

A HAZAI TANÁRKÉPZÉS VÁLTOZÁSAI EURÓPAI MÉRLEGEN

AZ ELMÚLT 15 ÉV SORÁN A HAZAI tanárképzés jelentős változásokon ment keresztül. Az első jelentősebb mérföldkő ezen a területen a kormány 1997-ben megjelent, a tanárképzés egységes követelményeiről szóló rendelete volt (*A kormány 1997*). Ez a rendelet a hazai gyakorlat és az elméleti kutatás eredményeinek felhasználásával, a fejlődés szerves termékének tekinthető. A képzésben a rendelet végrehajtása, a záróvizsgára, a szakdolgozatra is kiterjedő kiteljesedése közel egy évtizedet vett igénybe, amikor már az európai törekvések és az úgynevezett Bologna-folyamat megjelenése újabb változásokat igényelt. Az újabb változások jogi kereteit a felsőoktatási törvény, a felsőoktatásra általában vonatkozó 289/2005-ös kormányrendelet (*289/2005*), majd a tanárképzést szabályozó 15/2006-os miniszteri rendelet (*A tanári mesterszakok 2006*) teremtette meg.

Az elmúlt három évet a Bologna-folyamat által megkívánt háromszintű képzésre történő átmenet munkálatai hatották át. A magyar utat a 3+2, 5+3 éves képzési szerkezet jelentette, amelynek lényeges jegyei közé feltétlenül besorolandó, hogy:

- tanári pályára csak az első két ciklus együttes elvégzése után lehet lépni,
- a tanári pályára kerülésnek egyetlen egységes útja van (amíg a 111/1997-es kormányrendelet csak a tanári mesterségre történő felkészítést tette azonossá az általános és a középiskolai tanárok számára, addig a 2005-ös kormányrendelet már a szaktárgyak területén is megszüntette az eltérő főiskolai és egyetemi képzési irányokat);
- a rendelet igyekezett határozott lépéseket tenni a felsőoktatás kimeneti szabályozásának, a tanulási eredményeken (learning outcomes) alapuló szabályozásnak az irányába;
- a tanárképzés számára lényeges változást jelentett az a tény, hogy a szaktárgyi képzést főként az első három évet jelentő alapképzés, míg a pedagógiai mesterségbeli felkészítést szinte kizárólag az ezt követő mesterképzés időszakára szánták a rendeletek alkotói;
- a magyarországi Bologna-folyamatnak egy sajátos terméke a mesterképzés ötödik féléve, amely a tanítási gyakorlatba történő bevezetést tekinti fő feladatának.

Tanulmányunkban kísérletet teszünk a fentiekben vázlatosan jelzett hazai változások értékelésére, egyfelől az európai tendenciákhoz történő viszonyítás, másfelől pedig a gyakorlati megvalósítás elemzése útján.

Az Európai Unió különböző bizottságai, szakértői csoportjai nagy gondot fordítanak a tanárképzés kérdéseire, különösen 2000, a lisszaboni megállapodás létre-

jötté óta. Mint ismeretes, ekkor tűzték ki célul, hogy az EU a világ más vezető gazdasági régióival 2010-re versenyképessé váljon. Igen logikusan levezették, hogy a gazdasági versenyképességben jelentős szerepe van a szakképzettségnek, az alkotóképességnek, mindennek előfeltétele a színvonalas oktatás, ami pedig nem valósulhat meg jól képzett pedagógusok nélkül.

Az elmúlt közel 10 év állásfoglalásainak, szakértői jelentéseinek mintegy szintézisét jelenti az EU hivatalos lapjában megjelent állásfoglalás, amely a „A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében üléselő képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról” címet viseli (*A Tanács 2007*).

A hazai fejlemények megítélése érdekében érdemes számba vennünk, és röviden elemeznünk a dokumentumnak azokat a pontjait, amely a megállapodásokat foglalja össze.

Eszerint a tagállamok törekuszenek arra, hogy a tanárok:

- felsőoktatási intézményben szerzett olyan képesítéssel rendelkezzenek, amely megfelelő egyensúlyt teremt a kutatásalapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat között,
- tantárgyaik területén szaktudással, valamint megfelelő pedagógiai készségekkel rendelkezzenek,
- pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt,
- egész pályafutásuk alatt megfelelő mentori támogatásban részesüljenek,
- egész pályafutásuk alatt ösztönzésben és támogatásban részesüljenek, hogy tanulási igényeiket felmérjék, és – formális, informális és nem formális tanulási révén – új tudásra, készségekre és kompetenciákra tegyenek szert, beleértve a csereprogramokat és külföldi kihelyezéseket is (*A Tanács... 2007. 300/7*).

