

A TANÁRKÉPZÉS JÖVŐJÉRŐL

Pedagógusképzések
OFI koordinációval

Szerkesztették:

Horváth H. Attila

Jakab György

A TANÁRKÉPZÉS JÖVŐJÉRŐL

HARMADIK KÖTET

Pedagógusképzések – OFI koordinációval

Szerkesztették:

Horváth H. Attila

Jakab György

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



2015

Felelős szerkesztő: **Horváth H. Attila**

A kötetet szerkesztette: **Horváth H. Attila**
Jakab György

Lektorálta: **Jakab György**

Olvasószerkesztő: **Csapody Kinga**

ISBN 978-963-682-986-5

Kiadja az **Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet**
(1143 Budapest, Szobránc utca 6-8., Tel.: +36-1-235-7200, www.ofi.hu)

Felelős kiadó: **Dr. Kaposi József**,
az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója

Tördelés, borító: **Pattantyus Gergely**

Nyomda: **Komáromi Nyomda és Kiadó Kft.**
(2900 Komárom, Igmándi út 1.)
Ügyvezető igazgató: Kovács János

Tartalomjegyzék

Kaposi József: Bevezető	5
I. Kutatás-fejlesztés és képzés az OFI koordinálásával	9
Gordon Győri János – Oláhné Téglási Iлона: „Egy jó tanárra mindenki emlékszik” – a tanári pálya népszerűsítésének módszerei egy nemzetközi vizsgálat tükrében	11
Csapó Benő – Bodorkós László – Bús Enikő: A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása	29
Horváth Diána: A pedagógusképzés kutatási katasztere	43
Pálvölgyi Krisztián – Horváth. H. Attila: A pedagógusképzőknek szervezett képzés és szakmai műhelyek	55
II. Projektek az OFI koordinálásával	61
Estefánné Varga Magdolna – Falus Iván: „Együttműködés az észak-magyarországi pedagógusképzés megújításáért” – 2014. január 1. – 2015. július 31.	63
Ádám Anetta: Fókuszban a hátrányos helyzet – a Támo p 4.1.2-B tevékenységei és eredményei – Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet	71
Font Márta: Pedagógusképzést segítő hálózatok továbbfejlesztése a Dél-Dunántúl régióban – TE – KE konzorciuma TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0014 pályázat eredményei	81
Molnár György – Benedek András: „A műszaki és humán szakterület szakmai pedagógusképzésének és képzők hálózatának fejlesztése” c. TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0002 számú projektben vállalt szakmai feladatok teljesítése	97
Károly Krisztina: Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem legfontosabb szakmai eredményei a TÁMOP 4.1.2.b.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” című projektben	105
Daruka Magdolna – Sass Judit – Bodnár Éva: Összefoglaló a „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése” program munkájáról	121
A kötet szerzői	133

Csapó Benő – Bodorkós László – Bús Enikő

A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása

Bevezetés

A nemzetközi tudásszintmérő vizsgálatok egyértelműen megmutatták, hogy a magyar diákok tudásszintje a legtöbb területen stagnál, vagy romlik. Matematikából és természettudományból a diákok teljesítménye alacsonyabb, mint másfél évtizeddel ezelőtt volt. Az általános iskolát befejező tanulók közel ötöde nem rendelkezik a minimális szövegértési vagy matematikai képességekkel sem, ugyanakkor nemzetközi összehasonlításban is nagyon alacsony a kiemelkedő eredményeket elérő tanulók aránya. A számítógépes és a problémamegoldás teszteken a magyar diákok mélyen a nemzetközi átlag alatt teljesítettek. Ezeket a negatív trendeket csak jelentős változásokkal, komoly erőfeszítésekkel lehet megfordítani.

A közoktatás működésével kapcsolatos elemzések egyértelműen megmutatták, hogy az eredményességre legerőteljesebben ható tényező a pedagógus, közelebbről a tanítók, tanárok szakmai tudása, felkészültsége. A pályán levő pedagógusok aktuális felkészültségét számos tényező befolyásolja, hosszabb távon legerőteljesebben az, hogy mennyi tehetséges fiatal sikerül a tanári pályára vonzani és a pályán megtartani. A felkészültség másik fontos tényezője a képzés (*pre-service training*) és továbbképzés (*in-service training*) minősége, valamint a folyamatos szakmai fejlődés támogatása (*continuous professional development*, CPD). E tényezők közül a felsőoktatás közvetlenül a pedagógusok képzésére és továbbképzésére gyakorolhat hatást, a képzőhelyeken folyó, oktatással kapcsolatos kutatások révén azonban sok más csatornán keresztül is befolyásolhatja az oktatás fejlődését.

Az új, osztatlan tanárképzés lehetőséget teremt a pedagógusképzés átfogó fejlesztésére, a szerkezeti átalakítás azonban önmagában nem vezet el a képzés minőségének átfogó javításához. A minőség fejlesztéséhez további alapvető változtatásokra van szükség, amely változásoknak katalizátora lehet a tanárképzés, közelebbről a tanárképző központok akkreditációja. Az akkreditáció segítségével kiváltható minőségfejlesztés lehetőségeinek feltárása, a tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása volt a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010 projekt keretében megvalósuló kutatási részprojekt alapvető feladata. A projektért felelős szervezet, a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság (MAB) a felsőoktatásban folyó képzés, tudományos kutatás, művészeti alkotótevékenység minőségének ellenőrzését, biztosítását és értékelését elősegítő országos szakértői testület. A MAB minőségihitelesítést végez, azaz megvizsgálja, hogy egy adott intézmény vagy program megfelel-e az általa előre meghatározott és közzétett minőségi követelményeknek. Ha ezek a minőségi követelmények megfelelnek a nemzetközi élvonalnak, és az értékelés következetesen ezekhez a standardokhoz viszonyítja az intézmények gyakorlatát, az hosszabb távon elvezethet a tanárképzés minőségének javulásához. A projekt során elkészült dokumentumok mennyisége meghaladja a 20 ívet. A fontosabb eredményeket egy négyíves tanulmány mutatja be. Ez a tanulmány a projekt legfontosabb megállapításait összegzi az elkészült szakmai anyagok, tanulmányok felhasználásával.

A projekt keretében elvégzett kutató-elemző munka

A projekt széleskörű szakirodalmi elemzésre épült. Ennek keretében sor került az utóbbi évtized pedagógusképzéshez kapcsolódó nemzetközi könyvtermésének áttekintésére, a terület vezető kutatóinak, kutatóműhelyeinek feltérképezésére, a releváns folyóiratok áttekintésére. A munka e részének eredményeként elkészült egy annotált bibliográfia és tíz részletes könyvismertetés.

Sor került két kiválasztott ország tanárképzésének részletes bemutatására, az elemzések folyóiratcikk formájában megjelennek. A két ország pedagógusképzésének helyzete különböző szempontok miatt releváns a magyar tanárképzés fejlesztése szempontjából. Németország a történelmi párhuzamok és a magyar oktatási rendszer kialakulására gyakorolt hatása miatt, továbbá a 2000-es évek elején a „PISA-sokk” nyomán elindított változások tanulságainak köszönhetően is érdekes számunkra (*Habók*, 2015). Finnország egy olyan tanárképzési reformot indított útjára már a hetvenes években, amely aztán rövid időn belül az OECD országok élvolnába emelte, és azóta is ott tartja az északi országot (*Bús*, 2015a).

