

Mrázik Julianna

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

julimrazik@gmail.com

Dimenziók és funkciók

A pedagógusképzés néhány, a hazaitól eltérő modelljének összehasonlító elemzése Zsolnai József rekonstrukciós aspektusai mentén

Kivonat

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy néhány külföldi pedagógusképzési modellt bemutassunk és egybevető elemzésnek tegyük tárgyává. A tanárok számítanak – és úgy véljük, a tanárok képzése is számít. A szakirodalom bázisán nyugvó egybevető kompozit (DUSEK, 2020) elemzés mentén kimutatjuk hasonlóságait, esetleges azonosságait és néhány következtetést megfogalmazunk a vizsgálatra alapozottan. A cél, hogy olyan, a folyó, hazai tanárképzési praxis számára a gyakorlatba csaknem azonnal beforgatható javaslatokat tegyünk, bemutassunk adaptálásra alkalmas elemeket, amelyek egy hatékony és eredményes tanári felkészítéshez vezethetnek. A kutatás folytatása az Európai Unió tanárképzési alternatívái, a tanárok továbbképzésének nemzetközi jó gyakorlatai, majd a hazai tanári felkészítési alternatívák áttekintése lesz.

Kulcszavak: pedagógusképzés külföldön, pedagógusképzés Magyarországon, pedagógusképzési modell, tartalomelemzés.

Abstract

In our study, we undertake the presentation of some foreign teacher training models and we use comparative analysis to scrutinize them. Teachers matter and we believe the training of teachers matters just as much. We intend to demonstrate their similarities, and their possible sameness through composite analysis based on academic literature (Dusek, 2020) and we draw some conclusions from the study. Our purpose is to offer proposals that can be put into practice almost immediately for the ongoing teacher training practice in Hungary and to introduce elements suitable for adaptation that can also help to prepare teachers efficiently and effectively. The research will be continued on the overview of teacher training alternatives in the European Union, good international practices in teacher training, and then domestic teacher preparation alternatives.

Keywords: teacher training abroad, teacher training in Hungary, teacher training model, content analysis.

A téma ismeret- és problémaháttere

A tanárok iránti kereslet összetett, számos tényezőtől függ, beleértve az átlagos osztálylétszámot és a szükséges oktatási időt, diákok, tanár-asszisztensek és egyéb nem tantermi alkalmazottak munkáltatását az iskolákban, a beiratkozási arányok különböző szintjein, az iskolai végzettség, valamint a tankötelezettség kezdő és befejező életkorát. Így a tanárral ellátottság meghatározása nehézségekbe ütközik (OECD, 2021:397). A vizsgált országok példáján mutatkoznak összefüggések a tanárképzés modellje és a tanárok megtartása vagy a pályára kerülés vonzósága között, ugyanakkor éppen annyi eltérés is tapasztalható, tehát korántsem vállalkoznunk annak a kimondására, hogy egyik vagy másik ország tanárképzése mitől sikeres. Ugyanakkor a számos komponens közül található olyan, amely együttállást mutat a vizsgált országok kapcsán.

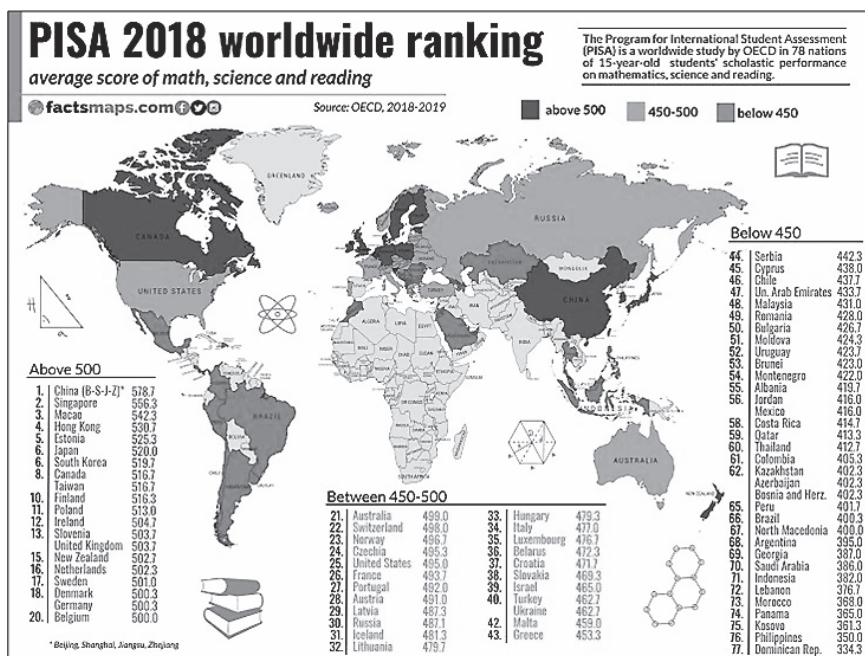
Azt előfeltételeztük, hogy a tanárok önbecsülése, valamint szubjektív megítélése arról, miként látja őket a társadalom, együtt mozog egy magasabb önhatékonysággal és ezáltal egy eredményesebb pedagógiai praxissal. Kérdés, hogy milyen mértékben játszik ebben szerepet a tanárképzés, illetve mennyiben járul hozzá ahhoz, hogy pozitív(abb) legyen a tanárok önmegítélése. Ennek érdekében elemeire bontottuk a vizsgált tanári felkészítési modelleket, majd ezen elemek alapján egy hipotézist fogalmaztunk meg egy tanárképzési modellre vonatkozóan.

A tanulmányban a tanári felkészítés japán, ausztrál, USA, finn és orosz modelljeit elemezzük, olyan céllal is, hogy további kutatási témaként és alternatíva-javaslatként kerülhessen a vonatkozó diskurzusba a modellek mélyebb megismerése.

