

A PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉS HATÉKONYSÁGA

MAGYARORSZÁGON A PEDAGÓGUS TOVÁBBKÉPZÉS központi szervezésű, irányítású és finanszírozású rendszerét a közoktatási törvény 1996. évi módosítása teremtette meg, a továbbképzési rendszer működésének jogi szabályozásáról pedig egy 1997-es kormányrendelet rendelkezett.¹ A rendelet hét évente rendszeres továbbképzésen való részvételt írt elő a pedagógusok számára, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy a tanároknak hét évenként 120 tantervi órát kell sikeresen elvégezniük szabadon választott témában, de akkreditált továbbképzési formában. A pedagógus továbbképzés önköltséges oktatási formaként szervezhető, és a költségek fedezéséhez jelentős mértékben (kötött felhasználású továbbképzési normatív támogatás biztosításával) járul hozzá az állami költségvetés. Az állami normatíva felhasználására a pedagógus továbbképzések lebonyolítása során felsőoktatási és közoktatási intézmények, valamint szakmai szervezetek és magáncégek egyaránt van lehetőségük. A minisztérium 1998-ban létrehozta a Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Központot (PTMIK, később Sulinova), amelynek a továbbképzések központi koordinációja, a továbbképzési rendszerről való tájékoztatás, az akkreditációs feladatok ellátása és a továbbképzési rendszer működésének értékelése lett a feladata (*Polinszky 2004*).

A 90-es évek közepén a pedagógus továbbképzési rendszer szervezett és garantált (költségvetési forrásokkal támogatott rendszerét *többféle szempont* is indokolta.

- Az alapképzésben megszerzett szakmai ismeretek törvényszerű kopása és elavulása, valamint új ismeretek (pl. új tudományos eredmények, informatika) megjelenése az iskolai tananyagban.
- A pedagógus mesterséghez kapcsolódó ismeretek (pedagógia, pszichológia) felrészítésének szükségessége, különös tekintettel ezen tudományok fejlődésére és a szocialista pedagógus képzés alacsony színvonalára
- A rendszerváltást követő oktatási reformok bevezetése (amelyek a közoktatás tartalmát, szerkezetét és az alkalmazott pedagógiai módszereket egyaránt érintették).
- Az intézmények szolgáltatásainak bővülése, amely 1990 után a korábban meg lehetően homogén intézményeket rendkívül sokszínűvé tette.

¹ 277/1997-es Kormányrendelet.



Mivel a pedagógus továbbképzés rendszerét életre hívó jogszabály a rendszer három évenkénti felülvizsgálatát írja elő, a PTMIK megrendelésére 2003-ban szociológiai kutatást folytattunk a továbbképzési rendszer működéséről.² Kutatásunk során nem csak arra a kérdésre kerestük a választ, hogy hogyan működik a hét évvel korábban beindított pedagógus továbbképzési rendszer, hanem arra is, hogy hogyan illeszkedik a közoktatási intézményrendszer egészéhez, és mennyire képes befolyásolni, illetve javítani az iskolák működését. Arra is választ keresünk, hogy kutatásunk tapasztalatai szerint mennyire tudott megfelelni a pedagógus továbbképzés új rendszere a fentebb felsorolt feladatoknak. Jelen tanulmány alapvetően az igazgatói kérdőívek és interjúk feldolgozására épül.

Az iskolák új típusú szolgáltatásai

Mivel a pedagógus továbbképzés legfontosabb feladata az volt, hogy javítsa az oktatási intézményrendszer szolgáltatásainak minőségét, kutatásunk során igyekeztünk feltárni, hogy milyen típusú szolgáltatásokat nyújtanak jelenleg az iskolák. Azt tapasztaltuk, hogy a közoktatás intézményeiben az elmúlt évtizedben dinamikus *szolgáltatás-bővítés* volt jellemző, vagyis az iskolákban dolgozó tanároknak újabb és újabb feladatokat kellett ellátniuk. A szolgáltatásbővítések főként annak megfelelően alakultak, hogy milyen oktatási igényeket igyekeztek kielégíteni az intézmények.