A német oktatási rendszer szerkezetében egységes, ugyanakkor nagy tartományi különbségek vannak. Emiatt hat különböző tanárképzési típus van jelen egyszerre, ezért a jelentkezőnek alaposan át kell gondolnia, hogy későbbi pályafutása során milyen iskolatípusban szeretne tanítani. A tanárképzés főiskolákon és egyetemeken is zajlik, mivel a különböző iskolatípusokban eltérő végzettséggel lehet tanítani. A tanárjelöltek a bolognai rendszer elvének megfelelően előbb alapképzésben vesznek részt, ahol főként szaktudományi ismereteket sajátítanak el. A mesterképzés jellemzője a szaktudományos tárgyak elmélyítése mellett a szakmódszertan, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek átadása, és a tanítási gyakorlat megszervezése. A gyakorlati képzés hossza és ideje a tartományi különbségek függvényében változóan alakul.

Az utóbbi években indult el egy, a minőségi tanárképzést megcélzó, a tanárképzési rendszert alapjaiban megreformáló, kimagaslóan nagy költségvetésű program. A program megújítandó és összehangolandó célterületei a szaktárgyi képzés, a szakmódszertan, a neveléstudomány és a gyakorlati képzés (*Erdsiek-Rave*, 2014). A képzés megújításának egyik okát a korábbi elméleti és gyakorlati képzés összehangolatlanágában látták. Tapasztalataik szerint a tanárjelöltek nem voltak képesek megfelelően összehangolni a kapott elméleti anyagot a gyakorlatban tapasztalt helyzetekkel, nem alakult ki megfelelően a transzferálás képessége. Ez részben a tantárgyak közötti koordinálatlanságnak, részben pedig a kapcsolódási pontok hangsúlyozásának elszakadásával magyarázható. Ráadásul a hallgatók nagy része „valóságsokkot” élt át a munkába állást követő rövid időn belül (*Schaefers*, 2002); a frissen végzett tanárok felkészületlennek, alkalmatlannak ítélték meg önmagukat az egyetem és a főiskola által nyújtott tudás alapján. A tanárjelölteknek nehézséget okozott a megfelelő kapcsolat kialakítása kollégáikkal, szülőikkel, diákokkal.

Németországban már felismerték, hogy mindezen problémák kiküszöbölhetőek egy megfelelően kialakított képzési rendszerrel, valamint a tanárképző központok támogató munkájával. A német tanárképző központok segítik a hallgatókat a képzésben való eligazodásban, koordinációs és tervezői feladatokat látnak el. Sok egyéb munkájuk mellett segítik összehangolni az oktatók és hallgatók munkáját mind ez elmélet, mind a szakmódszertan, mind pedig a gyakorlat tekintetében (*Walm és Wittek*, 2014).

Az oktatás története során időről időre változtak az uralkodó oktatáseméleti paradigmák. A jelenleg uralkodó, konstruktivista tanuláseméletre épülő oktatási szemlélet adaptálása a sehol sem zökkenőmentes. A pedagógusok paradigmaváltását előidézni nehezebb feladat, mint gondolnánk. A gyakorló pedagógusok mindennapi munkájuk során javarészt nem az egyetemen

elsajátított ismeretekre, hanem előzetes tanítási-tanulási tapasztalataikra alapoznak; azokhoz hasonló módon oktatnak maguk is. Ez elvezetett ahhoz a felismeréshez, miszerint nem csak a tanulók esetében szükséges a paradigmaváltás előidézése, hanem a tanárképzés és a továbbképzések esetében is (*Darling-Hammond és Sykes, 1999*).

A finn tanárképzési gyakorlat összekapcsolta az aktív tanulást és a tanári kutatói kompetencia fejlesztését egy kutatásalapú szakmai oktatáskultúra kialakítása érdekében (*Niemi és Jakku-Sihvonen, 2006; 2011*). Vezető elvük szerint a kutatás autentikus élménye elősegíti az elméleti és a gyakorlati ismeretek közötti kapcsolatok megértését (*Niemi és Nevgi, 2014*), ezáltal jövőbeli munkájuk során könnyebben felismerik és kezelik a szembekerülő problémákat is (*Niemi, 2013*). A tanárjelöltek aktívan vesznek részt a kutatómódszertani kurzusok teendőiben, a releváns szakirodalom megkeresésétől és feldolgozásától egészen egy önálló kutatás lebonyolításáig, ezáltal sajátítva el a kutatói attitűdöt (*Niemi, 2011*).

A finn tanárképzés irányelvei alapján a tanárjelölteknek tisztában kell lenniük a legutóbbi szakmódszertani és neveléstudományi kutatások felvetéseivel, melyeket saját pedagógiai munkásságuk során az egyéni tanulói igényeknek megfelelően tudnak adaptálni. A program célja nem hivatásos kutatók képzése, hanem olyan reflektív szemléletű pedagógusok kibocsátása, akik kutatóorientált attitűddel rendelkeznek, vagyis munkájukat az analitikus gondolkodás és széles látókörű hozzáállás jellemzi (*Kynäslähti, Kansanen, Jyrhämä, Krokfors, Maaranen, és Toom, 2006; Niemi, 2013*).

A projekt keretében széleskörű nemzetközi szakértői konzultációkra került sor. Ennek során interjúk készültek a tanárképzés vezető finn és német szakértőivel. Két finn kutató, Patrik Scheinin (a Helsinki Egyetem Viselkedéstudományi Karának dékánja) és Jari Lavonen (a Helsinki Egyetem Tanárképző Tanszékének vezetője) Magyarországon tartott előadást, bemutattva a finn tanárképzés tudományos hátterét, illetve a Helsinki Egyetemen folyó tanárképzést.

Négy folyóiratcikk a tanárképzés kulcsfontosságú elemeit (*Molnár, 2015*) és fejlesztési aspektusait (*Csapó, 2015a*), a tanárképzés tudományos hátterét (*Csapó, 2015b*) és az akkreditáció lehetőségeit mutatta be (*Bodorkós, 2015*). A következő részekben bemutatjuk ezek néhány fontosabb megállapítását.

A projekt megvalósítása során végzett önálló adatgyűjtés keretében sor került a tanárképzéssel kapcsolatos statisztikai adatok összegyűjtésére és elemzésére. Az adatok áttekintésének egyik legfontosabb tanulása az, hogy Magyarországon az ország méretéhez viszonyítva túl sok helyen folyik tanárképzés. Ennek illusztrálására érdemes megemlíteni, hogy a pedagógusképzést folytató intézmények száma a nyilvántartott szakok alapján összesen 42, amelyből 22 intézmény rendelkezik karral, 20-nak pedig nincs kara. Pedagógusképzésben a statisztika adatok alapján a kari struktúrával rendelkező 22 intézmény 61 kara érintett¹.

