

Kaposi József:

Az átalakuló tanárképzés és a kiépülő új pedagógiai szolgáltató rendszer kapcsolódási pontjai

Az elmúlt időszakban a hazai tanárképzés vonatkozásában igen jelentős reformintézkedések történtek. A nemzeti köznevelésről¹ és a nemzeti felsőoktatásról² szóló törvények hatályba lépésével a hazai oktatás működését meghatározó jogszabályi keret alapvető változásokon ment keresztül, emellett hatályba lépett az új Nemzeti alaptanterv³ és a hozzá kapcsolódó új kerettantervek.⁴ A köznevelés új elvárásaihoz kapcsolódva a tanárképzés átgondolása is szükségessé vált, így kormányrendelet született a pedagógusképzésről,⁵ a tanári képzési és kimeneti követelményekről,⁶ illetve rendelet született a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokkal kapcsolatban⁷ is. Jelenleg is zajlanak azok a fejlesztések, amelyek fő célja az új tanárképzési rendszer támogatása, működési feltételeinek javítása. Ezek közé sorolható a köznevelés átfogó fejlesztését, szakmai, informatikai támogatását, minőségbiztosítását és nyomon követését célzó TÁMOP 3.1.1 kiemelt projekt, melynek jelenleg a második szakasza fut. A TÁMOP 3.1.5 keretében a nemzeti köznevelé-

¹ 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről

² 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

³ 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet

⁴ 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet

⁵ 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet

⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet

⁷ 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet

si rendszerre épülő pedagógus-továbbképzési rendszer létrehozása történik, amely a pedagógus-életpályamoddal, ennek működtetésével, a hozzá kapcsolódó továbbképzési programokkal, ezek követelményszintjeivel és értékelési rendszerével foglalkozik. Az ősszel várhatóan elinduló TÁMOP 4.1.2.B keretében pedig a tanárképzés szakmai fejlesztésére kerül majd sor. A jelen tanulmány az új tanárképzési rendszer működéséről szeretne átfogó képet nyújtani.

E jogszabályi változások és fejlesztések alapjaiban alakítják át a jelenlegi és leendő pedagógusok munkakörülményeit és szakmai fejlődési lehetőségeit. Ezért fontos vázolni az elmúlt hónapok szakpolitikai döntéseinek háttérében álló okokat, érveket, és megmutatni a koncepcióban rejlő lehetőséget úgy, hogy közben a nyitott kérdésekről és az esetleges veszélyekről, csapdákról sem hallgatunk. A jelen tanulmány erre tesz most kísérletet.

A változások háttérében álló nemzetközi trendek

A tanárképzésre irányuló fokozott figyelem háttérében komoly, európai és globális szinten is érzékelhető társadalmi változások, trendek tapinthatóak ki. A fejlett, tudásalapú társadalmakban átalakult a tudás jellege, szerepe, és a gazdaság világához való viszonya. E társadalmakban a tudás a gazdaság motorjaként funkcionál. Megjelenik az igény a tudás kompetenciákban való leírására, és a munkaerőpiac oldaláról is megfogalmazódnak kompetencia alapú igények (*European Commission, 2011*), melyek egyre jobban meghatározzák az oktatást. A gyorsan változó munkaerő-piaci környezetben, illetve az egész életen át tartó tanulás paradigmájában nagy hangsúly helyeződik a jól transzferálható, generikus kompetenciákra (*European Commission, 2007*). Mindezek hatására a kompetencia alapú, kimeneti szemléletű, tanulási eredményekben gondolkodó oktatási paradigma az elmúlt évtizedekben egyre meghatározóbbá vált, ami a tanulási eredményekre épülő képesítési keretrendszerek megjelenésében, vagy a tanulási eredmények minőségügyi (*Fischer és Halász, 2009*) és validációs (*Derényi és Tóth, 2011*) felhasználása kapcsán is jól tetten érhető. A tanulási eredményekkel kapcsolatos szemlélet változása a tanulás-tanítás folyamataira is komoly hatást gyakorol, hiszen

átrendezi a hangsúlyokat és megváltoztatja a szerepeket/funkciókat, és egy új pedagógiai közelítésmódot eredményez (Adam, 2008; Kennedy, 2007): a pedagógusok tudásosztó szerepből átlépnek a tanulástámogató szerepbe.

Mindebből következően a pedagógusoknak egy új, az eddigétől eltérő sajátosságokkal rendelkező oktatási világban kell megállniuk a helyüket. Ugyanakkor a tudás felértékelődése, az oktatás és a gazdaság kapcsolatának egyre direkter kapcsolódása hallatlanul fontossá teszi a pedagógusok eredményes munkavégzését. Nem véletlen, hogy a tanárok képzésének kérdése egyre inkább fókuszba kerül a fejlett országok szakpolitikai gondolkodásában. Az európai gondolkodásban a tanárság folyamatos fejlődésre épülő, életpályaként való komplex megközelítése jellemző: a tanári életpálya szakaszai egy koherens rendszert alkotnak, mely a tanári kompetenciákra épül. Ez azt jelenti, hogy a tanárképzés bevezető szakasza; a továbbképzési rendszer; a köznevelési, pedagógusképzési, foglalkoztatási, akkreditációs és minőségbiztosítási szabályozások; a bérezési, előmeneteli és ösztönző rendszerek egységes rendszert kell, hogy alkossanak (Stéger, 2012).

Mindennek figyelembevételével kerültek kidolgozásra a magyar tanárképzési reform következőkben bemutatott elemei.

Előzmények: a bolognai típusú tanárképzés Magyarországon

A Bologna-reformot megelőzően a tanárképzés az 1993. évi felsőoktatási törvény⁸ rendelkezéseinek megfelelően duális formában zajlott, azaz az általános iskolai tanárok képzése főiskolai, míg a középiskolai tanárok képzése egyetemi szinten történt. Az egységesülés felé vezető első lépések már a 90-es években megtörténtek, ami a tanári képesítési követelményeket egységesen meghatározó 1997-es rendeletben⁹ is jól tetten érhető.

Hazánk 1999-ben aláírta a Bolognai Nyilatkozatot, s így csatlakozott az Európai Felsőoktatási térséget alkotó országok közösségéhez. A kétciklusú

⁸ 1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról

⁹ 111/1997 (VI.27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről

(BA, MA, BSc, MSc) képzésre való átállás felgyorsította azt a nemzetközi szinten is trendként azonosítható folyamatot, amely a képzések közötti különbségtételt az intézményi szintről a képzési programok szintjére helyezte át. Mindez az intézménytípusok közötti különbségek megszűnése, és az intézményen belüli diverzitás fokozódása felé vezetett (*Santiago, Tremblay, Basri és Arnal, 2008*). A bolognai rendszerű képzési szerkezetre való átállást a felsőoktatásról szóló 2005. évi 139. törvény rendelte el.¹⁰ A jogszabályi környezet változásai igen nagy gyorsasággal mentek végbe, ami nem segítette elő az intézményi szintű implementáció sikerét. A lineáris képzésekhez szokott felsőoktatási szereplők a nagy gyorsasággal bevezetett strukturális reformokkal kapcsolatban már kezdettől fogva erős kételyeket fogalmaztak meg.

A tanárképzés esetében két fő indok fogalmazódott meg a kétciklusú képzések bevezetése mellett. Egyrészt felmerült a tanári professzió presztízsének növelésével kapcsolatos igény (pedagógiai képzés MA szakaszban), másrészt előtérbe került az Európában egyre inkább teret nyerő osztott képzési struktúrába való illeszkedés igénye is. Az új képzési szerkezet a tanári szakma megbecsültsége szempontjából nem hozott érzékelhető változást, ugyanakkor az új képzési szerkezet nem bizonyult igazán szerencsésnek sem a döntően MA szintre került pedagógiai tanulmányok, sem az elapórózódó, és szakterületek vonatkozásában aránytalan szaktárgyi ismeretek vonatkozásában. Emellett a Bologna-rendszer révén létrejövő struktúra azt is lehetővé tette, hogy a felsőoktatási intézmények olyan szakok sorát hirdessék meg, amelyekre a köznevelési intézményekben nem volt tényleges kereslet, igény (*Fischer-Dárdai és Kaposi, 2012*). A tanárképzésben közreműködő szakemberek véleménykülönbségei a reformok kapcsán kiéleződtek. A viták során a szaktárgyakat képviselő szereplők éles kritikaként fogalmazták meg a képzés túlzott pedagógiai hangsúlyát, ami ugyanakkor nem készítette fel kellőképpen a tényleges osztálytermi környezetben történő hatékony tanári működésre (*Laczkovich, 2009*).

A bolognai struktúrára épülő tanárképzést tehát gyorsan és ellentmondásoktól terhelten vezették be, és nem hozott egyértelmű előrelépést a korábbi rendszerhez képest.

¹⁰ 2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.

A változás fő iránya

Az elmúlt időszak tanárképzéssel kapcsolatos reformintézkedéseinek talán legfontosabb eredménye, hogy Magyarországon alapvetően megváltozott a tanárképzésről való szakpolitikai gondolkodás. A pedagógusképzés szélesebb értelmezése került előtérbe, amely nem korlátozódik pusztán a pedagógusjelöltek – egyébként a reform kapcsán szintén átalakuló – felsőoktatási intézményekben végzett tanulmányaira. Az egész életen át tartó tanulás paradigmájával összhangban a tanárképzéssel kapcsolatos szakpolitikai koncepció a pedagógus-életpálya teljes kontinuumát lefedő fejlődési folyamatban gondolkodik, amely szakmai és pénzügyi elismeréssel összekötött előmeneteli rendszer keretében valósul meg. A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének segítése céljából olyan komplex támogató környezet létrehozására és működtetésére van szükség, amelyben egy szaktanácsadói, egy tanfelügyeleti, illetve egy minősítési rendszer egymásra épül, és egymást támogatja. A következőkben a reform ezen elemeiről lesz szó.

A tanárképzés kezdeti szakaszának sajátosságai az új tanárképzési rendszerben

A tanárképzés átalakításának legfontosabb célkitűzése a tanári szakma professzionalizálása, a képzés minőségének garantálása és javítása, illetve a tanárok eredményes felkészítése hivatásuk gyakorlására. Ennek lényeges eleme a hosszabb képzési idő és a két tanári szakterület arányának kiegyensúlyozása. A képzés kezdeti szakasza kapcsán a két legmarkánsabb változás a duális rendszerre, illetve az osztatlan képzési struktúrára való visszatérés. A dualitás itt azonban a korábbinál korlátozottabban jelenik meg, hiszen egyrészt nem minden szak esetében beszélhetünk tényleges dualitásról, ugyanakkor a képzéseket bizonyos fokú rugalmasság jellemzi, ami megteremt a korábbi, bolognai típusú képzések és az új, osztatlan képzések közötti átjárás lehetőségét.

A Bologna-rendszer bevezetését és működtetését övező viták és kétségek figyelembevételével az oktatási kormányzat a felsőoktatási rendszer részle-

ges korrekcióját tűzte ki célul a tanárképzés terén. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény¹¹ 102.§ egyértelműen elkülöníti a nyolc félév hosszúságú általános iskolai tanárképzést, illetve a tíz féléves középiskolai tanárképzést. Mindkét képzés mester szintű végzettséget ad, és két félév összefüggő iskolai gyakorlat egészíti ki őket. A többi képzés, azaz a csecsemő- és kisgyermek-nevelők, az óvodapedagógusok, a tanítók, illetve a gyógypedagógusok képzése esetén alapszintű végzettség szerezhető hat vagy nyolc félév alatt. Az egységes osztatlan tanárképzés esetén kötelező kétszakosság került bevezetésre, azonban a szakpárok kiválasztása nem teljesen szabadon történik, hanem irányított formában.

A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény⁹ 103.§ (1) szerint *„azokban a felsőoktatási intézményekben, ahol általános iskolai vagy középiskolai tanárképzés legalább kettő szakon folyik, a tanárképzés szakmai, tartalmi, szervezeti és tudományos feladatainak összehangolását, valamint az elméleti és gyakorlati képzés szervezését a tanárképző központ biztosítja, amelynek vezetője főigazgató. Intézményenként egy tanárképző központ létesíthető”*. A tanárképző központok létrehozása két okból is indokolt.

Egyrészt, a pedagógusképzés – természetéből adódóan – az adott felsőoktatási intézmény sokféle szereplőjének kooperációját igényli. A pedagógiai és pszichológiai szakemberek mellett a különböző szakterületek képviselőinek, illetve a szakmódszertani területek képviselőinek munkáját kell összehangolni. Ezek a szereplők azonban meglehetősen eltérő szemlélettel és hangsúlyokkal gondolkodnak a tanárképzésről, ezért fontos, hogy a tanárképző központok a koordináció mellett egy szakmai diskurzus elindítását és fenntartását is támogassák az érintett szereplők között. Csak így alakulhat ki a tanárképzés célját, hangsúlyait és mibenlétét illetően egységes értelmezés, közös álláspont az egyes felsőoktatási intézmények eltérő szakterületeket képviselő munkatársai között. A működés adminisztratív háttérének kezelése (felvétel, átvétel, kreditelismerés, pedagógiai szakképzés, az iskolai gyakorlatok, valamint záróvizsga szervezése, ellenőrzése és értékelése, illetve a külső szereplőkkel való kapcsolattartás) mellett az intézményen belüli szakmai diskurzus moderálása, illetve ennek saját kutatási eredmé-

¹¹ 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról

nyekkel való támogatása szintén meghatározó feladat. Másrészt viszont, a tanárképzési központok létrehozása *a terület szervezetén belüli pozíciójának felértékelődését hozhatja magával.*

A tanárképző központok működése egyébként jellegét tekintve hasonlít a felsőoktatás-menedzsment témájú irodalmakban felbukkanó programigazgatói modellre. A modell lényegében a hagyományosan diszciplináris egyetemi szervezeti (Becher, 1987) felépítés és a hallgatói/munkáltatói igények ellentmondásából eredő nehézségekre kínál megoldást. A hallgatók és munkaadók részéről megfogalmazódó igények multidiszciplinárisak és kompetencia alapúak. Ezt a tudományterületekre koncentrálo képzési programok nehezen elégítik ki. A programigazgatói modell a képzési programok tervezésének és működtetésének mátrixszervezeti közelítésmódra épülő verzióját kínálja. A modell meghatározó eleme, hogy felelősségi és elszámoltathatósági egységként tekint a képzési programokra, tehát vezetői hatáskört és megfelelő forrásokat is biztosít, de mindez felelősséggel is jár. A mátrixszervezeti gondolkodás lényege, hogy két külön logika szerint működő szervezeti egység – tanszékek és programigazgatóságok – egyenrangú félként működnek együtt a programok létrehozásában (Drótos, 2009). A jelen esetben éppen erről van szó. A pedagógusképzés multidiszciplináris jellege vitathatatlan, és a tanszékek együttműködési nehézségei könnyen kitapinthatóak. A tanárképző központok egy tanszékitől eltérő logika mentén fogják össze a tanárképzés területét. A kérdés, hogy mennyire működhetnek majd felelősségi és elszámoltathatósági egységként, azaz mekkora hatáskör és forrás áll majd rendelkezésükre a működéshez, és ez mekkora felelősséggel párosul majd. Alighanem ez dönt majd működésük eredményességéről.

A tanárképzés kezdeti szakaszához kapcsolódó további új elem a Klebelsberg Képzési Ösztöndíj. A vonatkozó kormányrendelet¹² szerint az ösztöndíjat az osztatlan egységes tanárképzésbe jelentkező hallgatók pályázhatják meg. Az ösztöndíj folyósításának feltétele, hogy tanulmányai végeztével a pedagógus köteles a Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) által megjelölt köznevelési intézménnyel foglalkoztatásra irányuló jogviszonyt létesíteni, és azt az ösztöndíj folyósítási idejének megfelelő időtar-

¹² 52/2013. (II. 25.) Korm. rendelet

tamban fenntartani. Megszűnik az ösztöndíjas szerződés, és az ösztöndíjast nem terheli visszafizetési kötelezettség, ha a KLIK az oklevél megszerzését követően fél éven belül nem ajánl fel az ösztöndíjas végzettségének megfelelő pedagógusállást. Az ösztöndíj tehát jelentős pénzügyi támogatás mellett munkalehetőséget is biztosít a pályakezdő pedagógusok számára.

A pedagógus-életpályamodell legfontosabb sajátosságai

A tanárképzés átalakításának meghatározó eleme a teljes pedagógus életpálya kontinuumában gondolkodó szakpolitika, mely a komplexebb gondolkodásmóddal összhangban életpályamodellt kínál a pedagógusok számára.¹³ A frissen diplomázott pályakezdő pedagógus ez életpályamodell első lépcsőfokának megfelelően *gyakornokként* kezdi meg munkáját. Innen két év elteltével gyakornoki minősítővizsga keretében léphet tovább, amennyiben a maximálisan elérhető eredmény 60%-át teljesíti. Sikeres minősítővizsga esetén a pedagógus átkerül a *pedagógus I.* kategóriába. Innen leghamarabb 6, legkésőbb 9 év elteltével újabb minősítés után, 75%-os teljesítmény elérése esetén lép át *pedagógus II.* kategóriába. A pedagógus I. és II. fokozat elérése kötelező. A további fokozatok szakvizsgával vagy tudományos fokozattal rendelkező pedagógusok számára nyújtanak további előmeneteli lehetőséget. A pedagógus II. fokozat megszerzése után a 6. tanévtől a pedagógus dönthet úgy, hogy vállalkozik a *mesterpedagógus*, vagy a *kutatótanár* fokozat megszerzésére. Ezek viszont már nem lineárisan épülnek egymásra, a pedagógus II.-ből mindkét irányba vezet út. Itt 85%-os teljesítmény elvárt. A kötelező minősítések első alkalommal ingyenesek, a költségeket az állam vállalja át. Ha azonban a pedagógus I. vagy pedagógus II. fokozatokba vezető minősítéseket ismételni kell, annak költségeit már a pedagógusnak kell fedeznie. A nem kötelező minősítések költségei minden esetben a pedagógust terhelik.

¹³ A 326/2013. (VIII. 30.) Kormányrendelet

A pedagógus I. és pedagógus II. minősítési eljárások ún. pedagóguskompetenciák¹⁴ vizsgálata alapján, míg a szabadon választható fokozatok megszerzéséhez kapcsolódó minősítések speciális elvárások alapján történnek.

Az OFI feladatai a pedagógiai szolgáltatás rendszerében

A reformok meghatározó eleme a pedagógiai szakmai szolgáltatások új rendszerének elindítása, amelyek sikeresen támogathatják a pedagógusok élethosszig tartó szakmai fejlődését.¹⁵ A rendszer három meghatározó eleme a szaktanácsadás, a tanfelügyelet és a pedagógusminősítés.

Az országosan egységes pedagógiai szakmai irányítás feladatának ellátásában az OFI szakmailag közreműködik. Ezek közül az első a szakmai irányítás, amely alapvetően a pedagógiai intézetek munkatervének (egységes minőségi elvek és standardok alapján) történő szakmai ellenőrzését és jóváhagyását jelenti, mellyel minőségi garanciát visz az egész rendszerbe. Továbbá az OFI egyéb tevékenységével is támogatja a pedagógiai szakmai munkát a köznevelési intézmények szükségletei szerint; valamint a köznevelési rendszer és az azt támogató pedagógiai szakmai szolgáltató rendszer működéséről folyamatosan adatot gyűjt, illetve elősegíti az eredmények felhasználását, valamint a tényeken és elemzéseken alapuló tartalmi és módszertani fejlesztéseket.

Emellett az OFI koordinálja az országos szaktanácsadói (tantárgygondozói) rendszer kiépítését, továbbá biztosítja a szakmai feltételeit, nemzetiségi pedagógiai-szakmai szolgáltatások, konfliktuskezelési gyakorlat elterjedését szolgáló szakmai szolgáltatások, valamint az intézményfejlesztési szaktanácsadás¹⁶ keretében.

¹⁴ A 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet

¹⁵ A 48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet

¹⁶ 48/2012-es EMMI rendelet

A szaktanácsadói-tantárgygondozói rendszer

A nemzeti köznevelésről szóló törvény¹⁷ 61§ (4) rendelkezése szerint „*a pedagógusok tevékenységét szakértők, szaktanácsadók segítik. A szaktanácsadó feladata a pedagógusok munkájának szakirányú (tantárgyi vagy sajátos pedagógiai területen igényelt) segítése, véleményezése, konzultációk, továbbképzések, szakmai fórumok szervezése. A szaktanácsadó központi szakmai irányítás mellett látja el feladatait.*” Szaktanácsadóként csak olyanok dolgozhatnak, akik maguk is pedagógus végzettséggel, pedagógus szakvizsgával, illetve legalább 10 éves szakmai gyakorlattal rendelkeznek. A szaktanácsadói rendszer nyilvántartása (névjegyzék) vezetése az OFI feladata. Ennek kapcsán fontos rögzíteni, hogy „*A szaktanácsadói névjegyzéken szereplő szaktanácsadó a szakterületéhez kapcsolódó – az OFI által meghatározott és nyilvánosságra hozott – minimum 30 órás szakmai továbbképzésen köteles részt venni, és a névjegyzékbe történő felvételt követően ötévenként igazolni a továbbképzés elvégzését a megszerzett tanúsítvány az OFI részére történő eljuttatásával. Az OFI esetenként szakmai tájékoztatón vagy továbbképzésen való részvételt írhat elő.*”

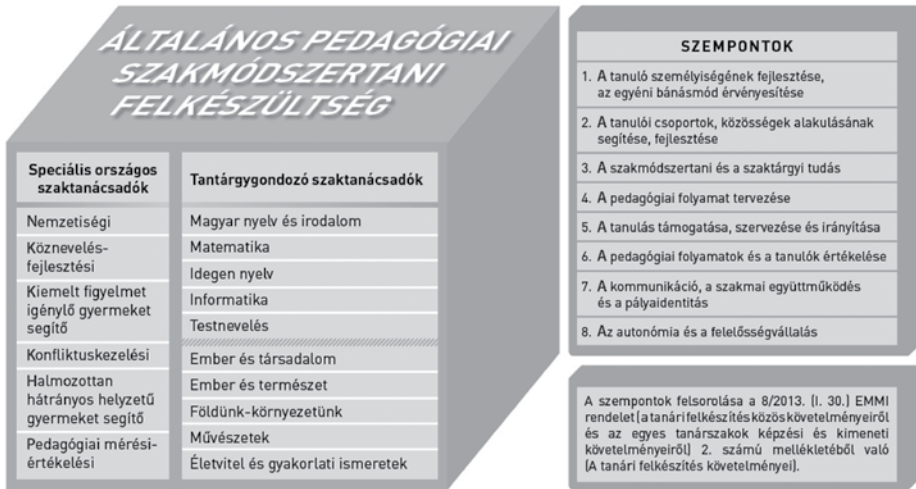
A szaktanácsadó állhat pedagógiai szolgáltatást nyújtó intézmény, vagy valamely egyéb köznevelési intézmény alkalmazásában, illetve az is elláthat szaktanácsadói feladatokat, aki az említett intézmények valamelyikéből öt évnél nem régebben ment nyugdíjba. A szaktanácsadók alapvetően nem minősítenek, feladatuk fejlesztő- és támogató jellegű, tevékenységük a tanfelügyelet munkájától egyértelműen elkülönül.

A szaktanácsadók konkrét pedagógiai szituációkban, módszertani kérdésekben nyújtanak segítséget a pedagógusoknak, segítik reflektív önfejlődésüket, ezenkívül segítenek az adott iskola pedagógiai programjának, helyi tantervének, házirendjének, intézményi pedagógiai dokumentumainak létrehozásában, elemzésében, felülvizsgálatában és megvalósításában. Ez alapján látható, hogy a szaktanácsadók kulcsszerepet töltenek be a pedagóguspálya teljes kontinuumát lefedő szakmai fejlődési folyamat elősegítésében, illetve az intézmények belső minőségfejlesztésének támogatásában.

¹⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről

A kialakítandó új típusú szaktanácsadás többek között abból indul ki, hogy mindenki saját életének legjobb szakértője, így a tanácsadó meghatározó feladata az, hogy a támogatandó pedagógussal minél mélyebb és szélesebb körű együttműködést alakítson ki.

1. ábra A szaktanácsadói, tantárgygondozói rendszer és a szaktanácsadás szempontjai



A jogszabályalkotók szándéka szerint a szaktanácsadói (tantárgygondozói) munka meghatározó elvei: a személyre szabottság, az egyenrangúság és a folyamatosság biztosítása. Az eredményes tanácsadói munkát éppen ezért a támogató kapcsolat jellemzi, melynek eredményeként a pedagógus egyrészt vállalhatja önmagát, illetve „hozzáfér” saját tapasztalataihoz, erőforrásaihoz, így képes a folyamatos megújulásra.

Szaktanácsadói szakterületek	
Óvodapedagógusi szakterület	Tantárgygondozói szakterület
Tanítói szakterület	Magyar nyelv és irodalom
Szakképzési szakterület (szakmacsoportonként)	Idegen nyelv (nyelv megjelölésével)
Kollégiumi szakterület	Matematika
Iskolai könyvtári szakterület	Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek
Nemzetiségi szakterület (nyelv megjelölésével)	Hon- és népismeret, erkölcsstan, etika, filozófia
Intézményfejlesztési szakterület	Természetismeret
Kiemelt figyelmet igénylők nevelése szakterület	Biológia-egészségtan
Konfliktuskezelési szakterület	Fizika
HHH gyermek, tanuló nevelése szakterület	Kémia
Pedagógiai mérés-értékelési szakterület	Földrajz
Alapfokú művészetoktatási szakterület	Ének-zene
Zeneművészeti ág	Vizuális kultúra
Táncművészeti ág	Dráma, tánc; mozgóképkultúra és médiaismeret;
Képző- és iparművészeti ág	Informatika
Szín- és bábművészeti ág	Technika, életvitel és gyakorlat
	Testnevelés és sport

A tanfelügyelet

Az intézmények belső minőségfejlesztésének támogatása mellett új elemként jelenik meg a mindenki számára hozzáférhető szempontrendszer alapján működő, rendszeres külső szakmai ellenőrzés. Az ellenőrzés kidolgozásakor a köznevelési rendszerben korábban már használt elemek – pl. belső önértékelések – integrálásra kerültek a tanfelügyelet működésébe.

A 20/2012 EMMI rendelt¹⁸ 145§ szerint „*az országos pedagógiai-szakmai ellenőrzés általános célja, hogy a nevelési-oktatási intézmények szakmai tevékenységét a pedagógusok munkájának általános pedagógiai szempontok alapján történő értékelésére, az intézményvezetők általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok szerint történő értékelésére és az intézmények saját céljainak megvalósulására alapozva értékelje, és ezzel az intézmény szakmai fejlődéséhez támogatást adjon.*” A nevelési-oktatás intézmények vezetőinek az adott év augusztus 15-éig el kell küldeniük az adott intézményben dolgozó pedagógusok névsorát a megyei kormányhivatalnak. A kormányhivatalok ez alapján ellenőrzési tervet készítenek. A törvény az ellenőrzés három fajtáját nevezi meg:

1. A pedagógus ellenőrzése megadott pedagógiai szempontok alapján történik, melyek figyelembevételével egyszerre két szakértő vizsgálja a pedagógus tervezési dokumentumait, és megfigyeli mindennapos nevelési-oktatási gyakorlatát. A tapasztalatokat a tanfelügyelők először megbeszélik a pedagógussal, majd értékelő lapot készítenek.
2. Az intézményvezető ellenőrzése, melynek célja az intézményvezető pedagógiai és vezetői készségeinek fejlesztése az intézményvezető munkájának általános pedagógiai és vezetéselméleti szempontok, továbbá az intézményvezető saját céljaihoz képest elért eredményei alapján.
3. Az intézményellenőrzés, melynek célja inputok adása az intézmény pedagógiai-szakmai fejlesztéséhez. Az ellenőrzés elsősorban arra kíváncsi, hogy a nevelési-oktatási intézmény hogyan valósította meg saját pedagógiai programját.

¹⁸ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

A minősítési rendszer

Ahogy korábban láttuk, a pedagógusoknak az életpályamodell következő szintjére való átlépéséhez minősítő vizsgát kell tenniük. Ennek során beszámításra kerülnek az intézményi önértékelés pedagógusra vonatkozó részei és a külső szakmai ellenőrzés eredményei, a pedagógus által felépített portfólió védelme, illetve a minősítő bizottság által megtekintett órák és dokumentumok. A legnagyobb súllyal természetesen a portfólióvédelem számít majd.

A gyakornoki minősítővizsgán a bizottsági tagok, két szakértő, illetve az intézmény vezetője van jelen. A bizottság elnökeként funkcionáló szakértő mesterpedagógus fokozattal kell, hogy rendelkezzen, és benne kell lennie a szakértői névjegyzékben. A másik szakértő tanárképzésben tanító oktató, vagy gyakorlóiskola/óvoda minimum pedagógus II-es fokozatot szerzett munkatársa kell, hogy legyen. A későbbi minősítő vizsgák esetében az elnök mellett tevékenykedő szakértő vagy tanárképző intézmény oktatója, vagy a kormányhivatal által delegált névjegyzékben szereplő szakértő. A köznevelési intézmény igazgatója mind a gyakornoki minősítő vizsga esetében, mind a későbbi minősítések kapcsán kijelölhet maga helyett pedagógus-szakvizsgával rendelkező vezető funkciójú munkatársat. Az intézményvezető minősítése esetén a fenntartó küld harmadik tagot. A minősítési eljárások kapcsán általános szabály, hogy a bizottság egy tagjának rendelkeznie kell a minősített pedagógus adott tanévben legnagyobb óraszámú tárgyának tanítására jogosító szakképzettséggel.

Mint az már az előzőekben is előkerült, a pedagógus munkájának minősítésében meghatározó elem a pedagógiai e-portfólió, amely a pedagógus munkáját bemutató dokumentumgyűjtemény, és amelynek két fő típusa kap hangsúlyt a minőségfejlesztés során. A munkaportfólió egy hosszabb időszak alatt végzett szakmai munka teljes, lehető legrészletesebb dokumentációja. Ez a mindennapos iskolai gyakorlat és a szaktanácsadóval való együttműködés során telik meg tartalommal. Az értékelési portfólió ezzel szemben egy olyan válogatás, mely a tanári kompetenciák fejlettségét hivatott bizonyítani. A minősítés során értelemszerűen ez utóbbi kap szerepet.

A minősítési rendszer direkt módon kapcsolódik a pénzügyi elismerési rendszerhez, hiszen az új bértábla az életpályamodell szintjeinek megfelelően komoly jövedelemnövekedést tesz lehetővé.

Partneri együttműködés

A pedagógusok szakmai fejlesztése és minősítése egy komplex fejlesztő értékelési rendszert feltételez, ezért fontos, hogy rendszerben lássuk a szereplőket és a feladataikat. A tanárképző központok és a pedagógiai szolgáltató rendszer esetében egyértelműen azonosíthatóak az életpályamodell egyes szintjeihez kapcsolódó feladatrendszerek.

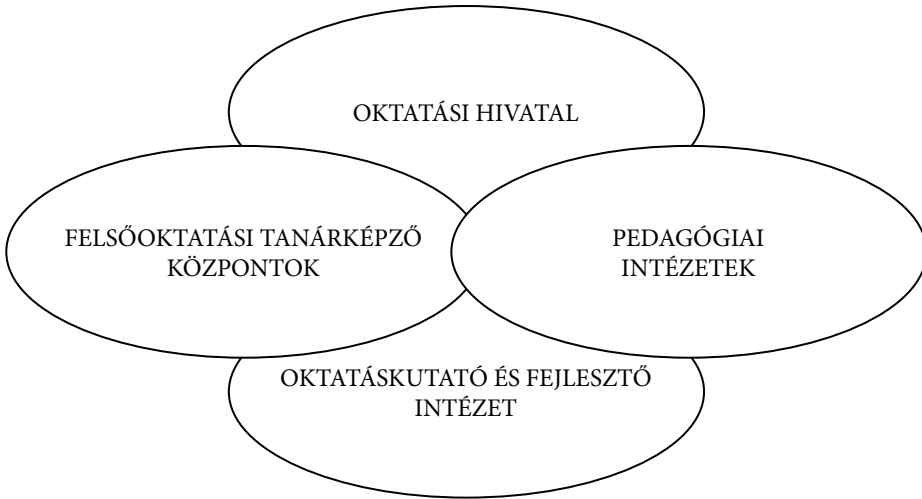
1. táblázat A tanárképző központok és a pedagógiai szolgáltatói rendszer egy lehetséges feladatmegosztása

	Tanárképzés	Gyakornoki idő	Pedagógus I.	Pedagógus II.	Mester/kutatótanár
Tanárképző Központ	<ul style="list-style-type: none"> – Tutorálás – Iskolai gyakorlat szervezése – Egy éves gyakorlat szervezése – Hálózat-építés – Videokonferenciák – Hatás a szaktudományok képzési programjaira 	<ul style="list-style-type: none"> – Kiegészítő diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, tartalmi és módszertani felkészítés – Hálózat fenntartása, fejlesztése – Részvétel a minősítésben 	<ul style="list-style-type: none"> – Akkreditált képzési programok készítése, előadók biztosítása – Szakirányú továbbképzések alapítása, megtartása 	<ul style="list-style-type: none"> – Szakirányú képzések alapítása, megtartása – Szakmai közélet szervezése – Nemzetközi dimenziók megjelenítése – Felkészítés a mester-vizsgára 	<ul style="list-style-type: none"> – Országos szintű koordináció – Nemzetközi kapcsolatrendszer generálása – Visszajelzések beépítése, az alap- és továbbképzések működésének korrekciója – Hazai és nemzetközi kapcsolattartás

	Tanárképzés	Gyakornoki idő	Pedagógus I.	Pedagógus II.	Mester/kutatótanár
Pedagógiai intézetek, OFI, OH, OFOrendszer	<ul style="list-style-type: none"> – Adatfelvétel – Tájékoztató szaktanácsadás 	<ul style="list-style-type: none"> – Szaktárgyi tájékoztató – Továbbképzési szükséglet-felmérés – Pedagógiai napok szervezése – Többirányú visszajelzések, és folyamatos támogatás a gyakornok számára 	<ul style="list-style-type: none"> – Szaktanácsadási/tantárgygondozói látogatások szervezése, koordinálása – Látogatási összeglészek, jelentések, adatszolgáltatás – Felkészítés a minősítésre (pedagógus portfólió) 	<ul style="list-style-type: none"> – A szaktanácsadásra/szakértésre való felkészítés koordinálása – Referencia intézményhálózat szereplőinek koordinálása – Vezetői tréningek, felkészítések 	<ul style="list-style-type: none"> – Országos mérési-értékelési rendszer adatainak elemzése – Intézményfejlesztési tervekkel és a nemzetközi pályázatra való felkészítéssel kapcsolatos tanácsadás

A rendszerben a tanárképző központoknak elsősorban a pályára kerülő pedagógusok szakmai segítségével, fejlesztésében van meghatározó szerepe, továbbá a mester-, illetve kutatótanár fokozat odaítélésében. A pedagógiai szolgáltatási rendszer szereplői (pedagógiai intézetek) pedig a továbbképzési rendszer gyakorlati megszervezését és a konkrét tantárgygondozói hálózat működtetését végzik. Természetesen a fenti két szereplő partneri tevékenysége nem kerülhető meg, mivel a pedagógiai intézetek az igényfelmérésben és a koordinációban, míg a tanárképző központok a továbbképzések tartalmi és szakmai hátterének biztosításában juthatnak meghatározó szerephez. A partneri együttműködés rendszere kiegészül az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet és az Oktatási Hivatal szerepvállalásával. Előbbi meghatározó szerepet vállal a fejlesztési folyamatok implementációjának támogatásában, a komplex pedagógusképzési rendszer koordinációjában, a vonatkozó nemzetközi tudás megismerésében és adaptálásában, pilot-programok generálásában és menedzselésében, a tudásmegosztás és a hatékony disszemináció előkészítésében, illetve – mint korábban láttuk – a szaktanácsadói-tanárgygondozói rendszer kiépítésében. Az Oktatási Hivatal pedig a tanfelügyelet és a pedagógusminősítések megvalósítását koordinálja.

2. ábra A partneri együttműködés szereplői



Az új tanárképzési rendszer szakmailag hatékony működtetése csak a képzőhelyek, a pedagógiai szolgáltató intézmények, az OFI és az OH partneri kooperációjában képzelhető el. Fontos, hogy minden szereplő megtalálja a maga helyét a rendszerben, és elköteleződjön a partneri együttműködés mellett, továbbá a feladatmegosztás mentén megjelenő esetleges értelmezési különbségek feloldásra kerüljenek. Ennek feltétele lehet az oktatáspolitikai világos feladatkijelölése, valamint a pedagógiai minősítési- és szolgáltatási rendszer önkorrekciós képessége, továbbá az együttműködő partnerek önkorlátozása. Ezt egészítheti ki az együttműködésben érintettek innovációs képessége, a minőségelvű gondolkodásmód, valamint a kooperativitási készség. További hatékonyságjavítóként alkalmazható a folyamatos monitoring és obszerváció, amely nemcsak felszínre hozza a problémákat, hanem ennek kezelési javaslatait is képes megfogalmazni.

További kérdések, kételyek, veszélyek

Egy ilyen komplex rendszer átalakítása kapcsán természetesen felmerülnek kételyek, lehetséges problémák, veszélyforrások. Egy új szakpolitikai koncepció sikeres bevezetéséhez szem előtt kell tartanunk ezeket.

Ahogy korábban jeleztük, a tanárképző központok sikeres működése szempontjából kulcsfontosságú, hogy megfelelő pozícióra tegyenek szert az egyetemi szervezet működésében. Rendelkezzenek forrásokkal, hatáskörökkel, de ugyanakkor legyen felelősségük is. Csak így tudják dinamizálni az egyetemi szervezetet, és megújítani a tanárképzést. Ennek félrecsúsítása, sikertelensége, pusztán bürokratikus megvalósítása komoly veszélyforrás lehet.