Az *általános iskolák* esetében a szolgáltatás-bővítések különböző típusai különböztethetők meg. Az első csoportba azok az iskolák tartoznak, amelyekbe főként középosztályi gyerekek járnak, és az intézmény az ő szülei igényeinek igyekszik megfelelni. Ezekben az iskolákban az oktatási szolgáltatásokat az utóbbi években főként különböző tagozatok bevezetésével, a nyelvoktatás és az informatikai oktatás fejlesztésével igyekeztek bővíteni. A második csoportba azok az iskolák tartoznak, ahova főként az alsó társadalmi csoportokhoz tartozó szülők gyerekei járnak (sok a cigány család, sok a munkanélküli szülő). Ezekben az iskolákban az oktatási szolgáltatásokat az utóbbi években főként a felzárkóztatás különböző formáival (speciális osztályok indítása, csoportbontások, fejlesztő pedagógusok) igyekeztek bővíteni. És végül a harmadik csoportba azok az általános iskolák tartoznak, amelyek „vegyes” összetételűek, és ahol mindkét csoport (az oktatási többlet-szolgáltatásokat igénylő középosztályi gyerekek, és a felzárkóztatást igénylő hátrányos helyzetűek) oktatási igényeire is igyekezett az intézmény reagálni.

Ezek a szolgáltatás bővítési stratégiák általában visszahatnak az intézmények tanulói összetételére: vagyis ahol főként a többlet-szolgáltatásokat bővítették (és ezzel együtt emelték a tanulmányi követelményeket), oda egyre több középosztályi szülő iratja be a gyereket, és ahol főként a hátrányos helyzetűek igényeinek megfelelő szolgáltatásokat vezettek be, oda egyre több hátrányos helyzetű tanuló

² A kutatás vezetője Polinszky Márta volt, közreműködő kutatóként pedig a szerzőn kívül Nagy Mára vett részt a munkában. A kutatás egy országos reprezentativitású intézmény-minta alapján készült, amelyben 500 iskolaigazgató és 1930 pedagógus megkérdezésére került sor.

jár. Vagyis ezek a szolgáltatás-bővítések jelentős mértékben differenciálták az elvileg mindenki számára egységes színvonalú oktatást biztosítani hivatott alapfokú iskolákat, ami azt jelenti, hogy az egységes alapképzés ellenére, különböző típusú általános iskolákban más és más feladatokat kell a pedagógusoknak ellátniuk

A *gimnáziumok* szolgáltatás-bővítéseit az utóbbi években ugyancsak különböző stratégiák jellemezték. A 90-es évek elejétől, amikor erre az oktatási kormányzat lehetőséget adott, a gimnáziumok igen nagy hányada bevezetett valamilyen (6 vagy 8 osztályos) új szerkezetű képzést, amellelt, hogy a régi, 4 osztályos képzési formát is megtartotta. A szerkezetváltó képzések iránt folyamatosan nagy volt a szülői érdeklődés, így az intézmények az általános iskolák 4–6. osztályaiból jelentkező legjobb tanulók és legjobb képességű gyerekek közül válogatva indíthatták el szerkezetváltó osztályaikat. Ennek megfelelően ezek az osztályok a gimnáziumok többségében ún. elit-osztályokká váltak, és többnyire az azóta már érettségiző „szerkezetváltós” gyerekek kimagasló eredményeiről számolnak be az igazgatók. A szerkezetváltó osztályok számának gyarapodása az évtized második felétől némiképpen megtorpant, ami részben az „elit” oktatást igénylő szülők, és az átlagosnál magasabb felvételi követelményeket teljesíteni képes gyerekek korlátozott számának volt köszönhető, részben pedig más, ugyancsak a középosztályi szülők igényeinek megfelelő szolgáltatások (pl. kéttannyelvű képzés) megjelenésének.

Ugyancsak a középosztályi szülők oktatási többletszolgáltatások iránti igényeinek igyekeztek megfelelni a gimnáziumok a kéttannyelvű képzések bevezetésével. Az ilyen osztályok száma a megfelelő (tantárgyaikat idegen nyelven oktatni képes) tanárok hiányából következően lassabban, de azért fokozatosan gyarapodott. Ugyancsak az idegen nyelvet és idegen nyelven hatékonyan oktatni képes pedagógusok iránti igényt gyarapítják a 2004 őszétől elindított gimnáziumi és szakközépiskolai nyelvi előkészítő osztályok.

A középosztályi szülők igényeit elégítették ki azok a gimnáziumok is, amelyek különböző tantárgyakból (vagy tantárgycsoportokból, pl. nyelvek, természettudományi tárgyak, humán tárgyak) „emelt szintű” oktatási formákat vezettek be. Ez a szolgáltatás főként a szakterületükön magas szinten tájékozott és az oktatás-módszertanban kiválóan felkészült pedagógusok iránt teremtett szükségletet. A nagyvárosi „elit” gimnáziumok (ahonnan a végzősök több, mint 90 százaléka továbbtanul) jelenleg már olyan képzési struktúrával működnek, hogy kizárólag oktatási többlet szolgáltatást biztosító osztályaik vannak (tehát 6 vagy 8 osztályos szerkezetváltó osztályokat, kéttannyelvű osztályokat, és különböző tantárgyakból „emelt szintű” (tagozatos) osztályokat működtetnek). Ezeknek a feladatoknak csak a szakmailag és módszertanilag is magas szinten felkészült pedagógusok tudnak megfelelni.

Főként a kisvárosi, vagy a nagyvárosok „külső” kerületeiben működő gimnáziumokra jellemző, hogy az előbb felsorolt oktatási többlet-szolgáltatásokat biztosító osztályok mellett 1–2 ún. „általános” képzési célú osztályt is megőriztek, amelyekbe a gyengébb képességű, és gyengébb tanulmányi eredményű (általában az alsóbb társadalmi csoportokhoz tartozó) gyerekek járnak, akiknek az éret-



ségre való felkészítése a fő cél, és nem valószínű, hogy felsőfokú továbbtanulásra aspirálnak. Lényegében ebbe a csoportba tartoznak azok a főként alapítványi fenntartású gimnáziumok is, amelyek a valamilyen szempontból problematikus (beilleszkedési nehézségekkel, illetve magatartási vagy tanulási problémákkal küszködő, más iskolából kimaradó stb.) gyerekeknek biztosítják az érettségi megszerzésének esélyét. Ezekben az iskolákban a szakmai felkészültség mellett a pedagógusoknak pszichológiai ismeretekkel és a tanulási problémák kezelésére vonatkozó ismeretekkel is rendelkezniük kell.

Ezek a főként középosztályi szülői igényekhez alkalmazkodó szolgáltatás-bővítések a korábban egységes típusú gimnáziumi oktatást is színesebbé, és „változatosabbá” tették. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy a szolgáltatásbővítések tovább növelték a gimnáziumok oktatási színvonalában mutatkozó különbségeket, és egyúttal változatosabbá tették azokat a követelményeket is, amelyeket az iskolák a tanárokkal szemben támasztanak.

A *szakmai középiskolák* esetében a szolgáltatásbővítések ugyancsak egymástól karakteresen eltérő iskolatípusokat eredményeztek. Az iskolák egy kisebb csoportja olyan gimnázium (a tanulók többsége gimnáziumi képzésben vesz részt), amely az elmúlt évek szolgáltatás-bővítései során egy-két szakközépiskolai osztállyal bővítette a kínálatát. Az ilyen típusú kínálat bővítés egyik motívuma a szülők „biztonság-kereső”, szakmai képzés iránti igénye volt, a másik pedig a Szakképzési Alap anyagi támogatásának vonzereje. Ezek az iskolák általában kevésbé eszközigényes, „fehérgalléros” szakmák (informatika, humán szolgáltatás stb.) képzését indították el, amelyeknek a tárgyi feltételeit (pl. tanműhely) gimnáziumi feltételek mellett is viszonylag könnyen meg lehetett teremteni. Az iskolák többségének fő profilja azonban a szakképzés bevezetése után is a gimnáziumi képzés maradt. Szakképző osztályaikba azok a tanulók járnak, akik gyengébb tanulmányi eredményeik miatt nem esélyesek a felsőfokú továbbtanulásra. Ezek az iskolák közismereti tanáraikkal szemben a gimnáziumokkal megegyező igényeket támasztanak.

A főként „fehérgalléros” (közgazdasági, informatikai stb.) szakmákat oktató szakközépiskolák egy másik, kisebb csoportja felvette a szolgáltatási versenyt az „elit” gimnáziumokkal, és a szakmai oktatáson túl a középosztályi szülők igényeinek megfelelő többlet-szolgáltatásokat vezetett be. Ezekben az iskolákban általában csak érettségi utáni szakmai képzést folytatnak, és bőséges túljelentkezések közepette bevezettek kéttannyelvű osztályokat is, megnövelve az idegen nyelveken oktatni képes tanárok iránti igényt.

Az egy-egy szakmacsoport oktatásában nagy hagyományokkal rendelkező, tekintélyes szakmai iskolák egy nagyobb csoportja, az adott szakmacsoporthoz ragaszkodva, különböző képzési formákat működtet (a technikus képzéstől a szakmunkásképzésig), de a gyerekek legnagyobb (és egyre növekvő) hányada érettségit adó képzésben vesz részt. Ezekben az iskolákban az első négy évben az általános képzés színvonalának az emelése (a gyerekek minél jobb érettségi eredményei), a szakmai képzési szakaszban pedig a munkapiaci igényeknek való megfelelés (a tanműhelyek korszerűsítése, az informatikai eszközök bővítése stb.) volt a fő fej-

lesztési cél. Ezeknek az iskoláknak jelenleg az a legfőbb dilemmájuk, hogy minél eredményesebben készítik fel az érettségire tanulóikat, annál többen tanulnak tovább érettségi után felsőfokon, tehát annál kevesebb „saját tanulójuk” marad az érettségit követő szakképzési szakaszra. Vagyis minél jobb minőségű szolgáltatást nyújtanak az érettségire felkészítő képzési szakaszban, annál nagyobb mértékben kényszerülnek arra, hogy más iskolákban érettségizett tanulókat vegyenek fel szakmai képzésre, akik nem részesültek szakmai előkészítő oktatásban. Ugyancsak gondot jelent ezekben az iskolákban a szakképzési szakasz jelenleg használatos, nem eléggé gyakorlat-centrikus tanterveinek alkalmazása. Ezekben az iskolákban nemcsak a közismereti, hanem a szakmai tanároknak is a korábbinál korszerűbb módszerekkel és magasabb színvonalon kell oktatniuk.

