetenciáinak fejlesztése.

A fentiek alapján megállapíthatjuk, hogy az *ELTE*-n folyó tanárképzés elvi és a gyakorlatban megvalósítani kívánt céljai között nem a gyakorlati praktikák, konkrét „trükkök” alkalmazásának megtanítása az elsődleges, hanem a folyamatos önfejlesztés szemléletének közvetítése, a tanárrá válás útján való elindulás segítése kap központi szerepet. A megfogalmazott elvek és célok összhangban állnak a pedagógusképzéssel és a pedagógus szakmával foglalkozó hazai és nemzetközi kutatások aktuális eredményeivel.¹⁴

A tanárjelöltek képzéssel kapcsolatos elégedettségét vizsgáló kutatások eredményei alapján megfogalmazott javaslatok is nagyban hozzájárulnak a képzés célrendszerének kialakításában. A tanárjelöltek a korábban végzett kutatások eredményei szerint¹⁵ alapvetően elégedettebbek az osztott rendszerű, mint a korábbi osztatlan képzéssel, mégis véleményük alapján számos fejlesztendő területet emelhetünk ki. A kutatásokból kiderül, hogy a tanárképzésben résztvevők szükségesnek ítélik a pedagógiai, pszichológiai és tantárgy-pedagógiai elméleti képzést, de csak abban az esetben, ha az közvetlenül kapcsolódik a gyakorlathoz. Az önelemzés, reflektivitás elsajátításának előnyeit is csak konkrét, pályájuk során felmerülő problémák megoldása közben érzékelik. Ebből következik, hogy az iskolai gyakorlatok szerepét felértékelik, és a képzésben való minél korábbi megjelenésüket támogatják. Az iskolai munkában hangsúlyos oktatásszervezési, értékelési, kapcsolatteremtési feladatokra való felkészülésnek is nagyobb teret szentelnének a képzés során. Néhány területen a képzés tematikájában is hiányosságokat fogalmaznak meg, például a speciális nevelési igényű tanulók oktatására való felkészülésben, és a diákokkal, szülőkkel való hatékony bánásmód elsajátításában várnak több segítséget a képzéstől. A vélemények azt tükrözik, hogy a hallgatók úgy érzik, kevés konkrét, módszertani segítséget kapnak, és bizonytalanok pályájuk megkezdésekor.

Összességében elmondhatjuk, hogy az *ELTE*-n folyó pedagógusképzés formális céljai hagyományosan összhangban állnak a korszerű szakmai és a hallgatók által megfogalmazott elvárásokkal, és a szakmai elveken alapuló formális célok megvalósulni látszanak a képzési programokban.

Az *ELTE* pedagógusképzési programjának hivatalos, szakirodalomba ágyazott céljainak vizsgálata után a leendő történelemtanárok képzését végző oktatók körében végzett kutatás segítségével feltérképeztem a képzés informális, gyakorlatban megjelenő

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

céljait. Ehhez az *ELTE*-n folyó történelem szakos tanári képzésben résztvevő egyetemi oktatók körében végeztem több szempontú vizsgálatot. A kutatás lehetőséget adott feltérképezni, hogy a leendő történelemtanárokat képző oktatók hogyan vélekednek saját szerepükről, feladatukról a tanárjelöltek képzésében.

A történelem szakos tanárképzésben részt vevő, az egyes szaktárgyi kurzusokat oktató tanárokat, illetve a szakmódszertani képzésért felelős oktatót – körülbelül 12 személyről van szó – e-mailen keresztül kerestem meg, ebből 10 fő válaszolt és közülük 9 fővel sikerült is találkoznom. A kutatást strukturált interjútechnikával végeztem, és összeállításánál két szempontot tartottam fontosnak. Az egyetemi oktatókhoz intézett kérdéseim részben a történelemtanári képzésben átélt hallgatói tapasztalataikra irányultak, részben pedig a jelenlegi képzésről oktatóként alkotott véleményüket, észrevételeiket kívánták feltárni.

A kutatás érdekes, és a történelem szakos tanári képzéssel való elégedettség vizsgálata szempontjából is tanulságos eredményekkel szolgált. Az oktatók saját, hallgatóként megélt tapasztalatait összesítve vizsgáltam a történelem szakos tanári képzéssel való elégedettségvizsgálat többi eredményével. Az egyetemi tanárok tanárképzésben végzett oktatói tevékenységének vizsgálata közben egyrészt tanulságos kvantitatív adatokhoz jutottam, másrészt lehetőséget kaptam feltérképezni a történelem szakos tanárképzés informális céljait.

Az első megállapításom, hogy az *ELTE* történelemtanár-képzési programjában résztvevő egyetemi oktatók többsége rendelkezik középiskolai történelemtanári végzettséggel is, sőt néhányan még közoktatási tanítási gyakorlattal is, de többségük sosem akart középiskolai tanárként működni és a történészképzés akkori „velejárájaként”, családi hagyományokból adódóan, vagy adminisztratív okokból szerezte meg a képesítést. Akad közöttük olyan is, aki nem rendelkezik ilyen végzettséggel, kutatótanárként kerül kapcsolatba a hallgatókkal. Ezeket az adatokat vizsgálva feltehetjük a kérdést, hogy rendelkeznek-e ezek az oktatók elegendő elhivatottsággal leendő történelemtanárok képzéséhez? Vajon megfelelően át tudják érezni a hallgatók helyzetét? Ismerik-e a korszerű képzési célokat és egyetértenek-e ezekkel? Rendelkeznek-e aktuális információkkal napjaink közoktatását illetően? Vajon tisztán látják, hogy milyen tartalmakat és hogyan kellene közvetíteniük? Az interjúkérdésekre adott válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy az oktatók alapvetően tájékozottak a jelenlegi tanárképzés rendszerét illetően, nagy részük érti, és átérzi a tanárjelöltek nehézségeit, a jelenlegi képzés hiányosságait és az általuk problémaként megjelölt pontok megegyeznek a szakirodalom eredményeivel.

Sokan közülük úgy érezték, hogy a hallgatók nem érzékelik érdeklődésüket és segítő szándékukat, mert gyakran haszontalannak ítélik az általuk oktatott kurzuson megjelenő ismereteket, ezért eleve elutasítóak a tanárok személyét, módszereit illetően is és észrevételeiket, igényeiket nem közlik tanáraikkal, akik csak az *OMHV kérdőívek* eredményeiben találkoznak a hallgatók sokszor bántóan éles kritikáival.

Problémaként fogalmazták még meg a tanárjelöltek szaktárgyi tudásának egyre romló színvonalát, amelyet a bolognai rendszerű, osztott tanárképzés egyik fő hibájának tartanak. Kritikusnak ítélték a minor szak létét, de a major szakosok tudása sem tekinthető átfogónak és alaposnak a kurzusválasztás szabadsága miatt. Szükségesnek ítélték a képzés elején átfogó történeti ismereteket adó kurzusok beiktatását és ezek elvégzésének szigorú tartalmi követelményekhez való kötését.

A jelenlegi képzésben nehezményezték a pedagógiai-pszichológiai tárgyú kurzusok túl nagy súlyát, melyeket saját tapasztalataik, illetve a hallgatók elmondása alapján „időpocsékolásnak” tartanak, és amely az értékesebb szaktárgyi és gyakorlatiasabb,

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

történelemre specializált pedagógiai ismereteket nyújtó szakmódszertani óráktól vonja el a hallgatók energiáját, figyelmét. A tanítási gyakorlatokat kivétel nélkül hasznosnak ítélték, csak azt nehezményezték, hogy ezek elvégzése a gyakori ütközések miatt megnehezítik a tanári modulok kurzusainak munkáját.

Pozitívumként jelent meg a megkérdezett oktatóknál, hogy elmondásuk szerint „kifejezetten szeretnek” tanárjelölt hallgatókkal együtt dolgozni, mert a szemináriumokon sokkal aktívabbak, mint történésznek készülő társaik, érdeklődnek a középiskolában hasznosítható ismeretek, új tudományos eredmények iránt és – főleg a csoportvezetői szerep kipróbálása után – jóval empatikusabbak, bizonyos helyzetekben megértőbbek az oktatókkal.

A képzési programmal szemben megfogalmazott kritikáik ellenére elmondható, hogy a tanárképzés történelem szakos moduljának kurzusait tartó oktatók jól érzékelik az osztott rendszerű tanárképzés fejlesztési pontjait. Oktatáspolitikai és finanszírozási okokra hivatkozva azonban kétségesnek tartják a tanárképzés hatékonyabbá tételére irányuló próbálkozások megvalósulásának sikerét. Ráadásul saját képzői gyakorlatukra vonatkoztatva sem mindig látják át felelősségük mértékét. Legtöbben a tanárjelöltek egyre csökkenő színvonalon lévő szaktárgyi tudásának fejlesztését, elmélyítését tartották egyik elsődleges céljuknak, feladatuknak. A szakirodalom alapján azonban már megállapítottuk, hogy ismeretátadás helyett a tanárjelöltek személyiségének és kompetenciáinak fejlesztése áll a tanárképzési program célrendszerének homlokterében. Bár sokuknál megjelent a tanítástechnikai ismeretek átadásának célja, elsősorban mintaadás útján, és többen említették céljaik között a középiskolában is használható kutatási módszerekben, forráselemzési technikákban, problémamegoldásban való jártasság növelését is, mégis többen úgy érezték, hogy a hallgatók felé nem tudják ezt hatékonyan kommunikálni.

Összegezve a rövid, de annál sokatmondóbb felmérés eredményeit, kitűnik, hogy a képzésben résztvevő egyetemi oktatók szükségét érzik az osztott rendszerű tanárképzés átfogó reformjának, de a saját gyakorlatukban is számos nehézséggel találkoznak és sokszor bizonytalanodnak el. Ennek elsődleges okát abban kell keresnünk, hogy nem történt egyeztetés a pedagógiai-pszichológiai és a szaktárgyi képzés jelentőségének, szerepének kérdésében a tanárképzést végző egyetemi szervezetek között. Az elmondottakból következik, hogy talán indokolt lenne a tanárképzést irányító *Pedagógiai és Pszichológiai Kar* és a szaktudományos ismereteket nyújtó *Történeti Intézet* képviselői közötti szorosabb együttműködés megteremtése, a célok és módszerek összehangolása, akár egyeztető fórumok, akár továbbképzések, tréningek formájában.

Az elégedettség fogalma

A történelem szakos tanárképzéssel való elégedettség felmérése előtt meg kell határoznunk, hogy mit értünk elégedettség fogalmán.

Ehhez induljunk ki az értékelés meghatározásából. Amikor véleményt nyilvánítunk egy folyamatról, jelenségről – például a tanárképzésről –, bizonyos szempontok szerint értékeljük azt. A *Pedagógiai lexikon* szócikke¹⁶ szerint az értékelés „*olyan folyamat, amely összefüggéseket keres a célok, a folyamat és a megvalósult állapot között.*” Más szavakkal „*az elvárások és a valóság közötti megfelelés vagy eltérés mértékét*”¹⁷ vizsgálja. Munkám során tehát a történelem szakos tanárképzés folyamatát értékeltem, az érintett hallgatók és oktatók céljainak, előzetes elvárásainak, valamint a saját maguk által érzékelt eredményeknek a tükrében.

A képzésben résztvevő hallgatókat tehát akkor fogom elégedettnek tekinteni, ha a képzés által nyújtott tartalmak megfelelnek az előzetes elvárásaiknak, vagyis ha úgy érzik,

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

azt kapták a képzéstől, amit vártak. Elégedetlennek pedig abban az esetben tarthatom őket, ha igényeik, elvárásaik nem egyeznek meg a képzés céljaival, és a közvetített tartalmakkal – vagyis ha kevesebbet, vagy mást kaptak a képzéstől, mint amit történelemtanár szakos tanulmányaik megkezdése előtt és közben reméltek, vártak. A kutatás eredményei alapján meghatározhatom a különböző képzési formákban résztvevő történelem szakos tanárjelöltek képzéssel való elégedettségének mértékét.

A kutatás

A kutatás célja volt felmérni, hogy a történelem szakos tanári végzettséget szerző pedagógusok mennyire elégedettek saját képzésükkel. Ahhoz, hogy ezt megtehessek, a képzést mindkét oldaláról meg kell vizsgálnunk. Az előző fejezetben az alapfogalmak tisztázása mellett megismerkedtünk a történelem szakos tanárképzés intézmény felőli oldalával, a képzési program céljaival.

A történelem szakos hallgatók elégedettségének felméréséhez a képzést a másik, hallgatók felőli oldaláról is szemügyre vettem. Azt kellett feltérképeznem, hogy a hallgatók milyen előzetes elvárásokkal érkeznek a képzésbe, és hogy a képzés megfelel-e ezeknek az elvárásoknak. Más szavakkal, azt vizsgáltam, hogy a képzési célok hogyan tükröződnek a tartalmakban, hogy ezek a tartalmak saját érzésük szerint milyen mértékben épülnek be a hallgatók személyiségébe, tudásába, és hogy a tanárjelöltek a képzés hatására elégedett, magabiztos pedagógusokként kezdik-e meg pályájukat.

A kutatás tehát azt kívánta megvilágítani, hogy a történelemtanári képzésben részt vevő hallgatók fejében milyen kép él a jó pedagógusról, hogyan vélekednek a tanári pályáról, mit várnak a képzéstől és mennyire elégedettek a képzés által kínált felkészítéssel.

Hipotézisek

A kutatási téma meghatározása és a kapcsolódó szakirodalom áttekintése után felállítottam a kutatási hipotéziseket.¹⁸ Eddigi tapasztalataim alapján az volt a feltevésem, hogy nem elégedettek a képzés által nyújtott tartalmakkal. A kutatás során ezt a feltevést szerettem volna igazolni, vagy cáfolni. Megpróbáltam kideríteni, milyen tényezők állhatnak a hallgatók véleménye mögött. Arra is kitértem, hogy a korábbi képzési formákban részt vevők hogyan vélekedtek saját képzésükről. Végül azt is szerettem volna felmérni, hogy a hallgatók észrevételei alapján milyen fejlődési pontokat jelölhetünk meg a képzésben, hogyan lehetne azt közelebb hozni a tanárjelöltek igényeihez.

Módszer

A történelem szakos tanári képzéssel való elégedettség felmérését az alábbi módszerekkel végeztem el.

Megkerestem hallgatótársaimat, az egyetemi képzésben résztvevő tanárait, és néhány, a közoktatásban tevékenykedő történelemtanárt.

A kérdőívet hallgatótársaim közül összesen tizenketten küldték vissza teljesen kitöltve, néhányan rövidebb szöveges hozzászólásban közölték véleményüket, vagy folyosói beszélgetések alkalmával adtak számot észrevételeikről. Összesen tehát tizenkilenc történelemtanári szakot végző hallgató által szolgáltatott információval dolgozhattam. A válaszadó hallgatók között öt férfit és tizennégy nőt találunk. Mindannyian az osztott rendszerű tanárképzésben vesznek, vettek részt. Egy fő kivételével mindannyian rendelkeznek hosszabb-rövidebb tanítási gyakorlattal, de legtöbbjük csak az egyetem által szervezett szaktárgyi tanítási, illetve egyéni összefüggő gyakorlaton szerzett tapasztalatai, élményei alapján formált véleményt. Csak hárman rendelkeztek hosszabb,

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

pedagógusképzéstől független történelemtanítási gyakorlattal. A válaszadó hallgatók közül tehát hárman dolgoznak pedagógusként, heten pedig még egyetemi tanulmányaikat folytatják. A végzettek közül négyen munkanélküliek, öten pedig más területen helyezkedtek el. A pályaelhagyók aránya az általam megkérdezettek között tehát 26 %-ra tehető, ha ideszámítjuk a jelenleg állástalan történelemtanárokat is, akkor 47 %-ra emelkedik ez az arány, ami feltűnően magas.

A kutatás során összesen tizennégy történelem szakon végző, gyakorló pedagógussal sikerült kapcsolatba lépnem. A kutatásban résztvevők között egyenlő arányban találunk nőket és férfiakat. Mindannyian régi, osztatlan rendszerű tanárképzésben vettek részt. Többségük az *ELTE*-n szerezte egyetemi szintű képesítését, mások Szegeden, vagy más felsőoktatási intézményben végeztek. A válaszadók átlagosan 16 év közoktatási, történelemtanítási tapasztalattal rendelkeznek, négyen vettek, vesznek részt tanárképzésben, vezetőtanárként vagy mentorként. Többségük – 11 fő – tanít jelenleg is középiskolában történelmet, a többiek másik szakjukat oktatják, vagy már nem aktív pedagógusok.

Az egyetemi oktatók nemek szerinti megoszlása rendkívül egyenlőtlen, a leendő történelemtanárok képzésében hét férfi és csak két női oktató vesz részt. A kilenc válaszadó közül öten rendelkeznek középiskolai történelemtanításra feljogosító végzettséggel, melyet a régi típusú osztatlan képzésben szereztek. Többségük azonban csak a képzés által kötelezően előírt iskolai gyakorlatot teljesítette. Olyanok is akadtak közöttük, akik adminisztrációs nehézségek miatt, vagy tanári pálya iránti érdeklődésük hiányában ugyan elvégezték a pedagógiai-pszichológiai tárgyakat, de a pedagógiai-pszichológiai képzést lezáró szigorlatot, vagy a tanítási gyakorlatot nem teljesítették. Néhányan azért rendelkeznek középiskolai tanári tapasztalatokkal is, de a tanárképzésben részt vevő oktatók közül csak egy fő tanít jelenleg is a közoktatásban.

Az eddigiek alapján észrevehetjük, hogy viszonylag kevesen – a több mint száz megkeresett történelem szakos képzésben résztvevő közül csak 42-en – vettek részt a kutatásban, és nem is mindannyian töltötték ki a kérdőívet, vagy vettek részt interjún. Főleg a jelenlegi képzésben végzős hallgatók és a frissen végzett történelemtanárok mutatkoztak alulmotiváltnak a kutatásban. Az alacsony részvételi arány mögött számos tényező állhat, mindenesetre ez a szám is sokat mondhat a képzéssel szembeni attitűdről, véleményről. Akik nem vettek részt a kutatásban, vagy nem kívántak véleményt megfogalmazni a képzésről, vagy ilyen mértékben elutasítóakká váltak saját képzésükkel szemben. Mindkét lehetőség elgondolkodtató. Természetesen az okok között nem elhanyagolható a pedagógusok túlterheltsége sem, bizonyára sokan a kérdőívek kitöltésére rendelkezésre álló rövid időkeret és saját teendőik nagy száma miatt nem tudtak részt venni a kutatásban.

Miután meghatároztam, hogy milyen körben végzem a kutatást, kiválasztottam a kutatás mérőeszközeit: szerkesztettem egy pedagógus pályaképet és képzéssel való elégedettséget felmérő kérdőívet, illetve összeállítottam egy strukturált interjú alapját képező kérdéssort a témában. Végül a rendelkezésemre álló idő alatt igyekeztem a lehető legtöbb véleményt rögzíteni.

A kérdőívek célja annak a felmérése volt, hogy a történelemtanári képzés mennyire felel, felelt meg a hallgatók előzetes elvárásainak, érzésük szerint mennyire készítette fel őket a tanári pályára és a képzés mely elemeivel voltak elégedettek, illetve melyeken változtatnának. A kérdések tartalmi elemeit a korábban már bemutatott, a pedagógusok, tanárjelöltek képzéssel való elégedettségét vizsgáló kutatások mérőeszközei alapján állítottam össze.¹⁹ A hosszas válogatás során nyolc kérdésre leszűkített kérdőív segítségével igyekeztem átfogó képet alkotni a válaszadók által ideálisnak tartott pedagógus jellemzőiről,

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

a képzéssel szemben támasztott előzetes elvárásairól, egészen a képzésükről alkotott véleményükig.

Az interjúkérdések célja az volt, hogy rövidebb idő alatt mérje fel a képzés azon vonatkozásait, melyeket a kérdőív is vizsgál. A történelem szakos tanárképzésben oktató tanárokkal – illetve az iskolai vezetőtanárokkal végzett interjúkban kitértem a jelenlegi képzésről alkotott véleményükre, és az ebben betöltött saját oktatói szerepükre is. A kompetenciák fejlődésére irányuló kérdéscsoportot a beszélgetésekből kihagytam, hiszen az interjú, beszélgetés során erőltetettnek tűnt volna, másrészt interjúalanyaim túlnyomó többsége a kompetenciafejlesztést céljául kitűző képzés megjelenése előtt végezte felsőfokú tanulmányait, így nem biztos, hogy magyarázat nélkül be tudták volna azonosítani az egyes kompetenciákat, és a megértést segítő magyarázatok túlzottan megnövelték volna az interjú felvételére tervezett időkeretet. A beszélgetések 10-15 perc, azaz egy iskolai szünet alatt is megvalósíthatóak voltak, de az esetek többségében hosszasan elbeszélgettem a válaszadókkal.

Eredmények

Az első kérdéscsoport bevezető, témára hangoló, adatközlő jellegű kérdéseket tartalmazott. Ezek a kérdések szolgáltatták a vizsgált minta bemutatásához szükséges adatokat, pl. a nem, életkor, végzettség, foglalkozás szerinti vizsgálat lehetőségét. A válaszadók bemutatásánál közölt, a tanítási tapasztalatok mennyiségére irányuló eredmények a képzéssel való elégedettség, illetve a pályaelhagyás arányának vizsgálata szempontjából fontosak.

A következő kérdéscsoport a válaszadók pedagógus pályaképről alkotott nézeteinek feltárására szolgált. A kérdések értékes adatokkal szolgáltak arról, hogy a történelemtanári végzettséget szerzők fejében milyen kép él a „jó” pedagógus legfontosabb tulajdonságairól és ezek fejleszthetőségéről, a tanári feladatokról, valamint arról, hogy milyen indíttatásból választották a pedagóguspályát.

A válaszadók többsége kortól, nemtől és tanítási gyakorlattól függetlenül egyetértett abban, hogy a sikeres pedagógussá válásban a szaktárgyi tudás színvonala, illetve bizonyos adottságok megléte a meghatározó. A pedagógiai-pszichológiai tudást az egyetemi oktatók túlnyomó többsége, de gyakran a kevés tanítási gyakorlattal rendelkező hallgatók is alulértékelték. Ezzel szemben gyakorló pedagógusok sok esetben hangsúlyozták a pedagógiai, de főleg a pszichológiai ismeretek hasznosságát, nemcsak a tanári pályán, hanem a mindennapi életben való boldogulás tekintetében is. Néhányan egyéb szempontokat is felvetettek a hatékony pedagógussá válásban szerepet játszó megadott tényezők mellett. Ezek közül többször előfordult a tanítás, a nevelés és a történész szakma iránti elkötelezettség, a tanári pálya szeretete. Az elhivatottságot alapvetően motivációs szempontból emelték ki. A válaszokban másik ilyen jellemzően megjelenő, a tanári eredményességhez hozzájáruló tényezőnek bizonyult a rutin, a szakmai gyakorlat mennyisége.

A „jó” pedagógusra jellemző tulajdonságlista elemei közül a válaszadók szinte egybehangzóan legfontosabbnak jelölték meg az elfogadással kapcsolatos, valamint a tervezettségre utaló tulajdonságokat. A megkérdezettek több mint fele emelt ki a konkrét tanítási folyamat sikerét meghatározó tulajdonságokat: jó magyarázóképeség, kreativitás. A tulajdonságlistát néhányan ki is egészítették, fontosnak tartották az önkontroll képességének megemlítését, és a tudatosság kiemelését. A tanítási gyakorlattal nem rendelkező válaszadók az adottságokkal, tulajdonságokkal kapcsolatos válaszaikban azt az elvárást fogalmazták meg a „jó tanárral” szemben, hogy legyen „egyéniség” és rendelkezzen magas

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

szintű szakmai tudással. Ebből a rövid leírásból kiderül, hogy az ő fejükben élő tanárkép leginkább a XIX. századi ismeretátadó tanáreszményhez hasonlít, nem pedig a XXI. század által megkövetelt nevelő, segítő, szerteágazó kompetenciákkal rendelkező tanár képére. Ez utalhat a társadalomban hagyományosan élő tanárszerepekre, illetve azok változásának lassúságára, megkésetttségére is.

Ezeknek a tulajdonságoknak a fejleszthetőségével kapcsolatban ellentmondó válaszokat kaptam, melyek sem tanítási gyakorlattól, sem az életkortól, sem a pályaválasztási motivációtól nem függtek, tehát egyéni elképzeléseket tükröztek. A válaszokról általánosságban elmondható, hogy a leginkább fejleszthető tulajdonságok között olyanokat találunk, amelyeket nem szerepeltek a korábban jelentékenynek minősített jellemzők között. Érdekes megjegyezni, hogy az általuk legjelentősebbnek megjelölt tulajdonságokat a válaszadók jelentős része, körülbelül a fele egyáltalán nem fejleszthetőnek tartja. Ez a képzés személyiségfejlesztésre irányuló céljainak megvalósíthatóságát kérdőjelezi meg.

A majdnem teljesen egybehangzó válaszok alapján egységes képet rajzolhatunk a történelem szakos képzésben résztvevők által legfontosabbnak tartott tanári feladatokról. A kérdésre adott választások mindegyikében szerepelt a tanítás és a tanulók megismerése. Szintén sokan választották a tanórán kívüli nevelés, a továbbképzés, illetve a speciális nevelési igényű tanulók segítésének feladatát. Érdekes, hogy a szülőkkal, kollégákkal való kapcsolattartás, az órára készülés, és az ehhez kapcsolódó szervezési feladatok, illetve az adminisztráció, amelyek a pedagógusok munkájának jelentős részét töltik ki, nem szerepeltek a válaszadók listáján, még a gyakorló pedagógusok sem tartották igazán fontos feladatnak. Ez a tény a tanári munka összetettségét, sokrétűségét és nehézségét bizonyítja.

A pályaválasztási motiváció vizsgálata azért fontos a képzési programmal való elégedettség mérésében, mert meghatározhatja a pályával, és a képzéssel szemben támasztott elvárásokat is. A szakirodalom eredményei alapján²⁰ láttuk, hogy ezek az előzetes elvárások előre vetítik, hogy a tanárjelöltek a képzési tartalmak közül melyeket építik be a saját pedagógiai gyakorlatukba, illetve a befogadásra kerülő elemek mennyisége döntő befolyással bír a képzéssel való elégedettség mértékére is. Nyilvánvaló, hogy azok a hallgatók, akik konkrét – családtagok útján, vagy meghatározó tanári minta alapján szerzett – előzetes ismeretekkel rendelkeznek a tanári pályáról, esetleg a képzésről is, más elvárásokkal érkeznek, mint azok a társaik, akik személyes érdeklődés, szimpátia alapján, felületes ismeretek birtokában, esetleg a felvételi ponthatárok alakulása következtében lépnek a tanárképzésbe. A válaszadók közül legtöbben, 23-an választották a tanári képzést családi indíttatásból, de a pedagóguscsaládból származók közül meglehetősen nagy azoknak az aránya, akik sosem akartak közoktatásban tanítani. Érdekes megjegyezni, hogy azok közül a válaszadók közül viszont, akik nem voltak különösebben motiváltak a tanítás irányában, „jobb híján” jelentkeztek pedagógusképzésbe, sokan a képzés, a tanítási gyakorlat során köteleződtek el a pálya iránt, szerették meg azt a foglalkozást, amit hosszú évek óta is magas szinten és páratlan lelkesedéssel űznek. Ezek alapján kijelenthetjük, hogy bár a tanulóként megélt tapasztalatok és a referenciaszemélyek jelentős hatással vannak a pályaválasztásban, de meghatározó motivációs forrásnak a személyes érdeklődés és tapasztalatok, valamint az elhivatottság bizonyul a tanárrá válásban és a pályán maradásban is. Ebből az is következik, hogy egyáltalán nem mellékes, hogy a tanárjelölteket milyen tapasztalatok érik a képzésük során, és hogy ezek alapján milyen véleményt formálnak a képzés eredményeiről, hasznosságáról.

A kérdések következő csoportja a válaszadók történelem szakos tanári képzésére, annak formájára irányult. A kérdések hozzájárultak a kutatási minta elemzéséhez, de más

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

céljuk is volt. Egyrészt azt szerettem volna ellenőrizni, hogy a válaszadók a képzésük megszerzésének évében hatályos pedagógusképzési rendszernek megfelelő képzési formát és tanítási gyakorlatot tükrözik-e, pontosan emlékeznek-e képzésükre, vagyis, hogy hiteles forrásnak tekinthetők-e. Összességében azt állapítottam meg, hogy a válaszadók nagy többsége jól fel tudta idézni saját tanári képzési programját. Ebből arra következtethetünk, hogy az egyetemi évek meghatározóak az egyén sorsának alakulásában, így a tanárok életében is mély nyomokat hagynak. Számíthattam tehát arra, hogy hiteles és használható információkkal szolgáltak a képzés megítéléséhez. Másrészt ezeknek a kérdéseknek az eredményei a tanítási gyakorlatok lebonyolításának módját is felfedhetik. A nyitott kérdés megteremtette a szabad válaszadás lehetőségét, a válaszadók elmesélhették, hogyan élték ők meg a tanítási gyakorlatot. Ami azonban talán még ennél is fontosabb, hogy a képzési programokban meghatározott tanítási gyakorlat ténylegesen hogyan valósult meg a gyakorlat mennyiségében, elvégzésének helyében mutat-e eltéréseket a képzési programokban megfogalmazottaktól. A kérdőívben válaszolók és a gyakorló tanárok körében nem találtam ilyen jellegű eltérést, de az egyetemi oktatókkal végzett interjúk során többen említették, hogy a '90-es években történelmi munkásságukra, tehetségükre való tekintettel „az egyetem igazolta a gyakorlat teljesítését” anélkül, hogy ténylegesen elvégezték volna azt. A nyolcvanas években ez elképzelhetetlen lett volna, de a politikai légkör szabadabbá válása megteremtette az efféle „ferdítések” lehetőségét. Ez igazolja az egyetemi tanárok a tanárképzésben betöltött szerepére irányuló kutatás eredményeit, miszerint a *Bölcsészettudományi Kar* oktatói, vezetése sok esetben nem azonosultak, azonosulnak a tanárképzési programban megfogalmazott célokkal, alapelvekkel. Az, hogy a *Pedagógiai és Pszichológiai Kar* irányítása alá került a tanárképzés, segít kiküszöbölni az ilyen eseteket, de a szaktárgyat oktató karok hozzáállása megváltoztatásának rendkívül nehéz feladata még előttünk áll.

Az utolsó, de a kutatás szempontjából leglényegesebb kérdéscsoport a válaszadók képzéssel való elégedettségét vizsgálta több szempontból. Az elégedettség vizsgálatához a pedagógus pályaképpel kapcsolatban felmerülő elemekre irányuló felkészítés mellett megjelent a tanári tevékenységek elvégzésére való felkészítés, és az aktuális trendnek megfelelő tanári kompetenciák fejlesztésének kérdése is.

A hallgatók szerint a képzés kivétel nélkül jól, illetve kiválóan felkészítette őket a végzettség megszerzésére. A tanári pályára való felkészítést a korábbi rendszerben végzetek többsége értékelte jóra vagy kiválóra. Az osztott rendszerű bolognai képzésben végzetek és hallgatók viszont csak megfelelőnek érezték a felkészítést. A tanári feladatok ellátására a tapasztalt történelemtanárok szerint jól felkészítette őket a képzés, bár megjegyezték, hogy sok tekintetben a gyakorlatban értették meg a képzés alatt tanultak jelentőségét. Meglepő, de a bolognai rendszerű tanárképzésben résztvevők többsége viszont sok hiányossággal felkészítőnek, illetve nem megfelelően felkészítőnek ítélte azt a képzést, amely kiemelt céljának tekinti a nyitott, együttműködő, toleráns és fejlesztő pedagógusok kinevelését.

A leendő pedagógusok személyiségének fejlesztésére irányuló kérdések sem hoztak megnyugtatóbb eredményt. A korábbi rendszerű tanárképzésben végzetek kétharmada szerint a képzés nem fejlesztette az általa fontosnak tartott tulajdonságokat, de szerintük a személyiségfejlesztés nem is feladata a tanárképzésnek. A bolognai típusú képzésben végző tanárjelöltek szerint viszont nagyon is a képzés feladata lenne ezeknek a tulajdonságoknak a fejlesztése – az erre való törekvést említettük is az elméleti bevezetőben –, de sajnálatos módon ez nem, vagy csak néhány kevésbé fontosnak ítélt tulajdonság esetében valósul meg a hallgatók szerint. Mindössze néhányan gondolták úgy, hogy a

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

képzés hatására sikerült fejlődést elérniük kreativitás, türelem, önreflektivitás terén. Két válaszadó szerint viszont nem a személyiséget kell fejlesztenie a képzésnek, hanem a fejlődés igényét, a „több telik tőlem” attitűdöt kell kialakítani a tanárjelöltekben.

A tanári kompetenciáik fejlődésére irányuló kérdést csak a kérdőívekben és a gyakorló pedagógusokkal folytatott interjúk során tettem fel. (Jellemző adat, hogy az egyetemi oktatók többsége nem is hallott ezekről a kompetenciákról...) A válaszadók véleménye szerint a kompetenciák többségét kis mértékben, vagy közepesen fejlesztette a képzés. A skála két végpontját érdemes alaposabban szemügyre venni. A megkérdezettek fele úgy érezte, hogy a biztonságos iskolai környezet kialakításának kompetenciáját egyáltalán nem fejlesztette a képzés, de majdnem egyötödüknél hasonló értékelést kapott, és további fejlesztést igényel a diákokkal, kollégákkal, szülőkkel való együttműködés kompetenciája is. A válaszadók többsége szerint a képzés jelentős fejlődést ért el általános, pedagógiai, szaktárgyi és önálló tanulási kompetenciáik fejlesztésében. Az új típusú képzésben résztvevők túlnyomó többsége az önelemzés kompetenciájának fejlődését ítélte a legnagyobbak – ezen a területen, úgy tűnik, a képzés elérte célját.

A tanári munka során előforduló gyakorlati tevékenységek elvégzésére való felkészítés szempontjából a megkérdezettek a tervezési feladatok terén kiválónak vagy jónak érezték a képzést. A legkevésbé a fegyelmezés, illetve a figyelem felkeltésének megtartására érezték magukat felkészültnek a válaszadók. A megkérdezettek között négy olyan történelemtanári végzettséggel rendelkező személyt találunk, akik úgy érezték, hogy egyik megadott tevékenységre való felkészülésben sem kaptak elegendő, megfelelő útmutatást a képzés során. A válaszok alapján azt mondhatjuk, hogy számos tanári tevékenység ellátására nem, vagy csak sok hiányossággal készíti fel a képzés a tanárjelölteket, akik majd a gyakorlatban kénytelenek ezeket megtanulni.

A kutatási téma szempontjából talán a legsokatmondóbb kérdésben a történelem szakos tanárképzés egyes moduljait kellett felépítés, tartalom, az oktatók felkészültsége és a tanultak hasznosság szerint ötfokú skálán értékelni.

A pedagógiai elméleti és a pszichológiai elméleti képzést, a felépítését, tartalmát és oktatóinak felkészültségét közepesre vagy jóra értékelték a válaszadók. A modul hasznosságát illetően azonban jelentős eltérések mutatkoztak. Az egyetemi oktatók, a hallgatók, és a frissen végzett történelemtanárok, de még a gyakorló pedagógusok többsége is feleslegesnek érezte az elméleti pedagógiai tárgyakat, míg a pszichológiai elméleti oktatást érdekesnek, de nagyrészt feleslegesnek, és nem a tanári, sokkal inkább óvodai gondozói pályán használhatónak ítélték – például a fejlődéslélektan kisgyermekkor, gyermekkor szakaszai. A válaszadók közül csak néhányan látták át ezeknek a tárgyaknak a hasznosságát.

A történelem szaktárgyi képzésről is megoszlottak a vélemények. A válaszadók kivétel nélkül jóra vagy kiválóra minősítették oktatóik felkészültségét, de a képzés felépítésével, tartalmával csak a régi képzésben résztvevők és a hallgatók közül is csak néhányan voltak elégedettek, adtak közepes vagy annál jobb minősítést. A történelem szakos képzésben tanultak hasznosságának megítélésében éles határvonalat húzhatunk a régi típusú osztatlan képzést végzők és a jelenlegi osztott rendszerben tanuló hallgatók között. Előbbiek úgy érezték, magabiztos, magas szintű történelem szaktudással kezdték meg pályájukat, míg utóbbiak többsége szakismereteinek hiányosságára, érettségi-szintű színvonalára panaszkodott. Ez igazolni látszik a bolognai típusú tanárképzéssel szemben megfogalmazott szakmai kritikákat.

A történelem szakmódszertani képzésről is vegyes képet rajzolhatunk a válaszadók értékelései alapján. A bolognai típusú képzésben a hallgatók szinte kivétel nélkül jó, vagy

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

kiváló minősítést adtak a szakmódszertani képzés egyes szempontjaiban; nemcsak jól felépítettnek, színvonalasnak érzik a képzést és maximálisan felkészültnek tartják oktatójukat, hanem a tanultakat pályájuk során is hasznosnak érzik. A régi rendszerben végzettek szakmódszertani képzésének tartalma és hasznossága az aktuálisan a tárgyat oktató személyiségétől, elhivatottságától, felkészültségétől függött, így arról megoszlottak a vélemények. Azok, akiket motivált, gyakorlati ismereteket is közvetítő oktató segített a pályára való felkészülésben, kiváló minősítéseket adtak. Ezzel ellentétben azok, akik kevésbé érdeklődő, vagy középiskolai tanítási tapasztalatokkal nem rendelkező oktató irányítása alatt végezték a képzést, közepesnek vagy gyengének érezték azt tartalmi és hasznossági szempontokból is. A régi képzésben résztvevők a szakmódszertani képzés ezek alapján meghatározott hasznossága szerint értékelték a képzés felépítését is. Akik elégedettek voltak a modullal, szívesebben vettek volna még több ilyen kurzust, míg azok, akik feleslegesnek tartották a képzést, sokallták a rendelkezésre álló csekély számú órát is.

Az iskolai gyakorlati képzés talán az egyetlen, amellyel kivétel nélkül minden válaszadó elégedett volt, mindannyian jó vagy kiváló minősítést adtak a tartalom színvonala, hasznossága és az oktatók felkészültsége szempontjából is. A képzés felépítése kapcsán senki sem adott közepesnél rosszabb minősítést – ők több és korábbi iskolai gyakorlatot javasolnának.

Az utolsó kérdés adott lehetőséget a tanárképzés eredményesebbé tételére irányuló javaslatok megfogalmazására. A korábbi rendszerben végzettek még több iskolai gyakorlatot tartottak volna fontosnak. A jelenlegi képzést ismerő egyetemi oktatók, gyakorlóiskolai vezetőtanárok és a tanárjelöltek a szaktárgyi tudás elmélyítésére helyeznék nagyobb hangsúlyt. A hallgatók és a frissen végzett tanárok több gyakorlati tanácsra, praktikára vágnak – például középiskolában szükséges (és nem egyetemi szintű) szaktudás, feladatok készítése-tervezése, különböző módszerek kipróbálása, iskolai ünnepek összeállítása –, az elméleti és a gyakorlati képzés szorosabb összekapcsolását, összehangolását sürgetik, és célirányosan, tanárjelöltek oktatására képzett mentorok, vezetőtanárok segítségét üdvöznék.

A kutatás eredményeit összegezve megállapíthatjuk, hogy a megkérdezettek véleménye nagyban függ a képzési formától, amelyben részt vettek.

A korábbi, osztatlan képzésben résztvevők a pályára való felkészítés legfontosabb elemének a magas szintű szaktárgyi tudás elsajátítását és a gyakorlati képzést ítélték. Történelemtanári képzésük szakmai színvonalával döntően elégedettek voltak. A kevés óraszámban megjelenő pedagógiai-pszichológiai kurzusokat inkább érdekes, mint azonnali gyakorlati haszonnal bíró tárgyaknak ítélték. Az igényes szakmai alapozás után került sor a gyakorlati készségek elsajátítására. Az iskolai tanítási gyakorlattal, annak megszervezésével általában véve szintén elégedettek voltak, bár szívesen fogadtak volna még több iskolai gyakorlatot. Később, tanári pályájuk során bővítették pedagógiai eszköztárukat, de érzésük szerint a képzés kellően megalapozta tanári munkájukat.

A jelenlegi, bolognai típusú osztott képzésben résztvevő történelemtanárok és tanárjelöltek ezzel szemben sokkal bizonytalanabbak pályájuk kezdetén. A képzés céljaival alapvetően nem azonosulnak, szívesebben vennék több konkrét, gyakorlati ismeret közvetítését, a konkrét tanári feladatokra és tevékenységekre való felkészítést. Olyan területeken elégedettek a képzéssel, melyeket nem tartanak a tanári pályán meghatározó elemnek, és az általuk lényegesnek tartott területeken súlyos tartalmi, szervezetszervezési hiányokat érzékelnek. Nemcsak szaktárgyi tudásuk hiányosságait érzékelik már az első, rövidebb tanítási gyakorlat alkalmával is, hanem nagy nehézséget okoznak számukra a tanításhoz köthető tevékenységek, és pedagógiai kompetenciáik fejlettsége is csak

közepesnek mondható. Ez nagyfokú bizonytalanságot és elégedetlenséget eredményez a közelmúltban végzett történelemtanárok jelentős részénél, ami a pályaelhagyás magas arányára is magyarázatot adhat. Persze a riasztó mértékű pályaelhagyásra vonatkozó eredményekhez hozzájárul az a tény is, hogy főleg a képzéssel elégedetlen hallgatók töltötték ki a kérdőívet, akik az általuk nem megfelelőnek ítélt, hiányos felkészítés következtében bizonytalanok, és valószínűleg nagyobb eséllyel néznek más szakma után. Mindenesetre a kapott eredmények valóban elgondolkodtatóak.

Összegzés

A kutatás menetének és eredményeinek elemzése után összegzem a tapasztalataimat és levonom a végkövetkeztetéseket. Először a kutatási hipotézisek helyességét ellenőrzöm. Ezután a kapott eredményeket összehasonlítom az elméleti bevezetésben már ismertett szakirodalom által feltárt információkkal. Végül azt vizsgálom meg, hogy hogyan lehetne a kutatás tapasztalatait a gyakorlatban is alkalmazni, és hogy mely pontokon lehetne a kutatást elmélyíteni, kiszélesíteni.

A hipotézisek vizsgálata

A válaszadók véleménye alapján azt mondhatjuk, hogy igazolódni látszik az a feltevés, miszerint a jelenlegi, osztott rendszerben hallgató és végző történelem szakos tanárjelöltek sok szempontból nem elégedettek a képzésükkel. Bár nem vonják kétségbe oktatóik szakmai tudását, de úgy érzik, az egyetemi képzés és a mindennapi iskolai gyakorlat között szinte áthidalhatatlan szakadék húzódik a szaktárgyi és az általános pedagógiai ismeretek terén is. Olyan gyakorlati ismereteket várnak a képzéstől, amelyeket tanári pályájuk során azonnal alkalmazni tudnak. Ilyen „kész” gyakorlati tudást viszont – ahogy ezt az elméleti bevezetőben is láttuk – a pedagógusképzésnek nem célja közvetíteni sem Magyarországon, sem Európa más országaiban.

A probléma gyökerét talán abban kell keresnünk, hogy a hallgatók – de mint a történelem szakos tanárképzés esetében láttuk, sokszor a szaktárgyat oktató egyetemi tanárok sem – nem ismerik a képzés céljait, alapelveit és gyakran a korábbi, osztatlan képzési formában résztvevő referenciaszemélyek elbeszélései alapján fogalmazzák meg elvárásaikat.

A korábbi képzésben részt vevő hallgatók esetében viszont azt láttuk, hogy ők elégedettebbek voltak az elméleti és a gyakorlati felkészítéssel is, bár megjegyezték, hogy valójában csak „terepen”, a tanári pályájuk első éveiben sajátították el a tanításhoz szükséges szaktudást és gyakorlati készségeket, képességeket.

Noha a kutatás által feltárt hallgatói elégedettség alapján éles határvonalat húzhatunk a régi típusú osztatlan és a jelenlegi osztott rendszerű történelem szakos tanárképzés között, a válaszadók egyetértettek abban, hogy a képzésnek jóval több figyelmet kellene fordítania az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, az egyetemi pedagógiai-pszichológiai és szaktárgyi ismeretek közvetítésében és a gyakorlóiskolákkal való együttműködés során is.

Összehasonlítás a szakirodalom eredményeivel

Ahogy az elméleti bevezető részben már utaltam rá, a tanárjelöltek a korábban végzett kutatások eredményei szerint alapvetően elégedettek a képzéssel, bár hiányolták elmélet és gyakorlat összekapcsolását, alaposabb tantárgypedagógiai képzést és konkrét oktatásszervezési feladatok elvégzésére való felkészítés várnának, és az egyéni bánásmód és hatékony kommunikáció kompetenciáinak kialakítását igényelnék a képzéstől.²¹

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

A történelem szakos tanárképzéssel való elégedettségmérés tapasztalatai alapján elmondható, hogy a témában végzett hasonló kutatások eredményeivel megegyező következtetéseket vonhatunk le. A történelem szakos tanárjelöltek elégedettek a szakmódszertani képzéssel, ugyanakkor hiányolják a középiskolai tananyagot átfogó szaktárgyi ismereteket, az iskolai hospitálásokat, esetmegbeszéléseket, a tanítási gyakorlatra felkészítő munkát. A kompetenciák fejlődésének vizsgálatakor megállapítottuk, hogy a tanulókkal való egyéni bánásmód és az oktatás szereplőivel való együttműködés terén ők is éreznek hiányosságokat, bár nem tartották kiemelten fontosnak ezeket a területeket.

Fejlesztési javaslatok a kutatás és a szakirodalom eredményeinek fényében

A kutatás eredményei alapján számos fejlesztési pontot jelölhetünk meg a jelenlegi képzésben. Ezek többségével már régóta foglalkozik a szakirodalom, de néhány új szempontot is felvethetünk.

A korábbi rendszerű tanárképzéshez képest a bolognai osztott tanárképzés előrelépést jelent abban a tekintetben, hogy korábban és nagyobb számban jelennek meg a tanítási gyakorlatok. Ugyanakkor a történelem szakos tanárképzésben résztvevők – oktatók és hallgatók is – a képzés felépítését kifejezetten problémásnak, szervezetlennek érzik, mert nagyban megnehezíti a munkájukat a szaktárgyi, pedagógiai-pszichológiai kurzusok és a tanítási gyakorlatok ütközése. Ezért talán levonhatjuk azt a következtetést, hogy nem az iskolai gyakorlatok elhelyezkedése okoz nehézséget, sokkal inkább azok szervezetlensége.

A kutatás rávilágított arra is, hogy a szaktárgyi és a pedagógiai képzést végző karok, oktatók között nem történt meg a célok egyeztetése, nem alakult ki valódi együttműködés, ami legtöbbször a hallgatók munkáját nehezíti meg, hiszen különböző nézetrendszerek alapján megfogalmazott elvárásoknak kell megfelelniük. Egyfelől kizárólag a szaktárgyukat kiválóan ismerő történészekké, másfelől empatikus, nyitott, önelemzésre és folyamatos fejlődésre képes, kompetenciafejlesztő oktatás-nevelésre felkészült pedagógusokká kellene válniuk. Ráadásul minderre két év áll rendelkezésükre. Talán a 2013-ben bevezetett új típusú tanárképzés megoldást kínál a szervezési kérdésekre azáltal, hogy hosszabb időt biztosít a tanárjelöltek képzésére. A tanárképzéssel szemben megfogalmazott kritikák és az oktatók megnyilvánulása alapján azonban féltő, hogy az új képzési forma nem jelent majd valódi reformot, inkább csak az eddigi BA-MA rendszer „széthúzását”. Valódi megoldást véleményem szerint az egyetem karai közötti együttműködés hozhatna.

Másik fontos fejlesztési területként jelölték meg a válaszókat az iskolai gyakorlatok és az egyetemi képzés összehangolását. Ehhez több gyakorlati kurzust iktatnának a képzésbe, a lehető leghamarabb, hogy konkrét iskolai példák, esetek alapján indulhasson el a gondolkodás, a tanárjelöltek képzése. Nyilvánvaló, hogy mindezek megvalósításához az egyetemek és a gyakorlóiskolák, a közoktatás szorosabb együttműködésére lenne szükség, de ennek eredményei a közoktatás és a felsőoktatás szereplői számára is jelentős haszonnal járnának. A tanárképzésre vonatkoztatva a hallgatók konkrét segítséget kaphatnának azokon a területeken, amelyeken szükségét érzik. Ezáltal a képzés hasznosságát is jobban átlátnák, motiváltabbak lehetnének, ami pedig az eredményes munka alapfeltétele. Ezek a gondolatok már megjelentek a hazai tanárképzés reformjának lehetőségeit vizsgáló kutatók munkáiban – például a fejlesztő iskolák gyakorlatának vizsgálata²² –, de megvalósításukban még nem történt érdemi előrelépés.

A tanárképzéssel való elégedettség és a felkészítés eredményességének növeléséhez elengedhetetlen lenne a hallgatók elvárásainak és a képzés céljainak összehangolása. Ennek első lépése lehetne a tanárképzésbe lépő hallgatók nézeteinek feltárása, majd az

ezek megkérdőjelezésén, formázásán alapuló pedagógusképzés megvalósítása. A szakirodalom ennek jelentőségét már felismerte és színvonalas megoldási javaslatok is születtek²³, de sajnos ezek a módszerek még mindig nem jelentek meg az *ELTE*-n folyó tanárképzésben. A személyiségfejlesztő gyakorlatok és hatékony kommunikációt segítő tréningek megoldással szolgálhatnak néhány, a tanárjelöltek által kiemelt problémás területen.²⁴ A gyakorlatban azonban azt láttuk, hogy ezek a törekvések nem, vagy csak rejtve jelennek meg a képzés folyamatában. A hallgatók nem azonosulnak ezekkel a célokkal, nem érzik ezek jelentőségét, így ezek a kurzusok nem hozzák a várt eredményeket.

A fent említett tanulságok számbavétele után nyilvánvaló, hogy a jelenlegi történelem szakos tanárképzésben – és talán nem túlzás azt mondani, hogy a pedagógusképzésben is – átfogó, szemléletbeli változtatásokra van szükség oktatói és hallgatói oldalról egyaránt. Ezek elmaradása ugyanis azt a sajnálatos következményt vonhatja maga után, hogy a pedagógiai-pszichológiai képzést haszontalannak, „időpazarlásnak” élik meg a hallgatók. Ez pedig elidegenítheti őket ettől a területtől, és azt eredményezheti, hogy tanári pályájuk során is ritkán fordulnak majd a pedagógiai szakirodalomhoz segítségért. Súlyosabb esetben a pálya iránti lelkesedésüket, elköteleződésüket is elveszíthetik, amely folytán „jobb esetben” elhagyják a pályát, rosszabb esetben motiválatlan, örömtelen, a kiégés által veszélyeztetett pedagógusokká válhatnak. Mindezek következményei pedig a tanulókat, a jövő nemzedékeit érintenék hátrányosan.

A kutatás eredményeinek vizsgálata és az ezek alapján levonható következtetések megmutatják, hogy milyen nagy felelősséggel bír a tanárképzés a közoktatás és a felsőoktatás szempontjából is. Ezek alapján egyértelmű, hogy az érdemi átalakítás és a tanárképzés szereplői közötti együttműködés kidolgozása valóban sürgető probléma.

IRODALOM

Felhasznált irodalom

- BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (1997): *Pedagógiai lexikon*. 1-3. köt. Keraban Kiadó, Budapest.
- CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- DUDÁS Margit (2007): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120
- FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai szemle*, 33. évf. 9. sz. 836-851.
- FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (2004): *A pedagógus*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 79–102.
- FALUS Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- FALUS Iván (2010): *A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. Pedagógusképzés, 8. évf. 1. sz. 19–36.*

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

- KATONA András – LÁDI László – SZÉPLAKI György – SZOMBATINÉ KOVÁCS Margit (2003, szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata – Tanárképzés és tudomány*. Nemzeti Tankönyvkiadó, ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest.
- KIMMEL Magdolna (2007): *A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezése keretben*. In: Falus Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 11-45
- KOCSIS Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs.
- KOTSCHY Beáta (2007): *A pedagógusok szakmai fejlesztésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák*. In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 156-176.
- KOVÁCS Etele – KERESZTESI Katalin – KOVÁCS István – ANDRÁSNÉ TELEKI Judit (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. *Magyar Pedagógia*, 100. évf. 4. sz. 499-520.
- LEHMANN Magdolna – LUGOSSY Réka – NIKOLOV Marianne (2011): Az angoltanári MA program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 4. sz. 259-288.
- N. KOLLÁR Katalin (2011): Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9. évf. 1-2. sz. 5-29.
- N. TÓTH Ágnes (2014): Mérőkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 1. sz. 25-48.
- SALLAI Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- SZIVÁK Judit (2004): *A kezdő pedagógus*. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 487–511.

Internetes hivatkozások

- FALUS Iván (2009): *Tanári képesítési követelmények, kompetenciák, sztenderdek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepesitesi> (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- KORTHAGEN, Fred, A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20.1. 77-97.
http://cmapsconverted.ihmc.us/rid=1181134774565_1500279159_13957/essence%20of%20a%20good%20teacher.pdf (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- OECD (2005): *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (Utolsó letöltés: 2014. február 26.)
- OECD (2009): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló az OECD nemzetközi tanárkutatás (TALIS) első eredményeiről (2009)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/07/talis_090618.pdf (Utolsó letöltés: 2014. február 20.)
- RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (a, szerk.): *Elvek, célok*. ELTE PPK, Budapest.
<http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/elvek-celok-6-oldal/> (Utolsó letöltés: 2014. március 26.)

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

- RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (b, szerk.): *Mi lesz a képzés, az egyetem után?* ELTE PPK, Budapest.
<http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/mi-lesz-a-kepzes-az-egyetem-utan-84-oldal/> (Utolsó letöltés: 2014. március 27.)
- RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (c, szerk.): *Mi a gyakorlatok célja a tanári képzésben?* ELTE PPK, Budapest.
<http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/gyakorlatok-52-oldal/mi-a-gyakorlatok-celja-a-tanari-kepzesben/> (Utolsó letöltés: 2014. március 27.)

Vonatkozó jogszabályok

- 100/1997. (VI. 13.) *Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.*
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700100.KOR (Utolsó letöltés: 2014. március 23.)
- 15/2006. (IV. 3.) *OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről*, 4. számú melléklet: Tanári mesterképzési szak.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- 2011. évi CXC. *törvény a nemzeti köznevelésről.*
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (Utolsó letöltés: 2014. március 20.)
- 283/2012 (X. 4.) *kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről.*
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- 326/2013. (VIII. 30.) *kormányrendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról.*
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR (Utolsó letöltés: 2014. március 20.)

Ajánlott irodalom

- BÁTHORY Zoltán (2003): Válságban a pedagógusképzés – a közoktatás felől nézve. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1-2. sz. 63-70.
- DOMBI Alice (2004): *Exemplatrahunt: a pedagógus mint mintaadó.* In: DOMBI Alice – OLÁH János – VARGA István (szerk.): *A neveléstudomány alapkérdései*, II. kötet. APC Stúdió, Gyula, 90-97.
- FALUS Iván (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban Kiadó, Budapest.
- GOLNHOFER Erzsébet (2003): Törekvés a tanárképzés megújítására. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1-2. sz. 101-107.
- GOLNHOFER Erzsébet (2007): Az átalakuló pedagógusképzés és a neveléstudomány. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 4. sz. 45-49.
- GOLNHOFER Erzsébet – NAHALKA István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- HUNYADY György (2003): A hazai tanárképzés stratégiai problémái. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1-2. sz. 77-88.

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

- KÁLMÁN Orsolya – RAPOS Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? Európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 4. sz. 23-42.
- KATONA András – SALLAI József (2002): *A történelem tanítása*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- KÖCSÉNÉ SZABÓ Ildikó (2007): *Milyen tanár leszek – Hallgatók vallanak magukról, a tanári hivatásról*. In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 121-155.
- LORÁND Ferenc (2003): A közoktatás távlati igényei a pedagógusképzéssel szemben. *Pedagógusképzés*, 1. évf. 1-2. sz. 71-76.
- M. NÁDASI Mária (2007): Szubjektív tanárképzéstörténet. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 4. sz. 165-171.
- M. NÁDASI Mária (2010): Innovációk a tanárképzésben – alulnézetből. *Pedagógusképzés*, 8. évf. 1. sz. 128-139.
- MADARÁSZ Klára (2007): Kompetenciacentrikus tanárképzés – kinek a kompetenciája? *Pedagógusképzés*, 5. évf. 4. sz. 51-66.
- MÁTRAI István (1983): Gondolatok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle*, 33. évf. 9. sz. 858-862.
- MOGYORÓSI Zsolt (2007): Pedagógusjelöltek a szakmáról és a képzésről. *Pedagógusképzés*, 5. évf. 4. sz. 123-132.
- RADNÓTI Katalin – KIRÁLY Béla (2010): Mi legyen a tanárképzéssel? A tanárképzés megújításának lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 5. sz. 3-15.
- SOÓSNÉ FARAGÓ Magdolna (2010): *A tanárképzés új (bolognai) rendszerének bemutatása*. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. évf. 3-4. sz. 50-68.
- SZABÓ Éva – VÖRÖS Anna – N. KOLLÁR Katalin (2004): *A tanári szerep, a hatalom és a tekintély problémái*. In: N. KOLLÁR Katalin – SZABÓ Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest, 418-450.
- SZABÓ László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktató Kutató Intézet, Educatio Kiadó, Budapest.
- TÓTH László (2005): *A kompetencia-alapú pedagógusképzésről*. *Pedagógusképzés*, 3. évf. 4. sz. 59-72.
- TRENCSENYI László (1988): *Pedagógus szerepek az általános iskolában*. Akadémia Kiadó, Budapest.

Internetes hivatkozások

- CHEVALLARD, Yves (2000): *La recherche en didactique et la formation des professeurs: problématiques, concepts, problèmes*. In: Actes de la X^e Ecole d'Été de didactique des mathématiques (Houlgate 18-25 août 1999), 98-112.
<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/ete.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. március 16.)
- DARLING-HAMMOND, Linda (2000): How teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 51. 3. 166-173.
http://wiki-devel.sugarlabs.org/images/a/aa/Darling_Hammond.pdf (Utolsó letöltés: 2014. március 16.)
- ELTE Minőségbiztosítási Osztály (2013): *Oktatói Munka Hallgató Véleményezése*. ELTE Rektori Hivatal, Budapest.
<http://minoseg.elte.hu/omhv> (Utolsó letöltés: 2014. március. 20.)

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

- ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (2006): *A tanárképzés képesítési követelményei (2006)*. ELTE PPK, Budapest.
http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=tudaskozpont/Oktataseskepzes2010/tanulasi_eredmenyek/reszletes_kompetenciak_ELTE_20060205.doc (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Tanárképzési Bizottsága (2004): *A tanári képzés részletes tantervi követelményei*. ELTE PPK, Budapest.
<https://tanulmanyi.pk.elte.hu/sites/tanulmanyi.pk.elte.hu/files/tk-tanterv1.0.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. március 27.)
- ELTE Pedagógikum Központ (2013): *Tájékoztató az osztott tanárképzésről*. ELTE PPK, Budapest.
https://tanulmanyi.pk.elte.hu/sites/tanulmanyi.pk.elte.hu/files/dokumentumok/tanulmanyi_PPK/TMA_tajekoztato_korabbi-vegz_2013_v.pdf (Utolsó letöltés: 2014. március 26.)
- ELTE Pedagógikum Központ: *A tanári mesterszak mintatantervei*. ELTE PPK, Budapest. 40 kredit, 5 féléves nappali tagozatos történelemtanár modul tanterve (2009) 40 kredit, 5 féléves nappali tagozatos pedagógiai-pszichológia modul tanterve (2009)
https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tanarkepzes_mintatantervek (Utolsó letöltés: 2014. március 26.)
- ELTE Pedagógikum Központ: *A tanári mesterszak szakdolgozatának tanulmány része*. ELTE PPK, Budapest.
https://tanulmanyi.pk.elte.hu/tma-szd_tanulmany (Utolsó letöltés: 2014. március 20.)
- *Model Standardsfor Beginning Teacher Licensing and Development (1992)*: Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC, Washington. Idézi FALUS Iván (2009): *Tanári képesítési követelmények, kompetenciák, sztenderdek*, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepessitesi> (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- PUKÁNSZKY Béla (2010): *Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében*.
<http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf> (Utolsó letöltés: 2014. február 18.)
- TTA (1998): *National Standardsfor Qualified Teacher Status*. Teacher Training Agency, London. Idézi FALUS Iván (2009): *Tanári képesítési követelmények, kompetenciák, sztenderdek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepessitesi> (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)

ABSTRACT

Juris, Renáta

Satisfaction with Instruction for History Teachers

The study examines the satisfaction with instruction of students who participated in a course of teacher training for history teachers in the present as well as under the earlier system. To determine this, she strives to uncover the practice of teacher training in Hungary, especially the formal and informal goals of history teacher training which goes on at Eötvös Loránd University. She takes into account not only the results of domestic researchers, but also alludes to the current European tendencies. After mapping out the goals and basic principles, she compares those students' experiences and opinions with the results of a gauge of their satisfaction with their instruction. On the basis of the mapping out of the satisfaction with history teacher training, we can say that the most serious deficiency at present has proven to be the misalignment between students' needs and the content offered in university instruction, as well as the lack of a closer cooperation between faculty participating in teacher training at university and practice teaching schools. The analysis of experiences creates the opportunity for a number of development proposals to be made.

JEGYZETEK

- ¹ OECD (2005): *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing.
<http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (Utolsó letöltés: 2014. február 26.)
- ² OECD (2009): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről (2009)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/07/talis_090618.pdf (Utolsó letöltés: 2014. február 20.)
- ³ SZIVÁK Judit (2004): *A kezdő pedagógus*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 501.
- ⁴ CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- ⁵ FALUS Iván (2004): *A pedagógus*. In: FALUS Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 80.
- ⁶ Uo.
- ⁷ Uo. 80-98.; Falus Iván (2009): *Tanári képesítési követelmények, kompetenciák, sztenderdek*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepesitesi> (Utolsó letöltés: 2014. március 25.);
Korthagen, Fred, A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20.1. 79.
http://cmappedconverted.ihmc.us/rid=1181134774565_1500279159_13957/essence%20of%20a%20good%20teacher.pdf (Utolsó letöltés: 2014. március 25.);
OECD (2009): *Pedagógusok, az oktatás kulcsszereplői. Összefoglaló az OECD nemzetközi tanárkutató (TALIS) első eredményeiről (2009)*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2009/07/talis_090618.pdf (Utolsó letöltés: 2014. február 20.);
15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről, 4. számú melléklet: Tanári mesterképzési szak.
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM (Utolsó letöltés: 2014. március 25.)
- ⁸ Idézi: CSEPELA Jánosné – HORVÁTH Péter – KATONA András – NAGYAJTAI Anna (2000): *A történelemtanítás gyakorlata – Tantárgy-pedagógiai tankönyv*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 17-18.
- ⁹ RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (a, szerk.): *Elvek, célok*. ELTE PPK, Budapest.
<http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/elvek-celok-6-oldal/> (Utolsó letöltés: 2014. március 26.);

- RAPOS Nóra és N. KOLLÁR Katalin (b, szerk.): *Mi lesz a képzés, az egyetem után?* ELTE PPK, Budapest. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/mi-lesz-a-kepzes-az-egyetem-utan-84-oldal/>;
- RAPOS Nóra és N. KOLLÁR Katalin (c, szerk.): *Mi a gyakorlatok célja a tanári képzésben?* ELTE PPK, Budapest. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/gyakorlatok-52-oldal/mi-a-gyakorlatok-celja-a-tanari-kepzesben/> (Utolsó letöltés: 2014. március 27.)
- ¹⁰ RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (a, szerk.): *Elvek, célok.* ELTE PPK, Budapest. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/elvek-celok-6-oldal/> (Utolsó letöltés: 2014. március 26.)
- ¹¹ OECD (2005): *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (Utolsó letöltés: 2014. február 26.)
- ¹² FALUS Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés, 8. évf. 1. sz. 19.*
- ¹³ Uo. 19-36.
- ¹⁴ FALUS Iván (2007, szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 7-10.; FALUS Iván (2010): A pedagógusképzés korszerűsítése – európai tendenciák. *Pedagógusképzés, 8. évf. 1. sz. 19–36.*; KATONA András – LÁDI László – SZÉPLAKI György – SZOMBATINÉ KOVÁCS Margit (2003, szerk.): *A tanári mesterség gyakorlata – Tanárképzés és tudomány.* Nemzeti Tankönyvkiadó – ELTE Tanárképző Főiskolai Kar, Budapest, 19-379.; KIMMEL Magdolna (2007): *A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezése keretben.* In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 11-25.; KORTHAGEN, Fred, A. J. (2004): Insearch of theessence of a goodteacher: Towards a more holisticapproachinteachereducation. In: *Teaching and Teacher Education, 20.1.* 88-92. http://cmapconverted.ihmc.us/rid=1181134774565_1500279159_13957/essence%20of%20a%20good%20teacher.pdf (Utolsó letöltés: 2014. március 25.); OECD (2005): *Education and Training Policy Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers.* OECD Publishing. <http://www.oecd.org/education/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm> (Utolsó letöltés: 2014. február 26.); RAPOS Nóra – N. KOLLÁR Katalin (a, szerk.): *Elvek, célok.* ELTE PPK, Budapest. <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/elvek-celok-6-oldal/> (Utolsó letöltés: 2014. március 26.); SALLAI Éva (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém, 78-85.
- ¹⁵ FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle, 33. évf. 9. sz. 836-851.*; FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok.* Akadémiai Kiadó, Budapest; KOVÁCS Etele – KERESZTESI Katalin – KOVÁCS István – ANDRÁSNÉ TELEKI Judit (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. *Magyar Pedagógia, 100. évf. 4. sz. 499-520.*; KOCSIS Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése,* Iskolakultúra, Pécs; N. KOLLÁR Katalin (2011): Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés, 9. évf. 1-2. sz. 5-29.*; LEHMANN Magdolna – LUGOSSY Réka – NIKOLOV Marianne (2011): Az angoltanári MA program értékelése. *Magyar Pedagógia, 111. évf. 4. sz. 259-288.*; N. TÓTH Ágnes (2014): Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia, 114. évf. 1. sz. 25-48.*
- ¹⁶ BÁTHORY Zoltán – FALUS Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon.* Keraban Kiadó, Budapest, 396-397. (A szócikk szerzője: GOLNHOFER Erzsébet)
- ¹⁷ Uo. 396.
- ¹⁸ FALUS Iván (1996): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Keraban Kiadó, Budapest, 13.
- ¹⁹ FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle, 33. évf. 9. sz. 836-851.*; FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok.* Akadémiai Kiadó, Budapest; KOVÁCS Etele – KERESZTESI Katalin – KOVÁCS István – ANDRÁSNÉ TELEKI Judit (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. *Magyar Pedagógia, 100. évf. 4. sz. 499-520.*; KOCSIS Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése,* Iskolakultúra, Pécs; N. KOLLÁR Katalin (2011): Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés, 9. évf. 1-2. sz. 5-29.*; Lehmann Magdolna – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2011): Az angoltanári MA program értékelése. *Magyar Pedagógia, 111. évf. 4. sz. 259-288.*; N. TÓTH Ágnes (2014): Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia, 114. évf. 1. sz. 25-48.*
- ²⁰ KIMMEL Magdolna (2007): *A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezése keretben.* In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata.* Gondolat Kiadó, Budapest, 17-19.
- ²¹ FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária (1983): Tanárjelölt egyetemisták a tanárképzésről. *Pedagógiai Szemle, 33. évf. 9. sz. 836-851.*; FALUS Iván – GOLNHOFER Erzsébet – KOTSCHY Beáta – M. NÁDASI Mária – SZOKOLSZKY Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok.* Akadémiai Kiadó, Budapest; KOVÁCS Etele – KERESZTESI Katalin – KOVÁCS István – ANDRÁSNÉ TELEKI Judit (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. *Magyar Pedagógia, 100. évf. 4. sz. 499-520.*;

Juris Renáta: Történelemtanárok képzéssel való elégedettsége

Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*, Iskolakultúra, Pécs; N. KOLLÁR Katalin (2011): Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, 9. évf. 1-2. sz. 5-29.; Lehmann Magdolna – Lugossy Réka – Nikolov Marianne (2011): Az angoltanári MA program értékelése. *Magyar Pedagógia*, 111. évf. 4. sz. 259-288.; N. TÓTH Ágnes (2014): Mérföldkövek a pedagógussá válás folyamatában – Empirikus kutatás a Nyugat-magyarországi Egyetemen végzett pedagógusok körében. *Magyar Pedagógia*, 114. évf. 1. sz. 25-48.

²² KOTSCHY Beáta (2007): *A pedagógusok szakmai fejlesztésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák*. In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 156-176.

²³ DUDÁS Margit (2007): *Tanárjelöltek belépő nézeteinek feltárása*. In: FALUS Iván (szerk.): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest, 46-120.

²⁴ SALLAI Éva (1996): *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó, Veszprém.