A megállapodás fentebb idézett első pontja a tanárok szakmai fejlődésének olyan sarokpontjait foglalja össze, amelyek minden európai országban elvárhatók.

1. Indirekt módon megkívánja, hogy pedagógus végzettséget csak felsőoktatási intézményben lehessen szerezni. Ez a kíváncsalom számunkra több évtizede evidencia még a tanítói, sőt jó ideje már az óvónői végzettség tekintetében is. Egészen a közelmúltig voltak olyan európai országok, amelyek nem feltétlenül tettek eleget ennek a kíváncsalomnak, különösen az iskolázás kezdeti szintjeinek tekintetében (*Falus 2002*).

2. A kutatásalapú tanulmányok és a tanítási gyakorlat egyensúlyának hangsúlyozása sem véletlen. A pedagógusképzés elméletében és gyakorlatában is szemben áll egymással, jórészt a főiskolai és az egyetemi tradíció továbbélése nyomán, a pszichológia és pedagógia egzakt kutatási eredményeinek bemutatását, a hallgatók kutatásra történő felkészítését középpontba helyező, és a főként az iskolai gyakorlatra koncentrááló irányzat. Az állásfoglalás a megfelelő arányok megteremtése mellett érvel.



Azt hiszem, nehéz volna a mai magyarországi helyzetet ebből a szempontból megbízhatóan értékelni. A pedagógusképzéssel foglalkozó szakemberek elsősorban a finn gyakorlat elemzése alapján gyakorta hangsúlyozzák a kutatásalapú képzés szükségességét (Csapó 2007; Kárpáti 2008). A kutatásalapú pedagógusképzés feltételezi a tanárok felkészítését a kutatási eredmények értelmezésére, a kutatási eredmények iránti érdeklődés felkeltésére, az eredményekből levonható következtetések alkalmazására saját gyakorlatukban, saját gyakorlatuk kritikus elemzésére, e gyakorlat területén kutatások megtervezésére, végrehajtására, s az eredmények alapján a gyakorlat folyamatos fejlesztésére. Talán, nem nehéz belátni, hogy a kutatásalapú képzés nem áll távol a gyakorlati alapozású képzéstől. A gyakorlatban való aktív részvétel nélkül a tanárjelöltekben nem fogalmazódik meg a neveléstudományi kutatások eredményeinek megszerzése iránti igény, és főként nem az eredmények gyakorlati hasznosításának képessége.

Amennyiben a másik oldalról indulunk el, azaz a gyakorlat szerepét hangsúlyozzuk a tanári mesterségre történő felkészítés folyamatában, akkor is hamar eljutunk a gyakorlat kritikus elemzésének szükségességéhez, a reflektív pedagógiai munkához. A gyakorlatot mai korszerű értelmezésében nem a mások (például a vezetőtanárok, mint modellek) gyakorlata követésének tekintjük, és nem is az elméletben elsajátított tudás alkalmazási terepének, hanem olyan színtérnek, amelyben valaki képes az elméleti és gyakorlati források alapján létrehozott saját pedagógiai tudásának, nézetrendszerének folyamatos fejlesztésére, illetve annak a tevékenységrepertoárnak a bővítésére, amelynek segítségével a tudás és a nézetek a gyakorlatban megjeleníthetők. Ez a gyakorlat egyben kiindulópontja is – megfelelő reflexiók esetén – a tudás és a nézetek továbbfejlődésének (Falus 2006; Kimmel 2007).

A reflexiók egyre mélyülő láncolatában az órai tevékenység közben megvalósuló spontán elemzéstől a későbbi behatóbb elemzésen át elvezet az út a szakirodalomhoz, illetve a saját tevékenység, gyakorlat-kutatási alapokon nyugvó elemzéséhez, továbbfejlesztéséhez.

Könnyen belátható tehát, hogy az EU-s ajánlásban megfogalmazott egyensúlynál itt sokkal többről van szó. Az egyensúly megteremtése azonban előfeltétele annak, hogy a gyakorlat és a kutatásalapú képzés szerves egységet alkosson, a tanárok élethosszig tartó szakmai fejlődésének az alapjait rakja le.

Az itt megfogalmazott szintézisről aligha mondható el, hogy a maga teljességében áthatná a pedagógusképzés gyakorlatát. A képző intézmények jelentős részében határozott törekvések vannak egy ilyen újfajta reflektív pedagógusképzés kialakítására. Látnunk kell azonban, hogy a képzők korábbi gyakorlatára egyik vagy másik irány a jellemző. Hosszú idő kell ahhoz, hogy a gyakorlóiskolákban és az egyéb gyakorlati színtereken otthonosan mozgó tanárképzők hasonló könnyedséggel tervezék kutatásaikat, s vonják be abba hallgatóikat is. Az empirikus és elméleti kutatók, a publikációk tömegét ontó pedagógusképzők többsége számára pedig idő kell még ahhoz, hogy az iskolák természetes terepet jelentsenek a számukra: eredményeiket fel tudják kínálni a problémák megoldásához, közvetlen, hasznosítható tanácsokat

adjanak gyakorló tanároknak, pedagógusjelölteknek egyaránt. Kutatásaik a terepen érzékelt problémákra keressenek választ. Talán, mind a két oldal megtette az első lépéseket ebbe az irányba.

3. A tantárgy területén meglévő szaktudás és a megfelelő pedagógiai készségek egyidejű, egy pontban történő hangsúlyozása sem tekinthető véletlennek. Európában általában jellemző a két oldal egymástól történő elszakítása, egyik vagy másik szerepének, jelentőségének túlhangsúlyozása. Aki végigkövette a Bologna-folyamat hazai megvalósulását, nap mint nap érezhette/érezkelheti a szaktudomány képviselőinek és a pedagógiai-pszichológiai-módszertani vonal képviselőinek elkese-redett küzdelmét. Már a felsőoktatási törvény létrehozása, majd a kormányrendelet és a miniszteri rendelet is a feszültséget, egyik vagy másik tábor vélt vagy valós „győzelmét” tükrözte. Tovább folytatódott ez a küzdelem a kompetenciák, különösen a szakképzettségi specifikus kompetenciák kidolgozása során. De érzékelhető mindez az akkreditáció mindennapos gyakorlatában is. A szaktárgyi szakemberek elfogadhatatlannak ítélik, hogy a tanári mesterképzés időszakában 40, illetve 50 kredit szűk keretei között kell felvértezniük a hallgatókat a szükséges tudományos ismeretekkel, miközben a tanári mesterségre történő felkészítésre 40+30 kredit áll rendelkezésre. Ilyenkor gyakorta megfelelnek arról a tényről, hogy az alapképzés során 110, illetve 50 kredit kizárólag a szakmai képzés céljait szolgálja. A szakindítási akkreditáció menetében úgy próbálnak az előnytelennek vélt helyzeten szépíteni, hogy nem a kimeneti követelményeket tekintik a szakképzettségi tárgyak elfogadásának kritériumaként, hanem azt a fejükben kodifikálódott követelményrendszert, amely a szaktudományos szakokon tekinthető követelménynek. Bizonyos szakképzettségek esetében a „korrekciónak” azt a módját választották, hogy a mesterszak kimeneti követelményeibe belefoglalták mindazokat az ismereteket (kevésbé a kompetenciákat), amelyeket az alapszakon és a mesterszakon együttvéve kellett megszerezniük a hallgatóknak, s amennyiben a mesterképzés tantárgyai nem fedik le teljességgel ezeket a követelményeket, akkor a szakindítási kérelem elutasításra van ítéelve.

A harc tehát különböző színtereken tovább folytatódik.

Az alapkérdés, amit az EU-s ajánlás alapján meg kell fogalmaznunk az az, hogy az új bolognai képzési rendszerben kibocsátásra kerülő tanárjelöltjeink megfelelő szakmai ismeretekkel, és megfelelő pedagógiai készségekkel rendelkeznek-e. De vajon, mihez megfelelő-e a szakmai tudás és a pedagógiai készségek? A mai magyar közoktatási gyakorlatban az iskolák céljai és lehetőségei, az ott tanuló gyerekek társadalmi helyzete, belépő tudása és tanulási képességei között olyan nagyok a különbségek, mint talán sehol másutt Európában. Gyakorta vetődik fel a kérdés, hogy egy nyírségi kis falu hátrányos helyzetű iskolájában ugyanarra a történésszi, irodalmári, fizikusi szakmai tudásra és pedagógiai készségekre van-e szükség, mint a fővárosi elit gimnáziumban. Nem követtünk-e el egy súlyos hibát, amikor megszüntettük a főiskolai és az egyetemi képzés kettőséget, ahol a főiskolák általános iskolai hangsúllyal, az egyetemek pedig középiskolai hangsúllyal képezték a



tanárokat. Az iskolák közötti különbségek növekedése nem indokolja ma sokkal inkább, mint korábban bármikor a kétféle tanárok képzését? Másképpen fogalmazva, képes-e az egységes mesterszintű képzés átfogni azt a széles spektrumot a szakmai ismeretek és a pedagógiai képességek terén, amelyre a különböző intézményekben szükség van? Logikusnak tűnhet a kétféle tanárképzés melletti állásfoglalás. Vannak olyan európai országok, ahol a bolognai rendszer keretében az alapképzés nem egy a pedagóguspályára nem képesítő szakmai alapozást jelent, mint nálunk, hanem egy gyakorlati alapozású képzést, amellyel általános iskolai szinten lehet tanítani (a pedagógiai képességeknek, készségeknek a birtokában vannak a jelöltek), míg egy erre épülő egy vagy kétéves képzés teszi lehetővé a minden iskolafokozaton történő tanítást.

Mi lenne a következménye annak, ha kétféle tanárt képeznénk? Tovább nőne a különbség az iskolák között és a tanulók esélyei között is. Ez a mai, amúgy is az európai tendenciáktól élesen különböző hazai helyzetben nem volna kívánatos.

4. Mi lehet akkor a megoldás? A jelenlegi képzést a bevezető képzéssel és a továbbképzéssel egységes rendszerként kell felfognunk. Erre is utal az EU-s állásfoglalás következő passzusa (*pályájuk kezdetén hatékony kezdeti támogatási programokon vehessenek részt*) és az európai országok gyakorlata is. A bevezető képzésről, annak megvalósulási formáiról még részletesebben szólnunk. Ehelyütt csak azt kívánjuk megállapítani, hogy a képzést, a diploma megszerzéséig tartó szakaszt egy olyan rugalmas alapként kell felfognunk, amely lehetőséget ad a tanárnak arra, hogy szaktudományos felkészültségét és pedagógiai képességeit egy rövid, célirányos, a munkahelye igényeihez igazodó, megfelelően támogatott bevezető szakasz révén a kívánatos szintre emelje, amellyel eleget tud tenni az adott munkahely specifikus elvárásainak. Ez a megoldás nem idegen más szakmák gyakorlatától sem. Az orvosnak, a jogásznak, a közgazdásznak is a munkában töltött kezdő évek alatt, a munkából származó tapasztalatokkal párhuzamosan újabb sajátos irányultságú képzésben is részt kell vennie. Az esélyegyenlőség, a méltányosság felé törekvő közoktatásnak csak az ilyen módon kiképzett pedagógusok felelhetnek meg.

5. A pedagógusok szakmai fejlődését az EU-s állásfoglalás szerves egységben kezeli el a pályakezdéstől a pálya befejezéséig. Elengedhetetlennek tartja a megfelelő mentori segítséget, és annak biztosítását, hogy a pedagógus egész szakmai pályafutása során érdekelt legyen munkájának kritikus elemzésében, és a szükségleteinek megfelelő formális, nem-formális és informális képzésekben. Ez az egységes rendszer egy egységes tanári pályamodellt feltételez, amelyben az életpálya egyes szakaszai során elérhető kompetenciaszintek is megfogalmazásra kerülnek. A pedagógus ehhez viszonyítva képes saját felkészültségét, további szakmai fejlődésének lépéseit meghatározni. A kompetenciáknak ezek a szintjei, az elérendő sztenderdek, bázisát képezhetik a pedagógusértékelés különböző formáinak, s ugyanakkor orientálhatják a pedagógusok továbbképzési rendszerének megtervezését is. Az így kialakított értékelés, továbbképzés összhangba hozható a pedagógusok előmeneteli rendszerével is (*Falus 2008*).

6. A vezetőképzéssel kapcsolatos elvárásoknak (*Törekcsenek arra, hogy a vezetői feladatokat ellátó tanárok – tanítási készségeik és tapasztalatuk megléte mellett – magas színvonalú iskolairányítási és vezetői képzésben vehessenek részt.*) hazánk minden szempontból eleget tesz, hiszen több évtizede számos, nemzetközi színvonalú vezetőképzés működik, és az ezeken való részvétel a vezetői kinevezés feltétele.

7. Az alap- a bevezető képzés (az induction period, vagy ahogyan az EU-s anyagok fordításában szerepel: tanítási gyakorlat) és a szakmai továbbképzés összehangoltsága és koherenciája, valamint minőségbiztosítása tekintetében kissé felemás helyzetet tapasztalhatunk. Alapvető problémának tekinthetjük, hogy bevezetőképzés a hazai gyakorlatban nem szerepel. Az elmúlt év jogi szabályozása feltétlen előrelépést jelent ezen a területen. A gyakornoki időszakra vonatkozó szabályozás előírja, hogy a kezdő tanár számára tapasztalt segítő pedagógus révén támogatást kell nyújtani, s bizonyos képzési formák megjelennek a kezdő tanárok számára az új továbbképzési rendeletben (3/2009. IV. 24. Korm. Rendelet). Ez a két dokumentum bizonyos mértékig tekintettel is van egymásra, azt azonban nem állíthatjuk, hogy akár a kezdő szakaszon belül is koherens, összehangolt rendszer létezne. Még kevésbé ringathatjuk magunkat abban a hitben, hogy az alapképzés és a továbbképzés egységes rendszert alkotna. Ennek az egységes rendszernek mindenképpen előfeltétele volna a tanári fejlődés/fejlesztés szakaszainak, a kompetenciák értékelhető szintjeinek a kidolgozása. A tanár kompetenciák a pályán történő előrehaladás során fejlődnek, s ehhez a fejlődéshez járul hozzá az alapképzés, a bevezetőképzés és a továbbképzés. Amikor majd rendelkezésünkre áll egy ilyen kidolgozott rendszer, akkor ez természetes alapul szolgálhat a három képzési szint koherens összehangolásához.

A képzések minőségbiztosítása kidolgozottnak tekinthető. A továbbképzéshez rendelkezésre álló források tekintetében az elmúlt évtized változatos képet mutat.

8. Az ajánlások 4. pontja tekintetében (*Olyan intézkedések elfogadását mérlegelik, amelyek célja a tanárként történő foglalkoztatáshoz megkövetelt képesítés szintjének és a tanítási gyakorlat hosszának növelése.*) az elmúlt években Európa élvonalába kerültünk. Az a tény, hogy a szakos (felső tagozatos és középiskolai) tanárképzés csak mesterszinten valósulhat meg, és összességében 11 szemeszter elvégzését felételezi minden tekintetben, eleget tesz az elvárásoknak. Sőt az európai tendencia inkább a 10 féléves képzést részesíti előnyben, amelyet a diploma megszerzése utáni bevezető szakasz követ. Németországban például a diploma megszerzése előtti hagyományos kétéves gyakorlatnak a diploma megszerzése utáni időszakra történő át-tételét tervezik, tekintettel arra, hogy a túlságosan hosszú diplomaszerezési idő nem versenyképes Európában. (Német matematika, fizika, idegen nyelv szakos tanárok például Angliában szereznek két évvel rövidebb képzési idő alatt tanári diplomát, amellyel Németországban ugyanúgy taníthatnak, mint az otthon két évvel többet tanuló társaik.) Joggal vetődhet fel a kérdés, vajon nem mindegy-e, hogy a képzés keretében, vagy azt követően valósul meg a gyakorlat? Mint a német példából láthat-



juk versenyképességi szempontok egyértelműen a diploma utáni gyakorlat mellett szólnak, s ugyancsak ezt a megoldást támogatja az a tény is, hogy az elhelyezkedett tanár nem csak általában az iskola világához igyekszik hozott tudását alkalmazni, hanem konkrétan annak az iskolának a világához, amelyben dolgozni fog.

Kérdéses viszont, hogy mi lesz azokkal a friss diplomásokkal, akik nem tanárként helyezkednek el. Jó-e az, hogy akkor vesznek részt a bevezető képzésben, amikor néhány év múlva tanári pályára lépnek? Elképzelhető, hogy a pályára bevezetésnek (visszavezetésnek) ez kedvezőbb időpontja, mint az, ha valaki a 11. félévben végzett gyakorlata után esetleg pár évvel később kerül iskolába, és akkor viszont már nem részesül ilyen bevezető képzésben.

9. Az ajánlások 5. pontja a képző intézmények és az iskolák megfelelő partneri viszonyát hangsúlyozza, amely partnerségben mindkét fél magas színvonalon teljesíti feladatát a kölcsönös előnyök alapján. *(Ősztönzik az iskolákat – amelyeknek tanulóközösséggé kell alakulniuk – és a tanárképző intézményeket szorosabb kapcsolatok és partnerségek kialakítására, egyidejűleg biztosítják, hogy ez utóbbi intézmények egységes, színvonalas, megfelelő, és az iskolák, tanárok és az egész társadalom változó igényeit valóságosan kielégítő tanárképzési programokat nyújtsanak...)*

Az iskolák tanulóközösséggé válása területén az elmúlt évek jelentős változásokhoz vezettek. Kezdetben az önfejlesztő iskolák mozgalma érdemelt figyelmet, illetve még korábban az egyes pedagógiai innovációkhoz, akciókutatásokhoz kapcsolódó iskolák belső fejlesztő munkája. Igazi áttörést a HEFOP, illetve TÁMOP programok keretében létrejött referenciaiskolai hálózat kiépülése jelentett, illetve jelent. A felsőoktatási intézmények mellett működő különféle partneriskolák hálózatának kialakulása várható a regionális pedagógusképzési központok létrejöttével. Erről az iskolatípusról részletesebben ír Kotschy Beáta e kötetben megjelent tanulmányában és korábbi tanulmányaiban is *(Kotschy 2007)*.

10. Az ajánlások 6. pontja felsorolja azokat a tanári kompetenciákat, amelyek az alapképzés és továbbképzés során alakulnak ki, és amelyek lehetővé teszik a pedagógusok eredményes oktató-nevelő munkáját. A kompetenciaalapú tanárképzés érdekében az elmúlt fél évtizedben jelentős erőfeszítések történtek hazánkban mind az elméleti munkák, mind pedig a tanárképzési gyakorlat területén *(Falus 2005; Falus & Kotschy 2006; A tanárképzés 2006; A tanári mesterszakok 2006)*.

Abban az esetben, ha a kompetenciaalapú tanárképzés hazai gyakorlatát az EU-s elvárások mérlegén kívánjuk megítélni, két kérdésre kell választ adnunk:

1) Az EU-s ajánlások között szereplő, az egy nemzetközi szakértői csoport tevékenysége nyomán megfogalmazott kompetenciáknak (sztenderdeknek) mennyiben felelnek meg az ELTE munkacsoportja által kidolgozott sztenderdek, illetve az ezek figyelembevételével a miniszteri rendeletben megfogalmazott kimeneti követelmények?

2) Az alapképzés és továbbképzés milyen mértékben változott meg a kompetenciaalapú szabályozás hatására, milyen mértékben segíti elő a kimeneti követelmények elérését, a szükséges képességek, kompetenciák elsajátítását?

Az első kérdésre az EU-s elvárásban szereplő kompetenciák és a hazai sztenderdek tartalmi összevetésével adhatunk feleletet.

Az EU-s elvárás az alábbiakra kívánja felkészíteni a pedagógusokat:

- átfogó kompetenciák fejlesztésére, ideértve a kulcskompetenciákról szóló ajánlásban foglaltakat,
- olyan biztonságos és vonzó iskolai környezet kialakítására, amely a kölcsönös tiszteleten és együttműködésen alapul,
- hatékony tanításra egyes összetételű osztályokban, amelyekben különböző társadalmi és kulturális háttérrel, valamint a képességek és igények széles skálájával rendelkező tanulók vannak, ideértve a különleges nevelési igényű tanulókat is,
- arra, hogy szorosan együttműködjenek a munkatársakkal, szülőkkel és a tágabb közösséggel,
- arra, hogy részt vállaljanak annak az iskolának vagy képzőközpontnak a fejlesztésében, amelynek alkalmazásában állnak,
- arra, hogy új ismereteket szerezzenek, és elsajátítsák az innovatív magatartást a reflektív gyakorlatban és a kutatásban való részvételen keresztül,
- arra, hogy használják az információs és kommunikációs technológiákat különböző feladataik végrehajtása, valamint saját folyamatos szakmai fejlődésük során,
- arra, hogy önálló tanulóvá váljanak a pályafutásuk egészét végigkísérő szakmai fejlődés során.

Az ELTE munkacsoportja által kidolgozott sztenderdek első ránézésére átfogóbbaknak, a pedagógusoktól elvárt tevékenység egészére kiterjedőknek tűnnek, míg az EU-s megfogalmazás inkább törekszik az aktualitások hangsúlyozására:

1. A tanuló személyiségfejlesztése.
2. Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése.
3. Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása.
4. A pedagógiai folyamat tervezése.
5. A tanulási folyamat szervezése és irányítása.
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése.
7. Szakmai együttműködés és kommunikáció.
8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (*A tanárképzés 2006*).

Az első és a második sztenderd magában foglalja a kulcskompetenciák fejlesztését, a megfelelő iskolai légkört és a vegyes összetételű tanulócsoporthatékony oktatását is. A kollégákkal és a szülőkkel való hatékony együttműködést a 7., míg az egyéni szakmai fejlődést és az iskola szakmai fejlesztésében való részvételt a 8. sztenderd foglalja magában. Az IKT használatának hangsúlyozása pedig az 5., a 7. és a 8. sztenderd leírásában szerepel részletesen (*A tanárképzés 2006*).



Összességében tehát megfogalmazható, hogy a kompetenciák hazai leírása kissé átfogóbb, kevésbé hangsúlyozza a ma aktuálisan kiemeltnek tekintett tanári feladatokat, a teljes pedagógiai tevékenységrepertoár kialakítására törekszik.

A második kérdésre, arra, hogy hogyan hatotta, hatja át a pedagógiai alapképzés gyakorlatát a kompetenciaalapú szemlélet, már kissé nehezebb megadni a feleletet.

Az első (legfelsőbb) szint, ahol a kompetencia-elv érvényesülését nyomon követhetjük, a 15/2006-os miniszteri rendelet. Ennek a rendeletnek a 4. számú melléklete írja le a kimeneti követelményeket kettős bontásban: egyrészt az általános tanári kompetenciákat, majd az egyes szakképzettségek esetében elvárható speciális kompetenciákat. A rendelet koherenciája több ponton is megbicsaklik:

- az általános tanári kompetenciákat többféleképpen, eltérő megközelítésben tartalmazza a rendelet,
- az általános részben a kompetenciák mellett szerepelnek a fő ismeretkörök, amelyek túlzott részletességgel írják le a megtanítandó pedagógiai és pszichológiai ismereteket (ez a részletesség jelentősen korlátozza az intézmények szabadságát abban a tekintetben, hogy a megkívánt kompetenciákat különböző utakon érthessék el);
- a szakképzettségekre jellemző kompetenciák kapcsolódása, koherenciája az általános kompetenciákkal nehezen kitapintható;
- a különböző szakképzettségeknél megfogalmazott kompetenciák tartalmukat, műfajukat illetően is nagyfokú heterogenitást mutatnak, közülük jó néhány nem is tekinthető kompetencia-leírásnak, csupán az adott szaktanár számára szükséges ismeretek jegyzéke. (A heterogenitásnak elvi és gyakorlati okai is vannak. A szakértők nem értettek egyet abban, hogy léteznek-e egyáltalán szakképzettségekre jellemző kompetenciák, vagy csak a speciális ismeretek tekintetében vannak különbségek. Jelen cikk szerzője számára egyértelműnek tűnik, hogy az énektanárt és testnevelőt, a fizikatanárt és a történelezt nemcsak tudásuk, de sajátos képességeik is megkülönböztetik. Ezen az elvi, felfogásbeli különbségen kívül, a speciális kompetenciákat megfogalmazó szakemberek lényegesen eltérő felkészültsége is lényeges eltéréseket okozott. Mindenképpen szükség lett volna a kompetenciákat kidolgozó szakemberek felkészítésére, egységes szemléletmódjának kialakítására.)

A következő szinteket, a szakindítási kérelmeket megfogalmazó szak-, illetve szakképzettség felelősök jelentik. Ők voltak azok, akinek a vezetésével meg kellett fogalmazni a szak, illetve a szakképzettség megszerzésekor elvárt kompetenciákat. Ezek, a szakmailag sok esetben kiemelkedő szakemberek sem voltak felkészítve a tanulási eredményekben (learning outcomes) való gondolkodásra, aminek eredményeképpen a megfogalmazott kompetenciák vagy a szaklétesítésekben megfogalmazottak mechanikus átvételét jelentették, vagy a szakértelmet többé-kevésbé tükröző megfogalmazásokat.

A tantárgyfelelősök széles köréig hatolt le legkevésbé a kompetenciaalapú szemléletmód. Ritkaságszámba mennek azok a tantárgyleírások, amelyeknél a korábban megfogalmazott kompetenciák elérésének alárendelve történt meg a tananyag és a módszerek kiválasztása. Az esetek túlnyomó többségében a korábbi tartalom- és módszerleírás fölé egyszerűen beírták a központi kompetenciák mindegyikének, vagy egy részének a számát vagy elnevezését.

Arra vonatkozóan, hogy az új tanári mesterszak, illetve szakképzettségei a gyakorlatban mennyiben biztosítják majd a kompetenciák, sztenderdek elérését, ma még nehéz véleményt mondani, hiszen a képzés az új rendszerben általánosan csak ebben a félévben kezdődik.

Igaztalanok volnánk, ha azt feltételeznénk, hogy az elmúlt évek komoly reformmunkálatai teljesen hatástalanok voltak. Több tanárképző intézményben az oktatók jelentős száma vett részt innovatív jellegű tevékenységben, tananyagok, taneszközök fejlesztésében, amely munka egyszersmind hatékony továbbképzésként is funkcionált.

11. Az említett pályázatok kiírása jelentős lépés volt a következő EU-s előírás megvalósítása szempontjából is (*Megfelelő támogatást nyújtanak a tanárképző intézmények és azok oktatói részére annak érdekében, hogy azok innovatív válaszokat dolgozhassanak ki a tanárképzésben felmerülő új igényekre*).

12. Az ajánlások 8. pontja az oktatók és hallgatók mobilitásának előmozdítását írja elő. A rendszerváltás óta eltelt időszakban, de különösen az Európai Unióhoz történt csatlakozás óta több száz oktató és több ezer hallgató vett részt csereprogramokban. Ugyancsak idesorolhatjuk azokat a nemzetközi projekteket, amelyben több ország oktatói együttműködve dolgoztak ki egységes képzési és továbbképzési programokat, tananyagokat stb. Mindezek szemléletformáló hatásáról bizonyára érdemes volna egzakt felmérést készíteni.

13. Az utolsó elvárás tekintetében (*Minden szükséges lépést megtesznek a tanári hivatás vonzóbbá tétele érdekében*) érdemleges elképzelések születtek. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a pedagógusok ötvenszázalékos béremelését, amelynek jelentős hatása volt, többen tértek vissza a pedagóguspályára. Ez a hatás azonban néhány év alatt elenyészett. Megfogalmazódott a kezdő pedagógusok bérének jelentős emelése is, amely elképzelést méltán sok kritika ért. A gazdasági válság azonban a gyakorlati megvalósítást keresztülhúzta. A pálya vonzóbbá tételére a válság hatásainak megszűnése után nyilvánvalóan vissza kell térni. Jó lenne, ha a változtatások egy egységes pedagógus pályamodell, egy jól átgondolt, a folyamatos szakmai fejlődéssel, pedagógusértékeléssel összekapcsolt előmeneteli rendszer keretében valósulnának meg.



IRODALOM

- A kormány 111/1997. (VI.27). kormányrendelete a tanári képzés követelményeiről, *Pedagógusképzés*, 1997. pp.7–15.
2005. évi CXXXIX. Törvény a felsőoktatásról. 289/2005. (XII. 22.) Korm. Rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről.
- 3/2009. (IV. 24.) Korm. rendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről szóló 277/1997. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról MK 2009/57. 2009. 07. 31.
- A tanárképzés képesítési követelményei (2006) ELTE PPK, Kézirat.
- A tanári mesterszakok képzési és kimeneti követelményei. (2006) Az oktatási miniszter 15/2006. sz. rendelete.
- A Tanács és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által elfogadott következtetések (2007. november 15.) a tanárképzés minőségének javításáról. *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*, 2007. 12.12. C300/6–9.
- A tanári kompetenciák és képesítések közös európai alapelvei, (Common European Principles for Teacher Competences and Qualification) 2005, Kézirat.
- CSAPÓ BENŐ (2007) A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, No. 3–4. pp. 11–23.
- FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2006) Kompetencia alapú tanárképzés. Divatos jelszó vagy a megújulás eszköze? *Pedagógusképzés*, No. 3–4. pp. 67–78.
- FALUS IVÁN & KOTSCHY BEÁTA (2008) A pedagógusképzésre vonatkozó európai törekvések és ezek hatása a magyarországi gondolkodásra. In: KRÉMÓ ANITA (ed) *Oktatás és képzés 2010. Műhelybeszélgetések 2007*. Budapest, Oktatási és Kulturális Minisztérium. pp. 93–106.
- FALUS IVÁN (2002) A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: BÁBOSIK ISTVÁN & KÁRPÁTI ANDREA (eds) *Összehasonlító pedagógia*, Budapest, BIP. pp. 87–106.
- FALUS IVÁN (2005) Képesítési követelmények-kompetenciák-sztenderdek. *Pedagógusképzés*, No. 1. pp. 1–16.
- FALUS IVÁN (2005) Sztenderdek tanárok és tanárképzők számára. *Pedagógusképzés*, No. 4. pp. 143–147.
- FALUS IVÁN (2006) *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Budapest, Gondolat Kiadó.
- FALUS IVÁN (2008) Javaslat a pedagógus alap-, bevezető- és továbbképzés, a pedagógus-értékelés, a kompetencia alapú pedagógus előmenetel egységes rendszerének kidolgozására. Kézirat. p. 8.
- KÁRPÁTI ANDREA (2008) Tanárképzés, továbbképzés. In: FAZEKAS, KÖLLŐ & VARGA (eds) *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Budapest, Ecostat. pp. 193–215.
- KIMMELMAGDOLNA (2006) A tanárképzés problémái konstruktivista értelmezési keretben. In: FALUS IVÁN (ed) *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat. pp. 11–45.
- KOTSCHY BEÁTA (2006) A pedagógusok szakmai fejlődésének új perspektívái: a szakmai fejlesztő iskolák. In: FALUS IVÁN (ed) *A tanárrá válás folyamata*. Budapest, Gondolat. pp. 156–176.