

**PEDAGÓGUSOK
A PÁLYÁN**

A Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1 számú „21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című kiemelt projekt stratégiai célja az Új Magyarország Fejlesztési Terv közoktatás-fejlesztési programjainak központi koordinációja, menedzselése, a különböző fejlesztési programok harmonizációja, a közoktatási intézmények fejlesztéseit és a központi fejlesztéseket, a területi-hálózati tevékenységeket irányító, összefogó központi intézkedés annak érdekében, hogy az ágazat szakmapolitikai elképzelései alapján minden művelet és konstrukció az operatív programban meghatározott célokat maradéktalanul meg tudja valósítani.

A megvalósítók – az Educatio Kft. és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) – konzorciumán belül az OFI-ban megvalósult elemi projektek a K+F tevékenységek, a versenyképesség és az esélyteremtés erősítését, a közoktatás intézményi megújulását, a tanulási környezetet és iskolafejlesztést támogatják, az oktatásirányítás és az iskolarendszer hatékonyságának javítását szolgálják.

PEDAGÓGUSOK A PÁLYÁN

Szerkesztette
Kocsis Mihály – Sági Matild



OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET
BUDAPEST, 2012

A könyv megjelenését az Új Magyarország Fejlesztési Terv
Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.1.1-08/1-2008-0002 számú,
„21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció” című projektje támogatta.
A projekt az Európai Unió támogatásával, az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósult meg.

Szerzők Derényi András, Ercsei Kálmán, Huszár Zsuzsanna,
Imre Anna, Kocsis Mihály, Mrázik Julianna, Sági Matild

Szerkesztő Kocsis Mihály, Sági Matild

Lektor Sinka Edit

Olvasószerkesztő Simon Mária

Sorozatterv, tipográfia, tördelés Kiss Dominika

Borítófotó Lágymányosi Bárdos Lajos Kéttannyelvű
Általános Iskola és Gimnázium fotóarchívuma

© Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet, 2012

ISBN 978-963-682-716-8

ISSN 1785-1432

Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet

1055 Budapest, Szalay u. 10–14.

www.ofi.hu

Felelős kiadó: Káposi József

Nyomás és kötés: Érdi Rózsa Nyomda

Felelős vezető: Juhász László

TARTALOM

Előszó	7
Sági Matild – Ercsei Kálmán	
A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők	9
1. A pedagógus hivatás jelentősége a minőségi oktatásban	9
2. A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők	10
2.1. A tanári kompetenciák	11
2.2. Pedagógusképzés	12
2.3. Pályára állás	15
2.4. Pályán maradás	17
2.5. Értékelés és minőségbiztosítás	18
2.6. Továbbképzés, szakmai továbbfejlődés	20
2.7. Az iskolavezetés jelentősége	23
3. Összegző gondolatok	24
Irodalom	25
Derényi András	
A pedagógusok felsőoktatásban folyó szakmai továbbképzése	31
Egy pályázati program első tapasztalatai	
1. A felsőoktatás szerepének változása a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatásában	32
2. A pedagógusképzéseket támogató konstrukció céljai, eszközei	33
3. A továbbképzési program megvalósításának előzetes mutatói	37
4. A továbbképzést támogató program előzetes tanulságai, várható hatásai	44
Irodalom	46

Huszár Zsuzsanna

Pedagógusképzést segítő hálózatok és szerepük
a pedagógiai munka fejlesztésében **49**

1. Régiós együttműködések a pedagógusképzés támogatása terén – a hálózati együttműködés néhány területe és formája	50
2. A regionális központok hálózatának fejlesztési javaslatai, közös törekvései	52
3. A pedagógusképzést támogató regionális szolgáltató- és kutatóhálózatok lehetséges szerepei a tanári munka minőségének javításában	53
3.1. A pályakezdés folyamatának szakmai segítése, az átmenetek támogatása	54
3.2. Közreműködés a pályaalakmasság megítélésében	55
3.3. A pályaválasztás motívumainak megismerése, a motiváció megerősítése	56
3.4. A tartalomfejlesztési eredmények a képzési tartalmakban – a tanulmányok támogatása elektronikusan elérhető és digitális tananyagokkal	56
3.5. Az e-tanulás feltételrendszerének és gyakorlatának javítása	57
Összegzés	59
Irodalom	59

Kocsis Mihály – Mrázik Julianna – Imre Anna

Megközelítési módok a tanári kompetenciák leírásához **61**

Bevezetés	61
1. A professziógram kidolgozásának koncepcionális keretei	63
1.1. A pedagóguskompetenciák, -szerepek és a tevékenységek szintjei az elemzett professziógramokban	63
1.2. A professziógramok korrekciós irányai	69
2. A pedagógusok szakmai fejlődésének sztenderdjei	69
2.1. A pedagóguskompetenciák dimenziói	70
2.2. A pedagógus szakmai fejlődés szintjei	71
2.3. A tanári teljesítménysz tenderdek lehetséges indikátorai	73
3. A fejlesztési utak lehetséges konvergenciája	73
Irodalom	75

Függelék..... **77**

ELŐSZÓ

Az elmúlt időszakban három nagy, kiemelt fejlesztési projekt is fokozott figyelemmel fordult a pedagógusszakma, a pedagógus hivatás megerősítése felé. A *21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció összefoglaló* címmel indított kiemelt fejlesztési projekt (TÁMOP 3.1.1-08/01)¹ fő célkitűzése az volt, hogy kutatási és fejlesztési tevékenységével, támogató eszközszerével, szolgáltatásaival és fejlesztéskoordináló munkájával hozzájáruljon az oktatás eredményességének és hatékonyságának javulásához. Az oktatás minőségét és eredményességét leginkább a pedagógusmunka minősége befolyásolja, így a fejlesztési projektben jelentős helyet foglaltak el a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel, a pályára kerülés és a pályán maradás kérdéseivel, valamint a pálya műveléséhez szükséges kompetenciákkal foglalkozó kutatások és elemzések.

A *Pedagógusképzések (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben)* támogatására kiírt projekt (TÁMOP 3.1.5-09/A/1)² direkt módon a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésére irányult. A projekt keretében oktatási-nevelési intézmények pályázhattak arra, hogy kollégáik olyan, a felsőoktatás berkeiben zajló szakmai, szakértői területekre felkészítő képzéseken vegyenek részt, amelyek a fejlesztések implementációs folyamatait támogatják, illetve a már módosított pedagógiai programok hatékony, minőségi megvalósítását garantálják.

A *Pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása* (TÁMOP 4.1.2-08/1/B)³ című pályázatok célcsoportjai a pedagógusképző felsőoktatási intézmények voltak. A sikeres pályázóknak hat célfeladatot kötelező jelleggel kellett megvalósítaniuk. Ezek az alábbiak voltak: a) a pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása; b) a regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása; c) részvétel a pedagógusképző intézmények regionális központjai közötti országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozásában; d) együttműködés a gyakorlatra jelentkező hallgatók és a közoktatási gyakorlóhelyek párosítására, elosztására alkalmas adatbázisok és informatikai alkalmazások fejlesztésében; e) együttműködés a közoktatási

1 <http://www.nfu.hu/content/1355>

2 <http://www.nfu.hu/content/3882>

3 http://www.nfu.hu/tamop_412

intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában; f) a régióközpont szolgáltatási területén a mentorképzés megszervezése, indítása, minőségbiztosítása, a képzett mentorokról regionális nyilvántartás vezetése. Ezen túlmenően a pályázók több opcionális feladat megvalósítására is pályázhatnak. Közülük témánk – a pedagógus hivatás megerősödése, megerősítése – szempontjából kiemelt szerepet tulajdonítottunk a *Módszertani sztenderdek kidolgozása a pedagógusjelöltek pályaképzésére és a képzés eredményességére irányuló kutatásokhoz* című projekt megvalósításának.

Tanulmánykötetünk a pedagógusszakma megerősítéséhez közvetlenül, egymáshoz azonban csak közvetett módon kapcsolódó kiemelt fejlesztési projektek főbb érintkezési pontjait tárja fel és mutatja be a tágabb szakmai közösség számára. Törekedtünk a különböző szervezeti/szervezési keretek között zajló, a pedagógus hivatás megerősítését fókuszba állító kutatási és fejlesztési eredmények szintézisére is, de ennek kiteljesítéséhez további elemzésekre lesz még szükség.

A kötet nyitó tanulmányának szerzői (Sági Matild és Ercsei Kálmán) az oktatás és speciálisan a pedagógusmunka minőségét lényegesen befolyásoló tényezők szerint vették röviden számba az elméleti alapvetéseket, illetve ezeket vetették össze a megfelelő hazai és nemzetközi kutatási eredményekkel.

A következő írásban Derényi András a *Pedagógusképzések (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben) támogatása* című konstrukció keretében pedagógus-továbbképzésre pályázott iskolák adatait elemzi, beszámolva egy hosszabb lélegzetű kutatás kezdeti tanulságairól.

Huszár Zsuzsanna azon felsőoktatási intézmények alkotta hálózatok eddig elért eredményeit foglalja össze, amelyek a *Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítását* célzó kiemelt fejlesztési projekt keretei között jöttek létre.

A kötetet záró tanulmányban a szerzők (Kocsis Mihály, Mrázik Julianna és Imre Anna) a pedagóguskompetenciák kutatására és részletes kidolgozására vállalkozó két nagy, szakmai műhely (a pécsi és az egri) eredményeit mutatják be, egymással párhuzamba állítva.

Tanulmánykötetünkkel megtettük az első, óvatos lépést abba az irányba, hogy a nagy, kiemelt fejlesztési támogatások különböző szálain megbújó, de célkitűzéseik és várható hatásaik alapján együttes figyelmet is kívánó eredmények egymásra reflektálva táruljanak az olvasók elé. Reményeink szerint ezzel hozzájárulunk ahhoz, hogy az eredményekből ne csak a megalkotásukban részt vevő intézmények és kutatóik-oktatóik részesüljenek, hanem a teljes szakmai nyilvánosság.

A szerkesztők

A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

1. A PEDAGÓGUS HIVATÁS JELENTŐSÉGE A MINŐSÉGI OKTATÁSBAN

Az oktatás minősége egyike azon kulcsfontosságú tényezőknek, amelyek Magyarország versenyképességét a globalizálódó világban meghatározzák. A gazdasági és társadalmi kihívásokra csak akkor lehet megfelelő válaszokat adni, amennyiben az emberi erőforrások kiaknázása és hasznosítása megfelelő módon történik. Ekképpen az iskolarendszer eredményessége és hatékonysága nemcsak az egyének, de az egész társadalom szempontjából is alapvetően fontos (OECD, 2001; 2007).

Az oktatásnak a gazdasági növekedésre, a hosszú távú versenyképességre és a társadalmi kohézióra gyakorolt hatását az Európai Unió is felismerte. Ennek köszönhető, hogy a tagállamokban a 2000-ben elindított lisszaboni folyamat részeként 2002-ben sor került egy közös rendszerfejlesztő program kidolgozására (Oktatás és képzés 2010), amelyet a következő évtizedre is kiterjesztettek (Oktatás és képzés 2020). Ezek kiemelt stratégiai célkitűzései¹ között szerepel az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása.

Nemzetközi összehasonlító elemzések sora mutatott rá arra, hogy a tanulói teljesítmények és általában az oktatás színvonalának javításához arra van szükség, hogy jó képességű, felkészült tanárok tanítsanak az iskolákban, és a legjobb tanárok hosszabb távon is a pályán maradjanak. Az elmúlt évtized kutatási eredményei meggyőzően bizonyították, hogy a diákok iskolai teljesítményét az oktatáspolitikai által is befolyásolható tényezők közül elsősorban a tanári munka minősége határozza meg (Sanders–Rivers, 1996; Darling–Hammond, 1999; Vignoles et al., 2000; Wössmann–West, 2002; Rockoff, 2004; Hanushek–Kain–Rivkin, 2005).

Az első McKinsey-jelentés kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: 1. a megfelelő emberek váljanak tanárrá, 2. eredményes oktatókká képezzék őket, és 3. minden gyerek számára a lehető legmagasabb

¹ Az *Oktatás és képzés 2020* program négy stratégiai célkitűzése: 1. az egész életen át tartó tanulás és a mobilitás megvalósítása; 2. az oktatás és a képzés minőségének és hatékonyságának javítása; 3. a méltányosság, a társadalmi kohézió és az aktív polgári szerepvállalás előmozdítása; 4. az innováció és a kreativitás – a vállalkozói készségeket is beleértve – fejlesztése az oktatás és a képzés minden szintjén.

szívnálú oktatást biztosítsa a rendszer (*Barber–Mourshed, 2007*). Hasonló megállapításra jutott a 2009. évi PISA-vizsgálat célorientált elemzése is, amely a nemzetközi tanulói kompetenciamérés eredményei alapján a leginkább sikeres oktatási rendszerek jellemzőit tárta fel (*OECD, 2010*). A második McKinsey-jelentés arra hívta fel a figyelmet, hogy az oktatási rendszer különböző fejlettségi fázisaiban más-más oktatáspolitikai intézkedések szolgálják leginkább a további fejlődés lehetőségét. E szerint abban a fejlettségi fázisban, ahol most Magyarország áll, kiemelt figyelmet kell fordítani a pedagógus pálya mint hivatás fejlesztésére és megerősítésére (*Mourshed–Chijioke–Barber, 2010*).

2. A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

Az elemzések nem álltak meg annak a ténynek a rögzítésénél, hogy az oktatás kulcsszereplői a pedagógusok, a továbblépés, a javítás megvalósításának útját is fel kívánták tárni.

Az OECD 2005. évi átfogó pedagógusvizsgálata, *A tanárok számítanak (Teachers Matter, 2005)*, valamint a második McKinsey-jelentés (*Mourshed–Chijioke–Barber, 2010*) közel azonos módon foglalja össze, hogy milyen, a pedagógus hivatással kapcsolatos oktatáspolitikai lépések vezetnek nagy valószínűséggel az oktatási rendszer színvonalának javulásához. Utóbbi három fő területet határoz meg, ezek 1. a pályára kerülők rátermettségének javítása, 2. a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása és 3. az iskolai szintű döntéshozatal megalapozása.

A pedagógus hivatásról szóló nemzetközi csúcstalálkozó² számára készített, az OECD nemzetközi tanárkutatás³ adataira támaszkodó háttérelmézés (*OECD, 2011*) szerint is azok a reformok eredményezik leginkább az oktatási rendszer egészének megerősítését, amelyek a pedagógus hivatás négy területére vonatkoznak. Ezek a következők: 1. a bekerülés folyamata a pedagógusképzésbe és a pedagógusképzés minősége; 2. a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének rendszere; 3. a pedagógiai munka minőségének értékelése, visszacsatolás erről, a pedagógusok továbbfejlesztési lehetőségei és karrierútja kapcsolata a minőségértékeléssel; valamint 4. a pedagógusok adott reform iránti elkötelezettsége.

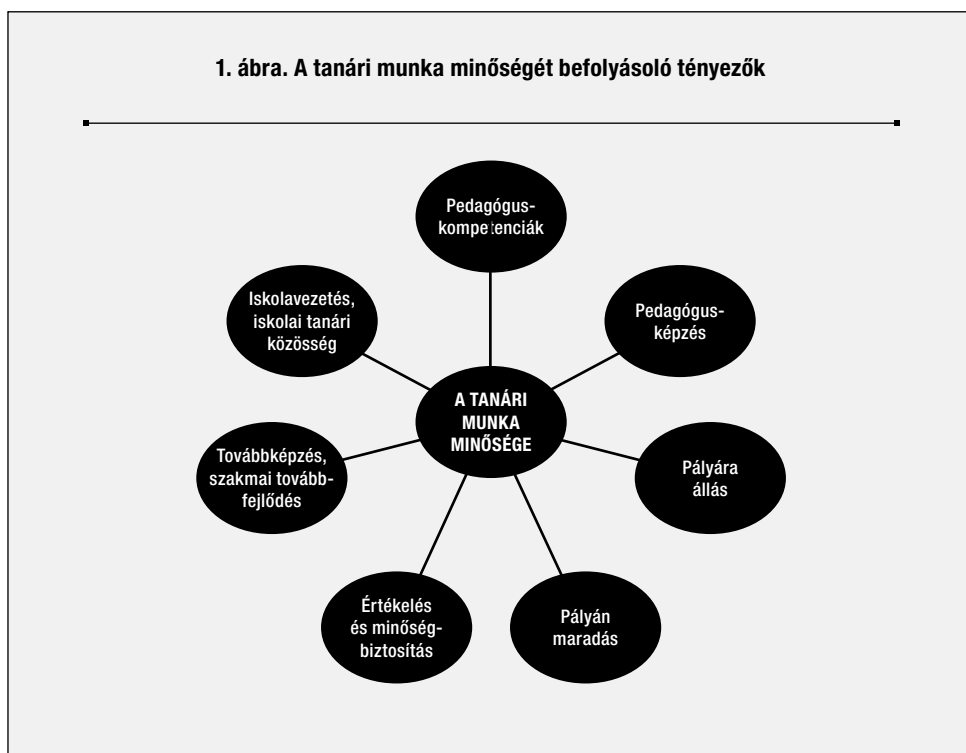
Az oktatási rendszer minőségének, ezen belül a pedagógusképzésnek, a szakmai továbbfejlesztésnek, illetve a minőségértékelés rendszerének kritikus kérdésköre annak meghatározása, mit tekintünk jó minőségű pedagógiai munkának, milyen jellemzői vannak a jó

2 A 2011. március 16–17-én New Yorkban tartott nemzetközi csúcstalálkozón (*International Summit on the Teaching Profession*) a legfejlettebb, illetve leggyorsabban fejlődő oktatási rendszerek oktatási miniszterei, oktatási vezetői, oktatási szakszervezetek képviselői, valamint több nemzetközi szervezet kutatói és szakemberei ültek össze abból a célból, hogy áttekintsék, hogyan lehet a leginkább hatékonyan javítani a tanári munka, a tanítás és általában az oktatás színvonalát. A csúcstalálkozót az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, az OECD, az oktatásügyi szakszervezeteket tömörítő legnagyobb nemzetközi szervezet, az Education International (EI) szervezte, szoros együttműködésben olyan amerikai és ázsiai oktatási szervezetekkel, mint a *National Education Association (NEA)*, az *American Federation of Teachers (AFT)*, a *Council of Chief State School Officers (CCSSO)* és az *Asia Society*.

3 TALIS: Teaching And Learning International Survey (*TALIS, 2009*)

pedagógusnak. A tanári kompetenciák standardizálására vonatkozóan egyre jelentősebb hazai és nemzetközi kezdeményezések vannak, az Európai Tanács pedig 2004-ben elfogadta a *Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei* című dokumentumot (*Common European Principles...*, 2004). E szerint a pedagógusképzésnek olyan multidiszciplináris felsőfokú képzésnek kell lennie, amely a következő négy területen fejleszt ki kompetenciákat: 1. szaktárgyi ismeretek, 2. pedagógiai ismeretek, 3. a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák, valamint 4. az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak megértésével kapcsolatos kompetenciák.

Mindezek alapján a pedagógus hivatás továbbfejlesztésének kérdéskörét elemezve hét fő tényező részletesebb vizsgálata tűnik célravezetőnek (1. ábra).



2.1. A TANÁRI KOMPETENCIÁK

A tanári kompetenciák kérdéskörével foglalkozó kutatók és szakértők körében széles körű egyetértés mutatkozik abban, hogy a tanári munka minőségének lényegi aspektusa nem határozható meg egyszerű jelzőszámok segítségével. A statisztikai mérőszámokkal jellemez-

hető mutatók (képesítés szintje, gyakorlat időtartama, szaktárgyi és szakmódszertani elméleti tudás tesztekben kimutatható szintje stb.) csak igen kis mértékben magyarázzák, miért eredményesebbek egyes tanárok másoknál (*Darling-Hammond, 1999; Darling-Hammond et al., 2005; Hanushek-Kain-Rivkin, 2005; hazai vizsgálatokhoz lásd: Sági, 2006*). Ez nem azt jelenti, hogy egyáltalán ne lenne lehetséges a jó pedagógiai munka meghatározása, csupán azt, hogy nem szabad egy-egy szempontot, témakört (szaktárgyi tudás, szakmódszertani tudás, formális képzettségi szint) kiemelni, hanem olyan kompetenciák tárházát kell körvonalazni, amelyek közül egyesek csak a gyakorlati munka során bontakoznak ki, illetve kerülnek napvilágra.

Annak ellenére, hogy a jó pedagógus ismervei szerteágazóak, sokdimenziósak, hogy nem lehet őket egyszerű eszközökkel megragadni, a tanári kompetenciák standardizálására vonatkozóan egyre jelentősebb hazai és nemzetközi kezdeményezések vannak. Ezek egyaránt átfogják a pedagógiai tudás fő kompetenciaterületeit és a minőségértékelés mérési módszereit. A témához kapcsolódó nemzetközi elemzések kiváló összegzését adja Isoré (2009), az OECD számára készített szakirodalmi összefoglalójában, külön kiemelve Danielsonnak *A tanítás keretrendszere* alcímmel megjelent alapművét (*Danielson, 1996*). Az elmúlt időszak vonatkozó hazai munkálatai egyrészt szorosan kapcsolódnak a pedagógus életpályamodellhez, illetve az európai uniós fejlesztési támogatásokhoz (*Falus, 2011; Dávid, 2011; Kotschy, 2011*), másrészt Zsolnai József és tanítványai munkásságához (*Zsolnai, 1996; Zsolnai-Kocsis, 1997*). Erről részletesebb elemzés található kötetünk negyedik fejezetében.

A pedagógusképző intézményekben felhalmozott szakmai tudás gyakorlati hasznosulására vonatkozó törekvések megjelennek a magyar oktatásirányítás célkitűzései között is. Az újonnan elfogadott felsőoktatási törvényben explicit módon is megfogalmazódik a pedagógusképző intézmények szerepe a pedagóguspálya kezdeti szakaszában, a pedagógustovábbképzésben és az oktatás minőségbiztosításának rendszerében.⁴

2.2. PEDAGÓGUSKÉPZÉS

A pedagógusképzés minőségét két fő tényező határozza meg. Egyrészt függ attól, hogy mennyire motiváltak és tehetségesek a hallgatók, másrészt attól, hogy a pedagógusképző intézményekben mire, hogyan, milyen hatékonysággal képeznek.

⁴ 103. § (3): A pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények – a tanárképző központon keresztül – részt vesznek a pedagógus továbbképzésben, a pedagógiai kutatásokban, a pedagógusok minősítési eljárásában. (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról)

2.2.1. REKRUTÁCIÓ ÉS SZELEKCIÓ A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN

A sikeres és eredményes oktatási rendszerrel rendelkező országok már a képzésre történő jelentkezéskor szelektálnak. A cél az, hogy a pályára leginkább alkalmas, legjobb képességű és legerősebben motivált diákok nyerjenek felvételt. Erre csak akkor van lehetőség, ha nem mutatkozik hiány az érdeklődő hallgatókból. A pedagógusképzésnek és -pályának tehát megfelelően vonzónak kell lennie ahhoz, hogy versenyezni tudjon más képzésekkel, pályákkal.

Több fejlett ország is azzal a problémával kénytelen szembesülni, hogy kevesebb fiatal jelentkezik pedagógusképzésre, mint ahány pályakezdőre várhatóan szükség lesz. Magyarországon ilyen jellegű hiányt nem tapasztalni (Veroszta, 2012). Ugyanakkor a kutatások szerint hazánkban is mutatkoznak negatív, önszelekciós hatások. Azok jelentkeznek pedagógusképzésre, akiknek rosszabbak a középiskolás tanulmányi eredményeik, a diplomát szerettek közül pedig nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak (lásd Varga, 2007; Kárpáti, 2008: 205; Ercsei, 2011).

A kétszintű képzés bevezetésével nemcsak a szelekció, hanem az önszelekció (negatív) hatása is erőteljesebben érvényesül, hiszen mindkettő kétszer jelentkezik: az alap-, majd ezt követően a mesterképzésre való jelentkezéskor. Ez utóbbi időpontjában a fiatal már érettebb, nagyobb rálátása van a társadalmi folyamatokra, határozottabb kép él benne arról, hogy az egyes foglalkozások milyen lehetőségeket, karrierutakat biztosítanak számára. Valószínűleg ez is befolyásolja, hogy bizonyos (elsősorban természettudományi) szakok igen alacsony jelentkezési aránnyal küzdenek (Sági-Varga, 2011).

Bár a pedagógusképzésben kevesebben jelentkeznek a mesterszakokra, ez önmagában nem jelenti azt, hogy csökkent volna a végzést követően tanári pályára igyekvők száma. Az egyszintű egyetemi tanárképzésben ugyanis jelentős arányban vettek részt olyanok, akik már a jelentkezés pillanatában tudták, hogy nem akarnak tanárként elhelyezkedni. A bolognai rendszerű képzés bevezetésével ezek a hallgatók nem korai pályaelhagyóként jelennek meg, hanem már a pályára állás előtt, a képzés második szintjére való jelentkezés időpontjában más tanulási utat választanak.

A 2008-as mélypont után felfutás figyelhető meg pedagógusképzésre jelentkezők és felvettek létszámát tekintve. Míg 2008-ban a jelentkezők és felvettek száma szinte megegyezett, 2010-ben közel kétszer annyian jelentkeztek, mint ahányan felvételt nyertek e képzésekre. Bár a nappali tagozatos pedagógus alapképzés esetén a felvételi pontszámok átlaga viszonylag alacsony, 2008 óta a bekerülési esélyek a nagyobb mértékű érdeklődés következtében jelentősen csökkentek, tehát az intézményi szelekció lehetősége az elmúlt időszakban nőtt (Veroszta, 2012).

Az, hogy egy fiatal a pedagógusképzést választja avagy sem, alapvetően attól függ, hogy a jelentkezés időpontjában mennyire vonzó számára a tanári pálya. Kutatási eredmények szerint ez nagymértékben függ a pályakezdő béreiktől (Barber-Mourshed, 2007; Varga, 2008; Sági-Varga, 2011; Varga, 2011), de jelentősen befolyásolhatják a pedagóguspálya más

tényezői is, így például az állásbiztonság, a megfelelő munkakörülmények, az önmegvalósítás lehetősége stb.⁵ Az államilag támogatott képzések képzési területenként eltérő mértékben módosult keretszámai⁶ a közeljövőben erőteljesebben befolyásolhatják a pedagógusképzés iránti érdeklődést csakúgy, mint a pedagógusok előmeneteli rendszerében bevezetett módosítások.⁷ Ezek hatásait későbbi vizsgálatok tudják csak feltárni.

2.2.2. A TANÁRKÉPZÉS MINŐSÉGE, A KÉPZŐINTÉZMÉNYEK JELENTŐSÉGE

A pedagógusmunka minőségét alapvetően befolyásolja, hogy a végzősök milyen képzést követően lépnek a pályára. Jelen elemzés keretei között – a pedagógusképzés fontosságának hangsúlyozásán túl – nem kívánunk speciálisan foglalkozni a felsőoktatásban folyó képzés belső rendszerével. Figyelmünket azokra a tényezőkre fókuszáljuk, amelyekben a pedagógusképző intézmények jelentősége túlmutat az alapképzésen.

A tanári kompetenciák kérdései a pedagógusképzésben

A tanári kompetenciák kérdésköre első szinten a pedagógusképzésben jelenik meg. A tanárképző intézmények hatékony munkájához elengedhetetlen, hogy pontosan körvonalazzák, milyen készségek, jártasságok, tudások összességével akarják felvértezni a pedagógushallgatókat. A képzési célkitűzések meghatározása során figyelembe kell venniük azokat a készségeket és jártasságokat is, amelyek kifejlesztése meghaladja az alapképzés lehetőségeit, átrnyúlnak a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének teljes folyamatába. Magyarországon a képzőhelyek a szakmai autonómia jegyében – a hazai és nemzetközi kutatási eredmények figyelembevételével – szinte kivétel nélkül kidolgozták a saját képzőhelyük sajátosságait is szem előtt tartó kompetenciaportfólióikat, profilokat és standardokat.⁸

A pedagógusképző intézményekben olyan szakmai tudáskészlet halmozódott fel, amelyet jelenleg döntően a kezdeti képzésben hasznosítanak, de amely jól alkalmazható a későbbi pályaszakaszokban is (a pedagógusmunka értékelési rendszerében, a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének folyamata során). A magyar pedagógusok és oktatási szakemberek észlelik a pedagógusképző intézményekben felhalmozott tudáskészlet nagyságát, de úgy látják, hogy az nincs összhangban a gyakorlattal (Kovács, 2011).

A pedagógusképző intézmények mint regionális szakmai központok

A tanári munka értékelésében és a pedagógus-továbbképzésben a tanárképző intézmények szakmailag mérvadó intézményekként funkcionál(hat)nak, regionális szinten pedig jelentős

⁵ Ezt a későbbiekben részletesebben is kifejtiük.

⁶ Lásd a 2011. évi CCIV. törvényt a nemzeti felsőoktatásról.

⁷ Lásd a 2011. évi CXCV. törvényt a nemzeti köznevelésről.

⁸ Az erre vonatkozó pécsi és egri munkálatokról részletesebb elemzés olvasható jelen kötet negyedik fejezetében.

szervező-koordináló feladatokat vállal(hat)nak. Az elmúlt időszakban európai uniós fejlesztési keretek között regionális pedagógusképző- és szolgáltatóközpontok létesültek mind a hét régióban.⁹ Ezek a fejlesztés jelenlegi fázisában elsősorban arra helyezték a hangsúlyt, hogy a pedagógusképzés szakmai gyakorlata és különösen az új köznevelési törvényben a gyakorlatokkal kapcsolatos feladatok szervezeti, intézményi és szakmai kereteit megalapozzák. Ugyanakkor egy ilyen jellegű hálózat jó alapot adhat ahhoz, hogy a képzőintézmények a pedagógus-továbbképzésben, a minőségellenőrzésben és minőségbiztosításban érintett résztvevőkkel szakmai koordinációs rendszert alakítsanak ki, és hogy a pedagógusok körében tanulói hálózatok, tanulóközösségek működését segítsék elő.

2.3. PÁLYÁRA ÁLLÁS

A megszerzett tudás gyakorlati alkalmazását és ennek sikerességét, ennél fogva pedig a pályán maradáshoz döntően meghatározza az első években szerzett tapasztalat. Az első három évben a pályakezdő pedagógusok egy sor olyan kihívással találják szembe magukat, amelyek jelentős mértékben befolyásolják nemcsak a szakmával kapcsolatos későbbi attitűdjeiket, hozzáállásukat, hanem későbbi karrierútjukat is. A szakirodalom szerint a pályakezdő tanárok gyakran „gyakorlati sokk”-ként élik meg a felsőoktatásban elméletben tanultak és az iskolai-osztálytermi gyakorlat között nem ritkán meglevő ellentmondásokat. A pályaelhagyás szempontjából is kritikus időszak az első három év: alapvetően ekkor dől el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulását (*Achinstein, 2006; Ulvick et al., 2009; Ezer-Gilat-Sagee, 2010; Rizza, 2011*). Lényeges e tekintetben a tapasztalt tanárok segítségnyújtása, a mentorálás, amely – a pályakezdő önállóságát meghagyva – folyamatos segítségnyújtást jelent az első év(ek) során. Korábbi hazai kutatások szerint Magyarországon is jelentős traumaként élik meg a fiatal pedagógusok a pályakezdés időszakát, a kezdeti kudarcok és a pályaelhagyás közötti összefüggésről viszont nem rendelkezünk megfelelő empirikus tudással (*Nagy, 2004*).

A pályára állás szakmai segítése

Az Európai Unió Tanácsa külön figyelmet fordít a pályakezdő tanárok segítésére,¹⁰ célként a szakmai, az iskolai és az intézményi szocializáció, valamint a tanári identitás kialakulásának támogatását jelölve meg. A segítségnyújtás alapvetően három területen történik (szakmai,

9 A Pedagógusképzési Hálózat kapcsán lásd Huszár Zsuzsanna jelen kötetben található írását, továbbá Ceglédi Tímeának egy vidéki egyetem regionális szakmai-módszertani feladatvállalásáról szóló esettanulmányát (*Ceglédi, 2012*).

10 A 2009. november 26-án az Európai Unió Tanácsa, illetve a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői elfogadták a tanárok és iskolavezetők szakmai fejlődésére vonatkozó elgondolásokat, melyek szerint a tagországoknak arra kell törekedniük, hogy a frissen végzett, pályára álló tanárok támogatásban és iránymutatásban részesüljenek. Az Európai Bizottság által szervezett klasztermunka keretében elkészült a *Pályakezdő tanárok koherens és rendszer szintű bevezető programjának kialakítása – oktatáspolitikusok kézikönyve* című dokumentum (lásd: *Stéger, 2010*).

illetve személyes szinten, továbbá a közösségbe való beilleszkedés, az integráció szintjén) három alrendszer segítségével: a mentorrendszeren/a szakértői támogatás rendszerén, a társak rendszerén és az önelemzés rendszerén keresztül. A bevezető szakasz zárulhat értékeléssel vagy a nélkül. Egyes országokban a segítségnyújtás minősítő értékeléssel egészül ki, amely a tanári pályához kapcsolódás fontos mozzanata lehet (Stéger, 2010).

Megkülönböztethetők továbbá alacsony és nagy intenzitású támogatási programok. Az előbbiek formális eligazítást nyújtanak, egyszeri alapon vagy kis gyakorisággal. E programok jöllehet kevesebbe kerülnek, sokkal gyengébb eredményt produkálnak, mint a nagy intenzitásúak, ahol a kezdő tanár hosszabb időn át kap mentori segítséget, s amelyek képzés-el és munkaidő-kedvezményel egészülnek ki mind a mentor, mind a kezdő tanár számára.

A mentortanár szerepét általában döntő fontosságúnak tartják az eredményes bevezetési programokban. A formálisabban szervezett programok némelyikében ösztönző intézkedésekkel bátorítják a legelkötelezettebb és legképzettebb rangidős tanárokat arra, hogy vállalják el a kezdő tanárok mentorálását, patronálását. A mentorok munkahelyi támogatást nyújtanak, meghatározzák a szaktárgyi tudás hiányosságait, az óravezetési stratégiák és más pedagógiai folyamatok esetleges problémáit. Mivel ismerik a rendelkezésre álló szakmai fejlődési lehetőségeket, el is irányíthatják a kezdő tanárt a megfelelő képzésre. Érzelmi támogatásnál és gyakorlati információknál többre van szükség. A mentornak nemcsak jó szerepmodellnek kell lennie, hanem megfelelő segítségnyújtására is szükség van ahhoz, hogy a kezdő tanár rátermett profivá válhasson. Értenie kell a fiatal hallgatók és a felnőttek tanításához egyaránt (Teachers Matter, 2005).

Az új köznevelési törvényben is körvonalazódó pedagógus életpályamodell a pályakezdő pedagógusok pályára állását egy félig hallgatói, félig alkalmazotti feladatkört, felelősséget és jogokat jelentő átmeneti, gyakoronoki periódussal kívánja segíteni. Ennek során a fiatal pedagógus számíthat a kijelölt és felkészült vezető tanár (mentor) szakmai segítségére, és nem szakad meg kapcsolata a kezdeti képzést nyújtó felsőoktatási intézménnyel sem. A mentortanárok képzése már évek óta zajlik a felsőoktatási intézményekben. A gyakoronokokkal kapcsolatos közös feladatok ellátására a felsőoktatási intézmények és a gyakoronkokat fogadó iskolák között a kapcsolat nemcsak törvény által meghatározott, hanem a szakmai és szervezeti részletek kidolgozásában a pedagógusképző intézményeket európai uniós fejlesztési támogatások is segítették.¹¹

Pályára állás és szelekció

A pályakezdő (gyakoronoki) időszak lehetőséget ad a felsőoktatási intézményeknek és a pályakezdőket fogadó gyakorló iskoláknak arra is, hogy a csak gyakorlatban megmutatózó készségek és kompetenciák alapján végső szelekciót végezzenek a tanárjelöltek

¹¹ Erről részletesebben lásd Huszár Zsuzsanna és Derényi András elemzését kötetünkben.

körében.¹² Ugyanakkor a pályakezdés időszaka az ellenirányú szelekció szempontjából is kiemelkedően fontos. Ahogyan korábban már említettük, a nemzetközi tapasztalatok szerint az esetek többségében a pályára állás első–harmadik évében dől el, hogy a fiatal egész életére elköteleződik-e a katedra mellett, vagy inkább más területen keresi a boldogulását (*Smethem, 2007; Ulvick et al., 2009*).

A negatív önszelekciós hatás Magyarországon a pályára állást tekintve is megfigyelhető. A kutatások arra mutatnak rá, hogy a diplomát szerzettek közül nagyobb valószínűséggel helyezkednek el tanári pályán azok, akik a képzés során gyengébb teljesítményt nyújtottak; végül a végzést követő 5. és 6. évben is a rosszabbul teljesítőket találjuk nagyobb valószínűséggel a tanári pályán, mivel a jobb képességűek hagyják el inkább a közoktatás világát (*Varga, 2007*).

Foglalkoztatási bizonytalanság a pályakezdők körében

Az angolszász országokban nagymértékű pedagógushiánnyal küszködnek. Azt, hogy a fiatalok kevésbé választják a pedagógus hivatást, nagy mértékben befolyásolja az is, hogy a felsőoktatásból kilépők a rövid időtartamú határozott idejű kezdő munkaszerződések miatt bizonytalannak érzik a fiatal pedagógusok munkaerő-piaci helyzetét (*Fenwick, 2011*).

Magyarországon néhány évvel ezelőtt a pedagóguspálya a legstabilabb, az elbocsátásoktól leginkább védett munkaerő-piaci pozíciót jelentette. Az utóbbi néhány évben az intézményi stabilitás gyengült, az iskolabezárások, iskola-összevonások hatására megjelent, majd egyre erőteljesebbé vált a pedagógusok körében a bizonytalanság érzése (*Varga, 2008; Sági–Varga, 2011*). A fiatal pedagógusok egyre nagyobb hányada kezdi munkaviszonyát instabil, rövid időre szóló, határozott idejű munkaszerződéssel (*Lannert–Sinka, 2009; Pedagógus 2010..., 2010*).

Mindezek ellenére, a legfrissebb hazai vizsgálatok eredményei szerint mind a tanári mesterképzés iránt érdeklődő nappali alapképzésben, mind pedig a tanári mesterképzésben részt vevő hallgatók esetében viszonylag magas azok aránya, akik a képzés befejeztével tanári pályára akarnak állni (*Ercsei, 2011; Jancsák, 2011*).

2.4. PÁLYÁN MARADÁS

Annak a célnak az elérésében, hogy a legjobb pedagógusok tanítsanak az iskolákban, nem elég a pályára vonzani a leginkább rátermett fiatalokat, nem elég a pedagógusképzés és a pályára állás során a legjobb képzést, szakmai támogatást nyújtani számukra, de azt is el kell érni, hogy a leginkább rátermett pedagógusok a pályán maradjanak. A pedagóguspályá-

12 64. § (8) Ha a gyakornok a külön jogszabályban foglaltak szerint a megismételt minősítő vizsgán vagy a Pedagógus I. fokozatba besorolt pedagógus a megismételt minősítési eljárás eredményeként „nem felelt meg” minősítést kapott, közalkalmazotti jogviszonya, munkaviszonya e törvény erejénél fogva megszűnik (2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről).

nak tehát nemcsak a kezdeti periódusban, de a pályáiv teljességében, hosszú távon vonzó alternatívát kell nyújtania a munkaerőpiac egyéb lehetőségeivel, kihívásaival szemben. A pedagóguspálya hosszú távú vonzerejét a fizetés versenyképességén túl több további, nem anyagi jellegű tényező is befolyásolja. Ilyen az állás biztonsága, a rugalmas munkaidő, a pályáiv és a pályával járó lehetőségek, a kedvező nyugdíjkonstrukció, a viszonylag hosszabb szabadság, az érdeklődésnek megfelelő, önkitaljesítő munka, valamint az iskolai-munkahelyi légkör és környezet (*Teachers Matter, 2005*). Kutatási eredmények szerint ezen szempontok együttese teljes komplexitásban jelenik a magyar pedagógusoknak a pálya vonzerejéről alkotott véleményében is (*TALIS, 2009; Varga, 2011*).

A nemzetközi összehasonlító elemzések e feltételek teljesülése egyik módját olyan pedagógus életpályamodell megvalósulásában látják, ahol szakaszonként növekszik a szakmai követelményrendszer, és a magasabb minőséget jelző szakaszokban nemcsak a bérek növekednek megfelelő mértékben, hanem a magasabb szakmai teljesítményt nyújtó pedagógusok számára vonzóbb, érdekesebb, az érdeklődésüknek és szakmai ambícióiknak jobban megfelelő feladatok is megjelennek. A rugalmas munkafeltételek biztosítása esetén a lehetséges eszközök között szerepel a többféle részmunkaidős konstrukció, hosszabb szabadság, munkaidő-csökkentés az állás vagy a nyugdíjjogosultság veszélyeztetése nélkül, vagy e mellett akár a korengedményes nyugdíjazás is. Egyes országok kifejezetten idősebb tanárok számára fejlesztettek ki programokat, melyekkel a kiégés-szindrómát próbálják csökkenteni, ezáltal megtartani őket, és készségeikből/tapasztalatukból minél tovább profitálni (*Teachers Matter, 2005; Barber–Mourshed, 2010; OECD, 2011*).

2.5. ÉRTÉKELÉS ÉS MINŐSÉGBIZTOSÍTÁS

A nemzetközi szakértői elemzések személyre szabott, gyakorlatorientált szaktanácsadási rendszer bevezetését, illetve fenntartását is javasolják a pályán levő pedagógusok rátermettségének javítása érdekében. Ez egyéni szinten a minőségértékelés, a visszacsatolás és az ehhez kapcsolódó szakmai továbbfejlődési javaslat megvalósítását jelenti. A jól működő (sikeres) oktatási rendszerekben a pedagógusok szakmai továbbfejlődési/továbbfejlesztési szisztémája intenzív kapcsolatban van a pedagógusok munkájának *minőségértékelésével*, annak visszajelzésével, a korrigálási és jutalmazási rendszer egészével. Ennek során először feltárják a pedagógiai munka erősségeit és gyengeségeit, majd megfelelő szakmai továbbfejlesztési javaslatokat tesznek annak érdekében, hogy a kívánt részterületeken megfelelő javulás álljon elő. E rendszerekben tehát a pedagógiai munka értékelésének eredményeképpen az adott oktatási helyzethez és az adott pedagógushoz adaptált, személyre szóló fejlesztési tervek születnek. E fejlesztések nem feltétlenül korrekciós jellegűek – a pedagógusok *jutalmazásának is bevált eszköze* az, hogy kiemelkedő szakmai tevékenységük „díjazásaként” egyéni igényeiknek, ambícióiknak megfelelő szakmai továbbfejlődési lehetőségeket biztosítanak számukra (*TALIS, 2009*).

Nemzetközi kutatási eredmények szerint Magyarországon alig néhány pedagógus maradt ki a szakmai értékelés valamilyen formájából. A magyar pedagógusok összességében pozitívan viszonyulnak pedagógiai munkájuk értékeléséhez. Meghatározó többségük úgy látja, hogy a munkájuk értékelése nemcsak tisztességes, korrekt és igazságos volt, de jelentősen segítette a további munkájukat is, és az értékelés hatására ők maguk is elégedettebbekké váltak a munkakörülményeikkel. Ugyanakkor az értékelés nálunk jellemzően megmarad az iskola keretei között, tipikus formája pedig az igazgatói óralátogatás. Ritka a külső értékelés, és ez is leginkább a tanulói kompetenciamérések (PISA-vizsgálatok és országos kompetenciamérések) eredményeinek értékelését jelenti. Ez azt a veszélyt hordozza magában, hogy a gyengébben teljesítő iskolák, pedagóguskollektívák nem kapnak külső segítséget munkájuk minőségének javításához (TALIS, 2009; Sági, 2011b; Ceglédi, 2011).

Jelenleg a pedagógusok munkájának minőségellenőrzése szinte kizárólag az iskolavezetés kezében van. Még a legjobb menedzsment esetében is – ahol átlátják a minőségbiztosítás és a szakmai továbbfejlődés közötti kapcsolat jelentőségét, és ahol nagy erőfeszítéseket tesznek a tanuló közösség megvalósítása érdekében – jelentős szervezési és finanszírozási akadályokba ütköznek az iskolaigazgatók. Csak korlátozottan tudják tervezni és finanszírozni intézményük és kollégáik egyéni szakmai továbbfejlődését, a rendszert kiszámíthatatlannak és hosszabb távon tervezhetetlennek tartják. Ahol gyengébb a szakmai vezetés, ott külső értékelésre és külső szakmai támogatásra lenne szükség ahhoz, hogy világossá váljanak a szakmai munka erős és gyenge pontjai. Ez adhatná az alapját egy olyan átgondolt fejlesztési koncepciónak, amellyel javítani tudnák munkájuk színvonalát. A jelenlegi működési rendszerben esetleges, hogy milyen külső szakmai segítséget kaphatnak megújulni képtelen iskolák. Szakmai támogatást most leginkább a területükön működő továbbképző cégektől, intézményektől remélhetnek, de ezek iránya, színvonala és mértéke jelenleg több, az iskolák szakmai szükségleteitől távol álló tényezőtől is függ (Ceglédi, 2011; Gönczöl, 2011; Sági, 2011b).

A tanárok és az iskolák külső szakmai értékelésének hiányából adódó problémákat az oktatásirányítás is felismerte. Ennek eredményeképpen emelték törvényre a pedagógiai munka központi szakmai szempontok alapján való értékelését és a szakmai továbbfejlődés támogatását együttes formában ellátni hivatott pedagógiai szakmai szolgáltatások bevezetését.¹³ Fel kívánjuk ugyanakkor hívni a figyelmet arra, hogy a törvényi szabályozás önmagában nem elég. Lehetővé teszi, de nem garantálja a tanári munka értékelésének, az értékelésről való visszacsatolásoknak, az ezekhez kapcsolódó jutalmazási és/vagy

13 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről: 19. § (1) A nevelési-oktatási intézmények, pedagógiai szakszolgálati intézmények és fenntartóik, valamint a pedagógusok munkáját, továbbá a tanulói érdekvédelemmel összefüggő tevékenységet pedagógiai-szakmai szolgáltatások segítik. (2) Pedagógiai-szakmai szolgáltatás: a) a pedagógiai értékelés, b) a szaktanácsadás, tantárgygondozás, c) a pedagógiai tájékoztatás, d) a tanügy-igazgatási szolgáltatás, e) a pedagógusok képzésének, továbbképzésének és önképzésének segítése, szervezése, f) a tanulmányi, sport- és tehetséggyógyító versenyek szervezése, összehangolása, g) tanuló-tájékoztató, -tanácsadó szolgálat. [...] (4) A pedagógiai-szakmai szolgáltatások az oktatásért felelős miniszter szakmai irányítása mellett láthatók el. (Kiemelés a szerzőktől)

fejlesztési outputoknak azt a rendszerét, amely együttesen vezethet a pedagógiai munka javulásához, illetve a minőség biztosításához. A rendszer működésének sikere a szabályozás és a megvalósítás részleteiben rejlik. Az eredményekről későbbi hatásvizsgálatok alapján lehet majd számot adni.

2.6. TOVÁBBKÉPZÉS, SZAKMAI TOVÁBBFEJLŐDÉS

Célok és módszerek

A szakmai fejlődés az egyén szakmai szerepvállalásával kapcsolatos készségek, kompetenciák fejlődését, fejlesztését jelenti. A pedagógusok szakmai továbbfejlődése – más tudásalapú hivatásokhoz hasonlóan – sok szinten és sokféle formában zajlik. A rendszer működési mechanizmusai vizsgálata során figyelembe kell venni, hogy azok milyen tartalomra irányulnak, milyen szervezeti és szervezési formában valósulnak meg, és nem szabad megfeledkezni a fejlesztés strukturális kontextusáról sem. Más típusú továbbfejlesztés szükséges akkor, amikor a cél egy szakpolitikai reform megvalósításának elősegítése vagy egy új típusú kompetencia kifejlesztése; más, ha a cél az, hogy egy iskola jobban megfeleljen az adott helyi társadalmi, környezeti és kulturális kihívásoknak, más, ha a cél a gyengén teljesítő pedagógus támogatása abban, hogy eredményesebb tanárrá fejlődjön, és megint más, ha a továbbképzés a pedagógus egyéni ambícióinak, szakmai érdeklődésének megvalósulását célozza. Mindezeket túl a legújabb szakmai elemzések explicit módon, külön fejlesztési feladatcsoportként említik pedagógusok egymás közötti, valamint a pedagógusok és egyéb oktatási szakemberek közötti horizontális kapcsolatokra, információk és jó gyakorlatok cseréjére alapozó szakmai továbbfejlődési rendszer kiépítését, tehát a tanuló közösségek hálózatának létrehozását és működtetését (OECD, 2011).

Mindezeknek megfelelően a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének nagyon különböző, gyakran egymástól gyökeresen eltérő formái, módszerei lehetnek hatékonyak és eredményesek. Nem lehet tehát egyetlen képzési formát, modellt, módszert kiemelni, amely sokkal jobb lenne, mint a többi, és amelyet mindegyik intézményre, tanuló közösségre és minden cél elérésére egyaránt, egységesen lehetne alkalmazni. Ami egy adott társadalmi közegben működő iskolában eredményes továbbfejlődési módszer lehet, az esetleg teljes kudarcra van ítélve egy másik társadalmi közegben működő esetében. Hasonlóképpen, ami egy adott cél eléréséhez megfelelő továbbfejlesztési módszernek tűnik, az egy másik cél esetében esetleg egyáltalán nem hatékony. A szakmai továbbfejlődés formájának meghatározásakor a társadalmi, gazdasági és oktatáspolitikai tények és trendek keretrendszerében, az oktatási rendszer és az iskolai kultúra ismeretében, az aktuális, egyedi intézményi és egyéni figyelembevételével össze kell gyűjteni e kontextus minden egyes dimenziójának megfelelő, adekvát válaszokat, és a lehetséges kombinációkból kell kiválasztani az adott célkitűzésnek, az adott helyzetnek leginkább megfelelő optimumot (Guesky–Huberman, 1995).

A megvalósulás módja¹⁴

Legfrissebb kutatási eredményeink szerint Magyarországon a pedagógus-továbbképzések szervezeti-strukturális kereteire a sokszínűség, a vegyes megoldások alkalmazása volt jellemző. A finanszírozásnak kettős rendszere alakult ki. A tematikus, pályázati finanszírozású továbbképzések elvileg az oktatásirányítás stratégiai céljainak megvalósulását célozzák, míg a normatív támogatásból finanszírozott szakmai továbbfejlesztések az intézményi és egyéni fejlesztési célok szolgálatában állnak. A gyakorlati megvalósulás során azonban homokszemek – alkalmanként kősziklák – kerülnek a működés fogaskerekei közé.

Már Magyarország európai uniós csatlakozását megelőzően is léteztek az országos szakpolitika stratégiai fejlesztési célkitűzéseit jól tükröző, célirányos, pályázati alapú továbbfejlesztési programok.¹⁵ Az EU-csatlakozást követően pedig megjelentek a nagy fejlesztési pályázatok és az ezekhez kapcsolódó, a pedagógusok szakmai továbbfejlesztését támogató, célzott programok.¹⁶ A pályázati finanszírozású továbbképzések a tematikai célzottság, valamint a finanszírozási források landolási helye szerint további két nagy csoportba sorolhatók: a pedagógusok szakmai továbbfejlődését megcélzó tematikus pályázatok köré szerveződő képzések, valamint azok a képzések, tanfolyamok, amelyek valamilyen más célú fejlesztési pályázat kötelezően előírt pedagógus-továbbfejlesztési elemeként jelennek meg. A célzott továbbképzési programok sem tekinthetők szigorú központi irányításúaknak, a pedagógusok és az iskolák az országos oktatásirányítás preferenciáit tükröző, központilag finanszírozott képzési tematikából saját döntésük alapján választhatják és választhatják ki azokat, amelyek leginkább megfelelnek adottságaiknak, igényeinek, preferenciáiknak. Még kevésbé tekinthetők határozott szakpolitikai elképzelések megvalósulását célzó továbbképzéseknek azok, amelyek eredetileg nem a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésére irányulnak, de csatolt elemként megjelenik bennük a pedagógusok szakmai továbbfejlesztése is. Ezek megvalósítása során gyakran többféle cél, szempont, érdek jelenik meg, és sokszor olyan összesített hatást eredményeznek, amelyet egyik fél sem kívánt vagy tervezett. Ezen túlmenően olyan továbbképzési torlódások és űrök jelennek meg a rendszerben, amelyek bizonyos iskolákat és az iskolákon belül a pedagógusok bizonyos csoportjait érintik. Ha egy iskola több, hasonló tematikájú pályázatot is megnyert, akkor feltorlódott az iskolában a pedagógusok azonos tematikájú továbbképzési kötelezettsége. Ugyanakkor, ha egy iskola elmulasztott pályázni valamilyen tematikus szakmai fejlesztésre, és az adott tematikájú szakmai továbbképzés más pályázatukban sem jelent meg, akkor – a továbbfejlesztések normatív finanszírozása híján – mégoly égető igény esetén sem volt lehetősége arra, hogy az érintett kollégák az adott szakmai továbbképzésen részt vegyen (Sági, 2011b).

14 Ez a fejezet jelentősen támaszkodik a jelen kiemelt fejlesztési támogatás során feltárt és korábban publikált kutatási eredményekre (Sági, 2011a; 2011b; Ceglédi, 2011; 2012; Gönczöl, 2011).

15 A Comenius 2000 közoktatási minőségfejlesztési program keretei között.

16 A teljesség igénye nélkül: NFT HEFOP 3.1 és 2.1. programok, ÚMFT TÁMOP 3.1.4, 3.1.5 programok, az Új Széchenyi Terv TÁMOP 3.1.7. programjai. Jelen kötetben külön fejezetben, lásd Derényi András írása, részletesen foglalkozunk a TÁMOP-3.1.5-09/A/1-2 (Pedagógusképzések – a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben) programokkal.

A normatív finanszírozású továbbképzések rendszere más jellegű problémákat hozott felszínre. A normatív finanszírozás nagyságrendje az adott év költségvetési döntéseitől függ, így bizonytalan, hosszú távon nehezen tervezhető. A pedagógus-továbbképzés normatív támogatásának összege a bevezetésétől folyamatosan, időnként drasztikusan csökkent, 2010-ben pedig teljesen kifejejtődött a költségvetésből. Ez a költségvetéstől való függés kérdéses, gyakran lehetetlenné teszi az iskolai fejlesztési tervek megvalósítását, ami nyilvánvalóan jelentős mértékben befolyásolja azt, hogy az iskolavezetés mennyire veszi komolyan ezeket akkor, amikor – a szabályozásnak megfelelően – elkészíti azokat (Gönczöl, 2011; Ceglédi, 2012; Sági, 2011b).

A kutatási eredmények arra is felhívják a figyelmet, hogy a továbbfejlődés rendszerébe – az eredeti tervekkel ellentétben – elmulasztották beépíteni a képzések minőségbiztosítását, minőségellenőrzését és transzparenciáját. A szakmai továbbfejlődés rendszere, valamint a tanári munka értékelésének szerves összekapcsolódása, egymást segítő rendszerré való összeállása pedig még a tervek szintjén sem jelent meg e rendszerben (Sági, 2011b).

Szakmai tanuló közösségek

Nemzetközi kutatási eredmények szerint a szakmai továbbfejlődés rendszere akkor a leginkább hatékony, ha ez nem merül ki hosszabb-rövidebb továbbképző kurzusokon való részvétellel, hanem olyan, együttműködésre épülő folyamat, ahol a pedagógusok aktív résztvevői és alakítói saját szakmai fejlődésüknek. A *szakmai tanuló közösségek* (*professional learning community*) koncepció képviselői a hangsúlyt a kisebb szakmai közösségek – tantestületek vagy iskolákon is átnyúló tematikus szakmai csoportok – szerepére helyezik. E megközelítésmód szerint a szakmai továbbfejlődés folyamata mindig egy adott kontextusban megy végbe, szoros kapcsolatban a tanárok napi aktivitásával, a tanítással és a kollégák, oktató közösségek együttes iskolai tevékenységével. Ez a szemléletmód az iskolákra úgy tekint, mint tanuló, illetve kutató közösségekre. Kutatási eredmények szerint az ily módon megszerzett tudás nemcsak mélyebben épül be a pedagógusok tudáskészletébe, de nagyobb valószínűséggel is alkalmazzák azt a gyakorlatban (Darling-Hammond, 1999; Putnam-Borko, 2000; Sleegers-Bolhuis-Geijsel, 2005; Dam-Blom, 2006, Stoll et al., 2006).

Nemzetközi összehasonlító kutatások eredményei szerint a legtöbb országban – így Magyarországon is – a pedagógusok körében változatlanul a hagyományos szakmai továbbképzési módszerek – kollégákkal folytatott szakmai megbeszélések, tanfolyamokon, szakmai képzési műhelyek munkájában való részvétel és a szakirodalom olvasása – a leginkább elterjedt fejlesztési formák (TALIS, 2009; OECD, 2010, 2011; Sági, 2011b; Ceglédi, 2011). Ugyanakkor az erre vonatkozó hazai elemzések arra is rávilágítottak, hogy ott, ahol a tanuló hálózatok a gyakorlatban működnek, az összes résztvevő határozott meggyőződése és tapasztalata, hogy ezek eredményes és hatékony formái a szakmai továbbfejlődésnek, továbbfejlesztésnek (Szabó et al., 2011).

Többek között a tanuló hálózatok kialakulását, illetve kialakításának szakmai támogatását célozta az az európai uniós finanszírozású fejlesztés, amelyről a 2.2. fejezetben – a pedagógusképző intézmények regionális szakmai szerepéről szólva – már említést tettünk.¹⁷ A pályázati kiírás szerint ennek többek között határozott célkitűzése volt „olyan rugalmas regionális hálózat megteremtése a pedagógusképzés fejlesztésére, amely összekapcsolja a pedagógusképzésben érdekelt felsőoktatási intézményeket, oktatókat, valamint a régió közoktatási és szakképzési intézményeit, pedagógusait, illetve az intézményfenntartói, a szakmai szolgáltatói és központi igazgatási szervezeteit”.¹⁸ További kutatásokat igényel annak feltárása, hogy e célkitűzések mennyire valósultak meg a hét régióban, illetve hogy az elindított, tanuló közösség kialakítására (is) irányuló kezdeményezések a pályázat lezárulásával is fennmaradnak-e, illetve továbbfejlődnek-e.

2.7. AZ ISKOLAVEZETÉS JELENTŐSÉGE

A pedagógusok nem egymástól, elkülönült entitásként dolgoznak, hanem az iskolában mint szervezetben, amely a pedagógiai munka közvetlen környezetét adja, és így befolyásolja annak minőségét. A pedagógiai munka a szakmai tudás folyamatos fejlődését igényli mind az egyén, mind az iskolai kollektíva szintjén, és nemkülönben az iskolarendszer egészének vonatkozásában. Ez intenzív *tudásmenedzsmentet* kíván, amely az iskolára úgy tekint, mint egymással együttműködő, önálló szakmai döntéseket meghozó, az egyedi helyzeteket kreatívan értékelő és az alkalmazott módszereket folyamatosan az egyedi helyzetekhez adaptáló szakemberek közösségére. A tanári munka olyan *önreflexív* magatartási formát igényel, amelynek képviselői átgondolják elméleti ismereteiket és gyakorlati tapasztalataikat, majd a szaktárgy tapasztalt művelőinek segítségével, támogatásával mindezek fényében eldöntik, milyen változtatásokkal javítsanak saját eddigi tanítási gyakorlatukon (*Teachers Matter, 2005*). Az OECD iskolavezetéssel kapcsolatos célzott nemzetközi elemzése és a részben ehhez kapcsolódó hazai, illetve közép-európai vizsgálatok egyaránt az iskolavezetés minőségi oktatásban betöltött kiemelkedő jelentőségére hívták fel a figyelmet (*Pont et al., 2008; Révész–Szabó, 2008; Baráth–Szabó, 2011; Schratz et al., 2010*).

Meg kívánjuk jegyezni, hogy a pálya önreflexív jellege magában hordja az új koncepciókkal szembeni rezisztencia lehetőségét: ha az önreflexív pedagógus úgy ítéli meg, hogy az elméleti koncepció alkalmazása nem fogja saját pedagógiai munkáját javítani, akkor értelemszerűen eláll az újítás bevezetésétől, hacsak valahogy meg nem győzik arról, hogy érdemes az elméleti megközelítésmóddal kapcsolatos általános beállítottságán változtatni (*OECD, 2011*).

17 TÁMOP 4.1.2-08/1/B, *Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítása* c. pályázat. Az ezzel kapcsolatos releváns eredményeket jelen kötetben Huszár Zsuzsanna mutatja be.

18 TÁMOP 4.1.2-08/1/B, Pályázati felhívás, Támogatható tevékenységek köre, 4. pont.

Nemzetközi összehasonlító elemzések eredményei szerint az *iskolai szintű döntéshozatal legfontosabb kezdeti lépése* – a növekvő mértékű decentralizáció mellett – az *intézményi szintű minőségbiztosítási rendszer* megalapozása, az iskolai szintű önértékelés bevezetése és az iskolai teljesítménymutatók nyilvánossá tétele. Az intézményi alkotóközösség és a társadalmi környezet közötti együttműködés javítása érdekében pedig a javaslat szerint az iskolák számára lehetővé kellene tenni, hogy – amennyiben elérik a megfelelő szakmai és szervezeti fejlettséget – egyre erőteljesebben érvényesíthessék szakmai autonómiájukat az oktatás és a pedagógiai munka összes területén (*Mourshed–Chijioke–Barber, 2010*).

3. ÖSSZEGZŐ GONDOLATOK

Elemzésünk során megkíséreltük szintetizálni a pedagógusképzéssel, a pedagógus-továbbképzéssel, a tanári munka értékelésével kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatási eredményeket. Ennek során az oktatást és speciálisan a pedagógusmunka minőségét lényegesen befolyásoló tényezők szerint vettük röviden számba az elméleti alapvetéseket, és vetettük össze őket a kutatási eredményekkel. Különös figyelmet fordítottunk a TÁMOP 3.1.1. kiemelt fejlesztési projekt során keletkezett kutatási eredmények¹⁹ egymást erősítő vagy egymással vitázó outputjaira, tapasztalataira. Érdeklődésünket nem szűkítettük le e kiemelt fejlesztés keretei között folyó munkálatokra, hangsúlyozottan figyeltünk olyan egyéb kutatások, fejlesztések releváns eredményeire is, amelyek kapcsolatban vannak, vagy elméletileg kapcsolatban lehetnek fő kutatási kérdésünkkel: hogyan, mi módon lehet javítani az oktatás színvonalát, és milyen erre vonatkozó eredményei vannak a magyar oktatási rendszernek. Ezek alapján az látható, hogy a pedagógus hivatás megerősödését, a tanári munka minőségének javítását célzó tények és tervek tekintetében a magyar oktatásügy a nemzetközi fősodorral együtt halad, ami magában foglalja a kiemelkedően jó és a jelentősebb problémákat rejtő elmozdulásokat is.

19 A TÁMOP 3.1.1. kiemelt projekt keretei között elemi projekt szinten megvalósult kutatások közül a következők eredményeit vettük figyelembe hangsúlyozottan: 6.1.2: Az iskolából a munkába való átmenet támogatása (Szemerszki Marianna); 6.5.2: Tanuló hálózatok, hálózati modellek, mint az iskolafejlesztés eszközei (Szabó Mária); 7.1.9: Az érettségítől a mesterképzésig – pályakövetés és szelekció (Szemerszki Marianna); 7.1.10: A felsőoktatási reform, kitüntetetten a tanárképzés vizsgálata (Ercsei Kálmán); 7.1.11: A tanárok alkalmazásával, bérezésével, szakmai fejlesztésükkel kapcsolatos politikák követése (Sági Matild); 7.3.5: A helyi szintű oktatásirányítási folyamatok elemzése (Imre Anna)

IRODALOM

- Achinstein, B. (2006): New teacher and mentor political literacy: reading, navigating and transforming induction contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(2), 123–138.
- Baráth Tibor – Szabó Mária (szerk.) (2011): *Does Leadership Matter?* Implications for leadership development and the school as a learning organisation. HUNSEM, University of Szeged.
- Barber, M.–Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top.* (Barber, M.–Mourshed, M.) McKinsey & Company. http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf Magyar nyelven: McKinsey & Company (2007): *Mi áll a világ iskolai rendszerei legsikeresebb teljesítményének hátterében?* (Barber, M.–Mourshed, M.) McKinsey & Company. <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf>
- Calderhead, J.–Shorrock, S. B. (1997): *Understanding teacher education: Case studies in the professional development of beginning teachers.* London, Pergamon Press.
- Ceglédi Tímea (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik”. Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány) In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 133–209.
- Ceglédi Tímea (2012): *A pedagógusképzés részvétele a pedagógus-továbbképzésben és a pedagógus-továbbképzésekhez való viszonya.* Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. Kézirat.
- Common European principles for teacher competences and qualifications.* European Commission Directorate-General for Education and Culture. (2004): http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Dam, G. ten – Blom, S. (2006): Learning through participation. The potential of school-based teacher education for developing a professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 22, 647–660.
- Danielson, C. (1996): *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching.* Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD), Alexandria, Virginia.
- Darling-Hammond, L. (1999): *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence.* Center for the Study of Teaching and Policy. University of Washington.
- Darling-Hammond L. et al. (2005): *Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness*, Education Policy Analysis Archives, 13 (42) 16-17, 20.

- Dávid Mária (szerk.) (2011): *A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Ercsei Kálmán (2011): A közismereti szakokon tanuló nappali tagozatos, alapképzős hallgatók tanári mesterképzés és tanári pálya iránti érdeklődése. In Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Ezer, H.–Gilat, I.–Sagee, R. (2010): Perception of teacher education and professional identity among novice teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 391–404.
- Falus Iván (szerk.) 2011: *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Fenwick, A. (2011): The first three years: experiences of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 17(3), 325–343.
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében. In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 87–132.
- Gusky, T. R.–Huberman, M. (1995): *Professional development in education: new paradigms and practices*. New York, Teachers College Press.
- Hanushek, E. A.–Rivkin, S. G.–Kain, J. F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement", *Econometrica* (73) 2, pp. 417–458.
<http://edpro.stanford.edu/Hanushek/admin/>
- Isoré, Marlène (2009): *Teacher evaluation. Current practices in OECD countries and literature review*. OECD Education Working Paper No. 23. Paris, OECD.
http://www.oecd-ilibrary.org/education/teacher-evaluation-current-practices-in-oecd-countries-and-a-literature-review_223283631428
- Jancsák Csaba (2011): A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban 2010–2011*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In: Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Budapest, Ecostat, 193–216.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kovács István Vilmos (2011): *Az oktatás tudástérképe*. Tanulmány az OFI TÁMOP 3.1.1. 8.1. számú projekt keretében. <http://tamop311.ofi.hu/szakmai-program/8-piller/8-1>
- Lannert Judit – Sinka Edit (szerk.) (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése*. Kutatási beszámoló. TÁRKI-Tudok Zrt.
http://www.tarki-tudok.hu/file/tanulmanyok/kutbesz_pedteher.pdf

- Mourshed, M.–Chijioke, C.–Barber, M. (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company.
http://ssomckinsey.darbyfilms.com/reports/schools/How-the-Worlds-Most-Improved-School-Systems-Keep-Getting-Better_Download-version_Final.pdf
http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/Worlds_School_Systems_Final.pdf
- Nagy Mária (2004): Pályakezds mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 3. sz. 375–390. <http://epa.oszk.hu/01500/01551/00029/pdf/962.pdf>
- Oktatás és képzés 2010 (2004): A lisszaboni stratégia sikere a sürgős reformokon múlik. A Tanács és a Bizottság közös időközi jelentése az európai oktatási és képzési rendszerek célkitűzéseihez kapcsolódó részletes munkaprogram megvalósításáról. Brüsszel, Európai Unió Tanácsa.
http://www.nefmi.gov.hu/letolt/eu/interim_report_vegleges_magyarul.pdf
- Oktatás és képzés 2020 (2009): Az Európa Tanács következtetései (2009. május 12.) az oktatás és képzés terén folytatott európai együttműködés stratégiai keretrendszeréről. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>
- OECD (2010): *PISA 2009 Results*. Paris, OECD. http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html
- OECD (2011): *Building a high-quality teaching profession*. Paris, OECD.
<http://asiasociety.org/files/lwtw-teachersummit.pdf>
- Pedagógus 2010 (2010): *Pedagógusok időmérleg-vizsgálata*. Kutatási zárójelentés. TÁRKI-Tudok Zrt. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/pedagogus_2010_kutzarojel_100507.pdf
- Pont, B.–Nusche, D.–Moorman, H. (2008): *Improving School Leadership*. Paris, OECD.
- Putnam, R.T. and Borko, H. (2000): *What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning*. *Educational Researcher*, 29, 4–15.
- Révész, Éva – Szabó, Mária (2008): *CECE project, country report*. Hungary. Kézirat. Tempus Közalapítvány, Budapest.
- Rizza, Caroline (2011): *New teachers' working experience: A secondary analysis of TALIS*. Centre for Research on Education and Lifelong Learning, Econometrics and Applied Statistic Unit, Joint Research Centre, European Commission, Italy.
<http://crell.jrc.ec.europa.eu/download/rizzaVF.pdf>
- Rockoff, J. E. (2004): The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data, *American Economic Review* 94 (2), pp. 247–252.
- Sanders, W. L.–Rivers, J. C. (1996): *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. University of Tennessee Value Added Research and Assessment Center. http://www.mkd12.org/practices/ensure/tva/tva_html

- Sági Matild (2006): A tanári munka értékelése és az iskolai eredményesség.
In Lannert Judit – Nagy Mária (szerk.): *Eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet. Budapest, 111–128.
- Sági Matild (2011a) (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Sági Matild (2011b): A pedagógusok szakmai továbbfejődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrökben In Sági Matild (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 47–86
- Sági Matild – Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 295–324.
- Schratz et al. (2010): *Improving school leadership in central Europe*. Final report of the project School Leadership for Effective Learning involving the countries of Austria, the Czech Republic, Hungary, Slovakia and Slovenia. Tempus Közalapítvány.
http://www.tpf.hu/document.php?doc_name=konyvtar/egyeb/Publication_school_leadership_2010_borito.pdf
- Slegers, P.–Bolhuis, S.–Geijsel, F. (2005): School improvement within a knowledge economy: Fostering professional learning from a multidimensional perspective. In Bascia, N.–Cumming, A.–Datnow, A.–Leithwood, K.–Livingstone, D. (eds.): *International Handbook of Educational Policy*, 527–543. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Smethem, L. (2007): Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13(5), 465–480.
- Stéger Csilla (2010): A pályakezdő tanárok bevezető támogatási rendszerével kapcsolatos uniós törekvésekről. *Pedagógusképzés* 8 (37), 37–58.
- Stoll et al. (2006): Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Szabó Mária – Singer Péter – Varga Attila (szerk.) (2011): *Tanulás hálózatban. Elméleti összefoglaló és gyakorlati tanácsok az eredményes hálózati tanulás megvalósításához*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- TALIS (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- Teachers Matter (2005): *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris. OECD-Education Committee. <http://www.oecd.org/dataoecd/39/47/34990905.pdf> Magyarul: *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és a pályán való megtartása*. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789638739940-hu

- Ulvik, M.–Smith K.–Helleve, I. (2009): Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842.
- Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, LIV. évf., 2007. július–augusztus, 609–627.
- Varga Júlia (2008): Az iskolaügy intézményrendszere, finanszírozása. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat.
- Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerőpiaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 11–46.
- Vignoles, A. et al. (2000): *The relationship between resource allocation and pupil attainment. A Review*. Centre for the Economics of Education, Discussion Paper, DP 02. London School of Economics and Political Science, London.
- Veroszta Zsuzsanna (2012): A felsőoktatás különböző szintjeire felvettek jellemzői. In Szemerszki Marianna (szerk.) *Az érettségítől a mesterképzésig. Továbbtanulás és szelekció*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Wösmann, L. M.–West, R. (2002): *Class-size effects in school systems around the world: Evidence from between Grade variation in TIMSS*. Program on Education Policy and Governance Research Paper PEPG/02-02. Harvard University, Cambridge, Mass. <http://www.hks.harvard.edu/pepg/PDF/Papers/PEPG02-02.pdf>
- Zsolnai József (1996): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Zsolnai József – Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció*. Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs.
2011. évi CX. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

DERÉNYI ANDRÁS

A PEDAGÓGUSOK FELSŐOKTATÁSBAN FOLYÓ SZAKMAI TOVÁBBKÉPZÉSE

EGY PÁLYÁZATI PROGRAM ELSŐ TAPASZTALATAI

A *21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció* című kiemelt projektben (TÁMOP 3.1.1) a pedagógusok munkaerő-piaci helyzetével és szakmai továbbfejlesztésével kapcsolatos kutatások eddigi eredményei kötetbe szerkesztve kerültek nyilvánosságra (Sági, 2011a). A kötet lezárását, 2011 októberét követően figyelmünket arra koncentráltuk, hogy a pedagógus hivatással kapcsolatos más kiemelt projektek, kutatások eredményeit összegyűjtsük, áttekintsük és összevessük, a közöttük lévő kapcsolódások feltárása, a szintézis érdekében.

Ez a kitekintő munka a TÁMOP-3.1.5-09/A kódjelű, a *Pedagógusképzések (a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben) támogatása* című pályázat keretében a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatos tevékenységek eredményeit gyűjtötte össze. A feldolgozás során elsősorban a már említett kötet (Sági, 2011a) tanulmányaira, a jelen kötetben Sági Matild és Ercsei Kálmán közös írására, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által megjelentetett *Jelentés a magyar közoktatásról 2010* című kötetben olvasható (Sági–Varga, 2011) tanulmányra, valamint a magyar közoktatás Zöld könyvében a tanárképzésről és -továbbképzésről megjelent problémafelvetés (Kárpáti, 2008) által összegyűjtött friss kutatási eredményekre támaszkodott. Ezek a kutatások, tanulmányok részletes és bőségesen adatolt körképet adnak a pedagógus hivatás szakmai továbbfejlesztését segíteni hivatott továbbképzési rendszer működéséről és megváltozásáról. S bár a pedagógusok szakmai fejlődésének összetett tényezői közül idehaza talán éppen a továbbképzésekkel foglalkoztak a legtöbbet, az iskola világával, a közoktatás kérdéseivel kapcsolatos hazai kutatásokban, közleményekben összességében alulreprezentált e terület. E tanulmány a TÁMOP 3.1.5 pedagógusképzésekkel foglalkozó program legfontosabb elemeinek bemutatására vállalkozik, illetve a program pályázóinak és a tervezett képzések struktúrájának elemzésére.

I. A FELŐOKTATÁS SZEREPÉNEK VÁLTOZÁSA A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK TÁMOGATÁSÁBAN

A pedagógusok szakmai fejlődését szolgáló továbbképzések rendszere Magyarországon, több szakaszban, a 2000-es évek elejére alakult ki (Gönczöl, 2011). A rendszer fejlődésének első időszakában a továbbképzés teljesítésének módja három csoportra tagolódott: tanúsítvánnyal záruló képzések (15, 30, 60, 120 órás tanfolyamok), szakvizsgával vagy azzal egyenértékű oklevéllel záruló szakirányú továbbképzések, valamint a további végzettség megszerzésére irányuló képzések (pl. tanári diploma, OKJ-s emelt szintű vagy felsőfokú szakképzés).

Az évtized elején a felsőoktatás kínálatában az első csoportba tartozó programok domináltak, majd az évtized közepére a második csoportba tartozó képzések terjedtek el. A 2000-es évek második felére az óvodák és az iskolák egyre kevésbé keresték a szakvizsgára felkészítő képzéseket, a felsőoktatás pedig szűkítette e képzések kínálatát: a 2011 nyarán érvényes továbbképzési jegyzékben – ellentétben a 2003-ban választható 214 programmal – már csupán 65-féle szakvizsgára felkészítő képzés szerepelt. A szakvizsgás képzések döntő hányada ekkor már nem az alapképzésben szerzett ismeretek megújítását, hanem speciális elemekkel való kiegészítését szolgálta. Tartalmi szempontból pedig olyan sokszínű volt a kínálat, hogy szinte nem is lehet kategóriákba rendezni őket (Gönczöl, 2011).

A szakmai fejlődés egy újabb, sok pedagógus számára a korábbiaknál vonzóbb útját nyitotta meg a felsőoktatás képzési szerkezetének 2004-ben megkezdődött reformja, amelynek következtében a tanárképzés átalakítására is sor került. Bár a már pályán lévő diplomás pedagógusok felsőoktatásba való visszatérése nem új lehetőség, a szerkezetváltás során a korábbiaknál barátságosabb, kedvezőbb tanulási lehetőségek jöttek létre. A tanárképzés súlypontja áthelyeződött a második ciklusra, és egy – elhúzódó viták, egyeztetések után kialakult kompromisszumnak köszönhetően (Hunyadi, 2010) – olyan modell alakult ki, amely a korábbiaknál rövidebb idő alatt, a korábban megszerzett képesítéseket inkább figyelembe véve és szélesebb programválasztékkal kínált magasabb végzettség elérésére, illetve újabb pedagógiai szakképzettség megszerzésére lehetőségeket. A modell bevezetésének első éveiben tömegesen jelentkeztek a pedagógusok mesterfokozatra irányuló vagy újabb szakképzettséget biztosító levelező képzésekre, különösen azokba a felsőoktatási intézményekbe, amelyek, idejekorán felismerve ezt a lehetőséget, sok programot akkreditáltattak és hirdettek meg a gyakorló pedagógusok számára. Ahogy egyre több felsőoktatási intézmény kapcsolódott be a képzésbe, és a nappali tagozatos, első tanári fokozathoz vezető képzéseket is elindították, a kezdeti arányok megváltoztak, ám még így is jelentős mértékű a szakmai továbbfejlődés céljából a felsőoktatási rendszerben lévő pedagógusok aránya.

A felsőoktatás tehát többféle módon és terepen vesz részt a pedagógusok szakmai továbbfejlődésének támogatásában, még ha e tevékenységük intenzitása és részesedése a többi szolgáltató szervezet tevékenységéhez képest természetesen változó: a pedagógus-továbbképzés kialakulásának kezdeti szakaszában a felsőoktatási intézmények által indí-

tott továbbképzések domináltak a kínálatot, mostanra részesedésük e téren nagymértékben csökkent. Ezzel párhuzamosan a (sokszor szakvizsgához vezető) szakirányú továbbképzések felfutása volt megfigyelhető, majd a fokozatot adó képzések dominánssá válása (Gönczöl, 2011). E folyamatokat nemcsak a felsőoktatási intézmények külső igényekre való reagálása alakította, hanem belső, szervezeti, emberierőforrás-gazdálkodási fejlemények is befolyásolták, ahogyan ezt Ceglédi Tímea kutatása feltárta (Ceglédi, 2011).

A 2000-es évek második felében a továbbképzés kialakult rendszere jelentős változáson ment keresztül, amit a finanszírozás és a vonatkozó jogszabályok megváltoztatása, valamint az EU Strukturális Alapok támogatásainak az iskolákban való megjelenése együttesen idézett elő. Egyfelől csökkentek, majd teljesen meg is szűntek a továbbképzések költségeire igénybe vehető központi (normatív) források. Ezzel párhuzamosan a TÁMOP-on keresztül új források váltak elérhetővé az iskolák, a pedagógusok számára, amelyek felhasználására azonban már nem a kialakult pedagógus-továbbképzési rendszer keretei között került sor (Sági-Varga, 2011; Sági, 2011b; Gönczöl, 2011). Egy 2009-es jogszabály-módosítás¹ – amely az előbb vázolt változásokkal függött össze – további lehetőségeket teremtett a továbbképzési kötelezettség teljesítésére: önképzés, szakmai segítői feladatok ellátása, TÁMOP-pályázatokhoz kapcsolódó tevékenységek stb. (Sági-Varga, 2011). Ezen fejlemények hatására a korábbi rendszer kinyílt, felpuhult a fejlődési utak formális és nem formális módon való teljesítésének korábbi gyakorlata, és jóval többféle módon vált lehetővé a pedagógusok számára a formális előírások (7 évente 120 órányi szakmai fejlesztési tevékenységben való részvétel) teljesítése. Másfelől azonban a célfinanszírozású programokhoz és projektekhez kapcsolódó fejlesztési, továbbképzési kötelezettségek korlátozták is a részvételi lehetőségeket a pedagógusok számára: a fejlesztési projekthez kötődően kerülhetett sor szakmai fejlődésre, továbbképzésre, sok esetben a pályázatok megírásában, majd megvalósításában közreműködő tanácsadók által kínált keretben. A pályázati források sok esetben képzési torlódást is előidézték, miközben a közoktatási intézmények középtávú fejlesztési terveinek megvalósítása gyakorlatilag ellehetetlenült (Sági, 2011b). A fenti fejlemények nyomán természetes lépésnek tűnt egy, a pedagógusok szakmai fejlődésének támogatására kialakított új program megjelenése.

2. A PEDAGÓGUSKÉPZÉSEKET TÁMOGATÓ KONSTRUKCIÓ CÉLJAI, ESZKÖZEI

2009 közepén jelent meg a TÁMOP 3.1.5 pályázati kiírása arra a felismerésre építve, hogy „az oktatás hatékonyságának, eredményességének javítása, az oktatási szektorban dolgozók szakmai kompetenciáinak fejlesztése, korszerűsítése, módszeres befektetéseket igényel az

¹ 93/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról, ami 2009. július 31-én lépett életbe.

oktatási ágazat humán erőforrásaiba és a szakma kiválóságainak húzóerejébe”.² Az intézkedés keretében több mint hat milliárd forintot különítettek el arra, hogy a közoktatási intézmények a pedagógusokat a felsőoktatási intézmények olyan oklevéllel vagy oklevél betétlappal záruló, szakmai, szakértői területekre felkészítő képzéseire iskolázhassák be, amelyek a fejlesztések implementációs folyamatait támogatják, illetve a már módosított pedagógiai programok hatékony, minőségi megvalósítását garantálják.

Bár ez a keretösszeg messze nem a legmagasabb a különböző közoktatási fejlesztési programok között, amelyek, mint fentebb már szó volt róla, szintén tartalmaztak továbbképzési, szakmai fejlesztési elemeket, de kétségkívül egyedi jellegű abban, hogy a továbbképzés lehetőségét és témáját nem egyetlen intézkedéshez, programhoz köti, hanem széles körben teszi megválaszthatóvá. Bár a kiírás arra ösztönzi az intézményeket, hogy ezek a képzések a többi közoktatási projekthez kapcsolódjanak,³ kellő rugalmasságot is biztosít ahhoz, hogy a felsőoktatás kínálatából széles körben választhassanak.

A kiíró 450–900 intézmény (OM-azonosítóval rendelkező nevelési-oktatási intézmény, többcélú intézmény, nevelési, oktatási célú tevékenységet folytató intézményegység, illetve közoktatási pedagógiai szakszolgálat) pályázatának támogatását tervezte. A pályázatból egyedül a forprofit gazdálkodó szervezetek és az egyéni vállalkozók fenntartásában működő nevelési-oktatási intézményeket zárta ki.

A nevelési-oktatási intézmények olyan, teljes munkaidőben alkalmazott pedagógusaik beiskolázását tervezhették, akik a pedagógus-munkakör ellátására feljogosító első szakképzetségüket legalább tíz éve szerezték meg, és pedagógus-munkakörben dolgoznak, illetve gyermek- és ifjúságvédelmi felelős vagy szabadidő-szervezői munkakört töltenek be. A pályázati kiírás több helyen is hangsúlyozta (ez az indikátorok között is szerepelt), hogy a felsőoktatásban elérhető, oklevéllel vagy oklevél betétlappal záruló képzéseket lehet igénybe venni a támogatásból.

A pályázók a nevelőtestület létszámától függően egy vagy több, de legfeljebb öt pedagógus képzését tervezhették, és a képezni tervezett pedagógusok számához igazodóan nyerhettek támogatást: egy pedagógus esetén 3-5 M Ft-ot, öt pedagógus esetén maximum 20 M Ft-ot. A támogatásból a TÁMOP-konstrukcióban szokásos menedzsment és tájékoztatási költségeken túl a képzés elvégzésével járó költségek (a képzés költségtérítési díja, a jelentkezési díj, a tankönyv- és jegyzetvásárlás költsége, valamint úti- és szállásköltség), továbbá a képzésben részt vevő pedagógus helyettesítésének⁴ költségei (a munkabér 50%-áig) számolhatók el a képzés idejére, de legfeljebb négy félfévre. Ezek a feltételek

2 A pályázati kiírás 1. oldala

3 A pályázati útmutató fel is sorolja a kapcsolódó projekteket: TÁMOP 3.1.4. Kompetencia alapú oktatás, egyenlő hozzáférés – Innovatív intézményekben; TÁMOP 3.1.6. Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény (EGYMI); TÁMOP 3.2.2. Területi együttműködések, hálózati tanulás; TÁMOP 3.3.1. Oktatási esélyegyenlőség és integráció; TÁMOP 3.3.2. Közoktatási esélyegyenlőségi programok végrehajtásának támogatása; TÁMOP 3.4.2. Sajátos nevelési igényű tanulók integrációja.

4 Ez alatt a képzésen részt vevő pedagógus óráinak, iskolai feladatainak kollégái által történő ellátása értendő.

megszabták a támogatás futamidejét is: a 2009. november 30. és 2010. február 19. között benyújtható pályázatok megvalósítására maximum 30 hónap áll rendelkezésre, de a véghatáridő 2012. október 31.

A pályázati útmutató részletesen felsorolja mindazokat a felsőoktatási képzési formákat, amelyekben a pedagógusok részvétele támogatható. Ilyenek a tanári mesterképzések, a szakirányú továbbképzések, továbbá az újabb műveltségterület megszerzését lehetővé tevő részismereti képzések. A mesterképzések közül értelemszerűen a második vagy további szakképzettséghez vezető programok választhatók (hiszen csak olyan pedagógusok iskö-lázthatók be, akik már rendelkeznek pedagógus-munkakör ellátására feljogosító szakképzettséggel). Viszont megengedi a kiírás, hogy amennyiben a mesterképzésre való beiskolázáshoz még előtanulmányokat szükséges végezni, az is megtehető, amennyiben a teljes támogatott képzési időszak nem haladja meg a négy félévet. Az újabb tanári szakképzettség mellett olyan képzések is elvégezhetők, amelyek a pedagógiai kultúra korszerűsítését és a pedagógus szakmai kompetenciáinak fejlesztését szolgálják, illetve előképzettség nélkül felvehető tanári szakképzettséghez vezetnek.

A szakirányú továbbképzések keretében a közigazgatási vezetőképzések, a pedagógiai elméleti, szakmai, módszertani felkészültséget fejlesztő képzések választhatók (a pedagógus szakvizsgára felkészítésen túl tizenegy ilyen területet sorol fel az útmutató, közte az idegen nyelvet, a minőségbiztosítást, a drámapedagógiát, a zene- és előadó-művészetet is). Az intézmény mindennapi szakmai munkáját segítő, támogató és kiegészítő tevékenységgel kapcsolatos képzések (például családpedagógia, gyermek- és ifjúságvédelem, diáktanácsadás, mentor, múzeumpedagógia, mediáció), valamint az eltérő oktatási igényű és a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos képzések (esélyegyenlőség, társadalmi integráció, romológia, sajátos nevelési igényű gyermekek nevelése-oktatása, integráció, inklúzió, fejlesztő pedagógia, terápia, tehetségfejlesztés) választható.

A részismereti képzések közül azokban az 50 kredites műveltségterületi modulokban való ismeretszerzés választható, amelyekből az 50 diszciplináris kredit megszerzése a tanári mesterszak szakképzettségtől függő előfeltétele. A pályázati kiírás feltételezi, hogy a beiskolázandó pedagógusoknak csak a modul egyes részismeretei hiányoznak. Tekintettel arra, hogy a pályázat azoknak a pedagógusoknak a beiskolázását támogatja, akik több mint tíz éve szerezték meg szakképzettségüket, feltételezhető, hogy eddigi szakmai munkájuknak köszönhetően számos olyan ismerettel rendelkeznek, amely megfelelő eljárás keretében elismerhető a képzés egyes követelményeinek teljesítéseként. A részismereti képzések közé sorolja az útmutató továbbá a tanítók műveltségterületi és az óvodapedagógusok részismereti képzését is.

Az útmutató fent ismertetett felsorolása gyakorlatilag felöleli a felsőoktatási intézményekben megtalálható összes olyan programot és képzési lehetőséget, amely hozzájárulhat a pedagógusok szakmai fejlődéséhez. Ezért e formák meghatározására vélhetően a pályázó intézmények beiskolázási terve elkészítésének segítése érdekében került sor.

Az útmutató előírta, hogy a beiskolázandó pedagógusok képzésben való részvételét az intézmény nevelőtestülete szakmai szempontból véleményezze, ahhoz járuljon hozzá. Továbbá előírta, hogy az intézmény a beiskolázandó pedagógussal tanulmányi szerződést kössön, amelyben többek között vállalni kell egy 50%-os munkaidő-kedvezmény biztosítását, illetve rögzíteni a pedagógus számára biztosított támogatás részleteit. A pedagógusnak vállalni kell, hogy legalább a képzés időtartamának mértékéig (legfeljebb öt évig) az intézményben munkaviszonyban marad, illetve visszafizeti a képzési költségeket, amennyiben neki felróható okból nem végzi el a képzést (nem szerez oklevelet vagy oklevél betétlapot).

Fontos kitétele a pályázati feltételeknek, hogy a képzések megvalósulását követően a támogatott intézménynek beszámolót kell készítenie és benyújtania a támogató felé, amelyben a megvalósulás adatain túl be kell számolnia a hasznosulásról (a képzés révén megszerzett ismereteknek, készségeknek a pedagógus órai munkájába, oktatási tevékenységébe, az intézmény szakmai innovációs tevékenységébe, működésébe beépülése, illetve hosszabb távú fenntarthatósága). Az intézményeknek ugyanis vállalniuk kell, hogy a végzettséget szerzett pedagógusok által elsajátított tudás beépül szakmai tevékenységük közé. A pályázat kiírója ezen a módon igyekezett biztosítani az eredmények hasznosulását.

A konstrukció fenti bemutatásából jól kirajzolódik, hogy az a pedagógus-továbbképzési rendszer átalakulásából, a TÁMOP-források megjelenéséből fakadó, korábban jelzett folyamatok mellett új lehetőségeket teremt, részben azzal, hogy tágra nyitja a választható képzések formáját és témáját, részben pedig azzal, hogy biztosítja a felsőoktatási intézmények változatos programjainak, képzési moduljainak igénybevételét. Feltárandó, hogy a tervezési folyamat során tudatos megfontolás eredményeként alakult-e így. Kétségtelen azonban, hogy a pedagógusképzést folytató felsőoktatási intézmények a pedagógusokkal, azok képzésével, szakmai fejlesztésével kapcsolatos tudáskészlet koncentrációjának természetes helyéül szolgálnak, szakmailag mérvadó intézményekként funkcionálnak (lásd jelen kötet első fejezetét), vagyis indokolt, hogy szerepet vállaljanak a továbbképzésekben is. A TÁMOP 4.1.2 támogatásával a tanárképző intézmények regionális szinten jelentős szervező-koordináló feladatokat vállalhatnak és vállalnak, ami hozzájárul a pedagógusok szakmai fejlődésével, a továbbképzésekkel összefüggő tevékenységek tudatosabb, koordináltabb végzéséhez. Így a felsőoktatási intézmények képzési kapacitásainak igénybevétele nemcsak a továbbképzés rendszerében az utóbbi években teret veszített felsőoktatási intézmények számára nyújtott jóvátételnek, kompenzációs gesztusnak tűnik, hanem szakmailag megalapozott, távlatos döntésnek. A megvalósítás módja fogja megmutatni, mely felsőoktatási intézmények voltak képesek élni a lehetőséggel.

E konstrukció ugyanakkor nem rokonítható a határozott szakpolitikai elképzelések megvalósulását célzó programokkal, sem az azokhoz kötődő továbbképzési kötelezettségekkel. Bár tematikailag körülírja a továbbképzés, szakmai fejlesztés célját, ezt mégiscsak általánosságban teszi, és a felsőoktatásban kínált mindenféle, a pedagógusok szakmai fejlődését szolgáló program igénybevételét támogatja: a tanári mesterképzéseket, a szakirányú

továbbképzések keretében folyó továbbképzéseket, a szakvizsgára felkészítő programokat, sőt a valójában programként nem definiálható, úgynevezett részismereti képzések elvégzését is. Tehát alapvetően a köznevelési intézmények vezetőire bízta a továbbképzésben részesítendő pedagógusok és a számukra szükségesnek látszó programok kiválasztását is, illetve nevelőtestületi egyetértéshez köti azt. Ugyanakkor – a kiírásnak a többi fejlesztési projekttel való időbeli párhuzamossága és a megvalósításra engedett meglehetősen szűkre szabott időkeret következtében – a konstrukció valószínűleg tovább növeli a szakmai fejlesztési, továbbképzési programok terén megjelent torlódást a pedagógusok körében, és fenntartja azt az állapot is, hogy az intézményvezetők csak korlátozottan tudják tervezni az intézményi és kollégáik egyéni szakmai továbbfejlesztési folyamatát (lásd jelen kötet első tanulmányát).

A konstrukció tervezésében és a pályázati kiírás előkészítésben közreműködők körében felvett interjúk alapján látszik, hogy a részletek kialakítása során az egyik problémát az jelentette, hogyan kezeljék az intézményfenntartók igen gyorsan artikulálódott ellenérdekeltségét a pedagógusok végzettségének növelésével szemben: a magasabb szintű végzettség a vonatkozó jogszabályok szerint magasabb fizetési besorolást von maga után, amely a bérköltségek növekedésével jár. Ugyanez a felismerés megjelent a felsőoktatásban a képzéseket szervezők és végzők között is, ahogy erre a körükben készült interjúk rámutatnak (*Ceglédi, 2011*). Nyilvánvaló, hogy amíg a végzettségek emelkedése egyéni továbbképzési vágyak és kezdeményezések nyomán, de összességében alacsony mértékben, időben elhúzódva jelentkezik, addig a fenntartó jóval kevésbé érzékeny a költségvetési következményekre, hiszen a pénzügyi hatások nagyobb időtávban, kismulva jelentkeznek. Ha ugyanez – egy célzott, országos hatókörű program keretében – nagyobb tömegben és rövid időn belül (szűk másfél év leforgása alatt) jelentkezik, akkor nincs mód a következmények kezelésének időbeli terítésére. Az is nyilvánvaló ugyanakkor, hogy a program koncentrátsága és feltételrendszere nagyobb módot ad a fenntartónak a hozzá tartozó intézmények fejlesztési programja és az emberi erőforrás (kapacitás) fejlesztés szempontjainak összehangolására, és így a program kínálta lehetőségek tudatosabb hasznosítására.

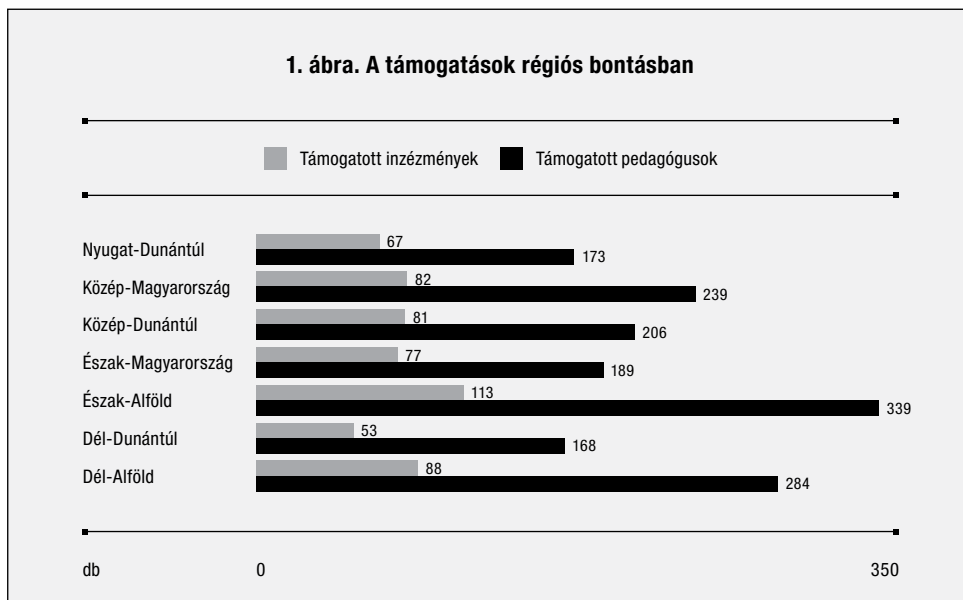
3. A TOVÁBBKÉPZÉSI PROGRAM MEGVALÓSÍTÁSÁNAK ELŐZETES MUTATÓI

Ahogy a pályázati kiírás bemutatott időpontjaiból is kitűnik, a program megvalósítása jelen kötet megjelenésekor még javában zajlik. A megvalósítás felügyeletét ellátó ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. által közölt és a támogatások adatait rögzítő Egységes Monitoring Információs Rendszer (EMIR) szerint 561 intézmény nyert el szerződésben rögzített támogatást, összesen 1598 pedagógus képzésére, együttesen mintegy 5,5 Mrd Ft támogatást lekötve. Az ESZA Uniók Programigazgatósága közoktatási programvezetőjének tájékoztatása alapján úgy tűnik, hogy a képzések megvalósításának fő hulláma éppen ebben a tanévben tetőződik. A programot 14 közoktatási intézmény fejezte be eddig, további 30 intézmény esetében

a beiskolázott pedagógusok várhatóan a 2011/12-es tanév őszi szemeszterének végére (azaz 2012. január végére) fejezik be tanulmányaikat. E két intézménycsoport azonban az összes támogatott pályázó mindössze 8%-át teszi ki. A program eredményeiről még nem lehet beszámolni. Elemzésünk középpontjában a pályázati szakasz, a nyertes pályázók köre áll.

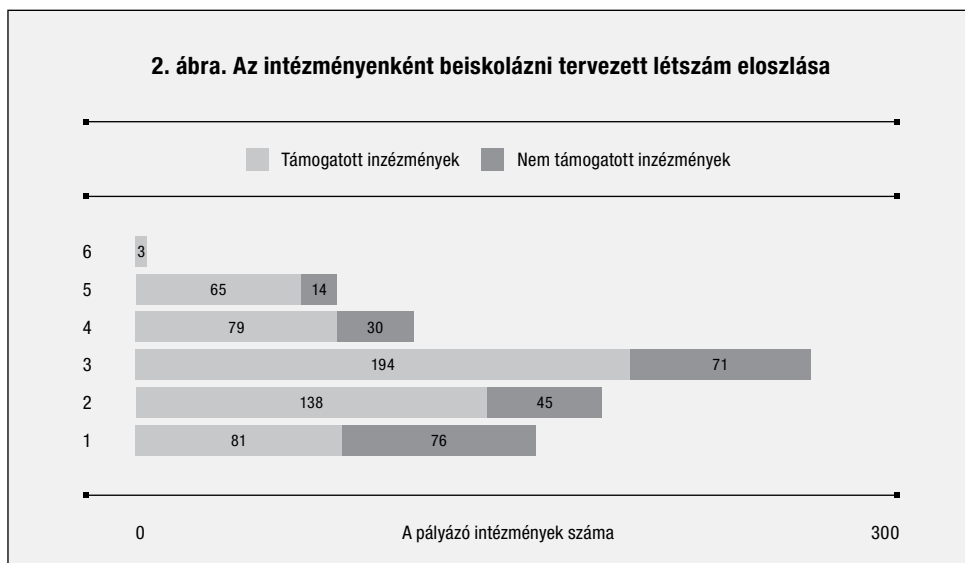
A pályázókra vonatkozó adatokat a program megvalósulását koordináló és felügyelő ESZA Kft. bocsátotta rendelkezésünkre, egy részüket saját adatbázisukból, egy másik részét az EMIR lekérdezésével.⁵ Az adatokról a programban részt vevő intézményekre, a pályázatukban megjelenített képzési-beiskolázási szándékokra terjed ki, amelyet az intézmények azonosítószámaival kiegészítettünk a Közoktatási Információs Rendszer (KIR) tárolta intézményi adatokkal.

Az így létrejövő adatbázis megmutatta, hogy összességében 797 pályázat érkezett be, összesen 2167 pedagógus beiskolázását célozva, amelyből 561 pályázat nyert támogatást 1598 pedagógus képzési költségeire. A központi régióban a benyújtott pályázatok 62,6%-a, míg a konvergencia régiókból érkezett pályázatok 71,9%-a kapott támogatást. Ezzel a központi régióban a megpályázott beiskolázandó pedagógus létszám 65,5%-a, míg a konvergencia régiókban a tervbe vett pedagógusok 75,4%-a részesülhetett képzési támogatásban. Ugyanakkor a konvergencia régiók között nincs kiugróan nagy eltérés a támogatott intézmények, illetve pedagógusok számában, kivéve az Észak-Alföld régiót, amely a többieknél jóval több támogatást nyert el (1. ábra).



⁵ Ezúton mondunk köszönetet Víg Istvánnak, az ESZA Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Uniós Programigazgatósága közoktatási programvezetőjének a program megismeréséhez és az adatgyűjtéshez nyújtott önzetlen és szakszerű segítségéért.

Egy intézményre vetítve átlagosan 2,85 fő kapott támogatást, ám a 2. ábrán láthatóan nagy szóródás mutatkozik abban, hogy egy-egy intézmény hány pedagógus továbbképzésére kért támogatást. A legtöbb pályázó három pedagógus továbbképzését tervezte, ők azok tehát, akik a pályázati útmutató alapján 30 főnél nagyobb nevelőtestülettel rendelkeznek.

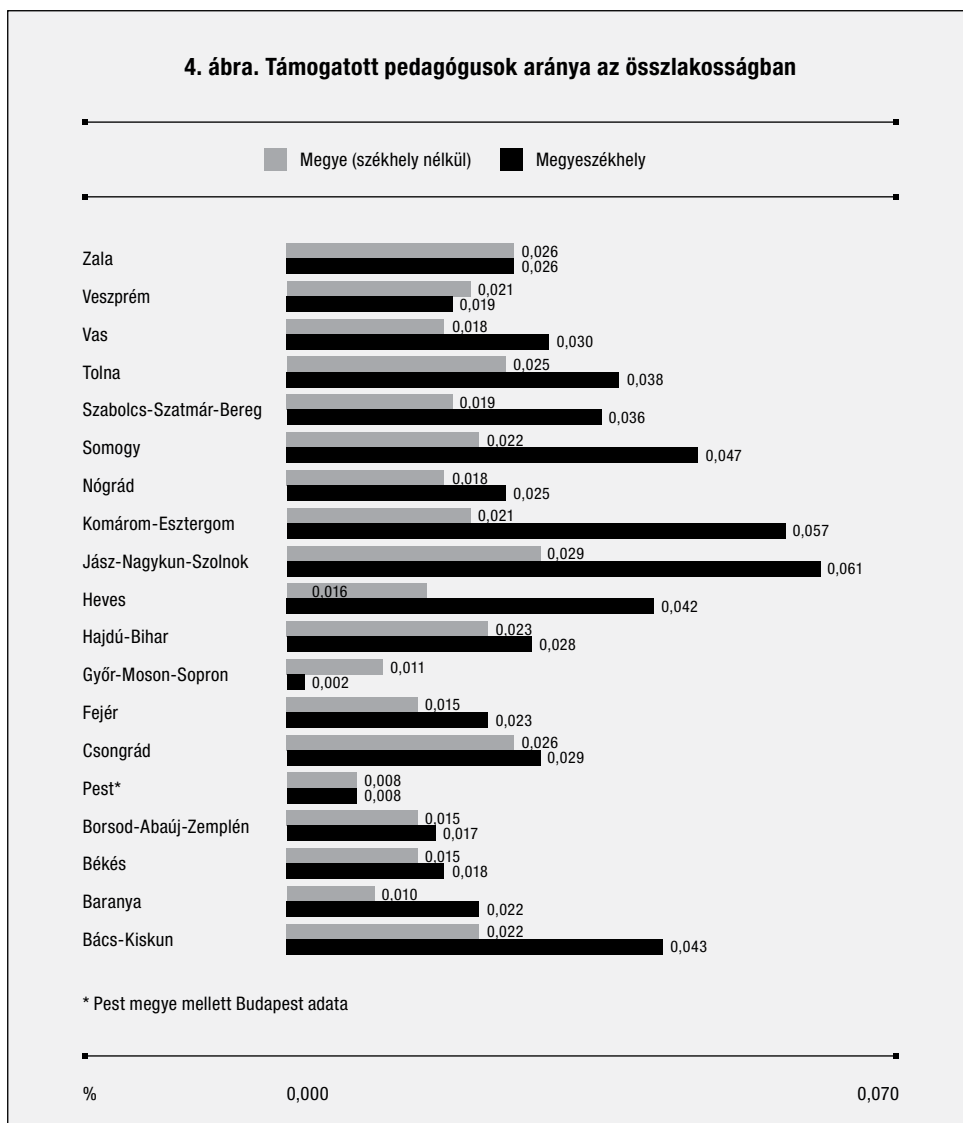


Figyelemre méltó, hogy a támogatott intézmények 30%-a (175 intézmény) hátrányos helyzetű kistérségben található. Igaz, közülük csak 37 tartozik ún. komplex programmal segítő leghátrányosabb kistérséghez, további 35 pedig leghátrányosabb helyzetű kistérséghez (3. ábra).



A támogatások országos eloszlási mintázata nem tartalmaz kirívó egyenlőtlenségeket, a programnak – úgy tűnik – sikerült széles körben megszólítania és megmozgatnia az oktatási-nevelési intézményeket.

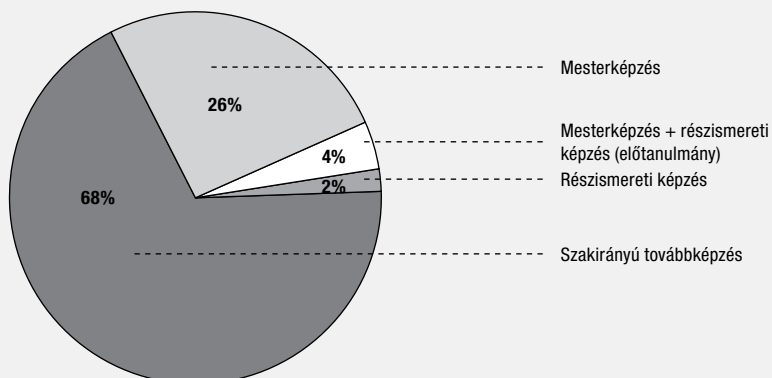
Egyes térségeken belül ugyanakkor már felfedezhetők egyenlőtlen eloszlások. Vannak ugyanis olyan közép- és nagyméretű városok, ahonnan alig érkeztek pályázatok, és akadnak olyanok is, amelyekből jelentős számú intézmény nyert támogatást. A 4. ábra a megyei és megyeszékhelyi megoszlásokban mutatja be az aránytalanságokat (a megyei adatokat a megyeszékhely adatai nélkül számolva).



A 4. ábra szemléletesen mutatja, hogy a megyék többségében a megyeszékhely a lakosság arányához képest jóval több pedagógus képzésének támogatását nyerte el, mint a megyeszékhelyen kívüli települései. Ez jelentős aránytalanságokat jelez, kiugróan Baranyában, ahol 8,5-ször, Komárom-Esztergom megyében, ahol ötször, Hevesben, ahol négyszer, valamint Somogy és Jász-Nagykun-Szolnok megyékben, ahol háromszor annyi pedagógus nyert támogatást a központban, mint a központon kívül. Ekkora különbségek nem adódhatnak önmagában abból, hogy a megyeszékhelyeken mindenhol jelentős az intézmények koncentrációja, valószínűleg a vidéki intézmények pályázási hajlandóságában, kapacitásaiban is komoly eltérések adódnak a vidék kárára.

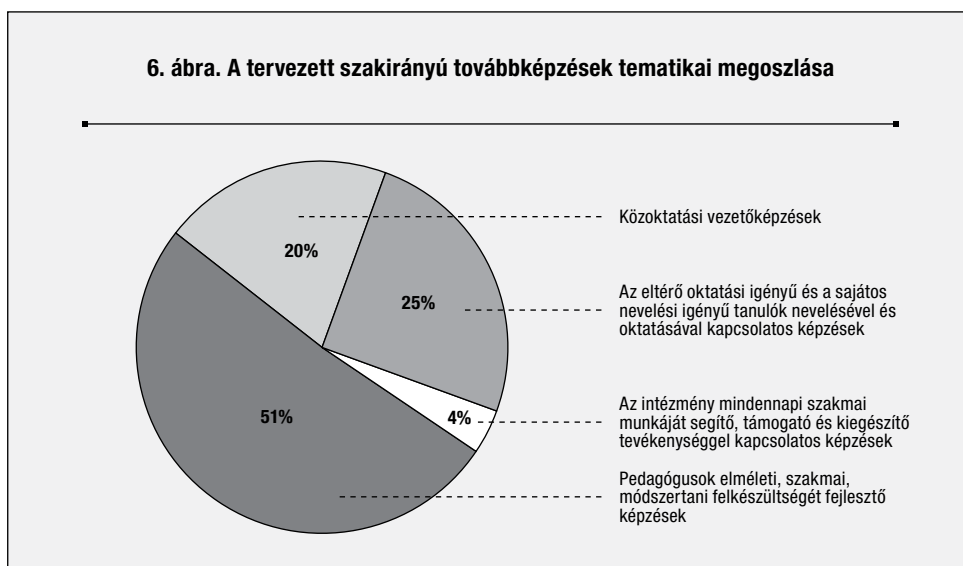
A továbbiakban a pályázatokat a tervezett képzések szempontjából tekintjük át. Az 5. ábra a pedagógusok számára tervezett képzések belső megoszlását mutatja a képzések típusa szerint. A pedagógusok kétharmada szakirányú továbbképzésre kívánta fordítani a támogatást, közel egyharmaduk pedig mesterképzésre. Elenyésző azok aránya, akik részismereti képzést terveztek (közülük is kétszer annyian voltak azok, akik egy mesterképzés előfeltételeinek teljesítése érdekében vállalták a képzést, mint akik csak a képzésért magáért). Ennek az lehet a magyarázata, hogy a részismereti képzések szakképzettséget nem eredményeznek, eredményes elvégzésükről diplomabetétlap ad tájékoztatást, amelynek értéke alkalmazási, javadalmazási szempontból jóval alacsonyabb. Mind a 38 részismereti képzést tervező pedagógus tanító, illetve óvopedagógus, akik számára a pályázati kiírás ezt a lehetőséget kínálta műveltségterületi képzésre, illetve egyéb továbbképzésre.

5. ábra. A támogatott pályázatokban tervezett képzéstípusok megoszlása a pedagógusok száma szerint



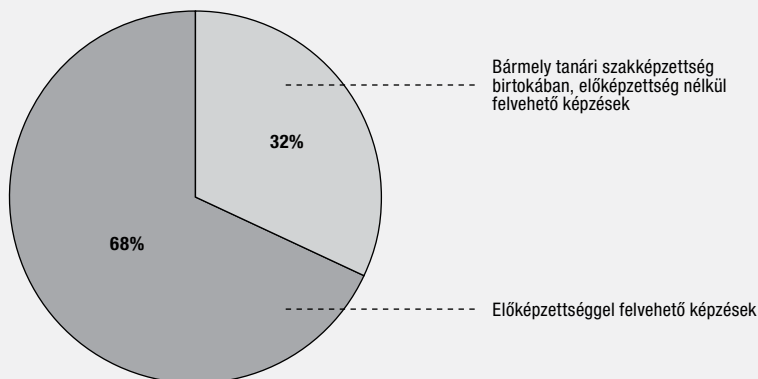
A legnagyobb arányt kitevő szakirányú továbbképzéseket a pályázati útmutató négy nagyobb tematikai csoportra bontva határozta meg. A jelentkezésekben itt is jelentős eltérések mutatkoznak (6. ábra). A szakirányú továbbképzésekre jelentkező 541 pedagógus valamivel több mint fele valamilyen elméleti, szakmai, módszertani felkészültséget fejlesztő képzést választott. Olyan képzések tartoznak ebbe a csoportba, mint a pedagógus szakvizsgára felkészítés (250 fő), a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés, mérés-értékelés (55 fő), a gyakorlatvezető mentor (55 fő), a drámapedagógia, tánc, mozgás, zene, hagyományőrzés, kézművesség, vizuális kultúra (42 fő), az egészségfejlesztés, mentálhigiéné, sport (30). További hat téma található még ebben az alcsoportban (pl. idegen nyelv, kompetencia alapú oktatás, e-learning, informatika, természettudomány, környezeti nevelés), ám irántuk alig mutatkozott érdeklődés.

A másik nagyobb alcsoportot az eltérő oktatási igényű és a sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével és oktatásával kapcsolatos képzések alkotják, ezekre 262 fő (25%) jelentkezett. Közel ugyanennyien tervezték a harmadik alcsoportba tartozó közoktatásivezetőképzéseken a részvételt (216 fő), míg mindössze 41 fő jelezte érdeklődését a negyedik alcsoport iránt (az intézmény mindennapi szakmai munkáját segítő, támogató és kiegészítő tevékenységgel kapcsolatos képzések).



A szakirányú továbbképzések mellett a mesterképzések iránt mutatkozik még nagyobb érdeklődés (5. ábra), a megelőző részismereti képzésekkel együtt az összes jelentkező 30%-a (420 pedagógus) tervezte azt, hogy részt vesz benne. Az érdeklődés belső megoszlását mutatja a 7. ábra.

7. ábra. Mesterképzésre jelentkezők megoszlása a képzések feltételei szerint

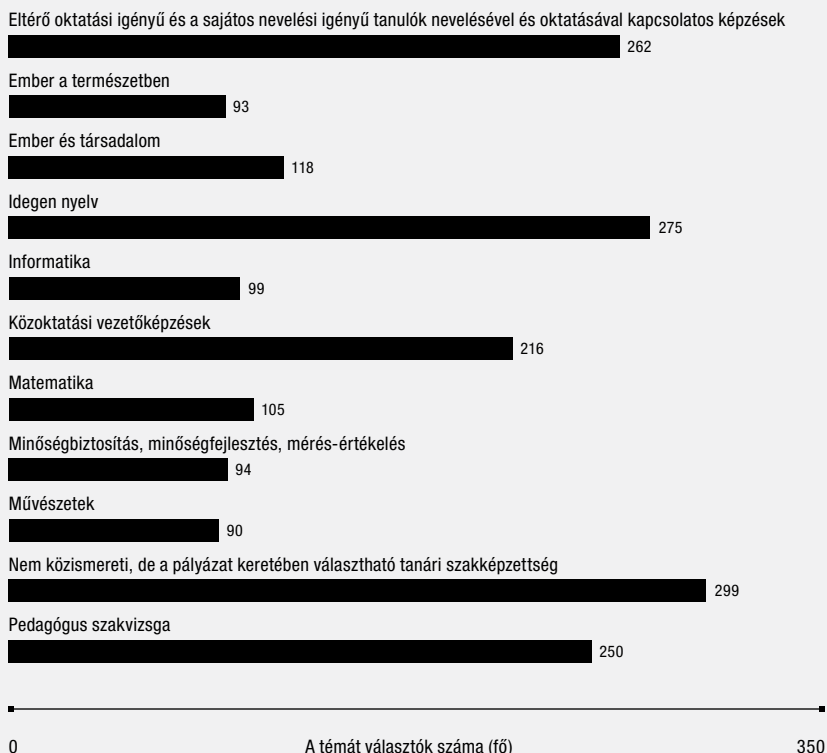


A mesterképzésre jelentkezni szándékozók kétharmada (276 fő) előképzettséghez kötött, tanári szakképzettséghez vezető mesterképzésen való részvételt tervezett, ami tehát számukra második vagy további tanári szakképzettséget jelentett. A jelentkezők további egyharmada (131 fő) előképzettség nélkül felvehető, tanári szakképzettséget eredményező programon venne részt.⁶

Ha a különböző csoportokba sorolt képzések iránti érdeklődést nem formák, hanem téma szerinti bontásban összegezzük (8. ábra), akkor megmutatkozik, hogy a pedagógusok kevésbé a műveltségterületi vagy közismereti szakképzettségekhez vezető vagy szakmai fejlesztő képzéseket preferálják. A táblázat sorait tematikai csoportokba rendeztük. Néhány, egyébként sokféle elnevezéssel futó, de tematikailag egybetartozó képzés kiugróan népszerű. Közéjük tartoznak az eltérő oktatási igényű vagy sajátos nevelési igényű tanulók nevelésével, oktatásával kapcsolatos képzések, az idegen nyelvi képzések, a pedagógus szakvizsgára felkészítő képzések, valamint az előfeltételhez kötött, nem közismereti tanári szakképzettséghez vezető mesterképzések, illetve a közoktatási vezetőképzések. Az önálló szakképzettséghez vezető egyedi programok közül az ember és társadalom, az informatika, a matematika, az ember a természetben, a művészetek és a minőségbiztosítás, minőségfejlesztés, mérés-értékelés képzések közelítették meg vagy haladták meg a száz fős jelentkezést. Az összes többi témában jóval alacsonyabb érdeklődés mutatkozik meg.

⁶ Ezek a szakképzettségek (zárójelben az erre jelentkezők számával, csökkenő sorrendben): a minőségfejlesztés-tanár (26), a tehetségfejlesztő tanár (24), az inkluzív nevelés tanára (20), a pedagógiai értékelés és mérés tanára (13), a könyvtárpedagógia-tanár (9 fő), a multikulturális nevelés tanára (9 fő), a család- és gyermekvédő tanár (9 fő), a tanulási- és pályatanácsadási-tanár (8 fő), a játék- és szabadidő-szervező tanár (4 fő), a kollégiumi nevelőtanár (4 fő), valamint a tantervfejlesztő-tanár (2 fő).

8. ábra. A legnépszerűbb témák



4. A TOVÁBBKÉPZÉST TÁMOGATÓ PROGRAM ELŐZETES TANULSÁGAI, VÁRHATÓ HATÁSAI

A program 2012 végén zárul, így az eredmények teljes, végleges feltárására, a tanulságok feldolgozására azt követően kerülhet sor. Ennek megfelelően elemzésünk csupán a pályázati kiírást és a pályázókat vizsgálta.

Mindenekelőtt látható, hogy a konstrukció iránti érdeklődés az előzetesen elgondoltaknak megfelelően magas, az e célra rendelkezésre álló forrást közel teljes mértékben (92%-ban) lekötötték a pályázók. Mindez azt mutatja, hogy a pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének támogatása fontos feladat, és a korábbi, rövid idejű továbbképzéseken túl a felsőoktatás által kínált programok, képzési lehetőségek elérésének megnyitása, költségeinek finanszírozása találkozik az igényekkel. Annak ellenére magas az igény a szakmai

képzéseken való részvételre, hogy a kutatások a továbbképzések összetorlódását jelzik (Sági, 2011b). Úgy tűnik, a céltámogatott programok kötött tematikával futó továbbképzései mellett fennmaradt az igény nagyobb választási lehetőséget biztosító szakmai fejlesztések iránt. Sőt, az adatok azt mutatják, hogy e szabadabb keretek között is igen nagy arányú a korábbi TÁMOP-projektek által támogatott közoktatási fejlesztésekben, területeken és témákban történő szakmai programok választása. Ez értelmezhető úgy, hogy a pedagógusok megértették e fejlesztések jelentőségét, belátták fontosságát, és maguk is igyekeznek saját szakmai felkészültségüket e területeken javítani. De értelmezhető annak jeleként is, hogy a pedagógustársadalom – különböző okokból – követi az oktatáspolitikai által napirendre tűzött vagy ott tartott irányokat, témákat.

A rendelkezésre álló nagyszámú szakértői elemzés és a nemzetközi szakirodalmat áttekintő összegzések általában megkülönböztetik az általános pedagógiai tudást, a szaktárgyi tudást, a szakmódszertani tudást, az iskola és a tanulók társadalmi környezetével kapcsolatos tartalmi és módszertani ismeretekkel, kezelési módokkal kapcsolatos tudást és a különböző problémamegoldási módokkal kapcsolatos tudást. Ahogy azt a bevezető fejezetben már korábban ismertettük, az Európai Tanács által 2004-ben elfogadott *Tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei* című dokumentum szerint a pedagógusok felkészítésének négy területen kell kifejleszteni kompetenciákat: szaktárgyi ismeretek, pedagógiai ismeretek, a tanulók irányításához és támogatásához szükséges készségek és kompetenciák, valamint az oktatás társadalmi és kulturális dimenzióinak értésével kapcsolatos kompetenciák. A legfrissebb hazai kutatási eredmények szerint a magyar pedagógusok és oktatási szakemberek az oktatás eredményességének és hatékonyságának minden területét fontosnak tartják (Sági, 2012b). A TÁMOP 3.1.5 program előzetes adatai visszaigazolják ezeket a kutatási eredményeket, és azt mutatják, hogy a fent sorolt tudástípusok mindegyike iránt van érdeklődés a hazai oktatási-nevelési intézmények világában, noha a pályázatokban jelzett tanulási szándékok egyértelműen jelzik a különböző problémamegoldási módokkal kapcsolatos tudás iránti érdeklődés dominanciáját.

A továbbképzésekkel kapcsolatban korábban már felvetett célfinanszírozáshoz kötöttség azt okozta, hogy számos lehetőség nem nyílt meg a pedagógusok számára (Sági-Varga, 2011). A TÁMOP 3.1.5 program egyik jelentőségét éppen az adhatja, hogy tematikailag nem kötötte meg a lehetőségeket, az intézmények a pedagógusokat szinte bármilyen szakmai fejlesztésre beiskolázhatták. A kiírás mindazokat a teljesítési csoportokat felsorolta, amelyek a pedagógus-továbbképzés kezdeti időszakában kialakultak, illetve azóta – elsősorban a korábban hivatkozott 2009-es kormányrendelet-módosítás következtében – jöttek létre. Így módon a konstrukció biztosította a továbbképzés 2000-es évek közepéig tartó időszakában megszokott keresleti igények kiszolgálását. A korlátot a kínálati oldal jelenthette, de hogy ilyen ténylegesen volt-e, az további vizsgálatok során tárható fel.

A konstrukció másik jelentősége, hogy elősegítette a felsőoktatás bevált, hagyományos szerepvállalásainak folytatását, amelyek több okból – többek között a pedagógus-to-

továbbképzések normatív finanszírozásának hiányosságai miatt – veszélybe kerültek. A ciklusos képzési szerkezet bevezetésével új cselekvési tér nyílt a felsőoktatási intézmények számára: a mesterképzésben, levelező tagozaton tömegesen jelennek meg pedagógusok, akik a korábbiaknál kedvezőbb körülmények között kívánják megemelni végzettségi szintjüket. A TÁMOP 3.1.5 az ő számukat emelte további 1598 fővel.

Összességében a konstrukció – az érintettek számára ismerhetően egyszeri jellegénél és szűk időkereténél fogva – valószínűleg maga is hozzájárult a továbbképzések már többször említett torlódási jelenségének fennmaradásához, aminek jelenlétét a rendszerben a fejlesztési és továbbképzési programok szándékolatlan hatásaként azonosítanak. Ugyanakkor a tematikai hiányok oldását bizonyára jótékonyan segítette.

IRODALOM

- Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.) (2011): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Ceglédi Tímea (2011): „Itt senki nem kíváncsi rá, hogy mi történik”. Pedagógus-továbbképzések a képzők szemszögéből (Esettanulmány) In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 133–209.
- Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.) (2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.
- Gönczöl Enikő (2011): Trendek és fordulópontok a magyarországi pedagógusok továbbképzési rendszerének működésében. In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Hunyadi György (2010): *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2008): Tanárképzés, továbbképzés. In Fazekas Károly – Köllő János – Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. Ecostat, Budapest.
- OECD (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*. OECD, Paris.
- Sági Matild – Varga Júlia (2011): Pedagógusok. In Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Sági Matild (szerk.) (2011a): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

Sági Matild (2011b): A pedagógusok szakmai továbbfejlődésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrőben. In Sági Matild (szerk.) (2011a): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlődése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat.* Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.

HUSZÁR ZSUZSANNA

PEDAGÓGUSKÉPZÉST SEGÍTŐ HÁLÓZATOK ÉS SZEREPÜK A PEDA- GÓGIAI MUNKA FEJLESZTÉSÉBEN

E tanulmány a Társadalmi Megújulás Operatív Program két projektjének, a 21. századi közoktatás, fejlesztés, koordináció, TÁMOP 3.1.1. projekt¹, valamint a pedagógusképzést támogató regionális szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítását célzó, TÁMOP 4.1.2 pályázatok² célkitűzéseit és megvalósult projektjeit vizsgálja. Az elemzés – a teljesség igénye nélkül – a pedagógusok munkáját támogató, szakmaiságát erősíteni hivatott fejlesztési eredményekre koncentrálna, a legjellemzőbb fejlemények értelmezésére, rendszerezésére törekszik.

A tanulmányhoz a nyersanyagot, a kiindulópontot a projektek aktuálisan elérhető, nem lezárt, azaz a továbbiakban bővülő produktumai, elektronikus és nyomtatott termékei, kapcsolódó publikációi jelentik. A többéves futamidő alatt létrehozott pályázati produktumok nagy száma és a munka készítésekor teljes körűen fel sem mérhető terjedelme, valamint műfaji sokszínűsége ebben az összegzésben azzal a következménnyel járt, hogy módszertani szempontból nem beszélhetünk szigorú, szisztematikus feldolgozásról. A projektek eredményeként adatbázisok, tanulmánykötetek, háttérelmzések, felsőoktatás-módszertani és tantárgy-pedagógiai segédanyagok, modultervek, óralírások, óraelemzési szempontsorok, értékelési eszközök, tananyagok, képi és mozgóképi tartalmak, akkreditációs anyagok, sztenderdek, képzési programok egyaránt keletkeztek, s nem utolsósorban intézmények is létrejöttek, mindezek a kompetenciaalapú fejlesztés és az inklúzió jegyében. A projektek eredményeinek szintetizálására törekedve, egy egyidejűleg mindegyik fenti műfajhoz illeszkedő komplex elemzési metódus kialakítása helyett, e feldolgozás csupán néhány előzetes szempont érvényesítésére törekedhet.

1 Lásd: Tervezési útmutató a Társadalmi Megújulás Operatív Program 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció I. szakasz című kiemelt projekt tervezési felhívásához Kódszám: TÁMOP-3.1.1/08/1
Elérhető: http://www.nfu.hu/megjelent_a_tamop_3_1_1_kiemelt_projekt

2 A pályázati felhívás elérhető: <http://www.nfu.hu/doc/5>

A pedagógusokra fókuszáló elemzés egyik tartalmi csomópontja a hálózati tanulás szervezeti megjelenése, amely mindkét pályázati programban kiemelt céltűzéseként fogalmazódott meg. A másik hangsúlyosabb tartalmi szempont, az információs és kommunikációs technológiák ugyancsak mindkét pályázat által preferált és támogatott használatához kötődő digitális pedagógia, illetve ennek a projekt által támogatott megjelenése a pedagógusképzésben.

1. RÉGIÓS EGYÜTTMŰKÖDÉSEK A PEDAGÓGUSKÉPZÉS TÁMOGATÁSA TERÉN – A HÁLÓZATI EGYÜTTMŰKÖDÉS NÉHÁNY TERÜLETE ÉS FORMÁJA

A pedagógusképzés támogatásának és fejlesztésének fókuszában a pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása, hálózati együttműködése, továbbá az együttműködés révén országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása állt. A pályázat a pedagógusképzésben érintett felsőoktatási intézményeket és oktatókat, a régió közoktatási, szakképzési intézményeit és pedagógusait, az intézmények fenntartóit, a régiók szakmai szolgáltatóit kívánta megnyerni a szakmai együttműködésnek, a központi igazgatási szervezeteivel is folyamatos kapcsolatot és együttműködését biztosítva. A régiós pedagógusképzési, pontosabban tanárképzési koncepciók és gyakorlat összehangolása mellett, illetve annak keretében, a pedagógusképzésben foglalkoztatott oktatók kompetencia alapú pedagógiai munkára való felkészítése jelentett új feladatot, amelyhez a pedagógusfoglalkozásokra felkészítő mesterszakokhoz kötődő tananyagfejlesztés és módszertani megújítás teendői is kapcsolódtak.³

A szakmai kapcsolatok felélénkülését számos, a projektek által támogatott fórum segítette elő: a regionális projektek nyitó és záró rendezvényei,⁴ a szakmai megvalósítást támogató konferenciák,⁵ az országos konzultáció alkalmai,⁶ a létrejövő projekthonlapok⁷ interaktív felületei és fórumai, s nem utolsósorban azok a fejlesztési folyamatok, amelyek egy vagy több regionális központ együttműködésében zajlottak, és az együttműködés lehetőségeit a teljes futamidő alatt biztosítani tudták.

A regionális szintű feladatok mellett több fejlesztés eleve olyan országos szintű tennivalót jelentett, amely egy-egy régió gondozásában vagy különböző régiós központok tagjaiból

3 Lád a TÁMOP 4.1.2-08/1 A és B pályázati felhívásokban: <http://www.nfu.hu/doc/5>

4 Nyitó és záró rendezvények programjai: <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/59>; <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/68>

5 Iker János (2010): Konferencia a pedagógus-továbbképzés megújításáért. *Pedagógusképzés*, 8 (37), 163–168.

Chrappán Magdolna (2010): RE-PE-T-HA – A tanárképzésről féligőben. *Pedagógusképzés*, 8 (37), 169–173.

Baumstark Bea – Gombocz Zoltán – Hunyady György (szerk.) (2011): A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális tanácskozás. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. <http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/events.php>

6 Az országos konzultációk anyagainak elérhetősége: <http://pedtamop412b.pte.hu/hirek/4>; <http://pedtamop412b.pte.hu/hirek/21>; <http://pedtamop412b.pte.hu/hirek/23>

7 A regionális központok hálózatát bemutató térkép és elérhetőségek forrása: <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/24>

álló munkacsoportok együttműködésének keretében valósulhatott meg. Közös, konzultatív ügy volt például a mentorok kiválasztásának kérdése és képzésük programjainak kidolgozása, az összefüggő egyéni gyakorlat intézményi hátterének kialakítása, majd a partnerintézmények és a mentorok adatbázisának feltöltése. A közös nyilvántartórendszer létrehozását az egri székhelyű, észak-magyarországi központ végezte. A régióközi munkacsoportok működtetése a problémák többoldalú megközelítésére és a fejlesztések összehangolására teremtett lehetőséget, elősegítve az erőforrásokkal való hatékony gazdálkodást is.

Voltak párhuzamosan futó szálak is; például a tanári, illetve pedagógusi kompetenciák részletes kidolgozására több csoport is szerveződött. A szegedi és az egri központokkal működő régiókban eltérő módszerrel közelítették a kérdéshez, eredményeik a kompetens pedagógusokat más-más módon írják le. A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjeinek az észak-magyarországi központ által kidolgozott változata széles nemzetközi szakirodalmi bázison nyugszik (*Kotschy, 2011; Falus, 2011*). A dél-alföldi központban dél-dunántúli közreműködéssel létrehozott kompetenciaprofilok leírásai pszichológiai alapozottságú modellel és metodikával, az „autentikus” (fenntartói, munkáltatói, intézményvezetői) vélemények többlépcsős feldolgozásán alapulnak⁸ (lásd bővebben e kötetben *Kocsis–Mrázik–Imre tanulmányát*).

A projekt keretében önállóan végzett kutatások is több területen folytak. A kompetenciákhoz, kompetenciaelvárásokhoz például egy, a Pannon Egyetemen végzett kérdőíves vizsgálat kapcsolódik. Tóth-Márhoffer Márta és Paksi László felmérése a kompetencia alapú pedagógiai munkára felkészítésben részt vevő leendő mentorok véleményének megismerésére irányult. A vizsgálat a leendő mentorok pedagógusjelöltekkel szemben támasztott elvárásainak tisztázását és saját kompetenciáik önértékelését segítette elő a reflektív szemlélet megerősítésének igényével, a mentorok felkészítésének valóságos igényeken nyugvó tartalmi megvalósítására törekedve (*Tóth-Márhoffer–Paksi, 2011*). A regionális központoknak vélhetően egyik fontos feladata marad a közreműködés a mentorképzési programok értékelésében, továbbfejlesztésében és a részvétel a mentorképzésben.

A közös fejlesztések egyik eredményeképpen a dél-dunántúli központ gondozásában elkészült a régiós központok és hálózatuk aktuális térképe is (*1. ábra*). A hálózat nyitott jellege ugyanakkor megengedi, sőt valószínűsíti a későbbi bővülést.

8 Baráth Tibor 2011. szeptember 16-ai szegedi prezentációja. A pedagógus kompetenciaprofilok fejlesztésének eljárása és első eredményei. <http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/events.php>

1. ábra. A létrehozott regionális központokból álló hálózat térképe



Forrás: <http://pedtamop412b.pte.hu/menu/24>

2. A REGIONÁLIS KÖZPONTOK HÁLÓZATÁNAK FEJLESZTÉSI JAVASLATAI, KÖZÖS TÖREKVÉSEI

A futamidő végére a regionális központok mindegyike összefoglalta eredményeit, felvázolta fenntartási, fejlesztési elképzeléseit, valamint az országos hálózat továbbfejlesztésére vonatkozó javaslatok is születtek (Szendiné, 2011). A projekthez kapcsolódó publikációs tevékenység is elindult, a szélesebb nyilvánosság számára is betekintést nyújtva a fejlesztésekbe és eredményeikbe (Benedek-Szabóné, 2010; Bognárné, 2011).⁹

A megfogalmazott javaslatok alapján a megkezdett munka folytatását, az elindított folyamatok gondozását és minőségének biztosítását mindegyik központ szükségesnek látja. A tartalmi és módszertani fejlesztések folytatásának igénye mellett egymás produktumainak alaposabb megismerése, a kifejlesztett produktumok bevalásának vizsgálata, képzésben való hasznosítása,

9 A Közép-Dunántúli régiójában megvalósított fejlesztésekről lásd: Bognárné Kocsis Judit beszámolóját: A pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projektről. Iskolakultúra, 2011/12.sz. pp. 3–9.

valamint a szakmai együttműködés elmélyítésének és kiterjesztésének szándéka fogalmazódik meg. A regionális és országos fejlesztési elképzelések számos ponton összhangban állnak egymással. Az elindított folyamatok egységesülő alapelvek és gyakorlat irányába mutatnak. A fejlesztők által is kívánatosnak tartott további szinergikus hatások létrejöttében a koordináció és a tudásmenedzsment, illetve ezek professzionális megoldása lehet kulcsfontosságú.

A pedagógusképzést támogató országos hálózat további működésével és lehetséges feladataival kapcsolatos fejlesztői javaslatok (Szendiné, 2011) főbb tartalmi csomópontjai az alábbi pontokban foglalhatók össze:

- a projekt eredményeinek számbavétele, értékelése;
- a bevált fejlesztési produktumok és jó gyakorlatok elterjesztése;
- a mentori munka támogató rendszerének kiépítése;
- a létrehozott adatbázisok továbbfejlesztése, oktatásszervezési és kutatási célú hasznosítása;
- a pedagógusképzők képzése az elindított fejlesztések igényelte területeken;
- a nemzetközi tapasztalatszerzés támogatása;
- a pedagógusképző és a közoktatási intézmények kapcsolatrendszerének és együttműködési területeinek kiszélesítése;
- a kutatásra alapozott fejlesztések támogatása, ennek során a közoktatási és felsőoktatási intézmények, valamint a szakmai szolgáltatók együttműködése;
- új partnerek bevonása, a szakmai együttműködés és a projektek eredményeinek kiterjesztése;
- a tanári kompetenciák sztenderdjeinek továbbfejlesztése, a tanári életpályamodellhez igazodó kialakítása;
- az alapképzési és továbbképzési programok összehangolása;
- a kialakított elektronikus tanulási környezetek továbbfejlesztése, működési feltételeinek biztosítása, az e-tanulás lehetőségeinek kiszélesítése a pedagógusképzésben;
- a regionális központok együttműködésének továbbfejlesztése, működési feltételeik biztosítása.

3. A PEDAGÓGUSKÉPZÉST TÁMOGATÓ REGIONÁLIS SZOLGÁLTATÓ- ÉS KUTATÓHÁLÓZATOK LEHETSÉGES SZEREPEI A TANÁRI MUNKA MINŐSÉGÉNEK JAVÍTÁSÁBAN

A pedagógusképzés szempontjából a TÁMOP 4.1.2. fejlesztésekben a tanárképzésben közreműködők kapcsolatrendszere a közös tevékenységek keretében dinamizálódott. Előtérbe került a tanárképzés kar- és intézményközi jellege, aktuálissá és megfogalmazandóvá váltak a partnerek együttműködéssel kapcsolatos elképzelései, elvárásai, és az intézményi szereplők kölcsönös érdekeltségi körében tudott megjelenni az együttműködés további lehetősé-

geinek keresése (Ákli, 2011).

A projekt új szereplőként azonosította és szabályozott módon vonta be a tanárjelöltek gyakorlati képzésébe a partneriskolákat, kialakítva a gyakorlatvezető mentorok kiválasztásának regionális eljárásait és képzésük programjait. A futamidő végéig biztosította a tanárképzés mentorigényét kellő számban kielégítő képzett mentortanárt, s létrehozta a regionális majd országos hálózatokat is.

A regionális központok közreműködésével országos adatbázis jött létre, amely támogatja a tanári mesterképzés féléves gyakorlatának koordinációját.¹⁰ Az országos adatbázis segítségével elvileg a régió túl kínált gyakorlati helyek is kölcsönösen elérhetővé válhatnak a valamilyen okból oda kívánczó jelöltek számára, s noha ritka előfordulásra lehet számítani, a rugalmasabb működés feltételeinek irányába tett lépés további hasonló, életszerű megoldások kidolgozására inspirálhat.

A féléves összefüggő egyéni gyakorlat megjelenése mind szervezeti, mind tartalmi, mind finanszírozási szempontból érinti a pedagógusképzést, fokozott igényt támasztva a közoktatási és a felsőoktatási szféra tanárképzésben érintett szereplőinek szakmai kommunikációjára és együttműködésére.

3.1. A PÁLYAKEZDÉS FOLYAMATÁNAK SZAKMAI SEGÍTÉSE, AZ ÁTMENETEK TÁMOGATÁSA

A közép- és a felsőfokú képzés expanziója, a munkaerőpiac változásai minden társadalmi csoport számára átrendezték az oktatásból a munka világába való átmenet feltételeit. Az elhelyezkedés érzékeny téma a diplomások pályakövetéses vizsgálataiban is, a képzők felfogása különböző, véleménye megosztott a munkaerőpiac direkt megrendelő szerepével kapcsolatban. Szakmakép(ek), pályakép(ek), személyes életterv(ek) és jövőkép(ek) kialakítása, s ezek intézményi és társadalmi kontextusba ágyazása fontos szerepet tölthet be a tanulmányi sikeresség, az iskolai eredményesség szempontjából is. Ez a helyzetértékelési, tervezési és döntési képességek csiszolása mellett az önszabályozó tanulás és az élet-hosszig tartó tanulás elemeinek kialakítását is igényli. Az iskolából a munkába való átmenet egyik hazai vizsgálata (Tomasz, 2010) annak feltárására irányult, hogy a különböző képzési formák a diákok milyen készségeit fejlesztik ki, illetve milyen kompetenciákkal vétezik fel a különböző társadalmi réteghelyzetű tanulókat a továbbtanulásra, majd a munkapiacra való boldogulásra.

¹⁰ Az adatbázis a gyakorlóléhelyként választható partnerintézmények adatait tartalmazza. A Hálózat a Tanár Gyakorlati Képzéséért nevet viselő portál a <http://htgyk.hu> oldalon érhető el. Az adatbázisban megyék és szakterületek szerint lehet tájékozódni.

A hatékony oktatói és nevelői munkához szükséges készségekről és képességekről szólva, Zsolnai Anikó (2011) tanulmánya a tudásalapú társadalom és a kompetencia alapú oktatás elvárásainak tükrében rendszerezi a pedagógusi képességeket, kiemelt figyelmet fordítva a gyakorlati képzés új elemére, a féléves iskolai gyakorlatra, s ezzel összefüggésben a mentortanári szerepkörre és kompetenciákra. Amellett foglal állást, hogy a mentortanári feladatok ellátására csak a szakmai fejlődési folyamat magasabb szintjein álló, jártas, illetve szakértői szintre eljutó pedagógusok alkalmasak. Azonban már a képzés és a pályakezdés szakaszában célszerű a pályakép elemeiként (Falus, 2011) a szakmai fejlődés lehetőségeit előrevetíteni, lehetséges pályavétet megrajzolni.¹¹ A féléves egyéni összefüggő gyakorlat a pedagógusjelöltek és a pályakezdők szakmáról alkotott képét is érintheti, amennyiben a gyakorlat keretében a jelöltek a korábbiaknál több tapasztalatra tehetnek szert az iskola belső világával, külső kapcsolataival és működés módjával kapcsolatban.

3.2. KÖZREMŰKÖDÉS A PÁLYAALKALMASSÁG MEGÍTÉLÉSÉBEN

A pályára lépés szempontjából a többhónapos intézményi gyakorlatnak olyan hatásai megmutatkozhatnak, amelyek a korábbiaknál differenciáltabb támpontokat nyújthatnak a pályalkalmasság megítéléséhez. Az értékelés és annak minőségre gyakorolt hatása kapcsán a pedagógusok szempontjából az tűnik fontosnak, hogy több helyütt olyan értékelési eszközöket dolgoztak ki a fejlesztők, amelyekben az értékelők között megosztott és reflektív módon zajlik az értékelés. A tanári pályalkalmasság megítélésére javasolt koncepció és módszertani eszköztár a pályalkalmasság megítélését egy, a képzés teljes folyamatát lefedő, többfázisú folyamat kitüntetett állomásaihoz kapcsolja, s az értékelés, az önértékelés komplementer rendszereként értelmezi a pályalkalmassági döntés létrejöttét, hangsúlyozva, hogy a pályalkalmasság megítélése interaktív folyamat, amelyben a képzők mellett a pedagógusjelöltek, s az érintettek is illetékesek (Dávid, 2011). A formálódó javaslattal kapcsolatos elektronikus fórumon ugyanakkor a pszichológiai tesztek használatának igénye is felvetődött. Az összefüggő egyéni gyakorlat és az azt kísérő szemináriumok értékelése estében is létezik olyan megoldás, amely minden közreműködő, illetve érintett szereplő bevonásával, jelesül, a mentor, a kísérő szeminárium vezetője és az érintett tanárjelölt egymás értékeléseire reflektáló viszonyítási rendszerébe helyezve alkot képet a tanárjelölt gyakorlatáról.¹²

11 Vö. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról.

12 Ilyen, az összefüggő gyakorlat többszereplős értékelésére szolgáló szempontsor készült például a Pécsi Tudományegyetemen.

A tanulmány írásakor érvényben lévő képzési követelmények kimeneti szabályozási logikájához jól illeszthető, szerves kapcsolódást jelenthetne a folyamatértékelés elemeinek a portfólión túlmutató térhódítása. Ezt a projektpedagógia tanárképzésben való fokozatos, és a pályázatban is támogatott térnyerése szintén erősítené.

3.3. A PÁLYAVÁLASZTÁS MOTÍVUMAINAK MEGISMERÉSE, A MOTIVÁCIÓ MEGERŐSÍTÉSE

A pedagógusok értékelési, előmeneteli rendszerével, a megfelelő pedagógusok pályán tartásával összefüggésben érdemes lehet a pályaválasztás motívumairól született TÁMOP 3.1.1. projekt eredményeit (*Ercsei–Jancsák, 2011*) az ösztönző rendszer árnyalt kialakításához felhasználni, a pálya vonzerejének sokféle megmutatózó aspektusát (például a szaktudományi érdeklődést, a pedagógusmunka kihívás és változatosság értékét, az elhivatottság megjelenését) a pályán való megtartáshoz felhasználni.

A szakmakép elemei és a pályaválasztás szempontjai között nem elhanyagolható a képzettség társadalmi megbecsültsége, presztízse. A kereseti lehetőségek és a jövedelmi viszonyok szerepe kiemelt fontosságú a pálya vonzerejének és presztízsének megítélésében, s régóta fennáll a kontraszelekciós folyamatokkal való összefüggése. Nem közömbös tényező a pálya elnőiesedési folyamatában és a pedagógusszakmák jövedelmi viszonyokkal összefüggő hierarchiájának kialakulásában sem. A transzformálható tudást értékelő munkaerőpiac más-más módon árazza be az egyes szakok értékét is, amint arra fluktuációs adatok utalnak. Munkahelyi bérfeszültség viszonylag kis jövedelmi eltérések mellett is meg tud jelenni, a minőségi vagy teljesítményalapú bérezés kialakítását időről időre visszavetve vagy ahhoz érvet szolgáltatva, a bérpolitikán keresztül a vezetés és a munkahelyi klíma minőséget befolyásoló tényezőihez is kapcsolódva (*Varga, 2011; Sági, 2011*).

3.4. A TARTALOMFEJLESZTÉSI EREDMÉNYEK A KÉPZÉSI TARTALMAKBAN – A TANULMÁNYOK TÁMOGATÁSA ELEKTRONIKUSAN ELÉRHETŐ ÉS DIGITÁLIS TANANYAGOKKAL

A tartalomfejlesztés minden projekt meghatározó eleme volt. A kifejlesztett tartalmak meghatározó csoportját a tanárképzéshez kapcsolódó új tananyagok és oktatási segédanyagok képezték. Létrehozásuk közös alapját a képzési követelmények és az abban megfogalmazott tanári kompetenciák jelentették.¹³ Néhány fejlesztőműhely nyomtatott tananyagokat is

¹³ A tanári szakképzettségek képzési és kimeneti követelményei az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményéről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 2010. május 14-i módosításai után.

kiadott (*Estefánné, 2011*), más műhelyek a projekt keretében kizárólag elektronikus, illetve digitális tananyagok¹⁴ fejlesztését tűzték ki célul. A módszertani segédletek (óratervezési sémák, modulervek, osztálytermi fotók és tanórai vidofelvételek) egyre gazdagodó gyűjteményei jöttek létre.¹⁵ A 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt keretében egy olyan pilot portál¹⁶ is létrejött, amelynek célja szakmai konferenciák és műhelyek alkalmával létrejövő tudás terjesztése, célközönséghez juttatása, valamint osztálytermi jó gyakorlatok gyűjtése, bemutatása, a tudásmenedzsment elemeinek beépítése gyakorlati alkalmazásokba. A közoktatás igényeinek és a felsőoktatás pedagógusképzési szemléletének és gyakorlatának közelítésére számos kreatív megoldás született.¹⁷

A tanári mesterképzés újabb tananyagainak létrehozása mindenütt a kompetenciák értelmezésének igényével kapcsolódott össze. A képesítési követelmények értelmezéseivel a helyi szintű fejlesztések orientálására horizontális útmutatók is készültek.¹⁸ A fejlesztőműhelyek szakmai fórumokká válva biztosítottak keretet az együttműködésre. A régiókon belül és között is kialakultak a szakmai együttműködés intézményesített formái.

3.5. AZ E-TANULÁS FELTÉTELRENDSZERÉNEK ÉS GYAKORLATÁNAK JAVÍTÁSA

Az IKT-eszközök megjelenése és elterjedése a köz- és a felsőoktatásban számottevő módszertani változásokat is indukál. Ezért a TÁMOP 4.1.2 projekt keretében létrehozott, pedagógusképzést támogató, regionális szolgáltató- és kutatóközpontok egyik vállalt funkciója, tevékenységi területe a régiószintű módszertani megújulás volt. Példázzák ezt azok a pályázati eredmények és produktumok is, amelyek egy, a közoktatás világában jelen lévő és a pedagógusképzésbe is beáramló infokommunikációs technológiák alkalmazására alapozott módszertani fordulat irányába mutatnak.

A számítógépek tanórai alkalmazása terén az utóbbi évtizedben az eszközellátottságról és a hozzáférésről a használat, a tartalom és a fejlesztés kérdései kerültek előtérbe. „Hiába áll azonban rendelkezésre a technika és a felhasználható tartalom, ha hiányoznak a lehetőséget kihasználni tudó, megfelelően képzett pedagógusok” (*Buda, 2010*). Bár a pedagógusjelöltekben van érdeklődés az új eszközök és iskolai alkalmazási lehetőségeik iránt, Buda András (2010) vizsgálata szerint a pedagógusképzés kevésbé alapozza meg a kor technikai szintjének megfelelő osztálytermi munkát.

14 janus.ttk.pte./tamop

15 A módszertani segédanyagok néhány lelőhelye: Mestertanár videoportál: <http://mestertanarvp.ekt.f.hu/>; <http://modszerver.babits.pte.hu/video.ofi.hu>

17 Az elmélet és gyakorlat közvetítésének egyik Pethőné Nagy Csilla és Milbacher Róbert által jegyzett, újszerű kezdeményezéséről bővebben: <http://arkadia.pte.hu/>

18 A horizontális útmutatók egy példája: Bárdossy Ildikó: Általános kiindulópontok a pedagógusképzési programok (curriculumok) fejlesztéséhez <http://nevtud.btk.pte.hu/menu/87>

Tóth Krisztina és Molnár Gyöngyvér (2009) egy pilot kutatás keretében gyűjtött információkat az IKT tanárképzésben betöltött státuszáról, a tanárképzésben részt vevő hallgatók IKT-vel kapcsolatos attitűdjéről, IKT-használati szokásairól, preferenciáiról és képzéssel kapcsolatos elvárásairól. A kutatás meggyőzően világít rá, hogy bár a mai egyetemi hallgatók az úgynevezett netgeneráció tagjaiként jelennek meg, nem feltétlenül helytálló az a vélekedés, amely a tanárjelöltek eleve meglévő, magasabb szintű felhasználói tudását feltételezi.

Az IKT-alkalmazások elemi feltételeként a pedagógusképzést fejlesztő projektek keretében olyan képzési programok kidolgozására és megvalósítására is sor került, amelyekkel nemcsak a közoktatásban dolgozó tanárok, hanem a pedagógusképzésben közreműködő oktatók kompetenciái is javíthatók. Ezek a képzések digitális tananyagok készítésére, a tanári záróvizsgákhoz jelenleg előírt portfóliók elektronikus formáinak kialakítására (Hanák, 2010) és a TÁMOP 4.1.2. projekt keretében újonnan beszerzett IKT-eszközök, például digitális táblák használatának elsajátítására irányultak.

A programok egy része arra a generációs különbségre próbált reagálni, amely épp az IKT-alkalmazások terén bizonyos értelemben felülírja a generációk tradicionális kapcsolatát, mivel ebben a tekintetben a fiatalabbak tudástöbblettel, az idősebbek tudásdeficittel rendelkeznek. A generációk viszonyának adott szempontú átalakulása a tudásközvetítés hagyományos szereposztását is átrendezi, a praxisban dolgozó tanárok és oktatók szereplehetőségeit is érintve. A pedagógusok köre, ha úgy tetszik, kitágul, abban a kompetens diák is megjelenik. Példa erre az a gyakorlat, amelyben a dél-dunántúli tanárképzésben oktató munkatársakat részben saját diákjaik készítették fel a digitális tananyagok használatára, fejlesztésére, az interaktív tábla alkalmazására. A hallgatói tudás bevonására nem csak a képzők képzésében, hanem az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeinek Lénárd Sándor (2010) által koordinált összegzésében is találunk példát.

Témánk szempontjából fontos az a megállapítás, hogy az IKT használatával összefüggő kompetenciák fejlesztésére azok a hallgatók motiváltabbak, akik esetében az oktatók modern oktatási alkalmazásokat és szoftvereket is használtak (R. Tóth–Molnár, 2009). A képzésben szerzett személyes tapasztalat az infokommunikációs technológiákkal kapcsolatos attitűdökben is érvényesül.

Az IKT-alkalmazások átalakulása következtében megjelenő változások egy-egy intézményre jellemző konkrét példáit mutatja be Hunya Márta kötete (2011), amelyek az „iskolaportrék” megrajzolásának szempontjai között a tanárok életében megmutatkozó változásokra is kitér. A kötet a tanulók, a tanulás, a szervezet és a másokkal való együttműködés szempontjait érvényesíti, az adott intézmény specifikumait megragadva, és az intézményi gyakorlat hasznosítható, más intézmények számára ajánlható elemeire is ráirányítva a figyelmet.

ÖSSZEZÉS

A 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció projekt, valamint a pedagógusképzést segítő regionális szolgáltató- és kutatóhálózatok létrehozása 2009 és 2012 között időben nagyjából párhuzamosan haladt. A kezdeti célmeghatározás eleve kapcsolatot teremtett és feltételezett a két projekt között. Az eredeti tervek szerint közös tartalmi metszetük meghatározó elemei az inklúzió és az e-tanulás voltak, amelyek együttesen az e-inklúzió irányába mutatnak, és a régiós fejlesztési folyamatokban lényegében hasonló képzési elvekként erősödtek meg.

A pedagógusképzés fejlesztésének prioritásait az egyes régiók pályázati programjai hasonló módon interpretálták, ezáltal létre tudott jönni az országos fejlesztések egy kvázi-koncepcionális alapja, amely kedvezett a módszertani megújulás pusztán technikai felfogását meghaladó módszertan megjelenésének is.

IRODALOM

- Ákli Istvánné (2011): A dél-dunántúli régióban működő pedagógiai szakmai szolgáltatók és a felsőoktatás kapcsolódási pontjainak igényfelmérése. In Szendiné Faragó Adrienne (szerk.): *A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem részvételével*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Benedek András – Szabóné Berki Éva (2010): Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben. In Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. ELTE–Eötvös Kiadó, Budapest, 37–43.
- Bognárné Kocsis Judit (2011): A pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása című projektről. *Iskolakultúra*, 12. sz. 3–9.
- Buda András (2010): A pedagógusok véleménye az IKT-eszközök használatáról. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz.
- Dávid Mária (szerk.) (2011): *A tanári pályalkalmasság megítélésnek módszerei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.) (2011): *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Estefánné Varga Magdolna (szerk.) (2011): *Megújuló tananyagtartalmak a kompetenciaalapú tanárképzésben*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Hanák Zsuzsa (2010): A portfólió tanárképzésben és közoktatásban történő alkalmazásának lehetősége egy vizsgálat tükrében. *Pedagógusképzés*, 2–3. sz.

- Hunya Márta (szerk.) (2011): *Iskolaportrék. Iskolák az IKT-használat tükrében*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Lénárd Sándor (2010): *Összefoglaló jelentés az oktatáskutatás főbb nemzetközi trendjeiről*. [online:] {<http://tamop311.ofi.hu/download.php?docID=2250>}
- Sági Matild (2011): A pedagógusok szakmai továbbfejlesztésének hazai gyakorlata nemzetközi tükrében. In Sági Matild (szerk.) *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- R. Tóth Krisztina – Molnár Gyöngyvér (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 1. sz.
- Tóth-Márhoffer Márta – Paksi László (2011): Mentori feladatokra jelentkező pedagógusok elvárásai és kompetenciáinak önértékelése. *Iskolakultúra*, 12. sz.
- Szendiné Faragó Adrienne (szerk.) (2011): *A kompetencia alapú pedagógusképzés regionális szervezeti, tartalmi és módszertani fejlesztése a Pécsi Tudományegyetem és a Kaposvári Egyetem részvételével*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs, 123–152.
- Tomasz Gábor (2010): Átmenetek – fiatalok a globalizált világban. *Educatio*, 2. sz.
- Varga Júlia (2011): A tanárok foglalkoztatása és bérezése – hazai és nemzetközi kitekintés. In Sági Matild (szerk.): *Erők és eredők. A pedagógusok munkaerő-piaci helyzete és szakmai továbbfejlesztése – nemzetközi kitekintés és hazai gyakorlat*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest
- Zsolnai Anikó (2011): *A hatékony oktatói és nevelői munkához szükséges készségek és képességek*. [online:] {<http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/about.php>}

MEGKÖZELÍTÉSI MÓDOK A TANÁRI KOMPETENCIÁK LEÍRÁSÁHOZ

BEVEZETÉS

A tanári pálya sok országban utánpótlási nehézségekkel küzd. A jelenség háttérében általában társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai és oktatástechnológiai változások állnak. Mindezek együttes hatására a tanári pályával szembeni elvárások is átalakulnak, fokozatosan gyarapszanak. A növekvő elvárások új kihívások elé állítják a leendő pedagógusok pályorientációjában, felkészítésében és továbbképzésében érintett szakembereket. A tanári felkészültség javítására irányuló törekvések többnyire új tudás- és szerepfelfogásra épülnek. A pálya egyre inkább az egész életen át tartó tanulás képesség- és attitűdrendszereit igényli, amelyeknek a tanári alapképzés csak az alapjait fektetheti le. Emiatt az egyes országok általában arra törekcsenek, hogy magas szintű szakmai támogatást nyújtsanak a pályakezdő tanárok számára, karrierjük későbbi szakaszában pedig folyamatos lehetőséget és ösztönzést kapjanak szakmai fejlődésükhöz (*Teachers Matter, 2005*). Mindez alapvetően új oktatáspolitikai célok és eszközök kialakítását kívánja meg, melyek közé a pedagógusi kompetencia-rendszerek és sztenderdek kialakítása is tartozik.

A 21. századi közoktatás – fejlesztés, koordináció összefoglaló címmel indított kiemelt fejlesztési projekt (TÁMOP 3.1.1.) megvalósíthatósági tanulmányában jelentős helyet foglaltak el a pedagógussal, a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel, a pályára kerülés és a pályán maradás kérdéseivel, a pedagógus személyiségével, a pálya műveléséhez szükséges kompetenciákkal foglalkozó feladatok. Mindezek időszerűségét nem csupán a projekten belül megtalálható fejlesztési logika és kontextus támasztja alá, jelentőségüket hangsúlyozzák az oktatásügy átalakulásának adekvát folyamatai, illetve a TÁMOP-programok keretében indított más projektek hasonló vagy kapcsolódó kutatási-fejlesztési területei is. Ilyen – közvetlenül vagy közvetve – kapcsolódó problémafelvetésekkel rendelkező, a szinergikus hatások érvényesülése szempontjából kiemelkedő projektek voltak a *Pedagógusképzések – a pedagógiai kultúra korszerűsítése, pedagógusok új szerepben – támogatása* (TÁMOP-3.1.5-09/A/1) és a *Pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózatok kialakítása* (TÁMOP – 4.1.2-08/1/B) című pályázatok. Az itt említett projektek úgynevezett első kutatási-fejlesztési szakasza gyakorlatilag

lezárult, így lehetőség nyílik a tapasztalatok összegzésére. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a *kompetens pedagógus* – vagy eltérő pedagógiai paradigmák más fogalomhasználatával élve – a *pedagógus professzió*, a *tanári professzió*, a *pedagógus kompetenciák* – leírásával kapcsolatos eredmények összefoglalásának vázlatát adjuk. Ezt a viszonylag szerénynek tűnő vállalat egyrészt az említett projektekben az elmúlt két év kutatási-fejlesztési folyamatainak eredményekén született produktumok rendkívül nagy száma (lásd például e kötetben: *Huszár Zsuzsanna tanulmányát*), másrészt a fejlesztési irányok – többnyire történetileg is meghatározott vagy befolyásolt – divergenciája indokolja. Ugyanakkor az eredmények szinergiájának érvényesülése érdekében a vizsgált problémakörön belül kísérletet teszünk a fejlesztési folyamatok második ütemének tartalmi összehangolására.

A vizsgált problémakör – a pedagógus professzió – tudomány-rendszertani elemzése és besorolása¹ rendkívül összetett feladat. A nevelés- és sporttudományok érintettsége mellett a pszichológia és a szociológia szerepe természetesnek tűnik, ha a pedagógusszakma összetevőit elemezzük. Ugyanakkor nem hagyhatóak figyelmen kívül a közgazdaság-tudományok, a jog- és a filozófiai tudományok adekvát hatásrendszerei sem. Az 1980-as évek közepétől figyelhető meg a néprajz és kulturális antropológiai tudományok – alapvetően antropológiai – szempontjainak és szemléletmódjának „beszivárgása” a pedagógiai alapviszonyok és a pedagógus szerepének értelmezésébe.² A pedagógusok meghatározó hányada valamely szaktudomány eredményeinek transzformálására képesített, ezért a rendszertani besorolás lehetőségei tovább árnyalódnak. Mindezek alapján látható, hogy a vizsgált problémakör nem sorolható csupán egyetlen vagy két-három rendszertani egység alá sem, ezért multidiszciplináris megközelítési módot igényel. Ennek a lehetősége – a személyi állomány szűkös létszámkeretei és meghatározott képesítési előírásai okán – általában nem adott, vagy csak korlátozottan áll a kutató-fejlesztő munkacsoportok rendelkezésére. Így a született produktumokat esetenként a vizsgálati dimenziók és aspektusok leszűkítése jellemezheti. Tanulmányunkban ezzel az adottsággal nem foglalkozunk, csupán megemlítjük, hogy a továbbiakban a pedagógus professzió két leírási módjával foglalkozunk, mindkettőt történeti kontextusukba helyezve.

A pedagóguspályáról, a tanári hivatásról készített különféle leírások – például a pedagógus professzió leírása, az úgynevezett képesítési és kimeneti kompetenciák megfogalmazása és a pedagógusi sztetenderdek kialakítása – változatos módon jelenítik meg a pedagógiai valóságot, ezen belül pedig a pedagógus tevékenységét. Ezek általában a legalaposabb leírását kívánják adni azoknak a tulajdonságoknak, képességeknek és készségeknek, amelyek a sikeres és hatékony professzióműveléshez, illetve tanári személyiséghez elengedhetetlenek. Ilyen leírások a tanári professziógramok.³

1 169/2000. (IX. 29.) Korm. rendelet az egyes tudományterületekhez tartozó tudományágak, valamint a művészeti ágak felsorolásáról.

2 Lásd például: Kamarás István: *Íme, az ember*, illetve *Bevezetés az embertanba* című műveit.

3 Az első hazai tanári professziógramok a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében 1996-ban Zsolnai József vezetésével és szakmai irányításával születtek.

1. A PROFESSZIÓGRAM KIDOLGOZÁSÁNAK KONCEPCIONÁLIS KERETEI

A *professziógramok* a tanári tevékenységek eredményes elvégzéséhez feltételi komponensként kapcsolható ismereteket, képességeket és attitűdöket gyűjtik egybe, és a különféle tantárgyak tanításához kapcsolódó szereprepertoár-leírásokat tartalmazzák. Kifejlesztésük egyrészt a mindennapi tanári gyakorlat részletes analizésére, másrészt a társtudományok adekvát konzekvenciáinak – például a munkahely-szervezési, foglalkoztatástani eredmények – számbavételére épül (Györe, 2010; Zsolnai–Kocsis, 1997). A professziógramok létrejöttét az a szándék vezette, hogy a szakmai szocializációt segítsék, professzionalizálják (professzióvá tegyék) a pedagógusfoglalkozást, ahol az

- „szakszerűvé lesz, ahol a pedagógiai képzés egyenrangúvá válik a szaktudományos képzéssel;
- *hivatássá lesz, ahol előírt képesítés(eke)t kell megszerezni;*
- *értelmiségi pályává formálódik.” (Kozma, 2006, 157. o.)*

A tanári professziógram – amely a fejlesztők megfogalmazása szerint „*valamilyen tárgy tanárától elvárható és elvárható kompetenciák*” összefoglalása –, a pedagógustevékenységek egyes dimenzióinak (például kultúráközvetítés, szocializáció, perszonalizáció) és aspektusainak (például tudománytani, studiológiai, pedológiai nézőpontok) olyan részletes leírása, amely alapján a pedagógusképzés és -továbbképzés, illetve a mindennapi iskolai gyakorlat a saját szakmai önreflexióját eredményesen elvégezheti, ugyanakkor újabb adalékokkal szolgálhat az adott professziógram pontosabb megfogalmazásához.

1.1. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK, -SZEREPEK ÉS A TEVÉKENYSÉGEK SZINTJEI AZ ELEMZETT PROFESSZIÓGRAMOKBAN

Az 1990-es évek második felében a hazai pedagógusképzési rendszer továbbfejlesztési koncepciójának megalapozása érdekében a Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Intézetében minden, a közoktatás tantárgyi struktúrájához igazodó, valamint a speciális tanári tevékenységekre irányuló szakterületeken közel harminc professziógram készült el. Ezek – a leírás szerkezetét illetően – közel azonos struktúrát mutatnak (lásd: *Függelék*). Ennek magyarázata, hogy az ilyen típusú leírásokat nagymértékben determinálta az a pedagógiai műhely, amelyben a prototípusok születtek: ez a Zsolnai József által vezetett kutatócsoport. A továbbiakban elemzésünk elsősorban a függelékben példaként is olvasható professziógram publikált változataira (Zsolnai–Kocsis, 1997) épül. A pedagóguskompetenciák leírásának alapvető szerkezeti kereteit a lehetséges tanári szerepek, más megközelítésben a tanári tevékenységek dimenziói adják, ezek az alábbiak:

- a valamely tantárgy általi kultúráközvetítésből adódó kompetenciák köre;
- a szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák;
- a perszonalizációs teendők ellátásához szükséges kompetenciák;
- az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák;
- az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendőkkel összefüggő kompetenciák;
- a pedagógus érdek-képviselési tevékenységéhez kapcsolódó jogi és adminisztratív kompetenciák;
- az önmegvalósítás kompetenciái.

1.1.1. A PROFESSZIÓGRAMBAN KÖRVONALAZÓDÓ PEDAGÓGUSSZEREPEK – LEÍRÁSI DIMENZIÓK

A pedagógusszerepek részletes leírását a professziógramok a dimenzionalitás mint az ontológiai megközelítés (Zsolnai, 1996a) lehetőségei alapján strukturálják. (A számba vett dimenziók mellett természetesen elképzelhető újabbak felvétele is.)

A valamely tantárgy általi kultúráközvetítésből adódó kompetenciák köre

A professziógram első fejezete a kultúráközvetítés dimenzióját írja le. Az itt szükségszerűen megjelenő tanári kompetenciák mennyisége és sokrétűsége azonban azt igényli, hogy valamilyen szempontrendszer szerint csoportosítva szerepeljenek az egy-egy tantárgyhoz tartozó tananyag közvetítési feladataiból ide sorolandó ismeretek, tevékenységek, képességek és attitűdök. Ezért e fejezet tartalmát a különböző – tudománytani, studiológiai, pedológiai stb. – aspektusok szerint a későbbiekben fejtjük ki.

A szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák

A professziógram második fejezete a pedagógus szocializációs teendői köré szerveződik, amelynek elemei a tanulócsoporthoz, osztályok iskolai életvitelének megtervezése, megszervezése; a felkészültség a szaktanterem, szakszertár tervezésére, szervezésére, működtetésére, az iskolán kívüli közművelődés (múzeum, színház, mozi) tervezése, szervezése, kivitelezése; a tanulmányi versenyek, kirándulások tervezése, szervezése, kivitelezése. Itt jelenik meg például a kooperáció és teammunka az iskolai szervezetben közreműködő, más-más munkaszerepet ellátó pedagógusokkal és a diákönkormányzattal, az iskolaujság, iskolarádió szerkesztése, az iskolamúzeum tervezése, szervezése, működtetése, a könyv-, könyvtár- és sajtóhasználat, szakkör, az iskolai felügyelet megtervezése, megszervezése és működtetése, valamint együttműködés és szaktanácsadás családpedagógiai kérdésekben.

A pedagógus perszonalizációs teendői ellátáshoz szükséges kompetenciák

A harmadik fejezet a pedagógus perszonalizációs teendőihez, szerepeihez kapcsolódó kompetenciái megfogalmazását tartalmazza, amelyek olyan tevékenységekhez, ismeretekhez fűződnek, mint a tanuló élettörténetének ismerete, az anamnéziskészítés, az egyén fejlődési szükségleteihez igazodó bánásmód technikáinak birtoklása, a fejlődéssel és fejlesztéssel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése, szakszerű leírása és kezelése, valamint a tanulási nehézségek egyénre szabott tipizációja és diagnosztikája. Ezek mellett a professziógram e ponton tér ki a személyes, egyedi alkotáslehetőségek felismerésére, az alkotási stratégiák felkínálására, az alkotás segítségével kapcsolatos teendőkre, a párkapcsolatok (barátság, szerelem) empatikus tudomásulvételére. Kitér a konfliktus esetén tapintatos segítségnyújtás szükségességére, a példa-, illetve eszményképállításra, a neurózisban, pszichózisban vagy egyéb szomatológiai jellegű megbetegedésekben szenvedő tanulók felvilágosítására és a segítségnyújtás adására, a különféle (szülő-tanuló) konfliktus esetén tárgyilagosságra törekvő elemzés és konzultáció biztosítására. Említi még a segítségadást a rossz szokások, hamis előfeltevések (előítéletek) leküzdéséhez, egyénileg jelentkező szenvedélyek, deviancia és abúzus (drog, dohányzás) prevenciójához; végül pedig a pályaválasztási felkészültség elősegítését.

Az iskolai szervezeti létből fakadó kapcsolattartási kompetenciák

A negyedik fejezet az iskolai szervezet létéből következő kapcsolattartási kompetenciák körével foglalkozik. Ide sorolja a szakmai konferenciákon való közreműködést, előadástartást, szakmai levelezést. Említi a szülőkkal, munkáltatóival, iskolafenntartóval, kutató-fejlesztő intézetekkel való kapcsolattartást, az értekezletvezetést, a fogadó órák tartását, a sajtó és közvélemény tájékoztatását, a nyilvános közszereplést, a kapcsolattartást pszichológusokkal, orvosokkal, szerkesztőségekkel, könyvkiadókkal, marketingszervezetekkel, közép- és felsőfokú oktatási intézményekkel.

Az adatszolgáltatási/adminisztrációs teendőkkel összefüggő kompetenciák

Az ötödik fejezet a statisztikai adatfelvétel, adatszolgáltatás, naplóvezetés, törzskönyv-vezetés, értesítő-, tájékoztatófüzet-, ellenőrzőkönyv-vezetés, bizonyítványírás, beiskolázási nyomtatványok kitöltése tevékenységeköröket említi. Ide sorolja az értékeléssel, osztályozással, vizsgáztatással összefüggő jegyzőkönyvek vezetését, emlékeztetők összeállítását, baleseti, károkozási jegyzőkönyvek vezetését, iskolai fegyelmi ügyek, szabálysértések bejelentéseinek felvételét, eljárások jegyzőkönyvének elkészítését. Itt szerepelnek a munkahelyszervezéssel kapcsolatos teendők, például az órarendkészítés, munkarend, helyettesítés összeállítása, tanmenet és óravázlat írása, vizsgaszervezés, közreműködés a könyvtárak, szakszertárak állományának gyarapításában, vagyonnnyilvántartásában, leltározásában, tankönyvrendelésben, a tankönyvkínálat bemutatásának megszervezésében.

A pedagógus érdek-képviselési tevékenységéhez kapcsolódó jogi, adminisztratív kompetenciák

A hatodik fejezet a munkavállalással összefüggő, jogi felkészültségre vonatkozó kompetenciakört tartalmazza. Megemlíti a jogismeret, a jogértelmezés, a munkátatás, a munkavállalás és a sztrájkjog tekintetében való tájékozottságot, a munkanélküliséggel, a munkaváltást lehetővé tevő munkaerő-piaci kínálattal kapcsolatos aktuális információk értelmezését. Fontosnak tartja a szakmai előmenetellel összefüggő szabályozások ismeretét, a szakmai etikai kódexek értelmezését, a pedagógiai vállalkozások lehetőségeinek ismeretét.

Az önmegvalósítás kompetenciái

Az önmegvalósítás kompetenciái közé sorol a professziógram olyan komponenseket, mint a felkészültség az önművelési, önképzési tervek összeállításában, a pedagógiai kutatások értelmezésében legalább két szinten:

- képes legyen a különböző kutatási területeken történő, mások által végzett különböző kutatások folyamatának és eredményeinek az adaptálására;
- legyen felkészült legalább egy kutatási területen kutatás végzésére szakmai műhelyek irányítása mellett vagy önállóan.

Ezek előfeltételei lehetnek az inter- vagy multidiszciplináris szakmai diskurzusok vállalásának, az egészséges szakmai önreflexiónak és az alkotásra való beállítódásnak, illetve a pedagógiai kreatológia hiteles képviselőtének.

1.1.2. A TANTÁRGYI KULTÚRAKÖZVETÍTÉSBŐL ADÓDÓ KOMPETENCIÁK KÖRE – A LEÍRÁS ASPEKTUSAI

A kultúraközvetítésből adódó kompetenciák köre kapcsán már említettük, hogy az itt leírandó ismereteket, tevékenységeket, képességeket és attitűdöket célszerű valamilyen szempontból csoportosítani. Erre szolgálnak az alábbi aspektusok:

- tudománytani nézőpont;
- tanulástani (studiológiai) nézőpont;
- tanuló-ismerettani (pedológiai) nézőpont;
- tantárgyi tanításhoz szükséges egyéni kompetenciák (pedeudológiai) nézőpontja;
- a tantárgy tanításához kapcsolódó oktatáspolitikai érdekek kezeléséhez tartozó kompetenciák köre;
- a tantárgy tanításához szükséges tantárgy-pedagógiai, didaktikai, nevelés-módszertani kompetenciák köre.

A tudománytani nézőpont

A kultúráközvetítés kompetenciáinak körében a tudománytani nézőpont azt az elvárt tudást jeleníti meg, amellyel a tanárnak saját szakterületén – a tudományterületi kutatások diszciplináris tagoltságában – rendelkeznie kellene. (Ismételten megemlíjtük, hogy a professziógramok az optimális elvárásokat fogalmazzák meg, amelyekhez az egyes tanárok felkészültsége vagy a felkészülési folyamat aktuális szintje viszonyítható.) Ezek a kompetenciák tantárgy-specifikusak, így felsorolásuk itt nem adekvát (leírási jellemzőiket példaként lásd a *Függelékben*).

A tanulástani (studiológiai) nézőpont

A tanulástani nézőpont azt írja le, hogy az adott tantárgy tanulmányozásához, tanulásához és tanulásirányításához, megértéséhez és megmagyarázásához milyen tanári kompetenciákra van szükség. Itt olyan szempontok fogalmazódnak meg, mint az adott tárgyra vonatkozó tanulási eljárások és az esetleges nehézségek szakszerű ismerete és értékelése; a vonatkozó tudományterületen honos gondolkodásmód tanulási eljárásainak, nehézségeinek az ismerete és felismerése; a különböző tanulási beállítódások és motivációk tipizálása, a tanulási nehézségek felismerése.

A tanuló-ismerettani nézőpont

A tanuló-ismerettani (a pedológiai) nézőpont az adott tantárgy tanulását az életkori és egyéni jellegzetességek kezeléséhez szükséges kompetenciák felől közelíti meg. Ez olyan további elemekre bomlik, mint az adott tantárgyat tanulók életkor-specifikumainak ismerete, a lemaradók és a lemaradás okainak diagnosztizálása, a rehabilitáció technikáinak ismerete, a kiemelkedő teljesítményű tanulók tehetséggondozása.

A tantárgyi tanításhoz szükséges egyéni kompetenciák nézőpontja

A professziógram kultúráközvetítéssel kapcsolatos fejezete kiegészül a *pedeológiai*nak nevezett nézőponttal, amely az adott tantárgy tanításához szükséges személyes (egyedi) kompetenciák hiteles-reflektív ismeretét, működőképességét és kezelését hivatott a fókuszba helyezni. Ennek elemei például az adott tantárgynak mint tudománynak vagy művészetnek a tanulásához, tanításához, tanulásirányításához szükséges saját képességrepertoár és az esetleges tudáshiány pontos ismerete, felismerése és korrekciója.

A tantárgy tanításához kapcsolódó oktatáspolitikai érdekek kezeléséhez tartozó kompetenciák köre

A professziógramok megfogalmazói szerint a szükséges tanári kompetenciák körébe sorolhatók az oktatáspolitikai érdekek kezeléséhez szükséges kompetenciák is. Ide tartoznak a tantárgy közoktatás-politikai és munkaváltási jelentőségének és szerepének felismerése, a közoktatás rendszerében életidegen elképzelések vagy intézkedések kritikája,

a mindennapi tudás és a szakmai igényesség konfliktusainak felismerése és kezelni tudása. Mindez értendő a választott szak vagy szakpár határain túl is, azaz az oktatáspolitikai egészére adaptáltan is.

A tantárgy tanításához szükséges tantárgy-pedagógiai, didaktikai, nevelés-módszertani kompetenciák köre

A tanároktól elvárt tantárgy-pedagógiai, didaktikai, nevelés-módszertani kompetenciák köre egyrészt tantárgy-specifikus, másrészt a tantárgyaktól független. Közülük említhető például az algoritimizációs, a motivációs, a differenciált tanulásiirányítási, teljesítményelemzési képességrendszer, a tantárgyra reflektált kreatológiai felkészültség, illetve a tartalmi integrációt elősegítő kompetenciák. Ezek meglétének önreflektív elemzését – mint a pedagógustevékenység önmegvalósítási dimenziójának egy lehetséges útját – korábban implicit módon már említettük.

1.2. A PROFESSZIÓGRAMOK KORREKCIÓS IRÁNYAI

A professziógramokban felsorakoztatott kompetenciák és szerepek leírása nem tekinthető lezárt rendszernek, ezt már az első megfogalmazói is így látták (*Zsolnai–Kocsis, 1997*). A pedagógustevékenységek bővülésével mindegyik újabb és újabb elemekkel gazdagítható. Így az infokommunikációs technológiák alkalmazásával (például elektronikus tanuló/tanári portfólió vezetése, e-napló; interaktívtábla-használat és erre tananyagok kidolgozása, blogírás és a szociálismédia-felületeken való jelenlét, Twitter, Facebook stb.) máris számolhatnak az újrafogalmazók vagy átdolgozók. További adaptációs törekvés lehet, hogy a külföldre, ez ideig még nem kimunkált kompetenciaprofilok is a professziógramok részévé váljanak. Erre vonatkozó törekvések, akciókutatások jelenleg is folynak a tanártovábbképzéseken (így például a PTE mentortanári vagy tehetségfejlesztő-pedagógus képzésében). A professziógram továbbfejlesztésének egy lehetséges iránya a tanári teljesítményértékelés a professziógramban leírt kompetenciakomponensek segítségével. E területen ígéretes elővizsgálatnak tűnik a tanári teljesítménysz tenderdek értékelésével kapcsolatos leírás (lásd e tanulmány *2.4. alfejezetét*).

2. A PEDAGÓGUSOK SZAKMAI FEJLŐDÉSÉNEK SZTENDERDJEI

A pedagóguskompetenciák, illetve -sztenderdek kidolgozására az első kísérletek az angolszász országokban születtek, majd az 1980-as, 1990-es évektől kezdődően Európa és a világ több országában is követőkre találtak. Az így szerzett tapasztalatok azt mutatták,

hogy a pedagógusprofilok segítségével eredményesen tisztázhatók a tanárképzési és szakmai fejlődési rendszerek céljaival kapcsolatos elvárások. A megszületett pedagógusprofilok egyre pontosabban tükrözik azokat a kompetenciákat, amelyek birtokában és segítségével a tanárok napjaink iskoláiban helyt tudnak állni. Ezek a szilárd szakértői tudás, a pedagógiai készség- és képességrendszerek, attitűdök, az eredményes együttműködés képességrendszere, az iskola és a tág értelemben vett szakma tekintélyének növelésével kapcsolatos képességek, valamint a folytonos fejlődés képessége. Az így megfogalmazott profilok különböző teljesítményszinteket is meghatározhatnak a kezdő tanárok, a tapasztalt tanárok és a magasabb beosztású tanárok vonatkozásában (*Teachers Matter, 2005*).

A koncepcionális keretek bemutatása megkívánja a használt kulcsfogalmak tisztázását. A *pedagógiai kompetenciák* a tudás, a nézetek és a gyakorlati készségek ötvözetei, amelyek lehetővé teszik, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa a feladatát. Gyakran beleértik a diszpozíciót is, azaz nem elég a tudás, a nézetek és a képességek megléte, hanem elkötelezettség is kell lennie az eredményes munkához (*Falus, 2009*).

A *sztenderdek* a kompetenciák mérhető formái, segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben kívánják megragadni a tanárjelölteket, a tanárok gyakorlatra ható tudását, döntéseit, gondolkodását (*Darling-Hammond, 2001; Falus, 2001*). A szakmai fejlődést segítő sztenderdek azt mutatják meg, hogy a tanároknak mit kell tudniuk, milyen tevékenységeket kell elvégezniük ahhoz, hogy sikeresek legyenek.

Nemzetközi tapasztalatok tanúsága alapján a tanári kompetenciarendszerek kidolgozása gyakran kettős célt szolgál:

- a sztenderdek egyfelől a folyamatos szakmai fejlődés/fejlesztés során elérendő célokat fogalmazzák meg, ezzel segítik a tanárok egyéni szakmai fejlődési irányának meghatározását, azaz lehetővé teszik, hogy mind a tanár, mind a munkáltatója, mentora eredményesen tervezhesse meg a szakmai fejlődéshez szükséges stratégiai lépéseket;
- a másik fontos funkciójuk az, hogy a kompetenciák szintjeit – a rájuk alapozott megfelelő indikátorok és értékelési módszerek segítségével – megállapíthatóvá tegyék, és ezzel hozzájáruljanak a pedagóguspálya modelljének kidolgozásához is.

Magyarországon Falus Iván és munkatársai a fentiekhez hasonló céllal és megközelítéssel kezdeményezték egy átfogó hazai kompetenciarendszer kialakítását. A szakmai fejlesztőmunka a Regionális Pedagógiai Kutató és Szolgáltató Központ keretében, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karával együttműködésben, a TÁMOP – 4.1.2-08/1/B program részeként valósult meg. A sztenderdek tartalmi kidolgozása jelentős részben nemzetközi tapasztalatokra alapozott. Az előzmények között szerepet játszottak azok a pedagóguskutatások is, amelyek a tanári munka és a kompetenciák fejlődésére vonatkozó eredményeket írták le (*Kotschy, 2011; Falus, 2011*).

2.1. A PEDAGÓGUSKOMPETENCIÁK DIMENZIÓI

A fent említett fejlesztés eredményeként született meg az az összetett rendszer, amely az elemzési aspektusok (az aspektualitásról lásd *Zsolnai, 1996a*) függvényében részletesen leírja a pedagógusi – illetve a tanári – kompetenciákat. Ezek birtokában azt mutatja be, hogy a pályára készülő egyetemi hallgatótól a mestertanárig a megcélzott szintekhez milyen elvárható felkészültségi sztenderdek, azaz kompetenciák társíthatóak. A fejlesztés során figyelembe vett fő kompetenciadimenziók a következők (*Kotschy, 2011*):

- a tanuló személyiségfejlesztése;
- a tanulócsoporthoz, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
- a szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás;
- a pedagógiai folyamat tervezése;
- a tanulás támogatása;
- a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése;
- a kommunikáció és a szakmai együttműködés;
- elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért.

2.2. A PEDAGÓGUS SZAKMAI FEJLŐDÉS SZINTJEI

A munkacsoport a fenti nyolc tanári kompetenciát hat szintre bontotta le. A kutatási-fejlesztési folyamatok jelenlegi állapotában e szintek közül az első három készült el, a további háromé jelenleg zajlik. A szintek kialakítását annak figyelembevételével végezte el, hogy a tanári pályára adott szintjén milyen felkészültség várható el egy pedagógustól. Ezek az alábbiak:

- 0. szint: gyakorlatra bocsátás előtti hallgató,
- 1. szint: diplomás tanár,
- 2. szint: a véglegesített tanár,
- 3. szint: tapasztalt tanár,
- 4. szint: kiváló tanár,
- 5. szint: mestertanár (*Kotschy, 2011*).

A tanári szerepek kérdése a munkacsoport által kialakított pedagógussztenderdek kapcsán egyrészt a kompetenciák, másrészt a szintek oldaláról közelíthető meg. A kompetenciák nyolc aspektusában körvonalazódó pedagógusszerepek a hagyományos, elsősorban a tudás átadását előíró pedagógus-szerepfelfogáshoz képest tágabb értelmezést mutatnak.⁴ A pedagógusszerepek az egyes fejlődési szintekben is változtak. A szakmai fejlődéssel párhuzamosan érzékelhetően nő a pedagógusok szerepbiztonsága. A kezdeti (0. és 1.) szinteken

⁴ Lásd részletesen: *Kotschy, 2011, 19–34.*

még jelentős mértékű támogatásra épülő feladatvégzés a jellemző, a magasabb szinteken a szakmai támogatás fokozatosan visszaszorul. A pedagógusszerepeket illetően az egyes szintek jellemzői – ebben a rendszerben – az alábbiak szerint alakulnak:

- 0. szint: A hallgató. A tanárjelölt „elfogadja a pedagógusszerepet, növekvő szerepbiztonsággal végzi iskolai feladatát, amelynek középpontjában a szaktárgyi órák vezetése áll” (Kotschy, 2011, 10. o.).
- 1. szint: A diplomás tanár. „Szerepbiztonsága növekszik, de még szüksége van mentori segítségre” (Kotschy, 2011, 10. o.).
- 2. szint: A véglegesített pedagógus. Nincs szüksége mentori segítségre, „képes önállóan dolgozni és önállóan reflektálni munkájára, levonni a megfelelő tanulságokat” (Kotschy, 2011, 11. o.).
- 3. szint: A tapasztalt pedagógus. „Szakmai fejlődéséhez elfogadja a folyamatos önfejlesztés, a továbbképzéseken való részvétel szükségességét és meg is valósítja azt” (Kotschy, 2011, 12. o.).
- 4. szint: A kiváló pedagógus. „Jellemző rá mások szakmai támogatása (mentori tevékenység, továbbképzések tartása stb.) tapasztalatainak és tudásának megosztása a tágabb (megyei, regionális, országos) szakmai közösség tagjaival” (Kotschy, 2011, 12. o.).
- 5. szint: A mesterpedagógus. Jellemzője „a szakmai önmegvalósítás magas szintje, amelyet valamilyen (egy-egy preferált) tanári kompetencia vagy tevékenység alkotó jellegű művelésével és az adott eredmények országos, esetleg nemzetközi szakmai terjesztésével lehet elérni (országos tantervi fejlesztés, tankönyvírás, taneszköz-fejlesztés, értékelési rendszer kidolgozása, pedagógusképzés, innovatív iskolai program készítése és megvalósítása). A mestertanár szintbe sorolható a tudós tanár, aki szaktudománya vagy a neveléstudomány és társtudományai terén kiemelkedő tudományos eredményeket ér el (például tudományos fokozattal rendelkezik)” (Kotschy, 2011, 13. o.).

Amint látható, a magasabb fejlődési szinteken a pedagógusi szerepelvárások szélesednek. A 4. és 5. szinten lévő tanárok esetében már saját tapasztalatainak átadása és mások támogatása jelenik meg elvárásként. Esetükben a nem kizárólag pedagógusi feladatok is megjelennek a lehetőségek között, például vezetői feladatok, projektek megvalósításában, fejlesztő-, illetve kutatómunkában való részvétel.

Erőteljes párhuzam érzékelhető a kutatócsoport által meghatározott fejlődési szintek, valamint a nemzeti köznevelési program pedagógus-előmeneteli rendszerének főbb mérföldkövei között,⁵ de eltérések is mutatkoznak. Nem célunk a hasonlóságok és a különbségek elemzése, de megemlíjtjük, hogy a szakértők nem egyetlen aspektus mentén határozták meg

5 2011. évi CXCV. törvényt a nemzeti köznevelésről, 64. § (4)

a tanári kompetenciák szintjeit, hanem a két szempont kombinációjából adódó 48 főcsoportot különítették el, amelyek különböző – esetenként a két főtengely mentén lényeges szóródást mutató – kombinációi jelenhetnek meg a tanári munka gyakorlata során.

A kutatási-fejlesztési folyamatok jelenlegi állapotában e szintek közül az első három részletes kifejtése (a szintek és a kompetenciaaspektusok $3 \times 8 = 24$ tipikus csoportjának leírása) készült el (Kotschy, 2011).

2.3. A TANÁRI TELJESÍTMÉNYSZTENDERDEK LEHETSÉGES INDIKÁTORAI

A sztenderdek, illetve kompetenciaszintek értékelésének célja lehet a szakmai kompetenciák fejlettségének megítélése, vagy a szakmai kompetenciák fejlődésének értékelése is. Annak érdekében, hogy a sztenderdek meglétét vagy fejlettségi szintjét is meg lehessen ítélni, a fejlesztők célszerűnek látták kidolgozni a tudásnak, az attitűdöknek és a képességeknek a tevékenység során megragadható elemeit is. A sztenderdek meglétét, illetve annak szintjét jelző kompetenciaelemeket rendszerükben *indikátoroknak* nevezték (Kotschy, 2011). A sztenderdek aktuális szintjét négyfokú skálán (1 – nem jellemző, 2 – esetleges, általában nem jellemző, 3 – többnyire jellemző, 4 – jellemző, tudatosan átgondolt) értékelték. Véleményük szerint az értékelés konkrét indikátorok meglétének megfigyelésére épülhet, amelyek különböző forrásokra támaszkodhatnak (lásd 1. táblázat). Ez az értékelési rendszer egyelőre gyakorlati kipróbálásra vár.

1. táblázat. Egy lehetséges példa az indikátorok értékelésére		
Indikátorok (példák)	Információ forrásai (példák)	Szintek
A konfliktusokat hatékonyan kezeli.	Óramegfigyelés	1
		2
		3
		4
	Külső értékelő megfigyelései	1
		2
		3
		4
Előmozdítja a tanulók együttműködését	Tanórán kívüli tevékenységek tervei	1
		2
		3
		4

3. A FEJLESZTÉSI UTAK LEHETSÉGES KONVERGENCIÁJA

A bevezetőben már említettük, hogy a pedagógusprofesszió, illetve a pedagóguskompetenciák leírásával kapcsolatos problémafelvetések, megoldáskeresések és vizsgálatok történeti előzményeiket tekintve is eltérő utakat jártak. A szocializmus időszakának monolit oktatáspolitikájában csak elvétve, a kísérletek kategóriájába sorolva indulhattak el olyan kezdeményezések, amelyek a pedagógus szerepét és feladatait a hagyományostól eltérően értelmezték.⁶ Ilyen kezdeményezésnek tekinthető például Gáspár László 1969-ben elindult szentlőrinci iskolakísérlete (*Gáspár, 1984*), illetve Zsolnai József 1971-ben megkezdett nyelvi – irodalmi – kommunikációs programfejlesztése (*Zsolnai, 1976*), majd az ebből kinövő értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiája (*Zsolnai, 1986*). Mindkét kutató korán felismerte, hogy programjaik kipróbálásához, illetve gyakorlataik működőképességének fenntartásához felkészült pedagógusokra van szükségük. Kezdetben ezt a feltételt továbbképzéseken igyekeztek biztosítani, majd figyelmük egyre inkább a pedagógusképzés (*Zsolnai, 1987*), illetve a szakemberképzés irányába fordult (*Gáspár, 1995*).

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógiai program 1981-ben elindult kísérleti szakaszában már központi kérdéssé vált a tanítók felkészültségének, illetve a tanítóképzés eredményességének rendszerszerű vizsgálata. Az Oktatáskutató Intézetben a Zsolnai József által vezetett kutatócsoport elemző-feltáró munkájának eredményeként ekkor jelent meg *A tanítóképzés kritikus pontjai* (*Csik, 1985*) című kötet, amelynek megállapításait a tanítóképzés képességfejlesztő modelljének kísérleti terve, majd képzési gyakorlata (*Kocsis, 1993*) jelentős mértékben vette figyelembe. Ahogyan az értékközvetítő és képességfejlesztő program a közoktatás rendszerében haladt felfelé, a kutatócsoport figyelme egyre inkább a tanárképzés gyakorlatára fókuszált. Ennek eredményeként születtek meg azok a professziógramok, amelyek a tanárképzés tartalmi és strukturális korrekcióját készítették elő (*Zsolnai–Kocsis, 1997*), és amelyek felülvizsgálata a pedagógus életpályamodell szintezett követelményeinek funkcióba állításával vált időszerűvé.

A professziógramok inkubációs időszakában meghatározó volt az a pedagógiai paradigma, amelynek szemléletmódja a megszületett leírásokban is megfigyelhető volt sajátos emberképével (*Kamarás, 1998*), kifejtett gyermekképével (*Nyíri, 1984; Zsolnai, 1986*), közzétett pedagógusképével (*Kocsis–Zsolnai, 1997*) és „írott” pedagógiájával (*Zsolnai, 1986; 1996b*). Ez ugyanakkor azt is jelenti, hogy a professziógramok általában egy adott pedagógiai paradigmán belül érvényesek, egy másikban – például

6 A hagyományos felfogásomódról lásd: *Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát?* című tanulmányt: „Az államszocialista periódusban – különösen 1985 előtt – egyértelműen meghatározott volt a pedagógusszerep. [...] Az állam képviselője volt mind a tanulók, mind a szülők számára. Ugyanakkor a pedagógus maga is tudhatta nemcsak azt, hogy ez a szerep mit enged meg neki, hanem azt is, hogy mire kötelezi. A törvény – egyebek között – előírta a nevelés szellemét, ideológiai tartalmát. [...] A közkeletű felfogás a pedagógus-szerep ideológiailag kötött voltát két kulcspontban érzékeltte: a fennállott társadalmi berendezkedés legitimálásának kérdésében és az államvallásként szolgáló ateizmusban.” (*Surányi, 1997*)

a Waldorf-pedagógiában (Steiner, 1993) – csak korlátozottan vehetőek figyelembe, azaz létjogosultságuk kérdésessé válhat a pedagóguskompetenciák és a szakmai fejlődés sztenderdjeinek jelenlegi kontextusában.

Az előző bekezdésekben vázolthoz hasonlóan, több évtizedre kiterjedő kutató-fejlesztő munka eredményeként születtek meg azok a tanári kompetencialeírások, amelyek ma első-sorban Falus Iván (2011) és Kotschy Beáta (2011) nevéhez fűződnek. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékén működő kutatócsoportban 1981-ben kezdődtek azok a kutatások, amelyek pedagógusok körében végzett kérdőíves és interjú vizsgálatokkal tárták fel a mindennapi pedagógia gyakorlatot hatékonyabbá tevő vagy segítő – és megnevezhető – pedagógiai, pszichológiai és szociológiai háttértudást (Falus–Golnhofer–Kotschy, 1989). Az 1990-es évek végén ezen eredményekre épültek azok a további kutatások, amelyek a pedagógusok teljes pedagógiai tudáskészletét igyekeztek megismerni. Az elemzések kitértek a megkérdezettek tanulókkal (gyermekképpel), tanítással, neveléssel, motiválással, differenciálással, értékeléssel kapcsolatos nézeteire, módszertani felkészültségére, az iskolai munka tervezésével kapcsolatos attitűdjeire, pedagógiai tudásrendszerük koherenciájára és az e tudásrendszerekből deriválható filozófiai nézetrendszerekre (Golnhofer–Nahalka, 2001) is. Az itt említett kutatások azzal a céllal elemezték a pedagógusok szakmai felkészültségét, hogy a tanárképzés és továbbképzés számára iránymutatásokat adhassanak.

E két kutatási-fejlesztési irány – amelyekben egyaránt fontos a pedagógusképzés, illetve a tanárképzés folyamatos korrekciójára, modernizációjára törekvés – eltérő utakon jutott el a szakma részletes leírásához, a professziógramok és a tanári kompetenciák kifejtéséhez. Az azonos törekvések ugyanakkor lehetőséget teremtenek a szinergikus hatások érvényesüléséhez, a további fejlesztési programok – kölcsönös előnyök mentén szervezett – konvergenciájához.

A pedagógusszakma részletes leírásával kapcsolatos további kutató-fejlesztő feladatok megfogalmazásában útmutatásul szolgálhat az *Óvodai nevelés országos alapprogramjának*⁷ struktúrája, amely – a program bemutatása előtt – kifejti a dokumentum gyermek- és óvodaképét, illetve néhány szóval utal az óvodapedagógus-képre is. A pedagógusprofesszió színtezett követelményeinek megfogalmazása során az említett útmutatás a társadalom aktuális emberképének, gyermekképének (vagy tanulóképének), pedagógusképének, iskolaképének, illetve adekvát pedagógiai paradigmáinak (elfogadható pedagógiai programjainak) előzetes értelmezését jelenti.

7 137/1996. (VIII. 28.) Korm. rendelet az Óvodai nevelés országos alapprogramjának kiadásáról. (A jogszabály mai napon – 2012. II. 01. – hatályos állapot.)

IRODALOM

- Csík Endre (szerk.) (1985): *A tanítóképzés kritikus pontjai*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Darling-Hammond, L. (2001): Standard Setting on Teaching: Changes in Licensing, Certification and Assessment. In Richardson, V. (ed.): *Handbook of Teaching and Learning*.
- Falus Iván (2009): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. sz.
- Falus Iván (szerk.) (2011): *Tanári pályaképzés – kompetenciák – sztenderdek*. Nemzetközi áttekintés. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván – Golnhofer Erzsébet – Kotschy Beáta (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gáspár László (1984): *Szentlőrinci iskolakísérlet I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gáspár László (1995): Az innovátorképzés – felsőfokon. *Embernevelés*. 7. 1995. 2.
- Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.) (2001): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Györe Géza (2010): *Könyvtárstanár-képzés Magyarországon*. Doktori értekezés. Pannon Egyetem, Veszprém.
- Kamarás István (1990): *Íme, az ember!* Oktatókutató Intézet, Edukáció Kiadó, Budapest.
- Kamarás István (1998): *Bevezetés az embertanba*. JPTE PSZM Programiroda, Pécs.
- Kocsis Mihály (1993): *A képességfejlesztő tanítóképzés modellje*. Kandidátusi értekezés. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kocsis Mihály – Zsolnai József (1997): Egy pedagógiai akciókutatás-sorozat megoldás-kísérletei az ezredforduló válságszindrómáira. 2. rész. Akciókutatással megalapozott koncepció a magyarországi pedagógusképzés radikális megújításához. *Modern Nyelvoktatás*, 3. sz.
- Kotschy Beáta (szerk.) (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe* (2008): Eurydice, European Unit.
- Nyíri Tamás (1984): A gyermek az antropológia szemszögéből. *Vigilia*, 1984. 9. sz.
- Steiner, Rudolf (1993): *A gyermek nevelése – szellemtudományi szempontból*. Tótfalusi Tannyomda, Budapest.
- Surányi Bálint (1997): Kicsoda a pedagógus és miért jelenthet ez problémát? I–II. *Iskolakultúra*, 2. sz.
- Teachers Matter: Attracting, developing and Retaining Effective Teachers* (2005): OECD CERI.
- Zsolnai József (1976): *Anyanyelv-tanítási kísérlet a kommunikációkutatás eredményei alapján (1971–1975)*. Kaposvári Tanítóképző Főiskola, Kaposvár.

Zsolnai József (1986): *Egy gyakorlatközeli pedagógia*. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Zsolnai József – Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1995): Konceptió a tanárképzés problémáinak számbavételéhez és szervezeti rendjének újragondolásához. *Iskolakultúra*, 15–16–17. sz.

Zsolnai József (1996a): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József (1996b): *Bevezetés a pedagógiai gondolkodásba*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Zsolnai József – Kocsis Mihály (1997): *Kritika és koncepció*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs.

FÜGGELÉK

A MAGYARTANÁRTÓL ELVÁRANDÓ ÉS ELVÁRHATÓ KOMPETENCIÁK PROFESSZIÓGRAM

I. Az anyanyelvi és irodalmi kultúra közvetítéséből adódó kompetenciák köre

1. Irodalmi, irodalomtudományi, nyelvészeti és transzformációs pedagógiai kompetenciák (tudománytani nézőpont).
 - 1.1. Anyanyelv- és irodalomtudományi kutatások eredményeinek ismerete diszciplináris tagoltságban.
 - 1.2. A különböző nyelvi, nyelvhasználati szinteken történő modellezés és elemzés eljárásainak biztonságos ismerete.
 - 1.3. A nyelvészet és irodalomtudomány, valamint a pedagógia szaknyelvének legalább egy idegen nyelven történő használata.
 - 1.4. A regionális köznyelvi produktumok fonetikai lejegyzése.
 - 1.5. Archaikus, mai hazai és világirodalmi alkotások rendszeres olvasása.
 - 1.6. Igényes vers- és prózamondás.
 - 1.7. A szónokláshoz szükséges beszédtechnikai és retorikai képességek birtoklása.
 - 1.8. Felkészültség recenziók és kritikák írására.
 - 1.9. Poetikai és műfajtechnikai tudnivalók alkalmazása egy-egy irodalmi műfajban, szubjektív alkotások létrehozására.
 - 1.10. Tájékozottság az irodalmi muzeológia kérdéseiben.
 - 1.11. A filológiai munka alapvető műveleteinek ismerete.
 - 1.12. Nyelvfilozófiai és irodalomesztétikai munkák rendszeres olvasása és értelmezése.
 - 1.13. Anyanyelvi és irodalmi tanterv írása, tantervkritika készítése.
 - 1.14. Az anyanyelv-pedagógiai kutatások ismerete, értékelése.
 - 1.15. Anyanyelv és irodalom tanulását segítő taneszközök készítése és azok kritikája.
 - 1.16. Az anyanyelv- és irodalompedagógia történetének ismerete.
 - 1.17. Az alternatív anyanyelv- és irodalompedagógiai törekvéseket ismerete és tárgyilagos értékelése.
2. Az anyanyelv- és irodalomtanulás értése és értelmezése terén igényelt kompetenciák (tanulástani, ún. studiológiai nézőpont).
 - 2.1. Az irodalom mint művészet tanulási eljárásainak, nehézségeinek szakszerű ismerete és értékelése.
 - 2.2. Az irodalomtudományi gondolkodásmód tanulási eljárásainak, nehézségeinek ismerete és felismerése.

- 2.3. Az irodalom különböző korszakaihoz és alkotói módszereihez kötődő tanulási beállítódások és motivációk tipizálása, a tanulási nehézségek felismerése.
 - 2.4. A poetika- és a verstantanulás motivációs kérdéseinek ismerete; a verstantanulás alkalmazásával összefüggő problémák felismerése és diagnosztizálása.
 - 2.5. Az ízlésalakulás típusainak ismerete, számbavétele, az ízlést befolyásoló tényezők felismerése.
 - 2.6. A kommunikációs tényezők és modellek tanulási jellemzőinek ismerete.
 - 2.7. Az olvasástanulási módok (pl. gyorsolvasás, felolvasás) eljárásainak, nehézségeinek (diszlexia) ismerete.
 - 2.8. Olvasási szokások, olvasói ízléstípusok kialakulásának nyomon követése.
 - 2.9. Az írás és helyesírás tanulási eljárásainak, nehézségeinek (diszgráfia) ismerete.
 - 2.10. A beszédtechnika mint alkalmazott fonetika és fonológia tanulási eljárásainak, tanulási nehézségeinek ismerete; a logopédiai korrekció szükségességének felismerése.
 - 2.11. A szóbeli és írásbeli szövegalkotás tanulás-módszertani jellegzetességeinek felismerése, tipizálása, nyelvi-irodalmi alkotáslehetőségek számbavétele.
 - 2.12. A grammatikatanulás típusos nehézségeinek ismerete; a sikeres grammatikatanulás feltételrendszerének számbavétele, a grammatikatanulás nyelvhasználatot tudatosító szerepének – mint tanulásra készítető motívumnak – a felismerése.
 - 2.13. A szemantikatanulás tanulási képességeket tökéletesítő és fejlesztő szerepének felismerése és belátása.
 - 2.14. A stilsziktatanulás jellegzetes módjainak, nehézségeinek, irodalmi ízlést befolyásoló szerepének felismerése.
 - 2.15. A nyelvrokonság, a nyelvtörténet, a dialektológia tanulás-módszertani jellegzetességeinek, nehézségeinek felismerése és tipizálása.
 - 2.16. A történeti nyelvtudomány iránti érdeklődés felismerése, számbavétele és kielégítése.
3. Az anyanyelv- és irodalomtanulás életkori és egyéni jellegzetességeinek kezeléséhez szükséges kompetenciák (tanuló-ismerettani, ún. pedológiai nézőpont).
 - 3.1. Az irodalomtanulás, az irodalomtörténet-tanulás életkor-specifikumainak ismerete.
 - 3.2. A szövegtani tudás jelentőségének felismertetése
 - a) lemaradó, rosszul fogalmazó tanulók körében,
 - b) kiemelkedő teljesítményű tanulók körében.
 - 3.3. Olvasástechnikai nehézségekkel küzdő (diszlexiás) tanulók szakszerű segítése és rehabilitálása.
 - 3.4. Absztrakt, formális, modellszerű nyelvészeti gondolkodás terén lemaradó tanulók teljesítményelgtelenségének diagnosztizálása.
 - 3.5. A helyesírás-tanulást nehézségként, kudarcként megélt tanulók motivációinak rendezése.
 - 3.6. Az irodalomtudományi gondolkodástól idegenkedő tanulókkal szembeni toleráns motiváció eljárásainak birtoklása.

4. Az anyanyelv és irodalom tanulásához, valamint tanításához szükséges személyes (egyedi) kompetenciák hiteles-reflektív ismerete és kezelése (pedeológiai nézőpont).
 - 4.1. Az irodalomnak mint művészetnek a tanulásához, tanításához szükséges saját képességrepertoár pontos ismerete (pl. műelemzés, vers- és prózamondás, stilisztikai elemzés, alkotástechnikák birtoklása, fejlett ízlés stb.).
 - 4.2. A nyelvészet, valamint az irodalomtudomány tanulásához, tanításához szükséges képesség- és tudáshiányok leltárszerű, pontos ismerete, számbavétele; pótlásukhoz, rendezésükhöz szükséges háttér-kompetenciák birtoklása (pl. bibliográfiakészítés, idegen nyelven történő szakirodalom-olvasás, a tudományos információszerzés lehetőségeinek ismerete stb.).
 - 4.3. A hiányzó, illetve hiányos kommunikációs képességek pótlásához, tökéletesítéséhez szükséges technikák birtoklása.
 - 4.4. A tanulóismeret szintjének pontos számbavétele, a tanulókhöz való viszony és a tanítási attitűdök megvallása és kezelni tudása.
-
5. Az anyanyelv és irodalom tanításához kapcsolódó oktatáspolitikai érdekek kezeléséhez szükséges kompetenciák (oktatáspolitikai nézőpont).
 - 5.1. A nyelvhasználati (szöveg-alkotástani és pragmatikai) tudás- és képességrepertoár közoktatás-politikai és munkaváltással összefüggő jelentőségének és szerepének felismerése.
 - 5.2. Az anyanyelvápolás fontosságának felismerése, az irreleváns vadhajtások kritikája.
 - 5.3. Az irodalmi mindennapi tudat és az irodalomesztétikai igényesség konfliktusainak felismerése és kezelni tudása.
-
6. Az anyanyelv és irodalom tanításához szükséges kompetenciák köre (tantárgy-pedagógiai, didaktikai, nevelés-módszertani nézőpont).
 - 6.1. A nyelvtani elemzés modellszerű lehetőségeinek közvetítésére való felkészültség.
 - 6.2. A helyesírás jelentőségének felismertetése és a gyakoroltatás technikáinak biztonságos tudása.
 - 6.3. Beszédtechnikai tréningek tervezése és irányítása.
 - 6.4. Szóbeli és írásbeli szövegalkotás különböző műfajainak tanításához szükséges szövegtani, stilisztikai eljárások, szövegkorrigálási technikák biztonságos ismerete.
 - 6.5. A tanulói hibaelemzés (pl. szövegszerkesztési, műfaji hibák) képességeinek kialakításához szükséges metodikák ismerete.
 - 6.6. Felkészültség a könyv-, a könyvtár- és sajtóhasználat tanítására, különböző témájú és műfajú bibliográfiák készíttetésére.
 - 6.7. Szemiotikai és kommunikációtani ismeretek, a modellek bemutatása és alkalmaztatása
 - 6.8. Nyelv- és irodalomesztétikai szemléletmód kialakítására való felkészültség.

- 6.9. Kompetencia a nyelv- és irodalomtudományi észjárások és kutatási módszerek bemutatására.
- 6.10. Felkészültség az irodalmi művek elemzéséhez szükséges különböző műelemzési iskolákhoz kapcsolódó elemzési metodikák alkalmaztatására, a legkülönbözőbb korokban keletkezett műfajokra tekintettel.
- 6.11. A különböző szellemiséget, alkotásmethodikai nézőpontot képviselő irodalomtörténeti szövegek elemzéséhez szükséges eljárások megismertetésére, közvetítésére való felkészültség.
- 6.12. Verstani, versszerkesztési, verspoétikai ismeretek aktualizálására való felkészültség birtoklása.
- 6.13. Drámai műfajok elemzéséhez szükséges dramaturgiai látásmód közvetítésére való felkészültség, tekintettel a színpadra állítás lehetőségeire is.
- 6.14. A szépirodalmi művek fordítástechnikai problémáinak észrevételére való felkészültség; a lefordított művek hatástani és befogadásesztétikai elemzésére való képesség.
- 6.15. Az anyanyelv- és irodalomtanulás rövid és hosszabb távú elemzési teendőinek ismerete az eltérő tempóban haladó tanulókra: a lemaradókra és a kiemelkedő teljesítményt nyújtókra is tekintettel.
- 6.16. Irodalmi műsorok, gyermek- és diákszínházi produkciók rendezésére és betanítására való felkészültség.
- 6.17. Irodalmi kirándulások tervezésére, forgatókönyveinek elkészítésére, megszervezésére, lebonyolítására és elemzésére való felkészültség.
- 6.18. Az anyanyelv- és irodalomtanulás differenciált (egyénekhez igazodó) megszervezésére, lefolytatására való felkészültség, tanítási órák, szakköri és önképző körök foglalkozások keretei között.
- 6.19. Jártasság a tanulásirányítás különböző fázisainak (motiválás, új ismeretek közvetítése, gyakoroltatás stb.) szakszerű leírásában és elemzésében.
- 6.20. Felkészültség az anyanyelvi, irodalmi, irodalomtörténeti tudás mérésére.
- 6.21. Felkészültség a szubjektivitástól mentes, az objektivitást és a tárgyilagosságot messzemenően méltányoló formatív és szummatív értékelésre, osztályozásra, vizsgáztatásra (alapvizsgáztatásra, érettségiztetésre, felvételiztetésre) mind az anyanyelv, mind az irodalom tárgyköreire tekintettel.

II. Szocializációs tevékenységek, illetve szerepek kezeléséhez szükséges kompetenciák

1. Gyermek- (tanuló-) csoportok, osztályok iskolai életvitelének megtervezése, megszervezése.
2. A szaktanterem, szakszertár tervezése, szervezése, működtetése.
3. Iskolán kívüli közművelődés (múzeum, színház, mozi) tervezése, szervezése, kivitelezése.
4. Tanulmányi versenyek tervezése, szervezése, kivitelezése.
5. Kirándulások tervezése, szervezése, kivitelezése.
6. Kooperáció és teammunka az iskolai szervezetben közreműködő, más-más munkaszerepet ellátó pedagógusokkal.
7. Diákönkormányzattal mint érdekképviselői szervvel történő együttműködési formák ismerete és kimunkálása.
8. Iskolaújság, iskolarádió szerkesztése.
9. Iskolamúzeum tervezése, szervezése, működtetése.
10. Könyv-, könyvtár- és sajtóhasználat megtervezése, megszervezése és működtetése.
11. Irodalmi színpad tervezése, szervezése, működtetése.
12. Szakkör, önképzőkör tervezése, szervezése, működtetése.
13. Iskolai felügyeleti munka ellátása, felügyeletszervezés.
14. Kooperáció és szaktanácsadás családpedagógiai kérdésekben.

III. Perszonalizációs teendők ellátásához szükséges kompetenciák

1. A tanuló élettörténetének ismerete, anamnéziskészítés.
2. Az egyén fejlődési szükségleteihez igazodó bánásmód technikáinak birtoklása.
3. A fejlődéssel és fejlesztéssel együtt járó probléma-, konfliktus- és frusztrációs helyzetek felismerése, szakszerű leírása és kezelése.
4. A tanulási nehézségek egyénre szabott tipizációja és diagnosztikája.
5. A személyes, egyedi alkotáslehetőségek felismerése, alkotási stratégiák felkínálása, az alkotás segítése.
6. Párkapcsolatok (barátság, szerelem) empatikus tudomásulvétele, konfliktus esetén tapintatos segítségnyújtás.
7. Példa-, illetve eszményképállítás.
8. Neurózisban, pszichózisban vagy egyéb szomatológiai jellegű megbetegedésekben szenvedő tanulóknak felvilágosítás és segítségnyújtás.
9. Szülő-tanuló konfliktus esetén tárgyilagosságra törekvő elemzés és konzultáció.
10. Segítségadás rossz szokások, hamis előfeltevések (előítéletek) leküzdéséhez.
11. Egyénileg jelentkező szenvedélyek (drog, dohányzás stb.) prevenciója.
12. Pályaválasztási felkészültségre történő alkalmassá tétel.

IV. Az iskolai szervezet életéből következő kapcsolattartási kompetenciák

1. Szakmai konferenciákon való közreműködés: előadástartás.
2. Szakmai levelezés: szülőkkel, munkáltatóval, iskolafenntartóval, kutató-fejlesztő intézetekkel.
3. Értekezletvezetés: szülők számára, munkacsoport keretei között, szakmai szekciókban.
4. Fogadó órák tartása.
5. Sajtó és közvélemény tájékoztatása.
6. Nyilvános közszereplés szakmapolitikai fórumokon, helyi, illetve regionális rendezvényeken.
7. Az iskolai rendezvényekkel összefüggő közönségkapcsolat építése.
8. Irodalmi jellegű kiállítás rendezése.
9. Ünneplés, ünnepély tervezése, forgatókönyvének elkészítése, szervezése, kivitelezése.
10. Kapcsolatépítés, kapcsolattartás pszichológusokkal, orvosokkal.
11. Kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás szerkesztőségekkel, könyvkiadókkal, marketingszervezetekkel.
12. Kapcsolatépítés, kapcsolattartás közép- és felsőfokú oktatási intézményekkel.

V. Az ügykezelés, információszolgáltatás kompetenciái

1. Statisztikák összeállítása és értelmezése; statisztikai adatfelvétel, adatszolgáltatás.
2. Számítógépes szövegszerkesztő program használata.
3. Tanügyi nyomtatványok szerkesztése, kitöltése: naplóvezetés, törzskönyv-vezetés, értesítő-, tájékoztatófüzet-, ellenőrzőkönyv-vezetés, bizonyítványírás, beiskolázási nyomtatványok kitöltése.
4. Értékeléssel, osztályozással, vizsgáztatással összefüggő jegyzőkönyvek vezetése.
5. Emlékeztetők összeállítása.
6. Balesettel, kárral összefüggő jegyzőkönyvek vezetése.
7. Iskolai fegyelmi ügyekkel, szabálysértésekkel összefüggő bejelentések felvétele, eljárások jegyzőkönyvének elkészítése.
8. Szervezetek működési rendjének leírása, szerkesztése.
9. Munkahelyszervezéssel kapcsolatos teendők végzése: órarendkészítés, munkarend, helyettesítés összeállítása.
10. Tanmenet írása.
11. Óravázlat írása.
12. Vizsgaszervezés.
13. Közreműködés a könyvtárak, szakszertárak állományának gyarapításában, vagyonyilvántartásában, leltározásában.
14. Tankönyvrendelés, tankönyvkínálat bemutatásának megszervezése.

VI. Érdekképviseleti kompetenciák

1. Munkavállalással összefüggő jogi felkészültség: jogismeret, jogértelmezés a munkáltatás, munkavállalás és a sztrájkjog tekintetében.
2. Tájékozottság a munkanélküliséggel, a munkaváltást lehetővé tevő munkaerő-piaci kínálattal kapcsolatos aktuális információk tekintetében.
3. A szakmai előmenetellel összefüggő habilitációs törekvések és szabályozások ismerete
4. Jártasság a szakmai etikai kódexek szerkesztésében, értelmezésében.
5. Tájékozottság a pedagógiai menedzsment és a pedagógiai marketing szervezeteinek világában; a pedagógiai vállalkozások lehetőségeinek ismerete.
6. Közoktatás-politikai érdekek képviselete helyi, regionális és országos szinten.
7. Felvilágosító munka vállalása a gyermeki jogok érvényesülésének megismertetése végett; a gyermeki jogok érvényesítésére való törekvés; felkészültség a családjog és a gyámhatósági eljárás területén.
8. Oktatáspolitikai publicisztika művelése.

VII. Az önmegvalósítás kompetenciái

1. Felkészültség önművelési, önképzési tervek összeállításában a nyelvészet, az irodalomtudomány, a pedagógia, a filozófia, a szociológia területén.
2. A nyelvészeti, az irodalomtudományi és pedagógiai kutatások kutatási áganként való olyan mértékű ismerete, hogy
 - képes legyen a különböző kutatási területeken történő, mások által végzett különböző kutatások folyamatának és eredményeinek az adaptálására;
 - legyen felkészült legalább egy kutatási területen (pl. etimológia, dialektológia, filológia, szemantika, neveléstörténet stb.) kutatás végzésére szakmai műhelyek irányítása mellett vagy önállóan.
3. Kutatási tervek készítésében, kutatási költségek számításában, kutatási beszámolók készítésében való felkészültség.
4. Szakcikk-, tanulmány-, esszéíráshoz szükséges képességekkel való rendelkezés
5. Szakmai kommunikáció folytatására való alkalmasság az inter- és multidiszciplinaritás követelményei jegyében.
6. Az önmegvalósítás során egészséges önreflexióra való törekvés.

