

Kocsis Mihály

**Pedagógusképzés
és -továbbképzés**

az iskolakultúra 1998/11 melléklete

Vázlat a pedagógusképzés és -továbbképzés problémáinak elemzéséhez és néhány megoldásjavaslat kidolgozásához a képzési követelmények, az egységes pedagógusképzés, az intézményi integráció, az országos kreditrendszer bevezetése és a pedagógus-továbbképzés összefüggésében. A vázlat néhány pontja beépült a Kritika és koncepció (Zsolnai József–Kocsis Mihály, Pécs, 1997, JPTE Tanárképző Intézet, 89 o.) című anyagba. A pedagógus-továbbképzés átalakulásának első tapasztalatai címmel Gönczöl Enikőtől informatív összeállítás jelent meg az Iskolakultúra szeptemberi számában (1998/9., 120–127. o.). A szerző bemutatja azt a törvényi és kormányrendeleti háttérrel, amely a továbbképzés jelenlegi kontextusát meghatározza, majd részletesen szól a programok 1997. és 1998. évi kínálatáról. 1997 tavaszán az egyetemek, főiskolák és más szakmai szervezetek a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felhívására mintegy 5500 program leírását küldték be. Ezek 1997 nyarára meg is jelentek a Művelődési Közlönyben.

A programok közzétételét nem előzte meg semmiféle szakmai kontroll, így azok minőségéről valós képet nem kaphatunk. A szerző utal arra, hogy a tanfolyami kínálat döntő hányadát a pedagógus-továbbképzés terén nagy tapasztalattal rendelkező, jól ismert intézmények küldték be, ezért a kép megnyugtató. Az intézmények megoszlását bemutató táblázat ezt a kijelentést meg is erősíti (121. o.). Az intézménytípusok elemzése azonban elmarad. A különböző programokat meghirdető intézmények száma összesen 395, amelyből gazdálkodó- és egyéb szervezet 196, a felsőoktatási, közoktatási, szakmai és pedagógiai szolgáltató szervezet pedig 175. Valószínűleg ez utóbbi csoportba kerülő intézmények tekinthetők jól ismertnek és tapasztaltak. Az alapítványok ide- vagy odasorolása még árnyalhatja a képet, de alapvetően nem befolyásolja.

Az 1997 nyarán közzétett tanfolyami listák a pedagógus-továbbképzés terén „túlkínálati piacot” teremtettek. Ebből adódóan a jelentkezők alacsony száma miatt a meghirdetett programok fele sem indulhatott, ugyanakkor pedagógusok százai várhattak feleslegesen a meg nem szervezhető tanfolyamokra. Így történhetett, hogy a továbbképzések első fordulójára sok esetben a meghirdetők és a jelentkezők számára is csalódást okozott. Ez a tény a minőségi kontrollon túl felveti a területi szűrés vagy összehangolás kérdését is. Ezekről a problémákról az összegzés nem szól, pedig a képzésre és továbbképzésre vállalkozó intézmények kritikája az 1998-as tavaszi programhirdetések számának drasztikus csökkenésében – az 1997-es 5500-zal szemben 1800 beküldött program – már erősen megmutatkozott. (Bár lehetséges, hogy a csökkenésben az eljárási díjak befizetésének kényszere is szerepet játszott, ezt valószínűleg nem lehet egyetlen okként kezelni.)

A fent hivatkozott összegzés részletesen szól az első év tapasztalatairól, mondandóját jól áttekinthető ábrákkal egészíti ki. Az elemzés – a szerző által is deklaráltan – nem tekinthető reprezentatív mintán alapulónak, ezért megállapításai csupán a kérdőívet beküldőkre érvényesek. A különböző továbbképzésekről nyilatkozóknak 89,4%-a a képzéssel teljes mértékben vagy nagyjából elégedett volt (124. o.), azt azonban nem lehet tudni, hogy hogyan nyilatkoztak volna a nem válaszolók vagy az el sem indult tanfolyamokra jelentkezők.

Az említett összegzésből a pedagógusképzésben és a pedagógus-továbbképzésben kitüntetett érintett felsőoktatási intézmények számára ma elsősorban az a folyamat az igazán érdekes és fontos, amelyben beküldött programjaik az akkreditáció során megmérettetnek. Bár bejelentett tanfolyamaikat addig is meghirdethetik, azok legitimmé akkreditálás után fognak majd válni. Ebből adódóan az egyetemek és főiskolák számára a pedagógus-továbbképzés ma kurrens téma.

A pedagógusképző intézmények szakmai közvéleményét az előzőekben elmondottakhoz hasonlóan érdeklő téma az integráció kérdése. Az elmúlt években nagyon sokan és nagyon sok fórumon fejtették ki álláspontjukat, vitattak meg koncepciókat és ellenkoncepciókat, alapvető változások azonban nem történtek. A viták középpontjában többnyire a struktúrák álltak, ezért a tartalmi integráció – amely egyébként a folyamat lényegét jelentené – többnyire háttérbe szorult. A remélt átalakulások elmaradása (vagy pénzügyi előnyök megszerzése érdekében – például Világbanki pályázatok – csak papíron való megszületése) következtében az intézményi integrációval kapcsolatos törekvések – illetve az erre vonatkozó egyéni, intézményi vagy különböző érdekcsoportok által megfogalmazott elképzelések – inflálódtak. Az e területen várható változások folyamatát valószínűleg fölgyorsítja az a vi-taanyag, amelyet az Oktatási Minisztérium 1998. szeptember 30-i dátummal gyors véleményezésre adott át a felsőoktatási intézmények vezetőinek és vezetői fórumainak.

Az eddigiekben említett két témakör – a pedagógus-továbbképzés és az intézményi integráció – látszólag nem tartozik szorosan össze. A pedagógusképzés és -továbbképzés problémáinak számbavétele során azonban mindkettővel találkozhatunk, így elemzésük nem kerülhet meg. A pedagógusképző intézmények életében – ugyanúgy, mint bármely más típusú intézmény esetében – mindig vannak aktuális, rövidtávon megoldandó feladatok, és a felszínen éppen nem látható, kevésbé aktuálisnak tűnők is. Az alábbiakban megkísérlem áttekinteni azokat a tényezőket, amelyek elemzése egy koherens képzési és továbbképzési rendszer építése során megkerülhetetlennek látszik, és amelyek kontextusában a pedagógusképzés területe is új megvilágításba kerülhet.

A problémaháttér

A pedagógusképzés környezeti kihívásai

A közoktatási rendszer munkaerőpiacán az elmúlt 7–8 évben jelentős változások – az iskolaszervezet megbomlása, az oktatás liberalizálódása, az alternatív programok piacának kialakulása, a törvényi szabályozás új területei: a 16 éves korig tartó tankötelezettség, a Nemzeti Alaptanterv megjelenése, a vizsgarendszer várható bevezetése, új pedagógus-kompetenciák igénye stb. – következtek be. A fenti változások mellett demográfiai apály érte el az iskolákat, amely már a középiskolai korosztályoknál tart *(lásd: táblázat)*.

Év (január 1)	6 éves	14 éves	18 éves
1990	123,2	190,1	142,5
1995	122,8	145,3	180,0
1996	122,1	139,7	172,8
1997	124,1	130,9	172,9
1998	126,3	124,7	163,8
1999	121,1	122,5	145,6
2000	116,6	127,8	139,9
2001	117,6	125,9	131,2
2002	117,6	124,7	125,0
2003	117,1	123,3	122,8
2004	116,4	122,7	128,1
2005	116,1	125,3	128,2
2006	116,5	126,9	126,4
2007	116,2	121,8	125,2
2008	115,8	117,4	123,1
2009	114,9	118,7	125,8
2010	114,8	118,7	127,5

Az iskolarendszer fokozataiba belépő korosztályok népességének száma és előrejelzése (ezer fő)

A táblázat adatai jól érzékeltetik, hogy a nagy népességű korosztályok éppen most hagyták el a középiskolákat, és létszámuk hat év alatt várhatóan 180 000-ről 130 000 fő alá csökken, miközben újabb demográfiai hullámra láthatóan semmi esély sincs. Ez a tendencia alapvetően befolyást gyakorol a közoktatás rendszerére, így a pedagógusok foglalkoztatására is.

1989 és 1994 között az általános iskolát elvégzettek száma 171 000-ről 137 000-re csökkent. A középiskolában továbbtanulók aránya ugyanekkor 48%-ról 60%-ra növekedett. Ez a 12%-os növekedés azonban mindössze arra volt elegendő, hogy a középiskolák első osztályaiban a tanulók létszáma ne csökkenjen számottevően.

2001-ben az általános iskolát végzett korosztály 70–75%-ának kellene a középiskolán áthaladnia, hogy ezen az iskolafokozaton újabb jelentős létszámcsökkenés ne következzen be. Bár a közoktatási rendszer prognózisai az adott évre a tanulók 70%-át várja ezekben az intézményekbe, a mai viszonyaink között ez a feladat illúziósnak tűnik, tehát a tanulólétszám csökkenésével reálisan számolhatunk. Ebből adódik az a következtetés, hogy ha a tanulókat mégis ilyen nagy arányban szeretné a közoktatás-politika az érettségiig eljuttatni, akkor alapvetően új szakmai attitűddel és a professzionalitás kritériumainak eleget tevő hozzáértéssel kell a képző intézményeknek felruházniuk a leendő pedagógusokat.

A folyamatosan csökkenő tanuló-létszám jelentősen befolyásolja a pedagógus munkaerő-szükségletet, mert arra ösztönzi az oktatásügyi szakirányítást és az iskolafenntartókat, hogy ennek arányában csökkentsék a pedagógusok létszámát is. Ezt a hatást erősíti az az intézkedéssor is, amely a közoktatási törvény módosítása kapcsán 1996. szeptemberétől 24 fős osztály-átlagokkal és beosztott pedagógusonként 20 órás tanórai kötelezettséggel számol. Az említett három tényező – az egymást követő korosztályok létszámának csökkenése, az osztály-létszámok és a kötelező óraszámok növekedése – a közoktatás rendszerében jelentős pedagógus-felesleget fog okozni, nem csak átmeneti jelleggel.

A kialakuló helyzetet az is súlyosbítja, hogy a pedagógusképző intézmények az elmúlt években növelték felvételi keretszámaikat (1993-ban 13 000 fő, 1994-ben 13 500 fő, 1995-ben 14 700 fő), amelynek eredményeként először *1998-ban komoly elhelyezkedési gondokkal találkozhatnak majd a pályakezdők*. Ez a prognosztizált hatás annak ellenére be fog következni, hogy a pedagógus pályára készülők egy része már az indulásnál – kényserből, vagy a jobb életkörülmények reményében – pályaelhagyóvá válik.

A közoktatási rendszer (óvoda, általános iskola, középiskola) összesen betöltött álláshelyeinek a száma 1995-ben 164 003 volt. Ha a rendszer változatlan feltételekkel működik tovább, ha a pedagógus korcsoportok létszámát kiegyenlítettnek tekintjük és ha átlag 30 éves munkaviszonnal számolunk, akkor a pálya szakember-szükséglete évente maximum 5500 fő körül mozog. Ez az ideálisnak tűnő állapot azonban nem létezik, hiszen nagyon sok „zavaró” tényező befolyásolja, például az egyes korcsoportok létszámának kiegyenlítetlensége, a nyugdíj-korhatár várható növekedése, a gyermek-, illetve a születési létszám folyamatos csökkenése, az osztályok létszám-átlagának emelése, a kötelező óraszámok növelése stb. Mindebből az következik, hogy a pályakezdő pedagógusok a jövőben évenként feltehetően 5.000-nél lényegesen kevesebb álláshely közül választhatnak. (Ez a kijelentés természetesen csak akkor érvényes, ha a közoktatási rendszer a következő években is a jelenlegi paraméterek között dolgozik, azaz nem következik be alapvető változás, például a tankötelezettség 18 éves korig történő felemelése.)

A környezeti kihívások sorába tartozik a társadalmi változások gyors folyamata, a pedagógus pálya alapvető átalakulása, a pedagógusokkal szemben megfogalmazott vagy megfogalmazható elvárásoknak a képzésben való érvényesítése. Az elmúlt években a pedagógus pálya átalakulásával kapcsolatban sok elképzelés született, ezek közül néhány a törvényi szabályozás rangjára is emelkedett, például a pedagógusok rendszeres továbbképzése, a pedagógus-szakvizsga stb. A pedagógus pálya jövőjének a társadalmi változásokból és az „információs társadalom” kihívásaiból eredő elemzésére eddig azonban kevesen vállalkoztak, ebből adódóan a lehetséges megoldásváltozatok sem ismertek. Ezen

a téren a pedagógusképzés és továbbképzés egyelőre teljesen felkészületlen. Bár *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája* című szakanyag részletesen szól a pedagógus-képzés és a továbbképzés korszerűsítéséről, az abban felsorakoztatott elvárások a mai mindennapi gyakorlat „meghosszabbításának” intervallumába esnek. A pedagógus szakma „jövője” valószínűleg más pályán halad.

Összegezve: a munkaerő-kereslet szempontjából kimondható, hogy a közoktatási rendszer egyre kevesebb és egyre jobban felkészült pedagógust igényel. A pedagógusképzés adekvát válasza csak a képzés minőségének javítása, a flexibilis, konvertálható és továbbítható tudással rendelkező, folyamatos önreflexióra képes pedagógusok kibocsátása lehet.

Az alapidokumentumok

1996 tavaszára – a felsőoktatási és a közoktatási törvények módosításának országgyűlési megszavazásával, a Nemzeti Alaptanterv elfogadásával és megjelenésével – kialakult az a kontextus, amelyben az oktatásügy két nagy rendszere, a közoktatás és a felsőoktatás az elkövetkező években mozoghat. A pedagógusképzés mint a mindkét nagy rendszer által befolyásolt terület részletesebb tartalmi szabályozása is megtörtént (az óvodapedagógus és tanító képesítési követelmények: 158/1994.(XI.17.) Korm. rendelet, egységes tanári képesítési követelmények: 111/1997.(VI.27) Korm. rendelet, felsőoktatási tanulmányi pontrendszer: 90/1998.(V.8.) Korm. rendelet, pedagógus-továbbképzés, pedagógus-szakvizsga: 277/1997.(XII.22.) Korm. rendelet). 1996. novemberére elkészült *A magyar közoktatás távlati fejlesztésének stratégiája*, amely a pedagógus szakma kritikájával, a pedagógusképzés és a továbbképzés korszerűsítésével kapcsolatos kívánalmak felsorolásával közvetve hatást gyakorol a tartalmi szabályozásra is. Minden bizonnyal hatással lesz a szerkezeti és tartalmi változásokra az 1998 nyarán hivatalba lépő kultuszkormányzat programadó, értékelő és korrigáló szerepe is, amelynek jelei a Nemzeti Alaptanterv, az intézményi integráció és az említett kormányrendeletek terén már érzékelhetők.

A kialakult helyzet nem érte váratlanul a pedagógusképzés intézményhálózatát és rendszerét. A felsőoktatási törvény előkészítésének időszakában a helyzetfeltárás, elemzés és tervezés terén a pedagógusképzés e feladatok elvégzésére vállalkozó szakembereit és felelőseit hipermotilitás jellemezte. Ennek eredményeként 1989-től tanácskozások, vitatülések, konferenciák, műhelytalálkozók sorozata foglalkozott a pedagógusképzés és továbbképzés mindennapi gyakorlatával, szembeűnő problémáival, a várható jövő megtervezésével, az álláspontok tisztázásával és közelítésével, állásfoglalások megfogalmazásával vagy az érdekérvényesítési technikák kidolgozásával. (Ezek sorából is kiemelkedik az 1991 tavaszán rendezett, és több héten át tartó vitasorozat, amelynek előre tervezett témáiban az intézményhálózat minden szintjéről jelentkező szakemberek tartalmi korlátozás nélkül fejthették ki véleményüket. Összefoglalását a folyóiratok aktuális számai mellett lásd: *Tanárképzésünk megújítása*. Szerk.: S. Faragó Magdolna. Budapest, 1993. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. 324 p.) Mindezek eredményei, tapasztalatai dokumentumok sokaságában objektiválódtak. Azt azonban sajnálattal kell megállapítani, hogy ennek ellenére sem született meg egy „Jelentés a magyar pedagógusképzés és továbbképzés helyzetéről” típusú összefoglaló szakanyag, amely alapul szolgálhatott volna a felsőoktatás-irányítás dokumentum-előkészítő munkájához. Ez valószínűleg az intézményi széttagoltsággal, a különböző iskolafokozatokra felkészítő egyetemek és főiskolák eltérő érdekeivel és eltérő érdekérvényesítő képességeivel, az intézményi szintek közötti párbeszéd hiányával, illetve a szisztematikus helyzetfeltárás és a szakmai jövőkép felvázolásának elmaradásával magyarázható. Mindezek együttesen eredményezheték az elkészült alapidokumentumok (felsőoktatási törvény, közoktatási törvény, képesítési követelmények és tervezetek stb.) ellentmondásait, a strukturális és tartalmi problémákra adekvát és egyértelmű választ adni nem tudó rendelkezéseit.

Megoldandó problémák

„Zsákutcs” képzés

A felsőoktatási törvény kétszintű pedagógusképzési rendszerről rendelkezik. Jelenleg a főiskolai szintet három intézménytípus – az óvóképző, a tanítóképző és a tanárképző főiskola – képviseli. Ezen a szinten az egyes intézmények között nem kidolgozott az átjárás, tehát nincs egyenes továbbtanulási útja az alacsonyabb életkorra felkészült pedagógusoknak vagy jelölteknek, ha a szakmai hierarchiában előbbre szeretnének jutni. Az óvóképző és a tanítóképző főiskolák végzős hallgatóival szemben megfogalmazott képesítési követelmények 1994-ben jelentek meg és szerepük volt abban, hogy a képzés időtartama 3 évről 4 évre növekedjen. A tanárképző főiskolák esetében a felsőoktatási törvényben deklarált egységes tanárképzés képesítési követelményei a meghatározóak, azonban a felkészítés időtartama és életkor-pedagógiai kompetenciája nem változott. Így jelenleg a főiskolai szintű pedagógusképzés mindennapi gyakorlata három intézménytípusban és két képesítési követelménysor alapján folyik.

A tanítóképző főiskolák és a tanárképzés között ma nincs a rendszerbe épített átjárás. A tanítók – és az óvodapedagógusok – felsőoktatási tanulmányaikat gyakorlatilag kénytelenek előlről kezdeni, ha tanári képesítést vagy doktori címet szándékoznak szerezni. Ez a kijelentés érvényes az egyetemeken „futó” pedagógia szakra is, amely alapszakként tételezve – a bármilyen szintű előtanulmányok ellenére is – csak négy éves képzés után adhat újabb diplomát. Ezért a tanári képesítés felől vizsgálva az óvóképzés és a tanítóképzés gyakorlatát, az zsákutcsnak minősül. 1995-től kezdődően a tanítóképzés időtartama a korábbi 3 évről 4 évre emelkedett, azonban ez nem járt együtt a tovább építhető tudományágak, szakterületek, tantárgycsoportok vagy tantárgyak meghatározásával, így a korábbi állapot – azaz a zsákutcs jelleg – konzerválódott. (A kötelezően választható műveltségi területek – amelyek az 5–6. osztályok tanítására is felkészítik a jelölteket –, rendszere sem változtat ezen a helyzeten, mert az „átválthatóság”, a „beszámíthatóság”, a szakmai elfogadottság ügye rendezetlen.) Kevésbé ellentmondásos az átjárás az óvóképző és a tanítóképző főiskolák között, mert az óvoda-iskola terén szerzett közös tapasztalatok elégséges alapot nyújtanak a tartalmi együttműködéshez.

A tanárképző főiskola a jelenlegi szintről (a főiskolai szintről) felfelé szándékozik lépni, hiszen az egységes tanárképzés – azaz az egyetemi szintű tanárképzés – koncepciója erre inspirálja. Azonban az egyetemi és a főiskolai tanárképzés közötti átjárhatóság sem strukturális, sem tartalmi téren nem tisztázott. Az egységes tanárképzés képesítési követelményei az itt feszülő ellentmondást nem oldják fel.

A tanárképző főiskolákat a közoktatási törvény alkalmazási feltételei is „lépéskényszerbe” hozzák. A Nemzeti Alaptanterv 1998-as bevezetését követően az általános iskolai tanárok „kiszorulnak” az 5–6. osztályokból, mert a tanítóképző főiskolák a kötelezően választható műveltségi területeken ezeket az osztályokat is felkészítési kompetenciájukba vonták. Ugyanakkor a „felfelé” nyitás lehetőségét csak a 10. osztályos iskolákban ismeri el a közoktatási törvény, az általános iskolai tanárokat a középiskolák 1–2. osztályaiban nem engedi tanítani. A 10. osztályos iskolák tömeges megjelenése jelenleg nem prognosztizálható, de egy ilyen irányú fejlődési folyamat szorgalmazása a tankötelezettségi korhatár 18 éves korig tartó lehetséges kiterjesztésének deklarálása után nem is lenne bölcs közoktatás-politikai döntés. Ezért egyetlen út marad: az egyetemekkel közösen kidolgozott egységes tanárképzés tartalmi és strukturális feltételeinek a megteremtése. E folyamatban az egyetemek még nem látják érdekeltységüket, inkább az ellenérveket sorakoztatják fel. Ezért úgy tűnik, hogy az új – vagy megújult – alapdokumentumok a tanárképző főiskolákat „válságközeli” állapotba kényszerítették.

Mindezek eredményeként a rendszerben sok a „zsákutca”, nem biztosított a pedagógusok szakmai előmenetelének felesleges kitérőktől és ismétlésektől mentes útja. Az egységes ta-

nárképzés koncepciója egyelőre csak elképzelésként él, de ez az elképzelés sem képes „kezelní” az alacsonyabb életkorra felkészítő intézményekben végzetek szakmai mobilitását.

Integrációs előnyök és zavarok

A felsőoktatási törvény a területileg és tartalmilag *is széttagolt intézményhálózat integrációját sürgeti.* (Ezt a szándékot erősíti az új kormány programja is.) A jelenleg megfigyelhető egyesülési, illetve szövetségbe tömörülési elképzelések változatos képet mutatnak, helyenként támogatva, máshol akadályozva a lehetséges pedagógusképzési integrációkat. Az egyetemek várható többkarúsága sok előnnyel járhat a pedagógusképzésre nézve is, ha biztosítja a jelöltek egy szervezetben belüli egyenes továbbhaladását. Ebben az esetben könnyebb a képzési fokok tartalmi egyeztetése, a képzési követelmények közös megfogalmazása, a kreditrendszer egységes értelmezése, a graduális képzésre épülő posztgraduális képzési rendszer kiépítése és az adott régió munkaerő-piacához való flexibilis alkalmazkodás. Más esetben a pedagógusképzés kiépítendő kapcsolatrendszere szükségképpen túllép az újonnan kialakult szervezeti kereteken (például egy elképzelt agrár, műszaki, és tanárképző főiskolai integráció esetén), keresve hallgatói számára a perspektivikus kapcsolatokat, kevesebb figyelmet fordítva a belső kooperációra.

Bizonytalanság a „képesítési követelmények” körül

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium kijelölt főosztálya – illetve a feladat elvégzésére felkért bizottságok – már közel egy évtizede foglalkoznak a képesítési követelmények megfogalmazásával és elfogadtatásával. Ennek eredményeként 1994. végére megszületett a tanítói, a konduktor-tanítói és az óvodapedagógusi szakképzettségekkel kapcsolatos kormányrendelet, majd 1997. nyarára az egységes tanári képesítéssel foglalkozó kormányrendelet. Az 1997-es rendelet – szemben az 1994-es rendelettel – csupán a tanári szakma szakmai elvárásait fogalmazza meg, a szakokét nem. Ez a megoldás abból az elképzelésből született, hogy az egységes tanári képesítéssel társuló szakok (például matematika, biológia, történelem, idegen nyelv stb.) is elkészítik a saját képesítési követelményüket és a kettő együtt lesz érvényes a tanárookra. A természettudományi (166/1997/X.3. Korm. rendelet), a műszaki (157/1996/X.22. Korm. rendelet) szakok követelményei időközben megjelentek, a bölcsészettudományi és művészeti szakok követelményei egyelőre még váratnak magukra. Az egységes tanári képesítést megfogalmazó kormányrendelet a tanárokkal szemben támasztott követelményeket a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati képzési követelményekre szűkíti, figyelmen kívül hagyva azt a kemény korlátot, hogy a pedagógus szakma nem a szakképzés és a pedagógiai képzés szimpla összege, hanem más minőség.

A kreditrendszer anomáliái

Az alapdokumentumok arra inspirálják a felsőoktatási intézményeket, hogy az országos kreditrendszer kidolgozásával minél előbb valósuljon meg az intézmények közötti átjárás lehetősége. E folyamatban a kidolgozóknak tekintettel kellett lenniük az európai kreditrendszerre is, hogy csatlakozás esetén a kompatibilitás, az országok közötti átjárhatóság is biztosított legyen. Az alapdokumentumok azonban nem adnak elegendő útmutatást a helyi pontrendszerek kidolgozóinak, nem pontosan tisztázták a kreditrendszer munkálatainak alapjait, a betöltendő funkciók és a rendszert elfogadni kötelesek köre. További problémát jelent, hogy egyelőre az európai kreditrendszer is kidolgozatlan, tehát nincs meg az a bázis, amely mintául szolgálhatna (talán szerencsére), vagy amelyhez viszonyulni lehetne.

A szakpedagógus-képzés mint „hiánycikk”

A pedagógus szakma egy-egy problémakörének művelésére (pl. tantervfejlesztés, értékelés, vizsgáztatás, iskolaelemzés, tankönyv- és taneszközfejlesztés stb.) irányuló spe-

ciális képzés, a szakpedagógusok főkészítése – a szakképzésben már jól kiépített posztgraduális képzési rendszerhez hasonlóan – csak a továbbképzési rendszerben képzelhető el. A szakpedagógusok hiánya többnyire akkor válik szembetűnővé, amikor a közoktatási rendszer jelentős változások előtt áll, vagy nagyobb feladatokra készül (pl. a Nemzeti Alaptanterv bevezetése kapcsán a helyi tantervek készítése). Ugyanakkor a szakpedagógusi felkészültség egyelőre nem épült be a szakmai hierarchiába. Ennek oka az, hogy az alapdokumentumok nem rendezik megnyugtatóan a pedagógus-továbbképzés ügyét. Bár a pedagógus-továbbképzésről és a pedagógus-szakvizsgáról szóló kormányrendelet életbe lépése, az Országos Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság létrehozása és működése jelentős minőségi változást eredményezhet, egyelőre nem „szervesült”, nem épült be a pedagógus szakma egészébe, egyelőre nem segíti a pedagógus életút perspektivikus tervezését. Nem kidolgozott az a szakmai hierarchia, amelyben például egy tanító a választott életkor-pedagógiai területét el nem hagyva a „ranglétrán” feljebb léphetne, ugyanakkor a posztgraduális képzésben nem kellene megismételnie a már egyszer elvégzett stúdiumainak egy részét. A példa érvényes az óvóképzőben és a tanárképző főiskolán végzettekre is. Ez a problémakör természetesen összefügg a kreditrendszer országos elfogadásával, illetve az egységes pedagógusképzési és továbbképzési rendszer fokozatos kidolgozásával.

A pedagógusképzés „profiltisza” struktúrájának összeomlása

Az évtizedekig szilárd struktúrát mutató közoktatási és pedagógusképzési rendszer (*Függelék: 1. ábra*) egymásra vonatkoztatott „profiltisza” képe – amelyben egy közoktatási rendszer-béli egységre, azaz egy korcsoport tanítására egy pedagógusképzési intézménytípus készítette fel hallgatóit – mára megváltozott. A korábban csak az általános iskola 1-4. osztályos tanulóinak tanítására felkészítő tanítóképző főiskolák az 5-6. osztályokat is képzési kompetenciájuk körébe vonták. Ugyanakkor az egyetemek lefelé „terjeszkedtek”, hallgatóikat az általános iskola 5. osztályától kezdődő szaktanári feladatokra készítik fel. (E törekvésben még a Nemzeti Alaptanterv megjelenése előtti, de már a kétszintű pedagógusképzés fokozatos bevezetésének deklarálása utáni időszak tükröződik.) Mindezek eredményeként elsősorban az 5-6. osztályok körül csúsznak össze a különböző szintű pedagógusképző intézményekben szerzett „kompetenciák” (*Függelék: 2. ábra*), amelyekből természetesen az adott korcsoport oktatása területén pedagógus-túlkínálat következhet.

A Nemzeti Alaptanterv megjelenésével és elfogadásával az abban megfogalmazott színtezett követelmények – a készítők szándékától és az elhangzott deklarációktól függetlenül is – hatnak a közoktatási rendszer struktúrájára, így közvetve a pedagógusképzés rendszerére is (*Függelék: 3. ábra*). A 16 éves korig tartó tankötelezettségnek megfelelően a 10. osztály végén leteendő alapvizsga egyelőre nem kompatibilis a hazai hagyományos iskolaszervezetrel, de az 1985-ös közoktatási törvényt követő lassú, majd egyre gyorsuló struktúraváltási folyamatokkal sem. Ugyanakkor a Nemzeti Alaptanterv új tananyag-elrendezése és színtezett követelményei hatékony érveket nyújtanak a tanítóképző főiskoláknak az 5-6. osztályokra való „nyitáshoz”.

A Nemzeti Alaptantervből – okkal vagy megalapozatlanul – derivált pedagógusképzési struktúra megszüntetheti az 5-6. osztályok körül kialakuló munkaerő-túlkínálatot, és a tanárképző főiskolákat arra ösztönözheti, hogy a tanítóképző főiskolákhoz hasonlóan felfelé, a még az alapiskoláztatáshoz tartozó 9-10. osztályos tanulói korcsoportra nyissanak. (Ezt az érvényes alapdokumentumok szintjén akadályozzák a közoktatási törvény pedagógusokkal kapcsolatos alkalmazási feltételei: a tanárképző főiskolát végzettek – a középiskola kivételével – csak az iskola kilencedik-tizedik évfolyamán taníthatnak, ugyanakkor az ennek megfelelő 10. osztályos alapiskolák tömeges megjelenése nem várható.) Természetesen a főiskolák és az egyetemek – mint autonóm intézmények – sokfé-

leképpen reagálhatnak a kialakult és folyamatosan alakuló helyzetre. Az azonban valószínű, hogy az említett lehetőség pozitív végkifejlésű lehet.

A Nemzeti Alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciójának és a felsőoktatási törvényben meghatározott egyetemi szintű tanárképzés fokozatos bevezetésének egymásra vonatkoztatása a pedagógusképzés rendszerének várható struktúráját tovább árnyalja (*Függelék: 4. ábra*), bár az átmeneti időszak sem térben, sem időben, sem pedig megoldási formákban nem prognosztizálható pontosan.

A megoldásváltozatokról vázlatosan

Az egységes képzés értelmezése

A pedagógusképzésben és -továbbképzésben érintett és érdekelt szakemberek az egységes képzés szókapcsolatot legalább két értelemben használják. Valószínűleg többségben vannak azok, akik az *egységes tanárképzést* értik alatta. Ezt az álláspontot támasztja alá a felsőoktatási törvény is, ugyanis a kétszintű pedagógusképzési rendszeren belül egységes tanárképzésről rendelkezik. A szakemberek egy szűkebb köre az *egységes pedagógusképzésről* mint lehetséges modellről beszél, figyelmen kívül hagyva a jelenlegi törvényi szabályozást. A felsőoktatásban az *egységes egyetemi képzésről* egy harmadik összefüggésben is beszélnek, az egyetemek minden hallgató számára azonos alapképzését értve alatta.

Az egységes tanárképzés mint lehetőség

A Nemzeti Alaptanterv „rejtett” pedagógusképzési koncepciója és a felsőoktatási törvényben deklarált egyetemi szintű tanárképzés a pedagógusképzésben egyelőre még nem működő strukturális modell felrajzolását teszi lehetővé (*Függelék: 4. ábra*). Ebben a modellben az egységes tanárképzés két változatban is elképzelhető. Az egyszerűbb esetben a tanárképző főiskola átveszi az egyetemi képzés programját és időtartamát és az egyetemekhez hasonlóan a 7-12. osztályok tanítására készíti fel hallgatóit. Az egyetemek valószínűleg szakmai okokra hivatkozva nem támogatnák ezt az elképzelést. Hosszú előkészítő munkát igényelne a második megoldás, az egyetemi és a főiskolai képzés tananyagának összehangolása, az esetleges átfedések kiszűrése. Ebben az esetben a két intézmény 1-4. évfolyamos tananyaga azonos lenne. A tanárképző főiskolán végzettek főiskolai oklevelet kapnának, de +1 év alatt az egyetemi oklevelet is megszereznék. Ez a megoldás meghagyná az érdekelt intézményeket, a hallgatókat sem csoportosítaná át, de az oktatók esetében komoly továbbképzéseket és az egyetemek részéről áttanítást feltételez.

Az egységes tanárképzés ilyen két fokozatú megoldása működik például Svédországban (*Függelék: 5. ábra*), ahol a tanári diploma I. fokozatát 7 félév, II. fokozatát 9 félév teljesítése után kapják meg a hallgatók. Az 1-7. félév tananyaga mindenki számára azonos. A hazai pedagógusképzési elképzelések sorában Csapó Benő vázolt fel hasonló módon működő rendszert a szegedi főiskolai és egyetemi képzés összehangolásának reményében. (*Csapó Benő: A tanárképzés szerkezeti átalakítása*. In: Tanárképzésünk megújítása. Szerk.: S. Faragó Magdolna. Budapest, 1993. Felsőoktatási Koordinációs Iroda. 59-66. p.)

Az egységes tanárképzés mellett az óvóképzés és a tanítóképzés – a modellen is jól láthatóan – főiskolai szinten folyik (*Függelék: 4. ábra*).

Az egységes pedagógusképzés mint idea és/vagy valóságos lehetőség

A felsőoktatási törvény a kétszintű pedagógusképzési rendszerben egységes tanárképzésről rendelkezik. Ez a távlati célkitűzés jelentős átalakulást indukál a képzési rendszerben, miközben az integrációs késztetés is ebbe az irányba mutat. Tekintettel arra a „történelmi” helyzetre, amelyben a felsőoktatás jelenleg van, célszerű lenne az átalakulási fo-

lyamatot az egységes pedagógusképzési és továbbképzési rendszer kiépítésére felhasználni. Az egységes pedagógusképzési rendszer azt jelenti, hogy a pedagógusjelöltek – függetlenül választott életkor-pedagógiai szakterületüktől – a szakmai hierarchián ismétlésektől és kitérőktől mentesen haladhatnak, beleértve a posztgraduális képzés (szakpedagógusi, doktori) lépcsőfokait is. Természetesen e megoldásnak csak abban az esetben van létjogosultsága, ha a pedagógus lehetséges munkaszerepei pontosan leírtak, a szakpedagógusi kompetenciák karakteresen körülhatárolhatóak, azaz a pedagógus pálya szakosodott munkaszerepeinek professziogramjai nem csak a tanügyigazgatás által elfogadottak és méltányoltak, hanem a munkaügyi, a pénzügyi és az önkormányzati (belügyi) igazgatás által is. (A kezdeményező szerep azonban szükségképpen a tanügyigazgatásé.)

Az egységes pedagógusképzés modelljének (*Függelék: 6. ábra*) gyakorlatba való átültetésére, kísérleti kipróbálására alapvetően két megoldás kínálkozik:

a) egy egyetemen belül

A modellen jól látható, hogy az egységes képzésnek több iránya (óvodapedagógus, tanító-tanár, tanár) van. A pedagógussá válni szándékozók az irány megjelölése nélkül, érettségi eredményeik alapján, felvételi vizsga nélkül, és egyszerű – a kóros személyiségjegyekkel rendelkezőket kiszűrő – személyiségvizsgálatok után jelentkeznek az egyetemre.

Az ábra jól érzékelhetően mutatja, hogy az I. évfolyam mindenki számára azonos stúdiumokat tartalmaz. Az I. évfolyamnak az általános képzés a funkciója, miközben minden jelölt a közoktatási rendszer minden fokán legalább 2 hét szakmai gyakorlaton vehetne részt, amelynek során szembesíthetné egyéni adottságait az éppen aktuális korosztály általános jellemzőivel, a választott terület „számára valóságával”. A szakmai gyakorlat alapján, az I. évfolyam végén választanának a jelöltek képzési irányt, amely a II. évfolyam végéig módosítható. (Itt fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy a választás a szakmai előmenetelt nem befolyásolja.)

Az általános képzés azokat a stúdiumokat tartalmazza, amelyek a későbbiekben mindhárom „irányban” (óvodapedagógus, tanító-tanár, tanár) felhasználhatóak, például filozófiai propedeutika, filozófiai és kulturális antropológia, filozófiatörténet, művészet- és művelődéstörténet, szociológia, tudományelmélet, tudománytörténet, ökológia, ökonómia, informatika, matematika stb. A filozófiai antropológia alapozhatja például a pedagógiai jellegű tanulmányokat és a Nemzeti Alaptantervben megjelenő „embertan”-t mint tanári szakot. Hasonló a helyzet a kulturális antropológiával: alapoz is és „tanárképes” szakká is válhat, például a hon- és népismeret általános követelménye okán. A tudományelmélet és a tudománytörténet minden szakot alapozhat, a matematika és az informatika pedig az általános műveltség részeként is és alapozó tárgyként is szerepelhet.

A közös I. évfolyam végén a jelöltek – a korrekció esélyével – irányt választanak, de a II. évfolyamon is közös képzésben vesznek részt a pedagógiai jellegű és az értelmiségi létre felkészítő általános stúdiumokon. A II. évfolyamon kezdődik a hallgatók intenzív szakos képzése, amelyek sorában a tanítói szak is egy lehet. A III. évfolyamon – tekintettel a választott irányra – a pedagógiai jellegű tanulmányok is szétválnak, és már csak az értelmiségi létre irányuló, vagy általánosan képző stúdiumok maradnak közösek a tanév végéig. Az utolsó két évfolyamon már csak fakultatív jelleggel szerepelnek olyan ismeret- és tevékenységekörök, amelyek nem függenek össze a szaktárgyakkal, vagy azok tanításával.

A 6. ábra bemutatja a szakmai előmenetel lehetőségeit is. Itt a speciális képzés alatt olyan posztgraduális szakpedagógus-képzést értünk, amelynek eredményeként a már a pályán működő pedagógusok tantervfejlesztőkké, taneszközfejlesztőkké, mérési-értékelési szakpedagógusokká, képzett iskolavezetőkké, managerekké, pedagógiai marketing szakemberekké, pedagógiai szakújságírókká stb. válhatnak. Az eddig graduális sakként is felvehető pedagógiát csak ebben a formában, azaz bizonyos szakmai gyakorlat után, posztgraduális szakképzésként tudjuk elképzelni. Itt kell megemlíteni a PhD képzést is,

amely az egyetem szakmai utánpótlásának legfontosabb bázisa, „kutatóhelye”, és ezzel az alapképzésnek is egyik fontos színtere: a tudomány termelésének közvetlen „visszacsatolásával” a hallgatók is bevonhatók a kutatásba, illetve bevezethetők a tudományos közéletbe. E folyamat úgy is értelmezhető, mint a „doctorandus” egyetemi oktatási gyakorlata, azaz a tanszékek ideiglenes létszámбövíülése. A nyilvánvalóan gazdaságosabb rendszer előnye az is, hogy bármely területen biztosított az előmenetel, például az óvodapedagógus saját szakterületén is doktorálhat. E modell bevezetésére a jelenlegi helyzetben egyetlen egyetem sem felkészült.

b) egy egyetemi integráción, vagy egyetemi szövetségen belül

Ez a megoldás feltételezi, hogy az integráción belül különböző életkori szakaszokra felkészítő pedagógusképzési egységek vannak. (Ezek lehetnek más-más helységben is.) Ebben az esetben a jelöltek a választott életkor-pedagógiai szakaszt képviselő intézménybe jelentkeznek és átesnek a már említett alkalmassági vizsgán. Tanulmányaikat a választott intézményben folytatják a végzésig, azonban az integráción belül kialakított és a továbbhaladás szempontjából átgondolt, egyeztetett program alapján, amelyben a karakteres diszciplinárizáltság, az egységes követelmények és az áttanítások rendszere a biztosítékaik az egységességnek. Ilyen körülmények között az integráción belül érvényes kreditrendszer kidolgozására is megteremtődnek az alapok. A posztgraduális képzés területén az előző változatban leírtak itt is érvényesek.

Az egységes pedagógusképzési rendszer kiépítéséhez a jelenlegi viszonyaink között mind az a), mind a b) változat ígéretes lehet.

Az egyetemi szintű egységes pedagógusképzés modellje nem csupán elméleti modellezés eredménye, a gyakorlatban is működik, például Franciaországban. (*Függelék: 7. ábra.*) Itt minden pedagógusjelölt – óvodapedagógus, tanító és tanár – az egyetemen kezdi tanulmányait, és különböző időpontokban lép ki a folyamatból, diplomáját ennek függvényében kapja. Ha azonban folytatni szeretné tanulmányait, a még hiányzó szakaszt elvégezheti vagy vizsgáit leteheti. Valószínűleg a hazai intézményi integráció folyamatában is létrejöhet olyan változat, amelyben a megfelelő kompetenciák birtokában – legalább akciókutatásként – egy hasonló modell kipróbálható.

Ezzel a modellel ismerkedve hazai viszonyaink között a szakmai közvélemény általánosan a tanítók (és óvodapedagógusok) egyetemi szintű képzését fogadja kételkedéssel. Az orvosképzésben soha sem merül fel a gyermekorvosok képzésének időbeni redukálása.

Az egységes egyetemi képzés lehetősége

Az egyetemi képzés szakoktól független egységes alapozása nem új gondolat a felsőoktatásban, több országban ma is működő gyakorlat. Ez figyelhető meg például Franciaországban az egyetem I. évfolyamán. Hasonló rendszer bevezetését javasolja a hazai egyetemi képzésben Szentirmai Attila az úgynevezett 0. évfolyamon (*Szentirmai Attila: Milyen pedagógust igényel a jövő iskolája? Közoktatásunk és a magyar jövőkép.* In: Új Pedagógiai Szemle. 1996. 10. szám. 42–55. p.) Az alapozó tárgyak rendszere természetesen egyeztetések hosszú sorában alakulhatna ki. Az előzőekben bemutatott egységes pedagógusképzési modell is feltételezi a minden hallgató számára azonos alapozást. Az alapozó tárgyak rendszere nem azonos a jelenlegi egyetemi gyakorlat szabadon választható műveltség tárgyaival.

Az integráció mint az egységes pedagógusképzés alapja és feltétele

A felsőoktatási intézmények integrációja megkerülhetetlen és elodázhatatlan feladat. Ebben a helyzetben a pedagógusképzés számára különleges lehetőségek nyílnak, ha különböző életkori szakaszokra felkészítő egységek kerülnek egy integrációba, vagy egyetemi szövetségbe. (Természetesen köztudott, hogy most nem ez az integráció alapja.) Az

egységes pedagógusképzési rendszernek – mint egyelőre csak az ideák világában létező elképzelésnek – az intézményi integráció az alapja.

A Janus Pannonius Tudományegyetemhez a Dél-Dunántúl egy tanítóképző főiskolája is bejelentette kapcsolódási szándékát. Ebből az együttműködésből kialakulhat az egységes pedagógusképzés b) pontban bemutatott változata, úgy, hogy minden résztvevő előnyökhöz juthat. A tanítóképző főiskolai hallgatók kreditpontjaik alapján folytathatják tanulmányaikat az egyetemi szakaszban, az egyetem oktatói áttnitási lehetőségekhez jutnak, így nem a „lefelé mérés”, hanem a „felfelé húzás” gyakorlata valósulhatna meg. További előny a tanítóképzők oktatóinak esetleges PhD és habilitációs lehetősége, illetve az egyetem graduális és posztgraduális képzésének kvalifikáltabb hallgatói utánpótlása.

Képesítési követelmények

A képesítési követelmények részletes megfogalmazását – a jelenleg kormányrendelet esetleges korrekcióját – abban az esetben vállalhatja felelősséggel a pedagógusképzés intézményhálózata – vagy az erre a feladatra felkért szakemberek –, ha tisztázott a pedagógusnak mint munkaerőnek a munkaerőpiaci helyzete, illetve pontosan leírtak azok az elvárások, amelyeknek a pedagógusnak a leendő munkahelyén meg kell(ene) felelnie. A pedagógussal szembeni munkaerőpiaci elvárásokat a professziogramok fogalmazzák meg. A professziogramok címzettjei a munkaadók és a munkavállalók, de a képző intézmények és a hallgatók is. A professziogramok alapján a képző intézmények biztonságosabban tervezhetik meg a képzési követelményeket, amelyek rendszerint a képzési programokban (tantervben, tanrendben, tematikákban, tantárgyi követelményekben) jutnak el a címzettekhez, a hallgatókhoz.

A képesítési követelmények annak a jogi aktusnak a feltételeit írják le a professziogramok alapján, amelynek eredményeként a hallgatók diplomához juthatnak. Ebből következően a képesítési követelmények címzettje elsősorban az egyetem és csak másodsorban a hallgatók. Ezért a képesítési követelmények kevésbé részletesek, mint a képzési követelmények, és sokkal általánosabb, időt állóbb megfogalmazásúak, mint a professziogramok. Az itt említett dokumentumok kidolgozása tehát akkor vállalható felelősséggel, ha a felvázolt logikai összefüggéseket legalább gondolatban nem tévesztjük szem elől.

Az egységes pedagógusképzési rendszer egy adott intézményi integrációban való kísérleti kipróbálása optimális lehetőséget teremtene a fent megnevezett dokumentumok kidolgozásához, illetve mindezek kipróbált kreditrendszerrel való társításához. A tanárképzésben – főként az egyetemeken – egyelőre hiányzik a teljes tanári (vagy inkább pedagógusi) pályára felkészítés érdekeit képviselő és érvényesítő szervezeti garancia, azaz az intézményes keret, amely kezdeményezője és felelőse a képzési programok fejlesztésének, koordinálásának, amely feladatai teljesítéséhez hatáskört is kap, ezért a felkészítés színvonaláért is felelősséggel tartozik. Funkciójának lényege inkább az integratív tevékenységgel, mint a szupervízióval azonosítható.

A kreditrendszer

A jelenlegi hazai felsőoktatási intézményhálózaton belül a kredit egységes értelmezésének egyelőre nincsenek meg a megfelelő alapjai, ebből következően a kreditrendszer gyakorlati alkalmazása is más és más. (Vannak olyan intézmények is, amelyek nem is foglalkoznak vele, bár a kormányrendelet megjelenése után ez a magatartás nem tartható.) Ameddig nem tisztázottak azok a funkciók, amelyeket a kreditrendszernek be kellene töltenie, addig a kidolgozási próbálkozások is esetlegesek lesznek. Az alábbiak valószínűleg e funkciók körébe tartoznak:

a) *beszámíthatóság*: biztosítja a már elvégzett stúdiumok beszámítási lehetőségét vagy kötelezőségét egy integráción belül, vagy egy magasabb szintű szakmai kvalifikáció megszerzése során,

b) *átválthatóság*: meghatározza az elvégzett stúdiumok más stúdiumokra való átváltásának (vagy inkább kiváltásának) lehetőségét, például a logika és a matematikai logika, vagy a filozófia és a pedagógiai filozófia tantárgyak esetében,

c) *előfeltételezettség* (vagy kényszerrendezés): meghatározza az adott kredit teljesítésének, vagy felvételének feltételeit,

d) *súlyozottság*: meghatározza az adott stúdium értékét, a továbbhaladás szempontjából meghatározó, vagy kevésbé fontos voltát (e területen úttörő munkára van szükség, mert nehéz eldönteni, hogy a kredit súlyát az adott tantárgy kognitívumainak száma, vagy a továbbhaladásban betöltött feltételi volta, vagy gyakorlati felhasználhatósága stb. adja elsősorban),

e) *elfogadottság*: azt a kört határozza meg, amelyen belül az adott kreditrendszer működőképes, például egy egyetemen, egy egyetemi szövetségben, egy régióban, országosan, vagy országok között is érvényes.

A kreditrendszer kidolgozásának alapvető feltétele az adott szakterület karakteres diszciplinárizáltsága. Erre épülhet az egyes tantárgyak tartalmának elemzése és egyeztetése, illetve az egységes követelményrendszer megfogalmazása. Mindebből az következik, hogy a kreditrendszer kidolgozásához az intézményi integráció, szakterületünkön pedig az egységes pedagógusképzés kísérleti kipróbálása jó lehetőségeket teremtene. Az országos kreditrendszer kidolgozását az ilyen kezdemények segíthetik, megóvhatnak az elszett és működésképtelen rendszerek bevezetésétől.

A pedagógus-továbbképzés az egységes pedagógusképzés keretein belül

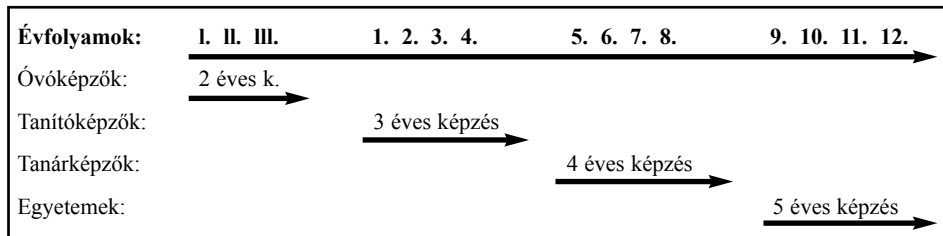
Az egységes pedagógusképzési rendszer kapcsán bemutatott 6. számú ábra a posztgraduális képzés területére is kitér. A doktori képzés országosan kialakult (és kialakuló) rendszere mellett nagyon fontos lehet az egyenlőre még nem működő és nem kialakult szakpedagógusi rendszer kiépítése. A közoktatás fokozatos átalakulása és az új dokumentumok – elsősorban a Nemzeti Alaptanterv – igénylik ennek a képzési formának a szakmai előmeneteli rendszerrel való együttes kiépítését. Valószínűleg csak az a megoldás lesz hosszú távon versenyképes, amely már az indulás pillanatában fel tudja kínálni a pedagógusjelölteknek a szakmai fejlődés, a kitérők nélküli továbbhaladás lehetőségeit. Természetesen ennek a rendszernek együtt kell járnia a szakmai kvalifikáció anyagi elismerésével is. Ezért ebben a folyamatban nem nélkülözhető a jogi, a pénzügyi és a munkaügyi revíziós területek képviselője sem.

A szakpedagógusok posztgraduális képzését csak abban az esetben célszerű elkezdni, ha az a munkaszerep, amelyre professzionális szinten szándékoznak felkészülni, pontosan körülhatárolt és részletesen leírt. Ezért elengedhetetlen, hogy a szakpedagógus professziogramok mielőbb elkészüljenek.

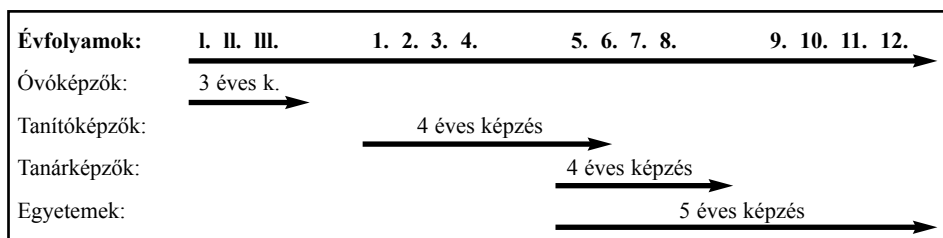
Az egységes pedagógusképzési és -továbbképzési modell feltételezi, hogy a szakpedagógusképzés folyamatában megszerzett kreditpontok egy része – az intézményekként elfogadott doktori szabályzatnak megfelelő módon és mértékben – beszámítható legyen a PhD-felkészülésbe. Természetesen ez a megoldás érvényesülne a különböző időtartamú szaktanfolyamok és a szakirányú továbbképzések esetében is. Így a megszerzett tudás, illetve az azt reprezentáló kreditpont az adekvát területeken felhasználhatóvá és továbbépíthetővé válna.

A továbbképzési rendszer kialakítása és felépítése ebben a modellben csak úgy képzelhető el, hogy a benne bejárható utak és elágazások mindenkor pontosan meghatározottak, nyilvánvalóak, ezért a pedagógusok életút-tervezéséhez, a szakmai előmeneteléhez biztos támpontot adnak. Mindezekből adódóan a továbbképzések témáját, képzési formáját, időtartamát, előfeltételeit, teljesítményelvárásait, kreditértékét, a végzettség megnevezését és továbbépíthetőségét évekre előre célszerű átláthatóvá tenni. Így a pedagógus és az iskola is tervezni, és érdekeihez, céljaihoz igazítani tudja a kiválasztott tartalmakat és formákat. Ezzel a megoldással a pedagógus-továbbképzés folyamatainak értékelése is egyszerűbbé, áttekinthetőbbé és kezelhetőbbé válik.

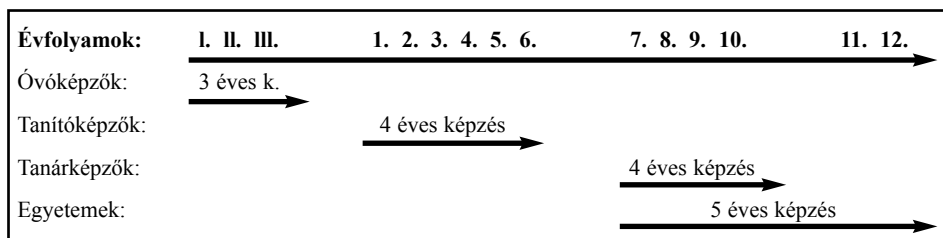
Függelék



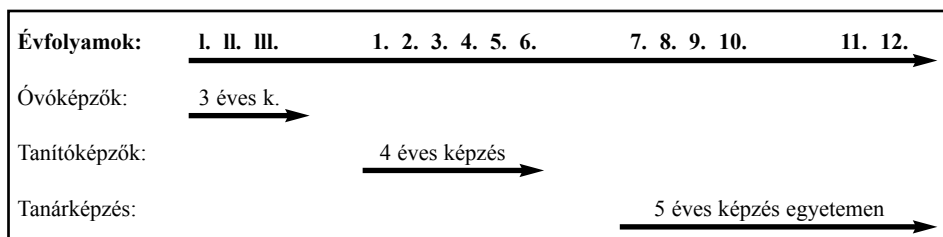
1. ábra
A pedagógusképzés struktúrája 1994-ig



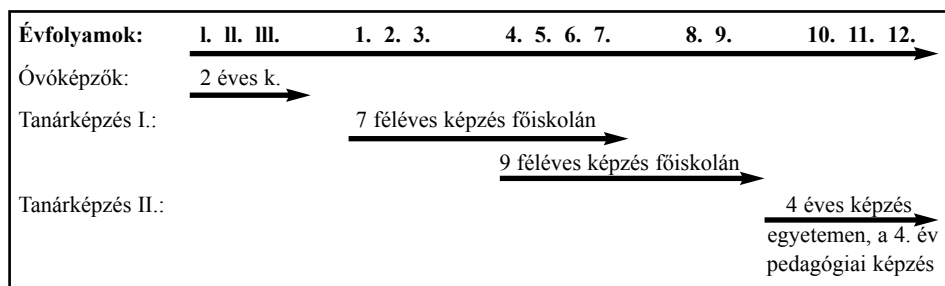
2. ábra
A pedagógusképzés jelenlegi struktúrája



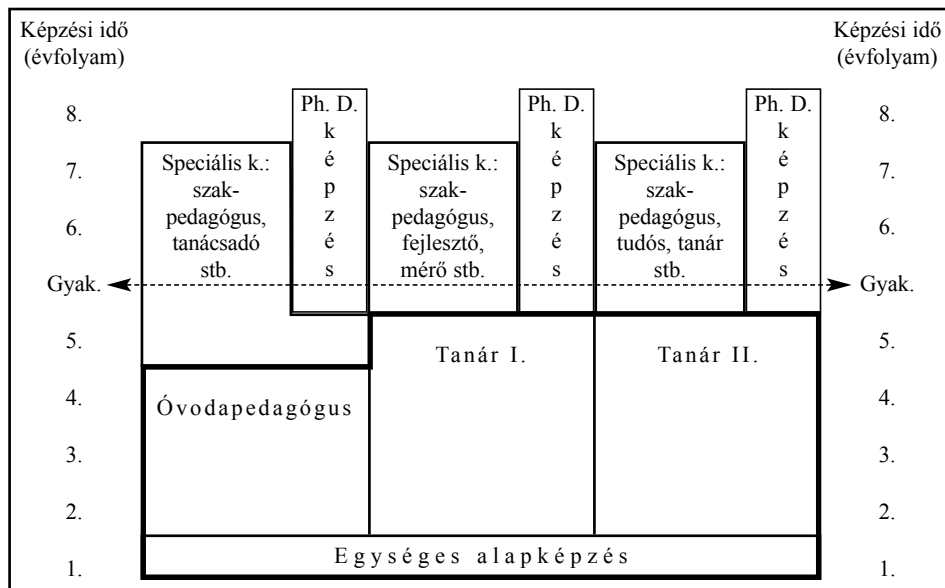
3. ábra
A pedagógusképzés Nemzeti Alaptanterv által
sugallt struktúrája



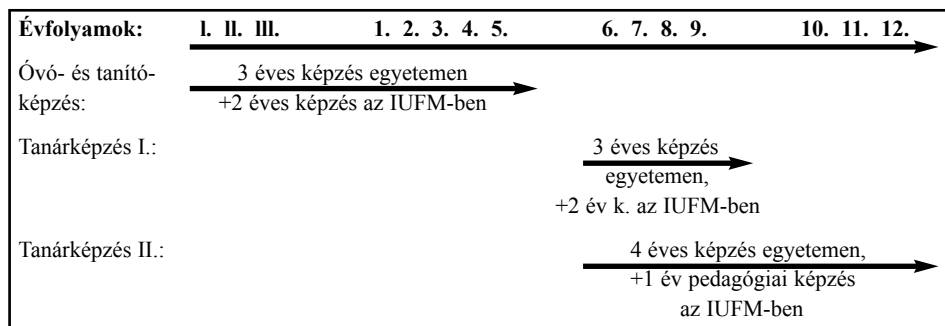
4. ábra
A pedagógusképzés struktúrája a NAT és az egyetemi szintű tanárképzés
koncepciójának figyelembevételével



5. ábra.
A svéd pedagógusképzés struktúrája



6. ábra.
Az egységes pedagógusképzés „felépülő” rendszere



7. ábra. A francia pedagógusképzés struktúrája
(IUFM: Institut de la Formation des Maîtres – Pedagógusképzési Egyetemi Intézet)