

programok tervezésébe vagy a működők módosításába.

Kínálatunk népszerű, kurzusaink közkedveltek. Munkatársaimmal együtt örömmel tapasztaljuk, hogy továbbképző tanfolyamaink iránt nagyszámú kereslet mutatkozik a megyében (de megyén kívüli jelentkezőink is vannak évek óta). Évente 120-140 félé továbbképzést kínálunk.

Akkreditált program szerint haladó csoportjaink száma 90-100 között mozog. Az utóbbi három évben megyénkben több mint 8 ezer pedagógus, intézményvezető és intézményfenntartó vett részt továbbképzéseink valamelyikében.

Bauer Nándorné

Nemzetközi tendenciák

Rövid vitaindítómban arra vállalkozom, hogy a tanárképzés, továbbképzés (I) területén ma érzékelhető néhány nemzetközi tendenciára felhívjam a figyelmet, illetve ezekről a tendenciákról a mai magyar tanársággal kapcsolatban elgondolok. Nem valamiféle „kinyilatkoztatás” céljából teszem ezt, hiszen sokunknak sokféle „nemzetközi” tapasztalatunk van, ez irányú érdeklődésünket meghatározó tényezők (nyelvtudás, személyes és hivatali kapcsolatok, érdeklődés és érték-elkötelezettségek) alapján különféle tendenciákra figyelünk fel, és a hazai folyamatokat sokféle különböző irányban gondoljuk továbbfejleszteni. Céлом csupán az, hogy a vitához néhány adatot, tényét és személyes gondolatot szolgáltassak.

Az első ilyen „tendencia”, amelyről úgy gondolom, érdekes lenne beszélgetnünk, az, hogy egyre gyakrabban hallhatunk arról, miszerint a tanárok képzésében egy hármasságban: az alapoó képzés, a hivatásba bevezető képzés illetve a gyakorló tanárok továbbképzése egységben lenne érdemes gondolkodnunk. Vagyis a tanári hivatásra (szakmára, kinek hogy kedvesebb) való felkészülést az élet-hosszig tartó tanulás folyamatában kell egyre inkább elképzelnünk. Bármilyen vonzó is ez a megközelítés, nem tagadhatjuk le, hogy ez ma még mindenütt inkább az elméletek, a koncepciók és az általánosságok szintjén létezik, mintsem a mindennapos gyakorlatban. Érdekes kivételként szeretném most Önöknek

bemutatni azt a „szakmai profil”-csomagot, amelyet 1998 júniusától minden frissen végzett tanár kézhez kap az Egyesült Királyságban és amely az alapképzés, a hivatásba való betanulás és a továbbképzés (ma gyakrabban használt kifejezéssel: szakmai fejlesztés) közti kapcsolat megalapozását szolgálja.

Fenti időponttól kezdve ugyanis életbe lépnek azok a minősítési követelmények, standardok, amelyek szerint minden tanárképző intézménynek a frissen végző tanárokat (FVT) mérniük kell – ez a képesítés feltétele. Ez a szakmai profil-csomag (a Kezdő Tanár Profilja – KTP) egy űrlapot, a kitöltési útmutatót, valamint magát „a minősített tanári státus standardját (MTS)” tartalmazza. Ez utóbbit valójában egy didaktikai tankönyv rövid összefoglalójaként tudnám jellemezni. A következő témakörökre terjed ki: szaktárgyi tudás (de benne értik a tanulói tudásról való ismereteket, valamint a szaktárgyhoz köthető információs technológiák ismeretét is); a tanítás-tanulás tervezésére, az osztálytermi gyakorlat irányítására vonatkozó tudás; a tanítási-tanulási folyamat értékelésével, a munkával való elszámolással kapcsolatos tudás; a tanári státusra vonatkozó ismeretek (jogszabályi ismeretek, a tanítási folyamatokban érintett személyekkel való kapcsolattartásra vonatkozó tudás). A szabvány bevezetője hangsúlyozza, hogy nem az egyes végzős tanárokat kell az egyes elvárásokhoz mérni, hiszen a szakma maga ennél többet jelent, részben a kollektív, tantestületi,

iskolai munkában értelmezhető csupán, részben pedig olyan személyes és egyedi tulajdonságokon keresztül érvényesül, mint az illető tanár munkához való viszonya, kreativitása, befektetett energiája, lelkesültsége.

Ez a standard tehát valamilyen sorvezetőként működik a végzős hallgató személyére vonatkozó adatlap kitöltésekor. Mely adatlap azon túl, hogy tartalmazza, milyen stúdiumokat hallgatott az illető, valójában információt nyújt a FVT erősségeiről, valamint arról, hogy az MTS-hez képest milyen „szakmai fejlesztési prioritások” fogalmazhatóak meg vele kapcsolatban. (Figyeljünk fel arra, hogy nem erősségekről és gyengeségekről/hiányosságról van szó, hanem az utóbbi területen csupán a további fejlődés lehetséges irányairól.) Az erősségek és a fejlesztési prioritások megfogalmazása egyébként a képző intézet és a FVT közös munkája.

A dokumentum hangsúlyozza, hogy ezzel nem a FVT későbbi munkáltatóját vagy a munkájának értékelésével foglalkozó szakembert kívánják korlátozni, csupán információval szeretnék munkájukat megsegíteni. Másrészt pedig az FVT-t szeretnék abban segíteni, hogy a „hivatásba bevezető képzés” tervét a maga számára elkészítse. A terv egyébként az optimális megoldás keresése a FVT egyéni igényei, az iskola elvárásai, valamint az oktatás nemzeti céljai között. A KTP tehát segítség ahhoz, hogy a FVT tisztában legyen azzal, hogy mik az erősségei, mikre építhet, illetve hogy felelősséget vállaljon saját szakmai fejlődéséért és meg tudja fogalmazni annak céljait. Az adatlapon külön szerepelnie kell a FVT saját céljainak és a hivatásba bevezető képzés akciótervének is. Az akcióterv egyébként a FVT és az iskola megegyezésében születik. Itt érdemes megjegyezni, hogy az iskolai tantestületben külön felelőse van a hivatásba bevezető képzésnek. A profilcsomagban egyébként jelzik, hogy a tanárképzők kérhetik arra a FVT-t, hogy a teljes profilt visszaküldje nekik. A KTP részletes ismertetésével a tanárképzés

néhány általánosabb tendenciáját kívánjam megvilágítani. Mindenekelőtt a tanárképzés folyamatossá válásának fent említett tendenciáját (az alapképzés és a hivatásba bevezető képzés összekapcsolódását). Hiszen ha a képző intézményből kikerülő tanár számára elfogadottá válik az, hogy a felkészültsége hiányosságait mint a saját továbbtanulási (fejlesztési) preferenciáit értelmezze (és ehhez folyamatos, intézményesített segítséget és ösztönzést is kap), akkor az „élethosszig tartó tanulás” szép eszméje belső igénnyé válhat, a saját tevékenység folyamatos és tudatos megfigyelése (az önreflexió) pedig beépülhet a mindennapos szakmai tevékenységébe.

A képzés soha véget nem érő folyamatként való felfogása másrészt szükségessé teszi azt is, hogy intézményesített és rendszeresített kapcsolat alakuljon ki a képző intézmény, az iskola és a továbbképzés intézményei között. Mindennek célja a mindennapos iskolai gyakorlat folyamatos megfigyelése, értékelése és jobbítása, azaz ennek a viszonyrendszernek a központi eleme az iskolai gyakorlat, ezt szolgálja a tanárok felkészítése és továbbképzése. Bármennyire evidensnek tűnik is ez a gondolat, valószínűleg ebben bújjik meg a nemes célok megvalósíthatóságának legfőbb akadálya, hiszen mindegyik intézményrendszer alapvetően a saját feladatára összpontosít és az együttműködés többletenergiaikat, szervezést, esetleg új munkaköröket stb. igényelne. Nem csodálhatjuk, hogy az új angol rendszerről szóló első (szórványos, szóbeli) információk az együttműködésre való kölcsönös hajlam korlátozottságát emelik ki.