1. A japán tanárképzési modell (GORDON GYÖRI, 2002, 2015)
2. Az ausztrál tanárképzési modell /National Exceptional Teachers for Disadvantaged Schools – a NETDS-modell (LAMPERT ET AL, 2017)
3. Az USA tanárképzési modelljei (OWINGS ET AL., 2011)
4. A finn Jyväskylä egyetemen megvalósuló „JULIET” modell (KOVÁCS, 2018)
5. Az orosz „permanens” tanárképzési modell (MRÁZIK, 2015)

Az elemzés aspektusa

A kiválasztott modellek mintába kerülésének módja, okai



1. ábra

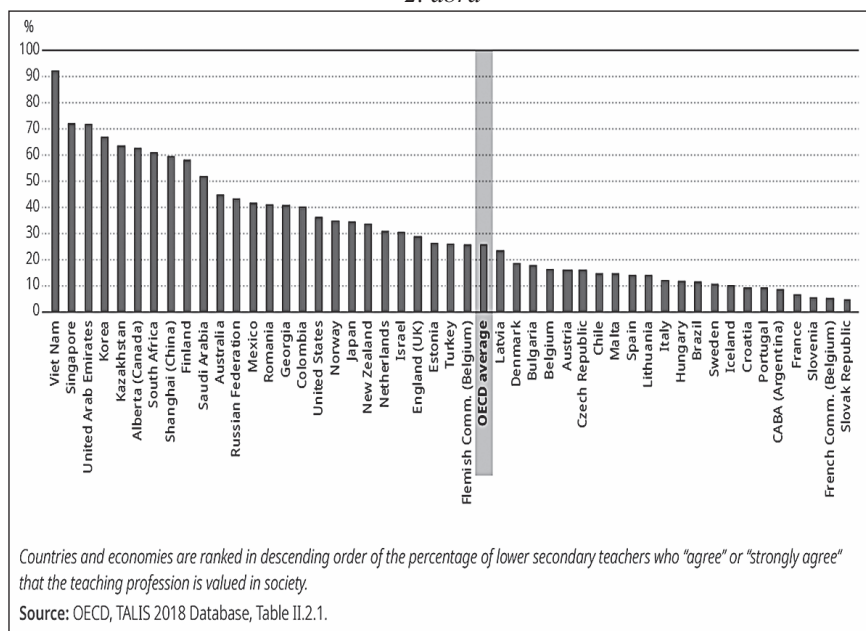
Világ-rangsorok a 3 kompetenciaterületen

Forrás: Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2018–2019

A különféle rendszerszintű pedagógiai mérések kapcsán (TIMMS, PIRLS, PISA) a tartósan magasan teljesítő országokra kapcsán érdekes lehet, hogy milyen mértékben játszik szerepet ebben a tanári felkészítés módja. A japán tanárképzésnek például „nincs semmi olyan specifikuma, amely minőségileg különbözne attól, amit a világ számos más országában is találunk, semmi olyan, ami akár csak részleteiben magyarázná a japán pedagógia sikereit. Sőt, a tanárképzés gyakorlati része (az, amelyben az igazi különbségeket remélhetnénk) mintha kissé inkább 'igénytelen' lenne” (GORDON GYÖRI, 2002:493) Ettől még inkább érdekessé válik, melyek azok a kritériumok, amelyek a sikerességhez vezetnek, kiemelten a tanári felkészítés körülményei. Az egye-

zőségek azt is lehetővé teszik, hogy a különféle szisztémákat összehasonlító elemzés tárgyává tegyük. Olyan ország(ok) tanári felkészítési gyakorlatát is áttekintettük, amely hozzánk hasonló problémákkal küzdenek (így a rekrutáció – a tanári pályára kerülés kérdései, a retenció, a pályán maradás, a tanárok megtartásának nehézségei.) A mintába kerülő országok diákjainak a teljesítménye a 2018-as PISA vizsgálatban úgy alakult, hogy a japán 15 éves diákok kumulált teljesítménye a három kompetencia-területen 520 pont, míg 516 pont Finnországé, ezzel e két ország az 500 pontos átlag felett teljesített. 499 pontos teljesítménnyel Ausztrália, míg Oroszország 487,1 pont, USA 495 ponttal a 450 és 500 pont között teljesítő országok között van.

2. ábra



Tanárok megítélése

https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf
[2022-02-18] 4. p.

A modelleket az alapján is elemeztük, hogy ezekben az országokban (Finnország, Ausztrália, és az Orosz Föderáció) sorrendben a legmagasabbra értékelik a tanárok azt, ahogy a társadalom hogyan vélekedik róluk, majd az USA és Japán követi őket (60 és 35% között szórva az értékeket).

A tanári felkészítés modellje – Japán

Egy japán kormányzati anyag – az OECD gondozásában – azzal a nem teljesen szerénytelen felütéssel kezd, hogy Japánt nem érinti az „*ügynevezett*” *tanárhiány*¹ ... Japán a tanárhiány nemzetközi méretűnek tekinthető, különösen az EU országokban jelen lévő problémában talán valóban nem érintett, és szolgálhat példaként a tanárbiztonság és -minőség fenntartása és javítása terén, a megoldások utáni tapogatózásban, azzal együtt, hogy Japánban azonban mások a körülmények. Például többen szeretnének tanárnak lenni, mint a felvételi kvóta, nagy a tanári pálya megtartó ereje és alacsony azoknak a száma, akik felmondanak a tanári pálya megkezdése után (TAKESHITA ET AL, é.n.). Bár a tanárhiánnyal nem kell szembenézniük, és a vélekedés szerint akkor is megfelelő számban lennének a tanári pálya iránt érdeklődők, ha – szélsőséges esetben – az oktatásirányítás nem tenne semmilyen erőfeszítést a tanárképzésbe toborzás érdekében. Ugyanakkor a leginkább „minőségi” tanárjelöltek képzésbe vonzása, pályára bocsátása, és a pályán tartása érdekében, a tanári minőség fokozása érdekében már erőfeszítéseket kell tennie az oktatási kormányzatnak, a kialakult versenyhelyzet miatt a konkurens „árnyékoktatási” cégekkel (GORDON, 2015).

A tanárképzés rendhagyó modelljei – USA

TTT – Tiszteket Tanárokká

Néhány állam törvénye formális tanári képzettséggel nem rendelkezőket is enged tanítani. Ezeknek a munkavállalóknak a tanítás mellett teljesíteniük kell az engedélyezés feltételeit, ugyanakkor egyéb államokban sikeres tanítás esetén eltékoznak a követelmények teljesítésétől. Az így pályára került tanárok munkájának hatékonyságát vizsgálják. Az alternatív tanárképzési módszerek a különböző területen széles körű szakmai tapasztalattal és jó oktatói képességgel rendelkező szakemberek kapnak engedélyt a „gyorstalpaló” alternatíva: a pályázó „megkerül” néhány kurzust, és a tanítási gyakorlatára koncentrálnak esti vagy hét végi tanárképző kurzusok, vagy a tanári képesítés megszerzése egyéni tanulmányok révén, munka mellett is. (SLATER, 1991)

¹ Japan is not suffering from a so-called “teacher shortage.”
<https://www.oecd.org/education/school/29163349.pdf> [2022. 08. 01.]

A The Troops to Teachers (TTT) – „csapatokat tanárokká” ötletét az Egyesült Államokban 1994-ben léptették életbe azzal a céllal, hogy volt szolgálati személyzetet toborozzanak és képezzenek – állami iskolákban tanítónak. Alig több mint tíz év alatt a program körülbelül tizenkétezer egykori katonát segített abban, hogy osztálytanítókká váljanak (OWINGS ET AL., 2011). A „Csapatokat Tanárokká” szervezet fejlesztése mögött az az indoklás áll, hogy a volt katonatisztek állami iskolai tanárként alkalmazása enyhíteni képes a tanárhiányt a nagy humánerőforrás-igényű tantárgyi területeken, és végső soron így toborozzanak tanárokat a „problémás” belvárosi városrészekbe, az alacsony jövedelmű családok által igénybe vett iskolákba.

Ezen túlmenően, nem csupán a tanárok utánpótlásáról van szó, hanem a magasan képzett iskolavezetőké is, különösen a különféle hátrányokkal küzdő iskolák esetében. Ez nem konkrét tanárképzési program, hanem úgy valósul meg, hogy egy DANTES elnevezésű ügynökségen keresztül, amely arra szerveződött, hogy a katonákat pályafutásuk minden szakaszában, a szolgálatba lépéstől a polgári munkaerőbe való átállásig segítse a megfelelő minőségi oktatási intézmények megtalálásában, a karrier és oktatási utak meghatározásában a célok eléréséhez, javítsa a matematikai, természettudományos és angol nyelvtudást és szerezzon, elismertesse azokat az előképzettségeket, amelyeket a jelentkező már birtokol. Az USA Honvédelmi Minisztériuma 2020. október 1-jei hatállyal törölte a TTT-programot. A program a tervek szerint a 2021-es pénzügyi év végén leáll, bár egyes állami hivatalok 2022 májusáig továbbra is segítik a programba regisztrált TTT résztvevőket. (PROGRAM HONLAP)²

Egy másik kezdeményezés a Teachers of Color -mozgalom, amely arra összpontosít, hogy etnikai kisebbségi csoportokból származó tanárok kerülhessenek a tanárképzésbe, hogy aztán visszatérve segítsék a jobb kiemelkedést az esetlegesen alacsony szocio-ökonómiai státuszából.

A tanári felkészítés egy modellje – Finnország

A délkelet-ázsiai országok, Európában pedig Finnország, Svédország, Németország és az Egyesült Királyság nagy léptékű új tudományos programokat indított, melyek egyik fő célja a kutatási kapacitás bővítése, egy új empirikus kutatói generáció pályára állítása (CSAPÓ, 2011). A tanárkép-

2 <https://dantes.zendesk.com/hc/en-us/articles/4408029805837-How-can-DANTES-help-me-get-started-on-my-education-and-career-goals-> [2022. 02. 18.]

zési reform, átalakítás életre hívása Finnországban – a sok egyéb, általánosnak és csaknem mindegyik tanárképzésre jellemzőnek mondható szándékok mellett, mint a kompetencia, az autonómia, a felelősség – ebben is gyökerezik, azaz abban, hogy a versenyt immáron nem Európa oktatási rendszereivel kell megvívnia Finnországnak, hanem a távolkeleti, kiválóan teljesítő országokéval. A megelőző finn tanárképzési modell elsősorban a felelősség „másoké” – típusú megközelítésre épült, ami azt jelenti, hogy a hallgatók a tanári felkészítés során is a diákszerepben maradtak. A tanárjelölteknek abban szükséges jártassá válniuk, hogy felelős, önálló döntéseket hozzanak, munkájukat autonóm módon szervezzék és reflektíven, a diákszerepből kilépve viselkedjenek. (Kovács, 2018) Ennek érdekében, a „JULIET” – Jyväskylä University Language Innovation and Educational Theory – akciókutatási projektet olyan diákok számára alapították, akik általános iskolában vagy kéttannyelvű iskolákban szeretnének angolt tanítani, így kiemelt téma a nyelvtanítás és a szaktárgy-pedagógia integrációja. Az angol tannyelvű program 1995-ös indulása óta népszerű, sok nemzetközi diák végzi el. A diákok és a kutató-oktatók párbeszéde akciókutatás keretében zajlik. Finnországban nem csak egy szakma a tanári, hanem az iskolát a kultúra, az örökség, az értékek és törekvések egyik generációról a másikra átadása helyének tekintik. (XU, 2016).

A projekt jellemzői

A JULIET tanulóknak tudniuk kell olvasni, írni és ésszerű szinten beszélni angolul, de nyelvtudásuknak nem szükséges tökéletesnek lennie. Sokkal fontosabb az angol nyelvhasználati hajlandóság, nyitottság, a különböző tevékenységekben való részvételi szándék, a nagyvilág és a gyerekek nyelvtanítása iránti érdeklődés. Az angol nyelv a fő kommunikációs nyelv a JULIET kurzusokon, ami 35 ECTS-t tesz ki³, a féléves kredit szám 60, a teljes képzés 300 kredit értékű és elég jelentős különbség mutatkozik meg a főszak és a minor szak kredit számai között (KOVÁCS, 2018), a finn nyelv is fontos forrása a kommunikációnak és a megértés kialakításának – akárcsak más nyelvek, amelyek jelen lehetnek a JULIET közösségben. Bár a JULIET programban a kurzusok angol nyelvűek, és az alaptanulmányok egy része is, a legtöbb oktatási kurzus finn nyelvű. Minden tanárszakos hallgatónak minimum 2 szakirányú tanulmányi egységet, összesen 60 ECTS

3 European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS osztályozási skála az Európai Kreditátviteli és -halmozási Rendszer keretrendszerében

tanulmányi pontot kell teljesítenie. A JULIET egyike ezeknek a speciális tanegységeknek, korábban melléktárgyként (sivuaine) emlegették. A JULIET „1” 5 tanfolyamot (25 ECTS), a JULIET „2” pedig 10 ECTS-t tartalmaz. Az órarendet úgy alakították ki, hogy 1 JULIET kurzus van az első tanulmányi évben, 2 kurzus a második és harmadik évben, valamint 2 kurzus a mesterképzés során. A JULIET program rövidebb idő alatt is elvégezhető. Az idegennyelv-pedagógia megismerése közös téma a JULIET „1” kurzusain, valamint az idegennyelv-tanulás és -tanítás elméletéhez és módszertanához kapcsolódó speciális kurzusok során. A JULIET „II” további 10 kreditet kínál a CLIL-ben (Content and Language-Integrated Learning), amely egyre népszerűbb az európai iskolákban és távolabb is. Az újabb tantervek nagyobb figyelmet fordítanak az interkulturális és nemzetközi oktatás követelményeire, és igyekeznek pozitívan bevonni a kulturális sokszínűséget az iskolákba és a közösségekbe. A JULIET kurzusok figyelmet fordítanak az idegen nyelvi tanterem gyakorlati és módszertani szempontjaira, valamint az elméleti és pedagógiai megértés fejlesztésére és diákcsera-program is megvalósul. (JULIET PROJEKT HONLAP⁴)

A tanári felkészítés modelljei – Oroszország

Trendek, előzmények a szovjet-orosz pedagógusképzésben

A gyermekközpontú pedológia váltja az államközpontú pedagógiát; a kísérletezés időszaka (1917–1931), illetve a visszatérés a porosz hagyományokhoz; a hagyományos iskolamodellhez a sztálini represszió idején (1931–1953), amikor nem a gyermek, hanem az iskolát fenntartó államérdek lesz a meghatározó szempont. A pedagógia rehabilitálása – a pedológia spontaneitásával szemben – a tervezett és tudatos nevelői hatást, a büntetések, a buktatások rendjét képviselte; a reform előzményei, Hruscsov hatalmi harcai (1953–1958), a Szovjet nevelésemélet – a tapasztalati (naiv) emberismereten alapuló szakmai-pedagógiai kultúra, amely műveléséhez nem kell különösebb tanulás, elégséges a hatalmi helyzet védettségében az önére hagyatkozás. Hazafiságra nevelés a minőség és a professzionális tevékenység hatékonysága iránt megnövekedett szociális/társadalmi, valamint a pedagógus személyiségével kapcsolatos elvárások (az 1990-es évek) nem csupán tanárok képzése.

4 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en/intro/features> [2022. 02. 18.]

Cél egyfajta „univerzális szakmai tudás” (MRÁZIK, 2015^{5,6}) elérése.

Mai trendként azonosítható az állami oktatási színvonal megújítása szándéka a közép- és felsőfokú szakképzés és tanárképzés utánpótlása és a képzés folytonossága (a „permanes tanárképzés”) biztosítása a pszichológiai-pedagógiai és a téma-specifikus képzés követelményeinek tartalmi és minőségi harmonizációja, a tanárrá képzés szakaszában és olyan intézkedések megtétele, amelyek az alap- és alkalmazott kutatás tanárképzési implementációját ösztönzik, a tudományos iskolák és a kutatási prioritások jelenlétét a tanárképzés rendszerében.

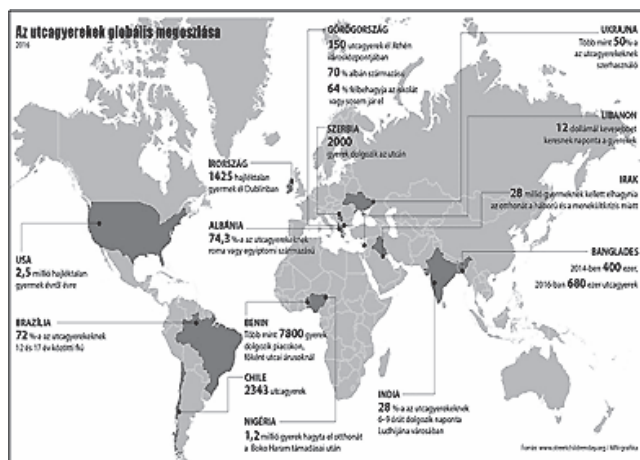
A megújult tartalmi célok közé az új módszerek kidolgozása és tesztelése, valamint gyakorlati képzés biztosítása a tanárok számára olyan témákban, a részvétel a hajléktalanság megelőzésében, az elhanyagolás, a társadalmi árvaság kivédésében, valamint a pszichológiai és pedagógiai támogatás nyújtásában a személy és család részére. Kurrens témává váltak tehát, a társadalmi árvaság” (societal/social orphan) mint esernyő-fogalom; a bűnözésben érintett gyerekek pedagógiája és ugyanúgy a gyermek, mit a bűnelkövetés áldozata, az „utcagyerek” – az elhagyott gyermek, akit a munkavégzés miatt a külföldre távozó szülők hátrahagynak, sokszor nagyszülő, nagyobb testvér vagy szomszéd gondjaira bízva (2011-ben összesen mintegy félmillió gyermek élt csak az Európai Unió belüli országokban úgy, hogy egyik vagy mindkét szülője tőle távol, külföldön dolgozott) (BLASKÓ, 2016). Az „elhanyagolás” pedagógiája – a szándékolt és szándékolatlan a társadalmi nivellálódás következtében bekövetkező, pl. társadalmi árvaság megjelenése és az erre adható pedagógusképzési reflexió, a téma megjelenése a tanári felkészítés curriculumában.

5 Hivatkozza Somogyvári Lajos (2016) Munkára nevelés a szocialista pedagógiában: az orosz-szovjet előtörténet (1917–1958). Iskolakultúra, 26. évf. 1. sz. 82-91. p. munkáját

6 Hivatkozza Sáska Géza (2015): A pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. Pedagógia történeti Szemle, 1. évf. 1. sz. 31–52. http://www.jgypk.hu/pedtort/wp-content/uploads/2014/12/2015_01.pdf

Kutatástani háttér

A minta jellemzése – elemszámok és az elemzés egységei.
Az adatok kinyerése és feldolgozása módja – az elemzés kerete



3. ábra

Utcán élő gyermekek száma világszerte

Forrás: www.streetchildrengy.org

A tartalomelemzésnek alávetett tizenkét tanulmányt (BÚS, 2015.; GORDON, 2002.; KOVÁCS, 2018.; LAMPERT ET AL, 2017.; MRÁZIK, 2015.; OECD, 2021.; OWINGS ET AL, 2011.; SCHLEICHER, 2018.; SLATER, 1991.; XU, 2016.; LUBKOV ET AL, 2019. és ARSENTIEVICH ET AL, 2014.) összesen 745 szövegoldal terjedelemben kódoltuk. Az elemzés kerete a következő dimenziók mentén jött létre: a kultúraközvetítés, a kultúra közvetítő szaktanári munkaszerepekre felkészítés szerepe, megjelenése a vizsgált tanári felkészítésben; a szocializáció, a tanári felkészítés a szocializációs munkaszerepekre; az életkorpedagógiai aspektus megjelenése és a felkészítés körülményei vizsgálata a különböző életkorú tanulókkal való bánásmódról, kitüntetett figyelemmel a kultúraközvetítésre és a szocializációra, valamint a perszonalizáció kérdései, és az, milyen mértékben tér ki az elemzett modell az átlagtól – elsősorban fogyatékoság, devianciák, eltérő (tanulási) képességek tekintetében, összességében a különleges szakértelmet és bánásmódot igénylő tanulókkal való eljárásra. (ZSOLNAI, 2003). A dimenziók mentén megfogalmazható tanárképzési funkciók pedig tulajdonképpen az elemzés kódszisztémája alapját szol-

gáltatták: (a) a jelentkezők kiválogatása; (b) a szaktantárgyi felkészítés; (c) a tanári szakmai felkészítés; (d) az együttműködés és az iskolai partnerkapcsolatok; (e) az engedélyezési és képesítési eljárások (SLATER, 1991)

A kutatás folyamata – a kódolás A főkédek és alkódok rendszere

Az elemzés metodikája. A kapcsolat feltárása a dimenziók és a funkciók között – kevert módszertannal

Retroduktív következtetési séma mentén szakirodalmi szövegek és releváns weboldalak kvalitatív elemzését végeztük, mégpedig úgy, hogy a dimenziók és a funkciók mentén rendeztük újra az ötféle pedagógusképzési rendszer jellegzetességeit (tulajdonképpen a szövegek deduktív/elméletvezért logika mentén történő) kódolását végeztük el, ahol a funkciók és a dimenziók tulajdonképpen a kódlistát szolgáltatták). Ezt követően abdukcióval egy lehetséges hipotézist fogalmaztunk meg, következtetésül. A retroduktív sémát (vagy abdukciót) azért választottuk, mert egyfelől az intuitív találatok nem kizárhatók a kutatási eredmények közül, másfelől az így – kevert módszertannal – elvégzett a szövegek kódolás elvezethet egy olyan modell megfogalmazásához, amely képes rámutatni a leginkább markáns összetevőire egy sikeres tanárképzési modell felállításának, vagy legalábbis ennek meghatározó pillérei beazonosításához és ezáltal az átvehető elemek beazonosításához. A módszertan kevert komponenseinek alkalmazása (a dedukció és az abdukció) egyúttal a következtetési megbízhatóságot is növelik.

Az abduktív séma alkalmazása arra alkalmas, hogy figyelembe vegye azokat a tényeket, amelyek a vizsgált tanárképzési modellek jellegzetességeinek mérlegelése alapján relevánsnak számíthatnak abból a célból, hogy elvezessenek egy 'explanatory hypothesis'-hez, (ANGYAL ET AL, 2019:92) amely voltaképpen következtetés (SUTYÁK, 2012:188).

Az abdukció ebben a formájában tehát nem kényszerítő erejű és nem igazságmegőrző célzatú, gyakorlati jelentősége viszont annál nagyobb, mivel a legjobb magyarázatra következtethetünk általa. Voltaképpen a szövegvizsgálat során megkíséreltünk összeállítani egy dimenzió- és funkció-mátrixot mindabból, amit a vizsgált ország pedagógusképzési modelljeinek vizsgálatakor tapasztaltunk abból a célból, hogy retroduktív módon hipotézist tudjunk megfogalmazni. Kétségtelen, hogy számos alternatív magyarázat, tények, jellemzők számos más láncolata gondolható el, de az abduktor (az abdukciót alkalmazó kutató) arra törekszik, hogy a leginkább „elegáns”, mondhatni a „legtakarékosabb”, és a háttér-meggyőződéseivel leginkább harmonizáló, pragmatikusan is releváns, plauzibilis verziót tárja fel (SUTYÁK, 2012).

tanárképzési modell	főkód jelentkezők kiválogatása	alkód	főkód szak tantárgyi felkészítés	alkód	főkód tanári szaktmai felkészítés	alkód	főkód együtt működés iskolai partnerkapcsolat	alkód	főkód engedélyezés képesítési eljárások	alkód
tanárképzési modell	minden 3-10. jelentkezőt veszik fel;	komoly felvételi ⁹	négy-éves egyetemeken két éves tanárképző főiskolák ¹⁰	5 nagy tárgycsoport	a szakirányi képzés jóval nagyobb teret kapott, mint a tanári felkészítés ¹¹	<i>reform:</i> növelve a szakmai képzés és az választható kurzusok számát, <i>kurriózumok nincsenek</i> ¹²	kollegiális szakmai-szakra szociális-záció, kimunkált mentorálási rendszer ¹³	tanári kollaboráció elkerülhetetlen és előnyös ¹⁴	A területi pedagógiai oktatási hivatal nem a legjobb tanárt keresi versenyző vizsgák pályakezdet nem tartja tanárnak ¹⁵	továbbiakban minél jobb képezhető munkaerő ¹⁶
	A legkiválóbban teljesítő és hátrányos helyzetű hátrterü hallgatók ¹⁷	kiváló eredmény és „véna”	18 hónapos program ¹⁸	tájékoztató, bevezetés, tervezés, testre szabás, megvalósítás tanulás megosztás ¹⁹	szegényesség, hátrányos helyzet megértése, rugalmasság kritikai reflexió és a tanítás hatékonysága ²⁰	szegény-társadalmi igazságosságot célzó felkészítés ²¹	szoros mentorálás, együtt működés partneriskolákkal ²²	online egyetemek nem	kétéves BA után, a NETDS elvégzését követően ²³	Minden iskolai gyakorlat után összegyűlnek, hogy átgondolják tapasztalataikat, új gondolkodásmódot tanulva a diákokról és a családokról (utánkövetés) ²⁴
	<i>Az ausztrál (NETDS)</i>									

7 Pierce további három típusra bontotta az abdukció – mint retroduktív következtetési séma – során előálló hipotéziseket. A promising hypothesis a megfigyelés alapján legvalószínűbb megoldás, vagyis a megismerési folyamatot az első gyanús tény hatására lezárja, hogy kvázi ítélkezessen. A testable hypothesis kimunkálása során azt kell szem előtt tartani, hogy megismételhető-e a feltételezett esemény (az ismétlés/ismétlődés voltaképpen a hipotézis tesztjének feleltethető meg). Végül az economic hypothesis, amely a hatékonyságot helyezi előtérbe, hiszen elsősorban megszámlálható mértékű hipotézissel tudunk csak dolgozni, így világosan meg kell határoznunk azokat a kritériumokat, amelyek alapján a legjobb, a leghatékonyabb megoldást választhatjuk (Angyal, 2019:229).

8 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

9 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

10 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

11 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

12 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

13 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

14 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

15 http://www.edu.u-szeged.hu/mped/document/janos_gyri-some_special_features_of_preservice_and_inservice_teacher_training_in_japan.pdf

16 Eredetileg: „top-performing teacher graduates” <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3731&context=ajte>

17 <https://cps.ceu.edu/events/2017-01-20/bruce-burnett-exceptional-teaching-disadvantaged-schools>

18 <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3731&context=ajte>

19 https://ebrary.net/160550/education/national_exceptional_teachers_disadvantaged_schools_netds_program

20 <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=3731&context=ajte>

21 https://www.google.com/search?q=google+fordito&rlz=1C1GCEB_enHU982HU982&oq=google+fordito&aqs=chrome.0.69i59j0i512i9.3431j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

22 https://ebrary.net/160550/education/national_exceptional_teachers_disadvantaged_schools_netds_program

23 https://ebrary.net/160550/education/national_exceptional_teachers_disadvantaged_schools_netds_program

24 http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf

tanárképzési modell	főköd jelentkezők kiválogatása	alkód	főköd szak tantárgyi felkészítés	alkód	főköd tanári szakmai felkészítés	alkód	főköd együtt működés iskolai partner-kapcsolat	alkód	főköd engedélyezés képesítési eljárások	alkód
<i>TT)</i> <i>Az USA alapképzése és a</i>	„bachelor” program 2-3. évében, n 2,0-3,0 (C és B osztályzatok) közötti átlageredményt kell elérni ²⁵ és TTT ²⁶	Teacher of Color ²⁷	A szakár-gyi felkészítés a tanulmányok 30%-át teszi ki, kb. 40 kredit ²⁸	vezető képzés kiemelten	a kurzusok 30-35%-a, eltolódás igénye a hospitálás, tanulómegfigyelés fel ²⁹	új témakörök	képzők közötti új típusú együttműködés kialakítása igénye ³⁰	„konzorciumok” és vita	tanítási engedélyt a képző intézmény javaslata alapján egy állami hivatal adja ki ³¹	katonák, tapasztalat alapján
<i>A finn modell</i>	többszörös a túljelentkezés, a legjobb képességű fiatalok kerülnek kiválasztásra ² , kb. 12 fő ³³ , többlépcsős	túljelentkezés ³⁴ 3000 jelentkezőből 120 pedagógus-jelölt ³⁵	35 kredit angol nyelvi kommunikáció 60 kredit spec. koll. további 25 kredit kurzus és 10 kredit a JULI-ET ³⁶	kreditszám 60 kredit/félév, a teljes képzés 300 kredit ³⁷	a professzionális (és nem a hatékony) tanár-képzése saját tanítási stílusát dolgozhatja ki a képzés során ³⁸	nincs tanári életpályamodell, többféle pedagóguskompetencia-értelmezés ³⁹	A gyakorló iskolai tanárai és az egyetem oktatók szorosan együttműködnek ⁴⁰	nagy autonómia, tanárok közötti együttműködés ⁴¹	középiszkolai és általános iskolai tanárok MA megszerzésére elengedhetelen feltétel a tanári állás betöltésének ⁴²	nincs lemorzsolódás a pályáról

tanárképzési modell	főkód jelentkezők kiválogatása	alkód	főkód szak tantárgyi felkészítés	alkód	főkód tanári szaktanai felkészítés	alkód	főkód együtt működés iskolai partnerkapcsolat	alkód	főkód engedélyezés képzéstelepi eljárások	alkód	
Az orosz tanárképzési modell	A kiválasztás nem a tanulmányi teljesítményen alapul, hanem a leendő tanárokkal folytatott interjúk során történik.	alkód	gyorsított szaktárgyi tanári képzés, kötelező oktatási szervezeti gyakorlat	alkód	„ember a kultúrában” személyiség-orientált pedagógiai módszerek alkalmazása motivált személyiség, a további fejlődésre és fejlesztésére nemcsak a tanítárgyat kell tökéletesen elsajátítani, látnia kell minden résztvevő helyét a pedagógiai folyamatban, meg kell tudnia szervezni a tanuló tevékenységét	alkód	előre látnia kell annak eredményeit, korrigálnia kell az esetleges eltéréseket, hozzáértő (kompetens) legyen	alkód	Képzéstelepi tesztek (minősítési) modellek általános műveltségi területen végzett munkára jelentkezők (beleértve a végzeteket is), kidolgozott modellek pedagógusok minősítésében felhasználása	alkód	Pedagógiai kiegészítő fejlesztéseket szolgáló programok kidolgozása

Összefoglalás, abduktív következtetések a dimenziók és funkciók mentén

A pályán maradás és a felvételi összefüggése – Finnország, nem küzd a tanárszakosok lemorzsolódásával és a pályaelhagyásával, Japán (SCHLEICHER, 2018:8) azonban igen – különösen a sajátos nevelési igényű tanulók esetén, és azt látjuk ugyanitt, hogy szigorú kiválasztási,- és felvételi kritériumoknak kell megfelelniük a jelentkezőknek. Vagyis megfogalmazható egy olyan következtetés, hogy talán a szigorú felvételi vizsga nem megke-
rülhető, ugyanakkor nem elégséges feltétele a retenciónak.

A japán iskola eredményessége a leginkább kiemelkedő a vizsgált rendszerek közötti egybevetésben, miközben egyedül itt látjuk, hogy a képzésbe kerülésnek a fő szempontja a jövőben a tovább „képezhetőség” illetve, hogy a tanári felkészítés tulajdonképpen a tanári pálya befejeztével ér véget, tehát folyamatos mentorálásban és tervezett szakmai programokban vesz részt a pedagógus pályája során.

25 <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.836.3090&rep=rep1&type=pdf>

26 <https://www2.ed.gov/rschstat/eval/highered/racial-diversity/state-racial-diversity-workforce.pdf>

27 http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf

28 http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf

29 http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf

30 http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf

31 <https://fejlodegazdasagtan.hu/2020/12/04/a-finn-oktatasi-rendszer-tanulsagai/>

32 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en/intro>

33 https://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/09/kinyo_finn.pdf

34 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

35 <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/sivuaineet/juliet/en/intro>

36 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

37 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

38 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

39 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

40 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

41 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

42 https://publikacio.uni-eszterhazy.hu/4086/1/Kovacs_69-77.pdf

43 Konceptció a pedagógusképzés fejlesztésének támogatására

<https://peskiadmin.ru/hu/ekspres-forum-koncepciya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya.html>

Reform és permanencia – a reform visszatérő jelenség mindegyik vizsgált rendszerben, a permanencia is megjelenik, de más összefüggésben: az orosz tanári felkészítés jellegzetessége, hogy időről-időre „visszaterelik” a már végzett pedagógust (in-service), hogy továbbképzések formájában találkozzon az új(abb) tartalmakkal; Japánban pedig maga a tanári pálya egy folyamatosan tartó (tovább)képzés. Az ausztrál és az USA vizsgált programok pedig példák arra, hogy az adott esetben a teljesen eltérő mechanizmusú oktatási rendszerek (azaz más-más iskolafejődési vonulaton átesettek) küzdhetnek egyazonos problémákkal: az amerikai iskola a vezetőhiánnyal, az ausztrál a hátrányos helyzetű diákok iskoláiban a tanárok pályán maradásával (retenció) – és bár ezúttal nem vizsgáltuk, de a magyarországi áthallások nyilvánvalóak.

Alapképzésre épülő (finn) vagy másik területről érkezők (USA) vagy maga a tanárképzés tartalmazza (japán). Permanens reform, csaknem mindegyik vizsgált tanárképzői rendszer esetén – eltérő motivációkkal, pl. viszonylag gyors reagálás szándékával, egy nehezen változó, nagy rendszer esetében a társadalmi problémákra, mint a szociális munka-szakértelem hiánya, az intervenció hiánya (pl. utcai bűnözéskor, ha gyermek az elszenvedő) a tudáshiány – a kapitalista társadalomban az élet-menedzselése, a megszűnő munkahelyek utáni állapotok, a különféle társadalmi kockázatokra (így az orosz modell). Vagy az iskolai eredményesség fenntartására irányuló törekvésekből kifolyólag és a tradicionális értékek konzerválása (finn és japán modell), a fennmaradás és ezzel egyidejűleg a termelékenység, az ipari termékek előállítás magas színvonala megtartása okán (Japán példája). A tanárképzésre eső különös hangsúly, vagy a társadalmi különbségek, az eltérő rétegek sajátosságai, a hátrányos helyzet kezelése miatt (ausztrál modell) vagy a társadalmi felelősség kérdései jelennek meg: az USA leszerelt katonai állománya sorsa összekötése a tanárhiánnyal, végül a legkiválóbbak legkiválóbbjai kiválasztása egy minőségibb iskola végett és nem utolsó sorban a sikeres távol-keleti iskolarendszerekkel aló megmérkőzésből kifolyólag (a finn modell).

Az eredmények interpretációja – a praxis számára megfogalmazható javaslatok

Az információk elszórtan helyezkednek el, csupán sok helyről összehozhatók, tehát az összefogó, összehasonlító, átfogó elemzések, tanulmányok elkészítése fontos lenne a jövőben, ugyanígy a folyó tanári felkészítés

szisztematikus elemzése. A bemutatott vizsgálat alapján, azt az explanatory hypothesis megfogalmazható a tanulmányban bemutatott tanári felkészítések bemutató szövegek átfogó elemzése mentén, hogy az alábbi komponenseket tartalmazzák:

- felvételit szervez;
- kiválogatja az elkötelezett és kiváló rendű diákokat, ugyanakkor a „tovább-képezhetőséget” vizsgálja;
- a haladó tartalmak beemelése (állandó reform és törekvés a megújításra);
- osztottan 4-5 éves képzési idő, és továbbképzési szisztéma működtetése;
- hangsúlyos a megvalósuló partnerség kiépítése, az együttműködés;
- a társadalmi hagyományok és beágyazottság beemelése a tantervbe;
- permanencia és gyors reagálás a keletkező kihívásokra azzal együtt, hogy hatalmas rendszerek mozgásáról van szó;
- kisebb, fókuszált programok a specialitásokra, körültekintő és nem szokványos kiválasztási mechanizmusokkal.

A fenti „formula” alapján, elindíthatóak azok a vizsgálatok, amelyek fókusza a hazai tanári felkészítés vizsgálata, ezen belül azon komponenseknek az azonosítása, amelyek a hazai tanári felkészítésben is elérhetőek, létezőek, valamint tovább fejlesztendőek – valamint azoknak a (hiányzó) elemeknek a kimunkálása, amelyek a fenti tanulságok alapján ez ideig még hiányzóak – kiemelve a hazai gyakorlatban adaptálásra mindenképpen javasolható külföldi elemeket.

Felhasznált irodalom

- Angyal Miklós (szerk., 2019): *Kognitív kriminalisztika*. Ismeret – elmélet – történet. Ludovika Egyetemi Kiadó. https://rtk.uni-nke.hu/document/rtk-uni-nke-hu/Angyal_kognitiv_kriminilisztika_2019.pdf [2022. 02. 18.]
- Arsentievich, L. A – Morozov, G. B. – Tulakina I. N. (2014) *Koncepció a pedagógusképzés fejlesztésének támogatására*. Tanárképzési koncepció: a pedagógusképzés fejlesztésének koncepciótervezete. <https://ac.gov.ru/files/content/1535/04-02-14-opros-project-pdf.pdf> [2022. 02. 18.] és <https://www.adu.by/wp-content/uploads/2015/pedklass/koncepciya.pdf>
- Blaskó Zsuzsa (2016): *Transznacionális családok, hátrahagyott gyerekek Dél- és Kelet-Európában*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. DoI: 10.18030/socio.hu.2016.1.71. http://demografia.hu/hu/letoltes/publikaciok/Blasko-Zsuzsa/Transznacionalis_csaladok_hatra_hagyott_gyer_ekek_Del_es_Kelet_Europaban.pdf [2022. 02. 18.]

- Bús Enikő (2015): *Tanárképzés Finnországban*. Iskolakultúra, 25. évfolyam, 2015/11. szám DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.11.17
- Dusek Tamás (2020): *A kompozit mutatók és helyettesítő változók problémái*. In: Kosztopolosz Andreász – Kuruczleki Éva (szerk.) (2020): *Társadalmi és gazdasági folyamatok elemzésének kérdései a XXI. században*. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
<https://doi.org/10.14232/tgfk21.sz.2> http://acta.bibl.u-szeged.hu/72001/1/tarsadalmi_es_gazdasagi_folyamatok_023-033.pdf [2022. 02. 18.]
- Gál László (2012): *Az abduktív következtetés*. EME Füzetek.
https://eda.eme.ro/bitstream/handle/10598/26132/EM_2012_1__012_Gal_Laszlo-Az_abduktiv_kovetkeztetes.pdf?sequence=1
- Gordon Győri János (2002): *A tanárképzés és tanártovábbképzés japán modellje*. Magyar Pedagógia, 102. évf. 4. szám 491-515.
- Gordon Győri János (2015): *Japán*. OFI, Budapest. EKE, Eger.
<https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/japan.pdf> [2022. 08. 02.]
- Kovács Györgyi (2018): *A tanári pálya vonzóna tételének technikái Finnországban*. ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica, Tom. XLI. pp 69–77
- Lampert, Jo, Burnett, Bruce (2017) *AJTE: Forward to Special Issue: Teacher Education for High Poverty Schools*.
 DOI 10.14221/ajte.2017v42n4.1
- Lubkov, A. V. – Morozova, O. A (2019): *Pedagogical Education in Russia Current State, Experience, Outlook, Problems*. In. V International Forum on Teacher Education Proceedings IFTE-2019, 423-429 doi:10.3897/ap.1. <https://ap.pensoft.net/article/22067/> [2022. 02. 18.]
- Madarász Zsuzsanna Anna – Farkas György: *A miért kérdések szemantikájáról és pragmatikájáról (logikai megközelítés)*
<https://epa.oszk.hu/00100/00186/00016/farkas0304.html>
- Mrázik Julianna (2015): *Az orosz pedagógusképzés új tartalmai*. In. Kéri Katalin (szerk.), *Az európai pedagógusképzés metszetei*. PT BTK NTI OTNDI, Pécs. 121-138. p.
- OECD (2021): *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris
<https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Owings, W. A. – Leslie S. Kaplan – Shanan Chappell (2011): *Troops to Teachers as School Administrators: A National Study of Principal Quality* NASSP Bulletin 95(3) 212-236. p.
 NASSP Reprints and permission: sagepub.com/journalsPermissions.nav
 DOI: 10.1177/0192636511415254 SAGE.
<http://bul.sagepub.com> https://citeseerx.ist.psu.edu/view_doc/download?doi=10.1.1.836.3090&rep=rep1&type=pdf

DOI: 10.62562/ZSOL.2024.MRAZIK.02

- Sántha Kálmán (2008): Új nézőpont a kvalitatív kutatásban. *Iskolakultúra*, 11-12. sz. 144-146. p.
<http://www.epa.hu/00000/00011/00135/pdf/2008-11-12.pdf> 143-145.
- Sántha Kálmán (2020): Abdukció a kvalitatív tartalomelemzésben.
DOI: 10.21549/NTNY.29.2020.2.2
http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2020/nevelestudomany_2020_2_26-36.pdf
- Sántha Kálmán (2021): *A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politikai terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában*. *Iskolakultúra*, 31(3), 19-29. p.
<https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.03.19>
- Schleicher, A. (2018): *Insights and Interpretations TALIS 2018*, OECD.
https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf [2022. 02. 18.]
- Sebők Miklós, ed. (2016) *Kvantitatív szövegelemzés és szövegbányászat a politikatudományban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest. ISBN 978-963-414-229-4
https://poltexlab.tk.hu/uploads/files/Kvantitativ_szovegelemzes_keszpdf.pdf
- Simon Gábor (2017): *Következtetési műveletek és koherenciateremtés*. In: (Dobi el al. szerk.): *Esettanulmányok a szövegkoherenciáról.*, Debrecen.
<https://mnytud.arts.unideb.hu/ot/20/06simong.pdf> [2022. 02. 17.]
- Slater R. Doyle (1991): A tanárképzés új tendenciái az Egyesült Államokban. *Magyar Pedagógia* 91. évf. 1. szám 31-49. p.
http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf
- Stathis Psillos (2009): *An explorer upon untrodden ground: Peirce on abduction*. In: Dov Gabbay (2012, ed.), *The Handbook of the History of Logic*. Elsevier. 10-117. p.
<http://users.uoa.gr/~psillos/PapersI/11-Peirce-Abduction.pdf>
- Sutyák Tibor: *Észkijárat* : az episztemológiai státuszok logikai törvénye. In: *Az ész*, (10). 185-194. p.
http://acta.bibl.u-szeged.hu/49240/1/platonhoz_010_185-194.pdf [2022. 02. 17.]
- Takeshita, Noriyuki – Fujita, Kazumitsu (é.n.) *"Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers" OECD ACTIVITY (Analytical Review) Japanese Country Background Report Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (MEXT) (Elementary and Secondary Education Bureau)*
<https://www.oecd.org/education/school/29163349.pdf> [2022. 08. 02.]
- Xu Dong (2016): *The JULIET Programme in the University of Jyväskylä – a view from the inside*. MA Thesis.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/50013/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605312788.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zsolnai József (2010): *A kétciklusú pedagógusképzés szerkezete és tartalma*. In: Hunyady György (szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*
<http://keszei.chem.elte.hu/Bologna/MaPedBoHunyady.pdf>