A szakképző iskolák következő, viszonylag nagy csoportja eredetileg vegyes szakmai profilú (többféle szakmacsoporthoz tartozó szakmákat oktató) szakmunkásképző volt, a tanulók többsége jelenleg is szakmunkásképzésben vesz részt, de az elmúlt tíz év fejlesztési folyamatainak eredményeként sikerült érettségit is adó, szakközépiskolai osztályokkal bővíteni a kínálatot. Ezekben az iskolákban a fejlesztési erőfeszítések részben az általános képzés színvonalának emelésére irányultak (annak érdekében, hogy a szakközépiskolai osztályok sikeresen leérettségizzenek), részben pedig a szakmai profil átalakítására. Ez utóbbi nem csak azt jelentette, hogy a szakközépiskolai képzéssel új szakmák jelentek meg az iskolákban (pl. informatika), hanem azt is, hogy a korábbi nagyipari (pl. nehézipar, gépipar, könyvnyűipar stb.) szakmák mellett vagy helyett a szakmunkásképző osztályokban is új szakmákat (többnyire a terciér ágazathoz, szolgáltatóiparhoz tartozókat) vezettek be. Mivel a változások ezekben az iskolákban voltak a legjelentősebbek (a képzési formákat és a szakmasztruktúrát egyaránt érintették), itt jelentkeztek az átalakítás legsúlyosabb gondjai a személyi feltételeket (megfelelően képzett közismereti és szakmai tanárok biztosítása) és a tárgyi feltételeket illetően (megfelelő gyakorlati képzőhelyek biztosítása az új szakmákhoz) is. Ezekben az iskolákban jelenleg a legfőbb gondot egyrészt a tanulók társadalmi összetétele jelenti (a szakmunkásképzésbe ugyanis rendkívül sok gyenge képességű és gyenge előképzettségű, hátrányos családi körülmények között élő, tanulási és beilleszkedési gondokkal küszködő gyerek jár, akiknek az oktatása és nevelése nehéz feladatok elé állítja az erre kevésbé felkészült pedagógusokat), részben pedig az iskolák szakmai kínálatának a munkaerőpiaci igényekhez való illesztése. A szakmai profil alakításának „rugalmassága” (vagyis az a gyakorlat, hogy a munkaerőpiaci igényekhez alkalmazkodva, akár évenként új szakmákat indítanak) ugyan valamennyi szakképző iskola esetében jellemző, de míg az egy szakmacsoporthoz kötődő, nagy múltú, szakmai szempontból homogénnek tekinthető iskolákban csak a szakmák változtatása jellemző (pl. az építőiparon belül hol a kőművesek, hol az ácsok képzése dominál) és az alapvető képzési irányban (és az ehhez kapcsolódó alapozó képzésben) nincs változás, ezekben az ún. vegyes szakmai profilú intézményekben az egyik évben pl. gépipari, a másikban pedig kereskedelmi szakmákat indítanak,



ami nyilvánvalóan elégtelen tárgyi és személyi feltételekkel és az oktatás színvonalának a gyengébb minőségével jár együtt.

A szakmai iskolák következő nagy csoportjába azok a *szakképző intézmények* tartoznak, amelyeknek az elmúlt években nem sikerült érettségit is adó képzési formákat bevezetniük, vagyis szakközépiskolai osztályokat indítaniuk. Ezekben az iskolákban az általános képzést folytató 9–10. osztályokat követően a tanulók szakmunkásképzésben vesznek részt. Mivel ezek az iskolák többségükben gyenge felkészültségű, és hátrányos családi körülmények között élő gyerekeket oktatnak, itt a legnagyobb gondot a családból és az általános iskolából hozott tanulási és szocializációs hiányosságok pótlása jelenti, annak érdekében, hogy a tanulók egyáltalán eljussanak a szakképző évfolyamokig. Mivel ezekben az iskolákban sok a hátrányos helyzetű tanuló, és a pedagógusok nincsenek megfelelően felkészülve oktatási és nevelési problémáikra, jelenleg igen magas a tankötelezettségi határt elért tanulók lemorzsolódása, vagyis jelentős hányaduk (30–40 százalék) kimarad az iskolából mielőtt a szakmatanulást elkezdené (*Liskó 2003*). Ezekben az iskolákban jelenleg a tanulók 9–10. osztályban történő felzárkóztatása, és beilleszkedési, magatartási problémáik pedagógiai kezelése jelenti a legfőbb gondot, valamint (ezzel szoros összefüggésben) a szakképző évfolyamokon tanulók alacsony létszáma.

Vagyis az elmúlt években bekövetkezett intézmény-fejlesztések a szakképző iskolákban még inkább differenciálták a tanárokkal szemben támasztott igényeket, mint az általánosan képző iskolákban, vannak olyan szakképző iskolák, ahol a tanároktól elsősorban korszerű szakmai ismereteket várnak, és vannak olyanok is, ahol a tanárok megfelelő pszichológiai és oktatás módszertani felkészítése nélkül nem valósulhat meg eredményes oktatás. Úgy is fogalmazhatnánk, hogy az elmúlt években lezajlott szolgáltatásbővítések és intézményfejlesztések sok esetben olyan oktatási és nevelési feladatokat hátrítottak a pedagógusokra, amelyek jóval meghaladták eredeti képzettségüket és felkészültségüket, vagyis folyamatosan igen nagy szükség mutatkozott továbbképzésükre.

A pedagógusok felkészültsége

A fent leírt szolgáltatásbővítésekkel is összefügg, hogy kutatásunk adatai szerint a pedagógusok összetételében és felkészültségében mutatkozó problémák iskola-típusonként nagyon különbözők. Az igazgatói értékelésekből arra következtethetünk, hogy az iskolák személyi feltételeit illetően jelenleg a szakképző intézmények vannak a legnehezebb helyzetben: itt a leggyakoribb probléma az, hogy a tanárok nem a képzettségüknek megfelelő iskolafokozaton tanítanak, és az is, hogy nem a képzettségüknek megfelelő tantárgyakat tanítják.

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy tapasztalataik szerint mi jelenti jelenleg a legnehezebb feladatot a tanárok számára. A válaszok szerint a legtöbb iskolában (az iskolák közel felében) a speciális eljárásokat igénylő oktatási feladatok ellátása jelenti a legnehezebb feladatot, nevezetesen a differenciált oktatás és

a felzárkóztatás. Ezen felül a gyerekek iskolai nevelése okoz nehézséget a tanároknak (több, mint az iskolák felében), de a szülőkkel való együttműködés és a tanulók közötti konfliktusok kezelése is az iskolák közel egyharmadában okoz nehézséget. Az oktatásirányítás részről a tanárookra rótt (ill. a tanároktól elvárt) feladatok közül a legtöbb intézményben (az iskolák egynegyedében) a gyorsan változó jogszabályok értelmezése okozza a legnagyobb nehézségeket, az egymást követő, és egymásnak ellentmondó tantervi szabályozások bevezetése, valamint a minőségbiztosítással kapcsolatos feladatok megoldása.

Adatainkból tehát az derül ki, hogy a vizsgált intézményekben a tanárok számára jelenleg a nevelési feladatok ellátása és a speciális módszereket igénylő oktatási feladatok megvalósítása jelenti a legfőbb gondot. Ha tehát a továbbképzés rendszere az iskolák aktuális igényeihez kíván alkalmazkodni, a tanártovábbképzésnek elsősorban ezekre a feladatokra kellene koncentrálnia.

Az igazgatók válaszait iskolatípusonként vizsgálva az derült ki, hogy nem csak az iskolák vezetői, hanem a tanárok közül is a szakképző iskolák munkatársai szembesülnek a leggyakrabban a legnehezebb oktatási és nevelési feladatokkal. Az igazgatók szerint mindkét szakképző iskolatípusban az átlagosnál gyakrabban jelent a tanárok számára nehéz feladatot a felzárkóztatás, a differenciált oktatás és a közismereti tantárgyak oktatása is. A szakiskolákban ezen felül a pályaaorientáció oktatása is az átlagosnál gyakrabban bizonyul nehéz feladatnak. Ugyancsak a szakképző iskolák jelezték az átlagosnál gyakrabban a nevelési feladatok nehézségeit, és a szakiskolák több mint felében a szülőkkel való kapcsolattartás is nehézséget jelent a tanárok számára. Ehhez képest az oktatásirányítás részéről elvárt feladatok nagyjából hasonló arányban jelentenek gondot a különböző iskolatípusokban. Mindössze a kerettantervek bevezetésének nehézségeit említették az átlagosnál gyakrabban a gimnáziumok és a szakközépiskolák igazgatói.

