

## 8 Tanárképzés, továbbképzés

[Kárpáti Andrea]

Az iskolai munkát meghatározó tényezők jelentős részének (osztálylétszám, egy tanulóra jutó ráfordítás) nincs kimutatható hatása a tanulói teljesítmények alakulására, a tanárok minősége (képessegekkel, felkészültséggel, végzettséggel mért működési színvonala) viszont meghatározó szerepet játszik a tanulói eredményességben (HANUSHEK, 2003; BARBER-MOURSHED, 2007; VARGA, 2007). *A tanárok számítanak* beszédes című OECD (2007) jelentés 25 ország részvételével elvégzett elemzéssel arra a végkövetkeztetésre jutott, hogy a jó tanár az oktatási rendszer legfontosabb eleme, a tanulók teljesítményére hatást gyakorló tényezők közül (a családi otthon hatása után) a második legfontosabb. A McKinsey & Company 2006 májusa és 2007 márciusa között az OECD PISA-programjában<sup>1</sup> legjobb eredményt elérő ázsiai, európai, észak-amerikai és közel-keleti iskolarendszerek teljesítményének okait vizsgálta. A kutatás eredményeit összegző McKinsey-jelentés arra a következtetésre jutott, hogy az egyes iskolarendszerek eredményei azért sokkal jobbak, mint másokéi, mert „olyan mechanizmusokat hoztak létre, amelyek a következő három feltételt teljesítik: több tehetséges embert vonzanak a tanári pályára, jobb oktatóvá képezik őket, és biztosítják, hogy a rendszer a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtson minden egyes gyermek számára. (...) Az oktatási rendszer csak annyira jó, amennyire a tanárok, akik alkotják.” (BARBER-MOURSHED, 2007) Úgy tűnik, ez az a terület, ahová érdemes koncentrálni az erőforrásokat, ehhez tudásintenzív képzési helyeket, tudásgazdag továbbképző centrumokat kell működtetni.

### ■ DIAGNÓZIS

1. *Tanári kompetenciák, képzési követelmények.* A pedagógusképzés legfőbb célja olyan oktatási-nevelési szakértelem kialakítása, amely összeegyeztethető az oktatáspolitikai elképzelésekkel, felkészít ezek megvalósítására. A tanulói teljesítményeket befolyásoló tanári tevékenység meghatározása összetett feladat, hiszen más és más tanulói korosztályok, személyiségek, tanulási jellemzők vagy szociális körülmények esetén más és más tanári stratégiák hatékonyak, amelyekhez a tanári képeségek különböző elemeit kell mozgósítani.

Más és más tanulói korosztályokhoz, személyiségekhez, tanulási jellemzőkhöz vagy szociális körülményekhez a tanári képeségek különböző elemeit kell mozgósítani.

[1] A tanulói teljesítmények nemzetközi értékelésének programja (*Programme for International Students Assessment*).

sítani (GUSTAFSSON, 2003). A tanári szakértelmet nem elég olyan egyszerűen begyűjthető, formális adatokkal jellemezni, mint a diákok teszteredményei, a tanár diplomájának minősítése vagy a pályán eltöltött gyakorlati éveinek száma (HEDGES-GREENWALD, 1996). Számos más szempont is van, amit figyelembe kellene venni: a tanár ismeretátadási módszerei, kommunikációs képessége, szaktárgyi tudása vagy a továbbképzéseken nyújtott teljesítménye.

A pedagógusszakmával kapcsolatos kutatások többnyire a könnyen számszerűsíthető jellemzőket vizsgálják: a pedagógustársadalom összetétele, munkaterhei és fizetésének alakulása. Számos esettanulmány, interjúkötet, a kulturális antropológia vagy a szociológia eszköztárát is felvonultató tanulmány közöl megnyerő írásokat a tanárok élettörténetéről, pályaképéről, oktatói hitvallásáról (FALUS, 2002). A pedagógus feladatai közé tartozik – egyebek mellett – a tudásalapú társadalom és a gazdaság virágzásához elengedhetetlenül szükséges képességek kifejlesztése, a változás iránti elkötelezettség, a túlzott fogyasztói szemlélet ellensúlyozása, a közösségteremtés, a gazdagok és szegények közötti különbség enyhítése. Az alapvető pedagógiai képességek között gyakran kiemelt helyen említik a kommunikációs képességet. A pedagógusok egy adott területen akkor látják el hozzáértéssel a feladatukat, ha a tudásuk, a szemléletük és a gyakorlati készségeik ötvöződnék (FALUS, 2002).

Európai tanárképzési szakértők (az EU szakértői bizottságának nemzeti delegáltjai) összeállítottak egy listát a tanárok szakértelmével szembeni új követelményekről, amellyel az oktatáspolitikai és a kutatás közös követelményrendszere ad irányt a tanárképzésnek. Ha ezt a listát összevetjük a tanári képesítővizsga magyar szabályozásával, szerencsés módon nagyon nagy az átfedés (8.1. táblázat). A magyar kompetenciaírásban viszont nem szerepel az EU-dokumentum két csoportja: „a tanár értelmiségi szerepköréhez tartozó kompetenciák” és ezen belül a „problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés”. Az EU-dokumentum határozottan megfogalmazza: a „foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal” szintén fontos képesítési követelmény. A magyar kompetenciaírás ehelyett a tanároktól „a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználását, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítését, az interkulturális nevelési programok alkalmazását, az együttműködés készségeinek fejlesztését” követeli meg (15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú melléklete).

Az ésszerű követelmények természetesen azok, amelyeket betartva a pedagógus eredményesebb, mint azok, akik nem teljesítik őket. Az EU pedagógusképzéssel foglalkozó szakértői bizottsága a tapasztalatok alapján arra a következtetésre jutott, hogy a pedagógusképzésben egy új szakmai profil kialakítására van szükség, a képzésnek pedig igazodnia kell az új kihívásokhoz, feladatokhoz. Nagybbr hangsúlyt kell helyezni az iskolákkal való együttműködésre, az ott dolgozó pedagógusoknak nagyobb szerepet kell vállalniuk annak megítélésében, hogy milyen a jó tanár. Szükség van a pályán levő pedagógusok önreflexiós képességének erősítésére, növelni kell a külső ellenőrzés

Új szakmai profil kialakítására van szükség, a képzésnek pedig igazodnia kell az új kihívásokhoz.

## [8.1. TÁBLÁZAT] A TANÁROK SZAKÉRTELMEVEL SZEMBENI KÖVETELMÉNYEK AZ EU-DOKUMENTUMOKBAN ÉS A MAGYAR RENDELKEZÉSEKBEN

AZ EU SZAKÉRTŐI MUNKACSOPORTJÁNAK KOMPETENCIALISTÁJA	A TANÁRI KÉPESÍTŐVIZSGA MAGYAR SZABÁLYOZÁSA
A tanulási folyamat eredményével kapcsolatos kompetenciák	A tanulói személyiség fejlesztése
A tanulók/hallgatók állampolgárrá nevelésének elősegítése	
Azoknak a készségeknek és képességeknek a fejlesztése a tanulóknak/hallgatóknak, amelyek a tudásalapú társadalom számára szükségesek	Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
Az új kompetenciák fejlesztésének és a tantárgyi tanuláshoz az összekapcsolása	A pedagógiai folyamat tervezése
A tanítási folyamattal kapcsolatos kompetenciák	A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése
Foglalkozás a különböző társadalmi, kulturális és etnikai háttérű tanulókkal/hallgatókkal	A tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználása, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítése, az interkulturális nevelési programok alkalmazása, az együttműködés készségeinek fejlesztése
A hatékony tanulási környezet és a tanulási folyamatok támogató légkörének megteremtése	A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása A tanulási folyamat szervezése és irányítása
Az információs-kommunikációs technológia integrálása a különböző tanulási helyzetekbe és a szakmai tevékenység egészébe	Változatos tanítási-tanulási formák kialakítása, a tudásforrások célszerű kiválasztása, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása, hatékony tanulási környezet kialakítása
Csoportmunkában történő együttműködés a tanulók/hallgatók ugyanazon csoportjaiban dolgozó más tanárokkal/oktatókkal, illetve egyéb szakemberekkel	Szakmai együttműködés és kommunikáció
Részvétel iskolai/tanárképzési tanterv- és szervezetfejlesztésben, valamint értékelésben	Szakmai fejlődésben elkötelezettség, önművelés
Együttműködés a szülőkkel és egyéb társadalmi partnerekkel	Szakmai együttműködés és kommunikáció
A tanár értelmiségi szerepköréhez kapcsolódó kompetenciák	Így megfogalmazva nincs!
Problémafeltáró, problémamegoldó viselkedés	Nincs!
A saját szakmai fejlődés irányítása, elősegítése az élethosszig tartó tanulás folyamatában. [A tanároknak el kell látniuk tanítványaikat a tudásalapú társadalom számára szükséges kompetenciákkal. (...) A tanárnak kezdeményező szerepet kell vállalnia saját karrierje érdekében.]	Az egész életen át tartó tanulást megalapozó képesség hatékony fejlesztése
[FORRÁS] EU: NAGY (2004); Magyarország: a 15/2006. (IV. 3.) OM-rendelet 4. számú mellékletének 8., <i>A tanári szak képzési céljai, az elsajátítandó szakmai kompetenciák</i> című pontja.	

szerepét, nyitottabbnak kell lenni az új oktatásszervezési formák iránt, de ez nemigen történhet meg az oktatás területein dolgozó partnerek intenzívebb együttműködése nélkül.

A tanári szakértelem értékelésének széles körű szakmai egyetértésen kell alapulnia, különben nem éri el célját, és nem válik a szakmai megújulás katalizátorává és mércéjévé. Az Országos Köznevelési Intézet (OKI) kutatási központjának az iskolai eredményességről lefolytatott 2005. évi vizsgálata és a 2004. évi kompetenciamérése során a tanári munka értékelésének módjait az iskolai igazgatók válasza alapján mérték. Az igazgatók leginkább saját, személyes tapasztalataikat veszik figyelembe, egyéb visszajelzéseket, a diákok, szülők, kollégák véleményét kevésbé – a tanári szakértelmet leíró szakirodalmat sem,

hiszen – mint már említettük – ilyen magyar nyelven alig akad. (Iskolavezetők számára is tanulságos kivételek: FALUS, 2004; GOLNHOFER-NAHALKA, 2001.) Az igazgatói követelmények élén a következő szerepelt: „fordítson gondot a gyerekek személyiségének formálására”, a fontossági rangsor legalján: „szívesen vállaljon pluszfeladatokat”. (Ebből kitűnik, milyen jó „tanuló” az, akiből igazgató lesz!) Az értékelési szempontok között szerepel még az óralátogatásokról szerzett tapasztalat, a szakmai programokon való részvétel, a tanulók tanulmányi versenyen elért eredményei.

A tanárok hozzáértésének vizsgálatára az egyetlen lehetőség az, ha munka közben, az iskolában vizsgáljuk őket.

A tanárok hozzáértésének vizsgálatára az egyetlen lehetőség az, ha munka közben, az iskolában vizsgáljuk őket. Erre közvetlen lehetőséget nyújtanak az óralátogatások, de a tanulói teljesítmények értékelése, az igazgató, a kollégák, a diákok és szülei megkérdezése is hiteles adatokat szolgáltat a pályakezdőkről és a gyakorló tanárokról egyaránt. A kutatók szerint azért nehézkes a tanárok teljesítményének rendszeres nyomon követése, mert – szemben a tanulói tesztvizsgálatokkal – *nincs rendszeres adatgyűjtés, az esetenként begyűjtött adatokat pedig nem őrzik meg, és nem vetik össze a tanulói teljesítményeknek a tanári munka hatására bekövetkező változásával*. Pedig, mint az amerikai iskolakörzetekben lefolytatott tanárértékelő kutatás bebizonyítja, ez a munka éppen olyan fontos és gyümölcsöző, mint az új oktatási programok kidolgozása.

A kompetenciakövetelmények csak részben tölthetik be a képesítési követelmények szerepét, hiszen ez utóbbiaknak egyértelműen és gazdaságosan mérhetőeknek kell lenniük (FALUS, 2002). A felkészültségmutatók, az úgynevezett *standardok* „a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, s kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képesítés megbízható, konzisztens odaítéléséhez, függetlenül attól, hogy a tanárjelölt milyen képző intézményben szerezte tudását” (TDA, 2005, 1. o.). A pedagógusok teljesítményének értékeléséhez azonban jelenleg hiányoznak az olyan indikátorok, amelyek alapján teljesítményük egyértelműen, egyszerű eszközökkel értékelhető lenne.

A pedagógusok teljesítményének értékeléséhez jelenleg hiányoznak az olyan indikátorok, amelyek alapján teljesítményük egyértelműen, egyszerű eszközökkel értékelhető lenne.

2. *A tanárképzés reformja.* A magyar kormány 2004 júniusában elfogadta a nemzeti Bologna-stratégiát, és ugyanebben az évben már létrejött a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottsága. Hamarosan eldőlt, hogy a korábbi, duális képzést felváltja az új szerkezetű, többciklusú képzés. A szabályozási dokumentumokban megjelent számos olyan új, a pedagógusképzés átalakítására vonatkozó rendelkezés, amely a rendszer problémáira is reagál, és amely szemléletében újszerű képzést vázol fel.<sup>2</sup>

[2] A többciklusú képzési szerkezet bevezetésének egyes szabályairól szóló rendelet 102 alapszakot és hat, úgynevezett osztatlan (alapfokozatú kimenet nélküli) mesterképzési szakot foglal magában. E rendelet 7. §-a – a tanárképzés területét egységében is eltervezve – az alapszakokra épülő tanári mesterképzés mikéntjéről külön is szól, amely követelményt – miszerint a tanári felkészítés a jövőben egységesen, a tanári mesterképzés keretében történik – rögzítette az új felsőoktatási törvény is.

A bolognai folyamat magyarországi átültetése során nem egyértelműek a minőségi képzés kritériumai.

A tanárképzésre vonatkozó legfontosabb előírás az, hogy tanári szakképzettség a többciklusú képzési rendszer második képzési ciklusában, mesterfokozatot nyújtó képzésben szerezhető. Az első ciklus a tanárképzés szempontjából tisztán az adott szak szakterületi ismereteit nyújtja – minden hallgatónak egyformán. A bolognai folyamat magyarországi átültetése felveti azt a problémát, hogy nem eléggé egyértelműek a minőségi képzés kritériumai. A tanárképzés egységes egyetemi szintre emelése rég időszerű lépés lett volna. Azzal, hogy most a főiskolák képzésüket mesterszintre emelik, fennáll a veszélye annak, hogy a tervezett egységesítés nem egyetemi, hanem főiskolai szinten valósul meg.

A bolognai folyamat jogi kereteit a parlament 2005-ben hagyta jóvá, az új felsőoktatási törvény<sup>3</sup> kijelöli az új tanárképzés rendszerének fontosabb sajátosságait is. Megjelent az alap- és mesterszinteket szabályozó kormányrendelet, amely meghatározza a tanárképzés fő alapelveit, többek között megjelöli, hogy mely tárgyakból lehet tanári diplomát szerezni. Az új, mesterszintű tanári diploma megszerzéséhez legalább 40 kredit pedagógiai-pszichológiai tárgyat kell tanulni, ezt követi a 30 kredit értékű, teljes féléves iskolai gyakorlati munka. Az alapszintbe ékelődő, a BA- és BSc-tanulmányokkal párhuzamosan 10 kreditet érő bevezető tanulmányokkal együtt ez összesen 80 kredit. Ehhez jön még a szaktárgyi képzés részeként legalább 7 kredit tantárgy-pedagógia (szakmódszertan).

A részletes képzési követelmények számos olyan modern tartalmat sorolnak fel, amelyek nagyon hiányoznak a jelenlegi képzésből. Ugyancsak szerepel az előírásokban, hogy a képzés egy jelentős részét kiscsoportos keretek között kell megvalósítani. A tanárképzésben hagyományosan három alapvető ismeretkört oktatnak, s ezek közül a neveléstörténet számos EU-tagországban nem kötelező tanárképzési tananyag.

Kérdéses, hogy a lerövidült képzési időben is meg kell-e tartanunk a kötelező tantárgyak között ezt az egyre terebélyesebb tantárgycsoportot. A nevelélmélet és oktatásmélet tartalma korszerűsítésre szorul. A nyelvtanításban például a változás legfőbb jellemzője az eltolódás a kifejezetten filológiai, „bölcész” képzés felől az alkalmazott nyelvészet, valamint a kísérletileg bizonyítottan hatékony módszertani megoldások bemutatása felé, amelyek nyilvánvalóan inkább hasznosíthatók a mindennapi tanári munkában. A nevelélmélet és oktatásmélet hasonló, az iskolai gyakorlathoz kötődő kutatási eredményeket beépítő újragondolása remélhetően része az akkreditálás alatt álló tanár szaknak. A magyar tanárképzés szaktárgyi oldala hagyományosan magas színvonalú, ám nincs tartalmi és módszertani kapcsolatban a tanárképzés pedagógiai és pszichológiai részével. A szakmódszertan (tantárgy-pedagógia) és az oktatásmélet képviselőit más országokban mindinkább egységes tudományos-szakmai közösséggé formálja a közös – az iskolai gyakorlatban

A tanárképzés szaktárgyi oldala nincs tartalmi és módszertani kapcsolatban a képzés pedagógiai és pszichológiai részével.

[3] A 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról (2005. november 29.).

gyökerező, empirikus – kutatási tematika. Nálunk – nagyrészt az ilyen jellegű kutatások és a rájuk épülő szakmai párbeszéd hiánya miatt – fennmaradt a különböző szerepértelmezés és szakmai orientáció.

Az új képzési modellben fontos szerepet kapnak a szakos tantárgypedagógus szakemberek, akik rendszeresen látogatják az iskolákat, tartják a kapcsolatot a vezetőtanárokkal, a diákokkal pedig esetmegbeszélő szemináriumok keretében dolgoznak együtt. Még a módszertani megújulás terén élen járó nyelvszakokon sem minden szakterületen vannak ilyen típusú képzett szakemberek, itt is intenzív szakmai továbbképzésekre lenne szükség. Az azonos képzési területen működő (például idegen nyelv vagy természettudományi) szakos tantárgypedagógusok együttműködését közösen oktatott módszertani alapozó órákkal a képzésben is erősíteni kell. Egységesebb és eredményesebb lenne a tantárgy-pedagógiai képzés, ha a műveltségterület közös módszertanát mint alapot minden tanár hallgathatná, és ehhez tennék hozzá később a szaktárgyspecifikus részleteket.

3. *A képzők minősége.* Magyarországon nagyon sok, heterogén minőségű felsőoktatási intézményben folyik pedagógusképzés, összesen 33 intézményben.<sup>4</sup> A 16 állami egyetemen és 10 főiskolán tanul a pedagógusjelöltek 85 százaléka. Emellett két egyházi egyetemen, három egyházi főiskolán, továbbá felsőoktatási alapítványi és magánintézményekben is folytatnak pedagógusképzést. A pedagógusképzés széttagoltságára jellemző, hogy vannak olyan intézmények, ahol csak egy-egy pedagógus szak van. A hangszeres és a szakmai tanár szakok teljes skáláját nem számítva is, 130 körüli pedagógus szak működik ma, egyre fogyó hallgatói létszámmal (NAGY-VARGA, 2006).

Magyarországon nagyon sok, heterogén minőségű, nagyfokú autonómiát élvező intézményben rendszeres központi kontrollmechanizmus nélkül folyik felsőoktatási pedagógusképzés.

A képzés a nagyszámú, önálló, nagyfokú autonómiát élvező intézményben mindenféle rendszeres központi eredményességvizsgálat vagy más kontrollmechanizmus nélkül zajlik. Kérdéses, hogy a minőségileg – missziójukat, infrastruktúrájukat, személyi állományukat tekintve szinte összehasonlíthatatlanul – eltérő intézmények képesek lesznek-e azonos kritériumok szerint pedagógusokat képezni. (Ezzel kapcsolatban lásd keretes írásunkat a tanárképző programok központi ellenőrzésének nemzetközi tapasztalatairól.)

A pedagógusképző intézményekben olyan minőségbiztosítási és értékelő rendszert kell létrehozni, amelybe beépül az új kompetenciakövetelményekre való felkészítés is.

Az EU szakbizottsági állásfoglalása szerint a pedagógusképző intézményekben olyan minőségbiztosítási és értékelő rendszert kell létrehozni, amelybe beépül az új kompetenciakövetelményekre való felkészítés is (NAGY, 2004). Ahhoz, hogy egy ilyen – vagy bármilyen, de a képzésre valóban ható – minőségbiztosítás kiépüljön, elengedhetetlen a pedagógusképzés intézményeken belüli pozícióinak megerősödése. A tanárrá képzés felelősei és legaktívabb közreműködői hagyományosan a neveléstudományi és pszichológiai tanszékek, intézetek, valamint a tantárgypedagógusok. Ezek a képzőintézmények többségében szigetként működnek, kevés befolyással, érdekérvényesítő ké-

[4] Összehasonlításként érdemes megjegyezni, hogy orvosképzés Magyarországon mindössze négy intézményben folyik.

## A TANÁRKÉPZŐ PROGRAMOK KÖZPONTI ELLENŐRZÉSÉNEK NEMZETKÖZI TAPASZTALATAI

A tanárképző programok központi ellenőrzésének gyakorlatával élnek néhány európai országban. Így az Egyesült Királyságban (Angliában és Walesben) a kilencvenes években volt olyan törekvés, hogy növeljék a tanárok alapképzésének központi ellenőrzését, például azzal, hogy meghatározzák a képzési kurzusok tartalmát és/vagy a képzett tanároktól megkövetelt szakmai standardok szintjét, valamint bevezetnek tanfelügyeleti intézkedéseket is. Az angol egyetemen és főiskolákon minden oktató ötvenévente megmérettetik, mégpedig igen szigorúan, csöppet sem formális módon. A Research Assessment Exercise (RAE, <http://www.rae.ac.uk/>) lényege a társak általi bírálat. A tanárképzésben például 16 tagú bizottság főállásban, kormány megbízatással járja végig az intézményeket, és az ezek által kijelölt kiváló oktatók szakmai teljesítményét nem (csak) a közlemények és kutatási programok számával és presztízsével, hanem ezek tartalmával is méri – tehát elolvassa a szerzők által legjobbnak ítélt közleményeket! Ennek a minőségértékelésnek közvetlen hatása van az intézmények működésére, a kapott minősítő pontszám ugyanis a finanszírozás egyik leglényegesebb összetevője. (A magyar kutató-

egyetemi rang megszerzése hasonlít erre az eljárásra, de van egy alapvető különbség: a RAE-n minden vezető oktató átesik.) Akit intézménye nem jelöl erre a megmérettetésre, annak igen hamar állás után kell néznie.

Nagy-Britanniában ugyanis – akárcsak például Németországban – még az egyetemi tanárokat is igen szigorúan vizsgálják kinevezésük után három évvel. A német felsőoktatási kinevezés (*Berufung*) először csak ennyi időre szól, és nemcsak a tanársegédekéknél, de a ranglétra csúcán is. Itt igen gyakori az a Magyarországon elképzelhetetlen fejlemény, hogy egyetemi tanártól válik meg – alkalmatlanság miatt – az intézménye.

Érdekes része a pedagógiai professzúrára pályázók megmérettetésének az, hogy az egyetemi előadáson felül iskolai tanórát is kell tartaniuk. A leendő egyetemi tanárnak egy számára ismeretlen tanulócsoporttal kell bizonyítania, hogy gyakorlati ismeretei vannak arról az iskolatípusról, amelyről oktatni fog, sőt maga is képes (legalább) úgy tanítani, ahogyan hallgatóitól követeli – tehát autentikus oktató. Nyilvánvaló, hogy e rendszernek is számos hiányossága van, de egyet nem enged: a sikeres PhD-dolgozatot követő teljes kutatói ellustulást.

pessséggel birkóznak az új képzési a feladattal. Teszik ezt úgy, hogy alig rendelkeznek adatokkal arról, miként alakul a tanárjelöltek pályaképe, mennyire válnak be pedagógusként azok, akik végül az iskolákban maradnak, és milyen érzésekkel gondolnak vissza anyaintézményükre, hasznosítani tudják-e az ott tanultakat.

A képző- (és továbbképző) helyek minőségének mércéje lehet, hogy mennyire képesek a végzetek megfelelni egy-egy alapvető oktatási vagy nevelési feladatnak. Számos vizsgálat megmutatta, hogy a tanároknak a gyermekek fejlődéséről, tudásáról, a tanulásról alkotott nézetei alig különböznek a laikusokéitól (HERCZ, 2005). A következő példa jól illusztrálja, hogy a tanárok értékelési gyakorlata mennyire eltér a standard kompetenciamérések eredményeitől. A tanári munka minősége nagyrészt azon múlik, hogy a tanárok miképpen tudják tanítványaik fejlődését megítélni, és tudásukról milyen visszacsatoló információkat közölnek. Naponta feleltetnek, dolgozatokat íratnak, és mind-

ezt osztályozzák. Az osztályzatok többé-kevésbé pontosan megmutatják, mit látnak és mit tartanak fontosnak a tanárok a tanulók megnyilvánulásaiban. Számos vizsgálatból tudjuk (például CSAPÓ, 2002a, 2002b), hogy sok esetben ezek a jegyek alig korrelálnak azoknak a teszteknek az eredményeivel, amelyek objektíven mérik a tanulók tudását. Még gyengébben függenek össze az osztályzatok a megértést, az alkalmazást, a problémamegoldást vizsgáló tesztek eredményeivel. A tanárok többnyire a tudás reprodukálását tekintik a tanulás céljának, ennek következményeit jól tükrözi az a nemzetközi összehasonlítás, amely szerint a magyar diákok tanulási stratégiái fejletlenek, fő szerepet a memorizálás kap (OECD, 2003a).

Amit a tanárok értékelnek a tanulók tudásában, az gyakran nem a lényeg, hanem valami más, például a jó kommunikációs készség. Így azután a tanárok éveken keresztül végezhetik változatlan módszerekkel a munkájukat, abban a hitben, hogy módszereik a lehető legjobbak. A tanároknak sokkal jobban meg kell ismerniük a tanulók személyiségfejlődésének sajátosságait, a tanulás folyamatait, a tanulói tudás minőségének, alkalmazhatóságának jellemzőit, és el kell sajátítaniuk azokat a módszereket, amelyek révén pontosabban meg tudják ítélni, hol tart a fejlődésben egy-egy tanítványuk. Erre felkészíteni egyértelműen tanárképzési és továbbképzési feladat, amelynek eredménye tanári kompetencivizsgálatokkal és a mérési kultúra változásában lesz majd számszerűsíthető.

A tanároknak sokkal jobban meg kell ismerniük a tanulók személyiségfejlődésének sajátosságait, a tanulás folyamatait, a tanulói tudás minőségének, alkalmazhatóságának jellemzőit.

A tanárok az oktatási rendszer decentralizációjának kezdetétől rendszeresen kapnak olyan feladatokat, amelyekre nincsenek felkészítve.

4. *Kutatásalapú tanárképzés.* A tanárok a kilencvenes évek elejétől, vagyis az oktatási rendszer decentralizációjának kezdetétől rendszeresen kapnak olyan feladatokat, amelyekre nincsenek felkészítve. Például a legtöbb iskola tanára írt helyi tantervet, miközben az ország egyetlen felkészült tantervkészítő csapatot is alig tudott kiállítani. A tudás decentralizációja, helyi szintekre telepítése számos területen még az előttünk álló feladatok közé tartozik. Ahhoz, hogy a döntés felelősségét egyre nagyobb mértékben a tanárok vállára tehesük, megfelelő szakértelemmel kell ellátni őket. A tanárok azonban munkájuk során szinte percről percre hoznak olyan döntéseket, amelyeknek a megalapozottságát tovább lehet javítani. Lényegében erre a problémára kínál megoldást a kutatásalapú tanárképzés.

A finn oktatási rendszer látványos sikerei hívták fel a figyelmet a kutatásalapú tanárképzésre (JAKKU-SIHVONEN-NIEMI, 2004). Azokban a szektorokban, ahol gyors a tudásakkumuláció, nem lehet hosszú időt várni az új tudás felhasználására, az eredményeket szinte megjelenésükkel egy időben, azonnal be kell vinni a gyakorlatba. Finnországban létszámarányaiknak megfelelően képviseltetik magukat a PhD-fokozattal rendelkezők között az óvodapedagógusok, a tanítók és természetesen a tanárok is (KANSANEN, 2003). Ez a fokozatszerző hajlandóság növeli az iskolai munka „hozzáadott értékét pedagógiai kutató-sokhoz” (ugyanis a jelöltek túlnyomó többsége nem valamelyik finn kisváros tanítóképző intézetének viszontagságos történetét választja témául, hanem egy oktatási-nevelési problémát). Másrészt, a pedagógusképzés mindhárom



A kutató és a tanár szerepét integráló képzés nemcsak elősegíti, de jelentősen fel is gyorsítja az oktatás folyamatos megújítását.

Ha a tanárképzés kutatóegyetemekre kerül, a pedagógiai-pszichológiai tárgyak tanítását azok az oktatók végzik, akik ugyanezen a területen a kutatásnak is aktív résztvevői.

fokozatában tapasztalatot szerzett, a kutatási módszereken kívül a jelentősebb nemzetközi szakirodalmat is tanulmányozó pedagógusokkal lényegesen könnyebb elfogadtatni egy oktatási reform alapkövetelményeit. A kutató és a tanár szerepmodelljét integráló képzés nemcsak elősegíti, de jelentősen fel is gyorsítja az oktatás folyamatos megújítását.

Ehhez elengedhetetlen a pedagógusképzést támogató tudományos műhelyek létrehozása, megerősítése. Az oktatás tudásbázisának kialakulásában két fontos tényezőt kell figyelembe vennünk: az egyik a neveléstudományi kutatás,<sup>5</sup> a másik a képzők képzése (CSAPÓ, 2006, 2007). Az oktatástudományi kutatások fontosságával, a kutatás és képzés kölcsönhatásával foglalkozó elemzések mindig kitérnek arra, hogy a rendszer súlyosan alulfinanszírozott.<sup>6</sup> Ezért különösen lényeges, hogy az oktatás terén a szűkös keretek ellenére mégis létrejövő tudományos eredmények haladéktalanul bekerüljenek a tanárképzésbe. Azok, akik kutatóként az oktatással kapcsolatos új eredményeket elérik, új felismerésekre jutnak, új tanítási-tanulási módszereket fejlesztenek ki, a leendő vagy a gyakorló tanároknak közvetlenül átadhatják az eredményeiket. Ezért van nagy jelentősége annak, hogy a tanárképzés kutatóegyetemekre kerüljön, így ugyanis a pedagógiai-pszichológiai tárgyak tanítását azok az oktatók végzik, akik ugyanezen a területen a kutatásnak is aktív résztvevői. Ezzel az összekapcsolódással, személyes egybeeséssel felgyorsulhat az új tudás beáramoltatása a képzésbe, hiszen a képzők, azon túlmenően, hogy saját eredményeikkel gazdagítják a rendelkezésre álló tudást, kutatómunkájuk révén követik a szakirodalmat, és tudásukat ily módon is folyamatosan megújítják. A publikációk pedig, amelyek kutatómunkájuk eredményét tükrözik, mindenél jobban megmutatják, hogy milyen tudás birtokában vannak.

A publikációk minőségét és hivatkozottságát egy nemrég elkészült elemzés (TÓTH, 2008) alapján 28 – tanár-, tanító-, illetve óvónőképzést folytató – felsőoktatási intézmény 463 pedagógiai, neveléstudományi területen dolgozó munkatársa közleményeit értékelő adatokra támaszkodva ítélni tudjuk meg. Az elemzésben megfigyelt 430 oktató közel 80 százalékának nincs semmilyen, az interneten elérhető publikációja, 11 százalékának van egy-két, és mindössze hét oktatónak van tíznél több publikációja. Az itt elérhető közlemények, valamint a társadalomtudományi idézettségi index (SSCI) és művészeti és humántudományi idézettségi index (AHCI), valamint a Google Scholar adatbázisai alapján 90 százalékának idézettsége (beleértve az önhivatkozásokat is!) nulla, és öt idézetet is alig több mint 5 százalékuk kapott, a legalább tíz idézettel rendelkezők aránya pedig nem éri el a 2 százalékot. Az idézettségi indexet 91 oktatónál lehetett kiszámolni. Az eredmények azt mutatják, hogy a neveléstudomány

[5] A tanulás és tanítás tudományos megalapozásának kérdésével részletesen foglalkozik a kötet 9. fejezete.

[6] A kutatás terén megfigyelhető lemaradást számos mutatóval lehet jellemezni. Az Egyesült Államok és Japán is nemzeti jövedelmének több mint három százalékát költi kutatásra. Ez a mutató az Európai Unió átlagában két százalék alatt van, Magyarországon az egy százalékot sem éri el, miközben Finnország és Svédország négy százalék körül tart.

oktatói közül mintegy 28 oktatónak az egy publikációra vetített idézettsége legalább 1, ami jelzi szakmai hatásukat. A vizsgált 430 kutatóból mindössze 14 volt olyan, akinek idézettsége legalább 2 – nekik komoly tudományos hatást lehet tulajdonítani (TÓTH, 2008).

A tanárképző intézmények igen jelentős száma és ehhez képest igen szerény kutató-fejlesztő és publikációs teljesítménye, a nemzetközi tudományos élettől elzárkózó, az oktatásban sikeres országok innovációs modelljeit nem követő oktatói gárdája, a képzőhelyek elavult infrastruktúrája egyaránt veszélyezteti az innováció sikerét. Ha a neveléstudomány külföldi eredményeinek nyomán követése nem követelmény, akkor az igen jelentős hazai és nemzetközi erőforrásokkal kikísérletezett kompetenciaalapú oktatási modell nem épülhet be a tanárképzésbe, és a hatásos új paradigmák nem élnek túl a kísérletezés fázisát. Ha a pedagógusképzésre továbbra is jellemző lehet a frontális oktatás, a provinciális tartalom, a közoktatás megújítására fordított eurómilliók hatástalanok maradnak, a modernizáció megtorpan a képzőintézmények kapuinál.

5. *Kutatótanár.* A tanárokat fel kell készíteni arra, hogy figyelemmel követhessék, hol születik jó gyakorlat, hol olvashatók a tanítással kapcsolatban új tudományos eredmények. Sőt maguk is bekapcsolódjanak a kutatásokba, különböző kutató-fejlesztő programokban vegyenek részt, és az ott elért eredményeket alkalmazzák a tanításban is. A kutatásalapú tanárképzés még ennél is tovább megy: a tanári munkát folytonos kutató-fejlesztő folyamatként fogja fel, amely során a tanár a helyszínen állítja elő azt a tudományos eszközzel igazolt tudást, amelyre munkájának javításához szüksége van. Ez a képzés egy új szerepmodellt alakít ki, s ez a kutató-innováló tanár. Ez a modell hagyományosan jelen volt a hazai középiskolákban, amíg a közoktatás uniformizálása és bürokratizálása s a vele párhuzamos fizetés- és presztízscsökkenés el nem űzte onnan.

Új szerepmodell  
a kutató-innováló tanár.

A szerepmodell megváltozásának jelentőségét nem lehet túlbecsülni – ennek köszönhető például a vizuális nevelés hazai megújulása, amelynek nyomán ma több ezer általános és középiskolában tanítanak képi kommunikációt, környezetkultúrát a hagyományos képzőművészeti ismeretek mellett. Amíg a rajztanár csupán a festőművészetről tanított, nem volt esély a korszerű vizuális kultúra közvetítésére (KÁRPÁTI-GAUL, 1995).

A kutatásalapú tanárképzés egy jó hazai példája: a Szegedi Tudományegyetemen 1991-ben indult el az értékelési szakértők képzése, ami jelenleg a szakirányú továbbképzés keretében folyik. A hallgatók itt megtanulnak mérőeszközöket konstruálni, kísérleteket szervezni. Diplomamunkájukat e tudás birtokában készítik el. Többségük a diploma megszerzése után is eredeti iskolájában tanít, és saját munkájában alkalmazza a megszerzett tudást. Fejleszti a tanítási módszereket, szakszerű kísérleteket végez, és tudományos eszközökkel értékeli azok eredményeit. Közülük sokan tartják a kapcsolatot korábbi tanáraikkal, részt vesznek a kutatásban. Visszajárnak tanácsokért, eszközökért, ötletekért, közülük sokan szakszerűen megírt cikkek formájában rendszeresen publikálják saját kísérleteik, fejlesztéseik eredményeit.

A kutatótanári szerepre készítene fel a kiváló hazai pedagógiai konferenciák (az Országos Neveléstudományi Konferencia, a lillafüredi éves pedagógiai tanácskozás, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete által évente rendezett pedagógiai értékelési konferencia stb.). Remélhető, hogy az ezeken edzett pedagógusok és kutatók hamarosan a jelenlegi minimálisnál nagyobb számban jelennek meg majd a szakma nemzetközi fórumain is.

6. *Az iskolai gyakorlat szerepe a tanárképzésben.* Valamennyi, a tanárképzésben megfigyelhető jó gyakorlatot bemutató tanulmány kiemeli az iskolai gyakorlatok és a kihelyezett tanítási gyakorlat (helytelen, de közismert nevén: rezidensképzés) fontosságát. A tanárképzés tömegessé válását Magyarországon nem kísérte a gyakorlólhelyek számának arányos növelése, s ez visszahatott az iskolai gyakorlatok színvonalára. További problémát jelent, hogy a kiváló (az országos átlaghoz képest túlságosan is jó) gyakorlóintézmények egyáltalán nem alkalmasak arra, hogy a tanulókat felkészítsék az első munkahelyen őket érő „valóságok” elviselésére. A jelenleg 2–4 hetes iskolai gyakorlatot részben felváltó/kiegészítő, hat hónapra bővülő iskolai időszak sok új, a hallgatókat segítő vezető tanárt, mentort igényel.

A tanárképzés tömegessé válását Magyarországon nem kísérte a gyakorlólhelyek számának arányos növelése, s ez visszahatott az iskolai gyakorlatok színvonalára.

A mentorképzés a legtöbb tanárképző intézményben még nem indult be.

A *mentorképzés* (azaz az iskolai gyakorlaton a hallgatót segítő gyakorlatvezető tanárok felkészítése) a legtöbb tanárképző intézményben még nem indult be. A mentorképző programok kidolgozásához minden egyes szakterületen külön-külön elengedhetetlen a tantárgypedagógusok, a pedagógusok és a közoktatási szakemberek szakmai együttműködése. Jelenleg a szakmódszertan oktatói (kivéve a szervezésre kijelölteket) nincsenek rendszeres kapcsolatban a gyakorlóiskolák tanáiraival. Munkaidejükbe nehezen illeszthető be az egyre növekvő számú hallgató iskolai gyakorlatainak látogatása, nem is beszélve a gyakorlatvezető tanárok (mentorok) képzéséről.<sup>7</sup> Az örvendetesen meghoszszabbított iskolai gyakorlatnak – a minőségi tanárképzés egyik alappilléreinek – tehát az anyaga és a személyi feltételei egyaránt hiányoznak.

7. *Szelekció a tanárképzésbe jelentkezéskor.* Azok az országok sikeresek a tanárképzésben, amelyek erős belépési kontrollt gyakorolnak (Szingapúrban hat jelentkezőből egy, Finnországban tízből egy hallgatót vesznek fel tanári szakra). Az oktatásban sikeres és sikertelen országokban különböző időszakokban szelektálnak. A sikeresek már a képzésbe való belépéskor válogatnak, a kevésbé jó oktatási rendszerűek pedig megvárják, amíg a jelöltek népes csapata diplomát szerez, s ekkor az iskolákban kerül sor a tanárválogatásra. (Ezzel kapcsolatban lásd keretes írásunkat a tanárképzés szelekciójáról.)

[7] A *tantárgypedagógusok* munkáját valamennyi részfeladatával együtt, a maga teljességében kellene díjazni. Jelenleg gyakran előfordul, hogy az óralátogatások, a szakdolgozat-bírálatok, a képesítővizsgán való részvétel nem jelentkezik tanszéki terhelésként, vagyis mindezeket gyakorlatilag ingyenes pluszmunkában végzik.

## SZELEKCIÓ A TANÁRKÉPZÉSBEN

A legsikeresebb országok a tanárképzésbe jelentkezéskor szűrik a hallgatókat. A két legfontosabb példa Finnország és Szingapúr. A kiválasztási eljárásokat úgy alakították ki, hogy a tanári pályán szükséges képességeket és tulajdonságokat vizsgálják, és ennek alapján válogatják ki a jelentkezők közül a felvetteket. Mindkét ország szelekciós eljárása nagy hangsúlyt fektet a jelentkezők tanulmányi sikereire, kommunikációs képességeire és tanítás iránti motivációjára. Finnországban kettős szűrőn esnek át a tanárképzésbe jelentkezők. A felvételi első köre országosan zajlik, 2007-ben vezették be az országos tesztvizsgát. Ez a számolási készséget, írás-olvasási és problémamegoldási képességet felmérő feleletválasztós vizsgán alapul. A legjobb pontszámokat elérő jelentkezők bekerülnek a második körbe, amelyet maguk az egyetemek felügyelnek. Ekkor kommunikációs képességeiket, tanulási készségüket és képességüket, valamint a tanári pálya iránti

elkötelezettségüket vizsgálják. Végül a gyakorlótanítás során választódnak ki a leginkább alkalmas jelöltek (a bekerültek 10 százaléka), akik diplomához és iskolai álláshoz jutnak (JAKKUSIHVONEN-NIEMI, 2006).

Szingapúrban csak minden hatodik felvételizőből lesz tanárjelölt. Miután életrajza alapján a minimális bemeneti követelményeknek megfelelt, tesztvizsgán méri írás-olvasási képességeit, amelyek a kutatások szerint leginkább befolyásolják majd oktatói sikerességét. Ezután tevékenykedtető feladatokkal tarkított interjúban személyiségvizsgálaton vesz részt a jelentkező. A hallgatók 80 százalékát a felvételi eljárás során eltanácsolják, a felvettek közül 18 százalék lép be a képzésbe, ugyanennyien végeznek, sőt: valamennyien el is kezdik pedagógusi pályafutásukat. A hallgatók a képzés megkezdésekor az oktatási minisztérium alkalmazottai lesznek, és fizetést kapnak.

Magyarországon a létszámát tekintve túlméretezett, a szakok arányát tekintve torz tanárképzésben egyrészt lehetetlen, másrészt gazdaságtalan minőségi képzést felépíteni.

Magyarországon a létszámát tekintve túlméretezett, a szakok arányát tekintve torz tanárképzésben jelenleg túl sok hallgató van, ekkora tömegre egyrészt lehetetlen, másrészt gazdaságtalan minőségi tanárképzést felépíteni. A jelentkezők számának alakulása azt mutatja, hogy az érettségizettek egyre kisebb hányada találja vonzóknak a tanári pályát. Az óvó-, tanító- és tanárképző intézményekben az első helyen történő jelentkezések száma zuhanásszerűen csökkent, a jelentkezők középiskolai tanulmányi eredményei az átlagosnál rosszabbak (NAGY-VARGA, 2006).

Tanárképzésbe a rosszabb képességű érettségizők jelentkeztek (VARGA, 2007), és mivel – a rendelkezésre álló nagyszámú helyhez képest – kevés jelentkező volt a pedagógus szakokra, gyakorlatilag szűrés nélkül be lehetett jutni. Ha rossz a hallgatók tudás- és képességszintje, nem lehet magas színvonalú a képzés sem.

A tanári pályára az alkalmas, aki rendelkezik olyan *belépési kompetenciákkal*, amelyekre a pedagóguspályára való felkészülés során hatásos módszertani eszköztár építhető. Ilyenek például a fejlett írás-olvasási és számolási készség, a jó kapcsolatteremtő képesség, hatékony kommunikáció, készség az élethosszig tartó tanulásra, valamint az ismeretmegosztás vágya. Ezek mindegyike mérhető a felvételi eljárás során, vagy a képzésben, esetleg a gyakorlóiskolában, a rezidensidőszak alatt.

Ahhoz, hogy a tanári pályára kerülők jobbak legyenek, mint elődeik, a pálya vonzóvá tételében kell alapvető változásokat elérni.

A kétszintű tanárképzésre áttérés elvileg javíthatott volna a belépési kontrollon, mivel a tanárképzés átkerül mesterszintre, és a tanárképzésre kétszeres szűrőn keresztül juthatnak be a hallgatók: alapszinten az érettségi eredményekre, a mesterszakra jelentkezéskor pedig a 2009-ben bevezetendő tanári felvételi vizsgára hárul a szűrés feladata. Nincs azonban semmi garancia arra, hogy a tanári pályára kerülők jobbak lesznek, mint elődeik, ahhoz a tanári pálya vonzóvá tételében kell alapvető változásokat elérni. Enélkül semmi sem indokolja, hogy ne a bachelorok alsó harmada jelentkezzen tanári mesterszakra. Az óvodapedagógus- és tanítóképzésben pedig marad a régi rendszer – tehát minden bizonnyal a hallgatói színvonal sem változik.<sup>8</sup>

A bolognai folyamat magyarországi átültetése során megoldható lenne, hogy a mesterszakos helyek száma csökkenjen, ha a szakindítási feltételek kellően szigorúak lennének. A jelenleg folyamatban levő akkreditációs eljárásokból úgy tűnik, hogy a magasabb minőségi kritérium csak néhány nagy hagyománnyal rendelkező közismereti tárgyban érvényesül. Ugyanakkor megjelent tucatnyi új tanári mesterszak, amely mögött nem áll valamely tudományos diszciplína közösségének szigorú szakmai kontrollja. A sikeres szakalapítási folyamaton átesett, tehát indítható tanári szakirányok bőséges választéka viszont arra bátorítja a nagyszámú hazai egyetemet és főiskolát, hogy el is indítsák ezeket a szakokat, ha nem állami finanszírozású, akkor költségtérítéssel képzés keretében. Ezért úgy tűnik, hogy központi intézkedés nélkül a bolognai folyamatban sem képzünk majd kevesebb tanárt, bár évről évre kevesebb iskola és sokkal kevesebb tanuló ellátása a feladat.

Ha a tanári szakma munkafeltételei nem változnak, önmagától nem fordul meg a negatív önszelektív hatás.

Ezzel egyidejűleg egyes természettudományi szakokon annyi jelentkező sincs, hogy a közoktatásban minimálisan szükséges tanárutánpótlást biztosítani lehetne. Igen nagy veszély az, hogy a rengeteg újonnan kiképezett, bizonytalan szakmai hátterű tanár tovább gyengíti az alpműveltség közvetítésére hivatott közismereti tárgyak pozícióit, és az iskolákban végképp megfordíthatatlanná válik a természettudományok pozícióvesztése. A felvételi keretszám korlátozásával egyidejűleg az erősebb szűrés és a tanári pálya vonzóbbá tétele jelenthet csak megoldást. Ha a tanári szakma munkafeltételei nem változnak, önmagától nem fog megfordulni a negatív önszelektív hatás. A nemzetközi tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárok kereseti helyzetének javítása mellett számos intézkedés növelheti a pálya vonzását (lásd keretes írásunkat).

8. *A tanárképzés finanszírozása.* A minőségi tanárképzés nem olcsó. A pedagógusképzés jelenleg viszonylag kis költségigényű felsőoktatási formának számít, hiszen az összes államilag finanszírozott képzési létszám 32 százalékát teszi ki, és az összes képzési kiadás 30 százalékát veszi igénybe. Valószínűleg ez az egyik oka annak, hogy a képzésbe az EU átlagánál lényegesen több hallgató kerülhet be. Ezek közül az óvónők és tanítók 60 százaléka, a tanárok 40 szá-

[8] A negatív önszelektív hatást a tanári pálya választásában és a pályakezdő tanárok kereseti helyzetére tett javaslatot a kötet 10. fejezete tárgyalja.

## KÜLFÖLDI TAPASZTALATOK A TANÁRI PÁLYA VONZÓVÁ TÉTELÉRE

A sikeresen oktató országokban nem a hagyomány, a kultúra vagy a tanítás tekintélye, hanem a kulturális környezettől független oktatáspolitikai döntések hatására válik a középiskolák legjobbjai számára is vonzóvá a tanári pálya (BARBER-MOURSHED, 2007). A két intézkedéscsomag, amely leginkább befolyásolja a pálya presztízsét: 1. a tanárok igényes kiválasztása, majd magas színvonalú képzése, valamint 2. a jó kezdő fizetések.

Elvándorlás helyett Nagy-Britanniában például a tanári pályát második karrierútként választja az új életutat kereső diplomások 25 százaléka, s ez a pálya vonzóbb számukra, mint a média (14 százalék választaná) vagy a bankszektor (11 százalék) (TDA, 2005). A legjobban teljesítő hallgatókat szólítja meg az angliai Teach First program (<http://www.teachfirst.org.uk>), és mentori segítséget, biztos állást kínál nekik. A programban részt vevő legkiválóbbak egyben a tanári pálya „utazó nagykövetei” is – olyan hiteles és vonzó szerepmodellek, akik pusztán létükkel emelik a pálya megbecsültségét. A másik angol kezdeményezés (Training and Development Agency for Schools, TDA, <http://www.tda.gov.uk>) hirdetési kampánya három, a pályára vonzó

elemet emel ki plakátjain: lelkes fiatalok között, érdekes ismeretek átadásából élni, naponta intellektuális kihívásokkal szembesülni és előnyös karrierfeltételekkel dolgozni.

Szingapúrban toborzóprogramokkal összekapcsolt marketingstratégiát alkalmaztak a tanítás presztízs-növelése érdekében. A korszerű és hatékony, sikerágazattá lett oktatási rendszer megvalósítóit keresik, a leendő győzteseket, akiket már a képzés során fizetéssel ösztönöznek. Mindkét országban az üzleti élet munkaerő-gazdálkodási tapasztalataira támaszkodtak, nem gondolták azt, hogy az ott bevált megoldások idegenek a pedagógiától (EURYDICE, 2002).

A bostoni Teacher Residency Program (<http://www.bpe.org/btr>) vagy a chicagói és a New York-i Teaching Fellows (<http://www.chicagoteachingfellows.org/>, <https://www.nycteachingfellows.org>) ösztöndíjakkal, amelyeket pályamódosítók nyerhetnek el, a hivatást második karrierként választók anyagi terheit csökkentve segítik a tanári minőség javítását. A tanárképző intézmények és az iskolakörzetek partnerségére épülő képzési programokban a résztvevőknek a képzés megkezdése előtt garantálják a tanári állást.

A szűkös finanszírozás az olcsóbb megoldásokra készíti a képzőintézményeket: a nagy létszámú előadások kevesebbe kerülnek a kiscsoportos gyakorlatoknál.

A felvételi keretszámok csökkentésével növelhető lenne az egy tanárjelöltre jutó ráfordítás.

zaléka marad a pályán, tehát a tanárképzésre fordított szerény erőforrások is jórészt nem az iskolában hasznosulnak (POLÓNYI, 2004). A képzés fő forrását az államtól kapott (képzési és létesítményfenntartási) normatíva jelenti. Az 1996-ban bevezetett szabályozás még kiegészítő normatívával honorálta a pedagógusképzést, 1998-tól azonban ez a többletforrás megszűnt. A képzőintézmények alulfinanszírozottsága évek óta alig változott. A szűkös finanszírozás az olcsóbb megoldásokra készíti a képzőintézményeket: a nagy létszámú előadások kevesebbe kerülnek a kiscsoportos gyakorlatoknál.

Egyre sürgetőbb igény az egyetemeken és főiskolákon a pedagógusképzés oktatási informatikai hátterének megteremtése. Néhány fontos szolgáltatás az oktatási anyagok digitális elérhetőségének biztosítása, korszerű távoktatási környezet kialakítása, a portfólióalapú értékeléshez digitális portfóliószoftver beszerzése. Minderre lényegesen több forrás jutna, ha erősebb szűrőt alkalmaznának a tanárképző intézmények, és csökkennének a felvételi keretszámok. Ekkor változatlan állami támogatási keretösszeg mellett is növelhető lenne az

egy tanárjelöltre jutó ráfordítás. Erre a növekedésre a képzés korszerűsítéséhez elengedhetetlenül szükség van.

A nyilvánosságot kapott elképzelések szerint a jövő pedagógusképzését három forrásból lehet majd finanszírozni. 1. A képzéshez szükséges infrastruktúrát a képzési alaptól különváló létesítményfinanszírozási alaptól; 2. az alap- és mesterszintű képzéseket a képzési normatívából. Itt sajnos elképzelhető a számos új feladatot jelentő hároméves alapképzés normatívájának az egyetemeken esetében főiskolaira csökkentése. 3. A harmadik forrás a kutatás- vagy minőség alapú normatíva lesz, amely az egyetemi szintű pedagógusképzésnek talán kedvez, a zömében főiskolákon folyó óvodapedagógus- és tanítóképzésbe azonban nem hoz többletforrásokat (POLÓNYI, 2004).

Minderre és az itt fel nem sorolt egyéb, a tanárképzés reformjával kapcsolatos feladatra is forrást nyújthatnak a Nemzeti Fejlesztési Terv európai uniós forrásai. A szabályozási változásokkal egy időben a képzés átalakulását segítő programok támogatására az Oktatási Minisztérium a 2004–2005. év fordulóján az első Nemzeti Fejlesztési Terv – a Humán erőforrás-fejlesztési Operatív Programja (HEFOP) részeként – a pedagógusképzés fejlesztése témájában is kiírt már pályázatot. Ugyanez a téma – már önálló egységként – bekerült a második Nemzeti Fejlesztési Terv prioritásai közé. Létrejött egy műveltségterületként több milliárd forinttal támogatott tananyag-fejlesztési és továbbképzési program, és támogattak néhány tanárképző intézményt (jobban mondva ezek neveléstudományi és pszichológiai intézeteit) abban, hogy tanárképzési tananyagokat dolgozzanak ki. Remélhetően a második Nemzeti Fejlesztési Tervben lesz majd keret az új kézikönyvekre, digitális tananyagokra, illetve – ezekkel párhuzamosan – módszertani kísérletekre, amelyek a tanárképzés nálunk egyre kínosabban hiányzó tudományos bázisát kialakítanák.

Ugyanakkor azt sem szabad elfelejtenünk, hogy a ráfordítások növelése nem garantálja a teljesítmények javulását. A nagyobb források bevonása a tanárképzésbe tartalmi reformok és szemléletváltás nélkül csak a jelenlegi helyzet megváltozott keretek közötti konzerválására alkalmas.

9. *Pedagógus-továbbképzések.* A közoktatási törvény 1996. évi módosítása előírta a pedagógusok számára a továbbképzésben való részvétel kötelezettségét, a munkakör betöltéséhez feltételül szabta a pedagógus-szakvizsga letételét, és rögzítette a rendszer finanszírozási feltételeit azzal, hogy előírta: a mindenkori közoktatási költségvetés 3 százalékát pedagógus-továbbképzésre kell fordítani. A törvénymódosítást követően jelent meg az a kormányrendelet, amely szabályozta részben a továbbképzésben való részvétel és a finanszírozás feltételeit, valamint a pedagógus-továbbképzési tanfolyamok akkreditációjának módját.

Az elmúlt években folyamatosan igen nagy támogatási összegek áramoltak a pedagógus-továbbképzésbe, s ennek hatására hamar kialakult a képzési piac. 2000-ben megjelent az első továbbképzési jegyzék, óriási kínálattal. Majd a piac telítődése és a finanszírozási lehetőségek kedvezőtlen változásai miatt folyamatosan csökkent az újonnan belépő tanfolyamok száma. Az alapítási

engedéllyel rendelkező (akkreditált) továbbképzési programok közel 60 százalékát a hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltatók (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzik.

A továbbképzés megrendelője (tehát a tartalom meghatározója) jelenleg azonos a finanszírozóval: elsősorban az oktatási kormányzat, nem pedig a kutatás vagy pedagógusképzés intézményei. Az itt születő eredményeknek akkor van esélyük bekerülni a továbbképzési folyamatba, ha a képzők a jelentős propaganda- és szervezőmunkát igénylő (és az egyetemi elvonások miatt igen kevésbé kifizetődő) továbbképzői szerepre is vállalkoznak. A jelenlegi akkreditációs feltételek, szakindítási és finanszírozási keretek nem kedveznek a minőségi munkának. A felsőoktatási intézmények képzési követelményeivel meglehetősen nehezen lehet a továbbképzés szabályozatlan piacon érvényesülni.

Amíg azonban a felsőoktatási intézmények személyi hátterét és infrastruktúráját a rendszeres akkreditációk legalábbis valamilyen szinten garantálják, a továbbképzési piacon jól érvényesülő kisvállalkozások esetében ilyen szűrő nem működik. A 2002 végéig alapítási engedéllyel rendelkező programok között a felsőoktatási intézmények által akkreditált programok aránya volt a legmagasabb (34,9 százalék). Az indítási engedéllyel nem rendelkező programok közel felét a felsőoktatási intézmények által alapított programok teszik ki. A felsőoktatási intézmények által akkreditált programok 98,9 százaléka egyetlen indítási engedéllyel rendelkezik, ezekben az esetekben az alapító és az indító szervezet azonos.

Az egyik legnagyobb probléma tehát szervezeti jellegű: *a továbbképzés elszakadt a képzés helyétől.*<sup>9</sup> Megbízott előadóként alkalmazásra lelhet a piaci lehetőségeket jól kiaknázó cégeknél az egyetemi oktató, aki intézményének etikáját és követelményrendszerét minden bizonnyal maga mögött hagyja, amikor bedolgozóként, és nem a program kidolgozójaként szerepel. A továbbképzésben – az alapképzéshez hasonlóan – kimutatható a decentralizáció, egészen az oktatási intézmények szintjéig. A tanfolyami akkreditáció csak a tervezés szintjén jelent minőségbiztosítást – hogy mi valósul meg a beadott programból, arról nem nyerhetünk innen adatokat. Bizonyos, hogy az igényes továbbképzők megszívlelik a résztvevők kritikáját, s bár erre semmiféle külső kényszer nem ösztönzi őket, eredményesen tanítanak is – ám a sok milliárd forintos piac mégis erősebb és átláthatóbb központi kontrollt igényelne. (A továbbképzés nemzetközi gyakorlatáról lásd keretes írásunkat.)

Az OECD szakértői csoportja Magyarországról szóló értékelésében (DAVIDSON, 2008) is erősen szorgalmazza a továbbképzések szigorú minőségbiztosításának

A jelenlegi akkreditációs feltételek, szakindítási és finanszírozási keretek nem kedveznek a minőségi munkának.

[9] Egy ilyen, a képzőintézményektől független – oktatóikat esetenként alkalmazó, de szervezeti szintű együttműködéssel nem rendelkező – továbbképző intézmény lehet nagyon sikeres (mint az oktatási informatika területén az angol BECTA, <http://www.becta.org.uk>), de teljesen sikertelen is, mint a francia Missions Académiques à la Formation du Personnel de l'Éducation Nationale (MAFPEN, <http://www.bibliotheque.iffp-suisse.ch/Document.htm&numrec=031934546911630>). Ezen intézmények kezdeti autonómiáját több alkalommal korlátozták, és feladataik a központi hatóságokhoz kerültek vissza, míg végül 1998-ban meg is szűntek.



## A TOVÁBBKÉPZÉS NEMZETKÖZI GYAKORLATA

A tanárok munka melletti továbbképzésében a nemzetközi gyakorlat két képzési formát különböztet meg: 1. a továbbképzést, a meglévő ismeretek és készségek korszerűsítését, valamint 2. az úgynevezett addicionális programokat, amelyek célja új készségek, új diploma megszerzése. Ezek a lehetőségek nem járnak együtt a tanárok kötelezettségeinek csökkenésével. 1997 és 2000 között Ausztriában például modernizálták ugyan a tanártovábbképzés kereteit, de egyúttal 2001-ben bevezették a munkaidő tág értelmezését, s ezzel a tanárok munkahelyi kötelezettségei növekedtek.

A továbbképzési célokat az OECD Oktatókutató és Innovációs Központja az 1993. évi *Élen járni. A pedagógusok továbbképzése és fejlesztése* című program keretében – Németország, Írország, Japán, Luxemburg, Svédország, Nagy-Britannia és az Egyesült Államok részvételével – elvégzett vizsgálata nyomán a következőképpen csoportosította: *a)* a tanárok szakmai ismereteinek felfrissítése; *b)* egyéni képességeik, hozzáállásuk, szemléletük megújítása; *c)* az ismeretek és a képességek kívánatos transzferének megvalósítása; *d)* a tanítási stratégia megváltoztatása; *e)* a tanárok és a nem tanárok közötti információcserére hatékony módszereinek kialakítása; *f)* a tanári eredményesség fokozása.

1996–2002 között, az EU-s tanárképzési reformok csúcán, az új pedagógiai paradigmáknak nagy hatásuk volt az alapképzés tartalmára, a továbbképzés tartalma viszont nem változott ugyanilyen mértékben. Ugyanakkor a központi hatóságok gyakran adtak ki iránymutatásokat a minimális minőségi standardoknak való megfelelés biztosítása, valamint az alapképzés és a továbbképzés közötti összhang javítása érdekében, sőt erre néhány országban intézményeket is hoztak létre.

Görögországban 2002-ben egy központi intézményt hoztak létre a tanárképzés különböző fajtái és a képzést nyújtó intézmények közötti teljes megfelelés tervezésére, koordinálására és biztosítására. Tizenegy országban kötelező vagy erősen ajánlott lett a továbbképzés: Belgiumban (a német nyelvű közösségben), Németországban, Észtországban, Görögországban (csak a pályakezdekre vonatkozóan), Lettországban, Magyarországon, Máltán, Lengyelországban, Portugáliában, Finnországban és Romániában. Továbbá Németországban (ahol a továbbképzés már addig is kötelező volt) és Hollandiában a továbbképzést a tanárok hivatalos kötelezettségének tekintették. Belgium francia közösségében határozott fél nap továbbképzés kötelező 2002 óta (EURYDICE, 2002).

bevezetését, amely azonban korántsem lesz gyors és egyszerű. *A minőségbiztosítás jelenleg nagyrészt elégedettségi kérdőíveket jelent* – s a továbbképzésben részt vevő tanárok túlnyomó része valóban elégedett. Amint egy interjú vizsgálatból kiderül, főleg azért, mert a „központilag” rárótt feladatokra jól felkészítette a továbbképzés – megtanulhatta például azt, ami az adminisztrációhoz, adatszolgáltatáshoz kell.

A továbbképzések hatását vizsgáló kutatási eredmények szerint a tanfolyamok végzőseinek többsége nem érzi jelentős javulást pedagógiai munkájában. A továbbképzésnek a saját szakmai fejlődésükben viszonylag csekélyebb jelentőséget tulajdonítanak a gimnáziumok tanárai, míg a vegyes középiskolákban dolgozó kollégáik (ahol az új képzési forma sok problémát okoz) az átlagnál erősebbet (NAGY, 2004b). Az átlagnál valamivel hatékonyabbak voltak a továbbképzések a közismereti, a szakmódszertani és a felzárkóztató

A továbbképzések kevesebé segítettek a tanulók és a pedagógusok közötti konfliktusok, a szülőkkel való együttműködés és a tantestületi konfliktusok megoldásában.

oktatásban. Sajnos az átlagosnál is kevesebb segítséget nyújtottak a továbbképzések a tanulók és a pedagógusok közötti konfliktusok, a szülőkkel való együttműködés és a tantestületen belüli konfliktusok megoldásában (LISKÓ, 2004.) A továbbképzések finanszírozásával kapcsolatban a kutatási eredmények azt mutatják, hogy a fenntartók azokat az iskolákat támogatták, ahol eleve jobbák voltak a feltételek.

A továbbképzés csak akkor tekinthető sikeresnek, ha a szükséges kompetenciákat a pedagógus tényleg elsajátította, erre pedig semmi mással, mint a végzetek vizsgaműveinek ellenőrzésével lehet központilag hatást gyakorolni. Ilyen szempontból mintaszerűek a nemzetközi licenckurzusok, például az informatikában az ECDL<sup>10</sup> és a tanárok számára készült EPICT,<sup>11</sup> ahol a végzetek minősítésére nemzetközi standardok szolgálnak. Semmilyen szakmai ok nincs arra, hogy ne vezessünk be ugyanilyen értékelési rendszert mondjuk a kompetenciafejlesztő, az önismereti vagy az együttműködő tanulást propagáló tanfolyamokon.

A mesterszintű tanárképzés 2009 szeptemberétől elindul, hiszen ekkorra ér véget az alapképzések első ciklusa. Négy-öt év elteltével megjelennek az iskolában az új képzési programban diplomázott tanárok, de azután körülbelül 10-15 évnek (azaz mostantól, 2007-től számítva 15-20 évnek) kell eltelnie ahhoz, hogy többségbe kerüljenek a korszerűen képzett pedagógusok. Nyilvánvaló, hogy a kompetenciafejlesztés kulcsszavával jellemezhető aktuális oktatási reform ezt az időeltolódást nem viselné el. A pedagógus-továbbképzések fontos szerepet tölthetnek be a korszerű pedagógiai módszerek elterjesztésében.

A továbbképzés iránti hajlandóságnak a vállalati szférában igen erős mozgatórugói vannak, az elavult ismeretekkel rendelkező dolgozó elbocsátásától való félelem azonban egyáltalán nincs jelen a tanárok között, hiszen túlnyomó többségük határozatlan időre van kinevezve.<sup>12</sup> A sikeres továbbképzési részvétel a tanári kereseteket sem befolyásolja. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az egyéni ambíciókon és a szerény minőségi bérpótlékon túl csak a kötelező továbbképzés elrendelése lehet a továbbképzésre való jelentkezés gyakorlati indoka. Ma Magyarországon akármilyen rossz munkát végez is egy pedagógus, ezt sem pontosan lemérni, sem szankcionálni nem lehet. A továbbképzések elvégzése tehát hétévente 120 órában kötelező ugyan, de az ott tanultak alkalmazása egyéni igényességen múlik.

Magyarországon akármilyen rossz munkát végez is egy pedagógus, ezt sem pontosan lemérni, sem szankcionálni nem lehet.

[10] ECDL: *European Computer Driving Licence*. <http://ecdcl.org>, <http://www.ecdl.hu>.

[11] EPICT: *European Pedagogical ICT Licence*. [www.epict.org](http://www.epict.org), [www.epict.hu](http://www.epict.hu).

[12] „A magyar pedagógusoknak nemzetközi összehasonlításban is, a nemzetgazdaság más ágazataiban és különösen a versenyszférában foglalkoztatott diplomásokhoz képest is elég nagy az állásbiztonságuk, mert az amúgy is magas arányú közalkalmazottak zöme határozatlan időre van kinevezve. 2004-ben határozatlan idejű kinevezéssel dolgozott a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottak 90 százaléka.” (NAGY-VARGA, 2006)

## ■ JAVASLATOK

1. *Számonkérhetőbb, korszerűbb követelményrendszerre* és a pedagógusképzésben új, a pedagógus-szakértelem vizsgálatán alapuló szakmai profil kialakítására van szükség. Nem szabad visszariadni a bizonyíthatóan káros következményekkel járó korábbi határozatok, rendelkezések felülvizsgálatától. Javaslatainkban irányadónak tekintjük a PISA, IEA és SITES méréseiben élen járó skandináv országok, illetve az ezekben a vizsgálatokban rosszul teljesített, de ezek következményeként alapvető és sikeres reformokat végrehajtó államok (Franciaország, Németország, Ausztria, Lengyelország) stratégiáját. Figyelembe kell venni az Európai Unió oktatási divíziójának stratégiai munkacsoportjai által javasolt tanárképzési követelményeket is.

2. *A tanárképző intézmények akkreditációját újra kell szabályozni.* Akár hazai, akár nemzetközi szakértői gárda végzi, az eddiginél jelentősebb súlyt kell kapnia a képzők kutatói teljesítménye közleményekkel mérhető értékelésének, a nemzetközi tudományos életben mutatott aktivitásának. A képzők képzőinek példát kell mutatniuk tájékozottságban, a nemzetközi kutatói közösségek munkájában való részvételben. Különösen fontos a PhD-fokozat utáni teljesítmény vizsgálata, a folyamatos kutatói, innovátori jelenlét értékelése. Haladéktalanul el kell kezdeni az új akkreditációs követelmények kidolgozását, és ha ezek elkészülnek, az akkreditációra jelentkező intézményekben azonnal alkalmazni kell a korszerű minőségkritériumokat. Egy olyan *nemzetközi akkreditáció*, amely valamennyi tanárképző intézményre kiterjed, sokat segíthet a képzők minőségének javításában: felmutatja a kiváló intézményeket és azokat is, amelyektől a pedagógusképzés jogát időlegesen vagy végleg meg kell vonni.

3. A leginkább sürgető feladat *a tanári mesterszak központi szakalapítási dokumentumainak harmonizálása az Európában elfogadott képzésekéivel.* A 83-féle tanári szakterületi modult haladéktalanul felül kell vizsgálni, a közoktatási tantárgyakhoz nem kapcsolódó szakképzettségi modulokat át kell tenni a szakirányú továbbképzésbe. A már benyújtott szakindítási programokban sem szabad megengedni ezeknek a moduloknak az elindítását.<sup>13</sup>

4. *A kutatótanári szerep teljesítéséhez követni kell a PISA-éllovas országok pedagógusainak pályamodelljét.* Ha igényt tartunk arra, hogy jelen legyünk az európai oktatási térben, pedagógusainkat képessé kell tennünk saját munkájuk rendszeres és szakszerű értékelésére, az innovációra és a sikeres oktatási programok adaptálására. A tanári „minőségromlásnak”, a sok országban

[13] Hogy egy ilyen, az akkreditációs folyamatot lelassító intézkedéscsomag valójában hány tanárjelöltet – milyen keveset – érint hátrányosan, könnyen megbecsülhetjük a jelenleg az alapképzésben a tanári pályát választani szándékozó másodévesek számának összegzésével.

egyre inkább megfigyelhető tanárhiánynak egyik fontos oka a tanárok kereseti helyzetének romlása. A tanári pálya választásában meghatározó szerepe van a nem tanári és tanári állásban elérhető keresetek különbségének. A béremelés önmagában nem elég a pálya vonzóbbá tételéhez, de megfontolandó, hogy ad-e esélyt a jelenlegi bérezés és támogatási struktúra az önképzésre és továbbképzésre. A skandináv és német példák bizonyítják, hogy a kutatótanári és tananyag-készítői ösztöndíjakkal, az innovációs munka anyagi ösztönzésével jelentős hatást lehet gyakorolni a pedagóguspálya mint értelmiségi életforma vonzóbbá tételére. Javasoljuk *kutatótanári díjak* alapítását és a gyakorló pedagógusok, szakmetodikusok doktori képzését elősegítő *doktori ösztöndíjak* létesítését. Heti 24 óra tanítás mellett lehetetlen igényes tudományos munkát végezni, a fokozatszerzés feltételeit teljesíteni.

5. A *féléves gyakorlati képzés tartalmát, módszereit és finanszírozását* a nemzetközi tapasztalatokra alapozva haladéktalanul el kell kezdeni, mégpedig az új forma egyes elemeinek kísérleti kipróbálásával párhuzamosan (a jelenlegi tanítási gyakorlatok keretében). Az oktatott tárgyak tantárgyfelelőseiként, illetve a szakterületek korszerű tudományos eredményeit jól ismerő szakértőiként kapjanak ebben a munkában az eddigieknél lényegesen nagyobb szerepet a pedagógiai gyakorlat és a tudományok művelői. Javasoljuk, hogy a tanárképzés ezen igen költségigényes részének finanszírozásáról sürgősen szülessen döntés. A gyakorlóiskolák kiválasztása, a mentorképző programok kidolgozása és a leendő mentorok kiképzése haladéktalanul kezdődjön meg. Hosszú távon elkerülhetetlen a képzés költségigényének újragondolása. Feltétlenül szükség van a rezidensképzés anyagi feltételeinek megteremtésére, a plusz 30 kredites normatíva biztosítására minden tanárjelölt számára. A második törvényerejű, de szintén anyagi vonzatú kérdés a vezetőtanárok státusának rendezése (a közoktatási törvényben rögzítése, a finanszírozás biztosításával).

6. A *pedagógus-továbbképzéseket az eddigieknél szorosabb kapcsolatba kell hozni a tanárképzés színhelyeivel*. Javasoljuk a továbbképző programok eredményességének rendszeres vizsgálatát, ami elsősorban a program által fejleszteni szándékozott szakértelem mérését jelenti a továbbképzést sikeresen elvégzettek körében.

7. Az OECD szakértői panelje a bolognai rendszerre való áttérésben esélyt lát arra, hogy a tanári pályára *felvehető létszáma tervezhető legyen* Magyarországon (DAVIDSON, 2008), de a folyamatot nem a bolognai folyamatra való áttérés automatikus eredményének, hanem egy központi intézkedésekkel kikényszerített, racionális létszámgazdálkodás következményeként tartja elképzelhetőnek. Javasolták a felvételi eljárás és a képzés közben folyó értékelés strukturáltabbá tételét, hiszen szerintük a jelenlegi rendszerben tanártúlképzés van, s így számos alacsony tudású és/vagy kezdettől fogva más pályára készülő hallgató kerül be a pedagógusképzésbe. Az ajánlásokkal egyetértve, javasoljuk

a tanárképzésre *felvehető létszámának korlátozását, erősebb szűrés* mellett. A tanári pálya presztízsének növelésére, a pályakezdők fizetésének növelésére tett javaslatunkat a kötet 10. fejezete foglalja össze.

#### ■ KAPCSOLÓDÁS MÁΣ PROGRAMOKHOZ

A tanárképzés megújításához jól használhatók az OKA által javasolt nevelés-tudományi kutatások eredményei, a sajátos nevelési igényű fiatalok fejlesztésére vagy a hatékonyabb esélyteremtésre, integrációra vonatkozó programok módszertani tapasztalatai. A pedagógiai mérés, értékelés témakörében születő eredményeket azonnal be lehet építeni a szakmódszertani képzésbe és az iskolai gyakorlati képzésbe, valamint természetesen az ehhez kapcsolódó mentorképzésbe is.

#### ■ HASZNOK ÉS KÖLTSÉGEK

A tanárképzés korszerűsítésével látványos tanulói teljesítménynövekedést értek el a skandináv országok és az Egyesült Államok egyes régiói. A tanári alapképzés racionalizálása inkább a képzőhelyek szerkezeti átrendeződésével (semmint a számuk növekedésével) jár, és megoldható a jelenlegi költségvetési keretek között maradva. A tanárképzés infrastruktúrája a legtöbb képzőhelyen igen rossz, egy közepes gimnázium felszereltségét sem éri el. A második Nemzeti Fejlesztési Terv forrást teremt a beruházásokra, de a fenntartásra, korszerűsítésre hosszú távon, a közoktatásban alkalmazott „informatikai kvóta” mintájára, rendszeresen elérhető forrásokat kell biztosítani. A PhD- és posztdoktori ösztöndíjak létesítéséhez, külföldi részképzéshez EU-források (például a megújított Socrates program) bevonhatók, de jelentős magyar állami hozzájárulás is kell.

### Hivatkozások

- BARBER, M.-MOURSHED, M. (2007): *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) (2002a): *Az iskolai tudás.* Második, javított kiadás, Osiris Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (szerk.) (2002b): *Az iskolai műveltség.* Osiris Kiadó, Budapest.
- CSAPÓ BENŐ (2006): A közoktatás modernizációjának tudásbázisa: a neveléstudományi kutatás és a tanárképzés. Megjelent: VIZI E. SZILVESZTER-TEPLÁN ISTVÁN-SZENTPÉTERI JÓZSEF (szerk.): *Előmunkálatok a társadalmi párbeszédhez.* Gazdasági és Szociális Tanács, Budapest, 31–48. o.

- CSAPÓ BENŐ (2007): A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 11–23. o.
- DARLING-HAMMOND, L. (2000): *Reforming Teacher Preparation and Licensing: Debating the Evidence*. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=10419>.
- DAVIDSON, M. (2008): *Education Reform: Improving Human Capital Formation*. Előadás az Oktatási és Kulturális Minisztériumban az OECD oktatási szakértőinek országjelentéséről szóló konferenciáján. Budapest, március 12. 214. o.
- EURYDICE (2002): *The Teaching Profession in Europe: profile, trends and concerns. Key Topics in Education in Europe. Report I: Initial teacher training and transition to working life. General lower secondary education. Report II: Supply and Demand. General lower secondary education; Report III: Working conditions and pay. General lower secondary education. Report IV: Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education*. Eurydice, Brüsszel.
- FALUS IVÁN (2002): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 6–7. sz. 76–83. o.
- FALUS IVÁN (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*, 13/3. sz. 359–374. o.
- FALUS IVÁN (2006a): Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderek. Megjelent: DEMETER KINGA (szerk.): *A kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- FALUS IVÁN (2006b): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- GOLNHOFER ERZSÉBET-NAHALKA ISTVÁN (szerk.) (2002): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- GUSTAFSSON, J. (2003): What do we know about effects of school resources on educational results. *Swedish Economic Policy Review*, 10. 77–110. o.
- HANUSHEK, E. A. (2003): The Failure Of Input-Based Schooling Policies. *Economic Journal*, Vol. 113. február, F64–F98.
- HEDGES, I.–GREENWALD, M. (1996): *The Social Heritage. The Impact of Family, Ability, and School Resources*. <http://www.grad-inprowe.dk/Economics/kap6-Socia-heritage.htm>.
- HERCZ MÁRIA (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, 105. évf. 2. sz. 153–184. o.
- JAKKU-SIHVONEN, R.–NIEMI, H. (szerk.) (2004): *Research-based Teacher Education in Finland. Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association. *Research in Educational Sciences*, No. 25.
- KANSANEN, P. (2003): Teacher education in Finland: Current models and new developments. Megjelent: MOON, B.–VLÁŠCEANU, L.–BARROWS, C. (szerk.): *Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments*. UNESCO–CEPE, Bukarest, 85–108. o.
- KÁRPÁTI ANDREA–GAUL EMIL (1995): Arts Education in Post-Communist Hungary. Ideologies, Policies, and Integration. *Arts Education Policy Review*, 1. 11–17. o.
- LISKÓ ILONA (2004): A pedagógus-továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 391–405. o.
- NAGY MÁRIA (2001): *Tanárok a világban és az osztályterekben. Tanulmányok a neveléstudomány köréből. A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának gyűjteménye*. Osiris Kiadó, Budapest, 236–250. o.
- NAGY MÁRIA (2004a): Pályakezdés mint a pedagógusképzés középső fázisa. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 375–390. o.
- NAGY MÁRIA (2004b): Új kompetenciaelvárások és új képzési gyakorlatok a tanári szakmában. Egy európai szakértői bizottság tapasztalatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5. sz. 69–77. o. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2004-04-ko-Nagy-Uj>.
- NAGY MÁRIA–VARGA JÚLIA (2006): Tanárok. Megjelent: HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. OKI, Budapest, 7. fejezet.
- NAGY MÁRIA (é. n.): *Pedagógusok a pedagógus-továbbképzésről*. <http://www.sulinova.hu/rovat.php?sess=&alsite=26&rovat=70>.
- NYÍRÓ ZSUZSANNA (2006): A tanári szakma Európában: sajátosságok, trendek és aggodalmak. A tanári szakmát érintő reformok: történeti áttekintés (1975–2002). *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2006-12-ot-Nyiro-Tanari>.

- OECD (2003a): *Definition and Selection of Competences (DeSeCo)*. [http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en\\_2649\\_34515\\_2669073\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/17/0,3343,en_2649_34515_2669073_1_1_1_1,00.html).
- OECD (2003b): *Learners for life. Students approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Párizs.
- OECD (2005): *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, Párizs. [http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en\\_2649\\_39263231\\_11969545\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/9/0,3343,en_2649_39263231_11969545_1_1_1_1,00.html).
- OECD (2007): *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest.
- POLÓNYI ISTVÁN (2004): Pedagógusképzés – oktatás-gazdaságtani megközelítésben. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 343–359. o.
- SANDERS, W. J.–RIVERS, J. C. (1996). *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. [http://www.mccsc.edu/~curriculum/cumulative\\_and\\_residual\\_effects\\_of\\_teachers.pdf](http://www.mccsc.edu/~curriculum/cumulative_and_residual_effects_of_teachers.pdf).
- TDA (2005): *Career moves lead to the classroom*. News release. Training and Development Agency for Schools, <http://www.tda.gov.uk/about/mediarelations/2005/20050811.aspx>.
- TÓTH ISTVÁN JÁNOS (2008): *A magyar neveléstudomány tudományos aktivitásának felmérése empirikus eszközökkel*. Kutatási zárótanulmány. Kézirat. Wargo Közgazdasági Elemző- és Piackutató Intézet Kft., Budapest, 63 o. [http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia\\_2008\\_tanulmany\\_080517.pdf](http://www.wargo.hu/kutatasok/letoltes/pedagogia_2008_tanulmany_080517.pdf).
- VIRÁG IRÉN-BREZSNYÁNSZKY LÁSZLÓ (2004): Kontinentális tanárképzési hagyományokkal a bolognai úton. *Educatio*, 13. évf. 3. sz. 415–430 o. [http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=EredmenyesIskola-07\\_sagi\\_tanarimunka](http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=EredmenyesIskola-07_sagi_tanarimunka).
- VARGA JÚLIA (2007): Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54. évf. 7–8. sz. 609–627. o. <http://www.mktudegy.hu/?q=system/files/VargaJ.pdf>.