A rendelkezésre álló adatok szerint jelenleg több mint harminc tanárképző központ működik országszerte. A képzési programok nyilvántartása alapján valószínűsíthető, hogy a jogszabályi előírásokat követve mely intézmények kötelezettek tanárképző központ létrehozására, de ennek megtörténtéről jelenleg hitel érdemlő adat nem áll rendelkezésre.

Ugyanakkor a statisztikákból az is kitűnt, hogy tanárképző szakokra felvett hallgatók szélsőségesen aránytalanul oszlanak meg az intézmények között. A tanárszakos hallgatók túlnyomó többségét néhány nagy egyetem fogadja be. Egyes képzőhelyeken kevés a hallgató ahhoz, hogy a magas színvonalú képzéshez szükséges infrastruktúrát és speciális képzettségű oktatói gárdát gazdaságosan biztosítani lehetne.

¹ Az OH adatközlése alapján, (2015 július).

A projekt keretében a tanárképző központok helyzetének alaposabb megismerése érdekében elvégeztünk egy online kérdőíves felmérést. Néhány nagyobb intézmény tanárképző központjának működését pedig a központok igazgatóival, főigazgatóival készített részletesebb interjúk tárták fel (Bús, 2015b). Az on-line kérdőívvel megkeresett több mint 30 intézményből 17 visszajelzés érkezett. A felmérés általánosítható tapasztalatainak illusztrálására az 1. táblázatban bemutatunk néhány kérdést és összegezzük az azokra adott válaszok tartalmát.

1. táblázat On-line kérdőívek válaszai (Bodorkós, 2015, Bús, 2015b)

A kérdés lényegi tartalma	Beérkezett válaszok
Működést szabályozó dokumentum	A válaszadók 52%-a nyilatkozta, hogy nem rendelkezik a TK működését szabályozó dokumentummal
A TK szervezeti helye	A 17 válaszadó szervezetből 8 működik rektor közvetlen irányítás alatt, a többi egyéb szervezeti beágyazottságban
Létszám	0–24 fő közötti
Elégedettség a TK működési hatékonyságával	A válaszadók csupán 53%-a elégedett a TK működési hatékonyságával
Elégedettség a munkatársak létszámával	A munkatársi létszámot a válaszadók 59%-a minősítette nem megfelelőnek
A TK befolyása a képzés humán erőforrásainak kiválasztására	A válaszadók 69%-a ezt a befolyást esetinek minősítette

Az online felmérésből és az interjúkból kitűnt, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények a tanárképző központokra vonatkozó rendelkezések szabad értelmezésével, a központok létrehozásában egymástól jelentősen különböző szervezeti megoldásokat választottak. Példaként említjük, hogy eltérések vannak a szervezeti hierarchiában elfoglalt helyet illetően, a feladat-ellátási körben és a megnevezésben is. Intézménytől függően a tanárképző központ esetenként a teljes pedagógusképzési koordinációt ellátja, de erre vonatkozóan a jogszabály kötelezettséget nem ír elő.

A tanárképzést megalapozó magyarországi neveléstudományi kutatások nemzetközi és hazai pozícióját a Scopus és a MTMT adatbázis alapján végzett összehasonlító vizsgálat tárta fel. A következő részekben ezek eredményeiből idézünk fel néhány fontosabb adatot.

A szakirodalmi elemzések tanulságai

Számos kutatási program és különféle elemzések eredményei igazolják, hogy a tanárok alkalmasságának, felkészültségének meghatározó jelentősége van az oktatás teljesítményeiben (OECD, 2007; Kárpáti, 2008; Csapó, 2008, 2011). A tanári munka minőségének, hatékonyságának döntő szerepe van abban, hogy a diákok milyen eredményekkel hagyják el az egyes iskolafokozatokat, meddig jutnak el későbbi tanulmányaikban, milyen végzettséget, képzettséget szereznek. A tanítványok felkészültségétől függ, miképpen tudnak helytállni a munka világában, ez befolyásolja későbbi munkaerő-piaci pozíciójukat. A hatékony tanárok munkájának így mérhető, vagy legalábbis jó közelítéssel becsülhető gazdasági hozama is van, ami sokszorosán felülmúlja a pedagógusképzés fejlesztésének költségeit (Hanushek, 2011).

A tanárok kiemelkedő szerepének felismeréséből következően világszerte jelentős kutatási programok indultak a képzés minőségét meghatározó tényezők azonosítására és a képzés fejlesztésére (*Darling-Hammond és Lieberman, 2012*). A felsőoktatásban a képzés és a továbbképzés során átadható tudás minőségének jó indikátora az oktatók tudományos munkássága, nem véletlen, hogy az egyetemeken minősítésében, értékelésében a legnagyobb súllyal a kutatás, a tudományos munka eredményeként megjelenő publikációk mennyisége, minősége, idézettsége számít. E gondolatmenetnek megfelelően a tanárjelölteknek átadható tudást is jól jellemzi a képzőhelyek tudományos kvalitása, kutatási kapacitása.

Az oktatás és a tanárképzés tudományos megalapozására való törekvés egy hosszabb folyamat, aminek fontos eleme volt a bizonyítékokra alapozott beavatkozások elveinek átültetése az oktatás fejlesztésének területére. A tanárképzésben a filozófiai elgondolásokra, és naiv modellekre épülő alapelvektől a hétköznapi gyakorlat tapasztalatainak általánosításától az igazolt tudás felhasználásáig vezető folyamat a tanári szakma professzionalizálása (*Popkewitz, 1994; Darling-Hammond és Bransford, 2005*). A képzés és a továbbképzés feladatává vált a tanárok „felruházása”, ellátása (*empowerment*) azzal a tudással, amelyre hivatásuk sikeres gyakorlásához szükségük lesz.

A tanárképzés fejlődésének legújabb dimenzióját a kutatásalapú tanárképzés (*research-based teacher education*) jelenti, ami a pedagógusjelölteket felkészíti a tudományos eredmények fogyasztására és létrehozására. A rendszer alapelveit finn kutatók dolgozták ki, és ennek a legfejlettebb megvalósítása, ahogy azt az előzőekben már bemutattuk, a finn tanárképzésben alakult ki. A jelentősebb egyetemeken, kutatóegyetemeken minden területen normává vált a kutatás és a képzés egysége. A tanárképzés tudományos megalapozása egyben azt is jelenti, hogy a képzés a legmagasabb tudományos normák szerint, kutatásokat folytató közegben folyik. (*Kansanen, 2003; Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Jakku-Sihvonen és Niemi, 2006; Jyrhämä, Kynäslähti, Krokfors, Byman, Maaranen, Toom és Kansanen, 2008.*) A finn eredmények nyomán a kutatásalapú tanárképzés mind több eleme épül be más országok tanárképzési rendszereibe. Megjelent a német (*Kroath, 1991*), a holland (*Dobber, Akkerman, Verloop és Vermunt, 2012*) és a norvég (*Munthe és Rogne, 2015*) pedagógusképzés fejlesztésében, és a magyarországi pedagógus továbbképzésben is (*Csapó, 2015a*).

A szakirodalmi elemzések fő következtése az, hogy a pedagógusképzés minőségét meghatározó tényezők közül az egyik legfontosabb a képzőhelyeken folyó tudományos kutatások minősége. Ez teszi lehetővé azt a bizonyítékokra alapozott (*evidence-based*) illetve tudományosan megalapozott (*scientifically established*) fejlesztést, ami a közoktatás minden területén egyre inkább normának számít (*Shavelson és Towne, 2003*). A képzőhelyeken folyó tudományos munka a legfőbb bizonyítéka annak, hogy az oktatók ismerik a friss nemzetközi szakirodalmat, és aktívan hozzájárulnak a tudományos ismeretek gyarapításához. Miként más képzési területeken, a tudományos életben elért kiválóság is szorosan összefügg az oktatás minőségével. Ebből következően érdemes megvizsgálni, milyen kutatási potenciálra támaszkodhat a magyar pedagógusképzés.

A tanárképzés tudományos hátterét nemzetközi kontextusban összehasonlító elemzések fontosabb eredményei

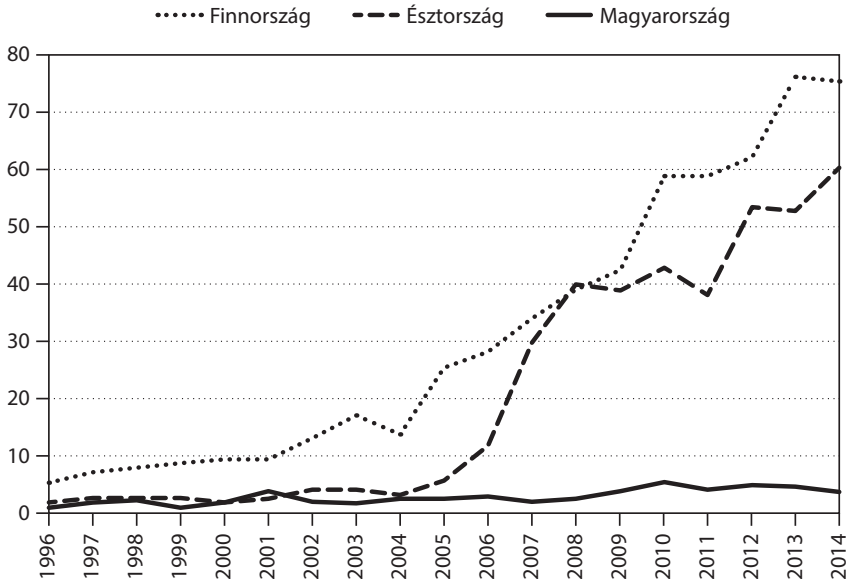
A tanárképzést megalapozó magyarországi neveléstudományi kutatások nemzetközi pozíciójának elemzésére a Scopus publikációs adatbázis alapján került sor. Itt a magyar, a finn és az észt adatok összehasonlítását mutatjuk be. A finn tanárképzés jelentőségére korábban már

utaltunk, Észtország pedig azért érdekes számunkra, mert történetileg hozzánk hasonlít, bár méreteit tekintve Magyarországnál sokkal kisebb. Ugyanakkor azt a modernizációs folyamatot, amihez Finnországnak több évtizedre volt szüksége, alig egy évtized alatt végigvitte, és a 2012-es PISA felmérésekben már megelőzte Finnországot (OECD, 2013).

A Scopus adatbázisa által átfogott 19 év már a rendszerváltozás utáni időszakra esik, azonban az adatokból kitűnik, hogy a volt szocialista országok társadalomtudományi kutatására – különböző mértékben – hat a múlt öröksége, az empirikus társadalomtudományi kutatási hagyományok és műhelyek hiánya. Ezeket a hátrányos feltételeket azonban a tanárképzés és az oktatás tekintetében példaértékűnek tekinthető Észtország sikeresen leküzdötte. A Scopusban regisztrált, egymillió lakosra eső neveléstudományi dokumentumok számát tekintve a Finnország (593), Észtország (395), Magyarország (53) a sorrend kapjuk. A publikációk aránya széles skálán szóródik, Finnország és Magyarország között tízszeres a különbség. Az egy dokumentumra eső hivatkozások száma pedig azt jelzi, hogy a finn kutatók nem csak sokkal több, hanem általában sokkal nagyobb hatású (12,15 hivatkozás per cikk) cikkeket is írnak, mint a magyar kollégáik (6,22 hivatkozás per cikk).

Egy másik összehasonlításra ad alkalmat, ha megfigyeljük, hogy a neveléstudományi publikációk milyen arányt képviselnek a társadalomtudományi munkákon belül. A Scopus adatbázisban 23 alkategória szerepel a társadalomtudományok alatt. A három ország 2014. évre vonatkozó adatait megvizsgálva azt látjuk, hogy a társadalomtudományokon belüli százalékos arányok esetében az előzőhöz hasonló sorrend alakul ki. Itt is Finnország van az élen; a neveléstudományi publikációk 19,50%-ot képviselnek az összes társadalomtudományi publikáción belül. Észtországra ugyanez az arány 15,31%, míg Magyarországon esetében mindössze 4,52%. Azt látjuk, hogy Magyarország a társadalomtudományi publikációk terén jelentősen lemarad a két északi országtól, de a neveléstudomány terén a lemaradás még négyszer nagyobb, mint a társadalomtudományok terén általában.

1. ábra – A neveléstudományi publikációk időbeli változása a három országban, a Scopus adatbázis alapján (Csapó, 2015b)



A neveléstudományi publikációk időbeli változását vizsgálva (1. ábra) kitűnik, hogy Finnország már az 1990-es évek közepén is aktívabb volt a másik két országnál. A másik két országban a vizsgált időszak első felében lassú volt a változás, majd 2004-től Észtországban nagyon gyors fejlődés indult el, tekintettel arra, hogy a kutatás maga néhány évvel megelőzheti a publikációk megjelenését, a dinamikus észt fejlődés kezdeteit az ezredforduló tájára tehetjük.

Ha a neveléstudományi kutatást a társadalomtudományok viszonyítási keretében helyezzük el, és kiszámítjuk a neveléstudományi publikációk arányát az összes társadalomtudományi publikáción belül, Finnországban az arányok tekintetében is egyenletes növekedést látunk, a korábbi 10%-ról 2014-re közel 20%-ra nőtt a pedagógiai publikációk aránya. Észtországban az első évek visszaesése után nőtt a pedagógiai publikációk aránya, először a többi társadalomtudomány fejlődött gyorsabban, majd ezek hatása felgyorsította a neveléstudományi kutatások változását is. A magyar adatok nagyobb ingadozást mutatnak, a tendencia azonban egyértelmű, a két másik országgal szemben itt a teljes időszak alatt nem javult a neveléstudomány aránya a társadalomtudományokon belül, hanem 7,9%-ról 4,52%-ra csökkent.

Hasonló tendenciát tükröz az orvostudományi és a neveléstudományi publikációk összehasonlítása is. Az orvostudomány és a neveléstudomány között mindegyik országban nagyok még a különbségek, de látszik az is, hogy ezek a különbségek az északi országokban látványosan csökkennek. Észtországban már elérték az orvosi publikációk számának 20%-át, Finnországban is megközelítik a 10%-ot. Magyarországon ez az arány 1,51%, vagy megfordítva, minden Scopusban jegyzett pedagógiai publikációra 66 orvostudományi közlemény jut. Ezeknek az arányoknak a tanulmányozása is közelebb visz bennünket annak megértéséhez, hogyan tudta Észtország olyan látványosan fejleszteni az oktatás hatékonyságát. (Részletesebben l. *Csapó*, 2015b.)

A tanárképzés tudományos háttérével kapcsolatos magyarországi összehasonlító elemzések fő tanulságai

A tanárképzés országon belüli helyzetének jellemzéséhez érdemes több összehasonlítást elvégezni, ehhez a Scopus adatbázison túl fel lehet használni a MTA illetve a MTMT adatait is.

Az orvostudomány és tanárképzés párhuzamának az elemzésére nemzetközi kontextusban már sok publikációban sor került. A magyarországi elemzéseket érdemes az agrártudománnyal, illetve az agrárképzéssel kiegészíteni. A MTA adatbázisa szerint az orvostudomány területéről ötszáznál is többen vannak az akadémia doktora cím birtokosai között, az agrártudomány kutatói között 114 az akadémiai doktorok száma, és 28-an vannak a neveléstudomány területéről. A részletesebben elemzésből kitűnik, hogy még az agrártudomány olyan részterületei is, mint az állattartás, komolyabb tudományos potenciállal rendelkeznek, mint a gyermekek nevelése, az oktatásügy. Az adatok egyértelműen tükrözik, hogy az iskolai munka támogatására sokkal, nagyságrenddel kevesebb tudományosan képzett szakember, kevesebb nemzetközi szakirodalmat követő, rendszeresen publikáló kutató áll rendelkezésre, mint a két másik területen.

Egy másik viszonyítási keretet jelent, ha a társadalomtudományok kutatóit egymással hasonlítjuk össze. Egy jellemző adatsort mutat az Akadémia tudományos közgazdaságtudományi, pszichológiai, szociológiai és pedagógiai bizottságainak összehasonlítása (2. táblázat). A tudományos bizottságokat a megfelelő területen dolgozó, tudományos fokozattal rendelkező köztestületi tagok választják, így összeállításuk kifejezheti egy-egy tudományterület értékítéletét.

2. táblázat. A társadalomtudományi akadémiai tudományos bizottságok tagjainak publikációs tevékenysége (személyenkénti átlagok, forrás: MTMT, Scopus, 2015. június)

MTA tudományos bizottság	Folyóiratcikk nemzetközi folyóiratban	Összes tudományos közlemény	Impakt faktor	Hirsch index	Független idézet	Scopus dokumentum
Pszichológiai	29,2	148,5	66,1	12,1	681,9	33,11
Közgazdasági	18,9	122,2	5,3	7,9	309,0	10,46
Szociológiai	6,5	99,2	3,0	7,4	233,9	5,32
Pedagógiai	4,1	128,6	0,9	7,9	301,5	1,84

A Scopusból és a MTMT-ből kinyerhető adatok között csak egy területet találunk, ahol a pedagógia jelentősen lemarad a többitől, ez pedig a nemzetközi dimenzió. A Scopus-ban nyilvántartott dokumentumok száma szerint a szociológusok átlagosan közel háromszor annyi dokumentummal szerepelnek az adatbázisban, mint a pedagógiai kutatók. Még nagyobb az eltérés, ha az impakt faktorok (IF) átlagát nézzük; az IF már érzékeny a publikációkat megjelenítő folyóiratok minőségére is. Bár az egyes területek erősebb folyóiratainak IF-a között nagy különbségek lehetnek, ám azzal önmagában nem magyarázható az egyes társadalomtudományok között tapasztalható igen jelentős különbség. A szociológia előnye a pedagógiával szemben itt már több, mint háromszoros, és a legerősebb pszichológia 73-szoros előnyben van a pedagógiával szemben. Ezek az adatok azt jelzik, hogy a pedagógia esetében nem a mennyiséggel, a produktivitással általában van baj, hanem a minőséggel, a nemzetközi ismertséggel és elismertséggel.

A tanárképzés minőségbiztosításában meghatározó szerepet játszik a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság. A MAB a különböző tudományterületi bizottságok mellett egy külön bizottságot tart fenn a tanárképzéssel kapcsolatos minőségfejlesztési feladatok ellátására. Ebben a bizottságban már nem csak az előző adatok szerint kisebb nemzetközi beágyazottsággal, publikációs aktivitással rendelkező neveléstudományi kutatók vesznek részt, hanem a különböző szaktudományi háttérrel rendelkező kutatók is (történettudomány, matematika és számítástudományok, nyelvtudományok, filozófiai tudományok). Így elvileg nincs akadálya annak, hogy a tanárképzés minőségfejlesztését a vezető tudományterületek normáihoz közelebb álló testület felügyelje. Ami a tanárképzés jelenlegi fázisában különösen fontos lenne, az a nemzetközi tudományos normák képviselése minden, tanárképzéssel kapcsolatos döntésben. Ha a különböző MAB bizottságok tagjainak publikációs aktivitását elemezzük, itt is nagy különbségeket találunk. A nemzetközi folyóiratcikkek számában az agrártudomány képviselői 13-szor, az orvostudományi bizottság tagjai 17-szeresen múlják felül – személyenként átlagosan – a tanárképzési bizottság tagjait. A nemzetközi hivatkozások tekintetében az agrártudományi bizottság tagjainál 70-szeres, az orvostudományi bizottság tagjainál pedig 88-szoros számokat kapunk a tanárképzést felügyelő bizottság tagjaihoz viszonyítva.

Ha feltételezzük, hogy a nemzetközi publikációs tevékenység tükrözi a tudományos minőségről való gondolkodást, a minőségérzéklet, a nemzetközi beállítottságot, a nemzetközi tudományos normák képviselést, akkor ilyen szélsőséges eltéréseket tükröző arányokat kapunk. Természetesen itt is figyelembe lehet venni a tudományterületi publikációs szokások különbségeit, azonban, mivel a tanárképzéssel foglalkozó bizottságba más diszciplínák képviselői is be-

kerülhetnek, ez ebben az esetben ez nem lehet meghatározó szempont. Ezeket az arányokat önmagukban itt sem indokolják a publikációs normák különbségei. (Részletesen l. *Csapó*, 2015b.)

A tanárképző központok akkreditációjának kiemelt tartalmi feladatai a tanárképzés fejlesztésében

A projekt legfontosabb megállapításai szerint a magyarországi pedagógusképzés abban a tekintetben marad el legjobban a fejlettebb képzési rendszerektől, hogy hiányzik az a tudományos háttér, amelyik a tanárképzést és tágabban a közoktatás fejlesztését megalapozza. Ennek megfelelően az akkreditáció akkor lehet hatékony és a minőség tekintetében fejlesztő hatású, ha a képzést megalapozó tudományos háttér javításában segíti a nemzetközi felzárkózást. Ezt csak úgy lehet elérni, ha a tanárképzés akkreditációja során ellenőrizhető szempont az, hogy a képzésbe bevont oktatók átlagos tudományos felkészültsége, nemzetközi ismertsége és elismertsége megközelíti a magas minőséget képviselő képzési területeken dolgozó oktatókra jellemző mutatókat.

A tanárképzés tudományos háttere egy intézményen belül sem egy homogén kutatói közösség munkájának minőségével jellemezhető, ezért az akkreditációnak is a tanárképzés különböző komponenseinek vizsgálatára kell kitérnie.

Az akkreditációnak vizsgálnia kell a szaktárgyi tartalom közvetítésének minőségét, a tanárképzés igényeinek való megfelelést. Bár a nagy tanárképző egyetemeken általában a megfelelő szak-diszciplínák kiemelkedő kutatói dolgoznak, ez önmagában nem garantálja, hogy a szakmai tudás közvetítése is kiemelkedő színvonalú. Fennáll annak a veszélye, hogy a kiemelkedő oktatók nem vállalnak tanár-szakos órákat. A kisebb képzőhelyeken már nem biztos, hogy kellő számban dolgoznak a saját területüket jól reprezentáló ismert kutatók. Mivel azonban a kiemelkedő tudóseyéniségekkel való személyes találkozásnak komoly személyiségformáló hatása van, el kell érni, hogy a tanárszakon is tanítsanak jelentős kutatók.

A pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatását befolyásolják a képzőhelyen folyó, a tanításhoz, tanuláshoz, a közoktatáshoz és tanárképzéshez kapcsolódó kutatások. Amint az előzőekben bemutatott elemzésekből kitűnik, ezen a téren a legnagyobbak a magyarországi tanárképzés lemaradásai, mind nemzetközi, mind hazai összehasonlításban. Erre a területre az akkreditációnak kiemelt figyelmet kell fordítania, megvizsgálva, hogy a tanárképzésben résztvevő oktatói közösségek rendelkeznek-e a megfelelő tudományos háttérrel, publikációkkal, nemzetközi tapasztalatokkal.

A szakmódszertani komponens az új osztatlan képzésben felértékelődött, megnőtt a szakmódszertanra fordítandó időkeret és kreditszám. Ugyanakkor az elmúlt években a tanárszakos hallgatók számának visszaesése miatt a képző intézmények nem fejlesztették a szakmódszertan oktatását, sok helyen nem áll rendelkezésre felkészült oktató. A két elterjedt szükségmegoldás – a szakdiszciplína egyik oktatója, vagy a közoktatásban dolgozó, a tanárképzésben óraadó feladatot vállaló tanár tanítja a szakmódszertani tárgyakat – egyike sem kielégítő. A szakmódszertanok (tantárgypedagógiák) önálló kutatási területekké váltak, jelentős nemzetközi tudományos szervezetekkel, konferenciákkal, és gyorsan bővülő kutatási eredményekkel. Az akkreditáció során súlyának megfelelő figyelmet kell fordítani a szakmódszertani oktatók kiválasztásának, felkészültségének, a képzőhelyen folyó szakmódszertani kutatásoknak a vizsgálatára.

Az új osztatlan tanárképzési rendszerben kiemelt szerepe van az iskolai gyakorlatoknak. Az akkreditációnak ki kell térnie arra, hogy a gyakorlóiskolák milyen mértékben alkalmasak a ta-

nári munka sokféle összetevőjének bemutatására. A képzőhelyeknek gondoskodniuk kell arról is, hogy a tanárjelöltek ne csak a kiemelkedő feltételek között működő, válogatott tanulókkal dolgozó gyakorlóiskolákban szerezhessenek gyakorlatot, hanem a gyakorlatban is megismerkedhessenek a pedagógusok számára komoly kihívást jelentő helyzetekkel. Lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a tanárjelöltek a gyakorlati képzés keretében eljuthassanak az átlagos, vagy az átlagnál nehezebb feltételek között működő iskolákba is.

A MAB tanárképzéssel kapcsolatos eljárásai során biztosítani kell, hogy a folyamatok segítsék a képzés felzárkózását más képzési területekhez. Ennek megfelelően el kell érni, hogy az akkreditációs bizottságok és folyamatok résztvevőinek tudományos felkészültsége, nemzetközi tapasztalata megfeleljen a társadalomtudományok és más, figyelembe vehető képzési területek szintjének. Amint az összehasonlító elemzések megmutatták, ezen a területen még komoly tartalékok vannak. A minőség fejlesztése érdekében szükség esetén érdemes e bizottságokba más képzési területek szakértőit, illetve külföldi szakértőket bevonni.

Az akkreditációs folyamat lehetséges foratókönyvei

A tanárképző központok akkreditációs szerepkörének vizsgálati fókuszába elsősorban azokat az eljárási és igazgatási szabályokat helyeztük, amelyek a hazai felsőoktatás jelenlegi akkreditációs rendszerének meghatározó elemei. A jelenleg hatályos eljárások elemző értékelésével néhány – a pedagógusképzés akkreditációs eljárásrendjére vonatkozó és alább bemutatásra kerülő – foratókönyvet azonosítottunk.

A foratókönyvek, a következtetések, és a kapcsolódó ajánlások az eljárásrend egy lehetséges keretét vázolják fel. Az eljárások akkreditációs tartalmakkal történő feltöltésére a „pedagógusképzők” előtt álló kihívásként, és egyúttal a közeljövő elvégzendő feladataként is tekintünk.

A programok indítása során a jelenlegi akkreditációs eljárásrend fenntartása a kívánatos. Ez az eljárásrend egészüljön ki azzal az elvárással, hogy a képző intézmény mutassa be a tanárképző központ képzésben betöltött közreműködői szerepét. A képzési program a MAB támogató jóváhagyását követően kerül nyilvántartásba.

A programok ciklikus (követő) felülvizsgálatának kialakítandó eljárásrendje szorosan összefügg a tanárképző központ értékelésének kialakításra kerülő eljárásrendjével.

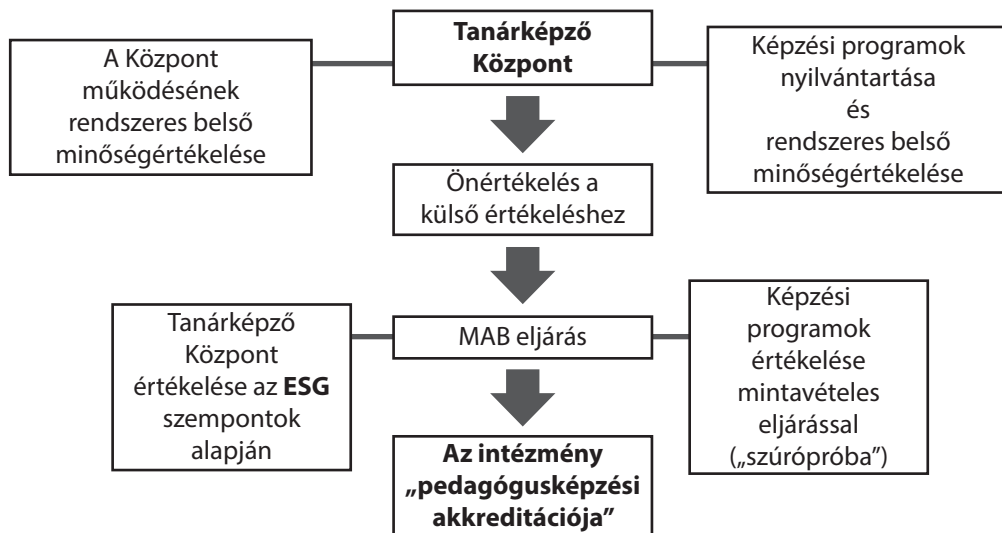
A tanárképző központok értékelésére vonatkozó lehetőségek mérlegelését követően az alábbi foratókönyveket – mint lehetséges fejlesztési irányokat – azonosíthatjuk:

- (1) A tanárképző központ továbbra sem szerepel minőségértékelési és akkreditációs eljárásokban, a tanárképző központ működésének értékelése az intézmény hatáskörében marad.
- (2) A tanárképző központ működésének értékelése kapcsolódik a programértékelési eljáráshoz, minden képzési program értékelésének része lesz a tanárképző központ működésének értékelése is.
- (3) A tanárképző központ működésének értékelése az intézményértékelési eljáráshoz kapcsolódik. A szervezeti működés felülvizsgálatára az intézményakkreditáció rendszerében, 5 évente kerül sor.
- (4) A pedagógusképzés akkreditációja új elemként jelenik meg a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján. A tanárképző központ és a pedagógusképzési

programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új ágát jelenti. A tanárképző központ a pedagógusképzések intézményi letéteményesévé válik, a külső értékelés számára „akkreditációs transzparenciát” biztosítva.

Az azonosított forgatókönyvek bemutatott lehetőségei közül a (4) pont kínálja azt a megoldást, amely a hazai pedagógusképzés minőségközpontú fejlesztéséhez, az értékelési és akkreditációs eljárásokon keresztül is, hatékony támogatást nyújthat. A tanárképző központ működésének értékeléséhez olyan – a jogszabályi előírásokhoz illeszkedő, az intézményi és programértékelési szempontrendszer felhasználásával kialakított – rendszer a kívánatos, amely azonos időben a tanárképző központ működésének, és a programok ciklikus felülvizsgálatának elvégzésére egyaránt alkalmas. Természetesen a fejlesztés egy új, részleteiben nem kidolgozott rendszer bevezetésének számos kockázatát rejti. Utalunk itt elsősorban azokra a kihívásokra, melyek a pedagógusképzés fragmentáltságával írhatók le: pl. az esetenként elkülönülő diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorló iskolai megközelítések különbözőségére. Ezek feltáró elemzése, a komplexitás megteremtése – és a tanárképző központok szerepkörének újragondolása – az eljárás részleteinek kidolgozása előtt álló legnagyobb kihívás. Az (4) pontban megfogalmazott ajánlás akkreditációs folyamatát a 2. ábra mutatja be.

2. ábra. A „pedagógusképzési akkreditáció” folyamata (Bodorkós, 2015)



Az ESG² iránymutatása *belső* és *külső* minőségértékelési elvárásokat fogalmaz meg. Az akkreditációs eljárásrend kialakítására vonatkozó ajánlás tehát arra az alapvetésre épül, hogy az eljárás kétlépcsős, és a külső minőségértékelés a belső minőségértékelési eljárásokon alapul. (Részletesebben l. Bodorkós, 2015).

² ESG: *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (A felsőoktatás minőségbiztosításának európai sztenderdjei) Helsinki: ENQA, 2005. Interneten lásd: <http://www.enqa.net/files/ENQA%20Bergen%20Report.pdf>. Újabb kiadása: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf

Ajánlások az akkreditációra

Az előzőekben kifejtett alapelvek, feladatok és lehetséges forгатókönyvek elemzéséből levonható következtetésként megfogalmazható az akkreditációra vonatkozóan néhány konkrét ajánlás.

- (1) A pedagógusképzést érintő minőségértékelés- és fejlesztés jövőbeli iránya a felsőoktatási törvény pedagógusképzésről szóló fejezetében meghatározott képzések teljes spektrumát fogja át, és azt egymásra épülő, összetartozó, egységes egésként kezelje.
- (2) Az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” jelenjen meg új elemként a felsőoktatás minőségértékelésének és akkreditációjának palettáján, a tanárképző központ és a pedagógusképzési programok együttes értékelése és akkreditációja az akkreditációs eljárás új – de a jelenlegi rendszer szerves részét képező – elágazásaként.
- (3) A tanárképző központok – hatáskörük és felelősségi körük meghatározásával – váljanak a pedagógusképző programok intézményi megvalósításának meghatározó szereplőjévé. Ezt a meghatározó szerepkört szükség szerint jogszabályi változások erősítsék meg, és tegyék egyértelművé, valamint belső intézményi dokumentumok rögzítsék. A tanárképző központ felelősségi- és hatásköre, a külső értékelés számára biztosított „akkreditációs transzparencia” feladatait is foglalja magában.
- (4) A tanárképző központok a fentiekben meghatározott szerepkörükből következően hajtssanak végre folyamatos belső minőségértékelést, és nyilvántartási rendszerükön keresztül biztosítsanak teljes áttekintést a külső minőségértékelők számára az intézményben folyó pedagógusképzésekről.
- (5) A tanárképző központok rendelkezzenek mindazon szabályzatokkal, melyek az előzőekben hivatkozott folyamatokat teljes körűen lefedik és minden érintett számára egyértelmű útmutatást adnak.
- (6) A tanárképző központok fenti feladatainak végrehajtásához álljon rendelkezésre a szükséges pénzügyi és infrastrukturális (informatikai) feltételrendszer.
- (7) A MAB alakítson ki és vezessen be olyan értékelési rendszert, amely – a pedagógusképzés szakmai elvárásaival, és az ESG elvekkel összhangban – a látogató bizottság szakértői összetételén, az eljárás lefolytatásán keresztül biztosítja a képzési terület időszakos külső minőségértékelését, összehasonlíthatóságát és transzparenciáját.
- (8) A külső minőségértékelés eredményei járuljanak hozzá a pedagógusképzés oktatáspolitikájának kialakításához, és a képzési területet érintő szakmai fejlesztések megalapozásához.

A pedagógusképzést folytató intézmények pedagógusképzési tevékenységének tanárképző központokon keresztül történő minőségértékelése és az intézmény „pedagógusképzési akkreditációja” számos előnyt kínál: a haza pedagógusképzés egészére vonatkozó egységes kritériumrendszert, összehasonlíthatóságot, és ebből következően stratégia fejlesztési irányok meghatározásának lehetőségét is. A képzési területről érkező jelzések ma ezek hiányáról számolnak be, és ezek a hiányok a továbblépés, a fejlődés gátjai is.

Irodalom

- Bodorkós László (2015): A tanárképző központ helye és szerepe a pedagógusképzés akkreditációs eljárásaiban. *Új Pedagógiai Szemle* (Megjelenés alatt)
- Bús Enikő (2015a): Tanárképzés Finnországban. *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)
- Bús Enikő (2015b): Online felmérés a Tanárképző Központok felépítéséről, működéséről; eredmények. Kézirat. MAB, Budapest.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 217-233.
- Csapó Benő (2011): Az oktatás tudományos hátterének fejlődése. *Magyar Tudomány*, 9. sz. 1065-1076.
- Csapó Benő (2015a): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek. *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)
- Csapó Benő (2015b): A tanárképzés és az oktatás fejlesztésnek tudományos háttere *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)
- Darling-Hammond, L. és Bransford, J. (szerk., 2005): *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Darling-Hammond, L. és Lieberman, A. (szerk., 2012): *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. (Teacher quality and school development). Routledge, London and New York.
- Darling-Hammond, L. és Sykes, G. (szerk., 1999): *Teaching as the learning profession. Handbook of policy and practice*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Dobber, M., Akkerman, S. F., Verloop, N. és Vermunt, J. D. (2012): Student teachers' collaborative research: Small-scale research projects during teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28. 4. sz. 609-617.
- Erdsiek-Rave, U. (2014): Zehn Punkte. In: Erdsiek-Rave, U. és John-Ohnesorg, M. (szerk.): *Lehrerbildung im Spannungsfeld von Schulreformen und Inklusion*. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin. 9–19.
- Habók Anita (2015): Tanárképzés Németországban. *Iskolakultúra* (Megjelenés alatt)
- Hanushek, E. A. (2011): The economic value of higher teacher quality. *Economics of Education Review*. 30. 3. sz. 466–479.
- Jakku-Sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk., 2006): *Research-based teacher education in Finland – Reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Helsinki.
- Jyrhämä, R., Kynäslahti, H., Krokfors, L., Byman, R., Maaranen, K., Toom, A. és Kansanen, P. (2008): The appreciation and realisation of research-based teacher education: Finnish students' experiences of teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 31. 1. sz. 1-16.
- Kansanen, P. (2003): Teacher education in Finland: Current models and new developments. In: Moon, B., Vlasceanu, L. és Barrows, C. (szerk.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. Unesco-Cepes, Bukarest. 85-108.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest. 193-215.
- Kroath, F. (1991): *Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen*. Profil, München.
- Kynäslahti, H., Kansanen, P., Jyrhämä, R., Krokfors, L., Maaranen, K. és Toom, A. (2006): The multimode programme as a variation of research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 22. 246-256.
- Molnár Edit Katalin (2015): A tanári tervezés tanulásának és tanításának vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle* (Megjelenés alatt)
- Munthe, E. és Rogne, M. (2015): Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46. 17-24.
- Niemi, H. (2011): Educating student teachers to become high quality professionals – a Finnish case. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 1. 1. sz. 43-66.
- Niemi, H. (2013): The Finnish teacher education. Teachers for equity and professional autonomy. *Revista Española de Educación Comparada*, 22. 117-138.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 3. sz. 89-109.
- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2006): Research-based teacher education. In: Jakku-sihvonen, R. és Niemi, H. (szerk.): *Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators*. Finnish Educational Research Association, Turku. 31-50.

- Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (2011): Teacher education in Finland. In: Valenciczuljan, M. és Vogrinc, J. (szerk.): *European dimensions of teacher education: Similarities and differences*. University of Ljubljana & The National School of Leadership in Education, Szlovénia. 33-51.
- Popkewitz, T. S. (1994): Professionalization in teaching and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. *Teaching and Teacher Education*. **10**. 1. sz. 1-14.
- OECD (2007): *A tanárok számitanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- OECD (2013): *PISA 2012 results (Volume 1). What students know and can do. Student Performance in mathematics, reading and science*. OECD, Paris.
- Schaefer, C. (2002): Forschung zur Lehrerbildung in Deutschland – eine bilanzierende Übersicht der neueren empirischen Studien. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*. **24**. 1. sz., 65–90.
- Shavelson, R. J. és Towne, L. (szerk., 2003): *Scientific research in education*. National Academy Press, Washington.
- Walm, M. és Wittek, D. (2014): *Lehrer Innenbildung in Deutschland im Jahr 2014*. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. Frankfurt am Main.

A kötet szerzői

Ádám Anetta: A Miskolci Egyetem Tanárképző Intézetének adjunktusa, a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0001 pályázat projektmenedzseri feladatait látta el. Pedagógusképzőként évek óta egyre határozottabban a hátrányos helyzet társadalmi és iskolai vetületei felé fordult az érdeklődése. Egyetemi oktatói feladatai mellett aktívan részt vesz – a társadalmi felzárkózáshoz kapcsolódó - közoktatási és felsőoktatási innovatív programok, kísérletek kidolgozásában és működtetésében.

Benedek András: 1980-81-ben az MTA pedagógiai kutatócsoportjának főmunkatársa, majd 1981-84 között az Oktatáskutató Intézet tudományos tanácsadója. 1984-90 között az Országos Pedagógiai Intézet szakképzési igazgatója, főigazgató-helyettese, 1989-90 között főigazgatója. 1990-91 között alapító főigazgatója a Nemzeti Szakképzési Intézetnek. 1991-2006 között helyettes államtitkár, illetve közigazgatási államtitkár különböző minisztériumokban. 1982 óta tanít a felsőoktatásban, 1986-tól a Budapesti Műszaki Egyetemen, ahol 1996-ban habilitált, 1998-ban egyetemi tanári kinevezést kapott. 2004-ben lett az MTA doktora.

Bodnár Éva: PhD, a Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központjának docense, a Központ vezetője. Végzettsége szerint munka és szervezetszociológus. Kutatási területe: digitális tanítás, tanulás, a personalizáció lehetőségei, kognitív és tanulási stílusok. Oktatási területe: Pszichológiai tárgyak tanítása a közgazdász-tanár-képzésben, illetve munka- szervezetszociológiai tárgyak oktatása gazdálkodástudományi és társadalomtudományi képzésekben.

Bodorkós László: Minőségügyi mérnök, ny. egyetemi főtanácsos (NymE). Az elmúlt másfél évtizedben számos minőségfejlesztési projekt közreműködője. Szakértőként, látogató bizottsági tagként rendszeresen részt vesz a MAB akkreditációs feladatainak végrehajtásában.

Bús Enikő: a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatója. Fő kutatási területe a tanárjelöltek karriermotivációjának növelése, hatékony tanításmódszertani ismeretek vizsgálata.

Csapó Benő: a Szegedi Tudományegyetem tanára, a Neveléstudományi Intézet, a Neveléstudományi Doktori Iskola, az MTA-SZTE Képességfejlődés Kutatócsoport és az általa alapított Oktatásmódszertani Kutatócsoport vezetője, a Magyar Pedagógia című folyóirat főszerkesztője. Kutatási területei az értelmi fejlődés, a tudás minősége és szerveződése, pedagógiai értékelés és technológia alapú tesztelés. Szakmai publikációinak száma több, mint 300, a munkáira való független hivatkozások száma meghaladja az 2300-at.

Daruka Magdolna: a Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulási Központjának docense, a Központ módszertani vezetője. Végzettsége szerint közgazdász-tanár. Kutatási területe: intézményi közgazdaságtan, evolúciós közgazdaságtan, gennováció, szakmódszertan. Oktatási területe: Stratégiai menedzsment, Általános és szakmódszertan, Üzleti kommunikáció, Tanügyigazgatási ismeretek, Elméleti közgazdaságtani ismeretek.

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
INTÉZET



Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet
TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0010
A pedagógusképzés átalakításának
országos koordinálása, támogatása

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE