KORMOS KEVIN

Miért tűnnek el a tanárszakos hallgatók?

Kísérlet a lemorzsolódás okainak körüljárására az ELTE osztatlan tanárképzésének magyar–angol szakpárján narratív vizsgálattal

A pedagógushivatás olyan ellentmondásokkal és kihívásokkal telitűzdelt létforma, mely fejlődésének minden szakaszát érdemes górcső alá venni. Attól a perctől, hogy valaki késztetést érez magában a tanárságra, egészen odáig, hogy tanári életpályamodellt lezárva és megélve, (értékítélettől függetlenül) *tanári hagyatékkal* vonul ki az oktatás színteréről.

Találkozhatunk olyan statisztikákkal, amelyek azt bizonyítják, hogy a tanárszakra jelentkezők többsége a többi egyetemi képzésre jelentkezőknél átlagosabb képességűek, az intézmények, ahonnan jönnek, kevésbé jó kompetenciaeredményekkel rendelkeznek, és sokszor a tanárság az első generációs értelmiségiek ösvénye.[1]

Ezek szerint a felsőoktatásba kerülő hallgatók „rosszabbik felének" kezében van a jövő generációja? Mondhatjuk, hogy a statisztikák és általános nézetek, megítélések tükrében egy öngeneráló probléma a tanárképzés úgy, ahogy van? A diszciplináris képzésben részt vevő egyetemi oktatók általános vélekedése, hogy a tudós társadalmi réteg kitermelésének csődje a tanárképzés, és ez a vélekedés megbélyegezi a tanárszakos hallgatókat?

Egy többéves osztatlan tanárképzés mellett dönteni eleve „kockázatos". Az átlagos 18 éves, frissen érettségizett máris lekötötte magát az elkövetkezendő 5 vagy 6 évre, állami képzésen vállalva a kockázatot, hogy nem lehet akármikor következmény nélkül elhagyni a szakot, a súlyos tandíj visszafizetése kötelező, azon szerencsések, akik viszont sikerrel elvégzik, tudják, hogy a tanulmányaikkal megegyező ideig kötelesek itthon dolgozni.

$18 + 5 + 5 = 28$ vagy $18 + 6 + 6 = 30$ (ahol az első szám az egyetemre kerülés kora, a második a képzés hossza, a harmadik a képzés idejének megfelelő mennyiségű Magyarországon végzett munka ideje).

Olyan tényezőket nem is kívánok érinteni, hogy az egyéb osztatlan képzések, melyek ilyen képletekkel leírhatók, társadalmilag a megbecsültség fellegvárában helyezkednek el. Jogász, orvos, agrármérnök stb. – még a felvételivel is megéri akár évekig újra próbálkozni az ilyen képzésre készülőknek.

Azt vizsgálni tehát, hogy hogyan alakul a tanárképzésre felvett hallgatók sorsa: fontos, hiszen ők azok, akik dacolva a fenti tényezőkkel, megküzdve a lenézéssel és gyakorlati akadályokkal, vállalták a tanárképzést.

Pedagóguscsaládból jövök, és a szüleim voltak, akik leginkább szerettek volna lebeszélni a tanári pályáról. Szakpárom mindkét tárgyából emelt érettségit tettem kiváló eredménnyel, felsőfokú nyelvvizsgával és OKTV 7. helyezéssel érkeztem az egyetemre. Sok hozzám hasonló, sok tőlem eltérő hátterű hallgatótársammal végzem harmadik éve a tanárszakot, azonban a tanárszakosok lemorzsolódását nem mint globális eredményt, hanem sokkal inkább mint kézzel fogható jelenséget tapasztalom. Elkötelezett társaim tűnnek el, barátok, pedagógustársak; egyetemi hallgatók.

Fontos a tanárszakosok lemorzsolódásának kérdése, hiszen – ha nem is a szigorú bemeneteli követelmények miatt, hanem az elköteleződés és önfeláldozás olyan fokú jelenléte okán, melyek nem sok más felsőoktatási irányban tapasztalhatók – egy különleges csoportról van szó.

Huszár Zsuzsanna egy kutatása[2] is ezt támasztja alá, eredményeiből kiolvasható, hogy a pálya alulfizetettsége és a jelentős alkalmazkodási kényszer ellenére választják a pedagógusjelöltek ezt a pályát, és számukra – számunkra – ez sokkal inkább hivatás, mint pusztán szakma.

(Témamegjelölés, felépítés, az interjúkban lehetségesen felmerülő mintázatokra vonatkozó előzetes kutatói elvárások) Falus szerint[3] a **pedagógiai kutatás** célja többek között az, hogy hozzájáruljon az oktatás-nevelés eredményességéhez. Egy akármilyen oktatási intézmény problémái és az abból való lemorzsolódás releváns téma lehet, de talán a **tanárszakos hallgatók lemorzsolódása** egy lépéssel megelőzi ezeket, hiszen az oktatás-nevelés eredményességének egyik legmarkánsabb problémája a tanárhiány. A Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (*későbbiekben*: KK) adatai szerint 2018. augusztus végén több ezer betöltetlen tanári állás volt meghirdetve az állami intézmények közt.[4] A kérdésfelvetés azért is fontos, mert egy szakma pályaszocializációs problematikáját tükrözi. Az adatok hitelességét vizsgálni külön dolgozatot igényelne, hiszen a KK nem rendelkezik hivatalos adatokon alapuló statisztikával. Ennek az okait nem kívánja vizsgálni a dolgozat, jóllehet nem csekély jelentőségű tényező.

Elsődleges **célja** az írásomnak, hogy közelebbivé hozza a statisztikák mögött megbújó jelenségeket, **feltételezésem** pedig, hogy azon tanárszakos hallgatók, **akikben él olyan belső tanári modell, amely pozitívan megerősíti őket a szerepükben, sokkal inkább ellen tudnak állni az őket érő akadályoknak, és kevesebb eséllyel morzsolódnak le.**

Fontos, a kutatás folyamatában megfogalmazódott cél az is, hogy olyan összefüggéseket keressek a narratívákban, amelyek hasznosak lehetnek a képzés szervezésére, javítására, fejlesztésére, újragondolására.

A feltételezésemet nem hipotézisként kezelném, hiszen hipotézis felállítása, majd igazolása vagy cáfolása nem feltétlenül lehet a vizsgálódásomnak célja/módja, lévén hogy a kvalitatív kutatások esetében nem előre meghatározott kategóriákkal kell dolgozni, és a hangsúly inkább a feltáráson, bemutatáson és a jelenségek felfejtésén van.[5]

A kutatás módszertani megalapozottságát bizonyítandó a módszer leírása után **elméleti bevezető** következik, a ***Narrative Inquiry,*** a vizsgálandó témakörre való alkalmazhatóságának bizonyítása érdekében. Az elméleti bevezető a módszertannal szervesen összekapcsolódik, hiszen a narratív interjú egy módszertani eljárás, amely a kvalitatív tudományos munkák egyik hatékony tényfeltáró metódusa. A narratív eljárás után Markus és Nurius **lehetséges énképek** elméletét[6] ismerteti a dolgozat, illetve azt, hogy a tanárképzés hogyan járulhat hozzá a jövőbeli tanári énkép kialakulásához.

Az adatgyűjtés folyamatának és módszerének alapos ismertetése után a kapott **eredmények elemzése**, a dolgozat fókusza következik. A dolgozat eredményeinek feltérképezésében a narratív interjúk során az alanyok válaszaiban felbukkanó **mintázatok** segítettek (l. 5. táblázat). Az előforduló mintázatok alapján a lemorzsolódás lehetséges okait igyekszem feltárni.

A dolgozatot végül nemcsak egy összegzés, hanem a kutatás folytatásának lehetséges további irányai zárják. Ezt egy több szakaszból álló, több évet felölelő munkafolyamatnak tervezem.

(Relevancia) Az OECD szerint[7] ha egy ország az oktatási rendszerén szeretne javítani, akkor négy területen kell újítania. A pedagógusképzésen, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének rendszerén, a minőségértékelésen és a pedagógusok az oktatás megújítása iránti elkötelezettségén.

A pedagógusképzés egyik jelentős – ha nem legjelentősebb – feladata maga a képzésben résztvevő hallgatók megtartása. A kutatásom elemez és reflektál, azonban a negyedik terület legalább annyira jelentős, mint a pedagógusképzés vizsgálata.

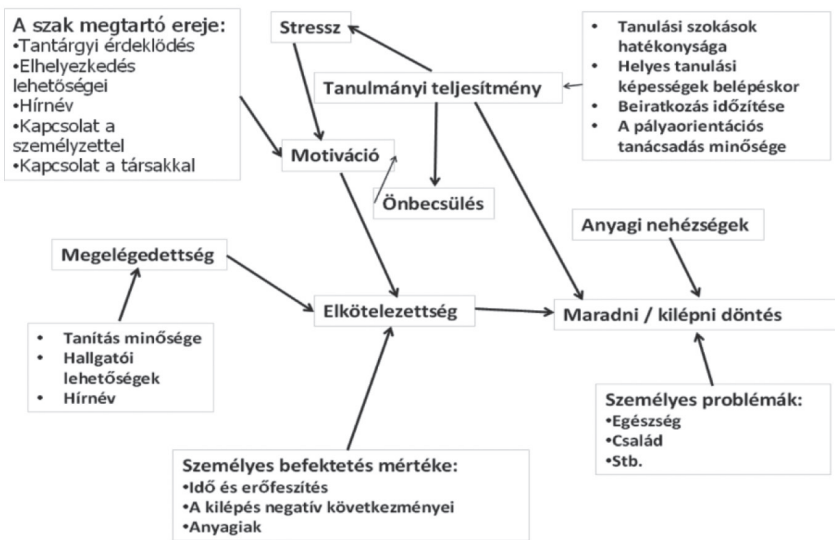
Lukács és Sebő egyetemi lemorzsolódást vizsgáló cikkében[8] kiemeli, hogy az egyetemi tanulmányok megszakítása számos költséggel jár. Az érintett hallgató, a környezete, az intézmény és társadalom számára egyaránt. Ez többek között érinti az államilag finanszírozott félévek költségét, a család oktatásba való befektetését is.

Ahogy a hallgató kerül legelőre ebben a felsorolásban, én is hallgatói oldalról közelíteném meg elsősorban a kérdéskört. Feltételezve, hogy a mindenkori jelentkező saját autonóm döntése volt az adott szak kiválasztása, és felvételt nyerve, tanári alkalmassági vizsgán átesve, alaposan kiszűrt és megválogatott, tanári pályára való emberekről van szó. Vagy mégsem? Az alkalmassági vizsgát és a teljes tanári felvételi folyamatot számos kritika éri: a kutatásom mind intézményi megközelítésből, mind hallgatói oldalról körüljárja ezt a témát.

Bean korai elméletében[9] a családi és intézményi támogatást és az anyagi segítséget helyezi középpontba, ezek általánosságban igazak lehetnek, de feltételezésem szerint a tanári szakról való kilépés egyéb, különböző okokból történhet.

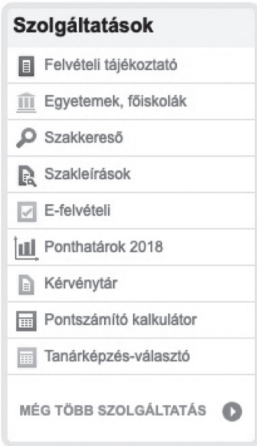
Alapvetően megkülönböztethetünk kényszerdöntést és önkéntesen meghozott döntést. Medway és Penney elmélete[10] mentén a sok elmulasztott vizsga, betegség vagy családi szerepvállalás megnövekedése állhat a kényszerdöntések mögött, míg az önkéntes döntés esetében tudatos döntésről van szó, saját bevallás alapján a tanulmány szerint ez ritka.

Itt ragadnám meg a legnagyobb eltérést. Számos érdekes és fontos problémára találhatunk megoldást a személyes narratívák mentén.



1. ábra. Bennett útvonal modellje[11] az egyetemről való kilépéssel kapcsolatban

Fontos és érvényes lehet az 1. ábrán mutatott modell az „általános” egyetemi lemorzsolódás vizsgálatára, könnyen be is rekeszthetném a vizsgálódásomat, hiszen a legközvetlenebb hatást a döntésre az anyagi nehézségek és személyes problémák gyakorolják. Ha azonban vetünk egy pillantást a szak megtartó erejére, amely motiválttá teszi a hallgatókat, láthatjuk, hogy az elhelyezkedés lehetősége egy kiemelten fontos „megtartó erő”. Habár az elhelyezkedés lehetősége naiv feltételezésem szerint valóban magas, az anyagi megbecsültség, amely ezzel jár, közel sem tűnhet az egyik legerősebb indoknak, amiért a hallgató ne hagyja el a tanári szakot.



2. ábra. Tanárképzés-választó a felvi.hu főoldalán

Bennett modelljében[12] a „tantárgyi érdeklődés” kategóriájának árnyaltabb és részben eltérő alkategóriájába lehetne elképzelni a tanári szerepbe való átlépést is, mely feltételezésem szerint nagyobb megtartó erő, mint a fent említettek közül bármelyik, és az osztatlan tanárképzés sajátja, de természetesen valójában nem jelenik meg a modellben. A modellben az a korábban már említett jelenség sincs benne, hogy a tanárszakosok számára a tanárság egy hivatás, nem csupán szakma. Véleményem szerint erről a hivatásról lemondani is más, mint más olyan szakmáról, amelyet egyetemi képzés biztosít.

Árulkodó lehet továbbá a felvi.hu főoldalán megjelenő menüsor (l. 2. ábra), ahol a Tanárképzés-választó menüpont önállóan megjelenik. Ez egy másik képzési területtel sem összehasonlítható szerepet mutat.

A legfrissebb statisztika azt támasztja alá, hogy a pedagógusképzésnek a felvételiben az első helyen való megjelölésének száma alapképzésben és osztatlan mesterképzésben a harmadik legnépszerűbb. A gazdaságtudományok és műszaki képzés előzi csak meg (l. 1. táblázat).

képzési terület	2017	2018
gazdaságtudományok	16,30%	17,10%
műszaki	13,50%	13,80%
pedagógusképzés	14,10%	13,70%

1. táblázat. A felvételin első helyen megjelölt képzések eloszlása.
Saját szerkesztés, forrás: https://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlemenyek/18A_jelentkezesi_adatok. Letöltve: 2018. 11. 26.

Az osztatlan tanárképzésben megkülönböztethetünk közismereti, művészeti és szakmai képzéseket. A közismereti képzések közül a második legnépszerűbb a magyar–angol szakpár.

Ezt a típusú képzést 2013 szeptemberétől indította újra az ELTE, az utolsó tanári mesterképzést pedig 2016-ban nyitották meg. Kutatásom a 2016-ban az ELTE magyar–angol osztatlan képzésére felvett hallgatók körét érinti. A vizsgálat idején harmadéves vagy már egyetemi tanulmányaikat megszüntetett hallgatók sorsa tehát

nem általánosítható, nem örökérvényű, de ahogy közelítünk az eddig a marginálisabbnak nevezhető csoportig, arra a következtetésre juthatunk, hogy van mit tanulni ezekből az esetekből, egyes problémák nem kötődnek szervesen a szakpárhoz.

Egyetemi képzésről, pedagógusképzésről, azon belül is az egyik legnépszerűbb szakról való lemorzsolódásról van szó.

(Módszer) Szabolcs Éva meghatározása alapján[13] a kvalitatív metodológiában a kutató szerepe aktív; a kutató és kutatott jelenség interakciója elválaszthatatlan. A tanárszakosok, az ELTE magyar–angol szakpárján (mostantól: képzés) tanuló hallgatók sorsa az én sorsom is, tapasztalataikhoz hasonlókat részben személyesen átéltem. A tanárképzés sorsa, a tanárszakosok megbecsültsége szívügyem.

A kutatáshoz megkerestem 6, a vizsgálat idején is a képzésben tanuló szaktársamat (akik az 5. félévben jártak), és 6 olyan volt egyetemi hallgatót, akik már elhagyták a szakot (annak 2., 3. vagy 4. félévében). Az őszinteség, megnyílás és könnyebb bizalom kialakításának reményében olyan alanyokat választottam, akiket személyesen is ismerek, az anyagfelvétel pedig anonim volt a kutatásban. A hallgatók fókusz szerinti legfontosabb vallomásait a képzés szerinti státuszuk mentén neveztem el. LH 1–6 a lemorzsolódott hallgatókat jelölte, OTH 1–6 a képzésben továbbra is résztvevőket, az osztatlan tanárszakos hallgatókat.

Először egy személyes beszélgetést folytattam minden alannyal, körüljárva a kutatásom legfőbb kérdéseit, majd kivétel nélkül mindenki vállalta a félig strukturált interjú mentén való önvallomás lejegyzését. A hallgatótársaim és egykori hallgatótársaim lelkesek és segítőkészek voltak, sőt nehéz volt visszautasítani azoknak a képzésben résztvevőknek a kérését, akik szintén szerettek volna részt venni ebben a kutatásban, azonban a kutatás kvalitatív jellege miatt és az eredmények alapos elemzésének érdekében kénytelen voltam kétszer hat főben maximalizálni a létszámot.

Az első, félig strukturált kérdőívben az irányvonalakban megjelentek a narratív kutatás egyes alapvető szervezőelemei, mint például a személyi és közösségi viszonyok, helyszínek vizsgálata[14] ezek kiegészültek a vizsgált témakörhöz egyéni módon kapcsolódó kérdésekkel, például a belső pedagógiai modell meglétét vizsgálva, a képzésre vonatkozó meglátásokat körüljárva. Az LH és OTH alanyok kis részben eltérő témaköröket kaptak, előbbiek esetében nagyobb hangsúlyt kapott a saját egyetemről való távozásuknak története, míg utóbbiaknál azokra az elképzelésekre voltam kíváncsi, amelyek a képzésben tanulókban élhetnek a szak elhagyásának súlyos tendenciájával kapcsolatban.

A képzésben átlagosan 84,6%-ban reprezentáltak a nők, vagyis a mintában összesen egy férfi kitöltő szerepel, azonban ennek jelentőségét a dolgozatom nem vizsgálja.

A felvett vallomások elemzése, értelmezése mentén új, érdekes mintázatok rajzolódtak ki, amelyek erősen befolyásolták a kutatás irányát. A képzésről való lemorzsolódás okai közt markánsan megjelent a feszültség az osztatlan tanárképzés és a diszciplináris képzés között, a tanári szerep megjelenésének hiánya a képzés első felében, a pedagógiai és pszichológiai blokk hasznossága és a szakmódszertani felkészítés kérdésköre. Ezek vizsgálatára strukturált interjút készítettem, amelyet csak az OTH alanyok töltöttek ki, hiszen az LH adatközlők különböző félévekben hagyták el a képzést, kevésbé szolgálhatnak átfogó, a képzés javítását elősegítő információval, mint az OTH adatközlők, akik már a pedagógiai és pszichológiai blokk lezárásához közelednek.

A kutatás folyamatában fogalmazódott meg az a kérdés is, hogy a kutatásomnak hogyan lehet az elméleti vizsgálódás mellett gyakorlati haszna ebben az oktatási-nevelési folyamatban, és a válasz a vallomásokban megjelent arányoknak megfelelően a következő: azokat a képzésre vonatkozó aspektusokat elemzem részleteiben, amelyek

intézményi oldalról hasznosíthatóak. A dolgozat továbbgondolását egy egy év múlva megismételt vizsgálattal képzelem el, amelyben a hallgatói utakat vizsgálnám személyes szinten.

Az OTH alanyok strukturált interjújában három olyan kérdés volt, amelyre 1-től 10-ig terjedő skálán kellett megjelölniük, hogy mennyire érzik, hogy leendő tanárként kezelik őket: 1., az angol szakon 2., a magyar szakon 3., a pedagógiai és pszichológiai blokkokban.

A kutatás két elméleti alappillére a narratív kutatási metodológia, és Markus és Nurius[15] lehetséges szelfek (énképek) elmélete, amelyeket az eredmények közlése előtt mutat be a dolgozat.

A narratív vizsgálódás

„Like other qualitative methods, narrative relies on criteria other than validity, reliability, and generalizability. The language and criteria for narrative inquiry are under development.”[16]

A fentebbi idézet egyszerre könnyíti és nehezíti a tudományos igényű munkát, hiszen mind a nyelvezet, mind egy kutatási módszer ismérvei fontosak, hogy megismételhetővé váljanak a kísérletek. Fóris Ágota kiemeli[17] az etikai normákról a tudományos kutatásban, hogy egy publikáció során olyan részletesen kell leírni a kutatás menetét, módszerét és eszközeit, amennyire csak lehet. Azonban hogy egy közhellyel éljek: nincs két egyforma történet.

Akkor mégis miért a narratív és legfőképp: hogyan?

Nahalka István a mérést mint átkot és áldást jellemzi,[18] és a kutatások komolyságát kritizálja, jelesül azokat, amelyekben a kutatók teszt segítségével szeretnék bizonyos képességek fejlettségét mérni. Erre számos példát ismerhetünk. Ezen mérésekre reflektálva, kissé ironikusan úgy fogalmaz, hogy „nosza kitalál feladatokat, amelyek – szerinte – az adott képesség alkalmazásával oldhatók meg […] minden gyermekhez hozzárendel egy számot”.[19]

Ez a pozitivista gondolkodás feltételezi, hogy a hozzárendelt számmal „tudományosan” lehet értékelni a kívánt területet, és elvonatkoztatva a személytől, narratívától, kizárólag a számokkal és értékekkel dobálózva, lényegében akadály nélkül lehet eredményekre jutni. Annak ellenére, hogy ezt cinikusan kezeli, később azonos művében állítja, hogy a természettudományok művelői igazából jelentősen közelebb vannak a modern tudományelméleti gondolkodásmódhoz, mint azok, akik több humán jelenséget kutatnak, elméleti kontextusba való helyezés nélkül.

A kvalitatív és kvantitatív kutatási módszerek közti, induktív és deduktív oppozíciót és a természet- és egyéb tudományok diszciplínáit szembeállító elméletek alapos körbejárása helyett arra az egyszerű következtetésre szeretnék kitérni, hogy ahogy maga az ember nem leírható, kizárólag kódrendszerben értelmezhető, hanem teljességében utánozhatatlan és egyedi, úgy nincs szükség *kizárólagos* elméleti keret hajkurászására sem (a módszerességet betartva). Hiszen az ember kódrendszerével megalkotott, önmagát, viselkedését és egyéb emberi tényezőket leírandó elméletek nem feltétlenül hozzák közelebb, inkább behatárolják az individuumot és annak jelentőségét. Úgy gondolom, hogy egy olyan tudományterületen, mint a neveléstudomány, elengedhetetlen az ember, hiszen ember nevel embert. Szám, adathalmaz, statisztika képezhető, de ember embert ért. A kérdőívemben ezért is kapott helyet egy ezzel kapcsolatos idézet, amelyre tetszés szerint reflektálhattak a hallgatók.

„No significant learning can occur without a significant relationship.”[20]

Connelly és Clandinin írásukban[21] kitérnek arra, hogy az efféle vizsgálódások egyre nagyobb szerepet kapnak az oktatással kapcsolatos kutatások körében. A tanulási környezet, motiváció, tapasztalatok, attitűdök és egyéb oktatásban lényegi tényezők sem általánosak,

egyformák (még egy intézmény, egy közösség két hasonló tagja között sem), ezért is gondolom, hogy a kvalitatív kutatás nemcsak érvényes, hanem rettentően fontos is.

A kvalitatív kutatás egyik jellemzője az alacsonyabb alanyszám, amelyet a jelen kutatásban az is indokol, hogy kizárólag olyan hallgatókat szerettem volna adatközlőnek választani, akiket személyesen ismerek, hogy ezzel is bizalmasabb légkört tudjak kialakítani az adatfelvétel során.

Szabolcs kiemeli,[22] hogy az ilyen jellegű kutatások előnye, hogy realisztikusabb, életközelibb képet képesek felmutatni. Szemben a pozitivista paradigmával, a vizsgált valóság nem eleve létező, hanem konstruált dolog, és az ismereteket nem csak az észlelésből származtatja, hanem a jelentésből és értelmezésből.

Hátránya tehát, hogy nem különíti el a tényeket és az értékeket. Az értelmezés szabadsága áldás, hiszen nem szükséges törvényszerűségeket keresni a következtetések levonásához, azonban átok is, lévén hogy nagyobb eséllyel kerül a szubjektum világképe az értelmezésbe, ami esetenként egyoldalúvá teheti a vizsgálódást. Egy képzés elhagyásának okait és annak problémáit feltáró kutatásban viszont helye lehet ennek is, hiszen a képzés folyamatos fejlesztése közös cél, az pedig, hogy a kutatást úgy végzem, hogy a felvetett problémák részben tapasztalataim részét képezik, arra ad lehetőséget, hogy a megélés és újra megélés erősebb és jelentősebb szerepet kapjon az interjúkban, ami által alaposabban feltárhatóvá válhat a megismerni kívánt történet.

Tókos énbemutatási stratégiákról szóló cikkében[23] vázolja a narratív kutatás mint módszer előnyeit. Az ilyen kutatások alanya a saját magára nézve releváns eseményeket összegzi, az események között kapcsolatokat állít fel narrációja során, a kapcsolatok pedig egyfajta koherenciát biztosítanak az elbeszéléseinek. Az események egymásra vonatkoztatása segít egybefüggő történetté kovácsolni az interjúban megjelenő eseményszálakat.

Kutatásom alanyai szempontjából ez kétféle utat jelent. A lemorzsolódott hallgatók narrációjukban visszaemlékeznek az osztatlan tanárképzésben eltöltött idejükre, újra átélik (vö. *reliving*[24]) azokat az eseményeket, amelyek végül annak a döntésnek a meghozatalához vezettek, hogy otthagyják a képzést. Míg a tanárképzésben jelenleg is benne levő hallgatók egy olyan nézőpontból szemlélik a pedagógusképzést, amely nemcsak emlék, hanem a jelenüknek is számít. A személyes történet elmesélése közben így nemcsak mesélés, hanem értékelés is történik.[25] Vizsgálatomnak pedig kulcspontja az, hogyan értékelik a tanárképzést vagy éppen a pedagóguslétet azok, akik a tanárképzésnek részesei vagy részesei voltak.

A narratív interjú a kérdezett személyekkel megtörtént eseményeket helyezi a középpontba,[26] ezért az interjúztatónak feladata egy barátságos légkör kialakítása is.[27] A bizalmas atmoszféra megteremtése után azonban a kérdezőnek háttérbe kell vonulnia és engedni, hogy az alany a saját történetmesélési stratégiáit érvényesítse. A pedagógussá válás okait vizsgáló kutatások tipikusan a narratív interjúk módszertanát használják fel,[28] viszont kutatásom újdonságként képes bemutatni a módszer alkalmazását a 2013-ban bevezetett osztatlan tanárképzés elhagyásának okainak vizsgálatában.

Possible selves – lehetséges énképek elmélete

A dolgozat felhasználja a képzéselhagyás okairól készült narratív interjúk elemzéséhez és értelmezéséhez a *possible selves* elméletet is. Markus és Nurius elméletének[29] lényege, hogy beépíti az énkép felépülésébe a jövőbeli szelfre vonatkozó terveinket és elvárásainkat. A pozitív tervek és lehetőségek elérendőként, a negatív lehetőségek pedig elkerülendőként kerülnek be a jövőre vonatkozó lehetséges énbe. Mivel a narratív in-

terjú az interjúalany élettörténeteit helyezi előtérbe önreflexív módon, érdemes az általa adott válaszokban megjelenő énreprezentációs módokat elhelyezni. A *possible selves* elmélet azért is alkalmas egy ilyen jellegű vizsgálat elemzésének keretet adni, mert az énképek és a jövőre vonatkozó döntéseink közötti kapcsolatokat próbálja feltárni.[30]

A kutatásomban markánsan megjelenő kérdéskör a tanári szerep mint a lehetséges énképbe beilleszthető pozitív megítélésű jövőképre vonatkozó szelf része. Akár a McKinsey-jelentést[31] vesszük alapul, akár naiv elképzelésünknek szeretnénk hangot adni: akit kondicionálnak a tanári szerepre, 1., hamarabb képes mérlegelni magában, hogy valóban neki való úton van-e, 2., ha számára ismeretlen is a tanári szerep, nem akkor kerül szerepválságba, mikor a képzés végén először kerül a tanár szerepébe, hanem hamarabb ráébred, 3., ha világossá válik számára és pozitív lesz ez a szerep, akkor az erőt tud adni az esetlegesen keményebb szaktárgyi tudás megszerzésekor is.

Tókos bemutatja[32] az énreprezentáció elemeit, amelyek az *aktuális*, az *ideális* és a *kellene* énkép. Az *aktuális* énképhez tartoznak azok a tulajdonságok, dolgok, amelyekkel éppen jellemezzük magunkat. Az *ideális* énképet azok a tulajdonságok, képességek szervezik, amelyeket szeretnénk birtokolni. Végül a *kellene* énkép tartalmazza azokat a tulajdonságokat, amelyekről úgy gondoljuk, rendelkeznünk kellene velük. Anderman, Anderman és Griesinger vizsgálata[33] is kimutatta, hogy a pályaválasztásra vonatkozó énreprezentációs elvárásainkban egyaránt szerepet játszik az is, hogy mit szeretnénk elérni, és az is, hogy mit szeretnénk elkerülni. Obodaru az *alternatív* énképet is megemlíti,[34] viszont ez abban különbözik a fentebb említettektől, hogy az *alternatív* én nem is lesz valós sosem. Az *alternatív* én talán a *kellene* énképhez köthető leginkább, mert gyakran vágyak fogalmazódnak meg benne.

Obodaru megemlíti,[35] hogy azok, akik más szakma után vágyakoznak, gyakran kevésbé elégedettek és eltökéltek az életben és a munkájukban. Erre a jelenségre a lemorzsolódott hallgatóknál is lehet referenciát találni. LH4 például a vele készített interjú során megemlítette, korábban inkább művész, orvos vagy védőnő szeretett volna lenni. Az osztatlan tanárképzést végül otthagyta, és felvételizett egy művészeti egyetemre. A felvételije ugyan nem sikerült, mégis azt fogalmazta meg, a(z éppencsak) sikertelen felvételije ellenére most érzi úgy, hogy jó úton van. Itt tehát LH4 alternatív énképe a korábban választott képzéshez való elköteleződés hiányát okozta, amely végül ahhoz vezetett, hogy a tanárképzésből kikerüljön az alany. A vágyak szerteágazó volta miatt a művészeti egyetemre való felvételi vizsga ellenére is ezeket a képeket az *alternatív* én részeként tarthatjuk számon. Az alternatív valóság képei oda vezettek, hogy az interjúalany a reális világában változás állt be.

Markus és Nurius elmélete[36] az eddig vázoltak mellett azért is alkalmas a vizsgálathoz, mert a jövőre vonatkozó énreprezentációs elemeket jól képes kiemelten kezelni. Arra lehet számítani, hogy az interjúalanyok válaszaiban gyakran megjelennek a jövőképre vonatkozó érvek és indokok, ezek pedig az énreprezentáció fentebb említett három elemével mind interferálnak. Az interjúalanyok válaszaiban az erre a 12 emberre vonatkozó reprezentatív mintázatokat kell feltárnia a kutatásnak ezen elmélet keretében.

Az ebben a keretben végzett vizsgálatok azt mutatják, a *kellene* és az *ideális* énkép általában magasabb elvárásokat tartalmaz, pozitívabb változásokra irányul az *aktuális* énképhez képest.[37] Ez az iskolai sikerek és az énképek közötti összefüggésekre irányuló kutatásokban már kapott hangsúlyt a szakirodalomban,[38] viszont a jelenlegi vizsgálat újdonságként hathat a tanárképzésből való lemorzsolódás okainak tanulmányozásában. A lehetséges énképnek pozitív és negatív része is van: a pozitívak ahhoz kapcsolódnak, hogy valaki eléri jövőbeli céljait, a negatívak pedig ahhoz a félelemhez, hogy ez nem

sikerül (és hogy hogyan alakulnak a dolgok ezek helyett). Ezt előreláthatólag jól fogják alátámasztani a narratív interjúk, főleg hogy a képzésben bennmaradt és az abból kikerült hallgatókkal is készültek interjúk.

A lemorzsolódás statisztikai adatai

A tanári képzés mindig is vitatott téma volt a felsőoktatásban. Köte írásában[39] kiemeli, hogy a tanárképzés reformja közös ügy, a szakemberek körén túl a közvélemény előtt is ismert. A jelenlegi osztatlan tanárképzés és a felvett minta értékeléséhez, értelmezéséhez fontos időben is elhelyezni ezt. A bolognai rendszerű tanárképzés számos olyan akadályba ütközött, amely megkövetelte az osztatlan kétszakos tanárképzés bevezetését. A legnagyobb problémát az jelentette, hogy a hallgatók másfél szakot végeztek el, hiszen alapképzés- és minorválasztás után csak mesterképzésben választhatták a tanári képzést, így egyértelműen eltolódnak a szakok közti arányok.

A megváltást hozó, újra bevezetett osztatlan tanárképzés számos hiányosságára és problémájára reflektál a dolgozat, azonban a mintában egy olyan adat sincs, amely arra utalna, hogy a szakok közti arányok nem lennének megfelelőek, ezt a problémát, úgy tűnik, kiküszöbölte a képzés új formája.

Statisztika éve	Összes hallgató	Nő	Államilag támogatott, állami (rész)ösztöndíjas, közszolgálati ösztöndíjas	Külföldi	Végzett	Utolsó éves
2013/2014	22	18	22	-	-	-
2014/2015	45	38	45	1	-	-
2015/2016	88	75	87	3	-	-
2016/2017	117	100	116	4	-	-
2017/2018	150	129	148	3	-	-

2. táblázat. Az ELTE osztatlan tanárképzésében résztvevő, magyar–angol szakpáron tanuló hallgatók száma.

Saját szerkesztés, forrás: https://www.oktatas.hu/felsooktatas/kozerdeku_adatok/felsooktatasi_adatok_kozzetetele/felsooktatasi_statisztikak/. Utolsó letöltés: 2018. november 24.

A vizsgált mintához szükséges lemorzsolódási információkról a Tanulmányi Osztály megtagadta a segítséget, arra hivatkozva, hogy ezek nem publikus adatok. Így az oktatas.hu nyilvános statisztikáinak alapos áttanulmányozása utána hoztam létre a 2. táblázatot. A lemorzsolódás mértékét dolgozatom nem törekszik megragadni, azonban a kapott adatok alapján szeretnék legalább arányt bemutatni és arra reflektálni.

A képzés indulásakor 22 hallgató kezdte meg tanulmányait a mintában is vizsgált szakon, és a legfrissebb statisztika alapján 2017/2018-ban sem utolsó évében lévő hallgató nincs az egyetemen, sem végzett tanár nincs. Ez nem meglepő, hiszen az osztatlan képzés 10 féléves képzése sokkal kevésbé tud további perspektívát biztosítani, mint pl. a doktori képzés stb.

A képzésben a legfrissebb statisztikáig a képzés kezdetétől nem volt egy (egész) hallgató, aki valamilyen formában ne lett volna támogatott vagy ösztöndíjas. A *külföldi hallgató* terminust definiáló adatot nem találtam az oldalon, ennek hiányában az adatot nem értékelem. Érdekes, hogy átlagosan 84,6%-ban nőneműek a képzésben résztvevők, ez a mintában is jól reprezentálódik, ahol a narratívájukat megosztók 91,6%-a nő.

év szeptemberében induló képzések felvételi eljárása	KMF	összes jelentkező	első helyen jelentkező	felvettek összesen	ponthatár
2014	ONA	122	46	25	382
2014	ONK	15	1	0	382
2015	ONA	117	49	42	339
2015	ONK	21	0	0	n. i.
2016	ONA	156	70	55	371
2016	ONK	20	0	0	n. i.
2017	ONA	144	66	59	366
2017	ONK	16	1	1	440
2018	ONA	134	62	58	353
2018	ONK	22	2	1	473
Szombathely					
2018	ONA	23	10	10	307
2018	ONK	1	0	0	n. i.

3. táblázat. Ponthatárok, jelentkezők és felvettek száma az ELTE angol–magyar osztatlan képzésére
(KMF = képzési forma, munkarend, finanszírozás; ONA/K: osztatlan, nappali, állami ösztöndíjas / önköltséges)

A 3. táblázat alapján a 2013-as statisztika hiányában is megállapítható, hogy több mint 251 diák nyert felvételt a szakra, és mivel még végzett hallgató nincs a statisztika alapján, ezért irányadó az eltérés a felvettek és a képzésben levők száma között. Több mint 251 angol–magyar tanárszakra felvételt nyert hallgató vehetne részt jelenleg is a képzésben, azonban a legfrissebb statisztika alapján 150 hallgató van a képzésben. Hatalmas következtetéseket nem lehet levonni, de több mint 100 hallgató nincs a képzésben a szak indulásától kezdve a legutóbbi statisztikáig. A felvett hallgatók 40%-a nincs a képzésben.

A bemeneti követelményekkel lenne gond?

Átlagosan 379,2 ponttal felvételt lehet nyerni a szakpárra állami finanszírozási formában, nappali képzésre; a legalacsonyabb pont, amellyel be lehet kerülni, 307 pont. Ezen felül kötelező alkalmassági vizsgán kell megfelelni.

Ezen adatokra reflektálandó, kiemelnék a mintából egy lemorzsolódott hallgató vallomásából. LH6: *„Nyilván felvettek: potom ponthatár, az alkalmasságin meg kb. annyit néztek, hogy nincs-e két fejem véletlenül. Így zsúfolódtam be kb. 400 másik magyar-angolossal 2016 őszén az első szakos tájékoztatóra. És hogy ebből a 400 emberből vajon hány az, »akit csak ide« vettek fel, vagy »nem volt jobb ötlete«…”*

A McKinsey-jelentés fontos eredményei és a tanárképzés megújítási törekvései az ELTE-n

A McKinsey-jelentés[40] legfontosabb, a kutatásom szempontjából is releváns témakörei az oktatásfejlesztés területeivel kapcsolatban a tanárszakosok felvételi eljárását, a képzés megbízhatóan kidolgozott mechanizmusát és későbbi anyagi megbecsültségét és presztízsét járja körül.

Az oktatás színterén élen járó országokban a tanárképzésre nehéz bekerülni, és több alkalmas ember szeretne tanár lenni. A szakma tekintélye nő, és ez több kiválóbb jelentkezőt vonz. Szingapúrban minden hatodik, Finnországban minden tizedik jelentkezőt vesznek csak fel: úgy tűnik, tisztában vannak vele, hogy egy rossz döntés akár 40 évnyi rossz tanítást eredményezhet.

A bemeneti feltételek általában nemcsak a központi felvételire épülnek, fontos a tanulmányi siker, a pedagógusjelölt kommunikációs képessége és tanítás iránti motivációi. A vizsgálat egyértelműsítette, hogy a magas létszámú tanári képzés több szempontból is káros: a legfontosabb, hogy a tanulási közeg minősége is romlik: kevesebb minőségi idő és figyelem jut egy-egy hallgatóra, valamint tömegesedik a képzés, és így a tanári szakma presztízse is csökken.

Finnországban a keresletnek megfelelő mennyiségű tanárt vesznek fel, eszerint alakítják a létszámokat. Ez valószínűleg Magyarországon is így van. Ez az ok arra, hogy effektíve nincs szűrés, hiszen az elöregedő tanárok és pályaelhagyók száma is növekszik.

A kezdő tanári fizetés emelésének függvényében a tanári szak népszerűsége az OECD alapján azok esetében változott leginkább, ahol a GDP átlag alatti volt, például Dél Koreában; az eleve magasabb bevételhez jutó tanárok esetében nem változott. (Meglátásom szerint a tanári fizetés a létminimumhoz szükséges összeget sem éri el sokszor, erre példa a magyarországi kezdő fizetés.) A tanulmány kitér rá, hogy nem a fizetés a legfontosabb, de ha ez nem éri el más karrierek szintjét, akkor jó képességű emberek fordulnak el a szakmától.

A legfontosabb eredmények, hogy a tanárok kiválasztására, képzésére és presztízsének emelésére is hangsúlyt kell fektetni, és jó kezdő fizetést kell kínálni.

A tanárképzés megújítása címmel jelent meg egy, az ELTE tanárképzésének minőségfejlesztésével és gyakorlatainak fejlesztésével foglalkozó kötet,[41] amely számos olyan javaslatot és problémát értelmez, amelyek a kutatásomban is szerepet kaptak. A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztéseket, innovációkat és kutatásokat támogató folyamatok között van felsorolva az alábbi pont: *a hallgatók aktív bevonásának támogatása a pedagógusképzés programfejlesztésébe.*

Ilyesféle törekvésként említenék meg néhány elemet a kötetből, amelyre a kutatás reflektál.

Elvárás, hogy a hangsúly a munkavégzés *közben* történő tanulásra helyeződjön át, és a pálya gyakorlásában fontos szerepet kell, hogy kapjanak a gyakorlatközösségek és szervezeti interakciók.

A tanári tevékenység alapvető kompetenciákként az alábbiak lettek kiemelve (4. táblázat):

1. A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése	5. A tanulási folyamat támogatása, szervezése és irányítása
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése	6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
3. Szakmódszertani és szaktárgyi tudás	7. Kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás
4. A pedagógiai folyamat tervezése	8. Autonómia és felelősségvállalás

4. táblázat. A tanári tevékenység alapvető kompetenciái Rapos–Kopp (2015) szerint

A KKK-k (képzési és kimeneteli követelmények) megfogalmazásának lehetővé kellene tenni, hogy a hallgatók a képzés egész menetében felkészültségüket a KKK-kban megfogalmazott kompetenciákhoz tudják igazítani, és ezáltal képesek legyenek saját tanulási tevékenységük tervezésére, felelősségvállalásra. Erre szintén az 5.3.1. fejezetnél térnék ki, azonban mindenképpen érdemes már most megfigyelni, hogy a diszciplináris képzésben (alapszakosokkal együtt) elvégzett órák mennyire nem támogatják ezen kompetenciák elsajátítását, hiszen nagyobb részben a szaktárgyi tudás kap hangsúlyt a képzés első felében, amely a 3. felsorolt kompetenciának a második fele. Ezeket a kompetenciákat a képzésre való jelentkezéstől kezdve lenne ideális elsajátítani.

A fejlesztendő területek között megjelent a tartalmi redundancia csökkentése és a képzés szereplői közti együttműködés új tartalmi és formai lehetőségeinek kialakítása.

Az eredmények megvitatására szervezett tanárképzési műhelyekben a diszciplínákhoz tartozó tantárgyi keretek felbontására törekedtek; határozottabb együttműködést szorgalmaztak a képzés kialakítása és működtetése alatt minden szereplővel; a gyakorlat és az elmélet szervesebb egymásra épülését szorgalmazták.

Ugyanakkor látják, hogy fragmentáltság jellemzi a program egyes elemeit, nincs meg mindig a koherencia, kevéssé rugalmasan reagálnak a társadalmi problémák világára, és rettentő gyorsan változik a pedagógusképzés szabályozása és jogi környezete. A képzési program nem reflektál arra, hogy a hallgató milyen körülmények között kapcsolódik be a képzésbe. A vizsgálatomban részt vett hallgatók **mindegyike** végez rendszeresen valamiféle iskolán kívüli munkát.

A kötetben fény derül arra is, hogy a képzésben a gyakorlatok a képzés második felében jelennek meg, és sokszor hiányzik a pályaorientációt segítő, a képzés elejétől jelen lévő gyakorlat. Ezeknek, és az egyéb beszámolókból kirajzolódott mintázatok mentén felmerült problémáknak a következményeit és hallgatók általi megítélését taglalja a következő fejezet.

(A kutatás főbb eredményei) Az első körben összegyűjtött eredmények mentén új témák és célok, problémák jelentek meg, amelyek folyamatosan újraszervezték a kutatás fókuszát. A több mint 40 oldalnyi hallgatói vallomás, egyéb interjúk és adatok a kis minta (12 fő) ellenére a dolgozat keretei között nem elemezhetőek teljességükben, ezért a markánsabban megjelenő problémákat elemzem (l. 5. táblázat), ezek rendszerint nem általános lemorzsolódással kapcsolatosak, sokkal inkább intézményi oldalról javítható (javítandó) problémák, amelyek az osztatlan tanárképzés sajátjai. Olyan problémák kerülnek középpontba, amelyek sokszor megváltoztathatóak lennének (pl. tanterv, attitűd).

A csomópontok a tanári szerep kérdése köré szerveződtek, ahol a lehetséges szelfek elmélete fontos szerepet kap. A közösségi és személyes viszonyok szerepe a lemorzsolódott hallgatók körében kerül először vizsgálatra, hiszen feltételezhető, hogy esetükben volt szignifikánsabb probléma, majd az OTH adatközlők hallgatói hatásokat jellemző előkerülő mintázatát értelmezem. Az egyetemi tanárok megítélése a tanárszakosokról; az alapképzés és osztatlan képzés közötti feszültség olyan témák, amelyek nem szerepeltek az irányadó panelekben sem, ezek alaposabb megértéséhez a tanterv kritikai elemzése következik. Végül a McKinsey-jelentésben is előkerült anyagi megbecsültség kérdésköréről is esik néhány szó.

Panel	Mintázatok
Személyi és közösségi viszonyok szerepe[42]	Hallgatói hatások
	Egyetemi oktatók szerepe
A képzés problémáinak szerepe	Feszültség az osztatlan tanári képzés és az alapképzés között
A külső szempontok szerepe	Anyagi okok

5. táblázat. Az elemzés alappillérei

Tanári szakra való jelentkezés és a tanári szerep

Borbély-Pecze és Suhajda tanulmányukban[43] állást foglalnak arról, hogy a tanári szerepet nem lehet elválasztani az útmutató, gondoskodó szerepkörtől. Ezen gondolat mentén állíthatjuk, hogy a tanári szerepbe való helyezkedés egy olyan elemi szinten meghatározó kérdéskör, amelyet nem lehet figyelmen kívül hagyni a tanárszakra való jelentkezés esetében. A tanári szakra való jelentkezés pillanatában feltételezhetően szükséges túllátni az egyéni „hasznon", amit a képzés nyújthat. Ideális esetben a tanári szakra jelentkezett hallgató, ha nem is a kurrens énképében, de egy lehetséges énképében már el tudta képzelni magát a szerepben.

A mintába felvett adatokból az 6. táblázatba kigyűjtöttek vonatkoznak az adatközlők tanári szakos jelentkezésükre.

LH1	*A lelkesedésem hatalmas volt, és a világmegváltó elképzeléseim is.*
LH2	*Mai napig azt gondolom, hogy szívesen lennék tanár, de nem ilyen körülmények között és nem ilyen rendszerben*
LH3	*Azért jelentkeztem tanári szakra, mert úgy láttam a legjobb esélyeimet ahhoz, hogy segítsek az embereknek.*
LH4	*Úgy kerültem a szakra, hogy magam sem voltam biztos benne, mit is akarok*
LH5	*Minden barátomnak elmondtam, hogy tanárszakra jövök, de amúgy nem leszek tanár*
LH6	*eléggé el voltam veszve (…) azt tudtam csak (…), egyetemre KELL menni.*

6. táblázat

Megfigyelhetjük, hogy az LH4, LH5 és LH6 mintákból egyértelműen kirajzolódik, hogy ezen lemorzsolódott hallgatók a tanári szereppel azonosulni sem szerettek volna – kezdetben sem –, míg az LH1 világmegváltó elképzelései tanárságára vonatkozóak, LH2 továbbra is lehetséges énképként kezeli a tanárságot, azonban a rendszerrel támasztott követelményei ezeket meghiúsítanák. LH3 pedig nem a tanári, hanem a segítő szerep miatt választotta ezt, a tanárság mint egy lehetséges eszköz jelent meg.

OTH1	*Igazából mindig tanár akartam lenni. Amikor nem, akkor is*
OTH2	*ahogy közeledett, hogy végleg elhagyom a gimnáziumi közeget, rájöttem: én itt érzem magamat a legjobban, és semmi nem tenne boldogabbá, mintha nem kéne elmennem. Ezért úgy döntöttem, talán nem is kéne elengednem az iskola közegét, hangulatát, hiszen tanárként visszatérhetnék.*
OTH3	*Egyszercsak összeraktam, hogy milyen jó a hangulat a suliban, milyen kedélyesek a tanáraim, mi lenne, ha a két kedvenc tárgyamat összegyúrnám, és angol-magyar szakos tanár lennék?*
OTH4	*A kezdetektől úgy éreztem, a szakpár az, ami megmozgat, és nem maga a tanárság kérdése. Határozott elképzelésem volt arról, hogy nem szeretnék tanítani. Ez az első év alatt teljesen megváltozott bennem*
OTH5	*Viszonylag hosszú idő után tudtam egyértelműen megfogalmazni, tanár szeretnék lenni.*
OTH6	*Klisékkel élve én már első osztályban tudtam, hogy tanár szeretnék lenni. Ez persze az évek során megingott, de aztán az érettségi előtti években újra megszilárdult.*

7. táblázat

A továbbra is tanári szakos hallgatók ugyanezen kérdéskörre vonatkozó vallomásai a 7. táblázatban találhatók. A minta egyik „kivételeként” az OTH4 emelhető ki, akinek határozott elképzelése volt arról, hogy tanítani nem szeretne, ez viszont megváltozott a képzés első éve után.

Természetesen nincs szó egyértelműen arról, hogy a vizsgálat idején még mindig tanárszakos hallgatók kivétel nélkül mind régebb óta vagy autentikusabb módon azonosultak volna a tanári szereppel. Viszont azt még ez a kis minta is képes szépen láttatni, hogy a továbbra is tanárszakosok előbb vagy utóbb mind megfogalmazták viszonyukat a tanársággal kapcsolatban, szemben a 6. táblázatban összefoglaltakkal, ahol jelentősen kevesebb szó esik erről, nagyobb problémaként jelenik meg a személyes „haszon”, ahogy korábban fogalmaztam. Érdemes összehasonlítani az LH2 és OTH2 vallomásokat, mindkettőben megjelenik az intézmény/„rendszer”, és míg előbbinél ez problémás, utóbbi kifejezetten motivációs faktorként tünteti fel.

A tanári szerep mint későbbi lehetséges énkép az OTH hallgatók körében gyakrabban jelent meg expliciten, kimondva, mint azoknál, akik már elhagyták a tanárképzést. Az LH3 hallgató esetében például a segítségnyújtási szándék jelent meg a tanárszakra jelentkezés indokaként, de az, hogy egyértelműen tanárok szeretnének lenni, az LH hallgatók válaszaiban nem jelent meg.

Személyi és közösségi viszonyok

A narratív vizsgálódás fontos tényezői a személyi és közösségi viszonyok, ezt kiemeli Connelly és Clandinin (1990) is. Előbbihez a narratívát megfogalmazó személyes érzései, vágyai, reményei tartoznak, utóbbihoz miliőt, körülményeket, embereket és erőket társítanak, melyek formálják az egyén körülményeit.

	személyi	**közösségi**
LH1	*Bűntudatom volt, szégyelltem magam, és csalódtam is. Olyan elvárás volt támasztva elénk, amit nagyon nehezen tudtam megugrani.*	*A tanár bejön a szemináriumára, belekezd az előadásba, nem kérdez, nem reagál, csak mondja, mondja, majd másfél óra elteltével távozik. Idővel azonban olyan érzésem támadt, hogy ha már itt azt látom, hogy nincs kedv a tanításra, sőt egyes óraadóknak érzékük sem nagyon, akkor én milyen példa alapján fejlődjek?* *Ennek ellenére az új szak kiválasztása során fő szempont volt az, hogy a pedagógiai vonal megmaradjon. Az óvodás korú gyerekekkel való foglalkozás mindig nagy álmom volt, a képzés is sokkal kecsegtetőbben hangzott. Most 2 félév elteltével (…) egy felettébb a tanulásra motiváló, barátságosabb környezetbe kerültem be.*
LH2	*A negyedik félévemben ott álltam, és azt éreztem, hogy én ez alatt a kettő év alatt nem fejlődtem szakmailag. Ez annyira elvette a motivációmat, hogy szinte csak kávézni jártam be az egyetemre.*	*Szüleim első reakciója az volt, hogy ha már elkezdtem, akkor fejezzem is be, de amikor körvonalazódtak bennem az új tervek, elfogadták, hogy másra vágyom. A barátaim, akiknek meséltem erről, teljes mértékben megértették, hogy miért döntök így, leginkább azok értették meg, akik szaktársaim voltak az egyetemen.*
LH3	*Az első tanáris élményem volt az, ami miatt meggondoltam magam azonnal: második félévben volt egy órám, ahol a kedves előadó konkrétan arról beszélt, hogy én mint tanár nem szabad, hogy meghatározzak semmilyen szabályokat és határokat, hanem hagyni kell, hogy a gyerek saját maga szabja meg ezeket.*	*A régi tanító nénim majdnem ugrált örömében, hogy „végre jó útra tért". Az a tanár néni nem valami jó emlékeket táplál bennem még ma sem. Szaktársaimról úgy éreztem, támogatóak, de maga a szak nem. Gyakran voltak tanáraim elutasítók felém, mert vajdasági magyar vagyok.*

LH4	*Sajnos hamar én magam is motiválatlanná váltam, és megelégedtem a bizonyos „éppen kettessel" is. Ez korábban soha nem volt rám jellemző. Sokat beszélgettünk más diákokkal is a szakomról, és kicsit mind úgy éreztük, nem mélyülhetünk el igazán semmiben. Egyszer egy bevásárlóközponthoz hasonlítottuk, ahová bemehetünk, minden kirakatot kötelezően meg kell néznünk, de egyik üzletbe sem mehetünk be, nem számít, mennyire tetszik.*	*Egyfelől borzasztóan élveztem az új környezetet, másfelől elveszettnek éreztem magam. Nehezen ismerkedtem, nem voltak barátaim, az órákra egyedül jártam. De ez nem tántorított el, úgy gondoltam ez idővel változik majd. Senki más nem akart részt venni az órák menetében, és hamar úgy éreztem, ciki, ha én igen. A későbbiekben egyre kevesebbet jelentkeztem, és egyre magányosabb lettem.*
LH5	*A lépés, hogy abba kell hagyni, egy teljes évnyi lelki folyamat volt, mikor Londonban éltem. Gyerekekkel dolgoztam (2–9 évesig) és rájöttem, sokkal jobban szeretem a még nem iskoláskorú gyerekeket, és nincs se önbizalmam, se vágyam hagyományos módon tanítani.*	*Sokféle tanár személyiséggel volt szerencsém találkozni. Az egyik magyartanárom szemináriumon konkrétan a sárga földig elhordott minket, mert mivel mi „csak tanár szakosok" vagyunk, ezért csak fél szakot végzünk magyaron, így nem is érdemelnénk meg a diplománk magyar részét. DE A MÁSIK FELÉT SEM.*
LH6	*Én nem terveztem tanítani, a pedagógia sem különösebben érdekelt, de az ELTE képzése inspirált arra, hogy a magyar közoktatás az ügyem legyen. Mert látom a sémát, hogy most milyen, és látom a jövőt a képzés alapján, és kétségbeesek.*	*Nem is az órák száma volt a kétségbeejtő, bejárni még oké, az ember talál barátokat, elvan. Ellenben ezek nem külön tanároknak tartott órák. A tanáris hallgatók oda vannak csapva a leendő irodalmár- és nyelvészprofesszorok közé, akiknek nyilván a fókuszuk és a ráérésük is teljesen más; de mégis, ugyanazt a 0–30 tételes olvasmánylistát kapja egy mezei tanáris, mint az MTA leendő kutatója.*

8. táblázat

A hat lemorzsolódott hallgató narratívájából különböző, érdekes **személyi viszonyok** olvashatóak ki. LH1, LH2 és LH4 vallomásaiban hangsúlyos szerepet kaptak a tanulmányi eredmények és követelmények, azonban közel sem egyforma nézőpontot fogalmaznak meg. Míg az első egy nagyobb tanulmányi nehézség miatt érzett szégyent, a második a szakmai fejlődés hiányát éli meg úgy, mint motivációja elvesztésének legfőbb okát. LH4 az elmélyülés hiányát emeli ki.

LH3 korábban úgy fogalmazott, hogy segíteni szeretne az embereken, úgy tűnik azonban, hogy a személyi viszonyának alakulásában az egyik legjelentősebb problémát annak mentén élte meg, hogy egy kurzus keretén belül arra irányították a figyelmét, hogy nem „saját szabályok" szerint kerülhet a tanítás folyamatába, egy rugalmasabb tanári szerepbe kell lépni. LH5 olyan tapasztalatokat szerzett, amelyek segítettek neki felismerni, hogy nincs önbizalma (se vágya) hagyományos értelemben véve tanítani, LH6 pedig továbbra is tartja, hogy nem állt szándékában soha tanítani, viszont a képzés alapján kétségbeejtőnek látja a jövőt.

A közösségi viszonyok szerint meghatározók a családi, a baráti és az egyetemi kapcsolatok, utóbbiak közül a szaktársak és egyetemi tanárok szerepe kiemelkedő. Különböző megfogalmazásban, mégis hasonló mintázat rajzolódik ki: az egyes személyes, kedvezőtlen kapcsolati tapasztalatok nagy szerepet kapnak – legyen szó tanár–diák vagy hallgató és hallgató közti feszültségről. Fontosabb azonban szerintem az LH-beszámolókban megfigyelni, hogy a narratíváikban jelentős szerepet kapnak azok a tanári képek, amelyek negatív hatást gyakoroltak. LH3 olyan tanárát idézi fel, akire nem igazán jó szívvel gondol vissza. LH1 esetén az egyetemi tanárok hozzáállása egy sémává alakult, úgy jellemzi az egyetemi tanárokat, hogy motiválatlanok, és nem szolgálnak jó példaként. LH6 problémásnak találja, hogy a tanárisok egyenlően vannak kezelve az alapszakos hallgatótársaikkal, LH5 többek között olyan tanárt is kiemel, aki pont ezen okból kifolyólag a tanári szakos hallgatókat szégyenítette meg. LH3 példát hoz arra, hogy azért különböztette meg egyetemi tanára, mert vajdasági származású. Ezek a tapasztalatok mind rettentően károsnak bizonyulnak, azonban érdemes megfigyelni, hogy LH4 kiemeli, hogy a tanárszakosok közösségében *cikinek érezte*, ha aktívan részt vesz az órán, és hallgatótársai passzivitása végül őt is inaktivitásra sarkallta.

Mind a személyi, mind a közösségi viszonyok jelentősnek tűnnek a lemorzsolódás szerepében, azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy LH4, LH5 és LH6 nem azonosult kezdetben sem a tanári szereppel. Ily módon a teljesebb kép érdekében, a felvetett problémák aktualitását vizsgálva, a következőkben vessük össze a megfogalmazott problémákat a képzésben maradt tanárszakos hallgatókéval.

Hallgatói hatások

OTH1	*Nagyon pozitív és kedves emberekkel találkoztam ebben az elmúlt 2, lassan 2 és fél év alatt, akik arra motiváltak, hogy teljesítsek, és ösztönöztek, hogy a sok-sok negatívum ellenére tanár legyek. A csoporttársaim közössége csak bátorított, hogy érjem el a céljaimat.*
OTH2	*A tanári szak alapvetően túl nagy hozzá, hogy könnyen alakuljon ki közösség.*
OTH3	*Vannak nagyon pozitív élmények, olyan társaságok, ahol jó lenni, de persze ugyanígy kerülnek olyan emberek is be, akik az egész képzést egy hatéves maratonként kezelik, és mindig felül akarnak kerekedni, nem tudnak veszíteni. Ők gyakran rontják a levegőt, de tapasztalataim szerint az egyetemi oktatókat már nem hatja meg a pitizés, szerencsére.*
OTH4	*Az egyetemi közösség a tanárszakon, nem tudom, egyáltalán létező jelenség-e.*
OTH6	*Rengetegen vagyunk, mind a két karon, erre a PPK [= Pedagógiai és Pszichológiai Kar] csak rátesz még egy tucattal. Így sokszor az se tűnt fel, hogy egy-egy hallgatótársunk otthagyta a képzést.*

9. táblázat

A tanárszakosok egyetemi közösségére két irányra található példa a felvett mintában. Egyrészt, hogy a hallgatók meg tudják találni a számukra ideális közösséget (OTH1 és OTH3) azonban a másik vélekedés szerint túl nagy a szak, hogy közösség alakuljon ki, ez afféle tanáris összetartás kialakulását is megakadályozhatja feltételezésem szerint.[44] Érdekes megfigyelni, hogy OTH1 (9. táblázat) a kezdetektől tudta, hogy tanár szeretne lenni, sokkal pozitívabb megítélésben részesíti a közösséget, mint például az OTH4, aki kezdetben egyáltalán nem tervezett tanítani (7. táblázat).

Az egyetemi oktatók szerepe

OTH3	*Az oktatók is rendkívül vegyesek, vannak tyúkanyó típusúak, akik már-már inkább tanítóképzéshez passzolnának, de semmiképpen nem gimnáziumitanár-képzéshez, ugyanakkor vannak olyan tudósok, akik nem akarják befogadni, hogy mi nem alapszakosok vagyunk,*
OTH5	*Elgondolkodtató számomra, hogy leghasznosabb egyetemi házi dolgozataim nagy részét magam találtam ki egy elhaló, „ha a tanár szakosoknak van valami ötletük, csinálhatják azt is" típusú felszólításra.*

10. táblázat

A 10. táblázatban olvasható részletek közül csupán arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy az OTH narratívájában közel sem kerültek feldolgozásra olyan jelentős tanári attitűdök, amelyek negatívan befolyásolták volna őket. Ellenben kirajzolódni látszik egy olyan jelenség, amely talán részben felmentheti az egyetemi tanárokat az őket ért vádak alól, hiszen ahogy OTH5 kiemeli, egyes egyetemi tanárok lehetőségként kínálták fel, hogy tanári pályán alkalmazható dolgozatot is írhatnak. Más kérdés, hogy ezt milyen módon, és mekkora felkészültséggel prezentálják és értékelik.

OTH4	*Az oktatóim általában tisztában vannak azzal, hogy tanárszakos diák vagyok, azonban nem sokat tudtak eddig hozzátenni a tanári identitás kialakulásához/alakításához. A motiváltságot sem bennük nem látom a tanári pálya iránt, sem ők nem tudják átadni*
OTH5	*Tanáraink saját frusztráltsága gyakran kap szerepet a tanórák során, bár alapvetően az őszinteség híve vagyok, úgy vélem sok esetben a feloldás hiánya nagyban hozzájárul a tanárszakos hallgatók motivációvesztéséhez.*

11. táblázat

Az egyes egyetemi oktatók, ha tisztában is vannak a hallgatóik szakjával, nem feltétlenül erősítik a tanári identitást, maguk is motiválatlanok és frusztráltak.

Alapképzés és osztatlan tanári képzés közötti feszültség

OTH1	*azonosak az óráink az alapszakosakkal. Felesleges tudásanyagot próbálnak belepréselni az amúgy is túlterhelt fejünkbe. Például miért kell egy egész kurzust szentelni a brit történelemnek és az angolszász politikai kultúrának? Miért tanulom meg a Bevezetés az íráskészségbe, az Íráskészség és a Haladó íráskészség órán szinte ugyanazt? Harmadik éve vagyok itt, de nem sokszor tanultam olyat, amit tanítani is fogok. (…)szerintem el vannak csúszva az arányok.*
OTH2	*A szakpár tantervét, szerveződését abszolút nem értem. (…) tudom, miben különbözik az amerikai és a brit választási rendszer, és hogy a restauráció alatt íródott angol műveknek mik a fő vonásaik. Azonban, ha ki kéne állnom egy osztály elé, aki nem tud angolul, és megtanítani őket a nyelvre, ötletem sincs, hol kezdeném.*
OTH3	*egzakt ugyanazt várják el tőlünk, ami persze nem mindig igazságos egy olyan emberrel szemben, aki két és fél szakon tanul egyszerre, két különböző nyelven. (…) nem vizsgálták kellően felül a tanterveket, mikor visszahozták a kétszakos képzést, csak belesűrítettek két alapszakos diplomát, meg egy PPK-s kalandtúrát 6 évbe.* *2016-ban az anglisztikásoknak elkezdődött egy Bevezetés a nyelvtudományba nevezetű kurzussal az első félév, a tanárisoknak meg két frappáns kamikaze tárggyal; Mondattani alapozó és Hangtani alapozó. Az egy dolog, hogy az oktató is olyan, amilyen (a mondattan esetében), de nem is értem, már alapvetően sem, hogy miért dobnak be minket a mélyvízbe. Idejövünk úgy, hogy sokan a szófajokat sem ismerjük angolul, mert eddig nem volt rá szükség, aztán meg értsük meg azt, amit magyarból sem mindig egyszerű, nem is mindenkinek sikerül?! Öngyilkossági kísérlet felvenni a tárgyakat az első félévben, pedig a mintatanterv ezt írja elő!*
OTH4	*Úgy gondolom, a tanárképzésben résztvevőknek túl sok olyan tantárgyat kell tanulniuk, amit a BA-szakpárokon végzőknek is.*
OTH5	*a valós tanári felkészítés helyett két karcsúsított alapszakot végzek kiegészítve némi pedagógiai és pszichológiai ismerettel. A szaktárgyak követelménye gyakran megfoghatatlan vagy irreális, a tanári feladatoktól, érdeklődéstől nagyon távol eső, ami nehezíti a motiváltság fenntartását.*
OTH6	*Egyrészt tetszik az a hozzáállás, hogy sok mindent tanulunk, rengeteg lehetőség van, hogy az ember megtalálja azt a témát, amivel később mélyebben szeretne foglalkozni – tehát a tudós tanár mentalitás pozitív. Viszont hátulütő azoknak, akik a későbbiekben valóban csak tanítani szeretnének.*

12. táblázat

A vizsgálatom során az egyik legjelentősebb problémának a képzés szerkezetét, idejét és tantervét találtam. A képzésre tantervére vonatkozó egyetlen pozitív visszajelzést OTH6 fogalmazza meg, fontos kérdéskört behozva a pedagógus szerepkörbe – ő ugyanis szimpatizál a tudós tanár mentalitással, erre pedig alkalmasnak találja, hogy az alapképzésben is megtalálható számos tárgy kötelező a tanári diploma megszerzéséhez is.

Ez azonban a kevésbé népszerű megközelítés a minta alapján. OTH1, OTH2, OTH3, OTH4 és OTH5 is kiemeli, hogy nincs egyértelmű eltérés a tanári szak és alapszak között. Olyan történelmi és mélyebb nyelvészeti tudást követelnek, melyeknek nem látható gyakorlati haszna.

Két fontos jelenséget emelnék ki. Az OTH-mintában sokszor nyíltan „értelmetlennek" vannak ítélve azok a szakhoz tartozó tárgyak, melyeket nem lehet feltétlenül összekapcsolni a tanársággal. Ez azonban nem a teljes kép. Ha alaposabban megfigyeljük

(OTH5: „*a tanári feladatoktól, érdeklődéstől nagyon távol eső, ami nehezíti a motiváltság fenntartását”*), a probléma gyökere inkább az, hogy nincs fenntartva a motiváció, és a tanári feladatoktól távol esőek ezek.

Ez mennyire jelenik meg problémaként az LH mintában?

LH1	*A képzés, úgy gondolom, indokolatlanul hosszú, és gyakorlati szempontból sem előnyös. Túl sok volt a száraz tananyag, és idő közben rájöttem, hogy a gyakorlatiasabb feladatok is sokkal testhezállóbbak számomra.* *Számomra fontos az, hogy az órán tanultakat gyakorlaton tudom hasznosítani, megtapasztalom, és ezáltal jobban tudok fejlődni*
LH2	*(a képzés) tény, lehetne gyakorlatorientáltabb*
LH5	*Értem én, hogy magasabb szinten kell tudni és művelni a tárgyakat, amiket majd tanítani fogunk a gyerekeknek. De ha a legtöbbünk saját általános iskolás vagy gimnáziumi angoltanárai SEM tudnak hozzászólni a mi egyetemi mondattan, hangtan vizsgaanyagunkhoz*
LH6	*Természetesen elengedhetetlennek tartom az alapműveltséget. De hogy ilyen mélyrehatóan tanuljak irodalmat és nyelvészetet, minden időmet rászánva, hogy ne bukjak meg, egy olyan tudásra, amit utána effektíve nem fogok használni? Mindezt magyar ÉS angol szakon is?*

13. táblázat

A gyakorlat, és a tanári tapasztalat hiánya egy rettentő nagy probléma a szakon. A Pedagógiai és Pszichológiai Intézet a tanári felkészítő tantervén módosított. Míg a vizsgált mintában tanulók tanterve a *Személyiségfejlődés és szocializáció pszichológiája* előadással indít, a 2018-as tanári felkészítésben egy *Tanár leszek* c. előadással kezdenek a frissen felvett hallgatók, amely lássuk be: hangzásra mindenképp jobban erősíti és/vagy elősegíti a tanári identitás kialakulását.

Az osztatlan képzés angolos tantervét 2017-ben módosították, azonban az első féléves tárgyak között továbbra is csak az alábbiak találhatók: *Nyelvgyakorlat 1., Tudományos íráskészség, Bevezetés az irodalomba, Hangtani alapozó, Mondattani alapozó.* A magyaros tanterv változatlanul a következőeket tartalmazza: *Bevezetés a nyelvtudományba, Irodalmi proszeminárium, Nyelvészeti proszeminárium, Kultúra, kommunikáció, retorika, Világirodalom 1., Irodalomelmélet.* Ezen tárgyak mindegyike alapszakos hallgatóknak készült.

Ahhoz, hogy a tanárszakos hallgató lehetséges énképében a tanári énkép megjelenjen egyáltalán, nem elég tudni, hogy a neptunos kód OT-val kezdődik. Tudatosan, módszeresen kell az anyakarnak is erősíteni a tanári szerepet, hiszen a PPK általános kurzusai önmagukban csak azokat a hallgatókat képesek erősíteni hivatástudatukban, akik eleve tudják, hogy érdeklődnek a tanárság iránt, és ilyen indíttatással kezdték meg tanulmányaikat.

Egy nívós egyetemi tanárképzésnek azonban azok motiválása is érdeke, akik nem eleve erős indíttatással kerültek a szakra, akkor is, ha a felvételi követelmények eltérőek a valódi szűréstől (vö. Barber–Mourshed: 2011 – Finnország és Szingapúr). Általános az egyetemi lemorzsolódás, azonban azok a hallgatók, akik elhagyták a szakot, a mintámban legkevesebb 2, legtöbb 4 félévet végeztek el. Ez idő alatt az anyakaron nem volt lehetőségük magukat a szakpárjuknak megfelelő egyik szakon sem kipróbálni a tanári szerepben intézményi keretek között.

A strukturált (2.) interjú eredményeiből az derül ki, hogy az OTH adatközlők egyike sem érzi, hogy egy 10-es skálán teljes mértékben egyet tudna érteni azzal, hogy leendő tanárként kezelik, akár az angol, akár a magyar szakos képzésében, ez az adat viszont merőben eltérő a pedagógia és pszichológiai tárgyak körében, ahol ugyanis az OTH adatközlők fele 10/10-re értékelte ezt a szempontot.

A tanári pályára nem tudatosan készülő hallgatóknál nem alakul ki lehetséges tanári énkép, és ez egy olyan tényező, amely a felvett minta esetében a feltételezhetően a képzési program hibája. Nem lehet kettéválasztani a szaktárgyi **tanári** felkészítést és az általános pedagógiai és pszichológiai felkészítést. Ezen kijelentésemet támasztja alá Radnóti és Király is az alábbi, Iskolakultúrában közölt gondolataival:45

„A pedagógiai tantárgyakat tanítók esetében sokszor lehet hallani, hogy úgy gondolják el a tanárképzést, hogy jó pedagógust kell képezni, aki bármilyen tantárgyat tud majd tanítani. A szaktárgyakat oktatók pedig úgy gondolják, hogy a magas szintű szaktárgyi tudás az elsődleges, és azt csak elő kell adni az osztályban, amit meg mindenki „genetikailag kódolva" egyébként is tud. […] mindkét csoport leegyszerűsíti a tanári szerepet. Ahogy az elmélet és a gyakorlat csak párhuzamosan haladhat egymással, úgy ennek a két területnek is ötvöződnie kell a tanár munkája során. Az összekapcsoló szerepet a szakmódszertan tölti be."

Ezt az ellentétet egyébként a felvett mintában is megfigyelhetjük. LH5: *„A karok, a szakok nem beszélnek egymással"*.

Radnóti–Király hangsúlyozza[46] a különbséget a kutató és tanár között, ezt egyértelműnek tartja, és az osztatlan tanárképzés bevezetésének küszöbén arra hívja fel a figyelmet, hogy egy új típusú tanárképzés esetén mind a szakos képzés rendszerét, mind célját át kell gondolni. Hiszen fontos megkülönböztetni háttértudást és olyat, amely megjelenik a tanár napi gyakorlatában.

A tanterv első három éve

A kutatásban szereplő hallgatók közül mindenkinek egyforma tanterv szerint kell haladnia, hiszen az első három év végéig nincs is lehetőség/szükség más képzésben tanulni, mindenkit automatikusan a 10 féléves általános iskolai tanári képesítést adó programba vesznek fel. Három évig együtt tanul az, aki kiskamaszokat, és az, aki fiatal felnőtteket fog tanítani. Ennek a problémájára nem szeretnék kitérni, de érvényessége nyilván megkérdőjelezhető, tekintve, hogy a pedagógiai és pszichológiai blokk többsége erre a három évre van helyezve.

Az angoltanári képzésben 71 kreditet kell elvégezni teljesen közösen az alapszakos hallgatókkal, amivel a legnagyobb probléma az, hogy a BA-képzés hosszabb ideje folyik, az oktatók pedig ritkán vannak egyáltalán tisztában a ténnyel: nem alapszakos tudósjelöltekkel van dolguk. Az első három évben összesen 4 kredit jut a szakmódszertanos órákra, ez is a harmadik év legvégén, természetesen ez sem garantált.

A *Bevezetés az angol nyelv tanításába* c. kurzus hat OTH adatközlőjéből egynek nem sikerült bekerülnie erre az órára, volt azonban olyan, aki feleslegesnek tartotta, lévén, hogy a pedagógiai és pszichológiai kurzusokon már elsajátított tudást kapott. Volt, aki hasztalannak, volt, aki hasznosnak találta, és volt, aki megjegyezte, hogy a képzés korábbi szakaszában kellene helyet kapnia egy ilyen kurzusnak.

Magyar nyelv és irodalomból bontottan szintén az ötödik félévben jelent meg először szakmódszertani óra, itt valamivel egyébként kedvezőbb az arány, 70 kredit értékben kell az alapszakosokkal megegyező kurzust végezni – esetenként kevesebb kreditért vagy más néven, 6 kreditnyi szakmódszertani vonatkozású tárggyal.

Összességében elégedettek voltak a válaszadók *A magyar nyelv tanításának elmélete* (OT-MAGY 402) c. kurzussal, azonban *Az irodalom tanításának elmélete* c. előadást erős kritikák illették. Az interjúk szerint az órát vendégelőadókra bízták a kurzus oktatói, és ezek az előadók sorra hasonló dolgokat boncolgattak, az előadássorozat nem lett koherens.

Természetesen feszültség és szervezetlenség az egyéb kurzusok során is megjelennek, azonban nagyon fontos kitérni arra az axiómára, amely a McKinsey-jelentés eredményeiben is megjelenik: az oktatás színvonala és a tanárok minősége egymástól elválaszthatatlan. Ha féléveket kell várni az első szakmódszertanos órára egy osztatlan tanárképzésben, akkor fontos lenne mind szakmailag, mind pedagógiailag inspiráló oktatókat felkérni, hiszen ahogy korábban már kitértem erre: egy-egy rosszul képzett pedagógus akár 40 évnyi kárt is tehet, és ha az ellenérzés az első szakmódszertani órán alakul ki, akkor sokkal nehezebb dolga lesz a későbbiekben az oktatónak és a pedagógusjelöltnek is.

OTH 3	*2016-ban az anglisztikásoknak elkezdődött egy Bevezetés a nyelvtudományba nevezetű kurzussal az első félév, a tanárisoknak meg két frappáns kamikaze tárggyal; Mondattani alapozó és Hangtani alapozó.*

14. táblázat

A fenti hallgató olyan konkrét példát emel ki, amelyből világosan kirajzolódik, hogy a tanárszakosok tantervében esetekben nemcsak logikátlan, de kifejezetten kirekesztő megoldásokat is találhatunk. Hiszen az alapszakosokat „bevezetik a nyelvtudományba" egy előadás és egy szeminárium keretein belül, majd következnek a specifikusabb mondattani és hangtani bevezető előadások, amelyeket a tanárszakosoknak minden bevezetés nélkül kell megoldaniuk, majd fordítva ülve a lóra, következő félévben végezzék el a *Bevezetés a nyelvtudományba* órát.

Érdemes átgondolni, hogy az enyhe bemeneteli követelmények után miért következhetnek be ilyen nehezítő körülmények, amelyek a szak elhagyásához vezethetnek. A kreditek aránya, a szakmódszertani órák megjelenésének ideje egyértelműen érthetetlen a hallgatók számára, az eddigi tapasztalatok pedig megosztóak.

Azért, hogy megvizsgálható legyen, mennyire egyedi ez a jelenség: hogy csak az ELTE tanárképzésének első három éve ilyen-e, vagy ez egy, a tanárképzésre általánosan jellemző jelenség, összevető táblázatokat készítettem, amelyek két vidéki és két másik fővárosi, tanárképzést is nyújtó egyetem magyaros és angolos tanterveit nézi át. Ezek az egyetemek a Debreceni Egyetem, a Pécsi Tudományegyetem, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem és a Károli Gáspár Református Egyetem. A vizsgálatot az előírt tárgyak nevei és az egyetemek saját honlapján elérhető tanegységlisták alapján készítettem el, a 15–16. táblázat a saját munkám.

A vizsgált tanegységlisták a 2016-ban felvett (tehát a narratív interjúk során is érintett) évfolyam számára előírt listák, amelyeknek az első hat félévre előírt tanegységeit tekintettem át a megalapozott összehasonlíthatóság jegyében. Azért is az első hat félévet tekintem át, mert a legtöbb egyetemen ez a közös képzési szakasz, vagyis ekkor nincs még külön általános és középiskolai specializáció. Az ábrákon az *OMASZK16* rövidítés az osztatlan, magyar–angol szakpáron 2016-ban kezdett évfolyamot jelöli.

Angol nyelv és kultúra tanára					
2016-ban felvett hallgatók tanterveinek alapján	Eötvös Loránd Tudomány-egyetem	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	Károli Gáspár Református Egyetem	Debreceni Egyetem	Pécsi Tudomány-egyetem
szakmódszertan	4 kredit	4 kredit	4 kredit	4 kredit	3 kredit
szaktárgyi felkészítés	71 kredit	74 kredit	72 kredit	73 kredit	70 kredit
tanári felkészítés	26 kredit	31 kredit	22 kredit	20 kredit	30 kredit
szakmódszertanos órák címe (félév száma)	Bevezetés az angol nyelv tanításába (5.),	Az angoltanítás módszertana 1. (5)	Az angoltanítás elmélete (5)	Language teaching methods (5)	-
	Fókuszban a nyelvtanuló (6)	Az angoltanítás módszertana 2. (6)	Az angoltanítás gyakorlata (6)	English language teaching methodology (6)	Individual differences in SLA (6)
szakmódszertanos órák elhelyezkedése	5–6. félév	5–6. félév	5–6. félév	5–6. félév	6. félév

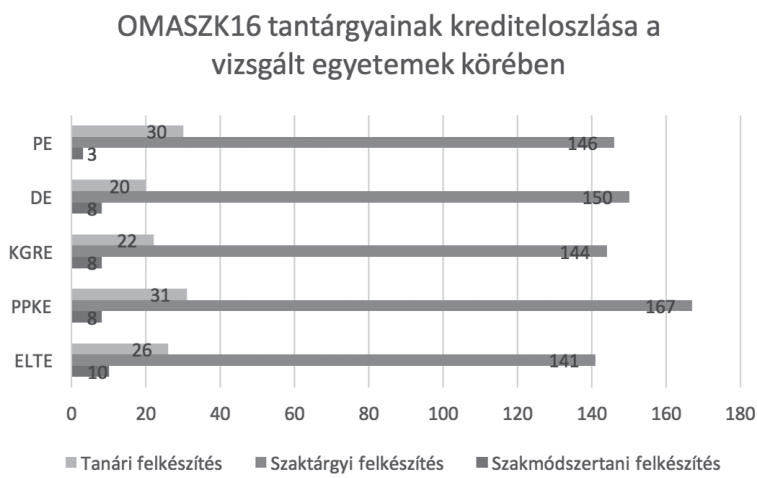
15. táblázat. Tanárképző egyetemek tanterveinek első 6 félévének krediteloszlását összesítő táblázata az *Angol nyelv és kultúra* tanári felkészítésben

Magyar nyelv és irodalom tanára					
2016-ban felvett hallgatók tanterveinek alapján	Eötvös Loránd Tudomány-egyetem	Pázmány Péter Katolikus Egyetem	Károli Gáspár Református Egyetem	Debreceni Egyetem	Pécsi Tudomány-egyetem
szakmódszertan	6 kredit	4 kredit	4 kredit	4 kredit	0 kredit
alapozó órák	70 kredit	93 kredit	72 kredit	77 kredit	76 kredit

tanári felkészítés	26 kredit	31 kredit	22 kredit	20 kredit	30 kredit
szakmódszertanos órák címe (félév száma)	Magyartanári bevezető szeminárium (4), Az irodalom tanításának elmélete (5), A magyar nyelv tanításának elmélete (5)	Az anyanyelvi és irodalmi nevelés elmélete (5), Fejlesztési feladatok magyarórán (6)	A magyar-tanítás elmélete (5), A magyartanítás gyakorlata (6)	Az anyanyelvtanítás szakmódszertana (5), Az irodalmi műelemzés módszertana (6)	-
szakmódszertanos órák elhelyezkedése	4–5. félév	5–6. félév	5–6. félév	5–6. félév	-

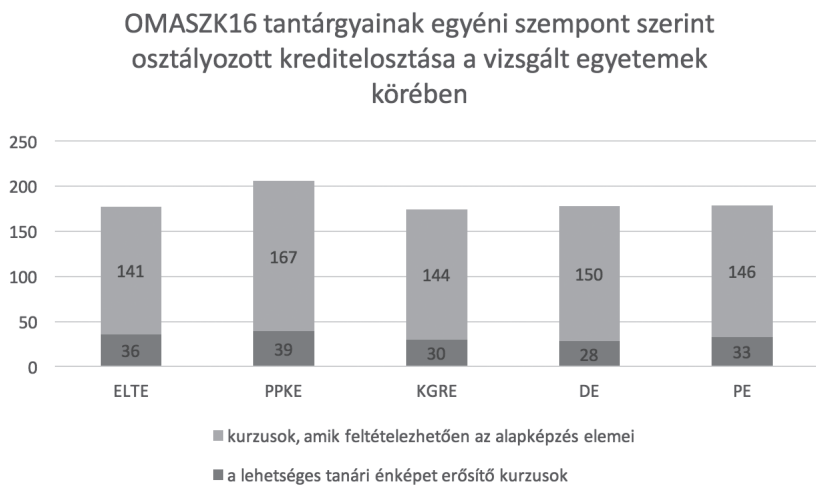
16. táblázat. Tanárképző egyetemek tanterveinek első 6 félévének krediteloszlását összesítő táblázata a *Magyar nyelv és irodalom* tanári felkészítésben

A 15. és 16. táblázatból a legfontosabb kiemelni, hogy szakmódszertanos tantárgy legkorábban a bemutatott évfolyamon és szakpáron az ELTE magyartanári képzésében jelenik meg, a 4. félévben. A többi egyetemen és az angoltanári tantárgyaknál ez az 5–6. félévre csúszik, Pécsett pedig magyarból nincs is ilyen az elérhető tanegységlista szerint az első három évben. A tanegységek nevei alapján ugyanakkor ezek a tantárgyak hamarabb is következhetnének, hiszen bevezető tárgyakról van szó. Tanári felkészítésre a legtöbb kreditet az 5 egyetem közül a PPKE, legkevesebbet a DE szánta.



3. ábra

A 3. ábrán az alábbiakat szeretném szemléltetni. A képzés tárgyainak három nagyobb csoportja van: tanári felkészítő tárgyak: pedagógiai-pszichológiai panel; szaktárgyi felkészítő tárgyak és szakmódszertani tárgyak. A 3–4. ábra az OMASZK16 5 kiválasztott egyetemét nézi, tehát itt megjelennek az angol, a magyar és a tanári felkészítő tárgyak is. A szaktárgyi képzés így azért lehet problematikus, mert az interjúalanyok arra panaszkodtak, hogy a nagy kreditszámú szaktantárgyakat alapszakosokkal közösen végzik el, és ugyan ez nem zárja ki, hogy az oktatók a tanári szerep kialakulását erősítsék a tanárszakos hallgatókban, de nem is feltételezi azt. Továbbá, ha a szaktárgyi órákat nem ennyire eltolódott arányban kapnák az osztatlan tanárképzésben tanulók, akkor a tanári felkészítő órákon tanult, tanulásról és tanításról szerzett tudást a saját tanulmányaik menedzselésében is fel tudnák használni a hallgatók.



4. ábra

A 4. ábrán úgy csoportosítottam kreditérték szerint a tantárgyakat, hogy a tanári felkészítő, valamint a módszertani órákat számítottam abba a csoportba, amely a Markus és Nurius lehetséges énképek elmélete[47] szerint erősíthetik a tanári énkép kialakulását, a tanári szerep beilleszkedését a lehetséges énképükbe pozitív megerősítéssel.

Ha nincsen szakmódszertani óra, és a szaktárgyakból egy hallgatót kudarcok érnek, akkor az feszültséget okozhat: egyrészt ott vannak a szaktárgyi nehézségek, másrészt viszont a tanári felkészítő órákon egy olyan szerepbe kell belehelyezkednie, amely szerint ő abban az adott tárgyban kompetensen helyt tud állni. A lehetséges énképébe pedig nem került bele a szaktárgyához kötődő sikerélmény. Ez a feszültség akár a korai szerepválság fogalmát is behozhatja.

Összességében érthető és gazdasági okokkal könnyen meg is magyarázható, hogy nem lehet a teljes osztott szaktárgyi képzést tanárivá alakítani, de ajánlatos lenne a 4. táblázat két kategóriáját 50-50% körüli arányba hozni. A 3. táblázatból pedig azt kell levonni, hogy nem kellene ennyire késő́re kitolódnia a szakmódszertani tantárgyaknak. A szakmódszertani tantárgyaknak tehát a mennyiségük mellett alapvetően fontos a képzésben való elhelyezésük is.

Ami a magyarral kapcsolatos tantárgyakat illeti: sok tantárgyat az alapszakosokkal megosztva kell végezniük a tanárszakos hallgatóknak, még sincsenek a tanárszakosok számára olyan órák tervezve, amelyek segítenék a tudományos véráramba való bekapcsolódást (pl. tudományos íráskészség, kutatásmódszertan). A grammatika és az irodalmi korszakolás nagyon fontos jelenleg a kerettantervben, mégis vannak ezek között eltolódások az egyetemeken. Irodalmi kurzusokon nem a később tanítandó művekről esik szó, a grammatika felosztása egyetemenként változó.

Angolból a fonetika és a kiejtés nem kap elég hangsúlyt a tantervekben, a nyelvfejlesztési kurzusok aránya pedig egyetemenként változó. Javaslatként megfogalmazható, hogy a történelmi és a kulturális kurzusokat érdemesebb lenne későbbre hagyni a képzésben, hiszen ezeket a portfólióba építeni vagy azon elgondolkodni, hogyan lehetne angol ajkú kisebbségekről tanítani középiskolában, nagyobb eséllyel termelne tudós tanárokat. A problémák általánosak a tanárképzésben, a narratív interjúk az ELTE-n előfordulóakra világíthatnak rá.

A pedagógiai és pszichológiai blokk megítélése

Az OTH adatközlők között a legnagyobb egyetértés abban volt, hogy az oktató személyén rengeteg múlik, és gyakran előfordulhat, hogy egyenlőtlen tudás szerezhető – vagy épp nem – a rengeteg eltérő tematikájú óra és különböző módszereket alkalmazó tanár miatt. A jó gyakorlatok hiánya, és az egyensúly eltolódása is megjelenik problémaként. (Például a kooperatív technikák unalomig való ismétlése és a kisebb hangsúly a tanulási problémákon, tehetséges vagy épp figyelemzavaros diákokon. Van olyan OTH adatközlő, aki állítása szerint egyszer sem kapott szakmai választ a sajátos nevelési igényű diákokkal kapcsolatban.) A szakmódszertani és pedagógiai-pszichológiai blokkokért felelős személyek közti kommunikáció hiánya is kirajzolódik, ezek az órák nincsenek összhangban, OTH6 szerint ezért negatív a megítélése ezeknek az óráknak, ugyanakkor kiemeli azt is, hogy a hallgatói passzivitás azért is alakul ki, mert egyes fogalmak gyakran kerülnek diskurzusba (kooperáció és differenciálás), azonban elmondása szerint mégis vannak hallgatók, akik szerint a fizikai bántalmazás nem probléma iskolai környezetben. Mindez annak ellenére, hogy új, izgalmas és érdekes iskolákat és perspektívákat biztosít a képzés.

A legtöbb válaszban pozitív megítélés található, a mintában szinte mindenki fontosnak és hasznosnak tartja a pedagógiai és pszichológiai ismereteket. Sőt, volt olyan hallgató, aki szerint a szaktárgyi kurzusokkal összehasonlítva sokkal konstruktívabb és pozitívabb hangvételűek ezek, míg egy másik hallgató azt emelte ki, hogy sokkal közelebb vannak a valósághoz, és ahhoz, ami az iskolában vár rá, és az itt kapott elméleteket és eszközöket hasznosítani tudja a gyakorlatban.

Anyagi megbecsületlenség

A korábban vizsgált felvetett problémák nagy része olyan, amely szerencsére megváltoztatható, hallgatók és oktatók, politikai és pedagógiai szervezetek kommunikációja mentén. Alulról lehet építkezni; tervekkel, innovációval előállni.

Az anyagi megbecsületlenséggel viszont sem intézményi, sem személyes szinten nem lehet mit kezdeni, a köztudatban lappangó borúlátás van jelen a témát illetően, az eredménytelen tüntetések (pl. Tanítanék Mozgalom) és válaszolatlanul maradt kérdések mentén. Mind az LH, mind az OTH narratívákban személyes nézőpontok, fontos és olykor reménytelen hangok szólalnak meg.

LH1	*A szüleim anyagi helyzete sem engedte volna, hogy a további években biztosan támogatni tudjanak, az egyetem mellett pedig munkavállalásra nem volt lehetőségem. Tanulmányi ösztöndíjat, szociális támogatást nem kaptam.* *Ennek ellenére az új szak kiválasztása során fő szempont volt az, hogy a pedagógiai vonal megmaradjon.*
LH2	*Nem, nem a pénz a legfontosabb, de abból él mindenki.* *És most, ha nem érek el 3,5 feletti átlagot (…) akkor fizessek félévente majdnem 400 ezer forintot. (…) ha átkerülsz fizetősre, abbahagyni nem tudod, mert akkor az eddigi féléveket kell visszafizetned. Ha befejezed, kezdheted az életed egy diákhitellel, és nettó 135 ezer forinttal. (…) Elég egy rossz félév, egy rossz tanár, aki buktat, egy lelki probléma, akár családtag halála, egy betegség, és ott a hitel a nyakadban, hogy elvégezhess egy olyan szakot, amiben ha elhelyezkedsz, sose tudod visszafizetni.*
LH5	*[Anyukámnak] 4 évre a nyugdíjtól végig kell néznie, hogy az egyetemről most kipattanó huszonévesek ugyanannyit keresnek, mint ő – ám még az a szám is nevetségesen kevés, amiért az állam szégyellje magát össze-vissza*
LH6	*Aztán ott voltak [a felvételinél szakválasztásban] a felnőtt érvek: egy irodalmár vagy egy művész nem él meg, kell egy szakma, ami biztos*

OTH1	*Mikor egy kezdő angoltanár példának okáért kiszámolja, hogy kezdő tanárként egy állami suliban, ha nem tart magánórákat, akkor nem tud fenntartani magának egy garzont, akkor elgondolkozik, hogy képes-e feláldozni a saját előrehaladását, csak azért, hogy egy állami fenntartású intézményben oktasson, és ne egy magániskolában vagy nyelviskolában. Mert, ha még olyan szerencsés is, hogy meg tud élni, félretenni nem tud. És akkor szegény lányok hogyan teljesítik be női princípiumukat, ha nem tudnak egy bölcsőt sem venni? Szomorú ezt így leírni, de már én is számolgattam, és elkeserítő a helyzet.* *a két legégetőbb probléma a szak elhagyását tekintve a szakmai fejlődés érzetének hiánya és (sajnos) a kevés fizetés.*
OTH2	*Egyik nap úgy érzem, hogy igen, ez az, amit szeretek, és alig várom, hogy dolgozhassak a szakmámban. Másik nap rám tör a kétségbeesés: mihez fogok kezdeni kezdőként nettó 135 ezer forinttal?*
OTH3	*Amikor a szüleim megtudták, hogy az egyetlen gyerekük, aki majd őket kell segítse mikor idős(ebb)ek lesznek 120 ezer forintos gyakornoki fizetéssel kezd majd, és legjobb esetben is kétszázezret keres 20 év tanítás után… eléggé kiborultak* *itt vannak az új költségek, ahol mi mesterképzésesként vagyunk megfejve. Egy háromkredites tárgy eleve járó harmadik felvétele 27 ezer forint.* *Sokan már azért nem hagyják abba, mert több millió forintot kellene visszafizetniük az állami képzés miatt.*

OTH4	A szak otthagyásához vezető problémák egész egyértelműen a magyar közoktatás (vagy annak hiánya), a bürokrácia, az autonómia ellehetetlenítése, a nem megfelelő bérezés Az egyetlen ok, amiért még tanárképzésben vagyok, hogy a félidőnél járok. Semmilyen lehetőségem nem lenne arra, hogy tetemes mennyiségű pénz visszafizetése nélkül még épkézláb diplomát kapjak.
OTH5	Nemrégiben egy értelmiségi körben folytatott beszélgetés során mintegy mellékesen valaki megjegyezte, szerencsém, hogy nőként megengedhetem magamnak, hogy tanítsak, hiszen a párom majd eltart. Aggasztó irány, hogy a pedagógus szakmára egy drága hobbiként kezdjünk tekinteni. (…) a szak nagy részét két csoportba sorolhatjuk: azokra, akik más szakra nem nyertek volna felvételt, és azokra, akiket valamiféle hivatástudat vonzott ide. A második csoport esetében valószínűleg valóban gyakoribbak a felső középosztályhoz tartozó diákok, akik számára már nem elsődleges motiváció az elégséges pénzügyi háttér megteremtése
OTH6	Emellett persze az is fontos tényező volt nálam, hogy tudtam, a tanári pálya biztos megélhetési forrás. A legégetőbb probléma véleményem szerint a képzési idő hossza, valamint ennek az aránya a pályakezdő fizetéssel. Ebben az élethelyzetben az anyagi jóllét már elég nagy motiváció, és bár alapvetően a pályakezdő fizetés sem kevés, de egyértelműen nincs arányosságban a befektetett tanulással. (…) az elmúlt időszakban merült fel egy pillanatra a szak elhagyásának gondolata, amikor abban szakmában dolgozhattam teljes állásban, amiért diploma nélkül többet fizetnek, mint mikor tanárként nyugdíjba fogok menni.

17. táblázat

Ugyan az anyagi vonatkozások a képzés kimenetelében jelennek meg jelentősebben, hiszen a felvételkor a mintában szereplő hallgatók esetében mindenki tisztában volt az anyagi megbecsületlenséggel, rettentő izgalmas és kutatott téma a tanári pályát első néhány évben elhagyók kérdése is, egyelőre a 17. táblázatot különösebb elemzés nélkül szeretném hagyni. Mind az LH, mind az OTH vallomások magukért beszélnek.

Ugyan gyakori érv a bölcsész alapképzésekkel szemben az elhelyezkedés lehetősége, az anyagi megbecsültséggel kapcsolatban sokatmondó adat lehet, a PDSZ 2015-ös kutatásának[48] eredménye, amelyben azt mutatták ki, hogy a megkérdezett pedagógusoknak nincs egy egész százaléknyi töredéke, aki anyagilag megbecsültnek érezné magát.

A dolgozatban azért marad benne a kérdéskör különösebb konstruktív javaslat vagy megoldási mód hiányában is, mert markáns részét képezte kivétel nélkül mindegyik adatközlő narratívájának, és a beletörődöttség nem adhat okot arra, hogy ne szerepeljen a végeredményben.

(Összegzés) A narratív kutatásom adatközlői mind 2016-ban nyertek felvételt az ELTE osztatlan tanárképzésére, azonban a két csoport a hallgatói útjuk mentén szerveződött. Hat, a képzésben a vizsgálat idején továbbra is tanuló, hat, a képzést már elhagyott, volt egyetemi polgár narratíváin keresztül próbáltam megismerni az osztatlan tanári képzésről történő lemorzsolódásnak a lehetséges okait. A teljes kutatásom során legfontosabb megválaszolandó kérdésem a következő volt: miért tűnnek el a tanárszakos hallgatók?

A hallgatók beszámolóinak felvétele, majd alapos elemzése után, a felvetett problémákkal kapcsolatban a képzésben tanulók referensével készítettem interjút, amely nem vitt közelebb a probléma megértéséhez, mivel a lemorzsolódás-kutatásból semmilyen információt nem kaptam; a kvalitatív kutatásomhoz több mint elégséges mintám volt szerencsére. A narratívákban megjelenő mintázatok belső elemzéshez adtak szempontokat, magára a tanári programra, képzésen belüli problémákra került nagyobb hangsúly.

A személyes és közösségi viszonyok[49] mentén felmerült problémákon túl markánsan jelent meg az osztatlan tanárképzés és alapképzés közötti feszültség, ennek további elemzéséhez először egy strukturált interjúval kerestem az adatközlőimet, amelyben azt vizsgáltam, mennyire érzik, hogy a képzés különböző egységeiben erősítik bennük a tanári szerepet. Feltételezésem volt, hogy a képzés első három évében is fontos szerepe van annak, mennyire szisztematikusan segítik azt, hogy a tanári szerep beépüljön a hallgatók lehetséges énképébe.[50]

Az eredmények arra késztettek, hogy néhány más magyarországi egyetemmel összehasonlítsam az azonos képzés felépítésének első három évét, ehhez két vidéki és két fővárosi tanárképzést is végző egyetem tanterveinek első 6 félévét vetettem össze. Az eredmény azt igazolta, hogy a szaktárgyi felkészítés aránya sokkal nagyobb szerepet kap az első három évben, a szakmódszertan legjobb esetben először a negyedik félévben – de van olyan egyetem, ahol az első hat során egyáltalán nem – jelenik meg.

Dolgozatomban javaslatokat teszek változtatásokra, ezeket a hallgatói narratívából kiragadott részekkel támogatom meg.

A kutatásnak nem minden eredménye került a dolgozatba, a bemeneteli követelmények, és tanárszakosok alkalmassági vizsgáját érő kritikák kiemelendőek azonban. A szemünk előtt kell lebegnie Szingapúrnak, ahol kampányokkal toborozzák, alaposan megválogatják a tanárszakos hallgatókat és szinte mindenkiből szakember lesz, akit felvettek, és nagyobb arányban maradnak a pályán is.[51]

A hallgatói utak sokszínűsége természetesen nem negatívum, hiszen az egyén szempontjából sokszor jobbak, érdekesebbek, hasznosabbak is lehetnek, mint egy osztatlan tanárképzés, ennek szerepéről és a lemorzsolódásoknak szociálpszichológiai hátteréről szándékosan nem esett szó a kutatásom bemutatása során, hiszen a fókuszban a mintában megjelenő egyéni történetekből kirajzolódott csomópontok ismertetése volt, és a narratívákban megjelenő okok közt a legtöbb kritika a képzést illette.

Tanulsága a kutatásomnak, hogy a rettentő nagy humán tőkét, amellyel a képzés rendelkezik, fontos jobban megtartani, és a tanári szerep beépítésének a tanárszakos hallgatók lehetséges énképébe szisztematikusan kell megtörténnie.

Nem elég ilyen későn elkezdeni a szakmódszertanos órákat, nem célravezető olyan tantervet összeállítani, amelyben a tanári közösség kialakulása szinte lehetetlen, egy olyan tömeges képzésben, ahol együtt tanul alapszakos és tanári szakos.

Fontos a tudós tanár koncepciója, az alapozó és szaktárgyi ismeretek jelentősége megkérdőjelezhetetlen, azonban kérdés, hogy milyen árat kell fizetni a tanárszakos hallgatóknak, hogy közelebb kerülhessenek ahhoz a hivatáshoz, amely hajtóerő, motiváció lehet azokban az időkben, amikor esetleg gazdasági okokból meghozott döntések miatt kerülnek nehezebb akadályok elé, mint alapszakos társaik.

(A kutatás következő lehetséges stádiumai) A kutatás első szakasza lezárult, de nem befejezett. Számos olyan elemzésre méltó vizsgálandó kérdéskör maradt érintetlenül ezen dolgozatban, amely kifejtésre szorul, és közelebb hozza a megértést, azonban a formai keret miatt ezek részletesebb kidolgozására nem volt mód. Az itt nem publikált mellékletben megtalálható teljes szövegek ugyanakkor elérhetőek, és nem véletlenül.

A kutatás tervezett második és harmadik szakasza egy újabb elemző és egy innováció tervezettel folytatódna. Az első szakasz befejezéséhez cél a további próbálkozás statisztikák igényléséhez és a jelenleg kibontatlan témák elemzése, pl. helyszínek, szociális és intézményi segítség szerepe a tanári szak elhagyásában.

A második szakasz 2020 szeptemberében kezdődik, a mintában szereplő 12 adatközlő újbóli, új szempontok mentén felvett narratívájának elemzése következik egy nyomon követő interjúval. A 10 féléves képzést választó hallgatók a gyakorlati évüket kezdik meg, ezzel kapcsolatos tapasztalatik és elvárásaik, közösségi gyakorlatról szerzett tapasztalataik kerülnének elő. A 12 féléves képzés mellett döntött hallgatókat szintén egyéni irányvonalak mentén kérdezem majd. A képzést elhagyók sorsa szintén tanulságos lehet, remélhetőleg azonban a 12 fő arányában nem fog változni.

A harmadik szakaszt 2021 júniusára tervezem, a képzést elvégzett és elhagyott 12 hallgatóval közösen olyan innovatív programot vázolnánk fel, amely az első két szakasz és a 10 vagy 12 félév tanulságait magában foglalva fogalmaz meg konstruktív javaslatokat.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Anderman, Eric M. – Anderman, Lynley H. – Griesinger, Tripp: The Relation of Present and Possible Academic Selves during Early Adolescence to Grade Point Average and Achievement Goals. *The Elementary School Journal,* 1999. 100(1). sz. 3–17. o.

Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Kézirat, 2011.

Bean, John P.: Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal,* 1985. 22(1). sz. 35–64. o.

Bennett, Roger: Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 2003. 27. 2. sz. 123–141. o.

Boga Bálint: Az idős ember és a narratív identitás. *Kultúra és Közösség,* 2013. 4(3). sz. 44–57. o.

Borbély-Pecze Tibor – Suhajda Csilla: Pályaorientáció és tanárképzés. *Opus et Educatio,* 2013. 4(1). sz. 62–75. o.

Connelly, F. Michael – Clandinin, D. Jean: Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher,* 1990. 19(5). sz. 2–14. o.

Falus Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, 2004, Műszaki Kiadó.

Fóris Ágota: Írott és íratlan szabályok a kutatásban – kutatói etika. In Sepsi Enikő (szerk.): *Tudomány és etika*. Budapest, 2013, L'Harmattan Kiadó, 203–218. o.

Hamman, Doug David –Wang, Eugene W. – Burley, Hansel: What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 2013. 39(2). sz. 222–234. o.

Huszár Zsuzsanna: Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta paedagogica*, 2001. 1(2). sz. 16–20. o.

Joób Sándor: *4325 tanár hiányzik az állami iskolákból.* 2018. https://index.hu/belfold/2018/09/04/tanarhiany_iskola_pedagogus_oktatas_betoltetlen_allashely_finanszirozott_orakeret_statisztika_csoportbontas/ (utolsó letöltés: 2020. 07. 02.)

Kolozsi Ádám: *A tanárok magányos Don Quijotékként küszködnek egy rossz rendszerben.* 2018. https://index.hu/tudomany/2016/02/15/a_tanarok_maganyos_don_quijotekkent_kuszkodnek_egy_rossz_rendszerben/ (utolsó letöltés: 2020. 07. 02.)

Kontra József: *A pedagógiai kutatások módszertana: Egyetemi jegyzet*. Kaposvár, 2011, Kaposvári Egyetem.

Köte Sándor: Egyetemi reform és tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 1990. 90(1–2). sz. 3–19. o.

Közel 108 ezren jelentkeztek a felsőoktatásba. (sz. n.). https://www.felvi.hu/sajtoszoba/sajtokozlemenyek/18A_jelentkezesi_adatok (utolsó letöltés: 2018. 11. 26.)

Lukács Fruzsina – Sebő Tamás: Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 2005. 25(10). sz. 78–86. o.

Markus, Hazel – Nurius, Paula: Possible selves. *American Psychological*, 1986. 41. sz. 954–969. o.

Medway, Jan – Penney, Roy: *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. London, 1994, Further Education Unit.

Nádasi Mária: A kikérdezés. In Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest, 2004, Műszaki Könyvkiadó. 148–158. o.
Nahalka István: *Tesztpedagógia – áldás és átok*. 2017, kiadás alatt.
Obodaru, Otilia: The Self Not Taken: How Alternative Selves Develop And How They Influence Our Professional Lives. *Academy of Management Review*, 2012. 37(1). sz. 34–57. o.
Oyserman, Daphna – Brickman, Daniel – Rhodes, Marjorie: School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 2007. 56(5). sz. 479–489. o.
Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin: Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 2005. 24(1). sz. 63–82. o.
Pedagógus-bértábla 2017–2018-as tanév. https://bddsz.hu/sites/default/files/Pedagógus bértábla 2017-2018-as tanév bruttó_0.pdf (utolsó letöltés: 2018. 11. 26.)
Radnóti Katalin – Király Béla: A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 2012. 12(3). sz. 105–112. o.
Rapos Nóra – Kopp Erika: *A tanárképzés megújítása - 2015*. Budapest, 2015, ELTE Eötvös Kiadó.
Schleicher, Andreas: *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Párizs, 2011, OECD.
Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, 2001, Műszaki Kiadó.
Westerberg, C.J. *The Daily Riff – Be smarter about education.* 2017. http://www.thedailyriff.com/articles/no-significant-learning-can-occur-without-a-significant-relationship-1074.php (utolsó letöltés: 2018. 09. 06.)
Tókos Katalin: A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55(10). sz. 42–60. o.
Tókos Katalin: Énbemutatás, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 56(9). sz. 48–61. o.

JEGYZETEK

1 Paksi Borbála – Schmidt Andrea – Magi Anna – Eisinger Andrea – Felvinczi Katalin: Gyakorló pedagógusok pályamotivációi. *Educatio*, 2005. 24(1). sz. 63–82. o.
2 Huszár Zsuzsanna: Tanárjelöltek pedagógusszerep-felfogása. *Acta paedagogica*, 2001. 1(2). sz. 16–20. o.
3 Falus Iván: *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Budapest, 2004, Műszaki Kiadó.
4 Joób Sándor: *4325 tanár hiányzik az állami iskolákból.* 2018. https://index.hu/belfold/2018/09/04/tanarhiany_iskola_pedagogus_oktatas_betoltetlen_allashely_finanszirozott_orakeret_statisztika_csoportbontas/ (utolsó letöltés: 2020. 07. 02.)
Kolozsi Ádám: *A tanárok magányos Don Quijotékként küszködnek egy rossz rendszerben.* 2018. https://index.hu/tudomany/2016/02/15/a_tanarok_maganyos_don_quijotekkent_kuszkodnek_egy_rossz_rendszerben/ (utolsó letöltés: 2020. 07. 02.)
5 Szabolcs Éva: *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Budapest, 2001 Műszaki Kiadó. 22. o.
6 Markus, Hazel – Nurius, Paula: Possible selves. *American Psychological*, 1986. 41. sz. 954–969. o.
7 Schleicher, Andreas: *Building a high-quality teaching profession: Lessons from around the world*. Paris, 2011, OECD.
8 Lukács Fruzsina – Sebő Tamás: Az egyetemi lemorzsolódás kérdőíves vizsgálata. *Iskolakultúra*, 2005. 25(10). sz. 78–86. o.
9 Bean, John P.: Interaction Effects Based on Class Level in an Explanatory Model of College Student Dropout Syndrome. *American Educational Research Journal*, 1985. 22(1). sz. 35–64. o. Idézi: Lukács–Sebő i. m.
10 Medway, Jan – Penney, Roy: *Factors affecting successful completion: the Isle of Wight College*. London, 1994, Further Education Unit. Idézi: Lukács–Sebő i. m.
11 Bennett, Roger: Determinants of undergraduate student drop out rates in a University Business Studies Department. *Journal of Further and Higher Education*, 2003. 27. 2. sz. 123–141. o. Idézi: Lukács–Sebő i. m.
12 Uo.
13 Szabolcs 2001, 23. o.
14 Connelly, F. Michael – Clandinin, D. Jean: Stories of Experience and Narrative Inquiry. *Educational Researcher,* 1990. 19(5). sz. 2–14. o.
15 Markus–Nurius: i. m.
16 Connelly–Clandinin 1990, 7. o.
17 Fóris Ágota: Írott és íratlan szabályok a kutatásban – kutatói etika. In Sepsi Enikő (szerk.): *Tudomány és etika*. Budapest, 2013, L'Harmattan Kiadó, 203–218. o.
18 Nahalka István: *Tesztpedagógia – áldás és átok*. 2017, kiadás alatt.
19 Uo. 2. o.

20 Westerberg, C.J. *The Daily Riff – Be smarter about education.* 2017. http://www.thedailyriff.com/articles/no-significant-learning-can-occur-without-a-significant-relationship-1074.php (utolsó letöltés: 2018. 09. 06.)
21 Connelly–Clandinin: i. m.
22 Szabolcs: i. m.
23 Tókos Katalin: Énbemutatás, önjellemzés és identitáspróbák (az interneten) narratív-kommunikatív szemszögből. *Új Pedagógiai Szemle*, 2006. 56(9). sz. 48–61. o.
24 Connelly – Clandinin: i. m.
25 Boga Bálint: Az idős ember és a narratív identitás. *Kultúra és Közösség*, 2013. 4(3). sz. 49. o.
26 Kontra József: *A pedagógiai kutatások módszertana: Egyetemi jegyzet*. Kaposvár, 2011, Kaposvári Egyetem. 63. o.
27 Nádasi Mária: A kikérdezés. In Falus Iván (szerk.): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe.* Budapest, 2004, Műszaki Könyvkiadó. 148. o.
28 Lásd Falus: i. m.
29 Markus–Nurius: i. m.
30 Hamman, Doug David –Wang, Eugene W. – Burley, Hansel: What I expect and fear next year: Measuring new teachers' possible selves. *Journal of Education for Teaching*, 2013. 39(2). sz. 222–234. o.
31 Barber, Michael – Mourshed, Mona: *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* Kézirat, 2011.
32 Tókos Katalin: A serdülőkori önismeret az elméleti és empirikus kutatások tükrében – pedagógiai megközelítésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2005. 55(10). sz. 42–60. o.
33 Anderman, Eric M. – Anderman, Lynley H. – Griesinger, Tripp: The Relation of Present and Possible Academic Selves during Early Adolescence to Grade Point Average and Achievement Goals. *The Elementary School Journal*, 1999. 100(1). sz. 3–17. o.
34 Obodaru, Otilia: The Self Not Taken: How Alternative Selves Develop And How They Influence Our Professional Lives. *Academy of Management Review*, 2012. 37(1). sz. 34–57. o.
35 Uo.
36 Markus–Nurius: i. m.
37 Anderman – Anderman – Griesinger: i. m.
38 Vö. Oyserman, Daphna – Brickman, Daniel – Rhodes, Marjorie: School Success, Possible Selves, and Parent School Involvement. *Family Relations*, 2007. 56(5). sz. 479–489. o.
39 Köte Sándor: Egyetemi reform és tanárképzés. *Magyar Pedagógia*, 1990. 90(1–2). sz. 3–19. o.
40 Barber–Mourshed: i. m.
41 Rapos Nóra – Kopp Erika: *A tanárképzés megújítása – 2015*. Budapest, 2015, ELTE Eötvös Kiadó.
42 Connelly–Clandinin: i. m.
43 Borbély-Pecze Tibor – Suhajda Csilla: Pályaorientáció és tanárképzés. *Opus et Educatio*, 2013. 4(1). sz. 62–75. o.
44 Vö. Barber–Mourshed: i. m.
45 Radnóti Katalin – Király Béla: A bolognai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 2012. 12(3). sz. 110. o.
46 Uo.
47 Lásd Markus–Nurius: i. m.
48 http://www.pdsz.hu/cikk/36747, utolsó letöltés: 2019. január 2.
49 Lásd Connelly–Clandinin: i. m.
50 Lásd Markus–Nurius: i. m.
51 Lásd Barber–Mourshed: i. m.