A fenti példa egy másik tendenciára is felhívja a figyelmünket: arra, hogy a képzés szélesen értelmezett folyamatában erősödnék a standardizálás, szabványosítás, a mérhetőség iránti igények. Ez ma az oktatási ágazat minden területén (fenntartás, munkaerő-gazdálkodás, tanulói értékelés stb.) jól érzékelhető tendencia, ami szorosan összefügg a hatékonyság iránt a közzsférában is egyre erősebben

jelentkező elvárással. Ahogy az oktatás egyéb területein, úgy a tanárképzéssel kapcsolatban is erősödik az az igény, hogy az intézmények számoljanak el a munkájukkal, mérjék eredményeiket, feleljenek meg általános kívánalmaknak. Ennek számos példájával (például programok, intézmények akkreditációja, tanárképzési követelmények) már ma is mindennaposan találkozunk a magyar tanárképzés és továbbképzés gyakorlatában, de valószínűsíthető, hogy ez a tendencia a közeljövőben csak erősödni fog.

A változásokból még egy tartalmi elemet emelnék ki: azt, hogy a tanári tudás egyre meghatározóbb elemeivé válnak ma a tanulói tudásról, a különböző tanulási utakról és igényekről való ismeretek. Mindez tükrözője a hagyományos tanári szerepek változásának: annak, hogy az ismeretközlő, ismeretátadó funkció helyett a tanári munkában előtérbe kerül a tanulói személyiségfejlesztői, a tanulói tudásszerzést irányítói funkció.

A nemzetközi gyakorlatban azonban – a magyarhoz hasonlóan – ma még kevésbé érvényesül a tanárképzés fenti, hármas egységben történő értelmezése, és a nemzetközi szakirodalomban is vagy az alapképzéssel, vagy a továbbképzéssel foglalkozó szakkikkével, tanulmányokkal találkozhatunk. A következőkben én is külön-külön foglalkozom a két területtel, néhány gondolat erejéig.

A tanárok alapképzésében viszonylag nehéz általános tendenciákról beszélni, hiszen a képzés mindenütt inkább a felsőoktatási rendszerek fejlődésének nemzeti tendenciáit, lehetőségeit és törekvéseit tükrözi. Itt talán a saját nemzeti sajátossá-

gainkról, különösségeinkről érdemes szót ejtenünk. A magyar tanárképzési rendszer egyik sajátossága mindenképpen a képzés tagoltsága, töredezettsége. A mai magyar közoktatás rendszerében hat főbb pedagógusi végzettségű csoportot különböztetünk meg (lásd az 1. táblázatot), amely végzettségeket kb. 53 különböző felsőoktatási intézményben lehet ma megszerezni. Az utóbbi egy-másfél évtizedben érzékelhetőek a tanárképzés egységesítésére irányuló különböző (oktatáspolitikai, intézményi stb.) törekvések. E téren viszont talán érdemes lenne a francia tanárképzési rendszerben bekövetkezett integrációs mozgásokat figyelemmel kísernünk, azok tanulságait megszívlelnünk. (2)

Másrészt viszont érdemes arra is felfigyelnünk, hogy miközben a magyar tanárképzésben végzők kb. egyharmada számára kínál egyáltalán elhelyezkedési lehetőséget a mai magyar közoktatás, nemzetközi összehasonlításban nálunk igen magas a tanárképzésben résztvevők aránya (lásd a 2. táblázatot).

A tanár-továbbképzés hazai sajátosságainak nemzetközi tendenciák fényében történő vizsgálatához jó eligazítást adhat annak a nemzetközi szemináriumnak az anyaga, amelyet 1998. május 15-16-án Budapesten OECD-szakértők és magyar szakemberek részvételével szerveztek és amely anyag tartalmazza az OECD nyolc országra kiterjedő 1998-as, e témakörben lefolytatott vizsgálatát is. (3) A gazdag anyag tanulmányozása arról is meggyőzheti az olvasót, hogy a továbbképzés területén a különböző országok gyakorlatában sokkal erősebb a hasonlóság, mint

Tanulói korcsoport	Tanári végzettség	Arányuk a tanári munkaerő százalékában
3-6/7	óvodapedagógus	19
6-10/12	tanító/nő	22
10-14/16	általános iskolai tanár/nő	28
14-18/19	közéiskolai tanár/nő	17
14/16-18/19	szakmai elméleti tárgyat oktató, szakoktató	7
6/7-18/19	gyógy pedagógus	2

1. táblázat: Főbb tanári csoportok Magyarországon

Ország	Az összes végzetthez viszonyított arány	A 20-24 évesekhez viszonyított arány
Ausztria	15,7	4,5
Cseh Köztársaság	18,9	4,6
Dánia (1991)	18,3	10,9
Finnország (1992)	12,9	12,2
Franciaország	13,72	12,55
Görögország (1991)	11,7	4,1
Magyarország	35,0	14,0
Olaszország (1993)	2,7	0,7
Hollandia (1991)	12,5	7,1
Lengyelország	17,4	8,8
Szlovénia	11,2	5,4
Spanyolország (1991)	9,9	4,2
Egyesült Királyság (1991)	8,5	7,8

2. táblázat: A tanárképzésből kikerülők aránya a felsőfokon végzettek között, 1993/94

Forrás: Ladányi Andor In: Szabó László Tamás: Tanárképzés Európában. Oktatókutató Intézet, Bp 1998.

Vizsgált csoport	Tevékenységi forma		
	Felsőfokú tanulmányok (jelenleg)	Szervezett továbbképzés (az elmúlt öt évben)	Tanfolyam
Férfi	14,6	53,5	48,4
Nő	9,1	67,4	58,1
20-29 éves	24,7	49,1	69,0
30-39 éves	11,5	68,7	59,7
40-49 éves	8,0	71,6	53,3
50-59 éves	2,3	55,6	44,0
60 éves és felette	-	16,7	29,2
Tanító	9,2	70,3	53,4
Általános iskolai tanár	10,3	66,6	56,2
Középiskolai tanár	8,1	59,6	57,3
Egyéb (szakmai) tanár	10,6	53,3	57,7
Nincs tanári végzettsége	38,2	41,6	53,4
Általános iskola	8,9	69,1	54,4
Általános- és középiskola	13,2	61,5	62,3
Csak gimnázium	7,8	50,0	52,7
Gimnázium és szakmai képzés	13,4	56,5	62,3
Szakmai középfok	14,3	58,7	54,4
Főváros	12,6	66,1	67,9
Megyei jogú város	9,9	62,1	59,0
Egyéb város	10,4	63,5	49,2
Község	10,3	66,1	52,1
Helyi önkormányzat	10,6	65,9	55,8
Önkormányzati társulás	7,9	61,0	54,5
Megyei, fővárosi önkormányzat	13,3	53,3	54,2
Egyéb, nem önkormányzati	7,6	61,4	54,2
Összesen %	10,5	64,1	55,7
Összesen N	252	1539	1334

3. táblázat: Új képzettségek, ismeretek megszerzésében való részvétel (%) Forrás: Deák Zsuzsa: A pedagógusok munkája. In: Nagy Mária: Tanári pálya és életkörülmények, 1996/97. Okker, Bp 1998. 82. old.

az alapképzés inkább nemzeti hagyományokhoz kötött rendszerében. Itt talán határozottabban érvényesül a képzés mindennapos iskolai gyakorlatot szolgáló jellege is. Ezt tükrözi az a terminológiai változás is, hogy továbbképzés helyett ma egyre inkább a tanárok „szakmai fejlődéséről” beszélünk és a hagyományos továbbképzési formák mellett egyre inkább benne értjük az egyéb (például tanfolyami) képzést, az iskolai szintű területi ön- vagy továbbképzéseket is.

Végezetül egy 1996/97 fordulóján a magyar tanárok reprezentatív mintáján készült országos adatfelmérés adatai alapján szeretném bemutatni, hogy a magyar tanári társadalom milyen nagy nyitottságot mutat az új ismeretek megszerzése iránt. Az adatok azt is jól mutatják, hogy e téren

viszont a tanárság meglehetősen rétegzettnek tekinthető (lásd a 3. táblázatot).

Jegyzet

- (1) A „tanárok” kifejezést összefoglaló fogalomként használom az óvodapedagógustól kezdve a gyógy-pedagóguson át a középiskolai tanárig a közoktatás területén ma működő különböző előképzettségű tanárokat beleértve.
- (2) Lásd például Pierre LADERRIERE előadását az Open Society Institute. Budapest és a World Bank 1998. decemberében Budapesten megrendezett konferenciájának összefoglaló anyagában (Improving Education Systems: Strategic Priorities for Teacher Training and Development, and the Monitoring of Teacher Quality. OSI - World Bank, 1999).
- (3) Pedagógus-továbbképzés: *Befektetés a jövőbe*. Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ, Pilisborosjenő, 1998.

Nagy Mária