A pedagógusminősítések kapcsán fokozott figyelmet kell fordítani arra, hogy a tanfelügyelet és a minősítési eljárások kapcsolatát, viszonyát egyértelműen meghatározzuk, pontos fogalmi keretek között írjuk le. Arra is figyelniünk kell, hogy a szaktanácsadás – tanfelügyelet – minősítés funkcióit egyértelműen körülírjuk, és a bevezetés során ne hagyjuk összemosódni. Fontos elkerülnünk továbbá azt is, hogy a három tényező kapcsán a hangsúly a szaktanácsadástól a minősítés irányába tolódjon el. Az intézményi pedagógiai munka fejlesztése szempontjából a szaktanácsadás a kulcsfontosságú, a tanfelügyelet ennek nyomán követésére, a minősítés pedig ennek elismerésére szolgál. Azonban egy olyan rendszerben, ahol a minősítésnek anyagi vonatkozásai vannak, megvan a veszélye annak, hogy a minősítés túlhangsúlyossá, öncélúvá válik, míg a szaktanácsadással megsegített helyi minőségfejlesztés jelentősége háttérbe szorul. Ez az eredeti szakpolitika-alkotói szándékkal gyökeresen ellentétes eredményekre vezetne.

Kulcsfontosságú a minősítés alapját képező eszközök/indikátorok validitása, objektivitása és reliabilitása. Amennyiben nem sikerül meggyőzően alátámasztani, hogy az alkalmazni szándékozott indikátorok és az ezek vizsgálatára használt eljárások ténylegesen alkalmasak a minősítés során való felhasználásra, alkalmazásuk jogosan támadható lesz. Főleg azért fontos ez, mert a sikeres minősítéshez nem jelentéktelen mértékű anyagi elismerés is társul.

További fontos kérdés a hosszabb ideje pályán lévő pedagógusok portfólióinak kérdése. Közülük valószínűleg nem sokan őrizték meg évtizedekre visszamenőleg az anyagaikat. El kell kerülni, hogy emiatt hátrány és kelle-

metlenség érje őket, mert ez ellenérzéseket válthat ki bennük az egész életpályamoddellel kapcsolatban, ami egyébként éppen a pedagógusok érdekében született. A pedagógus kamara kapcsán szintén felmerülnek kérdések. Az ellentmondásos megítélés miatt egyelőre nem látható a kamara sorsa.

Mint látható, igen összetett változások zajlanak a pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya kapcsán, melyek alapjaiban hatnak a pedagógusok életére és munkájára Magyarországon. A számtalan szálon futó, sok ponton újat hozó reformintézkedések csak akkor válthatják be a hozzájuk fűzött reményeket, ha az érdekelt felek partneri együttműködésben valósítják azokat meg, és ha kell, közösen javítanak rajtuk.

Mindannyiunk közös tudása az, hogy egy reformértékű átalakulás sikeres menedzselésének záloga a fejlesztésben és működtetésben szerzett közös tapasztalat, valamint olyan önkorrekciós rendszer működtetése, amely képes kezelni és feloldani az esetleges problémákat, feszültségeket, valamint olyan belső önmozgással rendelkezik, amely folyamatosan indukálja az innovációs elemek bevitelét a rendszerbe. Régtől tudott, hogy minden változás csak abban az esetben lehet eredményes, ha képes a hazai tapasztalatok és a nemzetközi gyakorlat összeegyeztetésére, és egyszerre képviseli a folytonosság és a változtatás egyensúlyát.

IRODALOM

- Adam, S. (2008): *Learning Outcomes Current Developments in Europe: Update on the Issues and Applications of Learning Outcomes Associated with the Bologna Process, Bologna Seminar: Learning outcomes based higher education: the Scottish experience*, 21 – 22. February 2008, Heriot-Watt University, Edinburgh, Scotland.
- Becher, T. (1987): *The Disciplinary Shaping of the Profession* In: Clark, B.R. (ed.): *The Academic Profession; National, Disciplinary, and Institutional Settings*. University of California Press, 271-303.o.
- Derényi András – Tóth Éva: *Validáció. A hozott tudás elismerése a felsőoktatásban*. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, 2011.
- Drótos György (2009): *Integrált szakmai és gazdasági felelősség a felsőoktatási intézményekben – Az oktatási programigazgatói modell*. In: Drótos György – Kováts Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsmet*. AULA Kiadó, Budapest, 109-133.
- European Commission (2007): *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework, Luxembourg*: Office for Official Publications of the European Communities,

- European Commission: (2010): Flash Eurobarometer 304 (Employers' Perception of Graduate Employability). The GALLUP Organisation, Brussels.
- Fischer Andrea – Halász Gábor (2009): *A tanulási eredmények alkalmazása a felsőoktatási intézményekben*. Kutatási beszámoló a TEMPUS Közalapítvány számára, Bologna Füzetek 2, TEMPUS Közalapítvány, Budapest
- Fischer-Dárdai Ágnes – Kaposi József (2012): *A Bologna-reform korrekciója. A történelem-tanár-képzés változásai Magyarországon* (kézirat)
- Kennedy, D. (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató, University College Cork (UCC)
- Laczkovich Miklós (2009): Bologna és a tanárképzés. In: *Fizikai szemle*, 59 (2009), 218-220.
- Sági Matild – Nikitscher Péter (2013): Mit tapasztaltak a vizsgabizottságok? Vélemények, javaslatok egy online kérdőíves felmérés alapján. In: Kállai Gabriella – Simon Mária (szerk.): *Megmértés. Gyorsjelentés az osztatlan tanárképzésre jelentkezők alkalmassági vizsgájának 2013. évi tapasztalatairól*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. (kézirat)
- Santiago, P. – Tremblay, K. – Basri, E. – Arnal, E. (2008): *Tertiary Education for the Knowledge Society, OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report, Volume 1 of 3*, OECD
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. PhD doktori értekezés, ELTE PPK

HIVATKOZOTT JOGSZABÁLYOK

2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
1993. LXXX. törvény a felsőoktatásról
111/1997 (VI.27.) Korm. rendelet a tanári képesítés követelményeiről
110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet
283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet
52/2013. (II. 25.) Korm. rendelet
326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet
20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet
48/2012. (XII. 12.) EMMI rendelet
51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet
8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet