

A TANÁRKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE

Kocsis Mihály

Iskolakultúra-könyvek 18.
Sorozatszerkesztő: Géczi János

Szerkesztő: Simon Mária

A TANÁRKÉPZÉS MEGÍTÉLÉSE

KOCSIS MIHÁLY

iskolakultúra

Iskolakultúra, Pécs, 2003

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
1. A TANÁRKÉPZÉS REKRUTÁCIÓS HÁTTERE 1986-TÓL 2000-IG A FELSOÓKTATÁS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI TENDENCIÁIVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN	9
1.1. A FELSŐFOK HAZAI EXPANZIÓJÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK	9
1.2. A FELSOÓKTATÁS NEMZETKÖZI KÖRNYEZETE	11
1.2.1. A hallgatói létszámok alakulása	11
1.2.2. Életkori, nemek szerinti megoszlás, képzési területek	13
1.2.3. Végzettségi arányok	15
1.3. A FELSOÓKTATÁS HAZAI REKRUTÁCIÓS BÁZISÁNAK ALAKULÁSA, 1986–2000	16
1.3.1. A jelentkezés évében érettségizők adatai	16
1.3.2. A jelentkezők és a felvettek létszáma	18
1.3.3. A pedagógusképzés felvételi adatai	21
1.4. A TANÁRKÉPZÉS ALAPADATAI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN, 1985–2000	25
1.4.1. A felvettek és végzettek létszámadatai	25
1.4.2. A hallgatók megyénkénti, tagozatok szerinti megoszlása	26
1.4.3. A hallgatók nemek és képzési szint szerinti megoszlása	28
2. A TANÁRKÉPZÉS HÁTTÉRTÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA (1986–2001)	30
2.1. AZ EGYETEM SZERVEZETE AZ EGYETEMI TÍPUSOK TÜKRÉBEN	30
2.2. A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET HELYE A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM SZERVEZETI RENDSZERÉBEN	35
2.2.1. A Janus Pannonius Tudományegyeteme megalakulása	35
2.2.2. A Tanárképző Intézet kialakulásának folyamata	36
2.3. TARTALMI VÁLTOZÁSOK A KÉPZÉSBEN A KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK FÜGGVÉNYÉBEN	38
2.4. A TANÁRKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI A KÉPZÉSI NORMATÍVÁK TÜKRÉBEN	44
2.4.1. A finanszírozás jellemző adatai a Pécsi Tudományegyetemen, 1985–1996	44
2.4.2. A felsőoktatás finanszírozásának változásai, 1996–2001	47
2.4.3. A finanszírozás jellemző adatai a Pécsi Tudományegyetemen, 1996–2001	49
2.5. A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET HUMÁN ERŐFORRÁSAI	53
3. A TANÁRJELÖLTEK VÉLEMÉNYE A PÁLYÁRÓL ÉS A KÉPZÉSRŐL	56
3.1. AZ ELTÉRŐ TANULMÁNYSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK HATÁSA	56
3.2. A VIZSGÁLAT RÖVID LEÍRÁSA	58
3.2.1. Az adatfelvétel körülményei	58
3.2.2. A kérdőív tartalma	59
3.3. HÁTTÉRADATOK A HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK VIZSGÁLATÁHOZ (FÜGGETLEN VÁLTOZÓK)	59
3.3.1. A hallgatók kari, nemenkénti, életkori és településtípusok szerinti megoszlása	59
3.3.2. A hallgatók idegennyelv-ismerete és számítógép-használata	62

ISBN 963 641 947 7

ISSN 1586-202X

© 2003 Kocsis Mihály

© 2003 Iskolakultúra

Nyomdai előkészítés: VEGA 2000 Bt.

Nyomás: Molnár Nyomda és Kiadó Kft., Pécs

Felelős vezető: Molnár Csaba

3.3.3. A hallgatók pedagóguspályával kapcsolatos attitűdjei	63
3.4. A KÉPZÉS HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE (FÜGGŐ VÁLTOZÓK)	67
3.4.1. A szaktárgyi képzés hallgatói jellemzése	67
3.4.2. A pedagógiai képzés hallgatói megítélése	68
3.4.3. A pszichológiai képzés hallgatói megítélése	71
3.4.4. A tantárgy-pedagógiai képzés hallgatói megítélése	72
3.5. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÖSSZEHASONLÍTÓ ELEMZÉSE	74
3.6. A HÁTTÉRVÁLTOZÓK ÉS A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI	76
3.7. A KÉPZÉSI TERÜLETEK, A TANÍTÁS ÉS A PÁLYÁRA KÉSZÜLÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI	77
4. A PÉCSETT VÉGZETT TANÁROK VÉLEMÉNYE A PÁLYÁRÓL ÉS A KÉPZÉSRŐL	81
4.1. A VIZSGÁLAT RÖVID LEÍRÁSA	81
4.1.1. A kérdőív és az interjúk tartalma	81
4.1.2. Az adatfelvétel folyamata	82
4.2. HÁTTÉRADATOK VOLT HALLGATÓINK VÉLEMÉNYÉNEK VIZSGÁLATÁHOZ (FÜGGETLEN VÁLTOZÓK)	83
4.2.1. Volt hallgatóink kari, nemenkénti, életkori és településtípusok szerinti megoszlása	83
4.2.2. A diplomák száma, szintje, tagozata és minősítése, a tanárok nyelvismerete	86
4.2.3. A tanári pálya választásával kapcsolatos attitűdök	87
4.2.4. A pályaelhagyás és a háttérváltozók elemzése	88
4.3. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉRTÉKELÉSE	93
4.4. A KÉPZÉSI TERÜLETEK OSZTÁLYZATTAL TÖRTÉNŐ ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA HALLGATÓI ÉS TANÁRI ADATOK ALAPJÁN	99
4.5. A KÉPZÉSI TERÜLETEK SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSE	101
4.6. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉS A TANULTAK FELHASZNÁLHATÓSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE AZ INTERJÚK ALAPJÁN	104
4.7. VOLT HALLGATÓINK SZAKMAI TEVÉKENYSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE	106
5. ÖSSZEGZÉS	116
JEGYZET	121
IRODALOM	123
FÜGGELÉK	127
1. MELLÉKLET	144
2. MELLÉKLET	154
3. MELLÉKLET	157
4. MELLÉKLET	158
ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE	159

ELŐSZÓ

Az Iskolakultúra-könyvek sorozatának legújabb kötete, melyet az Olvasó kezében tart, a szerző doktori (Ph.D) értekezésének az a szerkesztett változata, melyet a felső-, illetve a közoktatásban oktató kollégák, továbbá a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások iránt érdeklődő szakmai közönség figyelmébe ajánlunk. A hasonló című eredeti dolgozathoz –terjedelmi okokból – elsősorban a téma hazai és nemzetközi szakirodalmának elemző áttekintését, a kutatás gerincét alkotó empirikus vizsgálat számítógépes feldolgozásának részletes táblázatanyagát, illetve a mélyinterjúkból idézett gondolatokat kényszerültünk rövidíteni. Ugyanakkor tiszteletben tartottuk, és reményeink szerint teljes egészében közöljük mindazokat a kutatási eredményeket, elemző megállapításokat, melyek megszületését szerzőnk többévi oktató, kutató, publikációs munkájának összegzésének is tekinthetünk.

A pedagógusképzés folyamatát, átalakulását, feltárt problémáit, kutatási-fejlesztési eredményeit és törekvéseit többfajta megközelítésben lehetséges, de minimálisan két szempontból szükséges vizsgálni. A tanárképző intézmények egyrészt a felsőoktatási rendszer részeként működnek, másrészt a közoktatási rendszerből fogadják hallgatóikat, illetve mint „szolgáltatók” ez utóbbi alrendszer számára biztosítanak szakképzett munkaerőt. Az a szakmai műhely, mely 1990 és 1996 között az Országos Közoktatási Intézetben, majd 1996-tól a Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézetében működik, mindkét megközelítést szem előtt tartotta kutatásaiban. Közülük jelen dolgozat közvetlen előzményeinek az alábbiak tekinthetők. 1987-től 1995-ig egy, a tanítóképzés területén szervezett kutató-fejlesztő munka során a hallgatók és a végzetek képzéssel kapcsolatos véleményének alakulását és a tanultak gyakorlatban történő felhasználhatóságát vizsgálták (Kocsis, 1993; Kocsis–Zsolnai, 1997). A közoktatási rendszer átalakulásához kapcsolódva az egységes pedagógusképzés gondolati modelljének kialakítását követően (Kocsis, 1992) az évtized második felére e terület fejlesztése is tevékenységük részévé vált (Kocsis, 1996; Zsolnai–Kocsis, 1997). A kilencvenes évek második felében több tanulmány foglalkozott a tanárképzés környezeti feltételeinek bemutatásával (Kocsis, 1996a; 1996b; 1998; 1999), azonban a folyamatos változások – például a finanszírozási rendszerben, az önköltséges képzés bevezetése, a képesítési követelmények megjelenése – újabb elemzéseket igényeltek. Az évtized végére világossá vált, hogy a pedagógusképzésben zajló folyamatok feltárása, a hallgatók felkészültségének vizsgálata, a végzetek oktatási tevékenységének értékelése, illetve mindezek folyamatos neveléstudományi reflexiói együttesen jelölhetik ki a képzés modernizációjának irányait és egyben határait is, összefüggésben a közoktatásban lassan

befejeződő relatív, a felsőoktatásban pedig az 1990-es évek eleje óta tartó abszolút expanzióval. Ezt a kontextust szem előtt tartva e dolgozat arra vállalkozik, hogy a felsőoktatásban lejátszódó expanzió belül elemezze a tanárképzés néhány makrostatisztikai adatát az 1986-tól 2000-ig terjedő időszakban, megvizsgálja a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés környezeti feltételeinek néhány – szervezeti, gazdasági, személyi – tényezőjét, feltárja a hallgatók tanárképzéssel kapcsolatos attitűdjeit, involváltságának szintjét, a képzési területekkel kapcsolatos értékítéleteit, és végül felderítse a Péccsett végzett pedagógusok véleményét a felkészítésük során elsajátított tudás gyakorlati használhatóságáról.

Ezen célok megvalósításához a dokumentumelemzés, az egyéni, nyílt és zárt kérdéseket tartalmazó, önkitöltős kérdőíves felmérés és a strukturált interjú módszereit használta a szerző. Az adatok feldolgozása és értékelése a leíró, illetve a matematikai statisztika eszközeivel történt. A szóhasználat egyértelművé tétele érdekében a fontosabb fogalmak és kifejezések értelmezése zárja a dolgozatot.

A szerkesztő

1. A TANÁRKÉPZÉS REKRUTÁCIÓS HÁTTERE 1986-TÓL 2000-IG A FELSŐOKTATÁS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI TENDENCIÁIVAL ÖSSZEFÜGGÉSBEN

A tanárképzés – tágabban értelmezve a pedagógusképzés – közvetlen környezetét a felsőoktatási rendszer biztosítja, így minden vele kapcsolatos kérdésfeltevés az egyetemi és főiskolai intézményhálózatra is irányul, illetve a lehetséges válaszok általuk is befolyásoltak. A hazai felsőoktatást az elmúlt másfél évtizedben több, önmagában is erős hatás érte. Közülük vázlatosan a legfontosabbakat mutatjuk be.

1.1. A FELSŐFOK HAZAI EXPANZIÓJÁT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

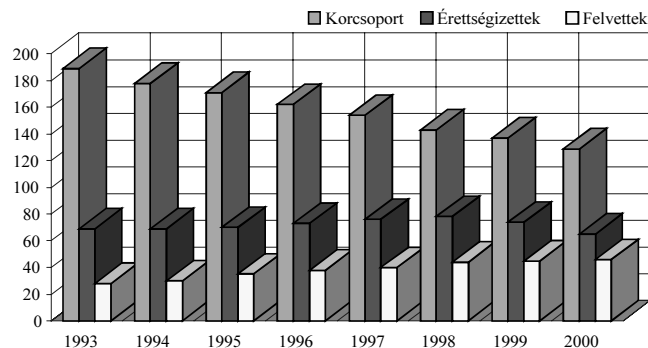
A hazai oktatásban az 1980-as évek második felétől zajló folyamatok közül kiemelkedő jelentősége van a középiskolai képzés tömegessé válásának. Az expanziót a növekvő társadalmi igények mellett a demográfiai folyamatok, a normatív finanszírozás bevezetésének hatásai is serkentették. Az átalakuló helyzetben a tanulók megnyeréséért versenyre kényszerültek a középiskolák (Balázs, 2001). Az általános iskolát végzettek közül a középiskolákban továbbtanulók aránya 1986 és 2000 között 45%-ról 70%-ra emelkedett (Halász–Lannert, 2000). Az expanziót segítették a középfokú képzés szerkezeti változásai is: a szakmunkásképzés átalakítása, illetve a 13. és 14. osztályok indítása következtében megnőtt a tanulók érdeklődése a szakközépiskolák iránt, a gimnáziumoknál pedig a látványos növekedést többek között a 6 és 8 osztályos gimnáziumi képzés elterjedése moderálta.

A növekvő középiskolai beiskolázási mutató együtt járt az érettségizettek arányának növekedésével. 1990-ben a 18 éves népesség 37%-a, 1998-tól pedig több, mint 50%-a szerzett érettségi bizonyítványt (lásd *Függelék 1. táblázat*). Egyrészt a középiskolákból kilépők fokozatosan emelkedő száma, másrészt a magasabb képzettség iránti társadalmi igény növekedése keresletet indukált a felsőoktatási rendszerben, amelyre az egyetemek és főiskolák szinte minden képzési területen szakmai és létszámbeli kínálatbővítéssel reagáltak. A felsőoktatásban 1991-től elkezdődött képzési expanzió egyben újabb lehetőségeket nyitott a középiskolák számára, erősítve az azokban tanulók feljebb lépési esélyeit. Ezzel egy olyan öngerjesztő folyamat indult be (Halász–Lannert, 1998), amely egyelőre extenzív fejlődési tartalékokkal is rendelkezik, bár a „kifulla-

dás” jelei már érzékelhetőek. A középiskolák expanziója lehetővé tette a felsőoktatási felvételi keretszámok fokozatos növekedését, a felsőoktatás tömegessé válását (Semjén, 2000).

A felsőoktatást – a közoktatási rendszerhez hasonlóan – folyamatosan befolyásolták az aktuális demográfiai változások. A születések száma az elmúlt két és fél évtizedben évről évre csökkent: az 1999-ben születettek száma csupán a fele volt az 1975-ös korosztálynak (lásd *Függelék 2. táblázat*). Az utolsó nagy létszámú – 180 000 főn felüli – kohorsz 1993-ban hagyta el a középiskolákat, ezzel az egyetemek és főiskolák utánpótlási bázisának extenzív fejlődési lehetőségei lezárultak, és csupán a rendszerszerű, immanens és intenzív megoldások ígérhetnek eredményt. Az érettségiző korosztályok fokozatos létszámcsökkenése azt jelentette, hogy kisebb lett a felsőoktatás rekrutációs bázisa, ugyanakkor a felvételi keretszámok évről évre növekedtek. E helyzet azonban nem jelentette közvetlenül a felsőoktatási rendszer relatív expanzióját, mert az érettségizettek száma – a valóságos meritési bázis – a korosztályok létszámának csökkenése mellett is növekedett. Ezt a tendenciát 1998-ig tapasztalhattuk, az érettségizettek létszáma először 1999-ben csökkent (lásd *Függelék 1. táblázat*), azonban a 18 éves korosztályhoz viszonyított arányuk továbbra is emelkedett (lásd *1. ábra*).

1. ábra. A 18 éves korosztály, a nappali tagozaton érettségizettek és a felsőoktatás nappali tagozatára felvettek arányainak változásai, 1993–2000 (ezer fő)



Forrás: Halász–Lannert, 2000.

Az elmúlt másfél évtizedben – a 18–22 éves korosztályhoz viszonyítva – a felsőoktatási rendszerben tanulók aránya fokozatosan növekedett, a kilencvenes évek végére megközelítette a korosztály 20%-át. Ez ugyan elmaradt a fejlett országok hasonló adataitól, azonban a je-

lenlegi demográfiai tendenciák önmagukban is segítik a mainál magasabb statisztikai arányok elérését. Változatlan felvételi keretszámokat feltételezve, az egyetemeken és főiskolákon, valamint az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben tanuló 18–22 évesek aránya 2005-ben – amikorra az érintett korosztályok mindegyike a 120 000 fő körüli kategóriába esik – várhatóan meghaladja majd a 30%-ot.

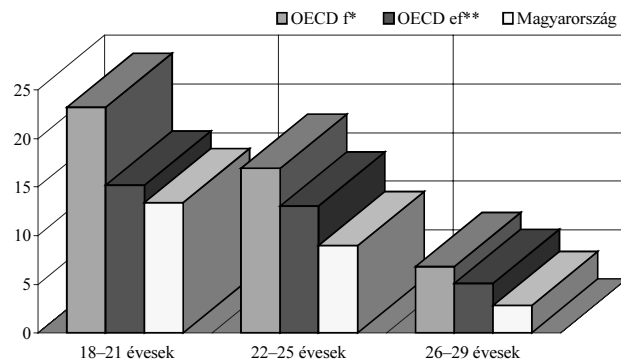
1.2. A FELSZŐOKTATÁS NEMZETKÖZI KÖRNYEZETE

Hazai egyetemi és főiskolai intézményhálózatunk fejlődését befolyásolta az a nemzetközi felsőoktatási környezet is, amellyel a magyarországi politikai rendszer átalakulását követően fokozatosan épültek ki kutatási-fejlesztési, továbbképzési, oktatási és képzési, valamint oktató- és diákcsera-kapcsolatok. A fejlett országokban (vagy az OECD-országokban) tapasztalható hallgatói létszámnövekedés, az egy-egy korosztályhoz viszonyított felsőoktatási létszámarányok, valamint az Európai Unió intézményhálózatának a „Bolognai Nyilatkozat”-ban1 megfogalmazott összehangolási szándékai referenciaként jelentek meg a hazai fejlesztés számára.

1.2.1. A HALLGATÓI LÉTSZÁMOK ALAKULÁSA

A fejlett országokban az elmúlt két évtizedben – bár térben és időben eltérő intenzitással – általános jelenség volt, hogy a középiskola elvégzése után, az első diploma megszerzéséért különböző szinteken továbbtanulók létszáma emelkedett. Az OECD-országokat együttesen tekintve 1996-ban a 18–21 éves korosztály több, mint 23%-a vett részt a felsőoktatás valamely szintű és tagozatú képzésében. Ha csak az egyetemi és főiskolai képzést vizsgáljuk, akkor ez az arány 15% felett alakult. Hazánkban ugyanez az adat 13,4% volt (lásd *2. ábra*). A felsőoktatásban részt vevők hazai és OECD-arányai között tapasztalható viszonylag nagy különbség az egyetemi és főiskolai képzés összehasonlítása esetében jelentősen csökkent. Ez azzal magyarázható, hogy a nemzetközi statisztikák a felsőoktatás területét általában szélesebben értelmezik, mint a hazai gyakorlat (Nyitrai, 1996). A posztsekunder oktatás, az akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzés hazánkban fokozatosan kiépülő rendszere az érettségi után egyetemen vagy főiskolán tovább nem tanulóknak nyújthat szakképzettséget vagy készíthet elő további felsőfokú tanulmányokra. Az ilyen irányú képzésben – lassan növekvő létszámú – részt vevők a felsőoktatási statisztikáinkban eddig nem szerepeltek, miközben az Európai Unióban vagy az OECD-országokban egy korábban kiépített és színes képzési kínálatot nyújtó rendszer hallgatóiként megjelentek a felsőoktatási nyilvántartásokban.

2. ábra. A felsőoktatásban az első diploma megszerzéséért tanulók aránya egyes korcsoportokban az OECD-országokban és Magyarországon, 1996 (%)



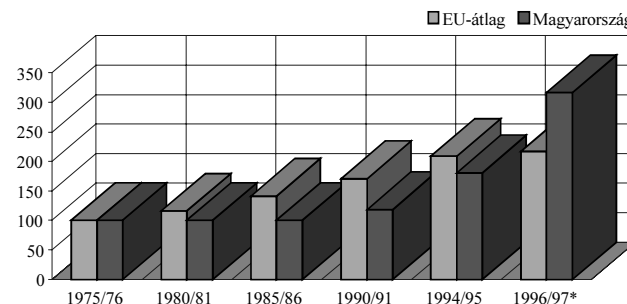
Forrás: Education at a Glance, 1998.

* Felsőfokú képzésben részt vevők aránya; ** Egyetemi és főiskolai képzésben részt vevők aránya.

12

Az Európai Unió tagállamaiban a felsőoktatásban tanulók száma az 1996/97-es tanévben meghaladta a 12 milliót, amely az iskolarendszerű oktatásban résztvevők 15%-át jelentette (Key data..., 2000). Ez az arány Görögországban, Spanyolországban és Svédországban elérte vagy meghaladta a 18%-ot, Magyarországon 9% körül alakult. Az EU tagállamaiban a legalacsonyabb adat 13% volt, a belépésre készülő államok közül Románia és Szlovákia értékei (mindkettő 8%) voltak alacsonyabbak a magyar mutatónál. A hallgatók létszáma az Európai Unióban 1975-től fokozatosan növekedett, húsz év alatt megduplázódott (lásd 3. ábra). Ezen a globális adatsoron belül az egyes tagállamok fejlődési tendenciái jelentős eltéréseket mutattak. Az eleve magasabb hallgatói arányokkal rendelkező államok (Németország, Hollandia) növekedési görbéje laposabb, egyenletesebb volt, mint a felzárkózóké (Portugália, Görögország, Spanyolország és Írország). 1997-re a létszámnövekedés több tagállamban – Ausztriában, Belgiumban és Németországban – megállt, illetve Franciaországban és Hollandiában csekély visszaesést regisztráltak (Key data..., 2000). A növekedés mérséklődését vagy stagnálását nemcsak a felsőoktatási kereslet kimerülésével, illetve a felvételi keretszámok korlátozott voltával, hanem a demográfiai folyamatokkal is magyarázták (Schlüsselzahlen..., 2000).

3. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva az Európai Unióban és Magyarországon 1975/76 és 1996/97 között (%)



Forrás: Key data..., 1997; * Key data..., 2000.

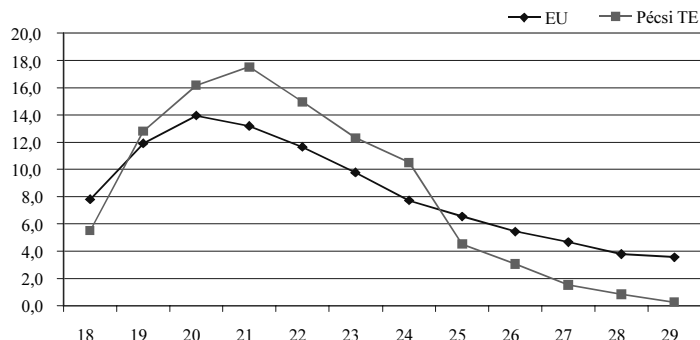
A fejlett országok felsőoktatási statisztikai létszámelőnyét az is növelte, hogy hallgatóik hosszabb időt töltöttek az egyetemeken, mint magyarországi társaik. Az európai országok egy részében ugyanis gyakran tapasztalható, hogy a fiatalok egyetemi tanulmányaikat megszakítva külföldi tanulmányutakat tesznek vagy a választott szakmájukban munkát is vállalnak, esetleg a felsőoktatásba lépésük előtt vállalkoznak ilyen tapasztalatszerzésre (Halász–Lannert, 2000). Így egy adott időszakban a nyilvántartásban szereplők összesített létszáma lényegesen magasabb lehetett, mint a tanulmányokat valóban folytatóké. Ebből az is adódik, hogy magasabb lesz a fejlett országok hallgatóinak életkori átlaga, mint magyarországi társaiké. További különbség, hogy a fejlett országokban a felvettek jelentős része csak elkezdte, de nem fejezte be tanulmányait: a végzők esetében ez az adat 1996/97-ben Japánban 90%, Hollandiában 70%, Olaszországban 35%, hazánkban pedig 77% volt (lásd Függelék 3. táblázat).

13

1.2.2. ÉLETKORI, NEMEK SZERINTI MEGOSZLÁS, KÉPZÉSI TERÜLETEK

Az 1994/95-ös tanévben az Európai Unióban a felsőoktatásban tanulók – a posztsekunder oktatásban részt vevőket figyelmen kívül hagyva – átlagos életkora 22,3 év volt. Az összehasonlíthatóság és tanulmányunk témája miatt itt a Pécsi Tudományegyetem hasonló adatát említjük, amely 21,6 év körül alakult (lásd 4. ábra). Az egyes tagállamok az átlagtól jelentős eltéréseket mutattak. Nagy-Britanniában, Belgiumban, Görögországban és Franciaországban a hallgatók részvételi aránya a 19-20 éves korosztályban volt a legnagyobb, míg Németországban és különösen Dániában a 23-24 évesek képviselték a legnépesebb korosztályt.

4. ábra. Az Európai Unió és a Pécsi Tudományegyetem* első diplomát szerző hallgatóinak kormegoszlása, 1994/95 (%)

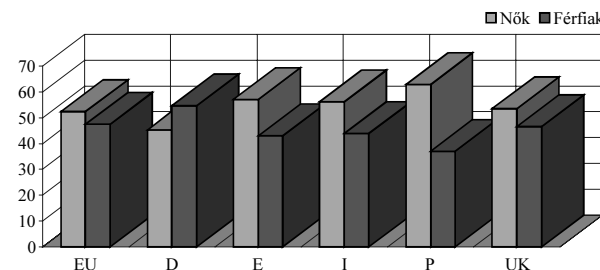


Forrás: Key data..., 1997. 169-170. o. alapján számított adatsor.

*A pécsi adatsor az 1985-től 2000-ig tartó tanévek átlagát tartalmazza.

Az 1970-es évek közepén az Európai Unió tagállamaiban a nők a felsőoktatási képzésben nem érték el a férfiak részvételi arányát. Nagy-Britanniában 1962-ben a nők létszáma a hallgatók egynegyede körül alakult, ugyanakkor az összes felvettük nagyobb része nem jutott el a diplomáig (Blackstone, 2001). A kilencvenes évek közepére viszont a nők részvételi aránya elérte majd meghaladta a férfiakét, és az összes hallgató több, mint háromnegyede sikeresen zárta tanulmányait. Hasonló folyamatok játszódtak le más országokban is, esetenként jelentős időbeni eltérésekkel. Franciaországban és Portugáliában 1980-tól voltak a nők többségben, és kis késéssel ez a változás játszódtott le Svédországban, Norvégiában, Dániában, Spanyolországban, Olaszországban, Finnországban és Luxemburgban is (lásd 5. ábra). Csupán Németországban, Hollandiában, Ausztriában és Görögországban vannak kisebbségben a nők a felsőoktatásban (Key data..., 2000). A fenti folyamatok a felsőoktatási stúdiumok sikeres lezárására is hatást gyakoroltak: az EU tagállamaiban a nők tanulmányaik lezárásában valamivel sikeresebbeknek bizonyultak, mint a férfiak. 1995-ben az Európai Unióban a végzettség többsege a nők közül került ki (Key data..., 1997), 1997-re ez a tendencia a legtöbb tagországban megerősödött. E különbség Portugáliában a legnagyobb, több, mint 1,7-szeres. Ausztriában, Görögországban és Hollandiában a két nem aránya a végzettség között azonos, csak Németországban maradtak a férfiak többségben (Key data..., 2000). A hazai adatok 1997-ben a végzett nők több, mint 1,3-szeres többségét mutatták (Hrubos, 2001).

5. ábra. Az első diploma megszerzéséért tanuló nők és férfiak arányai az Európai Unióban és néhány tagállamban, 1997/98 (%)



Forrás: Key data..., 1997; Key data..., 2000.

Az EU tagállamaiban a legnépszerűbb képzési irány² a társadalomtudományok területe volt, beleértve az üzleti menedzsmenttel, a tömegkommunikációval és a dokumentációval kapcsolatos stúdiumokat is. 1995-ben a végzettség közel egynegyede (Key data..., 1997), 1997-ben pedig közel 30%-a választott ilyen tanulmányi irányt. Az említett általános tendencia lényegesen erősebben jelentkezett Franciaországban és Hollandiában, elérve a 40%-ot. Kivételként említhető Németország, ahol a műszaki tudományok és az építészet (22%), Finnország, ahol az orvostudomány (28%), Svédország és Izland, ahol a neveléstudományok (22% és 24%) választása volt a leggyakoribb. Az egyes tanulmányi irányok népszerűségében viszonylag nagy különbségek mutatkoztak a nemek között. A neveléstudomány (73%), a humán tudományok (71%) és az orvostudomány (65%) területén a végzettség között nagyobb arányban fordultak elő a nők, a műszaki tudományi végzettséggel rendelkezőknek viszont több, mint négyötöde, a matematikai és informatikai diplomásoknak pedig háromnegyede volt férfi. Az itt vizsgált szempontból legkiegyenlítettebbnek a természettudományi képzés bizonyult (Key data..., 2000).

1.2.3. VÉGZETTSÉGI ARÁNYOK

Az Európai Unióban 1997-ben a 30–34 éves korosztály 22%-a rendelkezett valamilyen felsőfokú végzettséggel. Ez az arány tagországonként jelentős eltéréseket mutatott, azonban általános tendencia volt a diplomások számának növekedése. A felsőoktatásból oklevéllel kikerültek legnagyobb arányban Belgiumban és Svédországban éltek, míg a ranglista végén Olaszország és Ausztria szerepeltek (Key data..., 2000). A hazai adatok ezen a téren elmaradtak az EU átlagától (lásd Függelék 3. táblázat), azonban a magyar felsőoktatásban jelenleg tapasztalható létszámbeli növekedés üteme (Mellár, 2002) jelentősen

meghaladja a fejlett nyugat-európai országokét. Az egyes korosztályok felsőoktatási életútja az Európai Unióban szoros összefüggést mutatott a szülők iskolai végzettségével: minél magasabb a szülők képzettsége, gyermekeik annál nagyobb arányban vesznek részt egyetemi vagy főiskolai tanulmányokban (Key data..., 2000). Ebből a szempontból a legjellegzetesebbnek Görögország és Ausztria tekinthetőek.

A fejlett országok felsőoktatásának említett változási tendenciái egyrészt megfigyelhetővé váltak hazánkban is, másrészt hatással voltak a hazai fejlesztési elképzelésekre és a lejátszódó folyamatokra, illetve a kiépülő együttműködési rendszerek a lassú egységesülés irányába orientálták a jelentős nemzeti különbségekkel rendelkező egyetemi és főiskolai intézményhálózatot. Magyarország Európai Unióhoz való közelítését segítette maga az a statisztikai adatszolgáltató rendszer is, amely az egyes iskolafokokozatok definiálásával, az iskolaszervezetek összehasonlíthatóságával, a diplomák kölcsönös elismerésével, a tanulmányok beszámíthatóságával hozzájárult a különbségek és az egységesülés irányába tett lépések előnyeinek felismeréséhez. Ebben a kontextusban a Bolognai Nyilatkozat már a deklaráció szintjére emelte a felsőoktatási rendszerek szerkezetének és tartalmának fejlesztési irányait.

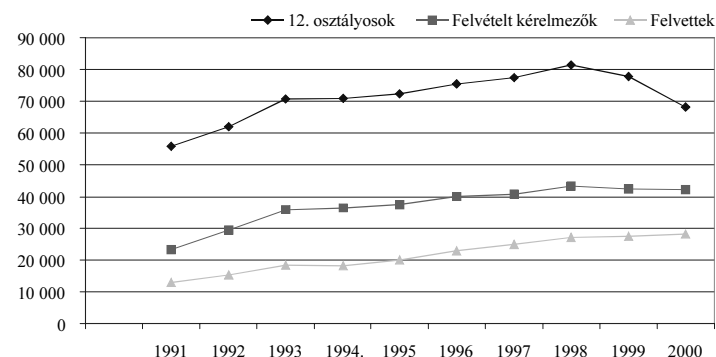
1.3. A FELSOROKTATÁS HAZAI REKRUTÁCIÓS BÁZISÁNAK ALAKULÁSA, 1986–2000

A felsőoktatási intézményekbe történő jelentkezés feltétele az érettségi vizsga megléte. Ez teljesíthető a jelentkezés évében, de sokan vannak olyanok, akik jogosultságukat a korábbi években szerezték meg. A két csoportba tartozók aránya a vizsgált időszakban évről évre változott (lásd *Függelék 4. táblázat*), azonban általános tendenciaként megfigyelhető volt a frissen érettségizettek fokozatos térnyerése: arányuk 1997-től meghaladta a felvételre jelentkezők felét.

1.3.1. A JELENTKEZÉS ÉVÉBEN ÉRETTSÉGIZŐK ADATAI

A középiskolák és a felsőoktatás expanziójának egyik látványos, közös megnyilvánulása volt a kilencvenes években a felsőoktatási intézményekbe az érettségi vizsga évében jelentkezők arányának gyors növekedése. 1991-ben a középiskolák 12. osztályosainak 40%-a, 2000-ben pedig több, mint 60%-a szándékozott egyetemen vagy főiskolán továbbtanulni. Az itt említett tíz év alatt a közülük felvettek száma 2,1-szeresére növekedett (lásd 6. ábra).

6. ábra. A 12. osztályosok, a közülük felvételizők és a felvettek száma, 1991–2000



Forrás: Neuwirth, 2001.

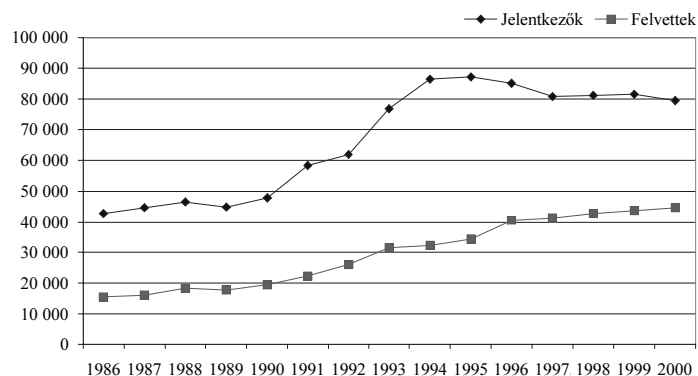
A középiskolák felvételi arányának (felvettek/végzős osztályok létszáma) javulása arra is utalhatna, hogy a vizsgált időszakban javult a középiskolai oktatás minősége. Azonban a felvételi arányokkal párhuzamosan a felsőoktatási felvételi keretszámok is növekedtek, tíz év alatt 2,3-szeres emelkedést mutattak. A középiskolák felvételi arányainak növekedése tehát nem kizárólag az oktatás minőségének fejlődéséből következett.

A középiskolák eredményességi mutatóinak részletes elemzéséből megállapítható, hogy a felsőoktatás rekrutációs bázisaként az iskoláknak egy viszonylag szűk rétege vehető figyelembe. A kilencvenes években a középiskolák kevesebb, mint egyharmada érettségiztette a felvettek több, mint kétharmadát, azaz szinte tradicionálisan ők adják a felvettek többségét. Általában ide tartoznak a budapesti elitiskolák, a nagyvárosok középiskolái, valamint a megyeszékhelyek iskolái. Ugyanakkor ezen intézmények diákjai vannak folyamatos versenyben egymással az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyeken is, tovább erősítve pozícióikat a középiskolák rangsorában. Másik oldalról megközelítve, a középfokú expanzió fontos adata az is, hogy a középiskolák több, mint kétharmada a felsőoktatásba felvettek kevesebb, mint egyharmadát készíti fel (Neuwirth, 2002). Az azonban eredményként értékelhető, hogy a közép- és felsőoktatás expanziója a munkába való átmenet meghosszabbodásával hozzájárult a fiatal korcsoportok munkanélküliségi rátájának alacsonyabb szinten tartásához (Halász–Lannert, 2000).

1.3.2. A JELENTKEZŐK ÉS A FELVETTEK LÉTSZÁMA

A nyolcvanas évek második felében a felsőfokú tanulmányokra jelentkezők, illetve a felvettek száma is kis mértékben növekedett. A változás nagyobb lendületet 1991-ben kapott, amelynek eredményeként 2000-re megduplázódott a felvett hallgatók létszáma. A jelentkezők létszáma viszont 1986 és 1994 között növekedett a kétszeresére, maximumát 1995-ben érte el, azóta fokozatosan csökken (lásd *Függelék 4. táblázat*). 1986-ban a jelentkezők több, mint egyharmada jutott be a felsőoktatási intézményekbe, ez az arány 1997-re meghaladta a felvételizők felét (lásd 7. ábra). A vizsgált időszakban nem látványosan, de fokozatosan romlott azoknak a pályázóknak az esélye, akik nem az érettségi megszerzésének évében jelentkeztek felsőoktatási tanulmányokra vagy korábban sikertelen felvételi vizsgákat tettek.

7. ábra. A felsőoktatási intézmények nappali tagozatára jelentkezők és felvettek létszáma, 1986–2000



Forrás: Neuwirth, 2001.

1996-tól a felvételi eljárásban új szabályok jelentek meg, amelyek értelmében minden jelentkező annyi helyre adhatta be felvételi kérelmét, amennyit megjelölni kívánt, azonban a feltüntetett helyek „rangsorát” előre el kellett döntenie. A felvételi eljárásban elért pontszáma alapján – gyakorlatilag mechanikusan, a teljes adminisztráció számítógépes feldolgozásával – abba az intézménybe vették fel, amelybe először teljesítette a meghatározott ponthatárt. 1996-ban a jelentkezők általában két helyet jelöltek meg, ez az adat 2000-re több, mint két és félszeresére növekedett (lásd 1. táblázat). Maga az eljárás nem érintette a felvételi keretszámokat, csupán a felvételi procedúrát egyszerűsítette. A rendszer bevezetésének időpontjában az egyes intézmények tartalmilag belátásuk szerint szervezhatték felvételi vizsgáikat, viszonylag sza-

badon adhattak elismerhető teljesítményekért pluszpontokat, azonban a központosított nyilvántartási rendszer a teljes felvételi eljárás egységsítésének irányába hatott.

A felsőoktatási rendszer finanszírozásának átalakítása 1997-től új lehetőséget teremtett az egyetemekre és főiskolákra bekerülni szándékozók számára. Az volt a cél, hogy az államilag finanszírozott felsőoktatási férőhelyek mellett tanulmányi lehetőséget biztosítsanak azoknak is, akik a központi költségvetésből támogatott hallgatói helyekre nem jutottak be. A jelentkezők ez esetben is felvételi eljárás keretében nyújtották be kérelmüket, megjelölve, hogy vállalják-e a képzés anyagi terheit. Ebben a finanszírozási formában a felvételi ponthatárok általában alacsonyabbak voltak, mint az államilag támogatott helyek esetében. A költségtérítéssel képzés bevezetésének évében az összes férőhelyeknek csupán 2,9%-a, 2000-ben azonban már 8%-a volt ilyen módon betölthető (lásd 1. táblázat). A költségtérítéssel férőhelyek száma nem érintette a felsőoktatási keretszámokat, csupán azok belső megoszlásában játszott szerepet.

1. táblázat. A nappali tagozaton első helyre jelentkezők, az összes jelentkezések, valamint az államilag finanszírozott és a költségtérítéssel helyekre felvettek létszáma, 1996–2000

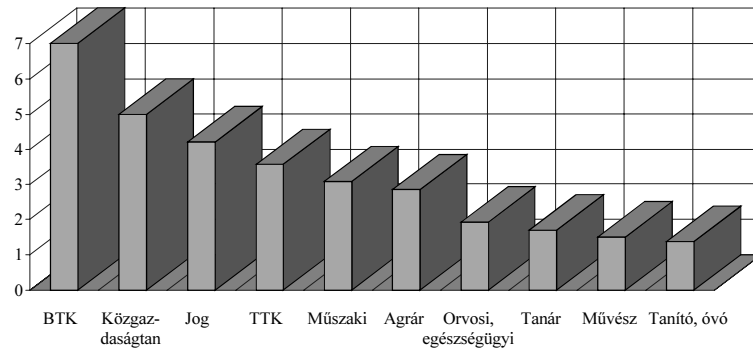
Évek	Az első helyen jelentkezők száma	Az összes jelentkezések száma	Államilag finanszírozott helyre felvettek	Az összes felvettek %-ában	A költségtérítéssel helyre felvettek	Az összes felvettek %-ában	Az összes felvettek száma
1996	85 184	166 935	40 497	100,00			40 497
1997	80 880	173 739	39 967	97,08	1 202	2,92	41 169
1998	81 181	181 630	40 655	95,23	2 036	4,77	42 691
1999	81 540	193 370	40 397	92,52	3 266	7,48	43 663
2000	79 441	206 461	41 075	92,11	3 517	7,89	44 592

Forrás: Neuwirth, 2001.

A vizsgált időszakban sem az egyes szakágakra való jelentkezés, sem azok növekedési üteme nem volt egyenletes. A felvételi kérelmet beadók körében 1986 és 2000 között közel kétszeresére növekedett a jogi és a gazdasági tanulmányok népszerűsége, minimális mértékben javult a műszaki képzés kedveltsége, ugyanakkor csökkent az egészségügyi, az agrár- és a művészeti területekre jelentkezők aránya (lásd *Függelék 5. táblázat*). Az általános iskolai tanárképzés, valamint a tanító- és óvóképzés területére jelentkezők létszáma viszont 1995-től abszolút értékben fokozatosan csökkent (lásd *Függelék 6. táblázat*). A felvételi keretszámok kilencvenes évekből általános megduplázódása sem ugyanolyan mértékben érintette az egyes képzési szinteket és szakágakat, sőt az egyes szakágak létszámnövekedése sem volt egyenletes.

A vizsgált időszakban a legnagyobb mértékű növekedést a bölcsészettudományi karok mutatták, 2000-re meghétszereztek a felvehető hallgatók létszámát. A leggyorsabb fejlődést 1990 és 1991 között regisztrálhatták, amikor az 1991-es év hallgatói „nyeresége” háromszoros volt. Gyorsan növekedett a közgazdasági egyetemek és a gazdasági főiskolák hallgatóinak száma is, 2000-ben közel ötször többen tanultak ezekben az intézményekben, mint 1986-ban. Hasonló változásokat mutatott a jogi képzés is, létszámnyeresége meghaladta a 400%-ot. Az itt említett szakágak fejlődési ütemétől jelentősen lemaradt az orvos- és egészségügyi, a főiskolai tanári, a művészeti, a tanító- és az óvóképzés (lásd 8. ábra).

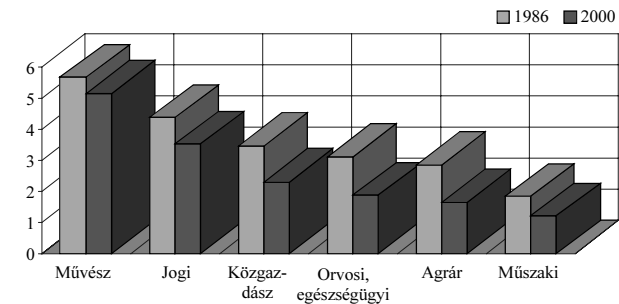
8. ábra. A felsőoktatás nappali tagozatos képzési létszámainak növekedési arányai 1986 és 2000 között szakágak szerinti bontásban (1986 = 1)



Forrás: Neuwirth, 2001.

Az egyes felsőoktatási intézmények keresettségét jelzi az úgynevezett túljelentkezési mutató, ami a jelentkezők és a felvettek számának hányadosa. 1986-hoz viszonyítva 2000-re minden szakág területén javultak a bejutás esélyei, ez azonban nem egyenletes folyamatként, hanem – az egyes szakágak társadalmi megítélésének átalakulásával párhuzamosan – változó előjelű szakaszokban játszódott le. A legkisebb változás a művészeti képzésben, a legnagyobb a tanárképző főiskolai, a tanító- és óvóképzési, az agrár- és az egészségügyi szakágakban következett be (a pedagógusképzéssel kapcsolatos adatok kivételével lásd 9. ábra).

9. ábra. Nappali tagozatos felvételi arányok szakáganként, 1986 és 2000

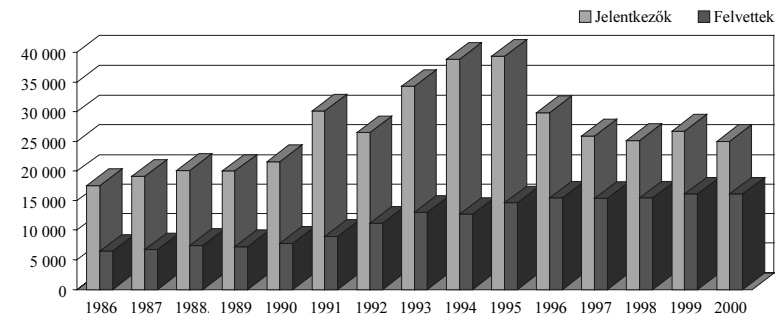


Forrás: Neuwirth, 2001.

1.3.3. A PEDAGÓGUSKÉPZÉS FELVÉTELI ADATAI

A felsőoktatás jelentkezési és felvételi adatsoraiban tapasztalt változási tendenciák általában érvényesnek mutatkoztak a pedagógusképzés területén is. A jelentkezők száma – az 1992-es visszaeséstől eltekintve – fokozatosan emelkedett, és 1995-ben érte el a legmagasabb szintet. Az 1996-ban elindult csökkenés azonban 2000-ig nagyobb arányú volt, mint ahogy azt a felsőoktatás egésze esetében tapasztalhattuk. 1995-höz viszonyítva 2000-re a pedagógusképzés meritési bázisának több, mint egyharmadát elvesztette, így aránya az összes felsőfokra jelentkezők körében 45%-ról 31%-ra esett vissza. Ugyanakkor a felvettek létszámában két és félszeres volt a növekedés. Ebből adódóan javultak a felvételizők esélyei: 1986-ban a pedagógusképzés valamely szintjére jelentkezők több, mint egyharmada, 2000-ben pedig közel kétharmada került be felsőoktatási intézményekbe (lásd 10. ábra és Függelék 6. táblázat).

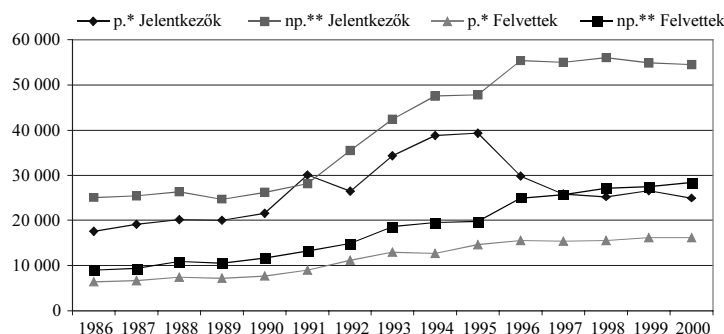
10. ábra. A nappali tagozatos pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek létszámadatai, 1986–2000



Forrás: Neuwirth, 2001.

A pedagógusképzésre, illetve bármely más szakirányra jelentkezettek létszámnövekedési arányai – az 1991-es év kivételével – 1995-ig párhuzamosan haladtak, 1996-ban viszont, amikor a több felvételi hely megjelölésének lehetősége megnyílt, ellenkező előjelűvé váltak. A pedagógus diploma megszerzése – mint első helyen megjelölt továbbtanulási szándék – közel tízezer felvételiző látóköréből tűnt el, vagy csúszott második, harmadik és többedik helyekre, miközben a nem pedagógus szakágak területén közel nyolcezer fővel növekedett a jelentkezők száma. E folyamat eredményeként 1997-ben a nem pedagógus szakágak felvételi keretszáma elérte, 1998-tól pedig meghaladta a pedagógus pályára készülő jelentkezők számát (lásd 11. ábra), majd ez a helyzet állandósult.

11. ábra. Nappali tagozatos pedagógusképzésre, illetve bármely más szakirányra jelentkezők és felvettek létszáma, 1986–2000



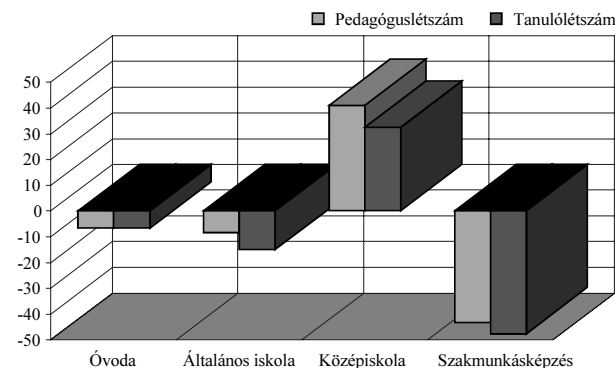
Forrás: Neuwirth, 2001.

* Pedagógusképzés; ** bármely más szakirány.

A pedagógusképző intézményekbe jelentkezők létszámának alakulására valószínűleg hatással volt a pályával kapcsolatos közvélekedés is, amely egyrészt a demográfiai folyamatokkal, másrészt a közalkalmazotti keresetekkel és a várható előmeneteli rendszerrel, illetve a más szakmai területeken elérhető karrierlehetőségekkel számolva a tanári pályát a szakmák hierarchiájának végére helyezte. A demográfiai adatok (lásd Függelék 2. táblázat) – a gyermeklétszám csökkenéséhez hasonlóan – a pedagóguslétszámok csökkenését indokolnák. Az 1990/1991-es tanévhez viszonyítva az 1999/2000-es tanévig a közoktatási rendszerben tanulók létszáma 10%-kal, az itt tanító pedagógusoké viszont csak 3%-kal csökkent (Halász–Lannert, 2000). Ezen belül az óvodában, az általános iskolában és a szakmunkásképzésben viszonylag nagy csökkenés, a középiskolákban jelentős létszámbővülés játszott le (lásd 12. ábra). A kilencvenes években az előbb említett válto-

zások nem egyenletesen következtek be (Nagy M., 2000), továbbá a pedagógusok létszámcsökkenésének mértéke sem esett egybe a tanulók számának csökkenésével. A pedagógus-munkanélküliség és a pályára jutás megnehezülésének potenciális veszélye szintén befolyásolhatta a felsőoktatásba jelentkezők választásait. Az 1990-es években a regisztrált munkanélküli pedagógusok aránya általában három százalék körül alakult, majd az évtized végére csökkenő tendenciát mutatott (lásd Függelék 7. táblázat). Mindebből az következik, hogy a demográfiai apály ténye és a pedagógus-munkanélküliség veszélye inkább informálisan, mintsem valóságos következményeivel hathatott a felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők pályaválasztására.

12. ábra. A tanulók és a pedagógusok létszámának alakulása az 1999/2000-es tanévben az 1990/1991-es tanév százalékában



Forrás: Nagy M., 2000.

Az elmúlt évtizedben a pedagógusok közalkalmazotti bértáblázatban meghatározott jövedelme lényegesen kevesebb volt, mint a versenyszférában dolgozóké. Az elmaradás 1999-ben az oktatási ágazat átlagában megközelítette az 50%-ot, a közoktatási rendszer alkalmazottai esetében pedig még magasabb volt (Halász–Lannert, 2000). A minimálberek emelése után a kezdő közalkalmazotti bérek alacsony és a családalapításhoz elégtelen volta egyre inkább nyilvánvalóvá és a mindennapi kommunikáció tárgyává vált. Ez a hatás valószínűleg megjelent a felvételre jelentkezők választásaiban. Alátámasztja ezt a vélekedést az a tény is, hogy a tanárképzésben tanuló pécsi egyetemi hallgatók, valamint a Pécsi Tudományegyetemen végzett és jelenleg még tanárként dolgozók egy része, az egyébként választott pálya elhagyását tervezi (lásd 3. és 4. fejezet). A hazai pedagógusok bérei nemzetközi mércével mérve is rendkívül alacsonyak. Az OECD-országok pedagógus-béreiből az összehasonlításra az eltérő gazdasági fejlettséget leginkább

kiküszöbölő, egy főre eső GDP-arányt alkalmazzák a statisztikai kiadványok. Ezek alapján a magyar pedagógusok kedvezőtlen helyzetben voltak, illetve vannak: az európai országokban az oktatási ágazatban dolgozók bérei általában meghaladták a GDP egy főre eső összegét, hazánkban – a végzettség szintjéhez igazodóan – annak fele, kétharmada körül alakultak (Nagy M., 2000).

A pedagógusképzésre jelentkezők adatai a vizsgált időszakban az egyes képzési szinteken eltérően alakultak. A legkeresettebbek a bölcsészettudományi karok voltak: 1986 és 1995 között közel hétszeresére növekedett a jelentkezők száma. A természettudományi karokon visszafogottabb volt a fejlődés, a legnagyobb ugrás 1991 és 1992 között csupán másfélszeres növekedést hozott. A tanárképző, valamint a tanító- és óvóképző főiskolák esetében kezdetben lassú fellendülést, majd 1996-tól kezdődően – a többi képzési szinthez hasonlóan – csökkenést tapasztalhattunk (lásd *Függelék 8. táblázat*). Az elmúlt másfél évtizedben elsősorban éppen ez utóbbi képzések vesztek népességükéből, feltehetően amiatt, hogy az általuk nyújtott diplomák kevésbé konvertálhatóak a munkaerőpiacon.

A felvételi keretszámok a pedagógusképzés területén fokozatosan és kiegyenlítetten fejlődtek, csupán a bölcsészettudományi képzésben volt két erőteljesebb felívelő szakasz: 1990 és 1992 között, illetve 1994 és 1996 között is megduplázódott a felvettek létszáma. Az általános és középiskolai tanárképzésben, valamint a tanító- és óvóképzésben tanulók létszáma szintén növekedett a vizsgált időszakban, azonban e területeken a fejlődés – 1,7-szeres, illetve 1,3-szeres aránnyal – mérsékelt volt (lásd *Függelék 9. táblázat*).

Költségtérítési képzési formában a pedagógus pályára készülők is 1997-től tanulhattak: arányuk kezdetben 1,3% körül, 2000-ben nappali tagozaton valamivel 8% alatt mozgott. Képzési irányonként és szintenként itt is jelentős eltéréseket találtunk: a „fizetős” képzésben részt vevők aránya a bölcsészettudományi karokon meghaladta a 10%-ot, a tanító- és óvóképzésben pedig nem érte el a 4%-ot (lásd *Függelék 10. táblázat*).

A felvételi arányok (jelentkező/felvett) a vizsgált tizenöt évben a pedagógusképzés területén csökkenő tendenciát mutattak. Míg 1986-ban a tanárképző főiskolák felvételi aránya volt a legmagasabb (3,14), addig 1991-ben – a jelentkezők számának ugrásszerű emelkedése következményeként – ezt a szintet a bölcsészettudományi karok közel kétszeresen (6,26) múlták felül, azonban 2000-re ez a mutató mindegyik képzési irányban és szinten a kétszeres arány alá csökkent (lásd *Függelék 11. táblázat*). Ez a helyzet a tanító- és óvóképző, illetve a tanárképző főiskolák és a természettudományi karok esetében már 1996-ban kialakult. Ennél alacsonyabb szintet kizárólag a műszaki képzésben tapasztalhattunk. A pedagógusképző intézmények 2000-ben átlagosan a jelentkezők kétharmadát vették fel, a tanító- és óvóképzés területén ez az arány megközelítette a 80%-ot.

Az alacsony felvételi arány a jelentkezők könnyű bejutását jelentette, ugyanakkor utalt a felvételi vizsgák lassú szerepvesztésére is. A képző intézmények nem érdekeltek a felvételi vizsgák szigorúságának megtartásában vagy a felvételi ponthatárok magasabb szinten tartásában, mert ebben az esetben hallgatókat veszítenének. Ebben a kontextusban a tanári pálya rekrutációja szempontjából fontosnak tartott alkalmassági vizsgák kidolgozása és bevezetése sem látszott időszerűnek. A felsőoktatás expanziójával, az alacsonyabb felvételi arányokkal együtt járó, gyengébbnek minősített hallgatói felkészültség kompenzálására hatékony megoldások egyelőre nem születtek, bár tervezetek készültek (Szentirmai, 1996).

Összefoglalásként elmondható, hogy a felsőoktatásban tapasztalható létszámnövekedés a pedagógusképzés területén visszafogottabban jelentkezett, mint más szakágakban (lásd *11. ábra*), azaz a felsőoktatás expanziója nem a pedagógusképzés „túlfuttatásából” adódott. A középiskolából kilépő korosztályok létszámának csökkenéséből és a felvételi keretszámok emelkedéséből szükségszerűen következett a felvételi arányok csökkenő tendenciája is, ami a jelentkezők oldaláról bekerülési esélyeik növekedését jelentette. Ez a tény arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusképzésbe felvett hallgatók valószínűleg kevésbé felkészültek, mint a korábbi évfolyamok hallgatói, miközben a közoktatási rendszerben egyre felkészültebb pedagógus-munkaerőre volna szükség (Kocsis – Zsolnai, 1997).

1.4. A TANÁRKÉPZÉS ALAPADATAI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN, 1985–2000

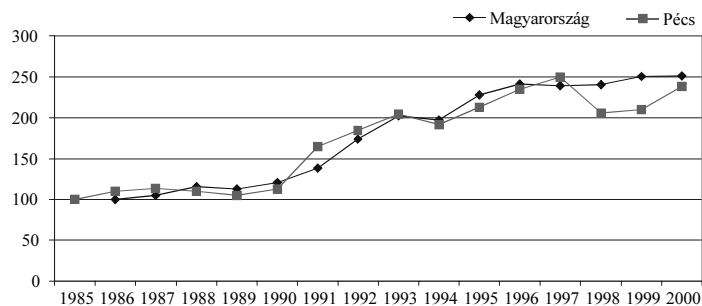
A vizsgált időszakban az 1982-ben megalakult egyetem több karán is folyt tanárképzés, elemzésünkbe azonban csak azokat a karokat vontuk be, amelyek a közoktatási rendszer számára képezték pedagógusokat.

1.4.1. A FELVETTEK ÉS VÉGZETTEK LÉTSZÁMADATAI

A Pécsi Tudományegyetemen az 1985 és 2000 közötti években a nappali tagozatos tanárképzésre felvettek körében a pedagógusképzés országos létszámnövekedési tendenciáihoz hasonló folyamatok játszódtak le (lásd *Függelék 12. táblázat*). 1985-ben az első évfolyamra mintegy négyszáz hallgató került be, 2000-re létszámuk közel két és félszeresére növekedett. Az 1985-ös évet alapul véve az országos és a pécsi növekedési pályák – két év kivételével – szinte párhuzamosan futottak (lásd *13. ábra*). Az azonban megjegyzendő, hogy a vizsgált időszakban a Pécsi Tudományegyetemen a pedagógusképzési palettán nem szerepelt a tanító- és óvóképzés, így az ezen a területen tapasztalt mérsékel-

tebb létszámnövekedés a pécsi adatokra nem hatott. Ez utóbbi tényezővel is számolva Pécsen a tanárképzés létszámbeli felfutásának mértéke elmaradt az országos fejlődési szinttől, amely meghaladta a háromszoros növekedést. Az említett elmaradás elsősorban 1998-ban keletkezett, amikor az egyes egyetemek hallgatói létszámkeretei – a differenciált fejlesztés elvét követve és az akkreditált szakok számához igazodóan – eltérő módon alakultak. A Pécsi Tudományegyetem esetében a bölcsészettudományi, a természettudományi és a tanárképző főiskolai képzési irányok adatainak szétválasztása a történeti előzmények miatt nem volt indokolt.

13. ábra. A pedagógusképzésre felvett arányának növekedési arányai Magyarországon és a Pécsi Tudományegyetemen (1985=100%)



Forrás: Neuwirth, 2001.; PTE statisztikai adatlapok, 1985–2000.

A vizsgált 16 év alatt a tanárképzésben érintett karokon közel tízezer hallgató szerzett oklevelet. A végzetek száma 2000-re az 1985-ös szint kétszeresére növekedett. A felvett arányához viszonyítva ez a növekedés visszafogottabb volt, azonban a fluktuáció és a felvételi arányok növekedéséhez viszonyítva „késleltetett” végzés természetesen hozzájárult ehhez az eredményhez.

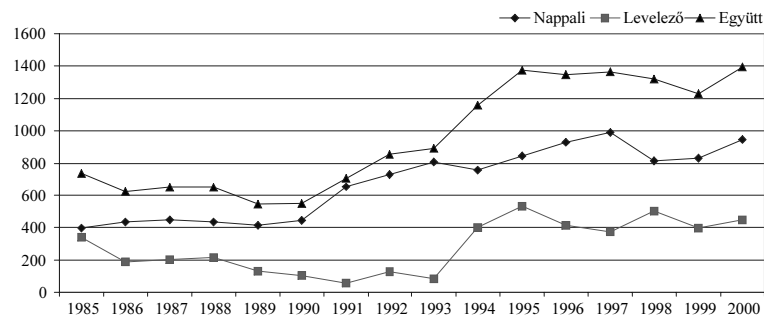
1.4.2. A HALLGATÓK MEGYÉNKÉNTI, TAGOZATOK SZERINTI MEGOSZLÁSA

A Pécsi Tudományegyetem a vizsgált időszakban a dél-dunántúli régió egyetlen egyeteme volt, eltekintve az eredeti névhasználatától és a Pécsen működő Orvostudományi Egyetemtől, amely ma az integrált intézmény egyik kara. (A Kaposvári Egyetem nem a vizsgált időszakban jött létre.) 1985-től 2000-ig az egyetem tanárképzésben érintett hallgatóinak több, mint fele Baranya, Somogy, Tolna és Zala megyéből érkezett. Ezen belül Baranya megye a felvételi helyek közel egyharmadát kötötte le – elsősorban a pécsi középiskolákban érettségizettekkel –, közel azonos hallgatói utánpótlást biztosító létszámmal, mint a rang-

sorban utána következő négy területi egység együtt. A befogadó megye adatait csökkenő sorrendben a budapestiek követik: a felvételi keretszámok egytizedét fővárosi hallgatók foglalták el (lásd *Függelék 13. táblázat*). Ez arra utal, hogy Budapest egyetemi férőhelyigényének kielégítését a vidéki intézmények is segítették, ugyanis adatainkban a Pécsi Tudományegyetem kilenc karából csak a tanárképzésben érintettek szerepeltek, miközben más karokon is jelentős számban tanultak a fővárosból származóak. A dél-dunántúli megyékből és Budapestről érkezők együttesen a teljes létszám több, mint kétharmadát tették ki. Földrajzi szempontból tovább elemezve az adatokat kialakult egy második zóna is, amelynek hallgatói aránya meghaladta a felvett arányt. Ezek a létszámbeli rangsor szerint Fejér, Veszprém, Győr-Moson-Sopron, Pest, Vas és Komárom-Esztergom megyék. A dunántúli megyék közé egyetlen alföldiként Bács-Kiskun ékelődött be, ennek magyarázata feltehetően a megye déli területeinek jó közlekedési összeköttetése Péccsel. Az egyetemekkel rendelkező megyékből valószínűleg azok a hallgatók választották Pécsen, akik olyan szakokra jelentkeztek, amelyek a származási régió egyetemén nem működtek. A nem magyar állampolgárságú hallgatók aránya minimális mértékben haladta meg a 2%-ot, így összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a Pécsi Tudományegyetem elsősorban regionális feladatokat látott el.

A tanárképes szakokra felvett első évfolyamos hallgatók adatait tagozatok szerint elemezve a legszembetűnőbb tény, hogy a levelező képzésben résztvevők száma jelentősen elmaradt a nappali tagozatra járóképtől. A mélypont 1991 és 1993 közé esett, amikor a diplomakiegészítő képzés nagyon alacsony létszámokkal volt jelen, és a pedagógusok intenzív továbbképzése – a végzeteknek ígért anyagi megbecsülés elmaradása következményeként – is elvesztette korábbi lendületét, csupán az orosztanárok idegen nyelvi átképzése mozgatótt nagyobb csoportokat. 1994-től ismét fellendült a diplomával rendelkezőknek meghirdetett levelező tagozatos kiegészítő, továbbá alapképzés. Ebben szerepet játszott a közoktatási (és a felsőoktatási) törvény elfogadása, a Nemzeti alaptanterv megjelenése, illetve a tanártovábbképzés rendszerének átalakulása (Halász–Lannert, 1998; Nagy M., 2000). Az 1994-es jelentős létszámemelkedés után a levelező képzés aránya évről évre az első évfolyamra beiratkozottak egyharmada körül alakult (lásd *14. ábra és Függelék 12. táblázat*).

14. ábra. Az első évfolyamra felvett nappali és a levelező tagozatos hallgatók létszámadatai a Pécsi Tudományegyetemen, 1985–2000



Forrás: A PTE statisztikai adatlapok, 1985–2000.

A nappali tagozaton végzettek aránya a 16 év átlagában meghaladta a kétharmadot, a levelező tagozatosok 1987-ben érték el a legmagasabb (52,2%) részarányt, 1995-ben viszont alig volt (2,5%) végzett hallgatójuk (lásd *Függelék 18. táblázat*).

1.4.3. A HALLGATÓK NEMEK ÉS KÉPZÉSI SZINT SZERINTI MEGOSZLÁSA

A Pécsi Tudományegyetemre a vizsgált időszakban felvett hallgatók kumulált adatai szerint a férfiak száma némileg meghaladta a hallgatók egyharmadát, a legmagasabb arányt (44%) 1994-ben érték el. Az egyetemi tanulmányaikat sikeresen befejezők között a felvettek számához viszonyítva a férfiak aránya a vártnál magasabban alakult, abból adódóan, hogy a nők lemorzsolódása nagyobb mértékű volt (lásd *Függelék 14. és 16. táblázat*). A Pécsi Tanárképző Főiskola jogutódjaként 1982-ben létrejött egyetem kezdetben elsősorban főiskolai szintű képzést folytatott, majd az arányok fokozatosan az egyetemi képzés túlsúlyához (2000-ben 92%) vezettek (lásd *Függelék 15. és 17. táblázat*).

A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési statisztikai adatainak összefoglalásaként elmondható, hogy az országos tendenciáknál kissé visszafogottabb volt a felvételi keretszámok növekedése. A nők aránya a felvételi adatokban jelentősebben múlta felül a férfiakét, mint a végzettek esetében, ezért itt – szemben a nyugat-európai tendenciákkal – a férfiak tanulmányi munkája volt sikeresebb. A pécsi hallgatók átlagos életkora néhány hónappal elmaradt az EU-tagállamok átlagától, a stúdiumok kevésbé „elnyújtottak”, kevesebb a tanulmányok megszakítása. Ez elsősorban a hazai felsőoktatás-politikai, finanszírozási hatásokkal, a családok iskoláztatási szokásaival és a hallgatók beállítódásával

magyarázható. Pécsen a tanárképzésben érintett karok hallgatói körében egyelőre nem képvisel meghatározó arányt a költségtérítési képzés és a nem tanárképes szakok választása.

2. A TANÁRKÉPZÉS HÁTÉRTÉNYEZŐINEK VIZSGÁLATA (1986–2001)

Fejezet, mely intézménytanulmányként is felfogható, a Pécsen kialakult egyetemi gyakorlat elemzésén alapul. Célja, hogy bemutassa a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés környezeti feltételeinek néhány szervezeti, gazdasági, személyi tényezőjét. Esetenként az egyetem mindennapi életének olyan belső információit is tárgyaljuk, amelyeket általában az intézmények nem adnának ki magukról. Az ilyen jellegű próbálkozások egyelőre ritkán fordulnak elő a hazai szakirodalomban, mert a szerzők – joggal vagy indokolatlanul – rendszerint tartanak az intézményüket esetleg hátrányosan érintő besorolásoktól vagy minősítésektől. Ezt a veszélyt úgy kíséreltük meg minimalizálni, hogy a Pécsi Tudományegyetem gyakorlatát a tárgyalt terület sajátosságai szerint annak hazai vagy nemzetközi kontextusában próbáltuk meg elemezni.

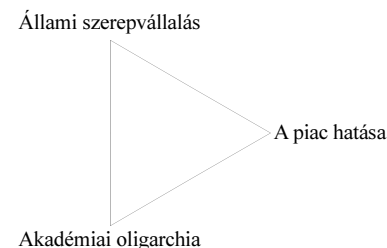
A Pécsi Tudományegyetem 2001. január 1-jétől kezdődően – más egyetemekhez hasonlóan – integrált intézményként működik. Az agrár, a katonai és a teológiai karok kivételével minden képzési szakággal rendelkezik, ezért szervezeti, finanszírozási és döntéshozatali szempontból összehasonlítható az egyetemi világ fejlődési tendenciáival (Darvas, 1993; Dill–Sporn, 1995; Hrubos, 1999; Ladányi, 1998; Setényi, 1998). Az integrált egyetemé válás ugyanakkor azt is jelenti, hogy a korábban – hallgatói létszámában – meghatározó tanárképzés a képzési feladatok kevésbé hangsúlyos részévé vált, így a döntéshozatali folyamatai is a nagy rendszer szervezeti struktúrájához igazodtak. Ez a helyzet azonban nem az integrált egyetem létrejöttével alakult ki, hanem tendenciáiban a Janus Pannonius Tudományegyetem 1982-es megalapításától kezdődően jelen volt, és hatásában fokozatosan erősödött. Ezért a továbbiakban nem a folyamat kronológiáját követjük, hanem a tendenciát és annak eredményeit vizsgáljuk.

2.1. AZ EGYETEM SZERVEZETE AZ EGYETEMI TÍPUSOK TÜKRÉBEN

A felsőoktatási rendszerek összehasonlító elemzésével foglalkozó szakirodalomban általában megbízható szempontsorként kezelték Burton R. Clark 1983-ban publikált ún. háromszögét (Clark, 1983; Clark–Neave, 1992; Goedegebuure–Kaiser–Maassen–De Weert, 1994; Dill–Sporn, 1995), amelyben az állami szerepvállalást és beavatkozást, a piac hatását és az akadémiai oligarchia – Magyarországon a professzori kar, a vezető oktatók köre, a tanári testület, a professzorok taná-

csa – befolyását értékelte, illetve mindezek figyelembevételével határozta meg az adott felsőoktatási rendszer működési kontextusát. Ebben elsősorban azt vizsgálta, hogy a döntéshozatali mechanizmusban melyik szereplő befolyása lehetett az erősebb, illetve túlsúly esetén a meghatározó. Clark a háromszög csúcsain a felsőoktatási rendszer legfontosabb szereplőit helyezte el (lásd 15. ábra), és a háromszög területén belül kereste egy-egy ország működő gyakorlatának lehetséges helyét.

15. ábra. A Clark-háromszög



Forrás: Clark, 1983.

A Pécsi Tudományegyetem a felsőoktatási rendszer integrációja után 2001-ben kilenc karral (Állam- és Jogtudományi Kar, Általános Orvostudományi Kar, Bölcsészettudományi Kar, Egészségügyi Főiskolai Kar, Illyés Gyula Pedagógiai Főiskolai Kar, Közgazdaság-tudományi Kar, Művészeti Kar, Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar, Természettudományi Kar) rendelkezett, amelyek közül háromban főiskolai szintű képzés folyt. A karok mellett működtek úgynevezett átfogó szervezetek, mint például a Tanárképző Intézet vagy a Regionális Távoktatási Központ. Az említetteken kívül kapcsolódtak az egyetemhez olyan szervezeti egységek is, amelyek az alapfunkciók ellátását segítették. Ilyenek voltak a klinikák, a gyakorló iskolák, a kollégiumok, a könyvtárak, a sportlétesítmények. Mindezeket együttesen tekintve 2001-ben az integrált egyetemnek mintegy 6000 oktatója és alkalmazottja, illetve közel 20 000 hallgatója volt.

A Pécsi Tudományegyetem belső tevékenységének rendjét – más felsőoktatási intézményekhez hasonlóan – a Szervezeti és Működési Szabályzat³ (a továbbiakban SZMSZ) tartalmazza. Ez a dokumentum kilenc fejezetre tagolódik, és 36 melléklettel egészül ki. A vizsgált kérdéskör szempontjából „Az egyetem szervezete, működése és vezetése” című rész a legfontosabb. Ebben a szenátus összetételére, megválasztására, hatáskörére és működésére; a rektori tanács, a rektor, a rektorhelyettesek, a gazdasági főigazgató és a főtitkár intézkedési kötelezettségeire és jogosítványaira vonatkozó paragrafusok szerepelnek. Ezen szabályozás szerint az egyetem legfőbb irányító és döntéshozatali fóruma a szenátus, mely létrehozhat, megszüntethet, átszervezhet, ki-

helyezhet és elnevezhet önálló oktatási szervezeti egységeket (kivétel az új kar), ugyanakkor ilyen egységek létrehozására más szervezetek-kel megállapodásokat köthet. Ez az önállóság – a törvényesség kereteinek betartásával – érvényes az alábbi területeken is:

- gyakorlóiskolák létesítése, átszervezése, megszüntetése, gazdálkodási jogkörének meghatározása, módosítása;
- az egyetem oktatásfejlesztési koncepciójának meghatározása;
- a tudományos programok tartalmának meghatározása, eredményeinek értékelése;
- szakirányú továbbképzési szakok és iskolai rendszerű felsőfokú szakképzések indítása, programjaik meghatározása;
- a költségvetési támogatás figyelembevételével a felvételi keretszámok megállapítása;
- a költségvetési javaslat elkészítése és a jóváhagyott költségvetési előirányzatok felhasználási elveinek meghatározása;
- egyetemi kitüntetések alapítása és adományozása;
- új karok, új szakok, doktori programok és doktori iskolák akkreditációra benyújtása.

A fenti felsorolás azt a benyomást keltheti, hogy az egyetemen belüli folyamatok tartalmában, lebonyolításában és értékelésében az egyetem önálló intézményként funkcionál. Ez arra utalhat, hogy az állam szerepe a felsőoktatási intézmények közvetlen és közvetett irányításában az elmúlt évtizedben jelentősen redukálódott. Ugyanakkor az sem hagyható figyelmen kívül, hogy az állami finanszírozás és a képzés piaci viszonyai is korlátozhatják ezt az egyetemi autonómiát (Hrubos, 1999; Lukács, 2002; Semjén, 2001). Az állam a felsőoktatás expanziójával párhuzamosan egyre inkább beépíti saját kontroll-lehetőségeit (akkreditáció, a felvételi keretszámok és a hallgatói normatívák meghatározása, a fejlesztési programok elfogadása). Az azonban kérdéses, hogy a szenátus tagjai a döntési folyamatokban az állami kontroll határait vagy a piaci hatásokat mérlegelik-e, illetve az akadémiai oligarchia vélt vagy valós érdekeit képviselik-e elsősorban. A válasz a szenátus összetételének elemzésével adható meg.

A szenátus összetételét a vizsgált SZMSZ 8. §-a határozza meg. Az abban leírtak szerint a funkcióból eredő tagok a rektor, a karok dékánjai és főigazgatói, az Orvostudományi és Egészségtudományi Központ elnöke és a Hallgatói Önkormányzat elnöke. A rektort, a dékánokat, a főigazgatókat és az OEK elnökét a vezető oktatók grémiumai választják, tehát ebben a folyamatban az úgynevezett akadémiai nomenklátúra a meghatározó. Ez a 48 tagú szenátusban 11 helyet jelent. Választás útján a karok 2-2 főt delegálnak, akik közül legalább egy főnek vezető oktatónak kell lennie. Ez elvileg kilenc főt jelentene, a gyakorlatban azonban a karok a „rangos” képviselőre törekedve rendszerint mindkét főt a vezető oktatók köréből jelölik. Ennek eredményeként legalább

húsz, legfeljebb 29 fő képviseli az akadémiai vonalat. A már említett 8. § a legnagyobb kutatói-oktatói létszámmal rendelkező karoknak újabb két fő választott képviselői helyet biztosít, ezzel gyakorlatilag 31 főre növekszik a vezető oktatók száma. Ez egészül ki 16 hallgatói és egy közalkalmazotti képviselővel. Az átfogó szervezeti egységek – köztük a Tanárképző Intézet – képviselői a szenátusban nem játszanak szerepet, szakmai érdekeiket az oktatási rektorhelyettes vagy a rektor képviselheti. A szenátusban tehát a vezető oktatói kar jelentős többséggel (65%) rendelkezik. (A számszerűsített adatok mellett az akadémiai oligarchia azon szubjektív hatásával is célszerű számolni, hogy a szenátusi vitákban az akadémiai hierarchiában elfoglalt aktuális hely növeli vagy csökkenti az érvek súlyát, azaz a tudományok doktorának vagy az akadémikusnak a vélekedése a tárgyalt témáról erősebb, mint egy egyetemi docens megalapozott véleménye.)

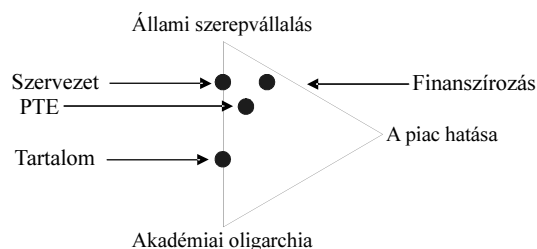
A szenátus összetétele természetesen nem jelentheti azt, hogy ott kizárólag az akadémiai oligarchia hatása érvényesül, az azonban jelentős adalék a döntéshozási mechanizmus értékeléséhez, hogy a gazdasági főigazgató, az általános és szakági helyettesei, valamint az egyetem főtitkára csak meghívottak a szenátusi üléseken. Mindezekből az következik, hogy a „hivatásos” vezetők, akik több cikluson keresztül is felelősek az egyetemi ügyvitel egy-egy területéért, és hivatalból felelnének a piaci hatások közvetítéséért, szavazataikkal nem vehetnek részt a döntéshozásban. A piaci hatások érvényesülésének kérdésére az eddigiek alapján nem adható egyértelmű válasz, ezért célszerű az egyetem költségvetését is áttekinteni.

A Pécsi Tudományegyetem a 2001-es gazdasági évben összesen mintegy 21 milliárd forinttal gazdálkodott. Ebben az összegben szerepelt a klinikák Országos Egészségbiztosítási Pénztártól kapott támogatása is, ezért csak azokkal az adatokkal célszerű számolni, amelyek elsősorban az egyetemi képzési előirányzatokra vonatkoztak. Az egyetem a központi költségvetésből a hallgatók normatív támogatásaként 2001-ben mintegy 6 milliárd forintot kapott. Ugyanakkor saját bevételek képzései után a költségvetésbe beállított összeg 3 milliárd forint volt. Ez azt jelenti, hogy az egyetemi képzés finanszírozásának kétharmadát az állam, egyharmad részét pedig az intézmény maga biztosította. (Itt célszerű megemlíteni, hogy a költségtérítéses képzésből befolyó összeget az egyes egyetemi karok rendszerint túltervezték, mert a meghirdetett képzések és továbbképzések egy részére nem érkezett az indításhoz elég jelentkezés.) A két részarány fokozatosan változott az úgynevezett saját erő javára. Az adatok tehát azt mutatják, hogy a pénzügyi támogatás szempontjából még ma is az állami finanszírozás a meghatározó, azonban ez a túlsúly fokozatosan csökken (Polónyi, 2002). Járulékos hatásként a pótlólagos források megszerzéséért folytatott küzdelemben az érdekek a szakmai racionalitás és az akadémiai szoli-

darítás fölé kerekedhetnek (Hrubos, 1999). Ez viszont azért lehet újabb problémák eredője, mert elterelheti a figyelmet a felsőoktatás világszerte tapasztalható gyors átalakulásáról: a felsőoktatás industrializálásáról, a multinacionális felsőoktatási nagyvállalatok kialakulásáról, a versenyképes felsőoktatás többnyelvűvé válásáról (Dill–Sporn, 1995; Lukács, 2002; Williams, 1995).

A vázlatos bemutatás alapján megállapíthatjuk, hogy a Clark-háromszög felső csúcsától, az állami szerepvállalástól a magyar felsőoktatási rendszer és benne a Pécsi Tudományegyetem is lefelé, az akadémiai oligarchia irányába csúszott. Ugyanakkor a lassú „jobbra tartás”, azaz a piac irányába történő orientálódás is megfigyelhető volt, hiszen az oktatási kiadások fedezetének egyre jelentősebb része – 2001-ben mintegy egyharmada – a piac működéséből származott. A képzés tartalmi meghatározása elsősorban az egyetem belső autonómiájának köszönhetően részben követte az akadémiai hagyományokat, részben szintén orientálódott a piaci hatások irányába. Ha tehát pontszerűen kellene elhelyeznünk a Pécsi Tudományegyetemet a Clark-háromszögben, akkor valószínűsíthető helye valahol kevéssel a háromszög súlypontja fölött, kissé balra lenne ábrázolható – attól függően, hogy a finanszírozási, a tartalmi vagy a szervezeti változásokat ítéljük fontosabbnak (lásd 16. ábra). Ez a középre húzó, kiegyenlítő tendencia más, korábban a csúcsok valamelyikével jellemezhető felsőoktatási rendszerekben is megfigyelhető (Dill–Sporn, 1995; Williams, 1995). Mivel az SZMSZ folyamatosan alkalmazkodik a felsőoktatási rendszer átalakuló világához, az itt jellemzett helyzet időben való érvényessége korlátozott.

16. ábra. A Pécsi Tudományegyetem feltételezett helye a Clark-háromszögben



2.2. A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET HELYE A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM SZERVEZETI RENDSZERÉBEN

A hazai tanárképzés gyakorlatának különös képződménye a Tanárképző Intézet. Bár történeti előzményei Weszely Ödönig nyúlnak vissza (Kocsis, 1999b), csak közeli múltját vizsgáljuk. Azt a folyamatot elemezzük, amelyben a korábbi tanárképző főiskolából egyetemi szintű tanárképző kar, majd a szaktudományos képzés karai jöttek létre, fokozatosan háttérbe szorítva a tanári szakmára felkészítő oktatást.

2.2.1. A JANUS PANNONIUS TUDOMÁNYEGYETEM MEGALKALULÁSA

Az 1948-ban alapított Pécsi Pedagógiai Főiskola – 1962-től Pécsi Tanárképző Főiskola – az 1970-es évekre az ország egyik legrangosabb képző intézményévé vált. Az oktatók körében erős inspiráció alakult ki a tudományos előrelépésre, így viszonylag sokan váltak minősítetté. Ez a fejlődés is szerepet játszhatott az egységes tanárképzés gondolatának felvetődésében, azaz az intézmény erőit érzett magában az egyetemi szintű tanárképzésre is. E folyamatokkal párhuzamosan, de azoktól függetlenül az 1970-es évek végén a Magyar Tudományos Akadémia Elnökségi Közoktatási Bizottságának érdeklődése a közoktatás tartalmi szabályozásának elemzése (Rét, 1980) után egyre inkább a felsőoktatás, illetve a pedagógusképzés irányába fordult (Szépe–Vastagh, 1993). Az új érdeklődési területen belül a két említett intézmény 1979-ben – egy Pécsen tartott regionális felsőoktatási ankét tapasztalatcseréjét követően – a pécsi, egyetemi szintű, egységes tanárképzés előkészítésére bizottságot hozott létre. Ebben az egységes tanárképzés gondolata mellett valószínűleg egy „jobb egyetem” alapításának elképzelése is szerepet játszhatott (Szépe–Vastagh, 1993). Az oktatáspolitikai kontextus 1981 végén kedvezett e törekvéseknek. A Minisztertanács a Pécsi Tudományegyetem és a Pécsi Tanárképző Főiskola összevonásával 1982. január 1-jei hatállyal megalapította a Janus Pannonius Tudományegyetemet. Karaiként az egyetemen már működő Jogi és Közgazdasági, valamint az új Tanárképző Kart jelölte meg.

Az új egyetemen az egységes tanárképzés azt jelentette, hogy egyszerre szándékozott a hallgatókat felkészíteni az általános és a középiskolai tanítási, valamint a választott szak területén a kutatói feladatokra, függetlenül a képzési szinttől. Ugyanakkor az egyetemi és főiskolai szintű szakképzés tervezése is egységesként indult, azaz a koncepció a főiskolai végzettséget egyenes vonalon továbbépíthetőnek tartotta (Bókay, 1984). A tanulmányok szervezésének új keretei jelentek meg a 8-9 hetes negyedéves és a 12 fős hallgatói csoportok bevezetésével, illetve a hagyományos vizsgaidőszak eltörlésével, a vizsgák számának csökkentésével, továbbá a vizsgakötelezettség határidejének meghatá-

rozásával. Mindezek következményeként a szorgalmi időszak növekedett, a hallgató-oktató viszony kollegiális jellegűvé vált (Bókay, 1984). A fenti elveket a kezdeti időszakban a fokozatosan kiépülő egyetem konzekvensen követte, azonban a mindennapi rutinpraxis és a „felmenő rendszerben” szerzett tapasztalatok korrekciókat indukáltak.

2.2.2. A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET KIALAKULÁSÁNAK FOLYAMATA

A Tanárképző Kar keretein belül kezdte meg működését és fejlődött tovább a volt Tanárképző Főiskola minden szaktanszéke, köztük a pedagógiát, a pszichológiát és a közművelődés tantárgyait oktató szervezeti egységek is. A Pedagógiai és a Pszichológia Tanszékből 1983-ban jött létre a Pedagógiai Intézet (Akkreditáció..., 1996), amely a tantárgy-pedagógiák (szakmódszertanok) kivételével a szakmai felkészítés minden területéért felelőssé vált. Ez a struktúra biztosította ugyan a szakmai integrálódás lehetőségét, azonban a szervezeti egységek működésében változás nem történt. 1987-ben a Közművelődési Tanszék és a Pedagógiai Intézet összevonásából alakult ki a Humán Fejlesztési Tudományok Intézete (Ivancsics, 1990). Ebben az időszakban a tanárképzés szakmai részének – tehát a pedagógiai, a pszichológiai és a gyakorlati képzésnek – az egyetemi képzés egészéhez viszonyított aránya más egyetemekkel összehasonlítva meglehetősen kedvező volt. Azonban egyre inkább érezhetővé vált az egyetemi szintű szakképzés fokozatos térnyerése.

Az egyetem megalapítása után az intézmény vezetői az egyetemi szintű képzés feltételeinek kialakítását tartották legfontosabbnak, a tanárképzés feltételrendszerét – a tanárképző főiskolai előzményekre alapozottan – biztosítottaknak ítélték. Az egységes tanárképzés ügyében indított fejlesztési folyamatok és a gyakorlati megvalósulás értékelésére először 1987-ben került sor. A Tanárképző Karon belül dolgozó oktatók és a külső szakemberek is több problémát vetettek fel amiatt, hogy jelentős eltéréseket tapasztaltak a tervek és a kialakult gyakorlat között.

A felülvizsgálat nem tudta megállítani a szaktudományos képzés arányainak növekedését, illetve a pedagógiai, a pszichológiai és a gyakorlati oktatás fokozatos háttérbe szorulását. A kialakult struktúra egyre kevésbé tudta kezelni a halmozódó problémákat és ellentéteket (Ivancsics, 1990). Ez a folyamat végül a Tanárképző Kar megszűnéséhez és a Bölcsészettudományi Kar, illetve a Természettudományi Kar 1992-ben történő megalapításához vezetett. Az utódkarok egyike sem vállalkozott a tanárképzés feladatainak irányítására, ezért azt a később megalakítandó Tanárképző Intézetre ruházták (Erotyák, 2002). A pedagógus szakmára felkészítő tanszékek a Humán Fejlesztési Tudományok Intézete kereteivel a Bölcsészettudományi Karhoz kerültek, ugyanakkor a Természettudományi Karon is ellátták korábbi feladatai-

kat. Az átalakulás folyamatában létrejött a Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézet, amelyen belül a Pedagógia Tanszék mellett megjelent a Neveléstudományi és Oktatási Innovációk Tanszéke és az Oktatásmódszertani Tanszék is. Ebben a fejlődési szakaszban ezek a szervezeti egységek tulajdonképpen már csak szolgáltató szerepet láttak el a karok megrendelése alapján. 1992-ben a karok a tanárképzést „túlfejlesztettnek” ítélték, illetve a korábbi főiskolai hagyományok „lehúzó” hatásának kiküszöbölését sürgették. Ezért a Bölcsészettudományi Kar „Professzió Bizottsága” új tanárképzési kereteket határozott meg (Vastagh–Tóthné, 1996).

A megrendeléseket adó karok az első pillanattól kezdve eltérő úton indultak el. A Bölcsészettudományi Kar bevezette a kreditrendszer egy viszonylag szabad változatát, amelyben a tárgyak felvételének sorrendje nem volt kötött, ugyanakkor az alaptárgyak egy része is kiváltható volt hasonló témákban meghirdetett speciális kollégiumokkal. A Természettudományi Kar viszont tanegységekben számolt, megtartotta az eredeti tantárgyak úgynevezett „kényszerrendezését” – amely az egyes stúdiumok felvételének kötött sorrendjét jelentette –, csupán a pedagógiai és a pszichológiai tárgyak esetében engedett meg egyéni választáshoz alkalmazkodó sorrendet. Ez a megoldás természetesen diszkriminációhoz vezetett. Mindezek eredményeként a tanárképzés szakmai tárgyait tanító tanszékek állandóan ki voltak téve a váratlan helyzeteknek, illetve a hallgatók aktuális választási gyakorlatának.

A Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézet semmilyen szempontból sem volt önálló, így az egyetem költségvetésében külön meg sem jelenhetett. Mindezekből adódóan a tanárképzésre fordítandó összegek a karok kiadásaiába épültek be, tehát a tanárképzés tényleges költségeit vizsgálni az adott időszakban nagyon nehéz volt. Ez a helyzet már a Tanárképző Kar esetében is hasonló volt, ott a szaktudományos képzés költségei épültek be az összes kiadásba. A karok megszerveződésével azonban mégis új helyzet állt elő, mert a karokon megjelenhetett a nem tanárképes – tanári diplomát nem adó – szakokon történő képzés is, ezzel szemben a korábbi Tanárképző Karon végző minden hallgató tanárképes volt, azaz megszerzett oklevele feljogosította arra, hogy oktatási intézményekben taníthasson.

Az 1992-ben megalapított Bölcsészettudományi Karon belül a művészeti tanszékek tevékenysége 1995-re elérte azt a színvonalat, amelyre alapozva a Művészeti Kar létrehívását kezdeményezhették. Így 1996-ban megalakult ez a kar is, amely szintén érdekelt volt a tanárképzésben.

A Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézet működését – a több karnak is „kiszolgáltatót” volta mellett – állandó identitási zavarok kísérték, ezért 1995-ben az egyetem vezetése felszámolta a HFTI-t, és egyidejűleg megszervezte a Felnőttképzési és Emberi Erőforrás-fejlesztési Intézetet

(FEEFI), továbbá a Tanárképző Intézetet. Ez utóbbi, közvetlenül a rektor irányítása alatt álló intézet 1996 óta látja el a tanárképzés feladatait⁴, gazdálkodik a pedagógiai, a pszichológiai, a tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzés költségeivel. (Ez a kijelentés a gyakorló iskolák szakvezetői pótlékaira 2001. január 1-jétől kezdődően már nem érvényes.)

A tanárképzés feladatainak megoldását három gyakorlóiskola segíti. A hallgatói létszám fokozatos emelkedése miatt ma már ezek az iskolák sem tudják kielégíteni az egyetem gyakorlati képzési igényeit, ezért a Tanárképző Intézet külső gyakorlólhelyeket is igénybe vesz. Jelenleg a Pécsi Tudományegyetemen a tanárok közoktatási rendszerünk számára felkészítő tömeges képzésében és továbbképzésében négy szervezeti egység, a Bölcsészettudományi, a Művészeti és a Természettudományi Karok, valamint a Tanárképző Intézet érdekelt.

2.3. TARTALMI VÁLTOZÁSOK A KÉPZÉSBEN A KÉPESÍTÉSI KÖVETELMÉNYEK FÜGGVÉNYÉBEN

Az egyetem megalapítását közvetlenül megelőző években a Pécsi Tanárképző Főiskola a Művelődési Minisztérium által 1976-ban kiadott tanterv alapján működött. Ezen tanterv átdolgozásának munkálatai az 1980-as évek elején kezdődtek meg, melyben szerepet vállaltak a főiskola vezető oktatói is. Az átdolgozott és 1984-től életbe lépett új változat tantárgyi rendszere (A tanárképző..., 1984) és szemléletmódja hatással volt az egyetemi szintűvé alakuló intézmény szakmai és szaktan-székeire is. Az 1982-ben létrejött új egyetem az első években a tanárképzés terén épített a tanárképző főiskolai képzési és szervezési tapasztalatokra, és azok felhasználásával dolgozta ki programját. Az 1980-as években a más intézményekben működő egyetemi szintű képzéshez viszonyítva Pécsen az alábbi jellegzetes eltérések voltak tapasztalhatóak (Bókay, 1984; Szépe–Vastagh, 1993; Vastagh–Tóthné, 1996):

- az egységes tanárképzés koncepciójából következően a szakmai felkészítés a heti 24-26 órás keretből minden évfolyam minden félévében heti három órával részesült (ez jelentősen felülmúlta a később megszűnt 111/1997-es Korm. rendelet kereteit);
- a tanárképzés igényeihez igazodó interdiszciplináris tárgyak aránya növekedett, az elméleti és a gyakorlati képzés egymásra épült;
- a posztgraduális képzést szervesen kapcsolta az alapképzéshez;
- a szakdolgozat témaválasztása az iskolai gyakorlathoz is kapcsolódott;
- az államvizsga elméleti és gyakorlati részből állt, az első a szak-tudományi, a második a pedagógus foglalkozás területeit érintette;
- a gyakorlati képzés a felkészítés hangsúlyos része volt, ezért feladatai a tíz félévben egyenletesen oszlottak el.⁵

A fent összefoglalt jellemzők akadályozták az egyetemi szintű szak-képzés expanzióját. A szakmai vitákban a tanárképzés reputációja és érdekérvényesítő képessége folyamatosan gyengének bizonyult, ezért a pedagógus szakmára felkészítés stúdiumai fokozatosan teret veszítettek (Cserné, 1997). A kialakult gyakorlatot 1987-ben értékelő vizsgálat legfontosabb megállapításai az alábbiak voltak:

- az egyenlőtlen fejlesztés itt tapasztalt gyakorlata esetén fennáll annak a veszélye, hogy az egységes tanárképzés modelljének kidolgozása helyett az eredmény egy rosszul sikerült bölcsészkar lesz;
- a tanárképzés szándéka mellett erőteljes a szaktudományok pozíciójának javítására irányuló nyomás, ami önmagában nem lenne baj, azonban az itt tapasztalt tendenciák láthatóan távolítják a hallgatókat az iskola világától;
- a progresszív szándékokkal indított folyamat bizonyos pontokon elvesztette eredeti jellemzőit, ezért egy konzervatív fordulat esélyei is körvonalazódnak: például az óraszám-növekedés, a vizsgaidőszak visszacsempészése, a gyakorlati képzés óraszámainak csökkentése stb. (Gömöri, 1998);
- az egységes képzés feltételrendszere nem állt rendelkezésre (Vastagh–Tóthné, 1996).

Az egyetemi szintű képzés elindítása idején a tanári szakmára felkészítés stúdiumainak aránya megközelítette az egynegyedet, ha a marxizmus-leninizmus tárgyait nem számoljuk, akkor az egyharmadot. A tanárképzés szakmai térvészését az említett felülvizsgálat nem tudta megakadályozni (Kovács, 1991; Vastagh, 1991a; 1991b). 1992-ben a Bölcsészettudományi Kar Professzió Bizottsága elemezte a képzés óra- és vizsgatervét, majd új arányokat állapított meg. Az elméleti órák számát 18 tanegységben, illetve kreditben határozta meg (lásd 2. táblázat), amelyet a gyakorlati képzés tanegységei 27-re egészítettek ki (Komlós S., 1992; Komlós Á., 1991; Kéző–Kovács, 1992; Szépe–Vastagh, 1993; Akkreditáció..., 1996). A szakképzés 168 egységnyi stúdiumaival együtt az összes felhasználható tanegységek száma 195 volt, amelyhez viszonyítva a tanárképzés aránya közel 14%-nyit képviselt. A tantárgyi rendszer, az óra- és creditszámok a rendezést követő években is folyamatosan változtak (lásd 2. táblázat). A politikai rendszerváltozáshoz közeledve fokozatosan háttérbe szorultak az ideológiaiilag elkötelezett tananyag-feldolgozási eljárások, majd az 1990-es évek elején megjelentek az alternatív és a keresztény pedagógiákat feldolgozó speciálkollégiumok, a cserkész pedagógiája, a pedagógiai antropológia, az ember-tan, valamint a személyiség- és képességfejlesztő tréningek. A Tanárképző Intézet megalakulása után az óraterv némileg módosult: 1996-ban a pedagógiai filozófia, 1997-ben a szakmai szocializáció, a közoktatást és a pedagógiai kreatológia lépett be új tárgyként. Lényeges változás volt a tanrend formai átalakulása. A Bölcsészettudomá-

2. táblázat. A tantárgyi rendszer és az óraszámok változása, 1992–2000

Stúdiumok (télves tantárgyak)	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
	heti óraszámok (15 hetes féléveket feltételezve)								
Pszichológia I. (a kommunikáció pszichológiája)	2	2	2	2	2	2			
Altagén pszichológia							2	2	2
Pszichológia II. (fejlődés- és személyiséglélektan)	2	2	2	2	2	2			
Fejlődés- és személyiség lélektan							2	2	2
Pszichológia III. (a pedagógiai helyzet szociálpszichológiája)	3								
Szociálpszichológia		1	1	1	1	1	1	1	1
Pedagógiai pszichológia		2	2	2	2	1	1	1	2
–15 órás iskolai gyakorlat									1*
Bevezetés a pedagógiába		1	1	1	1				1
Neveléstörténet, nevelés filozófia	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Neveléstörténet									
Művelődéstörténet									
Pedagógiai filozófia					1	2	2	2	1
Oktatáselmélet	2	2	2	2	2	2	2	2	2
–15 órás iskolai gyakorlat	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*
A nevelés szociális alapjai	1								
Nevelélmélet	2	2	2	2	2	1	2	2	2
–15 órás iskolai gyakorlat	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*	1*
Oktatáshozológia –oktatáspolitikai közoktatástan							1	1	2
Pedagógiai kreatológia	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Személyiség- és képességfejlesztés									
Szakmai szocializáció	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Speciális kollégium	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Szakmodszertan	1/8	1/8	1/8	1/8	1/8	1/9	2/0	2/0	2/2
Elméleti órák összesen	4*	4*	4*	4*	4*	4*	4*	4*	4*
Szakárgyi hospitálás	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Tanítási gyakorlat	9	9	9	9	9	9	9	9	10
Iskolai gyakorlat összesen									

*Iskolában töltendő gyakorlat

nyi Kar megalakulása után a BTK-s tanrendben szerepeltek a pedagógiai tárgyak rövid, néhány soros annotációi. 1996-tól a Tanárképző Intézet tanrendjei részletes tantárgyi leírásokat tartalmaztak, amelyek eredményeként az egyes stúdiumok terén indított kurzusok azonos tartalommal és követelményrendszerrel rendelkeztek. Így a szakmai képzés az egyre nagyobb hallgatói létszám mellett tartalmában egyre inkább egységessé vált. A 2000-ben bekövetkezett újabb változást elsősorban a korábban is szerepelt stúdiumok – neveléstörténet, pedagógiai pszichológia – megerősítéseként értékelhetjük, ugyanakkor az oktatáshozológia megjelenésével a nevelés szociális alapjai és a közoktatástan tárgyak kerültek új kontextusba. Az elméleti képzés gyakorlathoz közelítését szolgálták azok az iskolában eltöltött 15 órás látogatások, amelyek a bevezető iskolai gyakorlatok szervezettebb keretek közötti felhasználását és értékelését is segítették, tehát óraszámuk nem az elméleti stúdiumok keretét terhelte. Az eddig említett tartalmi változások a tanárképzés egyetemen belüli szervezeti helyének és irányításának átalakulásával függtek össze.

A tanárképzés tartalmát illetően a kilencvenes évek legfontosabb változásai nem az egyetemen belül, hanem azon kívül játszódtak le. Ezek a felsőoktatási törvény megjelenésével és módosításaival, a képesítési követelmények meghatározásával, valamint a képzés normatív finanszírozásának bevezetésével függtek össze. A politikai rendszerváltozást követő néhány év az oktatásügy rendszerében – más szakterületekhez hasonlóan – az új törvényi szabályozás kidolgozásának jegyében telt. A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában a helyzetfeltárás, elemzés és tervezés terén a pedagógusképzés e feladatok elvégzésére vállalkozó szakembereit és felelőseit fokozott aktivitás jellemezte. 1989-től tanácskozások, vitaülések, konferenciák, műhelytalálkozók sorozata foglalkozott a pedagógusképzés és -továbbképzés mindennapi gyakorlatával, szembetűnő problémáival, a várható jövő megtervezésével, az álláspontok tisztázásával és közelítésével, állásfoglalások megfogalmazásával vagy az érdekvérvényesítési technikák kidolgozásával. Ezek sorából is kiemelkedett az 1991 tavaszán rendezett, és több héten keresztül tartó vitasorozat, amelynek előre tervezett témáiban az intézményhálózat minden szintjéről jelentkező szakemberek tartalmi korlátozás nélkül fejthették ki véleményüket. Mindezek eredményei, tapasztalatai dokumentumok sokaságában objektiválódtak (Pusztay, 1988; Fábián, 1989; S. Faragó, 1993; Szepe–Sipos–Zsolnai, 1994; Vastagh, 1995a).

Az 1990-es évek elején tapasztalt intenzív és változatos szakmai közélethez viszonyítva késve és többször egymástól függetlenül – jogharmonizáció nélkül – jelentek meg azok a jogszabályok, amelyek a pedagógusképzés tartalmi orientálását szolgálták. A felsőoktatási törvény 1993-as parlamenti elfogadása után elsőként az óvodapedagógus-

és tanítóképzés képesítési követelményei – 158/1994. (XI. 17.) Korm. rendelet – jelentek meg, majd ezt követték a tanárképzés területét szabályozó dokumentumok.⁶

A tanárképzés területén külön rendeletek szabályozták a szaktudományi és a tanári szakmára felkészítő képzés tartalmát, ugyanakkor az egyes kormányrendeletek több éves különbséggel jelentek meg. Mind-ebből a képzés gyakorlatában jelentős érdekellentétek keletkeztek. A tanári képesítési követelmények a felkészítés főbb tanulmányi területeinek arányait óraszámokban adták meg, a természettudományi szakok esetében tanulmányi munkaegységek határozták meg, a művészeti és a bölcsészettudományi területeken viszont óraszámok és kreditértékek szerepeltek (lásd 3. táblázat). E két utóbbi képzés esetében a kredit értelmezése azonban jelentősen eltért egymástól. Ebből adódóan a Pécsi Tudományegyetemen – és az ország más felsőoktatási intézményeiben – folyamatos viták zajlottak a tanárképzés óraarányainak „eltúlzott” volta miatt. Az említett polémiák nagyobb részét valószínűleg a finanszírozással kapcsolatos kormányrendeletek megjelenése után a rendelkezésre álló összegek elosztása indukálta, azonban a vitázók érveiket többnyire szakmai köntösbe bújtatták (Kocsis, 1999a). Ennek eredményeként a tanári képesítési követelmények érvényesülése késleltetve indult és mára sem épült ki teljesen, tehát a képzés tartalmát meghatározó szerepük a Pécsi Tudományegyetemen a vizsgált időszak végéig korlátozott volt.

3. táblázat. A képesítési követelményekben megadott óra- és kreditszámok és a tanári mesterségre felkészítés arányai

Szakok	Óraszám	Kredit / munkaegység	Szak- és tanárképzés	A tanárképzés óraaránya
Magyar	1300	140	2750	21,7%
Történelem	1450	140	+765**	
Pszichológia	2100	210	2100+600* +300***	20,0%
Angol	1350	140	2700	22,0 %
Német	1350	140	+765	
Ének-zene-karvezetés	3600	–	3600+600*	14,2%
Vizuális nevelőtanár	4500	150	4500+600*	11,7%
Biológia	1800	180	3200	19,2%
Fizika	1800	180	+765**	
Tanári képesítés (1 szak)	600	40	–	–
Tanári képesítés (2 szak)	765	50	–	–

Forrás: az érvényes képesítési követelmények.

* Az egyszakos képzés tanári szakmára felkészítésének órászáma.

** A kétszakos képzés tanári szakmára felkészítésének órászáma.

*** A képesítési követelményekben rögzített, nem szakos stúdiumokkal megszerzendő 30 kredit.

A tanulmányi pontok nyilvántartásával kapcsolatosan 1998-ban született előkészítő és a fejlesztési irányokat megjelölő kormányrendelet (90/1998.) után 2000-ben megjelent „kreditrendelet” a szakmai és a szakképzés arányaival kapcsolatos bizonytalanságot tovább növelte. A rendelet az ötéves képzésben 300, a négyéves képzésben 240, a hároméves képzésben – például 3 éves, egyszakos nyelvtanári szak – 180 tanulmányi pont megszerzését írta elő. Ebben a kontextusban a tanári képesítés megszerzésének arányai jelentősen változtak (lásd 4. táblázat). A kreditrendeletet követően készült el a bölcsészettudományi alapszakok képesítési követelményeinek tervezete, amely az egyetemi szintű tanárképes szakok esetében a megszerzendő tanulmányi pontok számát 300-ról 330-ra emelte. Bár ezt az ellentmondást a szakemberek előre érzékelték (Kocsis, 2001), a kormányrendelet az új pontszámokkal született meg. Ez azt is jelentette, hogy a természettudományi és a művészeti karokon a képesítési követelményekben rögzített tanulmányi pontok száma az egyetemi szintű tanárképzésben alacsonyabb volt, mint a bölcsészek esetében. Az egyes képesítési követelményeknek a tanulmányi pontok egységes elszámolási rendszeréhez igazítása érdekében az Oktatási Minisztériumban 2002-ben készült el a 77/2002-es kormányrendelet tervezete, amely átvette a bölcsészettudományi karok egyetemi szintű tanárképzésre érvényes pontszámait, és kiterjesztette a kétszakos képzésre, függetlenül attól, hogy ezek közül csak az egyik vagy mindkét szak tanárképes (lásd 4. táblázat). Ez a pontszámemelés a főiskolai szintű képzésben már nem érvényesült, tehát alkalmazása nem volt konzekvens. Ezen túlmenően az egységes tanárképzés elve sérülhet a közismereti tanár és a kettős oklevelet adó tanári szakok megkülönböztetésével.

4. táblázat. A kreditrendeletek hatása a szak- és a szakmai képzés arányaira

Képzési típusok	A szak- és a szakmai képzés kreditszámai		A tanári szakmára felkészítés aránya (%)
Ötéves egyszakos képzés	300	40	13,3
Ötéves kétszakos képzés	300	50	16,6
Négyéves egyszakos képzés	240	40	16,6
Négyéves kétszakos képzés	240	50	20,8
Hároméves egyszakos képzés	180	40	22,2
a 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet bevezetése után			
Ötéves kétszakos képzés/1 tanári	330	40	12,1
Ötéves kétszakos képzés/2 tanári	330	50	15,1

Látható, hogy a képzés tartalmi változásai területén a vizsgált időszak végére születtek meg azok az alapidokumentumok, amelyek meghatározták az egyes tanulmányi területekre fordítható óra- és felkészítési arányokat, valamint azok teljesítésének kreditértékeit. Így a képzés eredményességének és megítélésének vizsgálatában mindezek hatása csak korlátozottan érvényesülhetett.

2.4. A TANÁRKÉPZÉS FINANSZÍROZÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI A KÉPZÉSI NORMATÍVÁK TÜKRÉBEN

Finanszírozási szempontból a vizsgált időszak legalább két szakaszra osztható. Az egyikben a fellelhető dokumentumok korlátozott érvényű kijelentéseket engedtek meg, a második szakaszban viszont minden lényeges forrás⁷ rendelkezésünkre állt.

2-4.1. A FINANSZÍROZÁS JELLEMZŐ ADATAI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN, 1985–1996

A tanárképzés finanszírozásának, az egyetem gazdálkodásának elemzése meglehetősen nehéz feladat, mert a vizsgált időszakban folyamatos volt a szerkezeti átalakulás, többször változott a belső gazdálkodás rendje és a vonatkozó törvények is évről évre jelentősen módosultak.⁸ Az intézmény gazdálkodását elsősorban az évente kiadott költségvetési törvény, a végrehajtási utasítások és a felügyeleti szervtől kapott iránymutatások határozták meg. A vizsgált időszak minden évére jellemző volt, hogy a rendelkezésre álló tárgyévi eredeti előirányzatok nem nyújtottak teljes körű fedezetet a vállalt feladatok teljesítéséhez (Nagyné, 1997). A költségvetések összeállításakor általában még ismeretlenek voltak az év közben jelentkező többletfeladatok és a többletkiadások, amelyek finanszírozását többnyire előirányzat-változtatásokkal oldották meg.

A vizsgált időszak kezdetén (1985-től) az egyetem gazdálkodási modelljét a centralizáció és a decentralizáció egyformán jellemezte. Az egyetem vezetését a központi (minisztériumi) törekvések korlátozták az egységek autonómiájának kialakításában. Az 1990-es évek elejétől a változás a decentralizált keretgazdálkodás irányába mutatott, így az egyes szervezeti egységek egyre nagyobb gazdálkodási önállóságot kaptak. Az egyetemi költségvetés mintegy felét kitevő bérköltségek felhasználása teljes egészében, a dologi kiadások közül pedig lebontott keretek formájában a kiküldetések és a beszerzési költségek az egységek döntési kompetenciájába kerültek. A centralizált felhasználás körében maradtak viszont az energiaköltségek, a karbantartási, a felújítási és a beruházási keretek stb. A decentralizált keretekkel gazdálkodó egységek tevékenységét ugyanaz a megfontolás jellemezte, mint az egyetemét: a leosztott pénzekből központi kereteket képeztek, és a fennmaradó összegeket osztották tovább.

A tanárképzés pontos finanszírozási összegeit az elmondottak alapján viszonylag nagy tűréshatárral lehetett meghatározni, mert nehéz volt követni a leosztott pénzek útját, illetve a feladatkörök folyamatos átcsoportosításából következő keresztbefizetéseket. Ez alól csupán az az időszak szerepelt kivételként, amelyben egy adott feladatért egy

szervezeti egység volt a felelős. A költségvetési gazdálkodás szakfeladatonkénti bontása lehetővé tette, hogy az egyetemi költségvetés egészéhez viszonyítsuk az 1991-ig működő Tanárképző Kar, az 1992-től megalakuló Bölcsészettudományi Kar és a gyakorló iskolák finanszírozását. A tanárképzés finanszírozása ügyében 1991 után szerzett adatok már megbízhatatlanok voltak (lásd *Függelék 19. táblázat*).

A Tanárképző Kar decentralizált keretei és a nappali tagozatos hallgatók létszámadatai alapján vizsgáltuk, hogy 1985-től 1991-ig mekkora összeggel finanszírozta a költségvetés egy-egy pécsi pedagógusjelölt képzését (lásd *5. táblázat*). Azt tapasztaltuk, hogy az egy főre eső képzési költségek a vizsgált hét év alatt jelentősen, közel háromszorosára növekedtek. Ha az ebben az időszakban a levelező képzésben résztvevők adataival – a finanszírozási kormányrendeletek alapján 2/3-os szorzóval – is számoltunk, az egy főre eső költségek pontosabbá váltak (lásd *6. táblázat*). A költségvetés összesített adatai (lásd *Függelék 19. táblázat*) tartalmazták az intenzív továbbképzések és a nyelvtanárok át-képzésének programjára fordítandó összegeket is. E célfeladatok önálló szerepeltetése arra utalt, hogy ezeket a Művelődési Minisztérium külön keretből finanszírozta, tehát nem terheltek az egyetem egyes részlegeinek költségvetését.

5. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Karának költségvetési kerete és nappali tagozatos hallgatóinak létszáma, 1985–1991

Évek	A Tanárképző Kar költségvetési kerete (E Ft)	A Tanárképző Kar nappali tagozatos hallgatói (fő)	Költségvetési keret (Ft/fő)
1985	60 013	1 490	40 277
1986	61 849	1 479	41 818
1987	54 747	1 617	33 857
1988	81 030	1 657	48 901
1989	130 535	1 696	76 966
1990	142 719	1 727	82 639
1991	235 370	1 982	118 753

Forrás: Nagyné, 1997.

A Pécsi Tudományegyetemen a tanárképzés nappali és levelező tagozatos hallgatóit figyelembe véve az egy – számított – főre eső költségek (lásd *6. táblázat*) 1985-től 1991-ig 3,59-szorosra növekedtek, míg az országos adatok 3,41-szoros emelkedést mutattak (Polónyi, 2002). Ez az aránynövekedés jelentősnek tűnik, azonban azt is célszerű figyelembe venni, hogy a levelező hallgatók létszáma a vizsgált időszakban abszolút számokban, és az egészhez viszonyított arányaiban is csökkent.

Az 1991-es egy hallgatóra eső 107 132 Ft képzési költséget önmagában nehéz volt értékelni, ezért a 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet által meghatározott képzési normatívákat (lásd *Függelék 20. táblázat*) használtuk fel viszonyítási pontként, noha a normatívák hat évvel ké-

sőbb léptek életbe. Az egyetemi szintű bölcsészettudományi, a természettudományi és a művészeti, valamint a tanárképzés kiegészítő normatíváinak átlaga meghaladta a 300 000 forintot. Ennek tükrében látható, hogy a vizsgált időszak kezdeti szakaszában is finanszírozási gondokkal küzdhetett a Tanárképző Kar.

6. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Karának költségvetési kerete, nappali és levelező tagozatos hallgatóinak létszáma, illetve az egy főre eső költségvetési összeg, 1985–1991

Évek	A Tanárképző Kar költségvetése (E Ft)	A Tanárképző Kar beiratkozott hallgatói			Költségvetési keret/fő
		nappali tagozat	levelező tagozat	számított levelező létszám 2/3	
1985	60 013	1 490	780	522	29 827
1986	61 849	1 479	681	457	31 946
1987	54 747	1 617	569	381	27 400
1988	81 030	1 657	506	339	40 596
1989	130 535	1 696	373	250	67 078
1990	142 719	1 727	294	197	74 178
1991	235 370	1 982	215	144	107 132

Forrás: Nagyné, 1997.

46

A gyakorló iskolák fenntartása – azon túl, hogy közoktatási feladatokat láttak el – a tanárképzés költségeit is növelte. Támogatásuk 1985 és 1991 között több, mint négyszeresére emelkedett (lásd *Függelék 19. táblázat*). Ugyanebben az időszakban a teljes egyetemi költségvetés is 4,65-szorosára növekedett, azaz lényegesen magasabb volt finanszírozásának fejlődési üteme, mint a Tanárképző Kar esetében. Az történt ugyanis, hogy a nappali tagozatos hallgatók létszámbeli növekedése a Tanárképző Karon volt a legjelentősebb, ugyanakkor a később bevezetett normatív finanszírozás szerint az „egyenértékű” hallgató valószínűleg itt volt a költségigényesebb, hiszen az egyetemi természettudományi norma erősen meghaladta az egyébként alacsony jogász, közgazdász és bölcsész támogatási szintjét. Így tehát az itt vizsgált hét évben a tanárképzés finanszírozása abszolút számokban kifejezve évről évre jelentősen fejlődött – ez alól csupán az 1987-es év volt kivétel, amely 11,5%-os visszaesést mutatott –, ugyanakkor a társterületekhez viszonyítva relatíve fokozatosan lemaradt.

Az 1992-től 1996-ig terjedő időszak a tanárképzés finanszírozása szempontjából a pénzek rejtett csatornákon vándorlása miatt csak felszínesen volt vizsgálható. A Tanárképző Kar felszámolásával az 1992-ben megalapított Bölcsészettudományi és Természettudományi Karok között oszlott meg az egyetemre érkező tanárképzési normatíva legnagyobb része. A pedagógiai, pszichológiai és gyakorlati képzési feladatokat ellátó tanszékek a Bölcsészettudományi Karon belül működtek, ugyanakkor tevékenységük összegyetemi jellegű volt, tehát a profiljukba tartozó órákat a Természettudományi Karon is ellátták. A Természet-

tudományi Kar úgynevezett áttanítás címén ezért a szolgáltatásért fizetett a Bölcsészettudományi Karnak. A két kar közötti elszámolás rendszerint vitákhoz vezetett, mert az eltérő stúdiumszervezési és nyilvántartási rendszerek nem tették lehetővé a pedagógiai, a pszichológiai, a tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzési kurzusok azonos kezelését.

A Tanárképző Intézet 1995-ös megalakulásával új helyzet állt elő. Ekkor az intézet és a karok közötti vitában döntött el, hogy az úgynevezett tanárképzési modul egy hallgatóra vetített összege mekkora lehetett. A modul tartalmát ekkor a pedagógiai, a pszichológiai, a tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzési feladatok adták. A közös döntés eredményeként kialakított normatíva hallgatólétszámnak megfelelő összegét a Tanárképző Intézet kapta meg. Ebből azonnal visszajuttatta a karoknak a tantárgy-pedagógiák oktatására lebontható részleteket. A pszichológia oktatását ellátó tanszékek továbbra is a Bölcsészettudományi Karon maradtak, ezért a Tanárképző Intézet külön alku keretében fizetett a karnak. A tanárképzés fokozatos „elszegényedése” következtében az egyes szervezeti egységek egyre inkább arra a megoldásra kényszerültek, hogy már félénkenként nyújtsák be egymásnak a számlát, és rúgjanak fel egész évre kötött megállapodásokat. Valószínűleg ez lehetett az oka, hogy a pénzek áramlása gyakorlatilag követhetlenné vált, így a tanárképzés finanszírozása ebben a szakaszban reálisan nem elemezhető.

47

2.4.2. A FELSOÓKTATÁS FINANSZÍROZÁSÁNAK VÁLTOZÁSAI, 1996–2001

A felsőoktatás területén alapvető változást hozott a hallgatók képzésének normatív finanszírozása. 1996 őszén jelent meg a 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet, amely a felsőoktatási törvény 9/B § (2) bekezdésére hivatkozva a képzési normatívák bevezetéséről intézkedett. Az említett jogszabály az egyetemi képzésben 8, a főiskolai képzésben pedig 7 finanszírozási szakcsoportot határozott meg, és mindegyik mellé képzési normatívát rendelt (lásd *Függelék 20. táblázat*). A képzési normatívák száma azonban csak 11 volt, mert néhány finanszírozási szakcsoport esetében a főiskolai és az egyetemi képzés összegei azonosak voltak, például a bölcsész, a gazdasági és a nemzetiségi kiegészítő keretek összegeinél. Egy-egy finanszírozási szakcsoporton belül minden szak azonos finanszírozásban részesült, tehát a rendelet a szakok között nem differenciált. A normatívák 110 000 és 510 000 Ft között mozogtak. Az egyetemi szintű képzésben a tanárképzés szakmai (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai, gyakorlati) képzésének finanszírozására a rendelet önálló normatívát (EPED) állított be, amelynek összegét egyenértékű hallgatónként 30 000 Ft-ban határozta meg.

A fenti szabályozást a 72/1998. (IV. 10.) Korm. rendelet – elsősorban a Világbank képviselőinek javaslatára – egyszerűsítette, amelynek eredményeként 1998-ban már csupán hét finanszírozási csoportba so-

rolódtak be az egyes szakok (Polónyi, 2002). Ezt az integrációs vagy racionalizálási folyamatot erősítette a 112/1999. (VII. 10.) Korm. rendelet, amely a finanszírozási csoportok számát ötre, majd pedig a 120/2000. (VII. 7.) Korm. rendelet is, mely négyre csökkentette.

A felsőoktatás finanszírozásában tapasztalható integrációs folyamatokkal párhuzamosan a 72/1998-as rendeletről kezdődően az egyes új finanszírozási csoportokon belül a differenciálódás is elindult (lásd *Függelék 21. táblázat*). Ennek eredményeként nem azonos megítélés alá estek az egyes képzési irányokon belüli szakok, hanem normatívájuk a ráfordítás valóságos költségeihez próbált igazodni. Így fordulhatt elő, hogy egy finanszírozási csoporton belül az egyik szak képzési normatívája növekedett, a másiké pedig csökkent. A tanügyigazgatás részéről ezek az intézkedések a hatékonyabb gazdálkodás inspirálására irányultak. Ebben a racionalizálási folyamatban „eltűnt” az egyetemi szintű pedagógusképzés szakmai (pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai és gyakorlati képzési) stúdiumainak finanszírozására rendelt önálló normatíva, az EPED.

Az EPED megszűnése a képzési és fenntartási normatívák számának erőteljes csökkentésének kontextusában logikus lépés volt, és nem szolgált ettől eltérő oktatáspolitikai célokat. Ugyanakkor az egyetemen nehéz helyzetbe hozta a tanárképzés szakmai területével foglalkozókat, mert a hallgatói normatíva nem tett különbséget például a geográfus és a földrajztanári, a fizikus és a fizikatanári, történész és történelemtanári képzések között. (Akadt egyetlen ellenpélda is, mert a matematikus és a matematikatanári képzés más finanszírozási csoportba került. Azonban a „várakozással ellentétben” a matematikatanári képzés került az alacsonyabb finanszírozási csoportba.) Ebből adódóan a szakok felelősei, a karok a pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési költségek minimalizálásában voltak érdekeltek. Az egyes egyetemek belső struktúrájának függvénye, hogy ez a beállítódás mekkora feszültséget okozott. Az itt jelzett probléma kezelésére egyelőre egyetlen megoldás született: a Kossuth Lajos Tudományegyetemen költségelemzéssel állapították meg a tanárképzés szakmai oldalának minimális finanszírozási igényeit, majd ezt az összeget előre levették a hallgatói normatívákból (Az EPED-modell..., 1997). Ezt a módszert egyelőre más egyetemek nem követték.

A felsőoktatási intézmények az „egyenértékű hallgatói” létszám alapján igényelheték az állami támogatást. A 72/1998-as, a 112/1999-es és a 120/2000-es kormányrendelet is meghatározta az egyes szakok „szakszámát”, amely arra utalt, hogy az adott szak önállóan is, vagy csak egy másik szakkal társítva – 1-es, illetve 2-es jelzettel – jogosult-e a teljes összegű normatívára. A pedagógusképzés szakjainak túlnyomó többsége a 2-es besorolást kapta, azaz a kormányzati szándék vizsgált területünkön a szakpáros képzést szorgalmazta (lásd 7. táblázat).

7. táblázat. Az „egyenértékű hallgató” számításának szorzószámai a 154/1996-os, a 72/1998-as, a 112/1999-es és a 120/2000-es kormányrendeletekben

Képzési formák	1997	1998	1999	2000
	Szorzószámok			
Nappali kétszakos alapképzés*	1,00	1,00	1,00	1,312
Nappali egyszakos alapképzés**	0,75	0,75	0,65625	0,65625
Eltérő normával rendelkező nappali, kétszakos képzés	0,50–0,50	0,50–0,50	0,50–0,50	0,656–0,656
Nappali C vagy minor szak***	0,50	0,50	0,50	0,500
Esti tagozatos első alapképzés*	0,33	0,33	0,33	0,330
Levelező tagozatos első alapképzés*	0,25	0,25	0,25	0,250

* Ide sorolhatóak mindhárom tagozaton az első akkreditált iskolai rendszerű felsőfokú szakképzésben részt vevők, illetve a nappali tagozaton az első kiegészítő alapképzésben és az első szakirányú továbbképzésben részesülők.

** Az 1996-os rendelet a szakpárokban meghirdetett képzés esetén jelöli meg a szorzót, az 1998-as és az 1999-es rendeletek szakszámokat adnak meg. Az 1-es szakszámú szakok teljes normára, a 2-es szakszámúak csak csökkentett normára jogosultak. (A pedagógusképzés szakszámai – egy-két kivételtől eltekintve – 2-esek.)

*** Ebbe a kategóriába tartozó szakok például: eszperantó, esztétika, magyar mint idegen nyelv stb.

Míg a 154/1996-os kormányrendelet a felsőoktatási képzési normatívák bevezetéséről intézkedett, addig a 72/1998-as kormányrendelet már a felsőoktatási képzési és fenntartási normatívákról szólt. Ez arra utalt, hogy a normatívák 1998. január 1-jétől a fenntartási összegeket is tartalmazták. A megkapott képzési normatívák felhasználásáról az intézmények – gazdálkodási szabályzatukban rögzített módon – önállóan dönthettek. E módosulás eredményeként a képzéssel közvetlenül foglalkozó karok vagy tanszékek nem kaphatták meg a normatívák teljes összegét, mert az intézményi központi vezetés kénytelen volt a működési és fenntartási összegeket előre levonni. Ebből adódóan intézményenként más és más lehetett a képzésre közvetlenül fordítható rész mértéke.

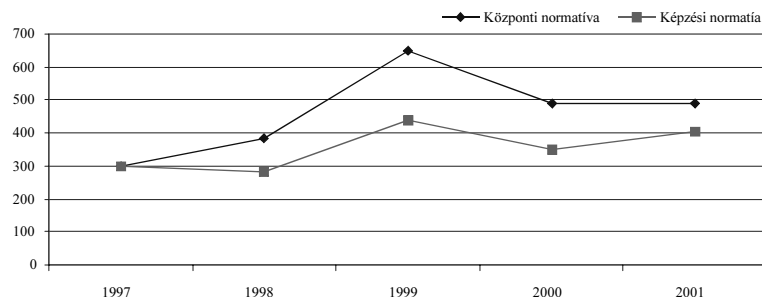
2.4.3. A FINANSZÍROZÁS JELLEMZŐ ADATAI A PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEMEN, 1996–2001

A vizsgált időszak elején a Pécsi Tudományegyetem a tanárképzés finanszírozása szempontjából kevésbé szerencsés könyvelési és nyilvántartási eljárást követett, ezért csak megközelítő pontossággal lehetett kideríteni a képzési terület valós költségeit. A normatív finanszírozás bevezetésével ez a helyzet megváltozott, mert a képzésben érintett karok a költségek megosztásában voltak érdekeltek. Elemzési szempontból azonban a normatív finanszírozás rövid, 5 éves időszakát is célszerű két szakaszra bontani, mert az egyetemi integráció 2001-től a normatívák elosztásában is új helyzetet teremtett. A Pécsi Tudományegye-

tem 1997-től 2000 decemberéig a képzési normatíva összegének függvényében differenciált módon vonta el a működésre és fenntartásra fordítandó részt a karoktól. Az elvonás aránya 1998-ban 23-27% között volt, 1999-ben és 2000-ben 26-32% között alakult (lásd *Függelék 22. táblázat*). Az egyetem ebből az elvont részből fedezte a központi kiadásokat, például a Rectori Hivatal működtetését, a könyvtár fejlesztését, az internetes szolgáltatást, a világítást és fűtést stb. Az elvonás mértékét az egyetem vezetői mindig alacsonynak, a karok képviselői pedig magasnak tartották.

Az egyetemi elvonások mértéke felhívta a figyelmet arra is, hogy a központi költségvetésben szereplő normatívák növekedésének üteme (lásd *Függelék 22. táblázat* és *17. ábra*) nem adott reális képet a képzésre valóságosan is fordítható összegek növekedéséről.

17. ábra. A központi és a képzési normatívák viszonya a Pécsi Tudományegyetemen a biológia és testnevelés szakok esetében, 1997 és 2001 között (E Ft)



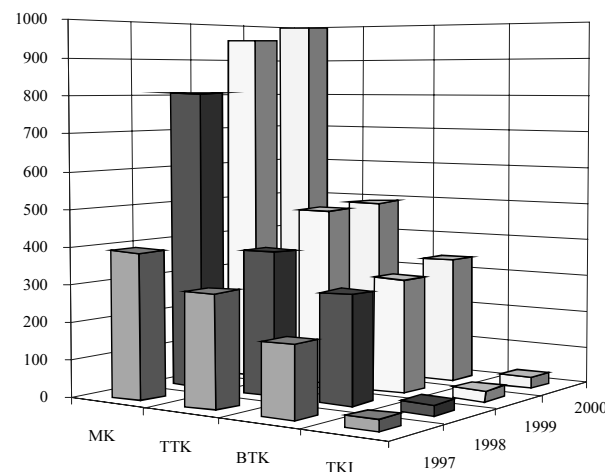
A vizsgált időszak végén jelent meg a tanulmányi pontrendszer bevezetésével foglalkozó 200/2000-es kormányrendelet, amely a képzési és fenntartási összegek elosztásának új eljárási módjaihoz teremtett elvi kereteket. A hallgatói normatívák kreditalapú elosztásának felvetődésével egyidőben – 2001. január 1-jétől – az egyetem központi elvonásainak mértéke is alapvetően megváltozott. Az integrált egyetem a karokra bízta a teljes képzési, működtetési és fenntartási feladatok szervezését, lebonyolítását és finanszírozását, ezért a központi támogatásból nem az említett 26-32%-nyi arányt vonta el, hanem minden normatívából azonosan 17%-ot. Az elvonáson túli összeg esetében a kreditalapú forráselosztás alapjául a képzés teljes kreditpontjain belül a kreditarányok szolgálhattak. Az egyetemi szintű, kétszakos képzés esetén a megszerzendő kreditpontok száma 300 volt, amelyből a tanárképzési rész 50 pontnyit képviselt. Ebben az esetben a tanárképzésnek 1/6 rész, azaz 16,6%-nyi „terhet” kellett vállalnia, tehát a normatívából is ilyen arányban részesült. A főiskolai szintű képzés, valamint az egysza-

kos tanárképzés esetén más adatokkal kellett számolni, ezért ki kellett alakítani a kreditalapú forráselosztás általános szabályait.

A kidolgozott eljárás (Kocsis, 2001) – röviden összegezve – azt jelentette, hogy a képzési normatívából elvontuk az egyetem központi kiadásokra szánt részét, a megmaradt összeget a szakképzési és a pedagógusképzési részarányuk megfelelően két részre bontottuk, majd a tanárképzési részt megszoroztuk az adott szakot képviselő hallgatók számával. A tanárképzési hányad tehát a különböző képzési normatívák tanárképzésre elkülönített részének összege volt, amely kiegészült a főiskolai szintű gyakorlati képzés normatívájával. Az itt leírtakat némileg módosítja az időközben megjelent 77/2002-es kormányrendelet.

A képzési, fenntartási és működtetési normatívák elosztásának más eljárásai is felmerültek. A már több szempontból is bemutatott 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet bevezette az évi 30 000 Ft-os tanárképzési (EPED) normatívát, amelyet a következő (1998-as) évi finanszírozási rendelet már meg is szüntetett. Azonban az akkor meghatározott összeghez ma is viszonyulni lehetne. Ha elfogadjuk azt a feltételt, hogy az elmúlt évek alatt a szakképzésre fordítható összegeknek szükségképpen növekedniük kellett, akkor elfogadható az a kitétel is, hogy a tanárképzésre fordítható összegeknek is növekedniük kellene. Itt már az a kérdés, hogy mennyivel emelkedjék az így elkülönítendő forrásrész. A Pécsi Tudományegyetemen a tanárképzési rész 1997-től 2000-ig nem változott, illetve nem változhatott, mert 1998-ban az EPED megszűnt. A karok viszont továbbra is az akkor meghatározott összeget szándékoztak a tanárképzésre fordítani. Ugyanakkor a karok normatívái

18. ábra. A normatívák növekedési arányai karonként a Pécsi Tudományegyetemen, 1997 és 2000 között

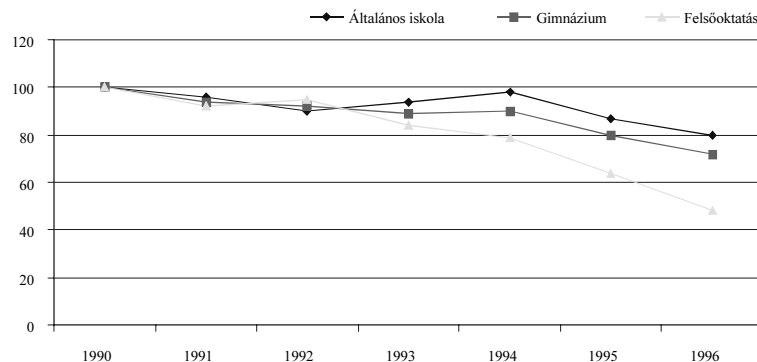


vái jelentős mértékben – bár nem azonos arányban – növekedtek (lásd 18. ábra). Ebben a helyzetben nehéz eldönteni, hogy a tanárképzési rész emelését melyik szak vagy kar százalékos változásaihoz igazítsuk. Jó megoldásnak az tűnne, ha az egyetemek a hallgatói létszámokkal súlyozott normatívaváltozás százalékos arányait a tanárképzés támogatásában is érvényesítenék. Ez az arány a Pécsi Tudományegyetem esetében 170% körül van. Természetesen ez a megoldás is ellenérzéseket váltana ki, mert kedvezne a Művészeti Karnak, gyakorlatilag nincs hatással a Bölcsészettudományi Karra, és hátrányosan érintené a Természettudományi Kart.

A finanszírozás ügyében elmondottak alapján láthatóvá vált az a relatív töke kivonási folyamat, amely a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzést a vizsgált időintervallum két szakaszában, 1985-től 1991-ig és 1996-tól 2000-ig adatokkal is igazolhatóan jellemezte. A 2001-től elindult kreditarányos forráselosztási elképzeléssel talán enyhíteni tud a társterületekhez viszonyított nagyarányú lemaradáson.

A Pécsen kialakult viszonyok magyarázataként említjük, hogy a relatív töke kivonás nemcsak a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés forráselosztási gyakorlatában érvényesült, hanem a felsőoktatási rendszer egészében, sőt a közoktatásban is (Semjén, 2000). Az 1990-es években az egy tanulóra, illetve hallgatóra számított központi támogatások reálértékben fokozatosan, 1995-ben és 1996-ban jelentősen csökkentek. Ez a csökkenés azokon a szinteken vált drámaivá, ahol mindez létszámnövekedéssel járt együtt (lásd 19. ábra).

19. ábra. Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás reálértékének⁹ alakulása az oktatás különböző szintjein, 1990–1996 (1990 = 100%)



Forrás: Semjén, 2000.

2.5. A TANÁRKÉPZŐ INTÉZET HUMÁN ERŐFORRÁSAI

A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Kara szokatlan szervezeti alakulat volt az egyetemek mindennapi életében, hasonló kar csak a Veszprémi Egyetemen működött és működik ma is, illetve az Eötvös Lóránd Tudományegyetemen napjainkban tervezik megszervezését. A Bölcsészettudományi Kar és a Természettudományi Kar 1992-es kiválása után kialakult Tanárképző Intézet sem megszokott szervezeti kerete a hazai, egyetemi szintű tanárképzésnek. A pedagógia tantárgyakat és a hozzájuk tartozó gyakorlati képzési feladatokat általában a bölcsészettudományi karokon működő pedagógiai vagy neveléstudományi tanszékek látták el. Egyelőre kizárólag a Pécsi Tudományegyetemen jött létre egy olyan, karokon kívül működő, közvetlenül a rektor alá rendelt szervezeti egység, amely a tanárképzés minden szakmai feladatát koordinálta. Ez az intézet kiegészült két olyan funkcióval, illetve részleggel, amelyek közvetlenül nem voltak részei a tanárképzés mindennapi gyakorlatának. Ezek az Iskolakultúra szerkesztősége és egy pedagógusképzéssel foglalkozó kutatócsoport. (A finanszírozás szempontjából e két utóbbi egység a tanárképzéstől függetlenül működött.)

A jelenleg Tanárképző Intézet néven működő intézmény – és a jogelőd egységek – legfőbb jellemzője az egyetem létrejöttétől tapasztalható állandó szervezeti és tartalmi változás volt. Ezt az állapotot nem kitüntetetten az intézet körül zajló események, hanem az egyetemmé válás folyamatai idézték elő. Az 1982-ben még egy tanszéken dolgozó, mintegy 15-18 főnyi oktatói testület a Tanárképző Kar megszűntével három tanszékre vált szét, viszonylag erős szervezeti határokkal. A tanszékek közötti kommunikáció és együttműködés nem volt zavartalan, illetve a különálló tanszékek létrejöttében személyi ellentétek is szerepet játszhattak (Bárdossy, 1992; Komlósi S., 1991; Vastagh-Tóthné, 1996). Az 1995-ben megalakult Tanárképző Intézet eddigi működése során a korábban erős tanszéki határokat megpróbálta „fellazítani”, ezért elsősorban egységes, intézeti jellegét hangsúlyozta. Az intézet mintegy 25 fős munkatársi gárdája – ebből 18-20 fő oktató – két nagy csoportból rekrutálódott. Az egyik csoport pécsi lakással, legalább 10 éves pécsi egyetemi oktatási gyakorlattal, ebből adódóan nagy helyismerettel és kapcsolati tőkével rendelkezett. A másik csoport vidékről járt Pécsre tanítani, legalább 10 éves kutatóintézeti gyakorlattal és jelentős szakmai reputációval rendelkezett, ugyanakkor egyetemi oktatási gyakorlata és az egyetemen belüli kapcsolati tőkéje szerényebb volt. Mára a csoportok határai átjárhatókká váltak.

A teljes státusú oktatók létszáma a vizsgált időszakban szűk keretek között mozgott: a Tanárképző Intézetté válással kapcsolatos átszervezések során néhány fővel növekedett, majd 1998-tól fokozatosan csökkent. A Tanárképző Kar 1992-es megszűnésének idején és 2001-ben

egyenként 18 fő látta el az oktatási feladatokat. A nappali tagozatra felvett első évfolyamos hallgatók létszáma viszont 1989-től fokozatosan növekedett, ebből adódóan az egy oktatóra eső tanórak száma és az oktató/hallgató-arány is növekedett (lásd 8. táblázat). A teljes oktatói státusokra vetített heti óraszámok átlaga megközelítette a tízet, a hallgatók átlaga viszont a 100 főt. Ez utóbbi területen az országos átlag a 12 főhöz közelített, az OECD-országok átlaga 14,6 fő (Polónyi, 2002). Mindez azt jelenti, hogy a Tanárképző Intézet oktatóinak legegyszerűbb statisztikai mutatói messze meghaladják az egyetem bármely karának hasonló területen nyert mutatóit és országosan is kuriózumnak minősíthetők.

8. táblázat. A Tanárképző Intézetben megtartott órák száma, az oktatók és a hallgatók létszáma és arányaik, 1999/2000–2001/2002

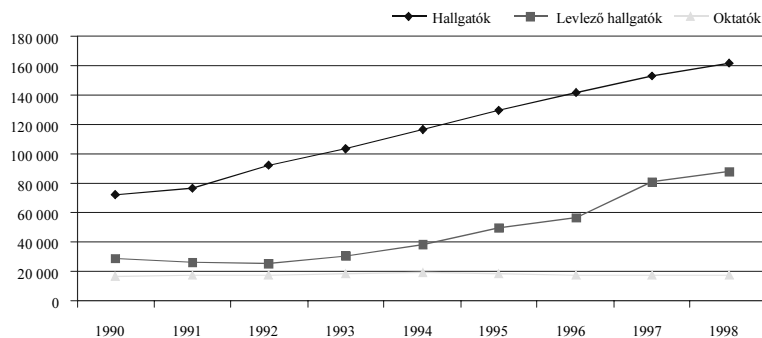
Félévek	A kurzusok száma	A tanórak száma	A kurzusra jelentkezők száma	A kurzusok létszám-átlaga	Az oktatók létszáma	Az oktatók óraszám-átlaga	Az oktatói státusok száma	A státusok óraszám-átlaga	Oktató/hallgató-arány
1999/2000. I.	104	181	2731 *	26,3	26	7,0	25,0	7,2	105,0 *
1999/2000. II.	103	161	3047 *	29,6	26	6,2	22,0	7,3	117,2 *
2000/2001. I.	90	163	2844 *	31,6	25	6,5	20,0	8,1	113,8 *
2000/2001. II.	86	156	2613 *	30,4	22	7,1	19,0	8,2	118,8 *
2001/2002. I.	90	146	2445 *	27,2	19	7,7	17,0	8,6	128,7 *
2001/2002. II.	115	181	3405 *	29,6	21	8,6	18,5	9,8	162,1 *
			1767**						84,1**

* A kurzusokra jelentkezettek kumulált száma és az oktató/hallgató arány.

** A Tanárképző Intézetben kurzust felvett hallgatók létszáma.

A Tanárképző Intézetben kialakult helyzet magyarázatoként említjük, hogy a felsőoktatási rendszer expanziója az oktatók/hallgatók arányát országos viszonylatban is alapvetően átstrukturálta. Miközben az oktatók létszáma 1991 és 1998 között gyakorlatilag nem változott, a hallgatók létszáma – a levelező tagozaton tanulókkal együtt –, több, mint kétszeresére növekedett (lásd 20. ábra).

20. ábra. A felsőoktatás oktatói és hallgatói létszámaadatai, 1990–1998



Forrás: Semjén, 2000.

A Tanárképző Intézet belső működési rendjét a Szervezeti és Működési Szabályzat határozta meg. Ez a dokumentum működési elveit és gyakorlatát illetően nem térhetett el az egyetemi SZMSZ-től, ebből adódóan az Intézeti Tanács összetételének előírásai megegyeztek a szenátus összetételének előírásaival (erről korábban szoltunk). A 12 fős Intézeti Tanács munkájában hét vezető oktató vesz részt, egy fő képviseli a más alkalmazottakat, négy fős a hallgatói képviselet, tehát az akadémiai „túlsúly” itt is jellemző volt. Az eddig elmondottakból természetesen következik, hogy az intézet vezetősége is a vezető oktatók közül került ki, hiszen a vezetőséget elsősorban alkotó tanszékvezetők csak minősített szakemberek lehettek.

3. A TANÁRJELÖLTEK VÉLEMÉNYE A PÁLYÁRÓL ÉS A KÉPZÉSRŐL

A pedagóguspálya hazánkban éppúgy, mint szerte a világban, a legnépesebb szakma az értelmiségi munkavállalók csoportjában. Magyarországon a közoktatásban tanítók száma az elmúlt évtizedben 164 000 fő körül ingadozott. A pedagógusok aránya a munkavállalók körében az Európai Unióban 3%, hazánkban 4% közelében alakult (Halász–Lannert, 2000). Ezek a tények akár önmagukban is indokolhatják annak a vizsgálatnak a jogosultságát, amely arra kíváncsi, hogyan értékelik a leendő tanárok főiskolai vagy egyetemi felkészítésüket.

3.1. AZ ELTÉRŐ TANULMÁNSZERVEZÉSI ELJÁRÁSOK HATÁSA

Az előző fejezetben a Pécsi Tudományegyetem oktatási tevékenységéről szólva a tanárképzés történeti, szervezeti és tartalmi változásaira koncentráltunk. Mielőtt rátérnénk kérdőíves vizsgálatunk eredményeinek bemutatására, szükségesnek látszik néhány olyan, a tanulmány-szervezési eljárások változásáról szóló információ közlése, amely befolyásolhatta a megkérdezett hallgatók válaszainak alakulását.

A Bölcsészettudományi Kar – 1992-es megalakulásától kezdődően – a kreditrendszernek egy olyan változatát vezette be, amely lehetővé tette a stúdiumok egyéni, a hallgató belátása szerinti szervezését, függetlenül az egyes tantárgyak közötti tartalmi összefüggésektől vagy logikai célszerűségektől. A szabad tanulmányi rend választása együtt járt a felvett vagy felvenni szándékozott órák esetleges ütközésével, illetve azzal a készlettel, hogy ütközések esetén a hallgatók jelenlétét az oktatók is toleranciával kezeljék. Ebben a kontextusban szinte törvényszerűen alakult ki a rangsor a szaktudományos képzés és a pedagógiai képzés órái között, rendszerint az utóbbiak rovására. Mindezek a Bölcsészettudományi Kar esetében – a tanári mesterségre felkészítő tantárgyak területén – fellazították a tanulmányi fegyelmet.

A tanári mesterségre felkészítés stúdiumainak megítélését negatívan befolyásolta az a tény, hogy a kollokviumi és szigorlati érdemjegyek átlagai kirívóan magasak voltak, így a tanárképes szakokat választó hallgatók tanulmányi átlagait az e területen szerzett érdemjegyek kedvezően befolyásolták. Ez a hatás az ösztöndíjak elosztásánál is érzékelhető volt, ezért a Kari Tanács egyetértésével a hallgatói önkormányzat javaslatot tett a pedagógiai stúdiumok osztályzatainak „tanulmányi átlagba be nem számítása” ügyében. 1995-ben az előterjesztés sikeres volt, de a helyzet időközben úgy változott, hogy 2000-től 50%-os súlyal ismét figyelembe vették e tárgyak osztályzatait.

A Természettudományi Karon a szakképzés belső logikájából, az egyes tantárgyak tartalmából adódóan a tanulmányi rendet kezdettől fogva kötöttebbben határozták meg, mint a Bölcsészettudományi Karon. A pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési stúdiumok is alkalmazkodtak ehhez a belső rendhez. A kar vezetése úgynevezett „tanárképzési sávokat” – például kedden 12-től 16 óráig és csütörtökön 12-től 16 óráig – szabadított fel, amelyen belül a hallgatók az óraütközések veszélye nélkül vehettek fel pedagógiai kurzusokat. Ez a megoldás jól funkcionált, azonban 1995-től a Bölcsészettudományi Karon korábban is érvényesült szabadabb stúdiumfelvételi rendszer elemei „átszivárogtak” a Természettudományi Kar hallgatóinak gyakorlatába. A labilis helyzetben a kari tanulmánysszervezés is „felfedezte” a sávot, és olyan gyakorlatokat helyezett át ide, amelyek korábban csak az alapstúdiumok óráit követhették. Mára a Természettudományi Karon is előfordul, hogy III. és IV. évfolyamos hallgatók vesznek fel bevezető stúdiumokat. A pedagógiai tárgyak érdemjegyeinek tanulmányi átlagba való beszámítását ezen a karon is nehezítették a hallgatók. Ennek eredményeként ma ott is csak 50%-os súllyal „érvényesül” a tanárképzés.

Az 1995-ben megalapított Művészeti Kar esetében a tanári mesterségre felkészítés stúdiumai általában „szükséges rosszként” funkcionáltak. A kar önképébe nem épült be az a tény, hogy a hallgatók művészi tevékenységre felkészítése mellett a pedagóguspályára készülésre is időt kellene fordítani. Ez a beállítódás valószínűleg a karon működő „mesterhez kötődésből” következik. A pedagógiai tárgyak felvételében a korábbi „anyaintézmény”, a Bölcsészettudományi Kar gyakorlatát folytatták. Mivel a hallgatók egyénileg tájékozódtak és vették fel a pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési stúdiumokat, gyakran fordult elő a megkésetttség és ezzel együtt a diplomaszerezés elcsúszása.

A tanári mesterségre felkészítés egyetemen belüli koordinálása 1995-től kezdődően a Tanárképző Intézet feladatává vált. Az intézet minden félév kezdete előtt közzé tette tanrendjét, amely a stúdiumok rövid jellemzése mellett a kurzusok felvételi sorrendjének optimális útját is tartalmazta. A Pécsi Tudományegyetemen három- és négyéves főiskolai, illetve ötéves egyetemi szintű tanárképzés folyt, ezért az optimális út javaslata három változatban is elkészült. A hallgatók az itt jelzett stúdiumokat a Tanárképző Intézetben vették fel, azonban lecke-könyveiket és a hallgatói nyilvántartásokat a karok kezelték. Ez a megoldás azokban az esetekben okozott problémát, amikor a hallgatók egy-egy pedagógiai kurzus követelményeit nem teljesítették, ezért az adott stúdiumról le akartak mondani, vagy – mert a karokon a pedagógiai érdemjegyeket nem számították bele a tanulmányi átlagba – az elégtelen beírását kérték. Az ilyen helyzetek elkerülésére született meg a Tanár-

képző Intézet önálló Tanulmányi és Vizsgaszabályzata, amely a kurzusok utólagos „leadását” nem engedélyezi.

3.2. A VIZSGÁLAT RÖVID LEÍRÁSA

A tanárképzés folyamata az abban részt vevő hallgatók pozitív attitűdjei, valamilyen szintű involválódása nélkül nem lehet eredményes. Az elmúlt évtizedben közvetett jelek – az előadások és a szemináriumok látogatottságának csökkenése, az iskolai gyakorlatok külső gyakorlóhelyekről hozott igazolásokkal történő kiváltása, a szigorlati teljesítmények érzékelhető csökkenése – a Pécsi Tudományegyetemen is arra utaltak, hogy a hallgatók érdeklődése a tanárképzés és a pedagóguspálya iránt jelentős mértékben romlott. Ugyanakkor a pécsi Tanárképző Intézetben a kurzusok befejező óráin rendszeresen vizsgáltuk a hallgatók elégedettségét a tanulmányok tartalmát, a feldolgozás módszereit, a tanultak várható hasznát és az oktatók munkáját illetően. Az eredmények meglepően jók voltak, így diszkrepancia alakult ki a hallgatók tanárképzésről alkotott általános felfogása és a stúdiumokról szerzett vélemények között. Ezek alapján úgy gondoltuk, hogy a tanárjelöltek véleményét egy olyan kérdőívvel próbáljuk feltérképezni (lásd 2. számú melléklet), melynek kitöltésére a tanárképzési tanulmányok lezárása után, az oktatók személyes jelenlétének kizárásával és az önkéntesség biztosításával került sor.

3.2.1. AZ ADATFELVÉTEL KÖRÜLMÉNYEI

A pedagógiai és a pszichológiai tanulmányokat az elmúlt években önálló szigorlatok zárták le. Ezeket váltotta fel 2000 szeptemberétől a 111/1997. Korm. rendeletben előírt komplex pedagógiai-pszichológiai szigorlat, amelyben a két intézet tartalmi és szervezeti együttműködése is feltételezett. A pszichológiai szigorlatokat a Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézete szervezte és bonyolította le, rendszerint az utolsó pszichológiai kurzus lezárásához kapcsolódóan. A pedagógiai szigorlatok a Tanárképző Intézet keretein belül zajlottak, általában vizsgaidőszakokon kívüli időpontokban. A vizsgahalasztások, a kurzusleadások és a tanári képzettségről történő lemondások következtében egy-egy szigorlati időpontban általában 250-300 fő jelentkezővel számolhattunk. A nappali tagozatos hallgatók képzéssel kapcsolatos véleményének vizsgálatára ezeket az alkalmakat használtuk fel, 1998 márciusában, 1999 márciusában és 2000 márciusában. Összesen mintegy 750-800 hallgató kapott kérdőívet, ezekből közel 350 érkezett vissza, közülük 323 darab volt elemezhető. Ez a kiosztott kérdőíveknek mintegy 36-40%-a.

3.2.2. A KÉRDŐÍV TARTALMA

A kérdések egy csoportja a hallgatók alapadataira – kor, nem, lakóhely típusa, választott szak, nyelvismeret, számítógép-ismeret, pedagógus családtag – vonatkozott. Fontosnak tartottuk annak tisztázását is, hogy a kérdezt a pedagóguspályára szándékozik-e lépni, vagy csak azért hallgat pedagógiai stúdiumokat, mert szakjainak képesítési követelményei ezt előírják. A kérdőív tartalmával kapcsolatosan voltak előzetes tapasztalataink. A zárt kérdések esetén az ok-okozati összefüggések, a hallgatói vélemények – esetleg karonként vagy szakonként eltérő – kontextusai kevésbé tárulnak fel. Ezért úgy döntöttünk, hogy a korábbi változatokat kiegészítjük nyílt kérdésekkel, melyek megválaszolásához biztosítjuk az egyénileg változó időt, növelve ezzel annak az esélyét, hogy megbízhatóbb információkat kapunk. A központi kérdések az egyes tanulmányi irányok megítélésével és a gyakorlati képzéssel voltak kapcsolatosak. Zárt kérdésekben osztályzatokkal, a nyíltak esetében véleményük kifejtésével válaszolhattak a hallgatók.

3.3. HÁTTÉRADATOK A HALLGATÓI VÉLEMÉNYEK VIZSGÁLATÁHOZ (FÜGGETLEN VÁLTOZÓK)

Háttéradatként kezeltük hallgatóink egyetemi karhoz tartozását, életkorát, nemét, idegennyelv-ismeretét, számítógép-használatát, lakóhelyének településtípusát és a pedagóguspályára lépéssel kapcsolatos előzetes szándékaikat. A képzés megítéléséről szóló vélekedéseket elsősorban ezek függvényében elemeztük.

3.3.1. A HALLGATÓK KARI, NEMENKÉNTI, ÉLETKORI ÉS TELEPÜLÉSTÍPUSOK SZERINTI MEGOSZLÁSA

Vizsgálatunkban a kérdőív leadásával önként szerepet vállaló hallgatók jellemző adatai közül az egyik a nemi hovatartozás, amely jelentős hatással volt a függő változókra. Ezzel kapcsolatban az a legfontosabb kérdés, hogy a mintába bekerült hallgatók nemenkénti megoszlása összevethető-e a Pécsi Tudományegyetemen tanárképzéssel is foglalkozó karok hallgatóinak hasonló mutatójával. A rekrutációs adatok vizsgálata során azt tapasztaltuk, hogy az első évfolyamos nők aránya az elmúlt 15 év átlagában 65% körül mozgott (lásd Függelék 14. táblázat), miközben a szélső értékek 59%-ot, illetve 71%-ot mutattak. A spontán módon kialakult mintánkban a férfiak aránya egyharmad részt tett ki. Ebből a szempontból tehát a minta nagy hasonlóságot mutatott az alapsokasággal.

1995 és 2000 között a tanárképzésben érintett hallgatók 62%-a a Bölcsészettudományi, 32%-a a Természettudományi és 6%-a a Művé-

szeti Kar keretein belül folytatta tanulmányait. Ezek a viszonylag nagy aránybeli különbségek a finanszírozás kapcsán korábban már említett „egyenértékű” hallgatólétszámok esetében kiegyenlítettebbek. A mintába bekerültek kari kapcsolódásai ettől eltérő képet mutattak (lásd 9. táblázat). Azokat a hallgatókat, akik két vagy több karra nyertek felvételt, a több-kari csoportba soroltuk.

9. táblázat. A kérdőívet kitöltők karok szerinti megoszlása

Változók	Bölcsészettudományi Kar		Természettudományi Kar		Művészeti Kar		Több-kari hallgatók	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
A hallgatók karok szerinti megoszlása n = 313	134	42,8	123	39,3	41	13,1	15	4,8
A nem tanárképes szakot választók megoszlása n = 38	24	63,2	7	18,4	4	10,5	3	7,9

*Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet.

** Pollack Mihály Műszaki Főiskolai Kar.

A minta megoszlása nem hasonlít az alapsokaság előző bekezdésben említett kari arányaihoz. A szigorlatokra jelentkező hallgatók esetében arányeltolódás tapasztalható a természettudományi karosok javára. Ez azzal magyarázható, hogy a Bölcsészettudományi Karon viszonylag sokan vannak a nem tanárképes szakokon tanulók – arányuk eléri a 20%-ot –, ugyanakkor itt működnek olyan szakok, amelyeknek van tanárképes és nem tanárképes változata. Ez utóbbi esetben előfordult, hogy néhány pedagógiai stúdium után a tanári pályára való felkészülésről lemondtak¹⁰ a hallgatók. A kari vezetés az erre irányuló szándékokat egyelőre támogatja. Ennek ellentmondó jelenség, hogy a képzési folyamatban már megjelentek azok a hallgatók, akik tanulmányaik befejezése után egy-két évvel vették fel a „tanárképes” stúdiumokat. Az ő hallgatói jogviszonyuk – a finanszírozási problémák miatt – egyelőre tisztázatlan.

Az elmondottak alapján a mintába bekerült hallgatók karonkénti arányai már nem mutatnak nagy eltérést a tanárképes szakokat felvett alapsokaság megoszlásához viszonyítva. Külön érdekesség, hogy a nem tanárképes szakokat választók között vannak olyan hallgatók, akik felveszik a pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat, és a szigorlatokig is eljutnak. A mintában szerepeltek ilyen hallgatók, arányuk meghaladta a 10%-ot (lásd 9. táblázat). Az azonban kérdéses, hogy a mintába való bekerülésük a további elemzésben nem lesz-e torzító hatású. Erre a problémára még visszatérünk. A tendencia érdekes ellenpontja lehet a tanárképes szakokat választók tanári képesítéséről való lemondásának. Az azonban megjegyzendő, hogy a tanári mesterségre egyéni döntés alapján készülőknek csak 42%-a akar tanítani, a többiek nem, vagy egyelőre nem tudják (lásd Függelék 23. táblázat).

A nemek aránya az egyes karokon belül eltérő módon alakult. A bölcsészettudományi szakokon a nők túlsúlya jellemző, a természettudomá-

nyi szakokon kiegyenlített a férfiak és a nők létszáma. A mintára vonatkozóan is ezeket az arányokat tapasztaltuk (lásd Függelék 24. táblázat).

A nappali tagozatos hallgatók a pedagógiai szigorlatok letételének idején általában 22-23 évesek voltak, tehát – automatikus továbbhaladást feltételezve – IV. és V. évfolyamos hallgatókat várhattuk ezekre a vizsgákra. Ez a gyakorlatban természetesen nem így volt. A mintába bekerült hallgatók adatai 20 és 38 év között szóródtak. A legmagasabb átlagéletkor a művészeti karos hallgatókat jellemezte, elsősorban közöttük szerepeltek a 30 év felettiak. A képzés természetéből következik, hogy erre a karra egy körülírható – de pontosan meg nem határozható – érettség előtt a hallgatók nem kerülhetnek be. A természettudományi karosok a szigorlat letételének időpontjában valamivel idősebbek voltak, mint a bölcsészek. Ez elsősorban annak tulajdonítható, hogy a természettudományi tanulmányokban még mindig érezhető volt a stúdiумok felvételének viszonylagos kötöttsége, és így általában a harmadik tanév végén vagy a negyedik tanév elején került sor a szigorlatra. A bölcsészettudományi karosok egy része erre már korábban is vállalkozott. Tovább árnyalja a képet, hogy a Bölcsészettudományi Karon ma is tanulnak főiskolai szintű, hároméves képzésben részt vevő hallgatók. Az átlagéletkorok nemenkénti összehasonlításában a férfiak adatai voltak a magasabbak (lásd Függelék 25. táblázat).

A Pécsi Tudományegyetem hallgatóinak rekrutációs viszonyait bemutató fejezetben említettük, hogy az első évfolyamra beiratkozott nappali tagozatos hallgatók körében a Budapestről érkezettek az 1985-től 2000-ig terjedő 16 év átlagában közel 10%-ot képviseltek (lásd Függelék 13. táblázat). A fővárosból származó hallgatók ilyen arányú jelenlétét tapasztalhattuk a mintában is (lásd 10. táblázat). Ebben a fejezetben már nem látszott célszerűnek a minta megyénkénti összetételének vizsgálata, hiszen az vélhetően nem volt meghatározó hatással az egyetemi stúdiумok színvonalának megítélésére. Erre az előfeltevésre a későbbiekben visszatérünk.

10. táblázat. A nappali tagozatosok mintájába került hallgatók településtípusok szerinti megoszlása

Megoszlás településtípus szerint n = 321	Budapest		Megyei jogú város		Kisváros		Község		Egyéb*	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	35	10,9	137	42,7	86	26,8	57	17,4	7	2,2

*Tanya, erdészház stb.

3.3.2. A HALLGATÓK IDEGENNYELV-ISMERETE ÉS SZÁMÍTÓGÉP-HASZNÁLATA

A pályára készülés szempontjából lényeges adatnak tekintettük a hallgatók idegennyelv-ismeretét és az elektronikus kommunikációra, azaz a számítógépek mindennapi használatára való felkészültségét. Egyrészt a „virtuális tanári szobák” megjelenésével ma már mindkettő alapvető tájékozódási eszköznek tekinthető a pedagóguspályán. Ugyanakkor számos hallgató esetében a diploma megszerzésének egyik korlátja éppen a nyelvvizsga hiánya. Másrészt az Európai Unió oktatásügyvel kapcsolatos alapidokumentumai kiemelten kezelik az idegen nyelvi és az elektronikus kommunikációval kapcsolatos alapkészségek kialakítását, kitüntetett figyelmet fordítva a tanárképzésben elsajátítandó, a „szokásosnál magasabb szintű releváns technikai képességek” (European..., 2001) kialakítására. A kérdőív kitöltésekor a 323 fő 86%-a rendelkezett valamilyen szintű nyelvtudással (lásd 11. táblázat). Az összesen megszerzett nyelvvizsgák száma 529 volt, amely hallgatónként 1,6-es átlagnak felelt meg. Meglepő adat, hogy az igazolt nyelvtudással rendelkezők körében a harmadik nyelvvizsgát is megszerzettek aránya meghaladta a 20%-ot. A legnépszerűbb nyelvnek az angol bizonyult, az összes vizsgák 40%-át tette ki. A második helyen álló német nyelv is jelentős arányt, 26%-ot képviselt. A francia nyelv – az előzőektől jelentősen elmaradva – a harmadik volt a rangsorban. Az eddig nem említett európai nyelvek között legtöbbször az olasz és a spanyol fordult elő, majd a holland és a svéd következett, rangsoruk azonos volt a felsorolással. Az egyéb európai nyelvek között elsősorban az orosz és a horvátot említették hallgatóink. A keleti nyelvek kurióznak számítottak, közülük különös választásnak, illetve lehetőségnek tekintettük az indonéz nyelv ismeretét. Az egyetem elvégzése után tanítani nem akarók körében az idegennyelv-tudással rendelkezők aránya az első és a második nyelv esetében csekély mértékben meghaladta a tanítani szándékozókét: 87% és 52%, illetve 85% és 50%.

11. táblázat. A hallgatók nyelvismeretének adatai

A nyelvvizsgák száma n = 323	Angol	Német	Francia	Dél- és nyugat- európai nyelvek	Egyéb európai nyelvek	Holt nyelv	Keleti nyelv	N
Egy nyelvvizsga	124	86	14	27	17	7	2	277
Két nyelvvizsga	74	34	15	25	14	2	2	166
Három nyelvvizsga	15	9	2	21	10	5	4	66
Négy nyelvvizsga	-	5	-	2	4	3	-	14
Öt nyelvvizsga	1	1	-	1	1	1	1	6
Összesen	214	135	31	76	46	18	9	(529)

A vizsgált hallgatók nagy többsége (83%-a) rendszeresen használt számítógépet. Ezen a téren a férfiak és a nők között nem tapasztaltunk említésre érdemes különbséget (lásd Függelék 26. táblázat). A géphasználók arányával kapcsolatban említésre érdemes az a tény, hogy a 2001/2002-es tanévtől kezdődően minden hallgató rákényszerül a számítógép megismerésére, mert a tanulmányi ügyek is azon keresztül lesznek lebonyolíthatóak.

3.3.3. A HALLGATÓK PEDAGÓGUSPÁLYÁVAL KAPCSOLATOS ATTITÚDJEI

Az egyetemi oktatók körében ma már evidencia, hogy a tanárképes szakokon végzett hallgatók nagyobb része nem a pedagóguspályán helyezkedik el. Ez elsősorban a végzettség munkaerő-piaci helyettesítési képességének köszönhető. A pálya átlagos, természetes fluktuációja az utóbbi 8-10 évben az újonnan végzett pedagógusok fokozatosan csökkenő arányát, maximum 30-40%-át igényelte. Ez az igény természetesen területi adottságoktól, képzési szintektől és szakoktól függően eltérhet egymástól (Kocsis, 1999a). Az azonban kevésbé ismert, hogy a tanításra is felkészülő hallgatók milyen arányban szeretnének pedagógusok lenni, illetve milyen arányban utasítják vissza ezt a lehetőséget. A kérdőívet kitöltő és visszajuttató hallgatóink kevéssel több, mint a fele nyilatkozott úgy, hogy tanulmányai befejeztével tanítani szeretne. Mindebből az következik, hogy a tanári pályára készülésben céltudatos aktivitást csupán a hallgatók felétől várhattunk. A többiek pozitív attitűdjeinek kialakítása vagy befolyásolása az oktatók feladata, azonban feltételezhető az is, hogy a hallgatók pedagóguspályát elutasító döntése megalapozott és kontextusában is progresszív hatású volt, azaz a tanárképzés jelenlegi gyakorlatában – alkalmassági vizsgálatok hiányában¹¹ – a hallgató egészséges önreflexiójának is lehetett az eredménye a pályáról való lemondás. A pályával kapcsolatos terveket illetően a nők nagyobb arányban választottak pozitívan, mint a férfiak (lásd 12. táblázat).

A pályára lépés szándékainak megoszlásában az egyes karok hallgatói között nem találtunk jelentős különbséget (lásd 12. táblázat). Legnagyobb arányban a Bölcsészettudományi Kar hallgatói jelezték, hogy szeretnének tanítani, és legkevésbé a művészeti karosok vállalták ezt a feladatot.¹² Az adatok feldolgozásának váratlan eredményeként értékeltük, hogy a pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési stúdiumokat felvett, de nem tanárképes szakokon tanuló hallgatók esetében nem tértek el alapvetően az adatok, mint az eredetileg is tanárképeseknél: 42%-uk nyilatkozott úgy, hogy tanítani szeretne, 45% visszautasította ezt a tevékenységet, és 13%-ot tett ki a bizonytalanok aránya (lásd Függelék 23. táblázat). Ebből az utóbbi adat-sorból arra következtethetünk, hogy vannak a pedagóguspályára felké-

szülést nemcsak célnak, hanem lehetséges befektetésnek vagy biztosítéknak tekintő hallgatóink is. Tekintettel arra, hogy a nem tanárképes szakokat választó hallgatóknak is közel a fele szándékozik tanítani, nem egy alapvetően eltérő affinitású csoport mintába kerüléséről beszélhetünk, így jelenlétük – létszámuknak is köszönhetően – nem torzítja az elemzés eredményeit.

12. táblázat. A vizsgált hallgatók pedagóguspályával kapcsolatos szándékainak nemek és karok szerinti megoszlása

A pályára lépés szándéka	Igen		Nem		Egyelőre nem tudja	
	fő	%	fő	%	fő	%
Nemek és karok szerinti megoszlás						
Férfiak	43	41,0	46	43,8	16	15,2
Nők	114	57,6	64	32,3	20	10,1
Együtt (n = 303)	157	51,8	110	36,3	36	11,9
Karok szerinti megoszlás						
Bölcsészettudományi Kar	75	57,2	42	32,1	14	10,7
Természettudományi Kar	61	50,4	45	37,2	15	12,4
Művészeti Kar	20	50,0	16	40,0	4	10,0
Több-kari*	4	26,7	7	46,6	4	26,7
Összesen (n = 307)	160	52,1	110	35,8	37	12,1

* Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A feltett kérdés: Akar-e pedagógus lenni?

64

A vizsgálatba bekapcsolódók pályával kapcsolatos szándékainak okait és indokait nyílt kérdésekkel vizsgáltuk. A tanítani szándékozők leggyakrabban a gyermekek szeretetét, a hivatástudatot és az értékátadást említették (lásd 13. táblázat). A pozitív beállítódású indokok mellett reális helyzetfelmérésekkel is találkozhattunk. Például: „*vonzó a nyári szabadság; vonzó a tanári munka szabadsága; kevés kompromisszum árán az ember azzal foglalkozik, amivel valószínűleg a legjobban szeretne*”.

13. táblázat. A tanítani szándékozó hallgatók legfontosabb motívumai

A pályaválasztás motívumai (n=157)	Gyermek-szeretet		Hivatástudat		Értékátadás		Egyéb	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	52	33,1	52	33,1	27	17,2	26	16,6

A feltett kérdés: Miért akar pedagógus lenni?

A pálya elutasításának indokaként leggyakrabban a pedagógusok társadalmi megbecsültségének hiányát fogalmazták meg hallgatóink. Ez alatt legtöbbször az anyagi megbecsülést értették, illetve úgy vélték, hogy a pályakezdő nem engedheti meg magának az ilyen kevés jövedelmű szakma választását. Sokan úgy látták, hogy a tanult szak műveléséből – például nyelvtanárok esetében fordításból, tolmácsolásból, a termeléssel foglalkozó cégeknél történő munkavállalásból – nagyobb

jövedelem származhat. Gyakran fordult elő a rátermettség, a türelem, az érettség, az alkalmas személyiség, a hivatástudat, a megfelelő adottságok vagy képességek hiányának említése. Jól elhatárolható azoknak a csoportjainak, akik a tudományos vagy a művészi tevékenység mellett kötelezték el magukat. Az „egyéb” halmazba soroltuk azokat, akik a sok munkára, a nagy pszichikai megterhelésre, a megalapozottabb jövő építésére, a stressz elkerülésére, a felsőoktatás kiábrándító módszereire és tematikájára hivatkoztak, és más irányban keresnek leendő munkahelyüket (lásd 14. táblázat).

14. táblázat. A pályaelutasítás legfontosabb indokai

A pályaelutasítás indokai (n=108)	A megbecsültség hiánya		A hivatástudat hiánya		Tervezett tudományos tevékenység		Egyéb	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	45	41,6	34	31,5	19	17,6	10	9,3

A feltett kérdés: Miért nem akar pedagógus lenni?

A pedagógiai és pszichológiai stúdiumokat is felvevő hallgatók tanítással kapcsolatos attitűdjeit vizsgálva felmerülhet a kérdés: a tanítani nem szándékozők miért jelentkeztek tanárképes szakokra? Az okok keresése előtt célszerű figyelembe venni azt a választási korlátot is, hogy bizonyos (pl. a matematika, a kémia, a fizika, a történelem, az ének-zene, a vizuális nevelőtanár) szakok a Pécsi Tudományegyetemen csupán tanárképes szakként választhatóak. Így többen csak kényszerből kezdték el a tanári mesterségre felkészítő stúdiumaikat, hiszen a jelentkezés pillanatában már tudták, hogy nem kívánnak pedagógusként dolgozni. Meglepően magasnak tűnik a hivatástudat mint szakválasztási motívum viszonylag nagy számú említése (lásd 15. táblázat). Itt azonban megjegyzendő, hogy a 13. táblázatban is szereplő halmaz kisebb esetszáma nagyobb aránnyal párosul, mint a 15. táblázat esetében. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy ott a pedagóguspálya, itt pedig a szakválasztás motívumai szerepeltek. Ezért nem tartható különösnek, hogy a gyermekek szeretete és a tudásátadás alacsonyabb arányokat mutatnak (lásd 15. táblázat). A szakkal kapcsolatos hivatástudat említése az egyes karokon jelentős eltéréseket mutatott: a Természettudományi Karon a leggyakrabban, a hallgatók közel egyharmada hivatkozott rá. Ezt a motívumot a másik két karon a hallgatók mintegy ötödrésze említette, pontosabban a Bölcsészettudományi Karon 19%, a Művészeti Karon 22%.

65

15. táblázat. A hallgatók szakválasztással kapcsolatos motívumai

A szakválasztás motívumai (n = 292)	Gyermek-szeretet		Hivatástudat		Tudásátadás		Nem volt szempont		Jobb boldogulás		Egyéb	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	17	5,8	72	24,7	15	5,1	93	31,8	25	8,6	70	24,0

A feltett kérdés: Miért választott olyan szakot, amely pedagóguspályára készít fel?

Nyílt kérdéssel vizsgáltuk a hallgatók pályaválasztással kapcsolatos döntéseire meghatározó befolyással bíró személyiség meglétét és jellemző tulajdonságait. A hallgatók 16%-a nem ismert ilyen személyt, több, mint kétharmaduk viszont igen (lásd Függelék 27. táblázat). A pályorientációban szerepet játszó személyeket kiemelkedő tudásukkal, vonzó személyiségjegyeikkel, szociális képességeikkel jellemezték. A kiemelkedő tudás kapcsán elsősorban azokat a volt tanáraikat idézték fel, akiket széles látókörű tananyag-kezelés, a tanulni valók érdekessé tétele, a tantárgyi kapcsolatok megmutatása, a felvételi vizsgára való alapos felkészítés jellemzett. A személyiségjegyekkel kapcsolatban a következetesség, a határozottság, a kitartás, az elhivatottság, a szívósság és a nyitottság jelentek meg a válaszokban. A képességek közül az empátiát és az alkalmazkodóképességet nevezték meg a hallgatók.

A hallgatók 52%-a úgy nyilatkozott, hogy szűkebb családjában vagy rokonságában volt pedagógus (lásd Függelék 28. táblázat). Ez azt is jelentheti, hogy a pályával kapcsolatos előzetes ismereteket – a közvetlen tapasztalatokon túl – az adott pedagógus személyiségén, magatartásán és verbális kommunikációján keresztül is szerezhették a kérdőívet kitöltők. E hatások lehetnek pozitívak is és negatívak is a tanári szakmára készülés tudatos választását illetően. Ezért megvizsgáltuk az „Akar-e pedagógus lenni?” és a „Volt-e pedagógus a családban?” kérdésekre adott válaszok adatsorait. Azt tapasztaltuk, hogy nincs összefüggés közöttük. Ez azt is jelenti, hogy az otthoni pedagógusminta igazolhatóan nem segítette a hallgatót a tanári pálya irányába. Ugyanígy vizsgáltuk a pályaválasztást erősen befolyásoló személyiség, a tanárképes szak választása és a pedagóguspályára lépés szándékának összefüggéseit. Itt is azt találtuk, hogy nincs erős összefüggés egyik adatsor között sem¹³, kivéve a tanárképes szak választása és a tanári pályára lépés szándéka között tapasztalt közepes szignifikáns kapcsolatot, amely természetesnek tekinthető.

3.4. A KÉPZÉS HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE (FÜGGŐ VÁLTOZÓK)

A tanárképzés mindennapi gyakorlatának hallgatók általi minősítését nyílt és zárt kérdésekkel is vizsgáltuk. A differenciáltabb kép biztosítása érdekében külön kezeltük a szaktárgyi, a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai képzési irányokat. A zárt kérdések esetében osztályzattal történő értékelést kértünk, a nyílt kérdésekben viszont a képzési irányok jellemzését vártuk.

3.4.1. A SZAKTÁRGYI KÉPZÉS HALLGATÓI JELLEMZÉSE

A szaktárgyi képzés osztályzatokkal (1–5) történő értékelésében a mintába került hallgatók véleménye meglehetősen közel állt egymáshoz, erről a szórás viszonylag alacsony értéke (0,73) tanúskodik. A magas osztályzati átlag (3,94) jelentheti azt, hogy a hallgatók általában elégedettek voltak a képzési terület színvonalával, de jelentheti azt is, hogy a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai képzési irányokhoz viszonyítva adtak jobb minősítést. Ezen a területen a férfiak és a nők véleménye között csak minimális eltéréseket tapasztaltunk, az egyes karokhoz tartozó hallgatók értékelése között viszont már nagyobb eltérést regisztráltunk. A legmagasabb átlagosztályzattal a Művészeti Kart értékelték hallgatói, a legkritikusabbnak a természettudományi karosok és a több karon is tanulók bizonyultak (lásd 16. táblázat). A több karon tanuló hallgatók csoportja viszonylag kicsi, ezért a továbbiakban csak indokolt esetben szólnunk eredményeikről, azt azonban megemlíjtük, hogy adataikat a későbbiekben rendre közöljük, mert társaiknál érettebbnek, felkészültebbnek és kritikusabbnak tűntek. Ez valószínűleg az áthallgatásból következő nagyobb tájékozottságuknak volt köszönhető.

16. táblázat. A szaktárgyi képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban

Nemek szerint	A válaszolók száma	Átlag	Szórás
Férfiak	99	3,92	0,75
Nők	199	3,93	0,74
Együtt	298	3,93	0,74
Karonként			
Bölcsészettudományi Kar	131	3,93	0,74
Természettudományi Kar	115	3,86	0,75
Művészeti Kar	40	4,05	0,68
Több-kari*	15	3,87	0,64
Együtt	301	3,94	0,74

* Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A szaktárgyi képzés szöveges jellemzése során már változatosabb képről számoltak be a hallgatók, mint amilyent az osztályzatok tükröztek.¹⁴ Többször előfordult, hogy egy kérdőíven belül az osztály-

zat és a szöveges értékelés ellentmondtak egymásnak. (Például négyes osztályzat mellett az alábbi szöveges értékelés szerepelt: „*az egyetemen folyó szaktárgyi képzés közepes. Láttam már jobbat is, de be kell érni ezzel egyelőre*”). A hallgatók közel fele általában megfelelőnek, egyötöde viszont általában nem megfelelőnek minősítette a szaktárgyi képzés színvonalát. Az „általában megfelelő” vélemények halmazába azokat soroltuk, amelyek csak pozitív megfogalmazást tartalmaztak, az „általában nem megfelelő” halmazba csak negatív vélemények kerültek. A nyilatkozók érvekkel is alátámasztották álláspontjukat. Az elégedettek úgy látták, hogy a képzés magas szintű, az egyetem remek tanárokkal rendelkezik, akik munkatársként kezelik a hallgatókat, ezért más egyetemek vonzáskörzetéből is érdemes ide beiratkozni. A tananyag jól strukturált, modern szemléletű. A külföldi oktatók stúdiomainak felvételi lehetősége, a nemzetközi kapcsolatok fokozatos bővülése, illetve a külföldi tanulmányutak rendszere bekapcsolják a hallgatókat a képzés, a kutatás és az információáramlás nemzetközi gyakorlatába. A tanárok olvasottak, tájékozottak, jól értenek szakmájukhoz.

Az elégedetlenek úgy látták, hogy kicsi az óraszám, nem egyetemi szintű az oktatás. Nagy témákat felületesen dolgoznak fel, a csoportlétszámok magasak, ezért a gyakorlatok is elnagyoltak. Az oktatók magatartása sokszor arrogáns, a diákokat a képzés nem motiválja, a tantárgyi kínálat szegényes, és mindig ugyanazok ismétlődnek. A kurzusok színvonala és a szigorlati követelmények között hatalmas szakadék tátong. Nagyon gyenge a technikai háttér, az egyetem nem nyitott a város felé.

Mintegy egyötödöt tett ki azoknak az aránya, akik szerint nem lehet a szaktárgyi stúdiumokat egyöntetűen megítélni. Ők úgy gondolták, hogy „*a kép differenciált, vannak magas fokon tanított tantárgyak, és vannak, amelyek szintje elmarad a kívánatostól, vannak kiváló tanárok, és vannak, akik nem egyetemi szinten tanítanak*”. Valószínűleg ezek a hallgatók értékelték valósan a szakképzés helyzetét.

3.4.2. A PEDAGÓGIAI KÉPZÉS HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE

A pedagógiai képzés minőségének osztályzatokkal történő értékelése egyszerűbb eljárásnak tűnt, mint a szaktárgyi képzésé, mert itt a megítélendő tartalom és folyamat azonos volt, függetlenül attól, hogy az értékelő melyik kar hallgatójaként mondott véleményt. A szaktárgyi képzéshez viszonyítva több volt az elégtelen és elégséges osztályzatok száma, csökkent a négyes és az ötös érdemjegyek aránya, ugyanakkor a 3,64-es számtani középérték még mindig viszonylag jó minősítést jelent. A pedagógiai képzési terület hallgatók általi heterogénebb megítélését a magasabb szórásérték (0,90) jelzi. A férfiak és nők átlagosztályzatai közül a férfiaké kicsit magasabb, a karok szerinti átlagok pedig jelentősebb eltérést mutattak, mint a szaktárgyi képzés esetében. A

Természettudományi Kar diákjai saját szaktárgyi képzésüket a legalacsonyabb, pedagógiai tárgyaik színvonalát a legmagasabb átlaggal minősítették. Ugyanakkor érdekes tény az is, hogy ők látták a legkisebb különbséget (értéke 0,09) az eddig vizsgált képzési területek között. A férfiak és a nők átlagosztályzatainak egymástól való eltérését valószínűleg éppen a Természettudományi Kar hallgatói által adott magasabb értékeknek tulajdoníthatjuk, ugyanis itt jellemző a férfiak relatív túlsúlya. Legkritikusabbnak a művészeti karos hallgatók bizonyultak, s egyben éppen náluk volt a legnagyobb különbség a szaktárgyi és a pedagógiai képzés megítélésében. Ebben valószínűleg szerepet játszott a Művészeti Kar pedagógiai képzéssel kapcsolatos – korábban már említett – ambivalenciája is.

17. táblázat. A pedagógiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban

Nemek szerint	A válaszolók száma	Átlag	Szórás
Férfiak	98	3,68	0,90
Nők	198	3,60	0,90
Együtt	296	3,63	0,90
Karonként			
Bölcsészettudományi Kar	131	3,60	0,93
Természettudományi Kar	115	3,77	0,91
Művészeti Kar	40	3,53	0,78
Több-kari*	15	3,40	0,63
Együtt	301	3,64	0,90

* Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A nyílt kérdésre adott válaszok nagyon nagy eltéréseket mutattak. A hallgatók több, mint egyharmada „általában megfelelőnek”, kevéssel több, mint egyharmada „általában nem megfelelőnek” tartotta a képzés gyakorlattal való kapcsolatának színvonalát. Az elégedettek leggyakrabban az alábbiakkal támasztották alá véleményüket: a képzés rendszere jól felépített, a tananyag sokszínű, az órák érdekesek, az oktatás színvonala magas, a tanárok lelkesek, megértők, segítőkészek és maximális szinten értenek tantárgyaikhoz.

A képzést általában nem megfelelőnek tartó hallgatók tematikailag szélesebb palettán gondolták át álláspontjaikat. Véleményük volt a Tanárképző Intézetről: „*az egész szervezet fő törekvése, hogy saját önállóságát elismertesse, és ez eltereli a figyelmet a lényegről*”; a tanárképzésről általában: „*a pedagógusképzés a pedagógia csődje, mert nincs összhangban az elmélet és a gyakorlat, nem motivál a pedagóguspályára*”; az oktatott tartalmakról: „*a tananyag száraz, unalmas és elavult, kevés benne a tudományos megalapozottság; a tananyag és a szigorlati tétel sor jelentősen eltér egymástól*”; illetve az oktatókról: „*szakmailag és minden szinten képzettebb tanárookra lenne szükség*”; „*sok okta-*

tó évtizedes szakmai tapasztalataira épít a tájékozottság helyett, pedig itt a szakirodalom követése fontosabb lenne, mint más területeken”.

A pedagógiai képzési irány esetében is viszonylag nagy számban voltak olyanok, akik úgy vélték, hogy „vannak unalmas tárgyak, és vannak érdekesek, vannak a tanításban felhasználható és a gyakorlatban kevésbé hasznosítható kurzusok, az órák általában tanárfüggőek”. Az így fogalmazók aránya elérte a 15%-ot. Valószínűleg itt is ők azok, akik reálisan ítélték meg a képzés mindennapi gyakorlatát.

A szaktárgyi képzés értékeléséhez viszonyítva itt újdonság volt, hogy a hallgatók tanulmány szervezési problémákra is kitértek. Például: A pedagógiai képzést „megfelelő színvonalúnak tartom, a tanárok maximálisan értenek a tantárgyaikhoz. Hátrány, hogy nem egységes a tanítás. Kötelezően be kellene vezetni, hogy melyik évfolyamon, melyik pedagógiai tárgyat kell tanulni. Ezekben az időpontokban pedig nem szabadna szaktárgyaknak lenni. Szakpárnál szinte képtelenség úgy felvenni a pedagógiát, hogy ne lenne más szakórám is azokban az időpontokban.” Egyetértve a hallgatói véleménnyel, hangsúlyozzuk, hogy elsősorban a leendő tanár jól felfogott érdeke az utólag pótolhatatlan stúdiumok látogatása.

A nyílt kérdésekre adott válaszok áttekintése után úgy tűnik, hogy az osztályzatokkal való értékelés megengedőbb, következtelenebb volt, mint a vélemények kifejtése. A két értékelési forma együttesen viszont azt mutatta, hogy a szaktárgyi képzéshez viszonyítva a hallgatók lényegesen gyengébb színvonalúnak tartották a pedagógiai kurzusokat. Tekintettel arra, hogy a mintába került hallgatók három egymást követő évfolyamból kerültek ki, valószínűsíthető, hogy az elmúlt – 1995-től 2000-ig tartó – években a pedagógiai képzés képviselői nem találták meg azt a kontextust, amelyben a tanárképes szakokat választó nappali tagozatos hallgatókkal szakmai párbeszédet tudtak volna folytatni. (Lehetséges, hogy így volt ez más képzési irányokban és más egyetemeken is.) A megismert vélemények tükrében utalunk a tanulmány szervezési eljárások kapcsán elmondottakra: valószínűleg diákjaink értékítélete fogalmaztatta meg a hallgatói önkormányzattal a tanárképzés stúdiumainak a tanulmányi átlagba be nem számítási javaslatát.

Szóltunk már arról is, hogy a hallgatók közel fele nem szándékozik pedagóguspályára lépni, vagy egyelőre még bizonytalan. Így előfordulhat, hogy a tanárképzés stúdiumait csupán szükséges rosszként viselik el, sőt az azzal kapcsolatos procedúrát – például a tanulmányi előmenetelbe való beszámítást – is feleslegesnek tartják. Valószínűleg ez az attitűd is szerepet játszhat a pedagógiai képzés színvonalának megítélésében. A későbbiekben erre a kérdéskörre még visszatérünk.

3.4.3. A PSZICHOLÓGIAI KÉPZÉS HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE

A pszichológiai képzés értékelésénél is azonos tartalmakat kellett a hallgatóknak megítélniük, függetlenül attól, hogy melyik karon folytattak tanulmányokat. E tanulmányi irány tárgyaival kapcsolatban azonnal feltűnik, hogy a korábban vizsgált képzési területekhez viszonyítva meglepően magas az elégtelenek száma, ugyanakkor a négyes és az ötös osztályzatok aránya alacsony. Így az osztályzatok számtani átlaga is alacsony (3,25), amely viszont magas szórással párosul (1,07), tehát a vizsgált tanulmányi terület megítélése heterogénebb, mint ahogy azt a szaktárgyi vagy a pedagógiai képzés esetében láttuk. A korábban vizsgált területek osztályzatainak eloszlása jelentősen eltért az úgynevezett normál eloszlástól, csupán a pszichológia közelítette meg – bár kis mértékben jobbra tolódva – ezt a normál görbét.

A férfiak és a nők eltérően ítélték meg a pszichológiai stúdiumok minőségét. Itt azonban – a pedagógiai tárgyaknál tapasztaltakkal ellentétben – a férfiak értékelték szigorúbban. Az átlagok különbsége is nagyobb, mint a pedagógia esetében, értéke 0,18. A pszichológiai stúdiumok minőségének megítélésében a karok szerint csoportosított osztályzatok átlagai nem mutatnak olyan erős eltérést, mint ahogyan ezt a pedagógiai tanulmányok esetében láttuk. Az átlagok az eddig vizsgált területek közül a legalacsonyabbak, a szórások viszont a legmagasabbak. A művészeti karosok ítélték meg a legkedvezőbben a pszichológiai kurzusok minőségét (lásd 18. táblázat), ugyanakkor a pedagógia tárgyak esetében a legkedvezőtlenebb átlag is tőlük származott. Csak érdekességként említjük, hogy a több karon is stúdiumokat folytató és így több tapasztalattal rendelkező hallgatók meglepően alacsony szintűre minősítették az itt vizsgált képzési területet, valószínűleg a Pszichológiai Intézet tanulmány szervezési eljárásai következményeként. (Ennek a lényege az, hogy a tanárképzésben érintett hallgatók számára tartott nagy létszámú előadásokon dolgozták fel a tananyagot, amelyet tesztet íratásával kértek számon.)

18. táblázat. A pszichológiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban

Nemek szerinti	A válaszolók száma	Átlag	Szórás
Férfiak	95	3,09	1,07
Nők	197	3,27	0,98
Együtt	292	3,21	1,01
<i>Karonként</i>			
Bölcsészettudományi Kar	131	3,19	1,12
Természettudományi Kar	113	3,35	1,03
Művészeti Kar	39	3,38	0,96
Több-kari*	15	2,47	0,83
Együtt	298	3,24	1,07

* Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A nyílt kérdésre adott válaszok lényegesen egyöntetűbbek, mint ahogyan azt a pedagógiai stúdiumoknál tapasztalhattuk. A hallgatók egyhangúvá úgy látták, hogy a képzés általában megfelelő. A többiek viszont kritikákat fogalmaztak meg. Ezek közül tipikus a tömegképzésre való hivatkozás, a rossz számonkérési formák említése, annak a felvetése, hogy miután a képzés túlságosan elméleti, a tanultak a gyakorlatban nem használhatóak. Ez utóbbi kritikát a hallgatók közel fele fogalmazta meg. Az elégedettek szerint a képzés színvonala nagyon jó, tartalma érdekes, élvezetes, hasznos és sokoldalú, az oktatók magas szinten felkészültek.

Voltak olyan hallgatók, akik kitértek a Pszichológiai Intézetben PhD-képzésben részt vevő fiatal oktatók tanításba való bevonására is. Ők úgy vélték, hogy ez a megoldás színesebbé, érdekesebbé, változatosabbá teszi az órákon folyó munkát. Természetesen e megoldás negatív értékelésével is találkozhattunk, amikor egy hallgató úgy nyilatkozott, hogy a „*fiatal oktatók felolvassák jegyzeteiket*”. Az elmarasztaló vélemények általában a mindennapi beszédhelyzetek fordulatait és szókapcsolatait használva fogalmazódtak meg, azonban esetenként előfordultak szokatlan vagy extrém felvetések is. A vizsgált terület hallgatói általi értékelésében megjelentek az indulatok is. Példaként – és elutasítandó véleményként – a legnyersebb megfogalmazást idézzük: „*Molotov-koktélt mindnek! Semmit se tanítanak, aztán van arcuk keménykedni, emberileg meg semmire sem tartják a tanítványaikat.*”

A pszichológiai képzéssel kapcsolatban is megtalálhatóak voltak azok a vélemények, amelyek a stúdiumok színvonalának „tanárfüggőségére” utaltak, azonban ezek száma nem érte el a más területeken tapasztalt szintet.

Az eddigiekből egyértelműen kiderült, hogy a pszichológiai képzés volt az a terület, amelyet a hallgatók leginkább elutasítottak, illetve a legkisebb hányaduk tartott megfelelő színvonalúnak. Ha figyelembe vesszük azt a tényt, hogy a tanárképzés szempontjából a szakemberek a pszichológiai stúdiumokat általában alapozó jellegű tanulmányoknak tekintik, akkor különösen súlyosnak tűnnek a bemutatott értékelések. Már a pedagógiai tanulmányok kapcsán is említettük a hallgatókkal való együttműködés sürgető kényszerét, itt azonban a tanulmányok értelme is megkérdőjeleződött. Ismét utalunk a tanárképzési stúdiumok osztályzatainak a tanulmányi átlagba való korlátozott beszámítására. A hallgatók minimális involválódása nélkül reménytelen helyzetbe kerülhetnek a tanári mesterség felkészítő stúdiumok.

3.4.4. A TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI KÉPZÉS HALLGATÓI MEGÍTÉLÉSE

A tantárgy-pedagógiai képzés minőségének vizsgálatában is azt az utat követtük, amelyet a szaktárgyi, a pedagógiai és a pszichológiai képzések kapcsán már bemutatunk. Itt is érvényesült az a sokszínűség,

amely a szaktárgyi képzéseket jellemezte, azaz az egyes karokon belül szakonként eltérő a megítélendő tananyag. A helyzetet kissé bonyolította az a tény, hogy az egyes szakok vezetői eltérő megoldásokat kerestek a tantárgy-pedagógiai stúdiumok vezetésére: egyetemi oktatók, gyakorló iskolai szakvezetők és külső óraadók is kaptak ilyen megbízásokat. Ezek az eltérések azonban ebben a szakaszban elemzésünket nem befolyásolták. A pszichológiai képzéshez hasonlóan itt is feltűnő volt az elégtelenek nagy száma, ez azonban a négyes és az ötös osztályzatok viszonylag magas arányával járt együtt. Ebből következik, hogy az osztályzatok számtani átlaga (3,73) magasabb, mint a pszichológiai képzés esetében (a szórás értéke hasonló: 1,06).

A tantárgy-pedagógiai képzés minőségének megítélésében a férfiak és a nők véleményének különbsége nem nagy. Az azonban megjegyzendő, hogy az elégtelenek nagyobb része egy szakhoz kapcsolódott. Az osztályzatok karok szerint csoportosított számtani átlagai a Bölcsészettudományi és a Természettudományi Karokon tanulók esetében azonosak, csupán a művészeti karosok ítélték lényegesen magasabb színvonalúnak saját módszertani óráikat (lásd 19. táblázat). Ennek egyik oka minden bizonnyal a művészeti karos hallgatók mesterhez kötődése.

19. táblázat. A tantárgy-pedagógiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban

Nemek szerint	A válaszolók száma	Átlag	Szórás
Férfiak	94	3,80	1,02
Nők	174	3,65	1,08
Együtt	268	3,70	1,06
Karonként			
Bölcsészettudományi Kar	108	3,69	1,12
Természettudományi Kar	110	3,69	1,05
Művészeti Kar	40	4,08	0,92
Több-kari*	14	3,86	1,03
Együtt	272	3,75	1,06

* Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A tantárgy-pedagógia tanításának minőségével kapcsolatos nyílt kérdésekre adott válaszaiban a megkérdezettek közel fele általában véve jónak tartotta a képzés színvonalát, közel egyötödük ezzel szemben általában elfogadhatatlannak ítélte. Közel egyötödnyi azoknak az aránya, akik úgy látták, hogy a képzés tartalma a gyakorlattal nincs, vagy nagyon kevésbé van kapcsolatban. A pozitív megfogalmazások a következő témákat érintették: a tantárgy-pedagógiai képzés eredményesen használható útmutatásokat ad; az oktatók felkészültsége magas szintű, a képzés anyaga világos, érthető és egymásra épülő, tanulása fejleszti a hallgatók kreativitását. (A kreativitásra való utalás elsősorban a művészeti karos hallgatók kérdőíveiben jelent meg.)

A negatív véleményeket kifejező válaszok gyakran kitértek a megfelelő gyakorlati háttér hiányára, bírálták a képzés tartalmát: „*katasztrofális, beszűkült, korlátozott, illogikus*”, „*az egyetemi képzésben a tantárgy-pedagógia a leggyengébb láncszem*”, „*nem készít fel a gyakorlatra és a szaktanári munkára*”. Többek megfogalmazták, hogy „*a tanár személyisége alkalmatlan a feladatra*” és sérelmezték, hogy „*az oktató semmibe sem veszi a hallgatókat*”.

A szaktárgyi, a pedagógiai és a pszichológiai képzések kapcsán kevésbé volt érzékelhető a hallgatók indulata, a véleményekkel való érzelmi azonosulása, ennél a területnél viszont ez is megjelent, elsősorban az egyszavas válaszokban: „*szörnyű*”, „*brutális*”, „*borzasztó*”, „*értékelhetetlen*”. Természetesen a nyilvánvaló túlzásokat tartalmazó megfogalmazásokkal szemben a higgadtabb érvelésre is találhattunk példát: „*A legjobb szakmai tudás is birtokunkban van (generatív nyelvészet, posztmodern irodalomelmélet), és bár meg vagyunk győződve ezek jelentőségéről, ahhoz semmi segítséget sem kapunk, hogy az elavult tananyagot hogyan váltsuk fel az újjal, és ezt hogyan tanítsuk. A módszertani képzés, amely az egyik legfontosabb, nincs szerves kapcsolatban a tanszéki kutatásokkal, módszerekkel. ... Sokkal több gyakorlatra, jobban megszervezett tanítási gyakorlatra lenne szükség. Szakmailag és minden szinten képzettebb tanárookra lenne szükség, akiknek előbb kapcsolatuk van az egyetemmel és az egyetemistákkal*”. Mindezek arra hívják fel a figyelmünket, hogy a tantárgy-pedagógiai felkészítés is nagyon súlyos gondokkal küszködik. Bár minősítésének számtani átlaga magasabb volt, mint a pedagógiai vagy a pszichológiai képzésé, a nyílt kérdések válaszaival kiegészített értékelés itt is strukturális és tartalmi válságjelenségeket jelez.

74

3.5. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÖSSZEHAONLÍTÓ ELEMZÉSE

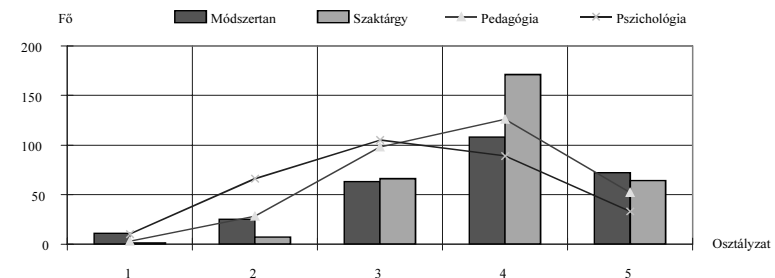
Az oktatás minőségét értékelő osztályzatok alapján az egyes képzési területek egymással is összehasonlíthatóak. Mint azt korábban láttuk, az átlagosztályzatok szerinti sorrendben az első helyen a szaktárgyi, az utolsón pedig a pszichológiai képzés áll. Az egyes területeket értékelő osztályzatok gyakorisági eloszlásából (lásd 21. ábra) is ez az eredmény olvasható le.

A szaktárgy, módszertan, pedagógia, pszichológia rangsor a kapott adatok karok szerinti csoportosítása esetében is megmarad. Ebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az itt alkalmazott vizsgálati eljárás – kiegészítve a nyílt kérdésekre adott válaszokkal – hasznos indikátora lehet a képzés minőségének.

Az egyes képzési területek egymásra gyakorolt hatásait is megvizsgáltuk.¹⁵ A legerősebb összefüggés – a korábban bemutatott

elemzések ellenére – a pedagógiai, illetve a pszichológiai stúdiumok között van, továbbá kapcsolatot találtunk a pedagógiai és a tantárgy-pedagógiai képzés megítélése között is. A Pécsi Tudományegyetem tanárképzési gyakorlata szempontjából érdekes eredmény, hogy a szaktárgyi képzés és a tantárgy-pedagógiai felkészítés egymásra hatása a leggyengébb, holott a módszertani képzés – a tantárgy-pedagógusok alkalmazása és a tantárgy-pedagógiai stúdiumok szervezése – a szaktanszékek kompetenciájában vank.

21. ábra. A vizsgált képzési területeket minősítő osztályzatok gyakorisági eloszlása



A kiválasztott képzési területek értékelését elemeztük a karok részmintáján is. Az adatok azt mutatják, hogy a Természettudományi Karon a tanári mesterségre felkészítő stúdiumok között közepesen erős kölcsönhatás mutatkozik. Legerősebb a pedagógia és a pszichológia, ezt követi a pedagógia és a tantárgy-pedagógiák összefüggése. A Bölcsészettudományi Kar esetében általában gyengébbek a képzési területek adatainak összefüggései, viszont itt a legerősebb a szaktárgyi és a módszertani képzés értékelésének egymásra hatása, bár ennek a szintje nagyon gyenge. A Művészeti Karon a tanári mesterségre felkészítő stúdiumok között csak a pedagógiai és a szaktárgyi felkészítés mutat összefüggést. A több karon tanulmányokat folytató hallgatók körében az adatsorok függetlenek egymástól, csupán a pedagógia és a pszichológia megítélésében mutatnak statisztikailag is szignifikáns együtt járást. Mindezek arra utalnak, hogy a Természettudományi Karon az egyetemi stúdiumokkal kapcsolatos kényszerrendezés – bár sokat lazott az elmúlt években – még ma is hatással lehet a tanulmányok egymásra épülésére, eredményességére, ezen keresztül pedig minőségük hallgatók általi megítélésére.¹⁶

A pedagógiai, a pszichológiai, a tantárgy-pedagógiai és a szaktárgyi képzés szöveges értékelése esetében is kerestük a kimutatható összefüggéseket, azonban említésre érdemes eredményeket nem találtunk. Az egyes területek osztályzatokkal történő és szöveges minősítései között viszont már kimutathatóak voltak kölcsönhatások. Ez a pszichológiai

75

giai képzés területén a legerőteljesebb, de a pedagógia és a tantárgy-pedagógia esetében is tapasztalható gyenge kapcsolat. A szaktárgyi képzés minősítésében a két értékelési módszerrel nyert adatok nincsenek összefüggésben egymással. Ezért lehetségesnek tartjuk, hogy amikor a hallgatók osztályoztak, a képzési területeket egymáshoz is viszonyították, ugyanakkor a szöveges véleménynyilvánításban ez a késztetés kevésbé érvényesült.

3.6. A HÁTTERVÁLTOZÓK ÉS A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEFÜGGÉSEI

A vizsgált területek minőségének hallgatói véleményezése lehetőséget biztosított a tanári pályára készülő és az azt visszautasítók vagy még medítálók adatainak összevetésére. (Az utóbbiakat a tanítani nem szándékozók csoportjába soroltuk.) A pedagóguspályát választók minden osztályozási átlaga lényegesen magasabb volt – különösen a tantárgy-pedagógiák esetében –, mint a tanítani nem szándékozóké (lásd 20. táblázat). Az okokat keresve több magyarázat fogalmazható meg. Lehet, hogy a pedagóguspályára készülő motiváltsága, attitűdjei segítettek a tanári mesterségre felkészítő kurzusok értelmének belátását, a tananyagok eredményesebb elsajátítását. Ebben az esetben a szaktárgyi képzés magasabb átlagai nehezen értelmezhetőek. Azt is feltételezhetjük, hogy a tanári pályára készülő igény szintje, az egyetemmel szembeni elvárása eleve alacsonyabb szintű, vagy az oktatókkal és az egyetem működésével kapcsolatban megértőbbek, elfogadóbbak, és mindez a képzési területek minőségének megítélésében is szerepet játszik. A pályával kapcsolatos szándékok eredményeket magyarázó erejének vizsgálatából az derült ki, hogy a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai stúdiumok értékelését befolyásolták, a szaktárgyak minősítését azonban nem.

20. táblázat. A képzési területek átlagosztályzatai a tanári pályára készülő és a tanítani nem szándékozó hallgatók minősítése alapján

Képzési területek	Tanítani szándékozók			Tanítani nem szándékozók		
	válaszadók	átlag	szórás	válaszadók	átlag	szórás
Szaktárgyi képzés	156	4,01	0,78	147	3,87	0,66
Tantárgy-pedagógia	142	3,96	0,98	134	3,50	1,10
Pedagógiai képzés	155	3,82	0,83	146	3,47	0,95
Pszichológiai képzés	155	3,46	1,02	143	3,01	1,08

A vizsgálat rövid bemutatásakor említettük, hogy a hallgatók megyék szerinti összetételét nem elemeztük, csupán a diákokat küldő települések típusait regisztráltuk. Az egyes képzési területek értékelésében azt a

tendenciát figyelhetjük meg, hogy a kisebb településeken élők, illetve onnan származók általában magasabbra értékelték a szaktárgyi, a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai oktatás minőségét. Ezt a jelenséget úgy is fogalmazhatjuk, hogy az egyetemi szintű képzés hallgatói általi értékelésében is működött az oktatásszociológusok által már részletesen feltárt és sokszor leírt „települési lejtő”.¹⁷

További elemzési lehetőséget kínált a tanári pályára lépés szándékának településtípusonkénti vizsgálata. Az adatok szintjén ebben az összefüggésben is megfigyelhetjük a települési lejtő működését (lásd 21. táblázat), azonban statisztikai módszerekkel ez nem volt igazolható, tehát lehetséges, hogy mintánk adatainak ilyen megoszlása véletlenül alakult így.

21. táblázat. A tanítással kapcsolatos szándék adatainak településtípusok szerinti csoportosítása

Településtípusok	Létszám	Tanítani akar	%	Nem akar tanítani	%
Budapest	35	14	40	21	60
Megyei jogú város	136	68	50	68	50
Kisváros	84	49	58	35	42
Község	53	31	59	22	41
Összesen	308	162	-	146	-

Az eddigi elemzések összefoglalásaként az a kérdés fogalmazható meg, hogy melyik tényező van erőteljesebb befolyással az értékelési adatokra: a településtípus vagy a pedagógus pályára lépés szándéka. Független változóként a településtípust és a tanítással kapcsolatos terveket jelöltük meg, függő változókként pedig a képzési területek osztályzatai szerepeltek. A pályára lépés szándéka a tanári mesterségre felkészítés mindhárom területén, a településtípus pedig egy területen (tantárgy-pedagógia) mutatott szignifikáns befolyást azok értékelésére. A településtípusok és a pályára lépési szándékok között matematikai statisztikai próbákkal nem mutatható ki jelentős egymásra hatás. Mindezek alapján úgy látjuk, hogy vizsgálatunkban a pályára lépési szándék a képzési területek értékelését legjelentősebben befolyásoló tényező.

3.7. A KÉPZÉSI TERÜLETEK, A TANÍTÁS ÉS A PÁLYÁRA KÉSZÜLÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI

A képzési területek megítélésével kapcsolatos adatok és eredmények elemzése során többször szoltunk a hallgatók gyakorlatról, iskoláról, tanításról és a gyermekekről megfogalmazott véleményeiről. Megvizsgáltuk, hogy e vélekedések mögött milyen tanítási és iskolai tapasztala-

22. táblázat. A hallgatók szakmai találkozása gyermekekkel, karonkénti és nemenkénti bontásban

Szervezeti keretek	Férfiak		Nők		Bölcsészeti - dományi Kar		Természeti - dományi Kar		Művészeti Kar		Több-kari*	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
Magánórák	14	15,2	32	17,0	35	27,8	13	12,0	1	2,7	1	7,7
Bébiszitter	2	2,2	10	5,3	5	4,0	5	4,6	-	-	2	15,4
Tanfolyam	11	12,0	18	9,6	14	11,1	10	9,3	3	8,1	1	7,7
Oktatási intézmény	8	8,7	18	9,6	7	5,6	12	11,1	7	18,9	-	-
Több előző	8	8,7	55	29,3	37	29,4	17	15,7	9	24,3	2	15,4
Egyéb	18	19,6	14	7,4	8	6,3	17	15,7	6	16,2	1	7,7
Nem volt	31	33,6	41	21,8	20	15,9	34	31,6	11	29,8	6	46,1
Összesen	92	100,0	188	100,0	126	100,0	108	100,0	37	100,0	13	100,0

*Legalább két karon is tanuló hallgatók.

A feltett kérdés: Tanított-e valaha, foglalkozott-e gyermekekkel bármilyen szervezeti keretek között?

latok, gyermek-közei kapcsolatok álltak. Azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók közel háromnegyed része az egyetemen kívül is volt valamilyen oktatási vagy nevelési helyzetben gyermekekkel (lásd 22. táblázat). Az ilyen feladatra vállalkozók több, mint negyed része mindezt szervezett keretek között (oktatási intézmény, tanfolyami közreműködő) végezte, és közel ilyen arányt képviseltek azok is, akik magánórákat tartottak. Azon hallgatóinknak, akik a tanári szerepben eddig még nem szereztek tapasztalatot, közel fele a Természettudományi Karra járt, valószínűleg annak következményeként, hogy a Bölcsészettudományi és a Művészeti Karhoz tartozó tárgyak, szakterületek, ismeret- és tevékenységekörök (például idegennyelv-oktatás, kézműves tanfolyamok) az elmúlt évtizedben piacképesebbek voltak.

A tanítási gyakorlatok tanárképzési folyamatban betöltött szerepéről, optimális időpontjáról és szervezéséről nyílt kérdésekben vártuk hallgatóink válaszát. A megkérdezettek közel egyötöde úgy látta, hogy a Pécsi Tudományegyetemen kialakult rendszer megfelelő, bár közülük többen javasolták az erre fordítandó óraszám növelését. Ugyanakkor a hallgatók többsége a gyakorlati képzés súlyának és időtartamának növelését, időbeli „széthúzását”, illetve korábbi kezdetét javasolta. Több mint egyharmad azoknak az aránya, akik a kezdettől folyamatos iskolai gyakorlatok mellett érveltek. (Megjegyezzük, hogy a válaszokban nem különböztek el a bevezető 45 órás, a tantárgyi tanításra fordítandó 45 órás és a külső 60 órás iskolai gyakorlattal kapcsolatos vélemények.)

A jelenlegi gyakorlati képzési rendszer módosításával kapcsolatos észrevételek és javaslatok között nemcsak a korábbi kezdésre, hanem a későbbre halasztásra vonatkozóak is voltak, arányuk kevéssel haladta meg a 15%-ot. Ez utóbbiak azonban nem jártak együtt az időtartam csökkentésével, bevezetésük esetenként jelentős aránynövekedést hozna. Érdekes felvetés volt a tanítási gyakorlatok diplomaszerzés utáni időszakra halasztása („az orvosi gyakorlathoz hasonlóan a diplomaszerzés után 1-1,5 évet kellene mindenkinek tanítani”), amely a konsekutív képzési modell bevezetését feltételezné.

A bemutatott véleményeken kívül volt, aki úgy látta, hogy „az iskolai gyakorlat függjön a hallgatótól, csak akkor legyen kötelezően előírt tanítási gyakorlat, ha a hallgató egyéni javaslatral nem áll elő”. Ebben az esetben feltételezett a tanárjelölt önkéntes iskolalátogatása vagy korábbi tanítási tapasztalata. Néhányan felvetették az egyre sokszínűbbé váló iskolai világ megismerésének jelentőségét. „Minden szakaszban és korosztállyal...” találkozni kellene, „...hátrányos helyzetű és kiemelt iskolában, nem csak az elit gyakorlóiskolákban”; „más, alternatív iskolákat is meg kellene látogatni”. Ezek a vélemények is arra utaltak, hogy a hallgatók a gyakorlati képzést kiemelt területként értékelték.

Az egyetemi tanulmányokkal – mint a Pécsi Tudományegyetem mindennapi tanítási gyakorlatával – kapcsolatos szakmai problémák

ügyében nyílt kérdést tettünk fel hallgatóinknak. Itt nem különítettük el egymástól a képzési területeket, ezért a válaszok nagyon sok – valós vagy kevésbé megalapozott – problémát vetettek fel. Ezek egy része a technikai feltételekkel, a szakkönyv-ellátottsággal, a laborok felszereltségével, a tárgyi környezettel foglalkozott, más része viszont a hallgatók és az oktatók viszonyáról, az egyértelmű követelmények igényéről, a szakmai „vezetésről” és a hiányterületekről szólt. Az említések gyakoriságából az derült ki, hogy az egyik legnagyobb probléma a szakkönyvek és az elektronikus kommunikáció nehéz elérhetősége. A képzés személyi feltételeiről szólva elsősorban az oktatók megértését, türelmét, segítőkészségét hiányolták, illetve jelezték, hogy egyes tanárok alkalmatlanok konzultációk tartására vagy témavezetésre.

A válaszok elemzése során azt tapasztaltuk, hogy a hallgatók túlnyomó többsége olyan problémákat fogalmazott meg, amelyek az egyetemi polgárok többségére vonatkoztak, azonban néhány esetben a válaszadó egyéni nehézségeivel is találkozhattunk. Ilyennek tekintettük például a diplomamunkához igényelt szaktanári segítséget, amely elvileg minden szakdolgozó számára biztosított volt. Ugyanakkor a konzultációs lehetőségek hiányának nagy számú említése arra hívta fel a figyelmünket, hogy hallgatóink a szakmai jellegű problémáik megoldásához nem kaptak elegendő oktatói támogatást, vagy nem találták meg rá a megfelelő szervezeti kereteket. (A módszertani segítség hiányának többszöri említése is erre utalt.) Találkoztunk olyan felvetéssel is, amelyben válaszadónk eleve feltételezte esetleges későbbi kudarcait, és azokkal kapcsolatosan a mai felkészülési-felkészítési hiányosságokról írt: *„Hogyan legyen erőm, kitartásom a mai fiatalok nemtörődömsége, flegmasága, vagánysága ellen, hogyan kezeljem őket akkor, ha az általam elképzelt módszerek csődöt mondanak? Mert ha ahogy elképzelve nem működik, hogy ne essek kétségbe?”* (24 éves nő). Az önmagában bizonytalan, kételkedő, ezért biztos támaszokat kereső felvetések mellett olvashattunk magabiztosabb, célratörőbb elképzeléseket is: *„Hagyjanak dolgozni. Szeretek olvasni, tanár akarok lenni, tehát a motiváció is megvan. Rossz, ha kötelező bejárni egy haszon nélküli szemináriumra, ha a tanárok konkurenciaharca miatt a diákok szenvednek kárt.”* (tanítási tapasztalatokkal rendelkező, három nyelvet beszélő 27 éves nő).

4. A PÉCSETT VÉGZETT TANÁROK VÉLEMÉNYE A PÁLYÁRÓL ÉS A KÉPZÉSRŐL

A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán 1985 és 2000 között közel tízezer hallgató fejezte be sikeresen tanulmányait. A végzők döntő többsége (95%-a) szerzett egyetemi vagy főiskolai szinten tanári diplomát. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az egyetemünkön végzett tanárok hogyan ítélik meg saját felsőfokú képzésük folyamatát, illetve felkészültségük milyen szakmai életút befutásához nyújtott segítséget.

4.1. A VIZSGÁLAT RÖVID LEÍRÁSA

A már végzett pedagógusok kérdőíves vizsgálatánál is hasonló módon jártunk el, mint ahogyan azt a nappali tagozatos hallgatók esetében tettük, ezért a továbbiakban csak azokat a szempontokat említjük, amelyek attól eltérnek. A kérdőív összeállításában jelentős segítséget nyújtottak azok az interjúk, melyeket az egyetemi tanárképzésben kiemelt szerepet játszó tantárgypedagógusokkal készítettünk. Ezekben a beszélgetésekben merült fel például, hogy az egyes képzési területek hallgatói megítélésének mérésére differenciáltabb eszközöket kell kidolgoznunk. Szintén hasznos tapasztalatokat szereztünk abból az előzetes adatfelvételből, melyet pedagógia szakos levelező hallgatók kis mintáján szerveztünk. Megfogalmazódott az a probléma, hogy a nyílt kérdések sem voltak minden szempontot kielégítően alkalmasak a hallgatói beállítódások, attitűdök, ok-okozati összefüggések világos feltárására. Ezért indokoltnak látszott, hogy a homályos területekről interjúkkal szerezzünk információkat.

4.1.1. A KÉRDŐÍV ÉS AZ INTERJÚK TARTALMA

A kérdőív végső változatában (lásd *1. számú melléklet*) a következő témákban gyűjtöttünk információt. A kérdések első csoportja volt hallgatóink alapvető adatait – nem, életkor, a lakóhely megyéje és településtípusa, az egyetemi tanulmányok ideje, kara, szakja, tagozata, a diploma minősítése, nyelvtudás, a pályán maradás esélye – szándékozott rögzíteni. Egy másik blokk a középiskolai tanulmányokat térképezte fel. Zárt és nyílt kérdések foglalkoztak a képzési területek értékelésével, közöttük a képzési reformjavaslatokkal is. A pedagóguspályához való viszony fontos indikátorának tekintettük a szakmai innovációkba és a továbbképzésekbe való bekapcsolódás területét, ezért az itt nyerhető adatokra is figyelmet fordítottunk. Önálló kérdéscsoportba kerültek a

szakmai közélet problémái, a tantervfejlesztéstől a továbbképzések eredményes elvégzésének a jövedelmekre gyakorolt hatásáig. Végül lehetőséget biztosítottunk szubjektív, teljesen személyes megnyilvánulásokra is.

Az interjúkban azt vizsgáltuk, hogy egy verbális kommunikációs helyzetben megerősödnek-e vagy gyengülnek-e a kérdőíves vizsgálatban feltárt vélemények és összefüggések. Az irányító kérdések négy témakört fogtak át (lásd 3. számú melléklet). Az első az egyetemi életutat járta körül a szak- és szakmaválasztási inspirációktól a képzési területek minőségének megítélésén és az oktatók szakmai, módszertani, oktatástechnológiai felkészültségének értékelésén át a munkaerő-piaci tapasztalatokig. A második kérdéskör a munkahelyi életutat szándékozott feltérképezni. Ezen belül lényeges volt a munkahely-választás, a pályán maradás vagy a pályaelhagyás szempontjainak kiderítése, az egyes munkahelyek jellemzése, illetve a képzettség és a munkahelyi feladatok koherenciája. A harmadik csoportba a megélt vagy tervezett életút értékeivel kapcsolatos kérdések tartoztak. Itt lényegesnek tartottuk az iskolának szánt értékközvetítésével kapcsolatos véleményeket is. Végezetül a szakmai életút tapasztalataiból kiemelkedően fontosnak tartottuk a tanárképzés feladataival vagy megújításával kapcsolatos vélemények megismerését.

4.1.2. AZ ADATFELVÉTEL FOLYAMATA

A végzett hallgatók nagy száma eleve kizárta a teljes körű adatfelvételt, ezért a mintavétel lehetőségével kellett élnünk. Az oklevél-anyakönyvek alapján összeállítottuk az 1985-től 2000-ig tanári oklevelet szerzetek névsorát, majd a véletlen mintavétel szabályainak megfelelően, *de évenként, karonként, képzési szintenként, tagozatonként és nemenként*, az eredeti arányok megtartásával *többszörösen rétegezett mintát* vettünk. Kezdeti terveinkben a választott szakok és a lakhely (megyék) figyelembevételére is gondoltunk, azonban a lehetséges variációk nagy száma – csak a szakok esetében 78 változó – ezt a megoldást lehetetlenné tette.

A reprezentatív mintánkba került végzett hallgatóink lakcímét adatvédelmi okokból nem kaphattuk meg, ugyanakkor a „régí” lakcímeikkel valószínűleg sok esetben sikertelen keresésbe kezdtünk volna. Ezért az 1020 kérdőívet két részletben, 1998-ban és 2000-ben – felbélyegzett válaszborítékokkal ellátva – az Országos Választási Iroda közreműködésével juttattuk el a címzettekhez. (Kérdőíveink fedőlapján az Országos Választási Iroda kérésére szerepelt, hogy a lakcímetek az iroda nem bocsátotta rendelkezésünkre, valamint az, hogy a válaszadás önkéntes.) Ez az áttétel a mintánkat közel egyötöd részével csökkentette, azaz a feltüntetett nevek egy része nem volt egyértelműen egy adott

címhez köthető. A kiküldött mintegy 800 kérdőívből megközelítőleg 500 darabot kaptunk vissza. Ezek egy része kitöltetlen vagy nagyon hiányos volt. A válaszmegtagadás leggyakoribb indoka az volt, hogy a címzett elhagyta a tanári pályát, tehát mondandója érdektelen. Végül csak azokat a kérdőíveket dolgoztuk fel, amelyek kitöltöttsége az 50%-ot meghaladta. Így a továbbiakban az összesen 353 Pécsett végzett pedagógus válaszai alapján szerzett tapasztalatokról szólhatunk.

A visszaküldött kérdőívekben 85 fő, a minta közel egynegyede vállalkozott egy későbbi interjúban való együttműködésre. Több mint egyharmaduk férfi volt, így arányuk némileg meghaladta az alapsokaságban tapasztalt férfi-nő megoszlást. A nappali és a levelező tagozaton végzetek aránya az alapsokasághoz hasonlóan alakult. A jelentkezők névsorából a véletlen kezdőpontú, szisztematikus mintavétel szabályai szerint 30 fős mintát választottunk, amely alapján végül 29 *strukturált interjút* készítettünk. A megkérdezések időtartama, melyben szociológia szakot is végzett volt hallgatóink közreműködtek, általában meghaladta az előre jelzett 80 percet.

4.2. HÁTTÉRADATOK VOLT HALLGATÓINK VÉLEMÉNYÉNEK VIZSGÁLATÁHOZ (FÜGGETLEN VÁLTOZÓK)

A háttéradatok közül elsősorban azokat vizsgáltuk, amelyek a nappali tagozatos hallgatók esetében is szerepeltek, azonban itt természetesen nagyobb volt a választási lehetőségünk.

4.2.1. VOLT HALLGATÓINK KARI, NEMENKÉNTI, ÉLETKORI ÉS TELEPÜLÉSTÍPUSOK SZERINTI MEGOSZLÁSA

A Pécsi Tudományegyetemen tanári diplomát szerző hallgatók tagozatok, képzési szintek és nemek szerinti alapadatait már korábban bemutattuk (lásd *Függelék 16–18. táblázat*). Az adatok feldolgozásának kezdeti szakaszában azt vizsgáltuk, hogy a feldolgozható kérdőíveket viszaküldők csoportja hasonlított-e az alapsokasághoz.

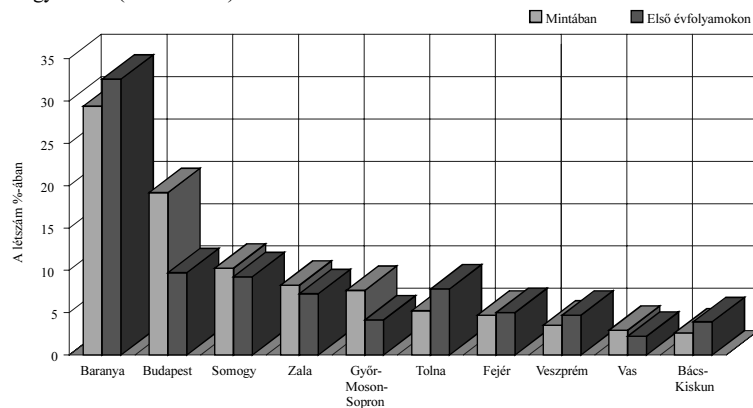
Az előző fejezetben említettük, hogy a férfiak aránya az első évfolyamosok körében általában egyharmad körül mozgott. Ez megközelítőleg így volt az összes végző hallgató adata és a minta esetében is. A nemek szerinti összetétel szempontjából tehát a kérdőívek visszaküldésével kialakult minta megközelítően leképezte az alapsokaságot (lásd *Függelék 29. táblázat*).

A végzetek nappali és levelező tagozatok szerinti megoszlása a vizsgált években nagy változatosságot mutatott. Az összes végző adatai esetében a nappali tagozatosok létszáma némileg meghaladta a kétharmados arányt, s így alakult ez a kérdőívet viszaküldőknél is (lásd *Füg-*

gelék 30. táblázat). Az egyetemi és a főiskolai szintű képzés esetében a főiskolán végzettek aránya meghaladta a kumulált létszám egyharmadát. Ezt tapasztaltuk – bár kissé erősebb tendenciával – a kérdőívet visszaküldők körében is (lásd *Függelék 31. táblázat*). Az első diplomák tagozat és képzési szint szerinti megoszlásában már jelentősebb eltérések voltak. A történeti előzmények kapcsán említettük, hogy az egyetemi tanárképzés a tanárképző főiskolai alapokon szerveződött, így kezdetben a nappali tagozatos főiskolai szintű képzés volt a meghatározó, amelyet sokan levelező tagozaton egyetemi tanulmányokkal egészítettek ki. Az oklevél-anyakönyvek természetesen minden diplomát regisztráltak, így a mintába került tanárok összesített diplomaszáma jelentősen meghaladta létszámukat, miközben a tagozat szerinti és a végzettségi arányok is módosultak. Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a 16 év alatt diplomát átvett 9421 fő a valóságban kevesebb természetes személy lehetett. A mintából való deriválással – amellyel nem kaphattunk megbízható adatokat – létszámukat mintegy 6600 főre becsültük.

A mintavétel kapcsán említettük, hogy a végzettek területi rekrutációját a felmerült szempontok nagy száma miatt figyelmen kívül hagytuk. Utólag azonban elemeztük a kérdőívet visszaküldők megyei megoszlását, és az adatokat a Pécsi Tudományegyetemre beiratkozott nappali tagozatos hallgatók e területről nyert adataihoz hasonlítottuk. Megállapítottuk, hogy a két adatsor erőteljes (statisztikai módszerekkel is igazolt) összefüggéseket mutatott, a megyék rangsora a mintában és a hallgatók adatbázisában közel azonos volt (lásd *Függelék 32. és 13. táblázat*, illetve 22. ábra).

22. ábra. Az első évfolyamra beiratkozottak és a kérdőívet visszaküldöttek arányai megyénként (első tíz adat)



A mintavétel szempontjai között említettük a hallgatók karhoz való tartozását. Ezen a területen a vizsgált 16 év nem volt egyértelműen ér-

tékelhető, mert az 1982-ben létrejött Tanárképző Kar a kilencvenes évek elején bölcsész- és természettudományi karokra bomlott, majd az előbbiből kivált a Művészeti Kar. Ezért a karokhoz tartozás jelzése a kérdőívek egy részénél nem felelt meg a ma elfogadott besorolásnak. Ezekben az esetekben a feltüntetett szakok segítségével korrigáltuk a karmegjelöléseket. Ennek eredményeként kialakulhatott a kérdőívet visszaküldők kari besorolása. Ezt az adatsort a vizsgálat szempontjából utolsó évben tanárként végzettek adataihoz hasonlítottuk (lásd 23. táblázat). Abban a tanévben a legkésőbb létrejött Művészeti Kar levelező tagozatán végzős hallgatók még nem voltak, ugyanakkor a diplomaszerezéshez előírt nyelvvizsgák letétele sem volt kellően rendezett, ezért többen a záróvizsgák halasztására kényszerültek. Ebből adódik a végzettek nagyon alacsony létszáma. (Mára ez a helyzet megoldódott.) A hivatkozott táblázat szerint a mintába kerültek kari összetétele megfelelően tükrözte a frissen végzettekét. A kumulált kari adatok elemzésére itt nem térünk ki, mert a nem tanárképes szakokon tanulók fokozatosan növekvő létszáma jelentősen torzítaná a fent bemutatott arányokat. Ennek oka az, hogy a Bölcsészettudományi Karon – az említett kötetlen órafelvételi rendszer eredményeként – csak a végzés pillanatában derülhet ki a hallgatóról a tanári szakképesítéssel kapcsolatos szándéka.¹⁸

23. táblázat. A kérdőívet visszaküldők és az utolsó vizsgálati évben tanárként végzettek karok szerinti megoszlása

Kari szerinti megoszlás	Bölcsészettudományi Kar		Természettudományi Kar		Művészeti Kar	
	fő	%	fő	%	fő	%
Utolsó évben végzettek n = 809	453	55,99	337	41,66	19	2,35
Kérdőívet visszaküldők n = 346	183	52,89	144	41,62	19	5,49

Az eddig említett jellemzők alapján megállapíthattuk, hogy reprezentatív mintánkból a kérdőívek kitöltése után kialakult valóságos minta nagy hasonlóságot mutatott az alapsokasággal. Kutatás-módszertani szempontból eddig is megbízhatónak tekinthettük a vizsgálat során nyert adatokat, az összehasonlítás után azonban nyilvánvalóvá vált, hogy mintánk az alapsokaságot jó megközelítéssel képezte le. A továbbiakban a mintába került tanárok legfontosabb jellemzőit foglaljuk össze.

A vizsgált pedagógusok átlagéletkora 35 év volt (lásd 24. táblázat). Az alacsonyabb értékek gyakrabban, míg a magasabbak ritkábban fordultak elő. A vizsgált alapsokaság és a mintánk esetében ezt reálisnak tartottuk, ugyanis az egyetemi felvételi keretszámok fokozatos növekedésével a fiatalabbak aránya a végzett pedagógusok körében is növekedett. (Az érettségi vizsgák évének gyakorisági eloszlása is azt mutatta, hogy a később érettségizettek nagyobb arányban kerültek be egyetemünkre.) Ennek hatása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban is jelentkezett, így a hazai tanárság átlagéletkora alacsonyabb, mint az OECD-országokban tanító kollégáiké (Halász–Lannert, 1998).

24. táblázat. A mintába került pedagógusok életkori átlagai

Életkori átlagok nemek szerint	Létszám	Átlagéletkor	Szórás
Férfiak	113	34,60	6,89
Nők	234	35,16	7,25
Együtt	347	35,03	7,18

A kérdőívet visszaküldők középiskolai tanulmányaikat túlnyomórészt gimnáziumban folytatták. A felsőfokú tanulmányokra felkészülés szempontjából az úgynevezett mellékvágányok csak minimális számban fordultak elő (lásd *Függelék 33. táblázat*). Az utóbbi öt évben a nappali tagozatra felvett hallgatóink körében a szakközépiskolában végzettek aránya lassú növekedést mutatott, 11-15% között mozgott. Ennek figyelembevételével a mintába kerültek hasonló értékét reálisnak tartottuk.

Megvizsgáltuk a kérdőíveket visszaküldő kollégáink településtípusok szerinti megoszlását. Azt tapasztaltuk, hogy a legnépesebb csoportba a megyei jogú városokban lakók tartoztak, ők a minta kétötödét alkották, míg a válaszadók közel egyötöde fővárosi (lásd *Függelék 34. táblázat*).

4.2.2. A DIPLOMÁK SZÁMA, SZINTJE, TAGOZATA ÉS MINŐSÍTÉSE, A TANÁROK NYELVISMERETE

Volt hallgatóinknak közel fele az első diploma után másodikat vagy többet is szerzett. A kérdőívek összesen 539 oklevélről számoltak be, így az egy főre eső számuk 1,55 volt (lásd *Függelék 35. táblázat*). A megszerzett diplomák több, mint fele egyetemi szintű volt, a tagozatok közül viszont a nappali volt a meghatározó, aránya jelentősen meghaladta a kétharmad részt (lásd *25. táblázat*). Kitüntetéses vagy kitűnő oklevelet érdemelt ki a kérdőívet visszaküldők egyharmada, jó minősítést szerzett több, mint a fele (lásd *Függelék 36. táblázat*). Az elégségesek aránya elhanyagolható volt.

25. táblázat. A kérdőívet visszaküldők diplomáinak megoszlása képzési szintek és tagozatok szerint

Diplomák	Egyetem		Főiskola		Összesen	Nappali		Levelező		Összesen
	fő	%	fő	%		fő	%	fő	%	
1. diploma	167	48,30	179	51,70	346	306	88,70	39	11,30	345
2. diploma	97	72,90	36	27,10	133	52	39,10	81	60,90	133
3. diploma	16	94,10	1	5,90	17	5	35,70	9	64,30	14
Összesen	280	56,45	216	43,55	496	363	73,78	129	26,22	492

A mintában szereplők jelentős része diplomáját akkor szerezte, amikor még nem volt elemi feltétel az idegen nyelv ismeretének igazolása. Miután napjainkban ennek a tudásnak egyre nagyobb jelentősége van, megpróbáltunk ezzel kapcsolatos információkat gyűjteni. Az előző fejezetben bemutatott nappali tagozatos hallgatók adataihoz viszonyítva

lényeges különbség volt, hogy az összes nyelvvizsgák száma nem érte el a mintában szereplők létszámát, az egy főre eső átlag 0,93 volt. Ez az adat az 1997-es tanárvizsgálat hasonló mutatójával vethető össze, amely 0,55 körül alakult.¹⁹ A válaszokban legkedveltebb nyelvként az angol és a német szerepelt (lásd *26. táblázat*). A nyelvek rangsorában harmadik helyen állt az orosz, amely a nyolcvanas évek közepén a közoktatási rendszer többnyire kötelező tantárgya volt. Azonban azt is megemlíjtük, hogy a kérdőívet visszaküldők között 20 fő orosz szakos diplomával rendelkezett.

26. táblázat. A végzett pedagógusok nyelvismerete

	Angol		Francia		Német		Orosz		Latin		Egyéb		Összes
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	
Középfokú A	86	46,5	1	4,5	6	10,0	3	6,8	–	–	1	8,3	97
Középfokú B	67	36,2	–	–	1	1,7	3	6,8	1	14,3	–	–	72
Középfokú C	18	9,7	6	27,3	19	31,7	17	38,6	3	42,9	3	25,0	66
Felsőfokú	14	7,6	15	68,2	34	56,6	21	47,8	3	42,9	8	66,7	95
Összesen	185	100,0	22	100,0	60	100,0	44	100,0	7	100,0	12	100,0	330

4.2.3. A TANÁRI PÁLYA VÁLASZTÁSÁVAL KAPCSOLATOS ATTITÜDÖK

A nappali tagozatos hallgatók kérdőíves vizsgálatának eredményeit bemutató fejezetben részletesen elemeztük a szakválasztás motívumait. Az interjúk alapján a tanári pályára jelentkezők indítékait három csoportba soroltuk. Az egyikbe azok a fiatalok – ma végzetek – tartoztak, akiket a szülői és a családi minta, pontosan megfogalmazott szülői vélemény vagy elvárás, a tanárok elejtett mondatai vagy határozott biztatása, esetleg saját, tudatos választásuk e pálya irányába terelt. Ezekben az esetekben – az utólagos értékelés szerint – többször jellemezte a fiatalokat az árral való sodródás, a választás „önként” adódása, a kijelölt pálya választásának „természetes” volta. A családi minta azonban nem tudta minden esetben előre szembesíteni egymással a jelentkező adottságait, képességeit és felvételi esélyeit, illetve az önreflexióra való beállítódása nem érte el azt a kritikus szintet, amely megóvta volna a felvételre jelentkezőt a csalódásoktól. A sikertelenül jelentkezők nem változtattak eredeti elképzeléseiken, hanem az eredményes felvételi vizsgáig ismételték meg kérelmeiket. Az így „késve” bejutók rendszerint nagyon komolyan vették szakjukat, többnyire a tudósképzésig (PhD) is eljutottak.

A második csoportba azokat a jelentkezőket soroltuk, akik eredetileg nem tanárok szerettek volna lenni, de valamilyen „tanár közeli” szakot vagy foglalkozást képzeltek el önmaguk számára. Az ide tartozóknál többször előfordult egy-egy tantárgy vagy feladat- és tevékenységsor megkedvelése, és ennek a vonzerőnek engedve választották – jobb megoldás hiányában – az adott szakterület tanárképes változatát. A megkedvelés mint előfeltétel vagy a vonzó tevékenység folytatásához

szükséges feltételek felismerése természetesen azt is eredményezhette, hogy a felsőoktatási tanulmányokra való jelentkezés nem az érettségi évében játszódott le. Az e csoporthoz tartozás inkább a képzéssel kapcsolatos kezdeti attitűdöket határozta meg, és – az interjút vállalók körében – kevésbé volt hatással a pályaelhagyásra. A pálya megkedvelésére utal az alábbi interjúrészlet:

„Egyáltalán nem akartam tanár lenni, de a középiskolában kezdtem olaszul tanulni, ami nagyon jól ment, ezért merült fel továbbtanulási célként. Az érettségi után nem jelentkeztem, hanem a nyelvvizsga birtokában egy művelődési házban olaszt tanítottam. Itteni sikerélményeim változtatták meg véleményemet.”

A harmadik csoportba azok az interjút adók tartoztak, akik kezdetben a tanári pályától eltérő karrierben gondolkodtak, függetlenül attól, hogy családjukban voltak-e pedagógusok. Az ő esetükben két tipikus „útvonalat” figyeltünk meg: az egyikben az elsőként választott szakra felvették ugyan a jelentkezőket, de tanulmányaik során „pályát változtattak”. E változtatásnak több oka lehetett. Előidézhette az elsőnek választott szak alaposabb megismerése és ezek után elutasítása, de előidézhette a szubjektív körülmények megváltozása is. A második utat járók az első alkalommal rendszerint nem nyertek felvételt a felsőoktatásba, ezért hosszabb-rövidebb idő után – esetleg realisabb önismerettel, nagyobb élettapasztalattal, az értelmiségi lét vagy a kreatívabb munkakör iránti igénnyel – ismét jelentkeztek felvételi vizsgára, ezáltal azonban már tanárképes szakra. Tudatos pályamódosításáról az alábbiak szerint szólt egyik interjúalanyunk:

„A jogi egyetemem 1982-ben kezdtem. Két évet itt tanultam, amikor rájöttem, hogy semmi más nem akarok, csak tanítani, elsősorban magyart és történelmet. A jogtudományi egyetem valószínűleg egy kis kielégés volt. 1985-től a magyar-népművelés szakot főiskolai szinten, 1997-ben pedig a magyar, egyetemi kiegészítő szakot végeztem.”

4.2.4. A PÁLYAEHLAGYÁS ÉS A HÁTTÉRVÁLTOZÓK ELEMZÉSE

A kérdőívek visszaküldésének időszakában a mintába kerültek egy része már nem a pedagógus pályán dolgozott, 43%-uk más munkaterületre távozott. A pályát elhagyók több, mint fele anyagi megfontolásból keresett új munkahelyet, kétharmaduk egyetlen percet sem tanított. A pályán maradók több, mint kétharmada viszont *szereleti választott foglalkozását*, és csak 15%-uk nyilatkozott úgy, hogy *nincs más lehetősége*. A pályához ragaszkodás indokai között szerepelt a *gyermekek szeretete, a jó tantestület és a szakmai fejlődés lehetősége*.

Az első diplomát megszerzett pedagógusokat vizsgálva a pályát elhagyók körében az egyetemet végzettek voltak többségben, a tanárként dolgozók között pedig a főiskolai végzettségűek aránya volt a nagyobb,

megközelítette a kétharmadot. A kétdiplomás esetében mindkét képzési szinten a pályán maradók voltak többségben, a főiskolán végzettek aránya meghaladta a háromnegyedet (lásd 27. táblázat). A három diplomával rendelkezők szinte kivétel nélkül egyetemen végeztek, és a pályán maradtak. Ez a tendencia arra utalt, hogy az újabb stúdiumokat vállalók valószínűleg a pályán való előmenetel vagy az újabb szakokon való tanítás érdekében tanultak tovább. Hasonló tendenciákat tapasztaltunk a diplomákat kiadó tagozatok esetében is. A nappali tagozatosok nagyobb arányban hagyták el a pályát, mint a levelezőn végzettek, azonban újabb diplomák megszerzése esetén mindkét tagozaton növekedett a pályán maradás esélye (lásd 28. táblázat). A harmadik diplomák esetében a bemutatott tendencia – a képzési szintekhez hasonlóan – folytatódott, de az alacsony esetszámok miatt ezt a táblázatokban már nem jelöltük.

27. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása képzési szintek és a megszerzett diplomák száma szerint

Képzési szintek és a megszerzett diplomák száma	N	Elhagyók		Maradók	
		fő	%	fő	%
Egyetem (1 diploma)	136	71	52,20	65	47,80
Főiskola (1 diploma)	165	58	35,20	107	64,80
1 diplomások összesen	301	129	42,86	172	57,14
Egyetem (2 diploma)	87	34	39,00	53	61,00
Főiskola (2 diploma)	31	7	23,00	24	77,00
2 diplomások összesen	118	41	34,75	77	65,25

28. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása tagozatok és a megszerzett diplomák száma szerint

Tagozatok és a megszerzett diplomák száma	N	Elhagyók		Maradók	
		fő	%	fő	%
Nappali tagozat (1 diploma)	268	120	44,80	148	55,20
Levelező tagozat (1 diploma)	31	9	29,00	22	71,00
1 diplomások összesen	299	129	43,14	170	56,86
Nappali tagozat (2 diploma)	42	21	50,00	21	76,10
Levelező tagozat (2 diploma)	71	17	23,90	54	50,00
2 diplomások összesen	113	38	33,63	75	66,37

A fenti táblázatokban megfigyelt tendenciákat statisztikai módszerrel ellenőriztük. Megállapítottuk, hogy az első diplomások körében az egyetemen végzettek pályaelhagyási, a főiskolások pályán maradási aránya nem véletlen adat, hanem mintánk egyik jellegzetessége. Ugyanezt tapasztaltuk a második diplomát nappali, illetve levelező tagozaton megszerzők esetében is. Megvizsgáltuk a diplomák számának és a pályán maradás arányainak az összefüggéseit is (lásd 29. táblázat). A levelező tagozatos képzés adatai kapcsán említettük, hogy az újabb diplomákat szerzők egyre nagyobb valószínűséggel maradtak a tanári pályán. Már az egy, illetve két diplomával rendelkezők között is lényeg-

ges különbség mutatkozott e tekintetben, még inkább így volt az egy és három diplomások esetében. Mindezek arra utalnak, hogy a Pécssett végzett pedagógusok újabb diploma megszerzésére irányuló törekvései általában a tanári pályához kötődtek.

29. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása a diplomák száma szerint

A diplomák száma	N	Elhagyók		Maradók		Összesen
		fő	%	fő	%	%
Egy diploma	162	81	50,00	81	50,00	100
Kettő vagy több diploma	140	49	35,00	91	65,00	100
Összesen	302	130	43,05	172	56,95	100

Vizsgáltuk a diplomaszerzés időpontja és a pályán maradás összefüggéseit. Azt tapasztaltuk, hogy a régebben megkapott diplomák birtokosai nagyobb eséllyel dolgoztak a tanári pályán, mint a később végzett kollégáik (lásd 30. táblázat). A mintaválasztás kapcsán említettük, hogy egyik szempontunk a végzettség megszerzésének éve volt. Ezért a kérdőíveket visszaküldők között nagyobb számban szerepeltek az utóbbi években diplomát szerzettek, gyakorisági megoszlásukat a 23. ábra mutatja. Az ábrán összesen 416 diploma szerepel, amelyek mindegyikét a vizsgált években szerezte meg a diploma-anyakönyvek alapján választott 353 fő.

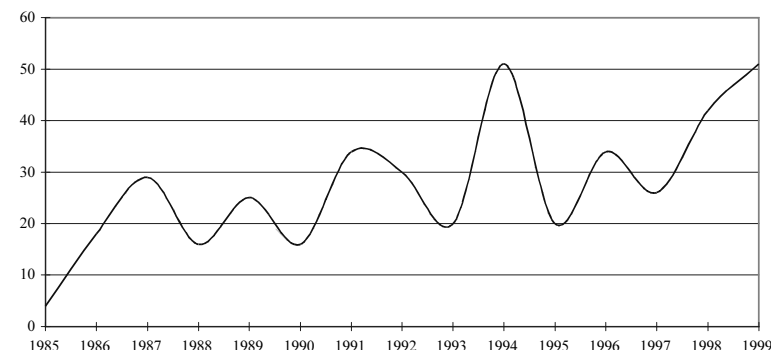
30. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása az első diplomák megszerzésének éve szerint

Az első diploma megszerzésének éve	N	Elhagyók		Maradók		Összesen
		fő	%	fő	%	%
1986 előtt	46	11	24	35	76	100
1986–1990	66	19	29	47	71	100
1991–1995	100	52	52	48	48	100
1995 után	84	45	54	39	46	100
Összesen	296	127	–	169	–	–

Az első diplomaszerzési időpontok öt éves intervallumokba sorolásával láthatóvá tettük a pályaelhagyással kapcsolatos tendenciákat (lásd 30. táblázat). Napjainkhoz közeledve a százalékos megoszlások fokozatos emelkedést mutattak. A jelenséget statisztikai módszerekkel ellenőriztük: a 23. ábrán látható gyakorisági eloszlás „kiemelkedő” éveit hasonlítottuk össze egymással. Azt tapasztaltuk, hogy a tendencia nem véletlenül alakult így, a korábbi és a későbbi évek a pályán maradás szempontjából jellegzetesen eltértek egymástól. Az 1986 előtt végzetek több, mint háromnegyede dolgozott tanárként, a diplomájukat 1995 után átvettek több, mint fele más területeken hasznosította tudását. A bemutatott adatok statisztikailag szignifikánsak voltak. Az értékelés során nem hagyhattuk figyelmen kívül a közoktatási rendszerben

bekövetkeztet változásokat, például az iskolába lépő korosztályok fokozatos csökkenését, illetve a felsőoktatási rendszerben tapasztalható felvételikéretszám-növekedést. Ezért ezek az objektív okok is közrejátszottak az elemzett adatsor kialakulásában.

23. ábra. A kérdőívet visszaküldők diplomaszerzési évének gyakorisági megoszlása



A diplomák minősítése tapasztalataink szerint hatott a pályán maradásra, illetve pályaelhagyásra (lásd 31. táblázat). A jobb minősítéssel végzetek nagyobb arányban választottak más foglalkozást, mint a kevésbé jó eredményt elérték. Másként fogalmazva, a gyengébb minősítésűek nagyobb eséllyel maradtak a tanári pályán.

31. táblázat. A pályán maradók és elhagyók megoszlása a diplomák minősítése szerint

A pályán maradás és az oklevél minősítése	Kitűnő és kitüntetett		Jó		Közepes és elégséges		Összesen
	fő	%	fő	%	fő	%	fő
Pályán maradó	43	45,3	99	61,1	27	67,5	169
Pályát elhagyó	52	54,7	63	38,9	13	32,5	128
Összesen	95	100,0	162	100,0	40	100,0	297

A tanári végzettség a munkaerőpiacon nagy helyettesítési képességgel rendelkezik. Az azonban a településtípusok által jelentős mértékben meghatározott, hogy az említett képesség hol érvényesíthető. Minél kisebb egy település és minél kevesebb munkahellyel rendelkezik, annál kisebb az esélye, hogy egy tanár az iskolán kívül diplomát igénylő munkakörben állást találjon. Ez a tendencia – kis megszorítással – a vállalkozásokra is érvényes. *Mintánk esetében a ma egyéni vállalkozóként dolgozó volt hallgatóink – akik a kérdőívet visszaküldők közel egyötödét képviselték – több, mint 80 százaléka a fővárosban és a megyei jogú városokban kezdett az önálló tevékenységbe.* Ezért településtípusonként is megvizsgáltuk a kérdőívet kitöltők pályán maradását. Azt tapasztaltuk, hogy a pályaelhagyók aránya a fővárosban a legmagasabb, a községekben a legalacsonyabb (lásd 32. táblázat), azaz ebben az ösz-

szefüggésben felismerhető a „települési lejtő” működése. Statisztikai módszerekkel ellenőrizve az adatok közötti kapcsolatot, egyértelmű összefüggést tapasztaltunk: minél kisebb településen dolgoztak volt hallgatóink, annál nagyobb arányban maradtak a pályán.

32. táblázat A településtípusok és a pályán maradás összefüggései

Településtípus	N	Elhagyók		Maradók	
		fő	%	fő	%
Budapest	55	38	69,1	17	30,9
Megyei jogú város	121	53	43,8	68	56,2
Kisváros	69	22	31,9	47	68,1
Község	55	15	27,3	40	72,7
Összesen	300	128	-	172	-

A mintába kerültek nyelvismeretét a 26. táblázatban foglaltuk össze. Az ott szereplő adatokat a pályán maradás és a pályaelhagyás szempontjából is vizsgáltuk (lásd Függelék 37. táblázat). Azt tapasztaltuk, hogy a pályán maradók nyelvismerete magasabb szintű volt (1,11 vizsga/fő), mint a más területekre távozóké (0,75 vizsga/fő). Ebből azt a következtetést vontuk le – bár az összefüggés statisztikailag nem szignifikáns –, hogy a végzett tanárok esetében a nyelv ismeret önmagában nem motiválta a pályaelhagyást, miközben a jelenlegi nappali képzésben részt vevők esetében ennek ellenkezőjét tapasztaltuk.

Említettük, hogy a mintába kerültek 43%-a hagyta el a pályát. A jövőre vonatkozó egyik kérdésünk éppen az ezzel kapcsolatos szándékokról érdeklődött. A válaszadók közel egyharmada tervezte a pálya elhagyását. Ha ez bekövetkezne, a kérdőívet visszaküldők közel kétharmada már más területeken dolgozna. A tanári hivatástól búcsúzni szándékozók legnagyobb része a szűkös bérezésre hivatkozott: „nem lehet megélni belőle”; „kevés a fizetés, családot szeretnék alapítani”. Más indok, például egy új foglalkozás kipróbálása vagy a családi körülmények megváltozása, csak elvétve fordult elő. A maradni szándékozók elsősorban a tanítás örömeit, a választott pályához való hűséget, a tanulókkal való foglalkozás szépségeit említették.

Összefoglalásként azt mondhatjuk, hogy volt hallgatóink közül nagyobb eséllyel maradtak a pályán azok, akik korábban szereztek diplomát, akiknek oklevele kevésbé jó minősítésű volt, kisebb településtípusokon laktak, levelező tagozaton tanultak, főiskolai szintű képesítéssel rendelkeztek, több diplomát szereztek és a nők csoportjához tartoztak.

4.3. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉRTÉKELÉSE

A tanárképzés mindennapi gyakorlatának megítélését nemcsak a nappali tagozatos hallgatók, hanem végzettjeink körében is vizsgáltuk. A szaktárgyi, a pedagógiai, a tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzési irányokkal kapcsolatban zárt kérdéssort állítottunk össze, amely segítségével hat dimenzióban osztályozták a kérdőívet kitöltők az általuk átértékelt képzési folyamatot. Az értékelési dimenziók – a képzés felépítése, a tantárgyi tartalmak, az oktatási módszerek, az oktatók munkája, a képzés feltételei, a tanultak szakmai munkájában való felhasználhatósága – között szerepelt olyan is, amely csak a pályára lépés után vált megítélhetővé. Ilyen volt a tanárképzés során tanultaknak a pályán való felhasználhatósága. A nappali tagozatos hallgatók és a már végzetek véleményének összehasonlíthatósága érdekében képzett mutatókkal is dolgoztunk, amelyre példaként említjük a felsorolt dimenziók kumulált átlagát.

Volt hallgatóink a tantárgyak tartalmát a szakképzés területén értékelték a legmagasabbra²⁰, az itt kialakult osztályozati átlag jelentősen meghaladta más képzési területek számtani átlagát (lásd 33–36. táblázat). Ez az eredmény várható volt, ugyanezt tapasztaltuk a nappali tagozatos hallgatók esetében is. A szakképzés megítélésével kapcsolatos más dimenziók azonban nem erősítették meg ezt a kiemelt szerepet, sőt a gyakorlati képzéssel kapcsolatos átlagok (lásd 34. táblázat) négy dimenzióban jelentősen meghaladták az itt kialakult számtani középértékeket.

33. táblázat. A szaktárgyi képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

Szaktárgyi képzés n = 334	Osztályzatok										Átlag	Szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%		
Felépítés	3	0,9	22	6,6	106	31,7	161	48,2	42	12,6	3,65	0,82
Tartalom	1	0,3	8	2,4	100	29,8	165	49,1	62	18,5	3,83	0,76
Módszer	—	—	38	11,4	142	42,5	132	39,5	22	6,6	3,41	0,78
Oktató	—	—	16	4,8	108	32,2	162	48,4	49	14,6	3,73	0,77
Feltétel	7	2,1	61	18,3	136	40,8	105	31,5	24	7,2	3,23	0,90
Hasznosítás	8	2,4	51	15,5	122	37,0	107	32,4	42	12,7	3,38	0,97
Kumulált átlag											3,54	

A tanultak felhasználhatósága szempontjából különösen nagy (0,26 századnyi) eltérés mutatkozott. Ezért a szaktárgyi és a gyakorlati képzés területén az azonos dimenziókban különbségeket mutató adatok megbízhatóságát statisztikai eljárással ellenőriztük. Azt tapasztaltuk, hogy minden esetben statisztikailag szignifikáns különbségek jellemzik a két képzési terület megítélését. A szaktárgyi képzés az említett tartalom és a tananyag felépítése terén, a gyakorlati képzés pedig a többi dimenzióban bizonyult jobbnak. Mindezek következményeként a gyakorlati képzés magasabb kumulált számtani átlaggal rendelkezett, mint a szaktárgyi képzés.

34. táblázat. A gyakorlati képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

Gyakorlati képzés n = 305	Osztályzatok										Átlag	Szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%		
Felépítés	16	5,3	36	11,9	82	27,1	126	41,6	43	14,2	3,48	1,04
Tartalom	13	4,3	26	8,6	77	25,3	126	41,4	62	20,4	3,65	1,03
Módszer	11	3,6	26	8,6	87	28,6	119	39,1	61	20,1	3,63	1,01
Oktató	8	2,6	15	4,9	68	22,3	113	37,0	101	33,1	3,93	0,99
Feltétel	8	2,6	38	12,5	90	29,6	123	40,5	45	14,8	3,52	0,98
Hasznosítás	26	8,8	23	7,8	64	21,6	102	34,5	81	27,4	3,64	1,21
Kumulált átlag											3,61	

A szaktárgyi és a gyakorlati képzés esetében feltűnő, hogy az elégtelen minősítések száma között több, mint négyszeres a különbség (lásd 33. és 34. táblázat). A gyakorlati képzés esetében ezzel a lehetőséggel volt hallgatóink jelentős számban éltek, a tanultak hasznosíthatóságát például 26-an vonták kétségbe. A nagy számok miatt megvizsgáltuk, hogy milyen tapasztalati bázis állhatott az ítéletek mögött. Kiderült, hogy a gyakorlati képzés használatosságát elégtelennek értékelők háromnegyede a kérdőív kitöltésekor már nem tanított. A pályán eltöltött idő elemzésével viszont láthatóvá vált, hogy az előbbi halmazba tartozók – egy fő kivételével – soha nem is léptek a tanári pályára. Az elmondottak a szaktárgyi képzés megítélésében is érvényesek voltak. Ezek a belső ellentmondások indokolták, hogy az egyes képzési területek osztályzatokkal történt értékelését differenciáltabban is vizsgáljuk.

A gyakorlati és a szaktárgyi képzés területén a legerőteljesebb összefüggést az *oktatási módszerek* és az *oktatók munkája* dimenziók között találtuk. A gyakorlati képzés esetében a megkérdezettek szinte teljesen azonosították az oktatókkal az alkalmazott módszereket, ugyanez a mutató a szaktárgyi képzésben közepesen erős összefüggést mutatott. A két képzési terület között ez a jelentős különbség minden dimenzió közötti kapcsolatra érvényes volt. A tanultak felhasználhatósága a szak-képzésben elsősorban az oktatóktól függött, a gyakorlatok esetében ezt a dimenziót minimális mértékben előzte meg az alkalmazott módszerek értékelése. Így mindkét területen a képzés alanyi meghatározottsága volt a legerősebb. Az alanyi meghatározottság alatt (filozófiai terminológiával élve) azt értjük, hogy a képzést végző oktatók választják az általuk alkalmazott módszereket, közvetítik nagy vagy kevésbé nagy hatásokkal a tananyaggal kapcsolatos szemléletmódokat, illetve saját példájukkal szemléltetik is a tanultak felhasználhatóságát, azaz személyiségük a biztosítéka munkájuk eredményességének. Ha egy tanulmányi irány értékelésében az oktatók és a módszerek kiemelkedő szerephez jutnak, akkor a képzést alanyi meghatározottságúnak tekinthetjük. Ilyen esetekben a körülmények – például a képzés felépítettsége, technikai feltételei – háttérbe szorulnak. Ezt tapasztaltuk a gyakorlati és a szaktárgyi képzés területén.

35. táblázat. A tantárgy-pedagógiai képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

Tantárgy - pedagógiai képzés n = 315	Osztályzatok										Átlag	Szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%		
Felépítés	7	2,2	56	17,8	116	36,8	112	35,6	24	7,6	3,29	0,92
Tartalom	11	3,5	62	19,7	96	30,6	100	31,8	45	14,3	3,34	1,06
Módszer	16	5,1	53	16,8	117	37,1	92	29,2	37	11,7	3,26	1,03
Oktató	15	4,8	32	10,2	100	31,7	115	36,5	54	16,8	3,50	1,04
Feltétel	9	2,9	66	21,1	123	39,3	96	30,7	19	6,1	3,16	0,92
Hasznosítás	27	8,8	59	19,3	97	31,7	77	25,2	46	15,0	3,18	1,17
Kumulált átlag											3,27	—

A tantárgy-pedagógiai és a pedagógiai képzés minősítésének kumulált számtani átlagai közel azonosak voltak. Ez érvényes volt a vizsgált értékelési dimenziók (felépítés, tartalom stb.) többségére is. Csupán egyetlen területen – a tanultak hasznosíthatóságával kapcsolatban – találtunk jelentősebb eltérést, amelynek értéke 0,27 század volt (lásd 35. és 36. táblázat).

36. táblázat. A pedagógiai képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban

Pedagógiai képzés n = 315	Osztályzatok										Átlag	Szórás
	1		2		3		4		5			
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%		
Felépítés	9	2,9	58	18,4	105	33,3	120	38,1	23	7,3	3,29	0,94
Tartalom	11	3,5	66	21,0	101	32,1	108	34,3	29	9,2	3,25	1,00
Módszer	10	3,2	62	19,7	123	39,0	96	30,5	24	7,6	3,20	0,95
Oktató	4	1,3	25	7,9	94	29,7	150	47,5	43	13,6	3,64	0,86
Feltétel	6	1,9	83	26,3	118	37,5	96	30,5	12	3,8	3,08	0,89
Hasznosítás	36	11,7	81	26,2	94	30,4	72	23,3	26	8,4	2,91	1,14
Kumulált átlag											3,22	

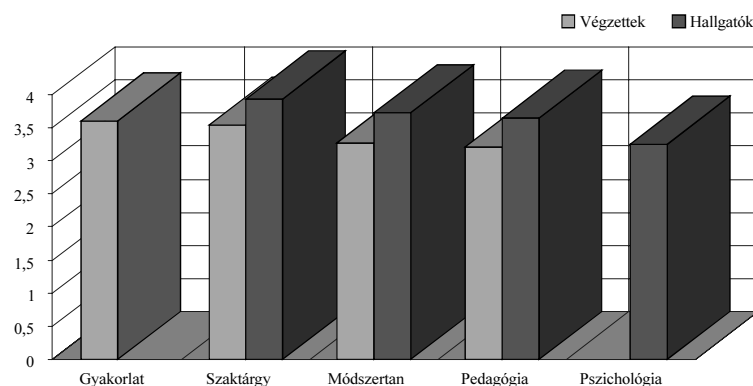
Ez ugyanakkor azt is jelentette, hogy volt hallgatóink a pedagógiai stúdiumokat ítélték a gyakorlatban legkevésbé hasznosíthatóaknak. A vizsgált képzési területek és dimenziók közül éppen ezt osztályozták legtöbbször elégtelenül. Az azonban megjegyzendő, hogy az értékelők több, mint fele itt is pályaelhagyó volt.

A tantárgy-pedagógiai képzés egyes dimenzióinak értékelése között szorosabb a kapcsolat, mint a pedagógiai képzés esetében. A legszorosabb összefüggést ezeken a területeken is az oktatók és az alkalmazott módszerek mutatták. A hasznosíthatóság szempontjából viszont, itt a tartalomnak volt a legerősebb szerepe, az oktatók hatása háttérbe szorult.

A vizsgált képzési területek kumulált átlagai alapján láthatóvá vált, hogy a kérdőívet visszaküldők legértékesebbnek a gyakorlati képzést, a leggyengébbnek pedig a pedagógiai képzést tartották. Az előző fejezetben a nappali tagozatos hallgatók képzéssel kapcsolatos értékelését vizsgálva hasonló eredmény született. Ott azonban a gyakorlati képzésről nem szóltunk. Ennek az volt az oka, hogy a kérdőíveket a szigorlat alkalmával adtuk át hallgatóinknak. Az iskolai tanítási gyakorlatot viszont csak a szigorlat letétele után kezdhették meg. Ezért a gyakorlati

képzéssel kapcsolatos véleményeket nappali tagozatosaink körében nem vizsgálhattuk. A már végzett hallgatóink esetében viszont a pszichológiai képzés értékelését nem kértük, mert azt a szakmára felkészítés elméleti részének tekintettük. A nappali tagozatos hallgatók és a már végzetek értékelésének egyesített rangsorát a 24. ábra mutatja be. Az összehasonlítás érdekessége az volt, hogy a „közös” értékelési területek rangsora azonosan alakult. A hallgatók azonban minden esetben legalább négy tizeddel magasabban minősítették a vizsgált területeket. Ebben szerepet játszhatott a friss élmény, a tanári pálya kontrolljának hiánya és a képzés folyamatos „minőségbiztosítása” is.

24. ábra. Volt hallgatóink és a nappali tagozatosok képzési területekkel kapcsolatos rangsora



Említettük, hogy a gyakorlati és a pedagógiai képzés során tanultak felhasználhatóságát az értékelők közel egytizede minősítette elégtelennek. Mindkét esetben megvizsgáltuk azt is, hogy a pályán töltött évek biztosítottak-e elegendő alapot a kérdés megítéléséhez. Azt tapasztaltuk, hogy az így értékelők több, mint fele soha sem lépett a tanári pályára. E jelenség további elemzése érdekében összeállítottuk a pályán maradók és a pályaelhagyók képzési területekre és értékelési dimenziókra vonatkozó osztályzati átlagait. A legtöbb esetben a pályán maradók magasabb értékeket adtak, és a képzési területek kumulált számtani átlagai mindig magasabbak voltak, mint a pályát elhagyóké. Mindez arra utalt, hogy a képzés minőségével kapcsolatos értékítéleteket alapvetően befolyásolta a pálya mindennapi gyakorlatával való kapcsolat, azaz a tanárként dolgozók a képzési területek mindegyikét magasabb színvonalúnak minősítették, mint pályaelhagyó vagy a pályára soha sem lépett társaik. A nappali tagozatos hallgatóknál hasonló beállítódásokat érzékelünk, amelyeket a pályával kapcsolatos elképzelések motiváltak. A tanítani szándékozók értéke-

sebbnek ítélték a képzés folyamatát, mint azok a hallgatók, akik a tanári pályát törölték perspektíváikból.

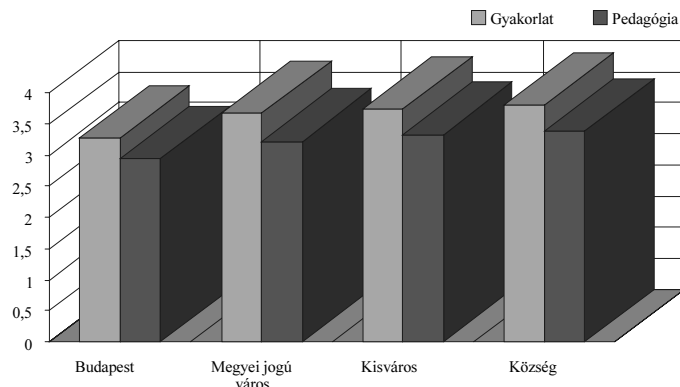
A képzési területek minősítésében a férfiak és a nők adatai ugyan minden esetben eltértek egymástól, ennek mértéke azonban statisztikailag nem volt szignifikáns. Ezt azért hangsúlyozzuk, mert korábban szoltunk arról, hogy a férfiaknak nagyobb esélye volt a pályaelhagyásra. Ez azonban nem volt közvetlen összefüggésben a képzés értékelésével, amelyre erőteljesebben hatott volt hallgatóink pályaelhagyása, településtípus szerinti hovatartozása, képzettségi szintje vagy az elvégzett tagozat típusa.

A főiskolai és az egyetemi szintű képzésben végzett volt hallgatóink retrospektív értékelése általában eltért egymástól. A képzési területek kumulált átlagai minden esetben a főiskolán diplomát szerettek körében voltak magasabbak. A tantárgy-pedagógia értékelésének kivételével ez a tendencia érvényesült a nappali és a levelező tagozaton végzetek esetében is. A levelező tagozaton végzett kollégáink a tantárgy-pedagógiai stúdiumaikat valószínűleg azért nem értékelték legalább a nappali tagozatosok szintjén, mert a mindennapi szakmai gyakorlat kontrollja segítette tájékozódásukat. A főiskolán végzetek a szaktárgyi és a pedagógiai képzési irányt négy területen, a gyakorlati képzést három, a tantárgy-pedagógiát pedig két dimenzió esetében szignifikánsan magasabb szintűnek értékelték, mint egyetemet végzett társaik. A nappali és a levelező tagozaton elsősorban a pedagógiai képzés esetében volt megfigyelhető a jellegzetesen eltérő értékelés, itt mind a hat dimenzióban a levelező tagozatosok számtani középértékei voltak magasabbak.

A minta bemutatása során kitértünk a települési jellemzőkre. Az ott szereplő településtípusoknak megfelelően csoportosítottuk a képzési területek értékelésével kapcsolatos adatokat. Azt tapasztaltuk, hogy az egyes településtípusokhoz tartozó kumulált átlagok jelentősen eltértek egymástól. Ezért statisztikai próba segítségével ellenőriztük adatsoraink különbözőségét. A képzési területek értékelési dimenzióinak és a településtípusok különböző variációinak harmincnyolc esetében szignifikáns különbségeket találtunk. Az említett adatsorokban azt figyelhettük meg, hogy a kisebb településtípusokhoz általában nagyobb abszolút értékű számtani átlagok kapcsolódtak. Kivételt csak néhány esetben találtunk, például a szaktárgyi képzés felépítése terén, a főváros-megyei jogú város és a főváros-község településtípus-párok vizsgálatba bekapcsolódott lakosainál. A gyakorlati képzés színvonalának megítélésében elsősorban a budapesti és a községi lakóhelyű volt hallgatóink adatai tértek el egymástól. Ez öt értékelési dimenzióban fordult elő. A Budapest-megyei jogú város és a Budapest-kisváros összehasonlításban hasonló helyzet négy-négy dimenzióban alakult ki. A településtípusok szerint eltérő megítélés jellemezte a pedagógiai képzést is (lásd 25. ábra). Mindez a tantárgy-pedagógiák minősítésére kevésbé,

a szaktárgyi képzésére a legkevésbé volt jellemző. Ez utóbbi területen elsősorban a megyei jogú városok és a kisvárosok tanárainak képzéssel kapcsolatos megítélése tért el egymástól. Felsorolt összefüggéseink minden esetben szignifikánsak voltak.

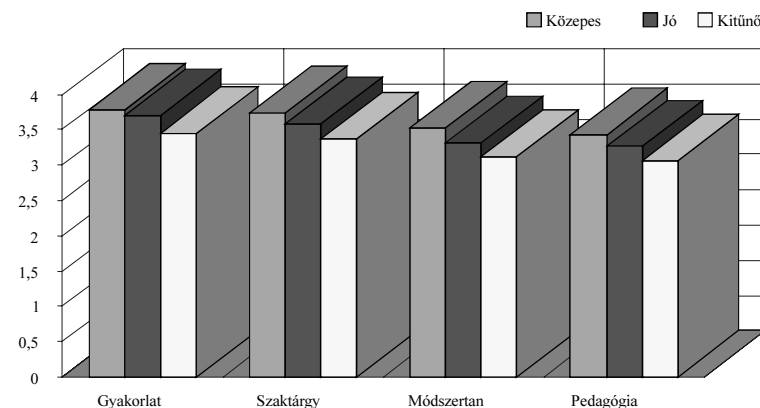
25. ábra. A különböző településtípusokon élő kollégáink gyakorlati és pedagógiai képzéssel kapcsolatos értékelése



98

Az adatok csoportosítása során megfigyeltük, hogy a diplomák minősítése hatással volt végzett hallgatóink képzési területekkel kapcsolatos értékeléseire. Azt tapasztaltuk, hogy a jobb tanulmányi eredmények a képzési területek alacsonyabb színvonalúnak minősítésével függtek össze. Ez azt is jelenti, hogy a gyenge eredménnyel végzettek általában komolyabbnak, nehezebbnek, fontosabbnak és a gyakorlat szempontjából felhasználhatóbbnak tartották lezárt tanulmányaik tartalmát, mint a diploma minősítése szempontjából eredményesebb társaik. A képzési területek kumulált számtani átlagai minden esetben követték ezt a „minősítési lejtőt” (lásd 26. ábra). Az elmondottak megbízhatóságát statisztikai próbával ellenőriztük. Az eredmények azt mutatták, hogy az eltérő minősítésű diplomások csoportjainak a képzési területekkel kapcsolatos értéktételei általában jelentősen különböztek egymástól. A vizsgált képzési területek és értékelési dimenziók lehetséges variációiban 23 esetben találtunk szignifikáns eltéréseket. Fontos megjegyezni, hogy az elégséges és a kitüntetéses diplomákkal végzettek kumulált számtani átlagai szélsőségesen – esetenként kétféleképpen is – eltértek egymástól, azaz mindkét irányban erősítették az itt bemutatott tendenciákat.

26. ábra. Az eltérő minősítésű diplomákkal rendelkezők képzési területekkel kapcsolatos osztályzati átlagai



Az eddigi elemzések azt mutatták, hogy a Pécsi Tudományegyetemen végzett tanárok képzéssel kapcsolatos értéktételeit sok tényező befolyásolta. Ilyennek bizonyult az esetleges pályaelhagyás, a végzettség szintje, a tanulmányok tagozata, a lakóhely településtípusa, a diploma minősítése és a nemhez tartozás. Vizsgáltuk az egyetemi karok vagy intézmények és a végzettség megszerzése évének értékelésre gyakorolt hatását, azonban a képzési területek és az osztályozás dimenziói kapcsán nyert eltérő adatok és kumulált számtani átlagaik között matematikai statisztikai eljárásokkal igazolható összefüggéseket nem találtunk. Ezért ezekről a területekről a továbbiakban sem szólunk. Mindezek alapján úgy láttuk, hogy volt hallgatóink esetében a tanárképzés területeinek megítélését pozitívan befolyásolta, ha tanári pályán dolgozott, ha főiskolai szinten végzett, ha levelező tagozaton folytatta tanulmányait, ha kisebb településtípusba tartozott lakó- vagy munkahelye, ha diplomájának minősítési szintje alacsonyabb volt.

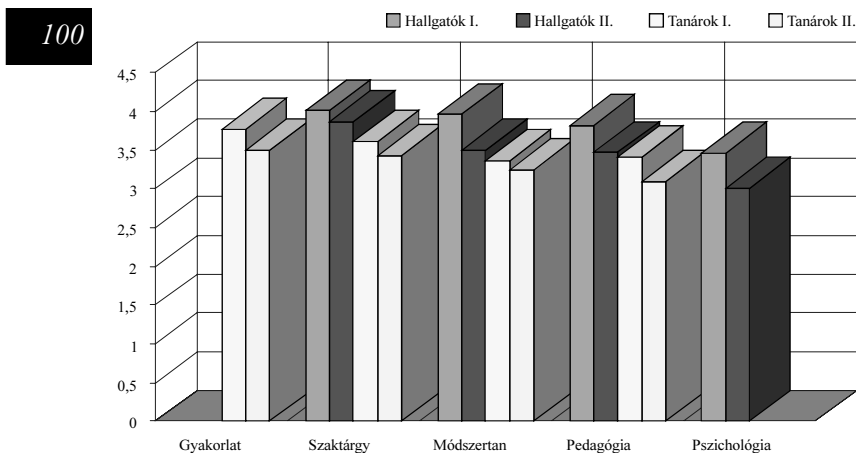
99

4.4. A KÉPZÉSI TERÜLETEK OSZTÁLYZATTAL TÖRTÉNŐ ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA HALLGATÓI ÉS TANÁRI ADATOK ALAPJÁN

A képzési területek osztályzatokkal történő értékelése mind a jelenlegi, mind a már végzett hallgatóink körében végzett vizsgálatunknak része volt, így összehasonlíthatunk adatsoraikat és eredményeiket is. Azt tapasztaltuk, hogy véleményeik nagy hasonlóságot mutattak. Az esetleges különbségek felderítésére részletesen megvizsgáltuk a pályán maradás/elhagyás, illetve a településtípusok szerinti bontásban kapott eredményeket.

A már végzetek esetében pontosan megállapíthattuk, hogy közülük hányan dolgoznak tanárként, illetve hányan váltak pályaelhagyóvá, és az így kialakult csoportjaik hogyan vélekedtek az egyes képzési területekről. A nappali tagozatos hallgatóink esetében a pályára lépés szándékával kapcsolatban voltak információink, így a tanárként dolgozók véleményét a tanítani szándékozókéval, a pályaelhagyókéét viszont a tanítást nem tervezőkével vetettük össze. A képzési területek rangsora mindkét esetben azonos volt, sőt a négy részhalmazban is egyformán alakult. A hallgatók osztályzatokkal történő értékelésének számtani átlaga lényegesen magasabb volt, mint a már végzeteké. Azt is megfigyelhettük, hogy a tanítani nem szándékozó hallgatóink középtékei abszolút értékben magasabbak voltak a pályaelhagyók eredményeinél (lásd 27. ábra). Az így kialakult rangsor egyrészt magyarázható azzal az objektív helyzettel, amelyben hallgatóink élnek, azaz egyetemi vagy főiskolai tanulmányokat folytatnak az első diplomaszerezés szándékával. Ez a tény önmagában is értékessé teszi az „alapfolyamatot”, amely hatással lehet az egyes részterületek értékelésére.

27. ábra. A képzési területek osztályozással történő értékelésének számtani átlagai a hallgatók és a végzetek tanítási szándékok szerinti csoportjaiban



Magyarázat: Hallgatók I. és Tanárok I. = pályán maradók; Hallgatók II. és Tanárok II. = pályaelhagyók.

Másrészt hallgatóink nem találkozhattak a mindennapi tanítási gyakorlat felkészültségüket próbára tevő kritikájával. A képzési területek értékelésével kapcsolatos adatok településtípusok szerinti csoportosítása (lásd 37. táblázat) megerősítette azokat a megfigyeléseket, amelyekről más összefüggésekben már szóltunk: a nappali tagozaton tanuló és

a már végzett hallgatóink vélekedésének alakulásában egyaránt megfigyelhető a „települési lejtő” hatása, ugyanakkor itt is a képzésben benne lévők értékelték magasabbra a pályára felkészítés területeit.

37. táblázat. A képzési területek osztályozással történő értékelésének számtani átlagai a hallgatók és a tanárként végzetek településtípusok szerinti csoportjaiban

Képzési területek	Budapest		Megyei jogú város		Kisváros		Község	
	hallgatók	végzetek	hallgatók	végzetek	hallgatók	végzetek	hallgatók	végzetek
Gyakorlat	—	3,27	—	3,68	—	3,74	—	3,81
Szaktárgy	3,85	3,55	3,87	3,46	4,00	3,62	4,04	3,59
Módszertan	3,06	3,01	3,97	3,32	3,64	3,45	3,73	3,29
Pedagógia	3,44	2,95	3,61	3,22	3,65	3,33	3,79	3,39
Pszichológia	3,03	—	3,26	—	3,34	—	3,23	—

A fentiekben bemutatott vizsgálathoz hasonló eredmények születtek egy 1999-ben közel ezer fős testneveléstanári mintán végzett kutatásban (Kovács et al., 2000), az ott kapott kumulált átlagok rangsora azonos, abszolút értéke magasabb volt a pécsi eredményeknél.

4.5. A KÉPZÉSI TERÜLETEK SZÖVEGES ÉRTÉKELÉSE

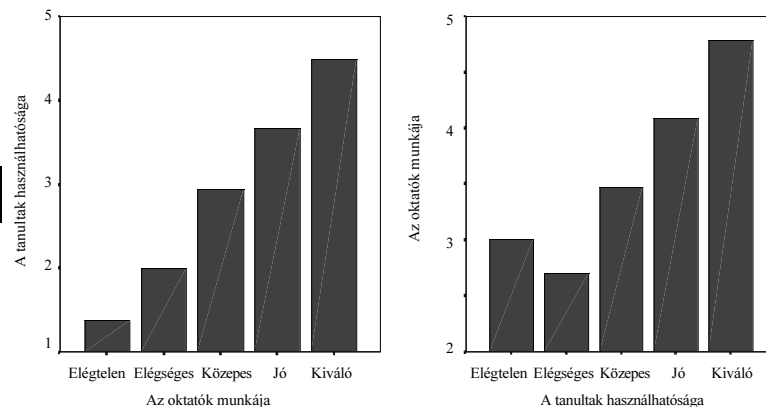
A képzési területek osztályozással történő értékelése mellett nyílt kérdésekkel is kértük volt hallgatóink véleményét. Elsősorban arra vártuk válaszaikat, hogy mely területeken javítanának a tanárképzés gyakorlatán. A válaszok alapján feltételezhető volt, hogy a pályán dolgozó kollégáink többsége számára a *gyakorlati képzés*, a *gyakorlatra felkészítés* és a *módszertani képzés* szinonimának tűnt. Ezt a következtetést elsősorban abból vontuk le, hogy legtöbbször a gyakorlati és módszertani képzés súlyának megerősítését, a képzés elmélyítését javasolták. Ebből a szempontból az egyetemi és a főiskolai szintű oklevelet szerzettek között jelentős eltérést nem találtunk. A gyakorlati és módszertani felkészítés megújítására tett javaslatok azért voltak meglepőek, mert saját képzésük folyamatában volt hallgatóink éppen ezt a területet minősítették a legeredményesebbnek. Többször javasolták a pszichológiai képzés súlyának növelését, illetve a konfliktushelyzetek kezelésével kapcsolatos algoritmusok programba építését. A társtudományok néhány területének megemlézése mellett érdekes elvárásként fogalmazódott meg a tanári tudás folyamatos karbantartásának, rendszeres továbbfejlesztésének igénye (lásd 38. táblázat), noha ez utóbbinak inkább belső késztetesként, mint külső szervező erőként kellene megjelenie.

38. táblázat. Volt hallgatóink javaslatai a képzés átalakítására

A képzésbe beépítendő területek	Egyetem		Főiskola		Együtt
	fő	%	fő	%	fő
Jogi, érdekvédelmi felkészítés	1	1,1	10	6,3	11
A tanári tudás továbbfejlesztése	11	11,6	12	7,6	23
Szociológiai felkészítés	7	7,4	16	10,1	23
Konfliktushelyzet felismerése és kezelése	16	16,8	13	8,2	29
Pszichológiai felkészítés	13	13,7	23	14,6	36
A gyakorlati, módszertani képzés fejlesztése	47	49,4	84	53,2	131
Összesen	95	100,0	158	100,0	253

A feltett kérdés: Melyek azok az elméleti és gyakorlati problémák, amelyek jelenleg hiányoznak a képzésből, de Ön szerint fontos lenne e tartalmak beépítése a pedagógusképzésbe?

28. ábra. Az oktatók munkájával és a tanultak használhatóságával kapcsolatos értékelés összefüggései a gyakorlati képzés minőségében



A tanárképzés kritikájaként tehát – mint az a 38. táblázatból is látható – leggyakrabban a gyakorlati és módszertani felkészítés hiányosságai kerültek elő. Illusztrációként egy idézet: „Jelentősen meg kellene növelni a gyakorlati, módszertani oktatás súlyát. Sok, nem előadás formájú kurzussal, csoportdinamikai, előadói készségfejlesztői, konfliktuskezelői, kommunikációs, oktatási eszközhasználati, eszközfejlesztési tartalmakkal”. A hasonló tartalmú vélemények és a képzési területek osztályzatokkal történő értékelése, amelyben végzettjeink éppen a gyakorlatokat sorolták első helyre, némileg ellentmondanak egymásnak. Az értékelési dimenziók közül az oktatók megítélése éppen ezen a területen volt a legmagasabb, számtani átlaga megközelítette a négy egészet. Hasonló ellentmondásokkal találkoztunk a nappali tagozatos hallgatók verbális és osztályzatokkal történő értékelésének összehasonlítása esetében is. Ugyanakkor megemlíthetjük, hogy az oktatók megítélésében minden képzési területen érzékelhető volt a szubjektív attitűdök

felülkerekedése, azaz a személyek munkájának minőségében volt hallgatóink minden esetben „engedékenyebbeknek” bizonyultak. Ezt illusztrálja a 28. ábra, amelyen a tanultak használhatóságának megítélését az oktatók értékelésével vetettük egybe. Látható, hogy az oktatók minősítése erőteljes hatást gyakorolt a tanultak használhatóságának értékelésére, az elégtelen használhatóság viszont az oktatók közepes számtani középértékével járt együtt. Ezt az összefüggést a vizsgált képzési területek mindegyikénél megtaláltuk.

Sok olyan problémakört is megemlíttettek volt hallgatóink, amelyek hiányát elsősorban gyakorló pedagógusként tapasztalhatták, ezért javasolták a képzésbe illesztésüket: „Erősíteni kellene az oktatási és nevelési módszertani ismeretek azon részét, amelyekkel az újszerű nevelési problémákat (drog, alkohol, erőszak) kezelni tudjuk”; „Fontos lenne az adminisztrációra is megtanítani a leendő tanárokat, osztályfőnököket, érettségiztetőket”; „Az új kutatási eredmények jelenjenek meg a képzésben”. A vélemények között találtunk olyan megfogalmazást, amely a biztos tájékozódási pontok elvesztéséről, a kételyekről szólt. Ugyanakkor a képzés átalakításával kapcsolatban voltak felvetések, amelyek nem a tartalmakra, hanem a képzés egészére vonatkoztak. Fontos felvetésnek tartjuk a pályaaalkalmassági vizsgálatok bevezetését, amire nappali tagozatos hallgatóink is utaltak: „Felvételi szűrés (rátermettség, pszichikai állapot, mentálhigiénés tesztelés, IQ-tesztelés) kellene”; „A középiskolákban megszerzett szaktárgyi ismeretek értékelése helyett a pályaaalkalmasságot kellene vizsgálni. Akkor megszűnne a kontrasztelekció”. Bevezetésére azonban egyelőre nincs meg a „központi akarat”.

A fentiek alapján állítható, hogy végzett hallgatóink kritikusan elemezték és értékelték saját képzésük gyakorlatát. Véleményüket legtöbb esetben a pályán szerzett tapasztalataik alapján fogalmazták meg. Utaltunk már rá, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszokban a gyakorlati és a módszertani képzés szerepe felértékelődött az osztályzatokkal történő értékeléshez viszonyítva. Az a hallgatónk, aki szerint a „legnagyobb hiányosságok a gyakorlati képzésben vannak” és a „tanítási gyakorlatok hatása majdnem a nullával egyenlő”, a módszertani képzést ötösre, a pedagógiát 4,8-ra, a szaktárgyat 4,3-ra és a gyakorlati képzést 3,5-re értékelte. A szöveges válaszok ugyanakkor következtetések, hiszen miután a legnagyobb hiányosságokat a gyakorlati és a módszertani képzés területén látták, a korrekciós javaslatok is e területekről születtek legnagyobb számban. Ezt a jelenséget a nappali tagozatos hallgatóink esetében is tapasztaltuk. Mindezek alapján úgy láttuk, hogy a szöveges értékelés és az osztályozás együttesen adhattak reális képet a vizsgált területekről.

4.6. A KÉPZÉSI TERÜLETEK ÉS A TANULTAK FELHASZNÁLHATÓSÁGÁNAK MEGÍTÉLÉSE AZ INTERJÚK ALAPJÁN

Az interjúk során a képzés színvonalának részletesen kifejtett megítélése összességében lényegesen negatívabb jellemzést adott a Pécssett folyó tanárképzésről, mint a kérdőíves vizsgálatok. Megjegyzendő azonban az is, hogy a teljes elfogadással és azonosulással, illetve a kérdőívek minősítéséhez viszonyítva sokkal pozitívabb értékelésekkel is találkoztunk. Figyelemre méltó az az összefüggés, amely a tanári szakma választása és a képzés értékelése között van. Minél inkább tudatosan és előre készülve választotta valaki ezt a pályát, annál valószínűbb, hogy az interjúban elhangzott véleménye is pozitív volt.

A felkészítés elméleti területének színvonalát pozitívan értékelők a képzés logikus, jól felépített rendszerét, a sokszínű kurzuskínálat mellett a tantárgyak egymásra épülését, szintézisre törekvését, a stúdiumok korszerű tartalmát, az alkalmazott oktatási módszereket, illetve a kiemelkedő oktatók személyiségét és munkáját említették. A szintézisre törekvésről egyik volt hallgatónk így nyilatkozott:

104

„A tanárképzés váza logikus, jól felépített rendszer volt. Az alaptárgyak mellett nagyon érdekes, sokszínű kurzuskínálattal segítette a hallgatók tájékozódását a Pedagógia Tanszék, arra törekedve, hogy az egyes tárgyak erősítsék egymást, tehát nem a választhatóság biztosítása, hanem a szintézis-teremtés szándékával. Ez a szintézis egyesek fejében létrejött, másokéban nem....”

Az elméleti stúdiumokat negatívan értékelők jelentős többségben voltak. A végzetek így kialakult csoportjában gyakran fordult elő az emlékek hiánya, amely a tantárgyra, a tartalomra és a személyre egyformán vonatkozott. A vizsgákat és a pedagógiai szigorlatokat sokan gyorsan és egyszerűen megoldandó rutinfeladatnak tartották, amihez az oktatók is hozzájárultak, többen az elavult tartalomról szóltak, és voltak, akik egy-egy tantárgy és előadójával, illetve a mondandó és annak megjelenési formájával kapcsolatos ellentmondásokra utaltak, azaz a hitelesség kérdését vetették fel. A végzetek egy része a pedagógiai képzést módszertanilag nevetségesnek találta. Az eddigi felvetések a kérdőíves vizsgálatban is megjelentek, az interjúkban azonban a vélemények kialakulásának kontextusa is érzékelhetővé vált. Vonatkozási pontként rendszerint a szakképzési folyamatok vagy a megszerzett élettapasztalatok szolgáltak.

A tantárgy-pedagógiai képzés esetében is megerősödtek azok a tendenciák, amelyeket a kérdőíves vizsgálat során tapasztaltunk. A tanárképzés „királyi útján” járók a módszertani felkészítést általában kiválóan tartották, vagy megneveztek legalább egy kiváló módszertan-stúdiumot. Ugyanakkor többen említették az oktatók és hallgatók

érdektelenségét, vagy arról szóltak, hogy a gyakorlatban tanulták meg a módszertant. Ez utóbbi lehetőségről és a képzés szempontjából is hasznosítható megoldásról egyik volt hallgatónk az alábbiakat nyilatkozta:

„A módszertani óráknak nem volt értelme, nem kaptunk semmit. Amit a tanítással kapcsolatban szerettem volna megtudni, arra sohasem kaptam választ, hogy mit hogyan kell tenni. Amit ezen a területen tanultam, azt a szüleimtől és a tanítás során tanultam meg, mert a negyedévtől kezdve már tanítottam két gimnáziumban is, például az Apáczaiban történelmet angol nyelven.”

A részletesen kifejtett vélemények esetében is azt tapasztaltuk, hogy minél régebben végezte egy pedagógus a tanulmányait, annál színvonalasabbnak, teljesebbnek és eredményesebbnek minősítette azt, még akkor is, ha lényeges kritikákat fogalmazott meg a korrekció érdekében.

A tanításra való felkészültség szempontjából az interjút vállalók alapvetően három csoportba sorolható válaszokat adtak. A megkérdezettek egy része úgy vélte, hogy a tanításra, a közoktatás alapvető feladatainak ellátására a Pécsi Tudományegyetemen megfelelő felkészítést kapott. Ez a felkészítés azt a pedagógusi tartást és szakmai magatartást is biztosította, hogy az új vagy ismeretlen területeken a gyakorlóról tanár képezze magát annak érdekében, hogy a kihívásokra megfelelő válaszokat tudjon adni. A megkérdezettek egy másik csoportja úgy látta, hogy a képzés azoknak a jól szituált gyermekeknek a tanítására készít fel, akik a gyakorlóról iskolákban vagy jó adottságokkal rendelkező belvárosi iskolákban tanulnak, és családi háttérük következményeként eleve sikeresek. Viszont egyáltalán nem kaptak útmutatást a hátrányos helyzetű tanulókkal való foglalkozásra, a fegyelmezésre, a deviáns magatartás kezelésére, a nacionalista, rasszista megnyilvánulások hatásos feldolgozására és visszaszorítására, a drogok elleni küzdelemre. Az említett problémák a képzésben valóban megoldatlanok, feloldásuk folytatható. E felvetések közül különösen azokra lenne nehéz képzési stratégiákat építeni, amelyekkel kapcsolatban a pontos és egyértelmű társadalmi elvárások sem tisztázottak. A harmadik csoportba tartozók egy része úgy látta, hogy a tanári feladatok ellátására a gyakorlat során készült fel, elsősorban a kollégák mintái, a tantestületi tagok segítsége és a saját tapasztalatok alapján. Ebbe a sorba néhányan bekapcsolták a szülői mintát, illetve a szülők szakmai segítségét. Mások viszont úgy látták, hogy a tanításra senki nem készít fel senkit, mert vagy van adottsága a jelöltnek, vagy nincs, illetve nem az egyetemi évek alatt kell megismerkedni a pályával. *„A tanári pálya ott kezdődik, hogy tud kommunikálni az ember, vagy sem. Ha tud, akkor tanítani is tud majd. Ezért felesleges didaktikai módszerekről és pedagógiai tárgyakról beszélni az egyetemi képzésben, ez mindenki hátán púp volt.”* Ez az utóbbi felfogás röviden úgy fogalmazható meg, hogy a pedagógust nem képezik, hanem születik.

105

Azt tapasztaltuk, hogy a harmadik csoportba soroltak lényegesen kevesebben voltak, mint a másik két csoport képviselői. Ebből az következik, hogy a megkérdezettek jelentős többsége úgy látta, hogy a Pécsi Tudományegyetem felkészítette vagy részben felkészítette végzett pedagógusait a tanári feladatok ellátására. Ugyanakkor fontos tanulság, hogy a folyamatosan megújuló közoktatási rendszerrel, annak problémáival, sokszínűségével, alternatív iskoláival és pedagógiai programjaival a tanárképzés nem tudott lépést tartani. Különösen vonatkozik ez a külföldi közoktatási rendszerekben is tanítókra. Ezért megfontolásra érdemes képzési-továbbképzési program lehetne a nemzetközi tapasztalatok folyamatos integrálása a tanulási-tanulásirányítási tananyagrészekbe.

4.7. VOLT HALLGATÓINK SZAKMAI TEVÉKENYSÉGÉNEK ÉRTÉKELÉSE

A tanári pályán dolgozó végzettjeink szakmai tevékenységének rutin vagy alkotó jellegét – önbesorolással – zárt kérdéssel szándékoztunk kideríteni. Saját tanítási gyakorlatát végzettjeink több, mint egyharmada rutinjellegűnek minősítette, a többiek viszont folyamatosan megújuló munkakörként értelmezték. E megújulás tartalmáról, a tanítási gyakorlatba beépítendő új elemekről nyílt kérdésekben kértünk tájékoztatást. A válaszadók több, mint egyharmada a tanítási-tanulási módszerek korszerűsítését tartotta legfontosabb feladatának (lásd 39. táblázat). A kérdésre válaszolók több területet megjelölhettek, így az összes válaszok száma meghaladhatta a pályán maradók létszámát. Második helyre az önképzés – a tanár tudásának folyamatos frissítése – került. A rangsor további helyeit elsősorban a neveléssel kapcsolatos megfontolások foglalták el.

39. táblázat. Volt hallgatóink által megnevezett, a pedagógiai folyamatokba beépítendő új tartalmak

A megújuló területek	Fő	%
A tanítási-tanulási módszerek folyamatos megújítása	77	36,5
A tanár tudásának folyamatos megújítása	41	19,4
A szocializációs folyamat segítése, tolerancia	33	15,7
Személyiség- és gyermekközpontú nevelés	25	11,8
Képességfejlesztés	19	9,0
A tanári szerepek flexibilitása	13	6,2
A nemzetközi tapasztalatok figyelembevétele	3	1,4
Összesen	211	100,0

A feltett kérdés: Mely tartalmakat és teendőket tart fontosnak beépíteni a pedagógiai folyamatba?

A fenti táblázatban összesített – ezért szükségképpen egyszerűsített – vélemények nagyon sok szakmai kérdést érintettek. A Pécsen végzett

tanárok egy csoportja szakmai munkájának megújítását a hagyományos területeken képzelte el. Ezen belül a nevelés vált hangsúlyossá, különösen az erkölcsi nevelésre utalás fordult elő gyakrabban. Pontosabban fogalmazva a személyes és a szociális kompetenciák körének fejlesztését tartották volt hallgatóink kiemelten fontos feladatuknak. Példaként egy idézet: „*A gyermekek lelki megnyilvánulásaira, problémáira, családi hátterére, környezetére való odafigyelés, az erkölcsi értékrend kialakítása, a tanulók valós értékek irányába fordítása a legfontosabb.*” Az újabb kihívások terén a középiskolák „eltömegesedése”, a kistérségi gondolkodás kapcsán az esély biztosításának problémái, a differenciált oktatás, valamint a számítógép és az informatika térnyerése inspiráltak adekvát célkitűzéseket. Egy példa: „*A középiskolai képzésbe kerülő, növekvő arányú, gyenge képességű és nehezen kezelhető tanuló differenciált tanításának megoldása*”. Ugyanakkor megfogalmazódott az írásbeli kultúra féltése az elektronikus információhordozóktól. Figyelemre méltó volt az a tény, hogy a tanítási-tanulási folyamat megújítását a válaszadók több, mint egyharmada kiemelt feladatként kezelte, a szöveges válaszokban viszont a konkrét megoldásokra csak elvétve találtunk példát. Ez azzal magyarázható, hogy a tanulásirányítási folyamatban nehezebb a vállalások vagy célkitűzések pontos megfogalmazása – például a „*virtuális tanári szoba adekvát tananyagának és módszerkombinációinak alkalmazása egy idegen nyelvi tanórán*” –, mint a nevelési területek valamelyikének, például a kötelességtudatnak fejlesztendő területként való megnevezése. Itt nem fontossági sorrendről beszélhetünk, hanem arról az attitűdről, amely a pontos és szakszerű megfogalmazások esetében számon kérhető vagy ellenőrizhető vállalások helyett a tágabb értelmezési kereteket biztosító, nehezebben vizsgálható célok irányába „vitte el” volt hallgatóinkat. A válaszok alapján valószínű – „*A tanárok és a diákok interperszonális kapcsolatainak erősítése és fejlesztése, az iskolai és a teljes tanári autonómia megvalósítása.*” –, hogy volt hallgatóink iskolaképét elsősorban a családiás iskola, a személyiségfejlesztő iskola és a sikerorientált iskola befolyásolja vagy jellemzi (Szabó, 1998).

A kitöltött kérdőívek segítségével megvizsgáltuk volt hallgatóink iskoláinak innovációs tevékenységét. Azt tapasztaltuk, hogy az elmúlt évtizedben az intézmények nagyobb részében tematikailag széles körű fejlesztési munkálatok folytak (lásd 40. táblázat). A pedagógus közvélemény elsősorban a helyi tantervvel kapcsolatos feladatairól és eredményeiről beszélt, ugyanakkor – bár valószínűleg szűkebb kört érintően – a taneszközök fejlesztésébe, az iskolák szerkezetváltásába vagy más pedagógiai problémák megoldásába is jelentős szellemi energiákat fektettek. A pályán dolgozó végzettjeink iskoláit átlagban ötnél több befejezett innováció jellemezte (Reisz, 2000). A tervezett fejlesztések ezt az arányt tovább növelték. Csupán hét iskoláról tudtuk meg vi-

szonnyal megbizhatósággal, hogy tantestületeik innovatív feladatokat nem vállaltak, vagy ha igen, a megkérdezettek nem tudtak róla. A vizsgált iskolák közül háromban fordult elő, hogy mindegyik innovációs témában rendelkeztek saját programmal. Tizenegy iskolában legalább tíz téma futott párhuzamosan, és hatvankét intézményben vállaltak legalább három fejlesztési program részletes kidolgozását. Ennek megítélése, hogy ez az arány hogyan értékelhető, az országos adatok ismeretére lenne szükségünk.

40. táblázat. A pályán működő volt hallgatóink iskoláinak lezárt és tervezett innovációs tevékenysége

Innovációs terület ek	Voltak ilyen fejlesztések	Nem voltak, de tervezik	Lezárt és tervezett fejlesztések	Nem voltak, nem tervezik	N
Tankönyv	128	29	157	15	172
Iskolavezetés, iskolavezető	117	35	152	30	182
Egyéb taneszköz	102	43	145	18	163
Iskolaszervezet	99	28	127	49	176
Iskolai képzési profil	98	30	128	51	179
Tanterv	95	71	166	7	173
Iskolai pedagógiai program	81	68	149	26	175
Nevelés	77	47	124	41	165
Iskolai szakképzési profil	64	21	85	72	157
Osztályozás, értékelés	48	48	96	66	162
Együtt	909	420	1329	375	–

108

A lezárt és a tervezett innovációs folyamatokat a javaslattevők vagy pályázatkiírók szerint is csoportosítottuk. A legtöbb kezdeményezés az országos hatókörű pedagógiai szolgáltató intézményektől indult. A rangsorban ezeket az Oktatási Minisztérium, a területi pedagógiai szolgáltató intézmények, majd a saját, helyi indítványok követték (lásd 41. táblázat).

41. táblázat. Az innovációs tevékenységek csoportosítása a kezdeményezők és az iskolák vállalkozási kedve szerint

Az innováció kezdeményezője	Volt ilyen	%	Nem volt ilyen	N
Saját, helyi kezdeményezés	62	13,4	24	86
Országos pedagógiai szolgáltató intézet kezdeményezése	118	25,8	39	157
Területi, helyi szolgáltató intézet kezdeményezése	65	14,2	78	144
Minisztériumi kezdeményezés	68	14,9	73	141
Tudományegyetem kezdeményezése	46	10,1	99	145
Főiskola kezdeményezése	8	1,8	128	136
Külföldi, neves innovátorok kezdeményezése	12	2,6	125	137
Hazai, neves pedagógiai innovátorok kezdeményezése	24	5,2	117	141
Másik iskola kezdeményezése	29	6,3	112	141
Egyéb	26	5,7	89	115
Összesen	458	100	884	–

Az innovációs témák listája (lásd 40. táblázat) és a kezdeményezők rangsora (lásd 41. táblázat) együttesen arra utaltak, hogy a fejlesztési feladatokat az elmúlt években elsősorban a „központi akarat” határoz-

ta meg. Az iskolák a helyi tantervek kidolgozása, a tankönyv- és taneszköz-pályázatok révén olyan forrásokhoz juthattak, amelyek az egyébként kötelezően elkészítendő pedagógiai programok összeállításához is segítséget nyújthattak. Ezt a helyzetet az iskolák egy része ügyesen és eredményesen használta ki.

A kérdőívet visszaküldők kevesebb, mint fele vállalkozott valamilyen fejlesztő munkára. Ez az arány azonban a pályaelhagyókat is tartalmazta, ezért a továbbiakban célszerű kizárólag a tanárként dolgozókkal (172 fő) számolni. Ebben az esetben már meghaladta a 86 százalékot a fejlesztésbe bekapcsolódók (148 fő) aránya (lásd 42. táblázat). Az iskolák esetében a kurrens témák a tankönyv- és taneszköz-fejlesztés, illetve a helyi tanterv kidolgozása voltak. Azonban volt hallgatóink tankönyvek írásába csak elvétve fogtak, többnyire a helyi pedagógiai programok és a helyi tantervek munkálataiba kapcsolódtak be. Mindez azt is jelentheti, hogy a Pécssett végzettek elsősorban az úgynevezett „kötelező”, a mindenki számára előírt feladatokat oldották meg, ettől eltérő fejlesztési folyamatokba önkéntesen csak ritkán kezdtek. Ez a viszonylag alacsony szintű innovációs késztetés valószínűleg összefügg a pedagógiai folyamatba beépítendő új tartalmak kapcsán elmondottakkal, vagyis azzal, hogy volt hallgatóink elsősorban a hagyományos – többnyire nevelési – területeket tették volna hangsúlyosabbá. Ha azonban a fenti adatokat országos vizsgálatok adataihoz viszonyítjuk, akkor a helyi tantervi (34,3%, illetve 33,1%) és a helyi pedagógiai program-fejlesztésre (46,5%, illetve 14,4%) vállalkozók aránya magasabb, mint egy több, mint 2000 fős hazai mintában (lásd 42. táblázat és Deák, 1998). Volt hallgatóink előnyét pozitívan befolyásolhatta az a tény, hogy a Pécssett végzettek egy, illetve három évvel később töltötték ki a kérdőíveket, mint az országos vizsgálatban szereplők.

42. táblázat. Volt hallgatóink innovációs tevékenysége nemek szerinti bontásban

Fejlesztési területek	Férfiak		Nők		Együtt		A pályán maradó % -ában
	fő	%	fő	%	fő	%	
NAT -hoz kötődő fejlesztések	14	9,4	45	30,3	59	39,7	34,3
Helyi pedagógiai programok	28	19,0	52	35,0	80	54,0	46,5
Tankönyv	1	0,7	1	0,7	2	1,4	1,2
Módszertani jellegű fejlesztések	–	–	2	1,4	2	1,4	1,2
Kutatáshoz kötődő fejlesztések	2	1,4	–	–	2	1,4	1,2
Egyéb fejlesztések	1	0,7	2	1,4	3	2,1	1,7
Összesen	46	31,2	102	68,8	148	100	86,1

A pályán maradás egyik befolyásoló tényezőjeként említettük a női nemhez tartozást, illetve azt, hogy a pályán maradt nők aránya némileg magasabb volt, mint a tanárként végzettek körében. Az innovációs feladatokat vállalkozók között viszont kisebb arányban találtunk tanárnőket, mint ahogy ezt létszámuk indokoltá tette volna. Ez valószínűleg abból

109

a tényből következhet, hogy közülük többen szülési vagy gyermekgondozási szabadságon voltak.

Miután az iskolák és volt hallgatóink innovációs tevékenységének elemzése azt mutatta, hogy az elmúlt 5-6 évben a helyi pedagógiai programok és tantervek ügyében sikerült mozgósítani a pedagógusok többségét, megvizsgáltuk, melyek azok az alapidokumentumok, amelyek az iskolák szakmai tevékenységét, az oktatás tartalmát alapvetően befolyásolták. A visszakapott kérdőívek alapján azt tapasztaltuk, hogy a tanítás-tanulási folyamatok tartalmát elsősorban a helyi tantervek határozzák meg (lásd 43. táblázat); NB.: a vizsgálat 1998-ban és 2000-ben volt.

43. táblázat. Az oktatási tartalmakat meghatározó dokumentumok „szabályzó ereje”

Meghatározó-e?	Nem		Kis mértékben		Meghatározó		N
	fő	%	fő	%	fő	%	
Dokumentumok							
A központi tanterv	11	16,2	35	51,5	22	32,3	68
A Nemzeti alaptanterv	23	12,7	63	34,8	95	52,5	181
Az iskola pedagógiai programja	56	29,9	59	31,6	72	38,5	187
A pedagógus tanmenete	24	12,8	48	25,5	116	61,7	188
Az iskola helyi tanterve	14	7,1	54	27,6	128	65,3	196
A tankönyvek	40	21,8	72	39,1	72	39,1	184
Helyi vizsgakövetelmények	26	13,8	79	41,8	84	44,4	189
Mérési eredmények	68	38,2	56	31,5	54	30,3	178
Egyedi fejlesztési program	66	37,3	87	49,2	24	13,6	177
Országos vizsgakövetelmények	47	30,7	63	41,2	43	28,1	153
Országos Képzési Jegyzék	11	14,1	21	26,9	46	59,0	78

Volt hallgatóink szerint a pedagógusok egyéni tanmenetének is jelentős szerepe volt a tartalom alakulásában. Vizsgálatunk a pedagógusok körében általánosnak tekinthető vélekedést – amely szerint a tanítás tartalmát elsősorban a tankönyvek befolyásolják – nem erősítette meg. Ugyanakkor meglepő, hogy a pedagógiai folyamatok megújítása kapcsán több összefüggésben említett differenciált foglalkoztatás itt nem igazolódott, az *egyes gyermekekre vonatkozó fejlesztési programok* címszó arányaiban a legkevesebb említést kapta (lásd a 43. táblázat „Egyedi fejlesztési program” sorát).

A Pécsen végzett pedagógiai munkával kapcsolatos értékpreferenciáit nyílt kérdésekkel vizsgáltuk. Válaszként legalább öt, fontossági sorrendbe állított érték felsorolását kértük. A feldolgozás során összesen 22 érték említésével talákoztunk. Az adatokat az említések száma és a rangsorral súlyozott pontszáma szerint is rögzítettük (lásd Függelék 38. táblázat) és elemeztük. Volt hallgatóink a munkával kapcsolatos értékeket tartották a legfontosabbaknak. Ezt a beállítódást a vizsgálati kontextusban nehezen tudtuk értelmezni, ugyanis a pedagógiai folyamatokba beépítendő tartalmaknak és szempontoknak, valamint a képzés elméleti és gyakorlati problémáinak felsorolása során viszonylag kevés adatot és említést találtunk az „elvont munkára” vonatkozó-

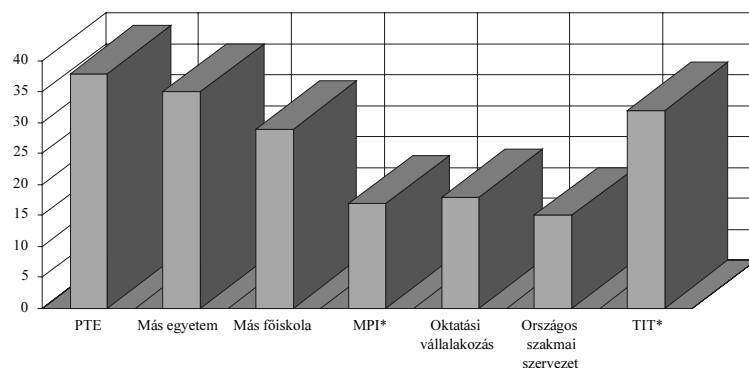
an. Ez alól kivétel volt például az, hogy „*fontos a rendszeres munkára nevelés, a becsületes emberek nevelése*”, vagy az, a szövegkörnyezetben egyébként inadekvát megjegyzés, amely a „*pedagógusok tevékenységének objektív, reális megítélésére*” utalt. A tanítási-tanulási folyamat megújításával kapcsolatban szóltunk a kérdezettek iskolaképéről, amelyet elsősorban a családi vagy a személyiségfejlesztő attitűdök jellemeztek. Az értékek választásánál a *sikerorientált iskola* jellemzői tűntek fel, meglehetősen hiányos felsorolásban. Ugyanakkor az is megemlíthető, hogy a kialakult értékrangsorban a munkára való beállítódástól és a teljesítménytől jelentősen elmaradt a hitelesség, a kreativitás, a flexibilitás, a hatékonyság, a hitelesség, a nyitottság és a tolerancia mint olyan értékek, amelyek a közoktatási rendszer mai gyakorlatában valószínűleg fontosabbak lennének. Mindezek alapján arra a konzervatív beállítódásra utalhatunk, amelyről a szakmai munka megújítása vagy az innovatív feladatok vállalása kapcsán már szóltunk. Összegezve, végzettjeink értékbeállítódásait elsősorban a hagyományos szerepfelfogás és a rutinpraxis elfogadása jellemezte.

A kérdőívben szerepelt a szakmai továbbképzésekkel kapcsolatos kérdés is. Már említettük, hogy pályaelhagyó végzettjeink nagyobb része egyetlen percet sem tanított, így a továbbképzések esetében szinte kizárólag a tanári szakmában ma is működő kollégáink kerültek elemzésünk középpontjába. Volt hallgatóink általában öt évvel a diploma megszerzése után jelentkeztek – vagy sorolták be őket – az első továbbképzésre. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy egyharmaduk már a végzés utáni első vagy a második évben vállalkozott ilyen feladatokra. A tanárként dolgozók közül csupán négyen jelezték, hogy továbbképzésben még nem vettek részt, ők azonban 1996-ban vagy az után fejezték be alapképzésüket. Egyötödük több alkalommal is vállalta a szakmai fejlesztésnek-önfejlesztésnek ezt az útját. A továbbképzések átlagos időtartama meghaladta a 14 hónapot. Ez annak köszönhető, hogy a már főiskolai diplomát szerzett kollégák egyetemi kiegészítő képzését is ide soroltuk. Így az átlagos időtartam szórása is viszonylag nagy volt, megközelítette a 13 hónapot. Lényeges momentum, hogy a továbbképzésekbe bekapcsolódók közel kétharmada egyéves vagy ennél rövidebb tanfolyamokra járt. Az úgynevezett intenzív továbbképzések intervallumába (általában egy év) esett a tanulmányok több, mint egyevede. A típusok és a végzettséget igazoló dokumentumok szerint is csoportosítottuk a rendelkezésünkre álló adatokat. Leggyakoribbnak a tanfolyamok bizonyultak, arányuk megközelítette a továbbképzések kétharmadát (lásd Függelék 39. táblázat). Ebből adódott az a következmény, hogy a tanulmányokat lezáró dokumentumok közül legtöbbször – az egyharmadot meghaladó arányban – a tanúsítvány fordult elő, bár a diploma és a szakképesítő oklevél együttesen az összes záródokumentum közel felét képviselték. Ugyanakkor megjegyzendő, hogy a

tanfolyamok – különösen a rövidebb idejűek – „népszerűségüket” nemcsak a résztvevők választásának, hanem az iskolavezetők gazdasági számításainak is köszönhetik.

A mintába kerültek mindegyike a Pécsi Tudományegyetem valamely képzési szintjén és tagozatán szerezte meg legalább egy diplomáját, ezért – legalábbis abban a tanulmányi folyamatban – mindegyikük kötődött az egyetemhez vagy az oktatók egy meghatározható köréhez. A továbbképzések terén ez már nem figyelhető meg, mert végzettjeinknek csupán egyötöde választott az egyetem által kínált programokból, a többiek más intézményeket kerestek fel (lásd 29. ábra). A választott képzések több, mint egyharmada a társ egyetemek, illetve főiskolák szervezésében és tartalmi kompetenciái körében bonyolódott le. (A Megyei Pedagógiai Intézet, a TIT és a pedagógiai vállalkozások képzéseiben az egyetemi oktatók felkért előadókként viszonylag nagy arányban voltak jelen.) Mindez értékelhető az alapképzés kritikájaként, de egyben jelzi azt is, hogy az egyetem lassabban alkalmazkodik a közoktatási rendszer kihívásaihoz, mint más piaci szereplők. Tény az is, hogy a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervekre és a helyi pedagógiai programok, illetve helyi tantervek készítésére felkészítő tanfolyamok ügyében a felsőoktatási intézmények általában kevésbé voltak reakcióképesek, mint a kisebb pedagógiai szolgáltató intézmények és szervezetek.

29. ábra. A továbbképzéseken részt vevők megoszlása a szervező intézmények között (fő)



* Megyei Pedagógiai Intézet, Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és egyéb.

A továbbképzések befejezése általában nem volt hatással a végzetek addig betöltött munkakörére, beosztására vagy fizetésére. A vizsgált időszakban pályára lépett kollégáink már „lekésték” azt az időszakot, amelyben az intenzív továbbképzéseken végzeteket anyagi előnyök il-

lették meg. Ebből következően a jelentkezéseknek nem pénzügyi megfontolásokon, hanem szakmai belátáson és távlati célokon kellett alapulniuk. Ezek felismerésén segített az a törvényi szabályozási háttér, amely néhány funkció esetében szakvizsgához kötötte a pályázatok elnyerését, illetve a különböző listákra való felkerülést. A továbbképzések befejezéséből származó közvetlen anyagi előnyöket végzettjeinknek csupán egynegyed része élvezhette (lásd 44. táblázat).

44. táblázat. A továbbképzések hatása a végzetek munkakörére és fizetésére

	Változatlan		Javult		Romlott	
	fő	%	fő	%	fő	%
Munkakör n = 181	127	70,2	51	28,2	3	1,6
Beosztás n = 177	146	82,5	31	17,5	–	–
Fizetés n = 178	132	74,2	46	25,8	–	–

A feltett kérdés: Megváltozott-e munkaköre, beosztása, fizetése a továbbképzés elvégzésével?

A pedagógusszakmára való felkészültség mellett megvizsgáltuk azt a szubjektív kontextust is, amelyben volt hallgatóink a mindennapjaikat élték. Nyílt kérdésben kértük válaszaikat arra, hogy milyen szakmai, intellektuális, egzisztenciális és egyéni kérdések foglalkoztatják őket. Legtöbbször a munkahelyi problémákat említették (lásd 45. táblázat), de arányuk nem érte el az egyharmadot. Ha azonban a szakmai fejlődéssel és előmenetellel foglalkozó felvetéseket is a munkahellyel hoztuk kapcsolatba, akkor arányuk meghaladta az összes válaszok felét. A család, gyermek, magánélet, a megélhetési problémák és a lakással kapcsolatos gondok együttes említése a válaszadók lényegesen több, mint egyharmadánál szerepelt. Érdekes jelenség, hogy a pályaelhagyók és a pedagógusként dolgozók között a megnevezett problémák és területek arányaiban jelentős eltérést nem tapasztaltunk.

45. táblázat. Pályaelhagyó és tanárként dolgozó volt hallgatóink mindennapi problémái

Említett problémák	Pályán maradók n = 157		Pályaelhagyók n = 58		Együtt n = 215
	db	%	db	%	
Munkahelyi	92	29,5	34	26,6	126
Szakmai fejlődés, karrier	87	27,9	32	25,0	119
Anyagi, megélhetési	38	12,2	19	14,8	57
Család, gyermek, magánéleti	42	13,5	20	15,6	62
Lakással kapcsolatos	40	12,8	13	10,2	53
Pályamódosítással kapcsolatos	6	1,9	7	5,5	13
Alkotással kapcsolatos	7	2,2	3	2,3	10
Összesen	312	100	128	100	440

A feltett kérdés: Milyen problémák foglalkoztatják mostanában?

A jelenlegi anyagai helyzetét a megkérdezettek több, mint kétharmada nagyon rossznak vagy rossznak minősítette. A „nagyon rossz” minősítés esetében a pályaelhagyók aránya jelentősen meghaladta a tanár-

ként dolgozókét (lásd 46. táblázat). Ez azért volt meglepő, mert a pályaelhagyók motívumai között az anyagi megfontolásoknak kitüntetett szerepe volt. Ugyanakkor a szociológiai kutatások általános tapasztalata, hogy az anyagi helyzetre vonatkozó értéktételek – mind az összeget, mind a viszonyítást tekintve – mindig óvatosan kezelendők, ezért kérdéses, hogy a havi jövedelmekkel kapcsolatos kérdéseinkre adott hasonló összegek kapták-e az azonos minősítést. A válaszok megbízhatatlansága miatt a további elemzéstől eltekintünk. A pályaelhagyók és a tanítók adataiban tapasztalt eltérés statisztikai próbával vizsgálva nem volt szignifikáns.

46. táblázat. A pályaelhagyók és a tanárként dolgozók anyagi helyzete

Minősítés	Pályaelhagyók		Pályán maradók		Együtt	
	fő	%	fő	%	fő	%
Nagyon rossz	34	55,7	40	25,3	85	35,1
Rossz	9	14,8	74	46,8	83	34,3
Átlagos	8	13,1	33	20,9	49	20,2
Jó	9	14,8	11	7,0	24	10,0
Kiváló	1	1,6	–	–	1	0,4
Összesen	61	100	158	100	242	100

A munkahellyel kapcsolatban zárt kérdésekkel vizsgáltuk azokat a szempontokat, amelyeket volt hallgatóink az esetleges munkahely-választással összefüggésben fontosnak tartottak. A kialakult rangsorban (lásd Függelék 40. táblázat) az érdekes munka a meghatározó, és ezt a jó fizetés követi. A pályaelhagyók és a tanárként dolgozók rangsora némileg eltér egymástól, ennek mértéke azonban nem szignifikáns.

A volt hallgatóinkat foglalkoztató problémák számszerű bemutatása mellett elemeztük azok tartalmát is. Azt tapasztaltuk, hogy a szakmai felvetések között a pedagógiai folyamatok belső összefüggéseit érintő, megoldásra vagy válaszra érdemes kérdések fogalmazódtak meg: „*Hogyan tudom magam, illetve az órát hatékonyabbá tenni, hogyan fegyelmezzem az órát rendszeresen zavaró diákjaimat úgy, hogy ne vegyem el a kedvüket a tanulástól?*”; „*A társadalom elszemélytelenedése, a fiatalok felnőttekhez való viszonya, az ifjúság közömbössége és az, hogy hová vezet ez néhány évtized múlva?*”; „*Kapok-e valaha visszajelzést jelenlegi munkám eredményeiről? Tanítványaim közül kik azok, akik valóban értéket fognak képviselni? Hogyan boldogulnak majd saját erejükből?*”.

A munkahellyel kapcsolatos felvetések általában az állás megszerzésével vagy megtartásával foglalkoznak, de kitérnek ennél általánosabb területekre is: „*Új munkahelyem súlyos morális gondokkal küszködik.*”; „*Iskolánk átalakulási folyamatának mi lesz a vége?*”. Az anyagi jellegű problémák sokszor keserű hangnemben fogalmazódnak meg, amely érthető, hiszen a családtagok méltó ellátásáról, a lakás megszerzéséről, a tanulmányok folytatásáról vagy a családalapításról szólnak: „*Nagyon sajnálom, hogy anyagi megfontolások miatt el kell hagynom*

a pályát.”; „*Szolgálati lakásomat felszámolják, és mivel nincs 5 millió forintom saját lakás vásárlására, kényszermegoldásként szüleimhez költözöm.*”.

Kollégáink magánéletével a vizsgálat tervezése időszakában nem szándékoztunk foglalkozni, ezért itt csak illusztrációként mutatunk be néhány idézetet: „*Foglalkoztat a félelem a magamra maradástól.*”; „*Hogyan tudom az életemben a rendet, a harmóniát megteremteni vagy megtalálni, hogyan tudom három gyermekem nevelését a munkámmal és a magánéletemmel összeegyeztetni?*”. A tanárok személyes életével a pedagógiai folyamatok értékelése során általában nem szoktunk számolni, a válaszok alapján azonban ezen a téren újabb kutatások – például kiegészítő vizsgálatok, pszichológiai immunrendszer-vizsgálatok – körvonalazódnak.

5. ÖSSZEGZÉS

Dolgozatunk középpontjában a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés bemutatása, illetve a leendő és a már végzett tanárok saját felsőfokú tanulmányaikról szóló véleményének elemzése állt. Összegzésként azokra a legfontosabb problémákra, összefüggésekre és következtetésekre szeretnénk ismételten rámutatni, melyeket az egyes fejezetek érintettek.

Az egyetemi és főiskolai intézményhálózat hallgatói rekrutációs bázisát befolyásoló tényezők közül kitértünk a középiskoláztatás expanziójára, a demográfiai változásokra és a felsőoktatás nemzetközi környezetére. Azt tapasztaltuk, hogy a felsőoktatás hazai kiterjedése közel két évtizeddel később kezdődött, mint Nyugat-Európában, mégpedig akkor, amikor a középiskoláztatásban ez a folyamat már lényegében lejtászódott, és – részben a demográfiai változások hatására – fokozatosan a relatív expanzió szakaszába lépett. A felsőoktatás abszolút expanziója a politikai rendszerváltozással indult, majd 1999-től elkezdődött a relatív növekedés szakasza. A felvételi keretszámok rohamos emelkedésében az egyes szakirányok között a tanárképzés is érintett volt, azonban a közvélekedéssel ellentétben nem volt kitüntetett szerepe, sőt a jelentkezők számát – különösen az első helyen jelentkezetteket – illetően csökkenő tendenciákat mutatott. 1995-ben az érettségizetteknek még közel fele szándékozott a pedagógusképzés valamely területén továbbtanulni, 2000-re ez az arány egyharmadra csökkent. A mérítési bázis szűküléséből szükségszerűen következett, hogy a tanári pályára készülő diákok közül a kevésbé felkészültek is felvételt nyertek. Ezek a változások természetesen a Pécsen folyó tanárképzésre is hatottak, elsősorban a felvett hallgatók létszámát tekintve, de a felsőoktatási rendszer részeként működő egyetem képzési szerkezetének, illetve személyi, gazdasági környezetének alakulására is.

A pedagógusképzés szervezeti keretei a Pécsi Tudományegyetemen az 1982-es egyetemmé válás óta folyamatosan átalakulóban voltak. Az állandósult átmeneti helyzet hatással volt az oktatás tartalmára, az oktatók összetételére, miközben a megfigyelt és elemzett tökekvonási tendenciák – melyek meghaladták az országos átlagot – a képzés tárgyi és a szervezési feltételeit is jelentősen befolyásolták. Mindezek szerepet játszottak abban, hogy a Pécsi Tudományegyetemen belül a tanárképzés presztízse az oktatók és a hallgatók körében fokozatosan csökkent, bár erre a tanári pálya egyre kedvezőtlenebb társadalmi megítélése is hatást gyakorolt. Ugyanakkor a felsőoktatást érintő törvényi szabályozásban is fontos változások történtek: megjelentek a képesítési követelmények, a normatív finanszírozási és a kreditrendeletek. Így a vizsgált időszakot a rendkívüli mozgalmasság jellemezte, amelyhez az egyes felsőoktatási

intézmények eltérő módon alkalmazkodtak. A Pécsi Tudományegyetemen a karokon kívül, „rektor-közvetlen” szervezeti egységként működő Tanárképző Intézet koordinálta a tanárképzés minden szakmai (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési) feladatát, az egy oktatóra eső tanórák magas száma és az országos mértéket jelentősen meghaladó oktató/hallgató arány mellett.

A szervezeti változások, a különféle tanulmányszervezési eljárások befolyásolták a képzés tartalmát és az alkalmazott módszereket, melyeket nyilván érzékeltek a tanári pályára készülő, illetve a már végzett hallgatók is. Az egyetemi képzéssel kapcsolatos véleményük megismerésére a pedagógusjelöltek esetében zárt és nyílt kérdéseket tartalmazó önkitöltős kérdőívet használtunk, a végzett tanárok esetében a kérdőívvel nyert adatokat interjúkkal egészítettük ki.

A hallgatók nagyon sok ponton kritizálták a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés minőségét. Az elemzés során láthatóvá vált, hogy a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai stúdiumok nem találták meg azt a kontextust, amelyben általánosan elfogadottá tehetnék volna magukat. Az osztályzatokkal történő értékelés eredményeként kialakult szaktárgy – módszertan – pedagógia – pszichológia rangsorban az egyes karok hallgatóinak véleménye között nincs jelentős különbség. A módszertani képzést a jelenlegi egyetemi gyakorlat a szaktanszékekre bízta, ugyanakkor vizsgálatunk szerint a hallgatók értékeléseiben a szaktárgy- és tantárgy-pedagógia minősítése elkülönül, miközben a módszertan, illetve a pedagógiai és a pszichológiai képzés értékelése szoros kapcsolatban áll egymással. Kérdés, hogy mindebből mi következik. Ha a hallgató ismeretrendszerében az egyes stúdiumok így épülnek össze és ez az összeépülés a képzés szempontjából is releváns, akkor ennek konzekvenciája a módszertani képzés áthelyezése. Ha ehhez hozzátesszük, hogy az elméleti képzés mellett a szakmódszertan átadása sem a szaktanszékek, sem a magas végzettségű, tudományos fokozatokkal rendelkező oktatói számára nem kitüntetett terület, akkor nem pusztán a hallgatók szubjektív véleménye, hanem a tanárképzés tartalmi, szervezeti megújítása szempontjából is indokolható – vagy legalábbis megfontolandó – a tantárgy-pedagógiák oktatásának a pedagógiai stúdiumok szervezeti és oktatói háttéréhez való integrálása.

A képzési területek szöveges értékelése (a nyílt kérdésekre adott válaszok) szigorúbb volt, mint az osztályzatok átlagai. A képzési irányok értékelésében jelentős különbségeket tapasztaltunk a pedagóguspályára készülő és a tanítani nem szándékozók között. A tanári szakmát választók minden területen magasabbra értékelték saját képzésük minőségét, amiben szerepe volt motiváltságuknak, illetve annak, hogy belátták a stúdiumok értelmét és felfedezték azokat az értékeket is, amelyek mások előtt fedve maradtak. A tanításra nem vállalkozóknál, azaz a más pályákra törekvőknél (nagyobb eséllyel mennek más pályára a bu-

dapesti vagy nagyvárosi, a férfi, az egyszerre több karon is vagy a Művészeti Karon tanuló hallgatók) az egyetemi képzéssel kapcsolatos magasabb elvárások magyarázzák a negatívabb vélekedéseket.

Azok a szociológiai vizsgálatok, amelyek valamely foglalkozási csoport szakmai felkészítésének folyamatát, illetve hatékonyságát elemzik, nemcsak azoktól kérnek véleményt, akik még tanulják a mesterség gyakorlásához szükséges ismereteket, hanem azoktól is, akik már mindennapi tevékenységükben alkalmazzák megszerzett tudásukat. Természetes volt tehát, hogy a pedagógusképzésről és az elsajátított ismeretek használhatóságáról információt gyűjtsünk olyan tanároktól is, akik Pécsen szereztek meg diplomájukat. A megkérdezés időpontjában a végzett hallgatóink közel fele már nem a tanári pályán dolgozott. Az elemzés során megállapítottuk, hogy volt hallgatóink nagyobb eséllyel választottak más foglalkozást, ha diplomájuk jó vagy kitűnő minősítésű volt, ha Budapesten vagy nagyvárosban laktak, ha diplomájukat a 2000. évhez közelebb szereztek, ha nappali tagozaton tanultak, ha egy, illetve egyetemi szintű diplomát szereztek, és ha a férfiak csoportjába tartoztak. A végzetten minden dimenzió mentén szigorúbban ítélték meg a tanári mesterségre felkészítés stúdiumait, mint a nappali tagozatos hallgatók, hiszen értékelésüket a pályán szerzett gyakorlati tapasztalat alapvetően befolyásolta. Különösen az elméleti pedagógiai tantárgyak hasznosíthatóságát minősítették nagyon alacsony szintűnek. Ugyanakkor figyelemre méltó az a tény, hogy a gyakorlati képzést – és kitüntetetten annak hasznosíthatóságát – a szaktárgyi felkészítés elé helyezték. Volt hallgatóink közül az osztályzatokkal történő értékelésben kritikusabbak voltak azok, akik már nem dolgoztak a tanári pályán.

A nyílt kérdésekre adott válaszaikban a tanári pályán működők mindennapi szakmai gyakorlatukra építve nagyon sok ponton bírálták a tanárképzés folyamatát, többen a pedagógiai-elméleti képzés értelmét is kétségbe vonták. Kevésnek találták viszont a tantárgy-pedagógiai képzés szorosan az iskolai gyakorlathoz kötődő részét, hiányolták azokat az útmutatásokat, amelyek egy-egy konkrét helyzet kezelésére nyújtanának megoldási algoritmusokat. E vélemények több szempontból is átgondolandók. Egyfelől azt jelzik, hogy a tanárként dolgozók élesen szétválasztják az elméleti és a gyakorlati képzést, holott éppen számukra lenne a legfontosabb a két terület ismeretanyagának együttes kezelése, alkalmazása. Másfelől, ha ez a beállítódás rögzül, akkor gátolhatja az ön- és továbbképzés igényének a kialakulását, ami mind a közoktatási rendszer, mind a saját pálya sikerességének szempontjából nélkülözhetetlen lenne.

Lényeges összefüggést találtunk, amikor a különböző módon szerzett adatokat (osztályozás, nyílt kérdések) a tanítási szándékok szerint csoportosítva értékelési rangsort állítottunk fel. A pedagógiai jellegű stúdiumokat a tanítani szándékozó hallgatók értékelték a legmagasabb

színvonalúnak. Őket a tanítani nem szándékozó hallgatók követték, harmadik helyen a pályán dolgozók álltak, utánuk pedig a pályaelhagyók következtek.

Az interjúkkal szerzett információk megerősítették azokat az adatokat, amelyeket volt hallgatóink kérdőíveiből kaptunk. Néhány olyan összefüggésre is magyarázatot kaptunk, amelyek korábbi elemzéseink alapján nem voltak érthetőek. Ilyen volt például az interjúalanyok képzés előtti egyéni tanulási útja, a közoktatásban megélt élményeik megismerése, amelyek segítettek megérteni az iskolával kapcsolatos negatív beállítódásokat, illetve a pedagógiai jellegű tantárgyakkal szembeni ellenállást vagy közömbös közhangulatot. A tanárképzés megújításához nemcsak ezek az információk használhatóak alkotó módon, hanem az a többek által megfogalmazott igény is, mely a pályaelhagyók vizsgálata bevezetésére vonatkozott.

Általános jellemzője volt az interjúknak, hogy a kérdezettek a tanári szakmára felkészítő – elsősorban a pedagógiai, a pszichológiai, a tantárgy-pedagógiai és a gyakorlati képzési – stúdiumokkal kapcsolatban viszonylag kevés és kevésbé megbízható emlényommal rendelkeztek. Kivételt képeztek azok a volt hallgatóink, akik már a felvételi vizsgák előtt eldöntötték, hogy a tanári pályát választják, arra tudatosan készültek, és eddigi pályafutásukat is karrier-lehetőségeik megvalósításaként élték meg. Arányuk a kérdezetteknek csupán egynegyed részét érte el. Mindez arra utal, hogy a pedagógiai jellegű stúdiumok és az azokat oktatók hatása nem voltak átütőek, nem hagytak maradandó nyomokat a hallgatókban. A szaktárgyi stúdiumok esetében az emlékezet ilyen mértékű megkopása kevésbé volt jellemző.

Posztívumként általában azok a kurzusok jelentek meg, amelyek az újdonság erejével hatottak, például az iskolai tanítási gyakorlatok vagy a személyiség- és képességfejlesztő tréningek.

Tanulmányosak azok az információk is, melyeket a tanárként dolgozó volt hallgatóink szakmai tevékenységéről kaptunk. Ennek középpontjában – legalábbis a deklaráció szintjén – a módszertanilag állandóan megújuló tanítási-tanulási folyamat áll, amelyben a munka és a teljesítmény kiemelkedő értékű funkcionál. Ezzel szemben azok a fejlesztési feladatok, amelyekben válaszadóink a legnagyobb arányban vettek részt, általában a „kötelező” tevékenységek sávjába tartoztak.

Az interjúkat a szakmai kommunikáció gyenge színvonala jellemezte, kivételként itt is a pályára tudatosan készülők és az önképzésre energiát fordítókat említhetjük. A pedagóguspálya szakkifejezései elvértve fordultak elő, ha mégis, használatuk nem volt minden esetben adekvát. Megkérdezettjeink tehát nem feltétlenül tartoztak az egyetemi képzésben részt vevők „élbolyába”, ugyanakkor a személyes beszélgetés vállalása, őszinteségük, a problémák feltárása, a megoldások keresése arra utal, hogy involváltak a tanári mesterségben. Mindebből

újabb tanulság és kihívás következik a jövő tanárképzésére vonatkozóan: az oktatás szerkezeti, tartalmi fejlesztése mellett kiemelt feladat a jobb képességű hallgatók tanítási szándékának megerősítése vagy éppen a pálya iránti érdeklődés felkeltése.

A pedagóguspálya professzionalizációja és társadalmi presztízse számos tényező hosszú távú alakulásának függvénye. Ezek között a fizetésemelés nem jelentéktelen vonzerőt jelent a jobb felkészültségű, igényesebb tanárjelöltek számára, ez azonban önmagában nem oldja meg azokat a feladatokat, amelyek a pedagógusképzés szakmai, tartalmi átalakításában elkerülhetetlenek.

JEGYZET

- 1 The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19.) 4 o.
- 2 A képzési irányok kategorizálása az Európai Unió adatszolgáltatási rendszerében (Eurostat) eltér a hazánkban megszokottól, a csoportok kialakítása meghatározott tudományterületekhez kötődik. Ezek a következők: 1. humán tudományok, művészeti ágak és teológia; 2. társadalomtudományok; 3. jogtudomány; 4. természettudományok; 5. matematika és számítástechnika; 6. orvostudomány és ápolóképzés; 7. műszaki tudományok és építészet; 8. egyéb: pedagógia, tanárképzés, mezőgazdaság, háztartástan, szolgáltatásokhoz kapcsolódó képzési területek.
- 3 Az elemzésre felhasznált szabályzat legutolsó módosításának időpontja 2001. április 2.
- 4 A Janus Pannonius Tudományegyetem Szenátusának 1996. június 27-i ülésének határozata.
- 5 A kéthetenként 2 órás terepmunka gyakorlati szinterei az alábbiak szerint alakultak: 1. félév: könyvtári gyakorlat; 2. félév: korrepetálás; 3. félév: napközis gyakorlat; 4. félév: közművelődési gyakorlat és az első nyári nevelési tábor; 5. félév: úttörő- és KISZ-gyakorlat; 6. félév: 2. nyári nevelési tábor; 7. félév: oktatástechnikai eszközök felhasználása; 8. félév: tanítási képességeket fejlesztő videotechnikai gyakorlat; 9. félév: az osztályfőnöki munka vizsgálata; 10. félév: szabadon választható tevékenységi terület.
- 6 A tanárképzés képesítési követelményeit és a tanulmányi pontok bevezetését előíró kormányrendeletek az alábbiak: 111/1997. (VI. 27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről; 166/1997. (X. 3.) Korm. rendelet a természettudományos felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről; 90/1998. (V. 8.) Korm. rendelet az országos kreditrendszer kidolgozásáról és bevezetéséről; 105/1998. (V. 23.) Korm. rendelet a művészeti felsőoktatás alapképzési szakjainak képesítési követelményeiről; 200/2000. (XI. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási tanulmányi pontrendszer (kreditrendszer) bevezetéséről és az intézményi kreditrendszerek egységes nyilvántartásáról; 129/2001. (VII. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatásban a bölcsészettudományi és egyes társadalomtudományi alapképzési szakok képesítési követelményeiről; 77/2002. (IV. 13.) Korm. rendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.
- 7 A Gazdasági Hivatal szervezetekre lebontott költségvetési tervei és a lezárt gazdasági évek beszámolóit 1997-től 2001-ig.
- 8 Például a közalkalmazotti törvény, a felsőoktatási törvény, az államháztartási törvény, a számviteli politika, az adózás rendje stb.
- 9 A fogyasztói árindex segítségével számított érték.
- 10 A kurzusleadások oktatáspolitikai értékelése csak negatív lehet, mert a megkezdett stúdiumok nem értékesülhetnek, illetve az érintett hallgatók karrierlehetőségeiből is kizárult egy terület. Az elmulasztott lehetőség pótlása ma még csak egy újabb diploma megszerzése keretein belül képzelhető el. Ugyanakkor a „menet közbeni” útirány-változtatás nehezen tervezhetővé teszi a tanárképzés mindennapi gyakorlatát.
- 11 Az alkalmassági vizsga egyelőre nem része a tanári pályával kapcsolatos felvételi procedúrának. A jelenleg már kormányrendeletben előírt képesítési követelmények mellett indokolt lenne az alkalmassági és az alkalmazási követelményeket is definiálni, illetve a gyakorlatban alkalmazni. A kérdésről részletesebben ír: Zsolnai József – Kocsis Mihály: Kritika és koncepció. Pécs, 1997. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet. 42. o.

- 12 A kis létszám következményeként csupán korlátozott érvényű lehet a több karon is tanuló hallgatók véleménye, de megemlítjük, hogy legnagyobb arányban ők utasították el a pályára kerülést.
- 13 Az eddig elmondottaknak némileg ellentmondanak egyes szakirodalmak megállapításai (Blaskó, 1998; Dombi, 2002).
- 14 Módszertani szempontból felvethető az a kérdés, hogy lehet-e különböző képzési tartalmakat minőségi szempontból összevetni egymással úgy, hogy az értékelők személye is különböző, azaz megbízható véleményjelző-e, illetve minőségjelző-e az osztályzat? Anélkül, hogy az osztályozással történő értékelés általános elméleti kérdéseire kitérnénk, itt csak annyit említünk meg, hogy kiegészítő vizsgálatokkal ellenőriztük az így kapott eredmények realitását, ezért erre a kérdésre a későbbiekben még visszatérünk.
- 15 A szerző PhD-dolgozatában természetesen minden, a továbbiakban csak leegyszerűsített formában közzétett megállapítás – a tudományos értekezések szakmai elvárásainak megfelelően – az adekvát matematikai statisztikai eljárások elvégzésén alapult (a szerkesztő).
- 16 A Természettudományi Karon a tanulmányok viszonylagos „kényszerrendezettsége” következtében a hallgatók a tanárképes kurzusok esetében többnyire követik a Tanárképző Intézet által javasolt stúdiumfelveleteli sort.
- 17 Mára a neveléstudományi szakirodalomban a települési lejtő magyarázó ereje jelentősen módosult, a tanulói életutak meghatározottságában lényegesen kisebb szerepet tulajdonítanak neki, mint például a szülők iskolai végzettségének (Balázs, 2000).
- 18 A fentiek magyarázataként említjük, hogy az elmúlt években megfigyelhető volt a konkurens képzési modell megjelenése is, amelyben a hallgató 11. félévesként csak pedagógiai és pszichológiai tárgyakat hallgatott.
- 19 Számított adat. A számítás alapja: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): Jelentés a magyar közoktatásról 1997. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Függelék: 185. táblázat. 451. o.
- 20 Hasonló tapasztalatokról számol be: Kovács et al., 2000.

IRODALOM

- Akkreditációs beadvány az intézményi akkreditációhoz. (1996): Pécs, JPTE Tanárképző Intézet.
- Balázs Éva (2000): Az iskolai tudás egyes összetevői – települési különbségek. In: *Iskolakultúra*. 8. sz. 34–48.
- Balázs Éva (2001): Expanzió a középiskolában – Egy vizsgálat tapasztalatai. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 9. sz. 36–49.
- Bárdossy Ildikó (1992): *A pedagógusképzés megújításáról*. Kézirat. JPTE, Pécs.
- Blackstone, Tessa (2001): Why Learn? Higher Education in a Learning Society. In: *Higher Education Quarterly*. April 2001. 175–181.
- Blaskó Zsuzsa (1998): Kulturális tőke és társadalmi reprodukció. In: *Szociológiai Szemle*. 3. sz. 55–81.
- Bókay Antal (1984): Egységes tanárképzési kísérlet Pécsen. In: *Magyar Tudomány*. 9. sz. 688–692.
- Clark, B. R. (1983): *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. University of California, Berkeley, California.
- Clark, B. R. – Neave, G. R. (1992): *The Encyclopedia of Higher Education 1–4*. Volume 2. Analytical Perspectives. Oxford, New York, Seoul, Tokyo, Pergamon Press.
- Cserné Adermann Gizella (1997): *A tanárképzés szervezeti és tartalmi változásai a Janus Pannonius Tudományegyetemen*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Cserenyák László (szerk.) (1984): *A tanárképző főiskolák tanterve az 1984–85. tanévtől a nappali és a levelező tagozat számára*. Művelődési Minisztérium, Budapest.
- Darvas Péter (1993): Felsőoktatás és az egyetemek egy „új” Európában. Várakozások és változások. In: Halász Gábor (szerk.): *Az oktatás jövője és az európai kihívás*. Educatio, Budapest.
- Deák Zsuzsa (1998): A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Deák Zsuzsa – Nagy Mária (1998): Társadalmi és szakmai mobilitás. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996–97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Dill, David D. – Sporn, Barbara (1995): The Implications of a Postindustrial Environment for the University: An Introduction. In: *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. IAU Press. Pergamon, Oxford-New York-Tokyo.
- Dombi Alice (2002): A mintaadó pedagógusszerep jellemzői. In: *Magyar Felsőoktatás*. 3. sz. 63–64. o.
- Education at a Glance* (1998): OECD, Paris.
- Education at a Glance* (2000): OECD, Paris.
- Az „EPED modell”. *A tanárképzés finanszírozási modellje egyetemünkön 1996–97-ben*. (1997): Kézirat. Kossuth Lajos Tudományegyetem Tanárképzési Kollégium, Debrecen.
- Erostyák János (szerk.) (2002): *Tíz éves a Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kara*. Pécsi Tudományegyetem Természettudományi Kar, Pécs.
- European Commission White Paper: *A New Impetus For European Youth* (2001): Commission of the European Communities, Brussels.
- The European higher education area. Joint declaration of the European Ministers of Education. Convened in Bologna on the 19th of June 1999*. (Az európai felsőoktatási térség. Európa oktatási minisztereinek közös nyilatkozata. Bologna, 1999. június 19.) 4 o.
- Fábián Zoltán (szerk.) (1989): *Új modellek a pedagógusképzésben*. A pedagógia idősebb kérdései sorozat. Tankönyvkiadó, Budapest.

- Goedegebuure, Leo – Kaiser, Frans – Maassen, Peter – De Weert, Egbert (1994): Higher Education Policy in International Perspective: An Overview. In: *Higher Education Policy*. Pergamon Press, Oxford – New York – Seoul – Tokyo.
- Gömöri Ferenc (1998): *Tanárjelöltek gyakorlati képzése Pécsen 1948-tól*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.) (2000): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó (1999): A felsőoktatás dilemmái a tömegessé válás korszakában. In: *Educatio füzetek* 224. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2001): A nők esélyei a felsőoktatásban I-II. In: *Magyar Felsőoktatás*. 8. és 9. sz.
- Ivancsics Imre (1990): *A Janus Pannoniuss Tudományegyetem Tanárképző Karának átszervezéséről*. Kézirat. JPTE, Pécs.
- A Janus Pannoniuss Tudományegyetem Gazdasági Hivatalának éves beszámolója az előző évi költségvetés teljesítéséről*. Irattári anyagok.
- A Janus Pannoniuss Tudományegyetem Gazdasági Hivatalának szervezetekre lebontott költségvetési tervei és a lezárt gazdasági évek beszámolója 1997-től 2001-ig*.
- A Janus Pannoniuss Tudományegyetem statisztikai adatai 1985-től 2000-ig*.
- A Janus Pannoniuss Tudományegyetem Szenátusának 1996. májusi határozata*.
- A Janus Pannoniuss Tudományegyetem Szenátusának 1996. június 27-i ülésének határozata*.
- Key data on education in the European Union '97*. Eurydice – European Commission, Luxembourg.
- Key data on education in Europe 2000*. Eurydice – European Commission, Brussel.
- Kézdí Balázs – Kovács Sándor (1992): *Vitaanyag a tanárképzés új feladatairól, funkcióiról, szervezéséről a Janus Pannoniuss Tudományegyetem Humán Fejlesztési Tudományok Intézetében*. Kézirat. JPTE, Pécs.
- Kocsis Mihály (1992): A pedagógusképzés reformja mint az iskolaügy megújulásának elemi feltétele. In: Zsolnai József: *A magyar közoktatás minőségi megújításának szakmai programja*. In: *Iskolakultúra*. 6-7. szám. 181–183.
- Kocsis Mihály (1993): *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kocsis Mihály (1996a): Axonometrikus ábrák a pedagógusképzésről. In: Kocsis Mihály (szerk.): *Képzők (ön- és tovább) képzése*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Kocsis Mihály (1996b): Pedagógusképzés – axonometrikus ábrák tükrében. In: *Iskolakultúra*. 6-7. sz. 37–48.
- Kocsis Mihály (1996c): Pedagógusképzés ma/holnap. (Külföldi minták és egy lehetséges magyar modell.) In: *Iskolakultúra*. 8. sz. 49–57.
- Kocsis Mihály (1998): Pedagógusképzés és -továbbképzés. In: *Iskolakultúra*. 11. sz. Melléklet.
- Kocsis Mihály (1999a): A pedagógusképzés szerkezeti és tartalmi változásai az 1990-es években. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. Okker Kiadó, Budapest.
- Kocsis Mihály (1999b): Weszely Ödön munkássága a Magyar Királyi Erzsébet Tudományegyetemen. In: *Iskolakultúra*. 8. sz. 114–125.
- Kocsis Mihály (2000a): Pedagógusképzés és továbbképzés. Szerkezeti és tartalmi változások a képzésben. In: *Iskolakultúra*. 1. sz. 94–100.
- Kocsis Mihály (2000b): Egy Baranya megyei iskolai tudásmérés néhány vizsgálati területéről. In: *Iskolakultúra*. 8. sz. 3–13.
- Kocsis Mihály (2001): *A felsőoktatás-finanszírozás és a kreditrendszer hatásai a pedagógusképzésre*. Kézirat. Oktatási Minisztérium, Budapest.

- Kocsis Mihály (2002): Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. In: *Iskolakultúra*. 5. sz. 66–78.
- Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldáskísérletei az ezredforduló válságsszindrómáira. III. rész. In: *Modern Nyelvoktatás*. 3. sz. 24–41.
- Komlósi Ákos (1992): *Problémapontok a tanárképzés megújításának folyamatában*. Kézirat. JPTE, Pécs.
- Komlósi Sándor (1991): *Jelzések*. (Válasz tanárképzési és tanszéki-fejlesztési tervekhez.) Kézirat. JPTE, Pécs.
- Kovács Etele et al. (2000): A testnevelő tanárok véleménye a kibocsátó intézmény képző munkájáról. In: *Magyar Pedagógia*. 4. sz. 499–520.
- Kovács Sándor (1991): *A tanárképzés intézményi keretei kialakításának belátható perspektívái és intézményi környezete a Janus Pannoniuss Tudományegyetem Humán Fejlesztési és Tanárképző Intézetében*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Ladányi Andor (1997): A pedagógusképzés minőségi fejlesztése. In: *Új Pedagógiai Szemle*. 9. sz.
- Ladányi Andor (1998): Felsőoktatási intézményrendszerek. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio könyvek. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Lukács Péter (1998): Európai iskolarendszerek. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio könyvek. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Lukács Péter (2002): Tömeges felsőoktatás – globális versenyben II. In: *Magyar Felsőoktatás*. 1-2. sz.
- Mellár Tamás (2002): A demográfiai változások hatása a felsőoktatási intézmények versenyhelyzetére II. In: *Magyar Felsőoktatás*. 3. sz.
- Nagy Mária (szerk.) (1998): *Tanári pálya és életkörülmények 1996-97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Nagy Mária (1999): Tanári munka és minőség. In: *Educatio*. 3. sz. 507–516.
- Nagy Mária (2000): Pedagógusok. In: Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2000*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nagy Róbertné (1997): *A Janus Pannoniuss Tudományegyetem gazdálkodása az 1985–1995 közötti években*. Kézirat. Pécs.
- Neuwirth Gábor (2001): *A 12. osztályok létszáma, jelentkezők és felvettek 1991–2000*. Teljes adatbázis. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Neuwirth Gábor (2002): *A középiskolai munka néhány mutatója 2001*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Nyitrai Ferencné (szerk.) (1996): *A felsőoktatás helyzete, az ezredfordulóra tervezett változtatásai az OECD-országokban és Magyarországon*. Központi Statisztikai Hivatal. Budapest.
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pusztay János (1988): *Magánvélemény a tanárképzés néhány kérdéséről*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Reisz Teréz (2000): Újító pedagógusok, pedagógiai innovációk. In: *Iskolakultúra*. 2000. 3. sz. 3–15.
- Rét Rózsa (szerk.) (1980): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2000*. Eurydice. Europäische Kommission, Brussel.
- Semjén András (szerk.) (2000): *Emberi erőforrások 2000*. Technológiai Előrettekintés Program. Munkacsoport jelentés. Oktatási Minisztérium. Kutatás – Fejlesztési Helyettes Államtitkárság, Budapest.
- Semjén András (2001): Kvázipiaci modell az államilag finanszírozott felsőoktatási férőhelyek elosztására. In: *Magyar Felsőoktatás*. 10. sz.
- Setényi János (1998): Az oktatáspolitikai európai víziója. In: Kozma Tamás (szerk.): *Euroharmonizáció*. Educatio könyvek. Oktatókutató Intézet, Budapest.

- S. Faragó Magdolna (szerk.) (1993): *Tanárképzésünk megújítása*. Felsőoktatási Koordinációs Iroda, Budapest.
- Szabó Ildikó (1998): Tanárok szakma- és szerepfelfogása a kilencvenes években. In: Nagy Mária (szerk.): *Tanári pálya és életkörülmények 1996-97*. Okker Kiadó, Budapest.
- Szentirmai Attila (1996): Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? In: *Új Pedagógiai Szemle*. 10. sz. 42–55.
- Szépe György – Sipos Lajos – Zsolnai József (szerk.) (1994): *A Magyar Rektori Konferencia által kiküldött bizottság jelentése a pedagógusok képzéséről és továbbképzéséről*. Budapest.
- Szépe György – Vastagh Zoltán (1993): *A pedagógusképzés néhány kérdése a Pécsi egyetemen 1993-ban*. „A pedagógusképzés lehetséges modelljei Magyarországon” című konferencia, 1993. november 10–11. Kecskemét. Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.
- Vastagh Zoltán (1991a): *A tanárképzés fejlesztésének, szervezeti átalakításának indokai*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Vastagh Zoltán (1991b): *Töprengések a tanárképzés átalakulásáról a pécsi egyetemen*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Vastagh Zoltán (szerk.) (1995a): *Problémavázlat a tanárképzés fejlesztésének időszerei feladatai vitájához*. MTA Pedagógiai Bizottság pedagógusképzési albizottság, Budapest.
- Vastagh Zoltán (1995b): A tanárképzés fejlesztésének időszerei feladatai. Melléklet. In: *Magyar Pedagógia*. 3–4. sz.
- Vastagh Zoltán – Tóthné Dudás Margit (1996): *A pécsi tanárképzés gyenge pontjai és a megoldásra tett javaslatok*. Kézirat. Tanárképző Intézet, Pécs.
- Williams, Gareth L. (1995): The „Marketization” of Higher Education: Reforms and Potential Reforms in Higher Education Finance. In: *Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*. IAU Press. Pergamon, Oxford-New York-Tokyo.
- Zsolnai József – Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.

FÜGGELÉK

1. táblázat. A nappali tagozaton érettségizettek száma és a 18 éves népességhez viszonyított aránya, 1990–2000

Megnevezés	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Érettségizettek (ezer fő)	53,0	54,2	59,6	68,6	68,6	70,3	73,4	75,6	77,7	74,0	65,0*
A 18 évesek %-ában	36,9	35,9	32,8	36,2	37,9	40,4	44,5	48,7	52,7	53,6	60,0*

Forrás: Jelentés... 2000. Függelék. 103. táblázat. Részlet. * Becsült adat

2. táblázat. Az 1975 és 1999 között született korosztályok létszáma 1999. január 1-jén

Év	Létszám	Év	Létszám	Év	Létszám
1975	189 092	1983	122 981	1991	124 968
1976	177 737	1984	120 828	1992	119 733
1977	170 585	1985	126 135	1993	115 405
1978	161 757	1986	124 218	1994	114 094
1979	154 379	1987	122 930	1995	110 695
1980	143 587	1988	121 527	1996	104 075
1981	137 942	1989	120 784	1997	99 308
1982	129 196	1990	123 459	1998	96 467
				1999*	94 098

Forrás: Jelentés... 2000. * Becsült előzetes adat.

3. táblázat. Az OECD-országok felsőoktatási létszámának növekedési arányai 1997-ben 1990-hez viszonyítva, valamint az első diplomát szerzők aránya, 1995 és 1996

Ország	Belépők %	Végzők %
Portugália	268	49
Lengyelország	223	n.a.
Magyarország	205	77
Törökország	196	55
Egyesült Királyság	188	81
Cseh Köztársaság	161	79
Írország	158	77
Finnország	138	75
Olaszország	135	35
Ausztrália	134	65
Franciaország	130	55
Dánia	124	67
Ausztria	121	53
Svájc	113	74
Németország	106	72
USA	106	63
Hollandia	105	70
Japán	n.a.	90
Új-Zéland	n.a.	76
Mexikó	n.a.	68
Belgium	n.a.	63

Forrás: Education at a Glance. 2000. Idézi: Jelentés... 2000. Függelék 101. és 102. táblázat.

4. táblázat. A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők, illetve a felvettak létszámának és arányának alakulása, 1986–2000

Évek	A jelentkezők száma (fő)	A 12. osztályos jelentkezők száma (fő)	A 12. osztályos jelentkezők az összes jelentkező %-ában	A felvettak száma (fő)	A felvettak a jelentkezők %-ában	A 12. osztályos felvettak száma (fő)	A 12. osztályos felvettak az összes felvettak %-ában
1986	42 736	n. a.	n. a.	15 376	35,97	n. a.	n. a.
1987	44 663	n. a.	n. a.	16 058	35,95	n. a.	n. a.
1988	46 528	n. a.	n. a.	18 287	39,30	n. a.	n. a.
1989	44 751	n. a.	n. a.	17 728	39,61	n. a.	n. a.
1990	47 916	n. a.	n. a.	19 463	40,61	n. a.	n. a.
1991	58 301	23 282	39,93	22 150	37,99	12 840	57,97
1992	61 968	29 394	47,43	26 081	42,08	15 209	58,31
1993	76 776	35 858	46,70	31 534	41,07	18 390	58,31
1994	86 400	36 451	42,19	32 127	37,18	18 090	56,31
1995	87 120	37 487	43,03	34 336	39,41	20 014	58,29
1996	85 184	40 057	47,02	40 497	47,54	22 931	56,62
1997	80 880	40 781	50,42	41 169	50,90	24 910	60,51
1998	81 181	43 333	53,38	42 691	52,58	27 067	63,40
1999	81 540	42 519	52,14	43 663	53,54	27 392	62,74
2000	79 441	42 220	53,15	44 592	56,13	28 048	62,90

Forrás: Neuwirth, 2001.

5. táblázat. Az egyes szakági képzésekre jelentkezők aránya a nappali tagozaton (a pedagógus szakág kivételével), 1986–2000

Évek	Jogi, igazgatási	Gazdasági	Műszaki	Egészségügyi	Agrár	Művészeti	Katonai	Összesen*
1986	5,91	11,36	15,69	10,29	9,46	6,15	n. a.	58,88
1987	5,85	11,36	15,13	10,11	8,22	6,43	n. a.	57,14
1988	5,77	11,83	14,70	9,62	8,08	6,69	n. a.	56,72
1989	6,72	12,63	13,20	9,09	7,42	6,19	n. a.	55,29
1990	7,06	11,72	13,91	8,33	7,71	6,20	n. a.	54,98
1991	7,05	10,18	13,79	6,52	5,38	5,41	n. a.	48,36
1992	7,71	11,80	16,11	6,38	7,21	6,38	1,61	57,24
1993	7,80	11,42	16,25	5,60	6,75	5,87	1,60	55,32
1994	7,86	11,22	16,63	5,26	7,49	4,85	1,68	55,03
1995	7,67	11,45	15,23	5,47	7,78	5,60	1,59	54,83
1996	12,79	14,55	15,02	6,52	7,63	4,37	4,07	64,98
1997	13,17	15,35	17,98	7,14	8,73	4,70	0,83	67,95
1998	12,80	17,58	16,10	8,65	8,54	4,65	0,59	68,97
1999	11,86	19,84	15,72	6,90	7,84	4,30	0,76	67,25
2000	10,85	20,30	17,20	6,45	8,42	4,55	0,74	68,53

Forrás: Neuwirth, 2001.

*Az Összesen oszlop számsorát a 6. táblázat „A pedagógusképzésre felvettak az összes felvettak %-ában” oszlopa egészíti ki 100 százalékra.

6. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatának valamely szintjére jelentkezők és a felvettak létszáma, 1986–2000

Évek	A pedagógus-képzésre jelentkezők	A pedagógus-képzésre jelentkezők az összes jelentkező %-ában	A pedagógus-képzésre felvettak	A pedagógus-képzésre felvettak a jelentkezők %-ában	A pedagógusképzésre felvettak az összes* felvettak %-ában
1986	17 574	41,12	6 423	36,54	41,77
1987	19 147	42,86	6 710	35,04	41,78
1988	20 139	43,28	7 416	36,82	40,55
1989	20 011	44,71	7 212	36,04	40,68
1990	21 576	45,02	7 751	35,92	39,82
1991	30 109	51,64	8 924	29,63	40,28
1992	26 502	42,76	11 162	42,11	42,79
1993	34 304	44,68	12 987	37,85	41,18
1994	38 856	44,97	12 663	32,58	39,41
1995	39 357	45,17	14 638	37,19	42,56
1996	29 837	35,02	15 494	51,92	38,25
1997	25 928	32,05	15 357	59,22	37,30
1998	25 197	31,03	15 467	61,38	36,23
1999	26 706	32,75	16 098	60,27	36,86
2000	25 001	31,47	16 130	64,51	36,17

Forrás: Neuwirth, 2001.

*Az egyetemekre és főiskolákra összesen felvettak létszámához viszonyított arány.

7. táblázat. A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–1999

Végzettség	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Középiskolai tanár	187	189	245	345	452	397	414
Általános iskolai tanár	553	527	551	838	1002	874	788
Tanító	499	444	493	806	851	798	661
Ovodapedagógus	897	823	892	1212	1150	1042	960
Összesen	2136	1983	2181	3201	3455	3111	2823

Forrás: Jelentés... 2000. Függelék 228. táblázat.

8. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatára jelentkezők létszámának és arányainak alakulása képzési irányonként, 1986–2000

Évek	Bölcsé- szettu- dományi karok (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Termé- szettu- dományi karok (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Tanár képző főiskolák (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Óvó- és tanító- képző főiskolák (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Összesen
1986	2 495	14,20	1 728	9,83	7 436	42,31	5 915	33,66	17 574
1987	2 818	14,72	1 727	9,02	8 383	43,78	6 219	32,48	19 147
1988	3 172	15,75	1 969	9,78	9 250	45,93	5 748	28,54	20 139
1989	3 321	16,60	2 090	10,44	8 944	44,70	5 656	28,26	20 011
1990	4 175	19,35	2 488	11,53	8 570	39,72	6 343	29,40	21 576
1991	13 762	45,71	2 497	8,29	8 021	26,64	5 829	19,36	30 109
1992	9 981	37,66	3 971	14,98	6 784	25,60	5 766	21,76	26 502
1993	12 912	37,64	5 014	14,62	10 080	29,38	6 298	18,36	34 304
1994	16 257	41,84	5 339	13,74	10 087	25,96	7 173	18,46	38 856
1995	16 560	42,08	5 433	13,80	10 230	25,99	7 134	18,13	39 357
1996	14 745	49,42	4 453	14,93	6 186	20,72	4 453	14,93	29 837
1997	12 660	48,83	4 045	15,60	4 824	18,60	4 399	16,97	25 928
1998	11 973	47,52	3 693	14,66	5 319	21,10	4 212	16,72	25 197
1999	12 787	47,88	4 020	15,06	5 342	20,00	4 557	17,06	26 706
2000	11 463	45,85	4 118	16,47	5 320	21,28	4 100	16,40	25 001

Forrás: Neuwirth, 2001.

9. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatára felvettek létszámának és arányainak alakulása képzési irányonként, 1986–2000

Évek	Bölcsé- szettudo- mányi karok (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Termé- szettudo- mányi karok (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Tanár képző főisko- lák (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Óvó- és tanító- képző főisko- lák (fő)	Az összes létszám arányá- ban (%)	Összesen
1986	820	12,77	877	13,65	2 366	36,84	2 360	36,74	6 423
1987	879	13,10	904	13,47	2 619	39,03	2 308	34,40	6 710
1988	1 007	13,58	986	13,30	2 861	38,58	2 562	34,54	7 416
1989	1 056	14,64	1 027	14,24	2 751	38,15	2 378	32,97	7 212
1990	1 370	17,68	1 167	15,06	2 778	35,84	2 436	31,42	7 751
1991	2 199	24,64	1 442	16,16	2 770	31,04	2 513	28,16	8 924
1992	3 491	31,28	1 832	16,41	3 065	27,46	2 774	24,85	11 162
1993	3 880	29,88	2 270	17,48	3 889	29,95	2 948	22,69	12 987
1994	3 934	31,07	2 080	16,43	3 588	28,33	3 061	24,17	12 663
1995	5 012	34,24	2 363	16,14	4 128	28,20	3 135	21,42	14 638
1996	6 083	39,26	2 707	17,47	3 628	23,42	3 076	19,85	15 494
1997	5 278	34,37	2 874	18,71	3 778	24,60	3 427	22,32	15 357
1998	5 472	35,38	2 816	18,21	3 885	25,12	3 294	21,29	15 467
1999	5 778	35,89	3 032	18,83	3 903	24,25	3 385	21,03	16 098
2000	5 747	35,63	3 124	19,37	4 022	24,93	3 237	20,07	16 130

Forrás: Neuwirth, 2001.

10. táblázat. Az államilag finanszírozott és a költségterítéses nappali tagozatos pedagógusképzés létszámadatai képzési irányonként, 1997–2000

Évek	Bölcsész- tudományi karok		Természet- tudományi karok		Tanárképző főiskolák		Óvó- és tanítóképző főiskolák		Összesen	A költségterítéses képzés aránya
	állami- lag fi- nanszí- rozott	költ- ségterí- téses	állami- lag finanszí- rozott	költség- terítéses	állami- lag finanszí- rozott	költség- terítéses	állami- lag finanszí- rozott	költség- terítéses		
1997	5 237	41	2 799	75	3 751	27	3 364	63	15 357	1,34
1998	5 330	142	2 795	21	3 801	84	3 231	63	15 467	2,00
1999	5 310	468	2 667	365	3 696	207	3 265	120	16 098	7,21
2000	5 198	549	2 878	246	3 751	271	3 117	120	16 130	7,35

Forrás: Neuwirth, 2001.

11. táblázat. A felvételi arányok alakulása a pedagógusképzésben nappali tagozaton, képzési irányonként, 1986–2000

Évek	Bölcsész- tudományi karok	Természet- tudományi karok	Tanárképző főiskolák	Óvó- és tanítóképző főiskolák	Összesen
1986	3,04	1,97	3,14	2,51	2,73
1987	3,21	1,91	3,20	2,69	2,85
1988	3,15	2,00	3,23	2,24	2,71
1989	3,14	2,04	3,25	2,38	2,77
1990	3,05	2,13	3,08	2,60	2,78
1991	6,26	1,73	2,90	2,32	3,37
1992	2,86	2,17	2,21	2,08	2,37
1993	3,33	2,21	2,59	2,14	2,64
1994	4,13	2,57	2,81	2,34	3,06
1995	3,30	2,30	2,48	2,28	2,68
1996	2,42	1,64	1,71	1,45	1,92
1997	2,40	1,41	1,28	1,28	1,68
1998	2,19	1,31	1,37	1,28	1,62
1999	2,21	1,33	1,37	1,35	1,65
2000	1,99	1,32	1,32	1,27	1,54

Forrás: Neuwirth, 2001.

13. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemre felvett első évfolyamos hallgatók megoszlása megyék szerint, 1985–2000

Megyék	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	Összesen
Baranya	115	156	134	145	118	120	198	201	245	238	311	306	319	267	323	353	3 549
Bács-Kiskun	13	9	5	13	7	9	27	29	37	35	25	50	55	39	41	37	431
Békés	0	1	0	4	0	3	6	6	7	12	7	12	14	13	11	12	108
Borsod-Abaúj-Zemplén	2	1	2	7	9	7	12	11	7	6	8	10	11	7	6	5	111
Csongrád	6	3	1	5	6	7	5	17	11	7	7	8	13	6	13	9	124
Féjér	24	25	23	16	24	36	29	26	36	48	37	45	48	39	43	50	549
Győr-Moson-Sopron	31	23	34	25	23	30	27	36	52	29	23	28	29	25	13	20	448
Hajdú-Bihar	0	2	3	2	7	6	3	7	14	7	8	7	10	4	7	4	91
Heves	1	0	2	2	4	1	2	7	7	8	4	2	2	8	4	6	60
Jász-Nagykun-Szolnok	1	2	0	3	1	4	3	12	2	6	4	1	5	10	6	7	67
Komárom-Esztergom	7	11	10	12	16	19	15	13	19	19	13	16	17	8	6	11	212
Nógrád	2	2	2	3	3	4	5	5	9	10	9	5	5	7	7	9	87
Pest	6	9	5	7	14	18	14	17	32	27	36	21	23	30	35	38	332
Somogy	49	37	45	41	41	37	54	63	54	62	95	93	94	83	57	93	998
Szabolcs-Szatmár-Bereg	0	1	0	1	0	1	1	7	5	3	1	5	2	2	4	5	38
Toha	31	28	39	39	31	30	45	49	51	54	64	77	81	69	74	90	852
Vas	10	14	13	9	15	19	18	22	17	9	15	21	21	16	10	17	246
Veszprém	35	33	32	22	26	24	52	38	37	34	35	32	33	26	29	27	515
Zala	34	35	46	44	34	28	43	63	63	53	38	74	76	52	46	52	781
Budapest	29	40	48	31	34	42	71	93	91	75	80	85	96	87	73	81	1 056
ü ö díe	0	2	3	2	2	0	22	8	13	17	24	33	35	18	24	19	222
Összesen	396	434	447	433	415	445	652	730	809	759	844	931	989	816	832	945	10 877

Forrás: PTE statisztikai adatai, 1985–2000.

12. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemre beiratkozott első évfolyamos nappali és levelező tagozatos hallgatók létszáma, 1985–2000

Évek	A nappali tagozatra felvettek létszáma	A nappali tagozatosok aránya %	A levelező tagozatra felvettek létszáma	A levelező tagozatosok aránya %	Az I. évfolyamra felvettek létszáma
1985	396	53,73	341	46,27	737
1986	434	69,77	188	30,23	622
1987	447	68,77	203	31,23	650
1988	433	66,62	217	33,38	650
1989	415	76,15	130	23,85	545
1990	445	81,06	104	18,94	549
1991	652	91,96	57	8,04	709
1992	730	85,18	127	14,82	857
1993	809	90,70	83	9,30	892
1994	759	65,43	401	34,57	1 160
1995	844	61,38	531	38,62	1 375
1996	931	69,17	415	30,83	1 346
1997	989	72,56	374	27,44	1 363
1998	816	61,87	503	38,13	1 319
1999	832	67,64	398	32,36	1 230
2000	945	67,79	449	32,21	1 394
Összesen	10 877	70,64	4 521	29,36	15 398

Forrás: PTE statisztikai adatai, 1985–2000.

14. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatára beiratkozott első évfolyamos hallgatók létszáma nemenkénti bontásban, 1985–2000

Évek	Az I. évfolyamra felvett férfiak létszáma	Az I. évfolyamos férfiak aránya %	Az I. évfolyamra felvett nők létszáma	Az I. évfolyamos nők aránya %	Az I. évfolyamra felvett összesített létszáma
1985	249	33,79	488	66,21	737
1986	179	28,78	443	71,22	622
1987	235	36,15	415	63,85	650
1988	221	34,00	429	66,00	650
1989	186	34,13	359	65,87	545
1990	159	28,96	390	71,04	549
1991	237	33,43	472	66,57	709
1992	277	32,32	580	67,68	857
1993	352	39,46	540	60,54	892
1994	514	44,31	646	55,69	1 160
1995	416	30,25	959	69,75	1 375
1996	476	35,36	870	64,64	1 346
1997	485	35,58	878	64,42	1 363
1998	531	40,26	788	59,74	1 319
1999	450	36,59	780	63,41	1 230
2000	568	40,75	826	59,25	1 394
Összesen	5 535	35,95	9 863	64,05	15 398

Forrás: PTE statisztikai adatlapjai, 1985–2000.

15. táblázat A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán egyetemi és a főiskolai képzésben részt vevő hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000

Évek	Az egyetemi képzésre beiratkozottak létszáma	Az egyetemi képzésben résztvevők aránya %	A főiskolai képzésre beiratkozottak létszáma	A főiskolai képzésben résztvevők aránya %	A beiratkozottak száma összesen
1985	595	26,21	1 675	73,79	2 270
1986	760	35,19	1 400	64,81	2 160
1987	994	45,47	1 192	54,53	2 186
1988	799	36,94	1 364	63,06	2 163
1989	831	40,16	1 238	59,84	2 069
1990	941	46,56	1 080	53,44	2 021
1991	1 204	54,80	993	45,20	2 197
1992	1 688	65,43	892	34,57	2 580
1993	1 913	62,31	1 157	37,69	3 070
1994	3 300	82,36	707	17,64	4 007
1995	4 047	86,94	608	13,06	4 655
1996	4 482	94,66	253	5,34	4 735
1997	4 347	87,57	617	12,43	4 964
1998	4 498	92,84	347	7,16	4 845
1999	4 537	92,29	379	7,71	4 916
2000	4 815	92,08	414	7,92	5 229
Összesen	39 751	73,52	14 316	26,48	54 067

Forrás: PTE statisztikai adatlapjai, 1985–2000.

16. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán végzett hallgatók létszáma és aránya nemenkénti bontásban, 1985–2000

Évek	A végzett férfiak létszáma	A végzett férfiak aránya	A végzett nők létszáma	A végzett nők aránya	A végzettek létszáma
1985	159	31,74	342	68,26	501
1986	150	28,52	376	71,48	526
1987	144	30,44	329	69,56	473
1988	201	34,48	382	65,52	583
1989	164	31,72	353	68,28	517
1990	144	30,06	335	69,94	479
1991	128	28,51	321	71,49	449
1992	161	35,94	287	64,06	448
1993	115	32,76	236	67,24	351
1994	167	29,45	400	70,55	567
1995	146	26,55	404	73,45	550
1996	239	33,47	475	66,53	714
1997	323	36,70	557	63,30	880
1998	376	40,83	545	59,17	921
1999	364	40,40	537	59,60	901
2000	389	37,77	641	62,23	1030
Összesen	3370	34,08	6520	65,92	9890

Forrás: PTE statisztikai adatlapjai, 1985–2000.

17. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán egyetemi és a főiskolai szintű képzésben végzett hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000

Évek	Főiskolai oklevéllel végzettek létszáma	Főiskolai oklevéllel végzettek aránya	Egyetemi oklevéllel végzettek létszáma	Egyetemi oklevéllel végzettek aránya	A végzettek létszáma
1985	501	100	0	0	501
1986	346	65,78	180	34,22	526
1987	373	78,86	100	21,14	473
1988	424	72,73	159	27,27	583
1989	343	66,34	174	33,66	517
1990	316	65,97	163	34,03	479
1991	294	65,48	155	34,52	449
1992	25	5,58	423	94,42	448
1993	25	7,12	326	92,88	351
1994	337	59,44	230	40,56	567
1995	199	36,18	351	63,82	550
1996	132	18,49	582	81,51	714
1997	154	17,50	726	82,50	880
1998	101	10,97	820	89,03	921
1999	56	6,22	845	93,78	901
2000	210	20,39	820	79,61	1030
Összesen	3836	38,79	6054	61,21	9890

Forrás: PTE statisztikai adatlapjai, 1985–2000.

20. táblázat. A 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet által meghatározott hallgatói normatívák (E Ft)

Képzési szint	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.
Egyetem	110	190	390	300	390	510	30	20
jogász		közgazdász	művészeti	természettudományi szakok	agrár	orvosi	tanárképzési kiegészítő	nemzetiségi kiegészítő
		bölcsész szakok		műszaki képzés		állatorvosi		
		szociológus		testnevelés				
Főiskola:	110	120	160	190	200	210	20	
bölcsész szakok		ővő	TK tanári szakok	agrár	egészségügyi szak	művész-tanár	képzési kiegészítés	
gazdasági		tanító	műszaki				nemzetiségi kiegészítés	
állam-igazgatási								

Forrás: 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet

18. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemen nappali és levelező tagozatos képzésben végzett hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000

Évek	A nappali tagozaton végzettek létszáma	A nappali tagozaton végzettek aránya	A levelező tagozaton végzettek létszáma	A levelező tagozaton végzettek aránya	A végzettek létszáma
1985	324	64,67	177	35,33	501
1986	379	72,05	147	27,95	526
1987	226	47,78	247	52,22	473
1988	279	47,86	304	52,15	583
1989	332	64,22	185	35,78	517
1990	329	68,68	150	31,32	479
1991	335	74,61	114	25,39	449
1992	377	84,15	71	15,85	448
1993	294	83,76	57	16,24	351
1994	427	75,31	140	24,69	567
1995	536	97,45	14	2,55	550
1996	599	83,89	115	16,11	714
1997	547	62,16	333	37,84	880
1998	544	59,06	377	40,94	921
1999	561	62,26	340	37,74	901
2000	718	69,71	312	30,29	1030
Összesen	6807	68,83	3083	31,17	9890

Forrás: PTE statisztikai adatai, 1985–2000.

19. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem intézményi és szakfeladatokra lebontott költségvetési keretszámai, 1985–1996 (E Ft)

Évek	PTE költségvetés	Tanárképző Kar	Gyakorló iskolák	Pedagógusok intenzív továbbképzése	Nyelvtanárok átképzése
1985	202 137	60 013	34 175	–	–
1986	210 605	61 849	34 225	975	–
1987	243 612	54 747	36 159	1 284	–
1988	368 319	81 030	32 257	1 480	–
1989	420 655	130 535	46 582	2 109	–
1990	620 518	142 719	103 732	2 275	7 450
1991	941 480	235 370	143 533	1 542	15 305
1992	1 178 155	–	139 272	2 010	27 300
1993	1 641 923	–	170 695	1 132	30 380
1994	2 010 564	–	251 364	3 181	13 340
1995	3 824 000	–	310 088	1 876	25 900

Forrás: Nagyné, 1997.

21. táblázat. A differenciált képzési, fenntartási és működtetési normatívák rendeletekben meghatározott összege néhány finanszírozási csoportban

Finanszírozási csoportok	1996. szept. 1-jétől	1998. jan. 1-jétől	1998 az előző év %-ában	1999. jan. 1-jétől	1999 az előző év %-ában	2000. jan. 1-jétől	2000 az előző év %-ában	2000 az 1996. év %-ában
Egyetemi szint								
Jogász	110	205	186,36	306	149,26	338	110,45	307,27
Közigazdász	190	205	107,89	306	149,26	338	110,45	177,89
Bölcsész	190	290	152,63	306	105,51	338	110,45	177,89
– régészet	190	290	152,63	481	165,86	489	101,66	257,36
– pszichológia	190	385	202,63	481	124,93	489	101,66	257,36
– szociális munkás	190	385	202,63	481	124,93	489	101,66	257,36
– politikaelmélet	190	205	107,89	306	149,26	338	110,45	177,89
– politológia	190	205	107,89	306	149,26	338	110,45	177,89
Műszaki	300	385	128,33	481	124,93	489	101,66	163,00
– környezetmérnöki	300	385	128,33	306	79,48	489	159,80	163,00
– mérnöktanári	300	385	128,33	306	79,48	489	159,80	163,00
– építész	300	530	176,66	951	179,43	489	51,41	163,00
– formatervező	300	530	176,66	951	179,43	489	51,41	163,00
Természettudomány	300	385	128,33	648	168,31	489	75,46	163,00
– ábrázológeometria - tanár	300	385	128,33	306	79,48	489	159,80	163,00
– földrajztanár	300	385	128,33	481	124,93	489	101,66	163,00
– informatikatanár	300	385	128,33	481	124,93	489	101,66	163,00
– technikatánár	300	385	128,33	481	124,93	489	101,66	163,00
– matematikus	300	290	96,66	481	124,93	489	101,66	163,00
Testnevelés	300	385	128,33	648	168,31	489	75,46	163,00
Művészetek	390	805	206,41	951	118,13	992	104,31	254,35
Agrár	390	530	135,89	648	122,26	489	75,46	125,38
Orvos, állatorvos	510	805	157,84	951	118,13	992	104,31	194,50
– gyógyszerész	510	805	157,84	648	80,49	992	153,08	194,50
Főiskolai szint								
Bölcsészettudomány	110	155	140,90	221	142,58	234	105,88	212,72
– szociális munkás	110	385	350,00	481	124,93	338	70,27	307,27
– szociálpedagógus	110	385	350,00	481	124,93	338	70,27	307,27
– gyógypedagógus	110	385	350,00	648	168,31	992	153,08	901,81
Gazdasági	110	155	140,90	221	142,58	234	105,88	212,72
– övő, tanító	120	135	112,50	221	163,70	234	105,88	195,00
– konduktor -tanító	120	385	320,83	648	168,31	489	75,46	407,50
Természettudomány	160	205	128,12	481	234,63	338	70,27	211,25
– földrajztanár	160	205	128,12	306	149,26	338	110,45	211,25
– számítástechnika	160	205	128,12	306	149,26	338	110,45	211,25
– technikatánár	160	205	128,12	306	149,26	338	110,45	211,25
– matematikatanár	160	155	96,87	221	142,58	338	152,94	211,25
Műszaki	160	205	128,12	306	149,26	338	110,45	211,25
– településmérnöki	160	205	128,12	221	107,80	338	152,94	211,25
– mérnöktanári	160	205	128,12	221	107,80	338	152,94	211,25
Agrár	190	530	278,94	481	90,75	338	70,27	177,89
Egészségügy	200	530	265,00	648	122,26	489	75,46	244,50
Művész (tanár)	210	290	138,09	648	223,44	489	75,46	232,85
– ének -zenetanár	210	290	138,09	481	165,86	489	101,66	232,85
– szolféztanár	210	290	138,09	481	165,86	489	101,66	232,85
– vizuális kommunikáció	210	290	138,09	481	165,86	489	101,66	232,85
– rajztanár	210	290	138,09	306	105,51	489	159,80	232,85

Forrás: Finanszírozási kormányrendeletek.

22. táblázat. A normatívák képzési aránya a Pécsi Tudományegyetemen néhány szak esetében (E Ft)

	1997	1998			1999			2000		
	Központi normatíva	Központi normatíva	Képzési arány %	Képzési rész	Központi normatíva	Képzési arány %	Képzési rész	Központi normatíva	Képzési arány %	Képzési rész
Egyetemi szakok										
Pszichológia	190	385	73	281	481	72	346	489	72	352
Politikaelmélet	190	205	74	151	306	72	220	338	72	243
Magyar nyelv és irodalom	190	290	74	214	306	72	220	338	72	243
Történelem	190	290	74	214	306	72	220	338	72	243
Biológia	300	385	73	281	648	68	440	489	72	352
Fizika	300	385	73	281	648	68	440	489	72	352
Testnevelés	300	385	73	281	648	68	440	489	72	352
Földrajz	300	385	73	281	481	72	346	489	72	352
Főiskolai szakok										
Kémia	160	205	74	151	481	72	346	338	72	243
Számítástechnika	160	205	74	151	306	72	220	338	72	243
Technika	160	205	74	151	306	72	220	338	72	243
Matematika	160	155	77	119	221	74	164	338	72	243

Forrás: Költségvetési tervek, 1997-2000.

23. táblázat. A nem tanárképes szakot választó hallgatók pályával kapcsolatos szándékai

A pályára lépés szándéka a nem tanárképes szakot választók körében n = 38	Igen		Nem		Egyelőre nem tudja	
	fő	%	fő	%	fő	%
	16	42,1	17	44,7	5	13,2

24. táblázat. A nappali tagozatos hallgatók mintájának karok és nemek szerinti megoszlása

Karak/nemek	Férfiak		Nők		Összesen	
	fő	%	fő	%	fő	%
Bölcsészettudományi Kar	22	21,2	106	53,5	128	42,4
Természettudományi Kar	59	56,7	60	30,3	119	39,4
Művészeti Kar	15	14,4	26	13,1	41	13,6
Több-kari hallgató	8	7,7	6	3,1	14	4,6
Összesen	104	100	198	100	302	100

25. táblázat. A hallgatók átlagéletkora kari és nemenkénti megoszlásban

Életkori átlagok kari bontásban	Átlagéletkor	Szórás	Minimum	Maximum	N
Bölcsészettudományi Kar	22,78	1,46	20	28	134
Természettudományi Kar	23,02	2,00	19	32	122
Művészeti Kar	24,66	3,11	21	38	41
Több-kari*	22,80	1,61	21	27	15
Életkori átlagok nemek szerint					
Férfiak	23,49	2,23	19	33	106
Nők	22,91	1,93	20	38	202
Együtt	23,12	2,05	19	38	–

* Legalább két karon is tanuló hallgatók

26. táblázat. A számítógép-használók aránya a mintába került férfiak és nők körében

A számítógép-használat nemek szerinti megoszlása	Igen		Nem		Együtt	
	fő	%	fő	%	fő	%
Férfiak	86	83,5	17	16,5	103	100
Nők	168	83,6	33	16,4	201	100
Együtt	254	83,6	50	16,4	304	100

27. táblázat. A pályaalakítás szempontjából meghatározó személyiség jellemzése

Meghatározó személyiség léte és jellemzői	Kiemelkedő tudás		Kiemelkedő személyiség -jegyek		Volt ilyen személy (nem jellemzett)		Nem volt ilyen kiemelkedő személyiség	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	55	18,8	140	47,8	51	17,4	47	16,0

28. táblázat Pedagógusok a mintába került hallgatók családjában

Pedagógus a családban vagy a rokonságban	Van		Nincs	
	fő	%	fő	%
	167	52,0	154	48,0

29. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők nemek szerinti megoszlása

Nemek szerinti megoszlás	Férfiak		Nők	
	fő	%	fő	%
Végzettek n = 9890	3370	34,07	6520	65,93
Minta n = 347	113	32,60	234	67,40

30. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők tagozatok szerinti megoszlása

Tagozatok szerinti megoszlás	Nappali		Levelező	
	fő	%	fő	%
Végzettek n = 9890	6807	68,83	3083	31,17
Minta n = 492	363	73,78	129	26,22
Első diploma n = 345	306	88,70	39	11,30

31. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők képzési szintek szerinti megoszlása

Képzési szintek szerinti megoszlás	Egyetem		Főiskola	
	fő	%	fő	%
Végzettek n = 9890	6054	61,21	3836	38,79
Minta n = 496	280	56,45	216	43,55
Első diploma n = 346	167	48,27	179	51,73

32. táblázat. A mintában szereplők megyénkénti megoszlása

Megyék	fő	%
Baranya	101	29,4
Budapest	66	19,2
Bács-Kiskun	9	2,6
Békés	5	1,5
Borsod-Abaúj-Zemplén	6	1,7
Fejér	16	4,7
Győr-Moson-Sopron	26	7,6
Heves	3	0,9
Jász-Nagykun-Szolnok	1	0,3
Komárom-Esztergom	2	0,6
Pest	4	1,2
Somogy	35	10,2
Szabolcs-Szatmár-Bereg	1	0,3
Tolna	18	5,2
Vas	10	2,9
Veszprém	12	3,5
Zala	28	8,2
Összesen	343	100

33. táblázat. A mintába került pedagógusok középiskolai tanulmányok szerinti megoszlása

A középiskolai tanulmányok iskolatípusa n = 345	Gimnázium		Gimnázium és szakközép-iskola		Szakközép-iskola		Dolgozók gimnáziuma		Dolgozók szakközépiskolája		Egyéb	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	264	76,5	35	10,1	34	9,9	4	1,2	5	1,4	3	0,9

34. táblázat. A vizsgálatba bevont volt hallgatóink településtípusok szerinti megoszlása

A hallgatók településtípusok szerinti megoszlása n = 346	Főváros		Megyei jogú város		Kisváros		Község	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	66	19,1	144	41,6	76	22,0	60	17,3

35. táblázat. A kérdőívet visszaküldők megoszlása diplomáik száma szerint

A volt hallgatók megoszlása a diplomák száma szerint n = 347	1 diploma		2 diploma		3 diploma		4 diploma	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	188	54,2	129	37,2	27	7,8	3	0,8

36. táblázat. A diplomák minősítés szerinti megoszlása (a kérdőív válaszai alapján)

Az első diplomák minősítése n = 340	Kitüntetés		Kitűnő		Jó		Közepes		Elégséges	
	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%	fő	%
	5	1,5	107	31,5	181	53,2	43	12,6	4	1,2

37. táblázat. Az idegennyelv-ismeret a pályán maradók és a pályaelhagyók körében

Vizsgák	Angol	Francia	Latin	Német	Orosz	Összesen
Pályán maradók						
Középfokú A	60	1	–	2	3	66
Középfokú B	38	–	–	–	3	41
Középfokú C	11	5	2	10	11	39
Felsőfokú	7	6	1	15	16	45
Összesen	116	12	3	27	33	191
1,11 vizsga/fő				0,26 felsőfokú vizsga/fő		
Pályaelhagyók						
Középfokú A	20	–	–	2	–	22
Középfokú B	24	–	1	1	–	26
Középfokú C	4	–	–	8	3	15
Felsőfokú	5	9	2	15	4	35
Összesen	53	9	3	26	7	98
0,75 vizsga/fő				0,27 felsőfokú vizsga/fő		

38. táblázat. Volt hallgatónk pedagógiai munkával kapcsolatos értékrangsora

Értékek	Említések száma		Súlyozott pontszám	
	fő	%	pont	%
Munkaorientáltság	63	14,8	252	21,3
Teljesítmény	42	9,9	126	10,7
A munka megbecsülése	27	6,4	108	9,2
Gyermekek szeretete	17	4,0	85	7,2
Kreativitás	20	4,7	80	6,8
Hatékonyság	23	5,4	69	5,8
A tudás elismerése	15	3,5	60	5,1
Érzelmi kompetencia	11	2,6	55	4,7
Jóindulat	27	6,4	54	4,6
Erkölcsei tartás	23	5,4	46	3,9
Egyéniség	35	8,2	35	3,0
Tisztelet	14	3,3	28	2,4
Siker	9	2,1	27	2,3
Becsületesség	13	3,1	26	2,2
Empátia	13	3,1	26	2,2
Az ember tisztelete	5	1,2	25	2,1
Flexibilitás	18	4,2	18	1,5
Hitelesség	17	4,0	17	1,4
Előítélet-mentesség	7	1,6	14	1,2
Sokoldalúság	12	2,8	12	1,0
Nyitottság	11	2,6	11	0,9
Tolerancia	3	0,7	6	0,5
Összesen	425	100	1180	100

39. táblázat. A továbbképzések típusai, intézményei és a végzettség igazolásai

Változók	Fő	%
A továbbképzések típusa n = 183		
Egyetem	22	12,0
Főiskola	14	7,7
Tanfolyam	109	59,6
Egyéb	38	20,7
Összesen	183	100
A továbbképzés végzettsége n = 188		
Diploma	31	16,5
Szakképesítő oklevél	53	28,2
Tanúsítvány	65	34,6
Látogatási bizonyítvány	13	6,9
Középfokú oklevél	10	5,3
Egyéb	16	8,5
Összesen	188	100
A továbbképzéseket végző intézmény		
Pécsi Tudományegyetem	38	20,7
Más egyetem	35	19,0
Más főiskola	29	15,8
Megyei Pedagógiai Intézet	17	9,2
Oktatási vállalkozás	18	9,8
Országos szakmai szervezet	15	8,1
Tudományos Ismeretterjesztő Társulat és egyéb	32	17,4
Összesen	184	100

40. táblázat. Az új munkahely választásának szempontjai

	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	N	Súlyozott átlag
Jó fizetés	26	54	58	44	22	40	244	2,58
Érdekes munka	24	69	35	25	38	21	212	2,77
Biztonságos munkakörülmények	26	35	49	42	42	31	225	2,41
Jó munkatársi kapcsolatok	13	36	46	45	51	26	217	2,24
Önképzés, kiteljesedés lehetősége	14	20	29	59	59	31	212	1,95
Egyéb	5	2	1	1	4	11	24	–

A feltett kérdés: Milyen szempontokat vesz figyelembe egy esetleges munkahely-választásnál?

Magyarázat: I. = elsődleges szempont.

1. MELLÉKLET

Kérdőív a Janus Pannonius Tudományegyetemen 1986 és 2000 között tanárként végzettek számára

1. Neme:

1. férfi
2. nő

2. Születési éve két utolsó számjegye:.....

3. Lakóhelyének megyéje:

1. Budapest
2. Baranya
3. Bács-Kiskun
4. Békés
5. Borsod-Abaúj-Zemplén
6. Csongrád
7. Fejér
8. Győr-Moson-Sopron
9. Hajdú-Bihar
10. Heves
11. Jász-Nagykun-Szolnok
12. Heves
13. Nógrád
14. Pest
15. Somogy
16. Szabolcs-Szatmár-Bereg
17. Tolna
18. Vas
19. Veszprém
20. Zala

4. Lakóhelyének jellege:

1. főváros
2. megyei jogú város
3. egyéb város
4. község

5. Mikor érettségizett?

Az érettségi időpontjának két utolsó számjegye:

6. Hol érettségizett? Az érettségit adó középiskola típusa:

1. gimnázium
2. gimnázium és szakközépiskola
3. szakközépiskola
4. dolgozók gimnáziuma
5. dolgozók szakközépiskolája
6. egyéb, éspedig:

7. Hol és milyen típusú diplomát szerzett?

A diplomák száma	A diploma megszerzésének éve (az év két utolsó számjegye)	A diplomát kibocsátó intézmény típusa: 1. egyetem 2. főiskola	A diplomát kibocsátó intézmény tagozata: 1. nappali 2. esti 3. levelező	A diploma minősítése, az elért érdemjegy megjelölése	A diploma tartalma, szakpárok megjelölése
1.					
2.					
3.					
4.					

8. Töltse ki értelemszerűen a JPTE-en folytatott egyetemi tanulmányaira vonatkozó adatokat!

1. egyetemre járt: 19.../.... tanévtől 19.../.... tanévig
2. főiskolára járt: 19.../.... tanévtől 19.../.... tanévig
3. nappali tagozatra járt: 19.../.... tanévtől 19.../.... tanévig
4. levelező tagozatra járt: 19.../.... tanévtől 19.../.... tanévig
5. kiegészítő tagozatra járt: 19.../.... tanévtől 19.../.... tanévig
6. átképzésen vett részt:..... tantárgyból
7. kar megnevezése:
8. szak megnevezése:
9. egyéb, éspedig

9. Megszakította-e a JPTE-en tanulmányait?

1. nem szakította meg tanulmányait, a JPTE-en fejezte be felsőfokú tanulmányait megszakítások nélkül

Tanulmányait megszakította, mert:

2. más felsőoktatási intézménybe jelentkezett át az tanévben és visszajött a JPTE-re tanévben
3. évet halasztott.....okból
4. megváltoztatta a kart, éspedig:.....karról.....karrá
5. megváltoztatta a szakot, éspedig:.....szakról.....szakra
6. változás egyéb oka, módja, éspedig:.....

10. Milyen képesítést szerzett diplomájával?

1. általános iskolai szaktanári képesítést
2. középiskolai szaktanári képesítést
3. nem szaktanári képesítést, de egyetemi diplomát éspedig:.....
4. nem szaktanári diplomát, hanem/éspedig:.....
9. egyéb, itt fel nem sorolt végzettséget adó dokumentumot, éspedig

11. Milyen eredménnyel fejezte be az egyetemet?

A minősítés megnevezése:...../átlag/

1. elégséges
2. közepes
3. jó
4. kiváló
5. kitüntetéses

12. A diplomaszerzés után milyen szakmában helyezkedett el?

1. tanári pályán,szakon
2. nem tanári pályán: területen

13. Miért ezt a szakmát választotta?

.....
.....
.....

14. Elhagyta-e és mikor, milyen megfontolásból a pedagóguspályát?

1. igen, mert

.....
.....
.....

Munkaköre belépéskor:

Munkaköre kilépéskor:

Jövedelme belépéskor:.....Ft

Jövedelme kilépéskor:.....Ft

2. nem, mert

.....
.....

15. A JPTE elvégzése után milyen további, befejezett képzésben vett részt?

Oktatási intézmény neve	Évtől évig: a tanévek utolsó két számjegye	Időtartam (hónapok száma)	Tanfolyam	Főiskola	Egyetem
1					
2					
3					
4					
5					

146

16. Várható-e, hogy a közeljövőben szervezett képzésben tanul?

1. igen, egyetemen

2. igen, főiskolán

3. igen, tanfolyamon és pedig:.....

4. nem kíván képzésben részt venni, mert.....

.....

17. Továbbtanulási szándéka milyen tervéhez, tevékenységéhez köthető?

1. nem kíván további képzésben részt venni

Továbbtanulási szándéka

2. munkájához kapcsolódóan új ismeretekre, képességekre van szüksége

3. munkájához kapcsolódóan új végzettséget igazoló dokumentumra van szüksége

4. kutatásához kötődik tanulmánya

5. másodállásához, vállalkozásához kötődik

6. szabadidős kedvteléséhez kötődik

7. egyéb, és pedig:.....

18. Kérjük, értékelje osztályzatokkal a JPTE-en folyó szaktárgyi képzést!

Tartalom	1	2	3	4	5
A képzés felépítése					
Szaktárgyi tartalmak					
Oktatási módszerük					
Az oktatók munkája					
A képzés feltételei					
A tanultak felhasználhatósága					

19. Kérjük, értékelje osztályzatokkal a JPTE-en folyó pedagógia-elméleti képzést!

Tartalom	1	2	3	4	5
A képzés felépítése					
Szaktárgyi tartalmak					
Oktatási módszerük					
Az oktatók munkája					
A képzés feltételei					
A tanultak felhasználhatósága					

20. Kérjük, értékelje osztályzatokkal a JPTE-en folyó tantárgymódszertani munkát!

Tartalom	1	2	3	4	5
A képzés felépítése					
Szaktárgyi tartalmak					
Oktatási módszerük					
Az oktatók munkája					
A képzés feltételei					
A tanultak felhasználhatósága					

147

21. Kérjük, értékelje osztályzatokkal az egyetemen/főiskolán és a gyakorlóiskolákban tapasztalt pedagógiai gyakorlati képzést!

Tartalom	1	2	3	4	5
A képzés felépítése					
Szaktárgyi tartalmak					
Oktatási módszerük					
Az oktatók munkája					
A képzés feltételei					
A tanultak felhasználhatósága					

22. Arra kérjük, hogy sorolja fel időrendi sorrendben munkahelyeit? Hány munkahelye volt összesen?.....

Sorszám	A munkahely megnevezése	A munkavállalás kezdési ideje év/hó/nap	A munkavállalás befejezési ideje év/hó/nap	A foglalkozás vagy szakma megnevezése
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
6.				

(Kérjük, hogy utolsó, jelenlegi munkahelyét a 6. sor adataiként szerepeltesse!)

23. Volt-e munkaviszonyában három hónapnál hosszabb megszakítása?

1. folyamatos, megszakítás nélküli munkaviszonya volt

Munkaviszonya megszakításának oka:

2. gyed, gyés 19..... -tól 19 -ig

3. katonaság 19 -tól 19 -ig

4. betegség vagy más egészségügyi ok: 19 -tól 19 -ig

5. munkanélküli : 19-tól 19 -ig; 19 -tól 19 -ig

9. egyéb, éspedig:

24. Ha Ön most is pedagógus, tervezi -e a pedagóguspálya elhagyását? Kérjük, hogy röviden indokolja meg álláspontját!

1. igen, mert.....

.....

2. nem, mert.....

.....

25. Főállású munkaviszonya mellett rendelkezik-e más jellegű munkaviszonnyal is?

1. nem rendelkezik más munkaviszonnyal

2. egyéb munkaviszonyának tartalma pedagógiai tevékenységhez köthető

3. egyéb munkaviszonyának tartalma nem köthető pedagógia tevékenységhez

26. Tagja-e gazdasági társaságnak vagy más vállalkozási formának?

1. nem

2. igen, tevékenysége pedagógiai jellegű

3. igen, tevékenysége nem pedagógiai jellegű

Kérjük, hogy csak az válaszoljon a következő kérdésekre, aki pedagógiai pályán tevékenykedik!

27. Milyen munkakörben dolgozik jelenleg?

.....

28. Milyen beosztással rendelkezik? Kérjük, hogy ismertesse a beosztásával járó főbb feladatokat!

.....

.....

29. Ha az Ön munkahelye iskola, akkor jelölje meg az intézmény jellegét az alábbiak szerint:

1. osztályos általános iskola

2. osztályos gimnázium

3. szakiskola, jellege:

4. szakközépiskola, jellege:

5. felsőfokú oktatási intézmény, jellege:

6. kollégium, jellege:

Ha az Ön munkahelye nem iskola, de munkája oktatással vagy más pedagógiai tevékenységgel kapcsolatos, akkor jelölje meg az intézmény jellegét:

.....

30. Jelenlegi munkahelyének telephelye:

1. főváros

2. megyei jogú város

3. egyéb város

4. község

9. nincs munkahelye

31. Munkahelyének fenntartója :

1. helyi önkormányzat

2. önkormányzatok társulása

3. megyei /fővárosi/ önkormányzat

4. egyház

5. alapítvány

6. magánszemély

7. egyetem, főiskola

8. egyéb, éspedig

9. nincs munkahelye

A továbbiakban az iskola tartalmi munkájával kapcsolatosan kérjük segítségét, ezért azt javasoljuk, hogy elsősorban az iskolai tanításban tevékenykedők válaszoljanak kérdéseinkre!

32. Kérjük, hogy nevezze meg azokat a szakokat, tantárgyakat, amelyeket tanít

.....

.....

33. Kérjük, karikázza be, hogy az Önök iskolájában az elmúlt időszakban milyen fajta innovációk történtek, és milyenek várhatók a következő években?

Az innováció tartalma	1990-től volt ilyen	Nem volt, de tervezik a következő 2-3 évben	Nem volt, és nem tervezik a következő 2-3 évben
Iskolaszervezetet érintő			
Iskolavezetést és a vezetést érintő			
Az iskola képzési profilját érintő			
Az iskola szakképzési profilját érintő			
Az iskola teljes pedagógiai programját érintő			
A tantervet érintő			
Tankönyvet érintő			
Egyéb taneszközt érintő			
Az értékelést-osztályzást érintő			
A nevelési módszereket érintő			
Egyéb, éspedig:			

(Innováció: újítás, valamit másképp csinálnak, hogy jobb, hatékonyabb legyen az oktatás.)

34. Ön milyen fejlesztési programban vett részt?

1. nem vett részt fejlesztési programban
2. a fejlesztési program(ok)/ megnevezése:

.....

35. A 33., 34. kérdésben felsorolt innovációk milyen forrásból származtak, ki kezdeményezte azokat?

Az innováció forrása	Volt ilyen forrásból származó innováció	Nem volt ilyen forrásból származó innováció	Nem tudom megítélni
Saját, helyi kezdeményezés			
Országos pedagógiai szolgáltató intézet kezdeményezése			
Területi, helyi szolgáltató intézet kezdeményezése			
Minisztérium kezdeményezése			
Tudományegyetem kezdeményezése			
Főiskola kezdeményezése			
Külföldi, neves innovátorok kezdeményezése			
Hazai, neves pedagógiai innovátorok kezdeményezése			
Másik iskola kezdeményezése			
Egyéb, éspedig			

36. Melyek azok a tartalmak és gyakorlati teendők, amelyek az Ön pedagógusi munkájában fontosak, vagy e tartalmakat fontos lenne beépíteni a pedagógiai folyamatba?

.....

37. Melyek azok az elméleti és gyakorlati problémák, amelyek jelenleg hiányoznak a képzéséből, de Ön szerint fontos lenne e tartalmak beépítése a pedagógusképzésbe?

.....

38. Mennyire határozták meg az oktatás tartalmát az Önök iskolájában az alábbi dokumentumok az elmúlt években?

Dokumentumok	Alapvetően meghatározza	Részben határozza meg	Nem határozza meg
A központi tanterv			
A Nemzeti alaptanterv			
Az iskola pedagógiai programja			
A pedagógusok egyéni tanmenete			
Az iskola helyi tanterve			
A tankönyvek			
A helyi vizsgakövetelmények			
Az országos vagy regionális mérési eredmények			
Az egyes gyerekekre vonatkozó fejlesztési program			
CSAK KÖZÉPFOKÚ INTÉZMÉNYEKBN			
Országos vizsgakövetelmények			
Az Országos Képzési Jegyzékhez kapcsolódó követelmények			

39. Milyen módon segíti az iskolavezetést az iskolai innovációs törekvéseket?

1. nem segíti
2. segíti, éspedig az alábbi eszközökkel:

.....

40. Munkáját mi jellemzi inkább az alábbi két lehetőség közül?

1. rutin
2. új megoldásokat igénylő, önálló tevékenység

41. Képzeljen el egy olyan helyzetet, amikor a munkahelyén valamilyen ok folytán az Ön munkaköréhez hasonló munkakört betöltő emberek munkahelyeit átszervezik. 50%-os létszámcsokkentés esetén mit gondol, valószínűleg mi történne Önnel egy ilyen helyzetben?

1. Ön maradna a munkakörében jelenlegi munkahelyén.
2. Jelenlegi munkahelyén más munkakörbe helyeznék.
3. Új munkahelyet kellene keresnie.

42. Amennyiben új munkahely keresésére kényszerülne, mihez kezdene?

1. Változatlanul a pedagóguspályán maradna, ugyanezt tanítaná.
2. Változatlanul a pedagóguspályán maradna, de mást tanítana, éspedig:

.....
 3. Elhagyná a pedagóguspályát, más területet választana, éspedig:

43. Tegye fontossági sorrendbe azokat a szempontokat, amelyeket figyelembe venne egy új munkahely megválasztásakor?

..... jó fizetés
 érdekes munka
 biztonság, jó munkakörülmények
 jó munkatársi kapcsolatok
 önfejlődés, kiteljesedés lehetősége
 más, éspedig.....

44. Milyen értékeket tart a legfontosabbnak pedagógiai munkájában?

Kérjük, sorolja fel fontossági sorrendben azt az öt értéket, amelyet munkájában érvényesnek tart!

- 1.....
- 2.....
- 3.....
- 4.....
- 5.....

45. Megítélése szerint, mindent összevetve, milyen volt gyermekkorában szülei anyagi helyzete? (Helyezze el családja akkori anyagi helyzetét egy 1–5-ig terjedő skálán, és karikázza be azt a számot, amelyik szint az Önök helyzetét leginkább jellemezte!)

1. nagyon rossz volt
2. rossz volt
3. átlagos volt
4. jó volt
5. kiváló volt

46. Tanácsolná-e ma hozzátartozójának, vagy erre alkalmas tanítványának, hogy pedagógus legyen?

1. igen
2. nem

47. Mi volt közeli családtagjainak első kereső foglalkozása?

1. édesapja foglalkozása:.....
2. édesanyja foglalkozása:.....
3. házastársa /élettársa foglalkozása:.....

48. Közalkalmazott-e?

1. igen
2. nem

49. Amennyiben közalkalmazott, melyik közalkalmazotti kategóriába tartozik?:

.....

50. Mennyi az Ön besorolás szerinti havi bruttó bére?

.....Ft/hó

51. Mennyi bérpótlékot kap havonta?

.....Ft/hó

52. Mennyi túlóradíjat kap átlagosan havonta?

..... Ft /hó

53. Mely idegen nyelvből van nyelvvizsgálója, milyen fokozattal rendelkezik?

X-szel jelölje a megfelelő nyelvi végzettséget!

Nyelv	A nyelvvizsga szintje			
	középfokú A	középfokú B	középfokú C	felsőfokú
Angol				
Német				
Orosz				
Francia				
Latin				
Egyéb:				

54. Milyen tudományos fokozattal rendelkezik?

1. nincs tudományos fokozata
2. Ph.D
3. kandidátusi
4. egyetemi doktori
5. folyamatban van:.....

55. Tagja-e valamely pedagógiai szakmai szervezetnek?

1. nem
2. igen, éspedig:.....

56. Tagja-e valamely pedagógiai érdekképviselői szervezetnek?

1. nem
2. igen, éspedig:.....

57. Mely szakmai munkaközösség tagja?

1. nem tagja
2. igen, tagja szervezetnek, éspedig:.....

58. Mindent összevetve, megítélése szerint milyen jelenlegi családja anyagi helyzete?

Helyezze el családja anyagi helyzetét egy 1–5-ig terjedő skálán!

1. nagyon rossz
2. rossz
3. átlagos
4. jó
5. kiváló

59. Mi az a legfontosabb kérdés, probléma, ami mostanában foglalkoztatja?

.....

60. Vállalna-e – egy esetleges személyes találkozás keretében – kutatási célú interjú beszélgetést pedagógiai pályájáról?

1. nem
2. igen, elérhetőségem :.....

.....

Válaszait nagyon köszönjük!

JPTE Tanárképző Intézet

2. MELLÉKLET

Kérdőív a Janus Pannonius Tudományegyetemen
tanárképzésbe bekapcsolódó hallgatói számára

1. Neme:

1. férfi
2. nő

2. Kora: év

3. Lakóhelye:

1. Budapest
2. megyei jogú város
3. kisváros
4. község
5. egyéb, éspedig:

4. A Janus Pannonius Tudományegyetem mely szakjára jár?

1. tanárképes szak(ok):
2. nem tanárképes szak(ok):

5. Akar-e pedagógus lenni?

1. igen, mert:

.....
.....
.....

2. nem, mert:

.....
.....
.....

6. Miért választott olyan szakot, amely a pedagóguspályára készít fel?

.....
.....

7. Volt-e szűkebb családjában vagy rokonságában pedagógus?

1. igen
2. nem

8. Jellemezze azt a személyiséget, aki meghatározó volt az Ön pályájának alakításában!

.....
.....

154

9. Milyen műveltségi tárgyakat vett fel? Kérjük, írja le időrendi sorrendben!

Sor- szám	Tantárgy	Tanév		Kredit	A tanár neve	Kurzus 1. előadás 2. szeminárium 3. speciális kollégium 4. tréning 5. egyéb	Érdemjegy
		évek	félév				
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							

10. Sorolja fel időrendi sorrendben mindazokat a tárgyakat, amelyeket eddig a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében hallgatott!

Sor- szám	Tantárgy	Tanév		Kredit	A tanár neve	Kurzus 1. előadás 2. szeminárium 3. speciális kollégium 4. tréning 5. egyéb	Érdemjegy
		évek	félév				
1.							
2.							
3.							
4.							
5.							
6.							
7.							
8.							
9.							
10.							

155

11. Milyen nyelveken tanult egyetemi tanulmányai során? Ezeket milyen fokon használja?

nyelv: 1. ír 2. olvas 3. beszél
 nyelv: 1. ír 2. olvas 3. beszél
 nyelv: 1. ír 2. olvas 3. beszél
 nyelv: 1. ír 2. olvas 3. beszél
 nyelv: 1. ír 2. olvas 3. beszél

12. Sorolja fel idegen nyelvi végzettségeit!

Idegen nyelv	A nyelvvizsga időpontja	A nyelvvizsga szintje	A nyelvvizsga típusa (A, B, C)	Jelenleg milyen nyelvet tanul?

13. Használ-e számítógépet?

1. igen
2. nem

14. Milyen operációs rendszerekben dolgozik leggyakrabban?

15. Jellemezze az egyetemen folyó szaktárgyi képzést!

16. Jellemezze az egyetemen folyó tantárgy-pedagógiai képzést!

17. Jellemezze az egyetemen folyó pedagógiai képzést!

18. Jellemezze az egyetemen folyó pszichológiai képzést!

19. Az iskolai munkával, a tanulókkal való találkozást a tanárképzés melyik szakaszában tartaná fontosnak, és milyen formában?

156

20. Tanított-e valaha? Milyen egyéb kapcsolata volt/van gyerekekkel? (idegen nyelv oktatása, edzői munka, könyvtári munka, bébiszitter, ifjúsági szervezet stb.)

21. Milyen szakmai, technikai segítséget vár tanulmányi munkájához?

22. Értékelje 1–5-ig terjedő osztályzattal az egyetemen folyó oktatói tevékenységet!

1. a szaktárgyi képzés értékelése:
2. a tantárgy-pedagógiai képzés értékelése:
3. a pedagógiai képzés értékelése:
4. a pszichológiai képzés értékelése:

23. Milyen szakmai és magán-jellegű kérdés, vagy probléma foglalkoztatja jelenleg?

Amennyiben szívesen vállalna egy interjút vagy beszélgetést a pedagógusképzésről, kérjük, hogy adja meg elérhetőségét!

Válaszaikat köszönjük.

JPTE Tanárképző Intézet kutatócsoportja

3. MELLÉKLET

A strukturált interjú irányító kérdései

Az iskolai életút kérdésköre

- Hogyan alakultak felsőfokú tanulmányai az érettségit követően?
- Miért jelentkezett tanári képesítést nyújtó intézménybe?
- Volt-e a családjában pedagógus vagy a pályával kapcsolatosan mintát nyújtó személyiség?
- Miért a JPTE-re jelentkezett, és hogyan alakult egyetemi/főiskolai pályája?
- Milyen szempontok alapján választotta meg a szaktárgyi, a pedagógiai, a pszichológiai és a gyakorlati képzési órát?
- Mi a véleménye a JPTE-en folyó – saját szakját illető – szaktárgyi képzésről?
- Mi a véleménye a JPTE-en folyó pedagógiai - elméleti képzésről?
- Mi a véleménye a JPTE-en folyó tantárgy-pedagógiai (szak módszertani) és gyakorlati képzésről?
- Tapasztalatai alapján hogyan vélekedik a szaktárgyi, a pedagógiai – elméleti, a tantárgy-pedagógiai, valamint az iskolai tanítási gyakorlatok szervezeti és tantervi összefüggéseiről?
- Mi volt az egyetem/főiskola „pedagógiai üzenete”? Hogyan tükröződött mindez az előadásokon, szemináriumokon, módszertani órákon és a tanítási gyakorlatokon?
- Hogyan ítéli meg az egyetem/főiskola oktatóinak pedagógiai, módszertani és oktatástechnológiai felkészültségét és eszköztárát?
- Mikor végezte tanulmányait a JPTE-en, mikor diplomázott, és mire jogosította diplomája?
- Milyen szervezett oktatási formákban vett részt diplomája megszerzése után?
- Milyennek ítéli diplomája értékét és konvertálhatóságát a munkaerőpiacon?

A munkahelyi életút kérdésköre

- Hol és milyen munkakörben helyezkedett el diplomaszerzését követően?
- Röviden jellemezze eddigi munkahelyeit!
- Milyen tényezők segítették vagy hátráltatták a tanári pályán maradását, illetve annak esetleges elhagyását?
- Munkahelyeinek megválasztásában milyen szerepet játszott egyetemi/főiskolai előképzettsége?

A választott értékek kérdésköre

- Milyen értékeket tart legfontosabbnak életpályája alakításában?
- Hogyan alakultak értékválasztásai az első diplomaszerzése óta?
- Véleménye szerint, milyen értékeket közvetítsen az iskola és a pedagógus?
- Milyen típusú értékkonfrontációkat élt meg felsőoktatási tanulmányai idején, a munkahelyein, baráti körében vagy saját családjában?

A szakmai tapasztalatok kérdésköre

- Milyen pozitív és negatív tapasztalatokat szerzett eddigi pedagógiai gyakorlata során?
- Milyen következtetések vonhatóak le tanítási tapasztalatai alapján a tanárképzés fejlesztésére vonatkozóan?
- Milyen fejlesztő tevékenységgel találkozott tanulmányai és szakmai munkája során?
- Vállalt-e szerepet szakmai fejlesztési tevékenységben, és ha igen, mely területen és szerepkörben?
- Találkozott-e szakmai munkája során innovációt segítő vagy gátló hatásokkal, beállítódásokkal?
- Milyen fejlesztési lehetőségeket vagy hátrányokat lát az új tantervi szabályozásban?
- Jelent-e kihívásokat a tanárképzésre az új tantervi szabályozás?
- Vannak-e a tanárképzés megújításával kapcsolatban javaslatai?

157

4. MELLÉKLET

Fogalmak és kifejezések

Bolognai nyilatkozat	Az európai felsőoktatási térség kialakítása érdekében a kétfokozatú felsőoktatási struktúra elfogadását hangsúlyozza, amelyben az alapképzés (undergraduate) és az egyetemi (graduate) képzés egymásra épülnek. Az első, legalább három évig tartó fokozat elvégzése a feltétele a második fokozat megkezdésének. Az első fokozatnak a munkaerőpiacon felhasználható képesítést kell nyújtania. A hallgatói mobilitást az egységes kreditrendszer segítse.
Egyenértékű hallgató	A központi költségvetési támogatás kiszámítására szolgáló mutató: felsőoktatási normatíva teljes összegére jogosult, nappali tagozatos, általában kétszakos hallgató.
Expanzió: abszolút és relatív	Abszolút expanzió: egy iskolafokra belépők száma abszolút értékben növekszik, miközben a felvettek aránya a korosztályhoz viszonyítva növekszik vagy csökken. Relatív expanzió: egy iskolafokra belépők aránya a korosztályhoz viszonyítva növekszik, miközben létszámuk abszolút értékben növekszik vagy csökken.
Helyettesítési képesség	Egy adott iskolai végzettség felhasználhatósága, konvertálhatósága a munka világának eltérő területein.
Kényszerrendezés	A szakhoz vagy képzési irányhoz tartozó stúdiumok felvételének kötött vagy részben kötött sorrendje.
Kurzus	A karok vagy a Tanárképző Intézet tanrendjében szereplő, egy adott tantárgy különböző oktatók által különböző időpontokban tartott tanórái.
Kurzusleadás	A félév elején felvett, a leckekönyvben is regisztrált kurzus következmények nélküli törlése, amely általában csak a félév első felében lehetséges, vizsgaidőszakban már nem oldható meg. Feltételeit a Tanulmányi és Vizsgaszabályzat tartalmazza.
Mesterhez kötődés	A Művészeti Karon gyakorolt tanulmány szervezési és tanulásszervezési eljárás, amelyben az egyes hallgató egy adott oktató állandó felügyelete vagy instrukciói alapján készül a pályára.
Nem tanárképes szak	Azok a szakok tartoznak ebbe a halmazba, amelyek esetében tanári végzettség nem szerorzhető.
Normál vagy szimmetrikus eloszlás (Gauss-görbe)	Az adatok normál eloszlás esetén a számtani középérték, a modulusz és a medián egybeesnek.
Stúdium	A karok vagy a Tanárképző Intézet tanrendjében szereplő egy adott tantárgy egy féléves tananyaga.
Szakképzés	A választott szakhoz vagy szakokhoz tartozó szaktárgyi stúdiumok rendszere.
Szakmai képzés	A tanári szakmára felkészítő (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési) stúdiumok rendszere.
Tanári mesterségre felkészítés	A tanári szakmára felkészítő (pedagógiai, pszichológiai, tantárgy-pedagógiai és gyakorlati képzési) stúdiumok rendszere.
Tanárképes szak	Azok a szakok tartoznak ebbe a halmazba, amelyek csak tanári szakként végezhetőek el, vagy tanári szakként is elvégezhetőek.
Tanrend	A karok vagy a Tanárképző Intézet által többnyire egy-egy félévre készített stúdiumajánlat, amely közli az egyes stúdiumokhoz tartozó kurzusokat, azok oktatóját, az órák helyszínét és időpontját, valamint a kurzus rövid annotációját. A tanrend általában stúdium-felvételi sorrendet és felvételi feltételrendszert is tartalmaz.
Virtuális tanári szoba	Az interneten megtalálható tároló hely, ahonnan adatok, információk, szakirodalom, óratervék, tanulásiirányítási források nyelvek tölthetők le.

ÁBRÁK ÉS TÁBLÁZATOK JEGYZÉKE

1. FEJEZET

ÁBRÁK

1. ábra. A 18 éves korosztály, a nappali tagozaton érettségizettek és a felsőoktatás nappali tagozatára felvettek arányainak változásai, 1993–2000 (ezer fő). 10.
2. ábra. A felsőoktatásban az első diploma megszerzéséért tanulók aránya egyes korcsoportokban az OECD-országokban és Magyarországon, 1996 (%). 12.
3. ábra. A felsőoktatásban tanulók létszámának növekedési arányai 1975-höz viszonyítva az Európai Unióban és Magyarországon 1975/76 és 1996/97 között (%). 13.
4. ábra. Az Európai Unió és a Pécsi Tudományegyetem* első diplomát szerző hallgatóinak kormegoszlása, 1994/95 (%). 14.
5. ábra. Az első diploma megszerzéséért tanuló nők és férfiak arányai az Európai Unióban és néhány tagállamban, 1997/98 (%). 15.
6. ábra. A 12. osztályosok, a közülük felvételizők és a felvettek száma, 1991–2000. 17.
7. ábra. A felsőoktatási intézmények nappali tagozatára jelentkezettek és felvettek létszáma, 1986–2000. 18.
8. ábra. A felsőoktatás nappali tagozatos képzési létszámainak növekedési arányai 1986 és 2000 között szakágak szerinti bontásban (1986 = 1). 20.
9. ábra. Nappali tagozatos felvételi arányok szakáganként, 1986 és 2000. 21.
10. ábra. A nappali tagozatos pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek létszámadatai, 1986–2000. 21.
11. ábra. Nappali tagozatos pedagógusképzésre, illetve bármely más szakirányra jelentkezettek és felvettek létszámadatai, 1986–2000. 22.
12. ábra. A tanulók és a pedagógusok létszámának alakulása az 1999/2000-es tanévben az 1990/1991-es tanév százalékában. 23.
13. ábra. A pedagógusképzésre felvettek számának növekedési arányai Magyarországon és a Pécsi Tudományegyetemen (1985=100%). 26.
14. ábra. Az első évfolyamra felvett nappali és a levelező tagozatos hallgatók létszámadatai a Pécsi Tudományegyetemen, 1985–2000. 28.

TÁBLÁZATOK

1. táblázat. A nappali tagozaton első helyre jelentkezők, az összes jelentkezések, valamint az államilag finanszírozott és a költségtérítéses helyekre felvettek létszáma, 1996–2000. 19.

2. FEJEZET

ÁBRÁK

15. ábra. A Clark-háromszög. 31.
16. ábra. A Pécsi Tudományegyetem feltételezett helye a Clark-háromszögben. 34.
17. ábra. A központi és a képzési normatívák viszonya a Pécsi Tudományegyetemen a biológia és testnevelés szakok esetében, 1997 és 2001 között (E Ft). 50.
18. ábra. A normatívák növekedési arányai karonként a Pécsi Tudományegyetemen, 1997 és 2000 között. 51.

19. ábra. Az egy tanulóra jutó költségvetési támogatás reálértékének alakulása az oktatás különböző szintjein, 1990–1996 (1990 = 100%). 52.
20. ábra. A felsőoktatás oktatói és hallgatói létszámadatai, 1990–1998. 54.

TÁBLÁZATOK

2. táblázat. A tantárgyi rendszer és az óraszámok változása, 1992–2000. 40.
3. táblázat. A képesítési követelményekben megadott óra- és kreditszámok és a tanári mesterségre felkészítés arányai. 42.
4. táblázat. A kreditrendeletek hatása a szak- és a szakmai képzés arányaira. 43.
5. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Karának költségvetési kerete és nappali tagozatos hallgatóinak létszáma, 1985–1991. 45.
6. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Karának költségvetési kerete, nappali és levelező tagozatos hallgatóinak létszáma, illetve az egy főre eső költségvetési összeg, 1985–1991. 46.
7. táblázat. Az „egyenértékű hallgató” számításának szorzószámai a 154/1996-os, a 72/1998-as, a 112/1999-es és a 120/2000-es kormányrendeletekben. 49.
8. táblázat. A Tanárképző Intézetben megtartott órák száma, az oktatók és a hallgatók létszáma és arányaik, 1999/2000–2001/2002. 54.

3. FEJEZET

ÁBRÁK

160

21. ábra. A vizsgált képzési területeket minősítő osztályzatok gyakorisági eloszlása. 75.

TÁBLÁZATOK

9. táblázat. A kérdőívet kitöltők karok szerinti megoszlása. 60.
10. táblázat. A nappali tagozatosok mintájába került hallgatók településtípusok szerinti megoszlása. 61.
11. táblázat. A hallgatók nyelvismeretének adatai. 62.
12. táblázat. A vizsgált hallgatók pedagóguspályával kapcsolatos szándékainak nemek és karok szerinti megoszlása. 64.
13. táblázat. A tanítani szándékozó hallgatók legfontosabb motívumai. 64.
14. táblázat. A pályaelutasítás legfontosabb indokai. 65.
15. táblázat. A hallgatók szakválasztással kapcsolatos motívumai. 65.
16. táblázat. A szaktárgyi képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban. 67.
17. táblázat. A pedagógiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban. 69.
18. táblázat. A pszichológiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban. 71.
19. táblázat. A tantárgy-pedagógiai képzésre adott osztályzatok átlagai nemek és karok szerinti bontásban. 73.
20. táblázat. A képzési területek átlagosztályzatai a tanári pályára készülő és a tanítani nem szándékozó hallgatók minősítése alapján. 76.
21. táblázat. A tanítással kapcsolatos szándék adatainak településtípusok szerinti csoportosítása. 77.
22. táblázat. A hallgatók szakmai találkozása gyermekekkel, karonkénti és nemenkénti bontásban. 79.

4. FEJEZET

ÁBRÁK

22. ábra. Az első évfolyamra beiratkozottak és a kérdőívet visszaküldtek arányai megyénként (első tíz adat). 84.
23. ábra. A kérdőívet visszaküldők diplomaszerzési évének gyakorisági megoszlása. 91.
24. ábra. Volt hallgatóink és a nappali tagozatosok képzési területekkel kapcsolatos rangsora. 96.
25. ábra. A különböző településtípusokon élő kollégáink gyakorlati és pedagógiai képzéssel kapcsolatos értékelése. 98.
26. ábra. Az eltérő minősítésű diplomákkal rendelkezők képzési területekkel kapcsolatos osztályzati átlagai. 99.
27. ábra. A képzési területek osztályozással történő értékelésének számtani átlagai a hallgatók és a végzetek tanítási szándékok szerinti csoportjaiban. 100.
28. ábra. Az oktatók munkájával és a tanultak használhatóságával kapcsolatos értékelés összefüggései a gyakorlati képzés minősítésében. 102.
29. ábra. A továbbképzéseken részt vevők megoszlása a szervező intézmények között (fő). 112.

TÁBLÁZATOK

23. táblázat. A kérdőívet visszaküldők és az utolsó vizsgálati évben tanárként végzetek karok szerinti megoszlása. 85.
24. táblázat. A mintába került pedagógusok életkori átlagai. 86.
25. táblázat. A kérdőívet visszaküldők diplomáinak megoszlása képzési szintek és a tagozatok szerint. 86.
26. táblázat. A végzett pedagógusok nyelvismerete. 87.
27. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása képzési szintek és a megszerzett diplomák száma szerint. 89.
28. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása tagozatok és a megszerzett diplomák száma szerint. 89.
29. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása a diplomák száma szerint. 90.
30. táblázat. A pályán maradók és a pályaelhagyók megoszlása az első diplomák megszerzésének éve szerint. 90.
31. táblázat. A pályán maradók és elhagyók megoszlása a diplomák minősítése szerint. 91.
32. táblázat. A településtípusok és a pályán maradás összefüggései. 92.
33. táblázat. A szaktárgyi képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban. 93.
34. táblázat. A gyakorlati képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban. 94.
35. táblázat. A tantárgy-pedagógiai képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban. 95.
36. táblázat. A pedagógiai képzés osztályzatainak megoszlása a vizsgált dimenziókban. 95.
37. táblázat. A képzési területek osztályozással történő értékelésének számtani átlagai a hallgatók és a tanárként végzetek településtípusok szerinti csoportjaiban. 101.
38. táblázat. Volt hallgatóink javaslatai a képzés átalakítására. 102.
39. táblázat. Volt hallgatóink által megnevezett, a pedagógiai folyamatokba beépítendő új tartalmak. 106.
40. táblázat. A pályán működő volt hallgatóink iskoláinak lezárt és tervezett innovációs tevékenysége. 108.
41. táblázat. Az innovációs tevékenységek csoportosítása a kezdeményezők és az iskolák vállalkozási kedve szerint. 108.
42. táblázat. Volt hallgatóink innovációs tevékenysége nemek szerinti bontásban. 109.

161

43. táblázat. Az oktatási tartalmakat meghatározó dokumentumok „szabályzó ereje”. 110.
44. táblázat. A továbbképzések hatása a végzettek munkakörére és fizetésére. 113.
45. táblázat. Pályaelhagyó és tanárként dolgozó volt hallgatóink mindennapi problémái. 113.
46. táblázat. A pályaelhagyók és a tanárként dolgozók anyagi helyzete. 114.

FÜGGELÉK

1. táblázat. A nappali tagozaton érettségizettek száma és a 18 éves népességhez viszonyított aránya, 1990–2000. 127.
2. táblázat. Az 1975 és 1999 között született korosztályok létszáma 1999. január 1-jén. 127.
3. táblázat. Az OECD-országok felsőoktatási létszámának növekedési arányai 1997-ben 1990-hez viszonyítva, valamint az első diplomát szerzők aránya, 1995 és 1996. 127.
4. táblázat. A felsőoktatás nappali tagozatára jelentkezők, illetve a felvettek létszámának és arányának alakulása, 1986–2000. 128.
5. táblázat. Az egyes szakági képzésekre jelentkezők aránya a nappali tagozaton (a pedagógus szakág kivételével), 1986–2000. 128.
6. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatának valamely szintjére jelentkezők és a felvettek létszáma, 1986–2000. 129.
7. táblázat. A regisztrált pedagógus-munkanélküliek számának alakulása végzettségük szerint, 1993–1999. 129.
8. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatára jelentkezők létszámának és arányainak alakulása képzési irányonként, 1986–2000. 130.
9. táblázat. A pedagógusképzés nappali tagozatára felvettek létszámának és arányainak alakulása képzési irányonként, 1986–2000. 130.
10. táblázat. Az államilag finanszírozott és a költségtérítéssel nappali tagozatos pedagógusképzés létszámadatai képzési irányonként, 1997–2000. 131.
11. táblázat. A felvételi arányok alakulása a pedagógusképzésben nappali tagozaton, képzési irányonként, 1986–2000. 131.
12. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemre beiratkozott első évfolyamos nappali és levelező tagozatos hallgatók létszáma, 1985–2000. 132.
13. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemre felvett első évfolyamos hallgatók megoszlása megyék szerint, 1985–2000. 133.
14. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatára beiratkozott első évfolyamos hallgatók létszáma nemenkénti bontásban, 1985–2000. 134.
15. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán egyetemi és a főiskolai képzésben részt vevő hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000. 134.
16. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán végzett hallgatók létszáma és aránya nemenkénti bontásban, 1985–2000. 135.
17. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem nappali és levelező tagozatán egyetemi és a főiskolai szintű képzésben végzett hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000. 135.
18. táblázat. A Pécsi Tudományegyetemen nappali és levelező tagozatos képzésben végzett hallgatók létszáma és aránya, 1985–2000. 136.
19. táblázat. A Pécsi Tudományegyetem intézményi és szakfeladatokra lebontott költségvetési keretszámai, 1985–1996 (E Ft). 136.
20. táblázat. A 154/1996. (X. 16.) Korm. rendelet által meghatározott hallgatói normatívák (E Ft). 137.
21. táblázat. A differenciált képzési, fenntartási és működtetési normatívák rendeletekben meghatározott összege néhány finanszírozási csoportban. 138.
22. táblázat. A normatívák képzési aránya a Pécsi Tudományegyetemen néhány szak esetében (E Ft). 139.

23. táblázat. A nem tanárképes szakot választó hallgatók pályával kapcsolatos szándékai. 140.
24. táblázat. A nappali tagozatos hallgatók mintájának karok és nemek szerinti megoszlása. 140.
25. táblázat. A hallgatók átlagéletkora kari és nemenkénti megoszlásban 140.
26. táblázat. A számítógép-használók aránya a mintába került férfiak és nők körében. 140.
27. táblázat. A pályaalakítás szempontjából meghatározó személyiség jellemzése. 140.
28. táblázat. Pedagógusok a mintába került hallgatók családjában. 140.
29. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők nemek szerinti megoszlása. 140.
30. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők tagozatok szerinti megoszlása. 141.
31. táblázat. A végzettek és a kitöltött kérdőíveket visszaküldők képzési szintek szerinti megoszlása. 141.
32. táblázat. A mintában szereplők megyénkénti megoszlása. 141.
33. táblázat. A mintába került pedagógusok középiskolai tanulmányok szerinti megoszlása. 141.
34. táblázat. A vizsgálatba bevont volt hallgatóink településtípusok szerinti megoszlása. 141.
35. táblázat. A kérdőívet visszaküldők megoszlása diplomáik száma szerint. 141.
36. táblázat. A diplomák minősítés szerinti megoszlása (a kérdőív válaszai alapján). 142.
37. táblázat. Az idegennyelv-ismeret a pályán maradók és a pályaelhagyók körében. 142.
38. táblázat. Volt hallgatóink pedagógiai munkával kapcsolatos értékrangsora. 142.
39. táblázat. A továbbképzések típusai, intézményei és a végzettség igazolásai. 143.
40. táblázat. Az új munkahely választásának szempontjai. 143.