Azt tapasztaltuk, hogy az iskoláknak a szülőkkel való kapcsolata és együttműködése egyértelműen attól függ, hogy milyen társadalmi környezetben működik az iskola, ill. milyen társadalmi csoportokhoz tartoznak a tanulói. A főként értelmiségi és középosztályi szülők gyerekeit oktató iskolák (középosztályi környezetben működő általános iskolák, gimnáziumok, „fehérgalléros” szakmákat oktató szakközépiskolák) igazgatói elégedetten számoltak be a szülőkkel való kapcsolatukról és együttműködésükről. Ezekben az iskolákban aktívan működnek a szülői szervezetek, és azok a programok, ill. érintkezési formák (szülői értekezletek, fogadóórák), amelyeket az iskolák a szülőkkel való kapcsolattartás céljából kialakítottak.

Azokban az iskolákban azonban, ahova sok hátrányos helyzetű tanuló jár (városszéli, vagy községi általános iskolák, ipari és mezőgazdasági szakmákat oktató szakiskolák), maguk az igazgatók is elégedetlenek a szülőkkel való kapcsolattartással és együttműködéssel. Vagyis a szülőkkel való együttműködésben éppen ott vannak a legsúlyosabb problémák, ahova a legtöbb problematikus helyzetű gyerek jár, és ahol a pedagógusok és a szülők együttműködésére a gyerekek eredményes iskoláztatása érdekében a legnagyobb szükség lenne. Ezekben az iskolákban nem



működnek megfelelően a szülőkkel való kapcsolattartás hagyományos formái (a szülők nem járnak el a fogadóórákra és a szülői értekezletekre, nem vesznek részt a szülői szervezetek munkájában), és az iskoláknak nincsenek megfelelő eszközeik arra, hogy a szülőkkel való kapcsolattartáson javítsanak.

1. táblázat: Mi a legnehezebb feladat a tantestületek számára iskolatípusok szerint (az esetek százalékában)

Feladatok	Általános	Gimnázium	Szakközép	Szakiskola	Összesen
Oktatás					
felzárkóztatás	44,8	22,2	63,9	70,9	48,4
differenciált oktatás	45,1	42,2	56,9	49,1	47,0
közismeret	5,5	6,7	18,1	32,7	10,4
pályaorientáció	2,1	6,7	12,5	20,0	6,0
szakelmélet	,6	2,2	13,9	5,5	3,2
szakmai gyakorlat	1,5	2,2	8,3	5,5	3,0
Nevelés					
nevelés	51,8	42,2	61,1	63,6	53,6
együttműködés a szülőkkel	31,7	20,0	29,2	54,5	32,8
tanulók közötti konfliktusok	32,3	11,1	20,8	32,7	28,8
tanulók és pedagógusok közötti konfliktusok	15,5		16,7	18,2	14,6
tantestületen belüli konfliktusok	4,3	4,4	2,8	1,8	3,8
Oktatásirányítás					
jogszabályok	25,3	24,4	30,6	20,0	25,4
minőségbiztosítás	23,5	15,6	27,8	16,4	22,6
kerettanterv	7,6	22,2	19,4	3,6	10,2
továbbképzés	7,3	2,2	9,7	7,3	7,2
N	328	45	72	55	500

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

A továbbképzések tartalma

Feltételezéseink szerint, amennyiben a pedagógus továbbképzés rendszere eredményesen kíván hozzájárulni a folyamatos fejlesztést és szolgáltatásbővítést átélő iskolák minőségének javításához, az alábbi funkciókat kell teljesítenie, ill. az alábbi továbbképzés-típusokat kell működtetnie:

Fejlesztési továbbképzések

Ide tartoznak az országos oktatáspolitikai elképzeléseknek (reformoknak, fejlesztéseknek) megfelelő továbbképzések, amelyeket annak érdekében szerveznek, hogy a pedagógusok illetve az intézmények felkészüljenek azokra a feladatokra, amelyeket az oktatásirányítás meg akar valósítani, illetve amelyeket elvár tőlük. (Ilyenek voltak az utóbbi években a NAT bevezetéséhez és a kerettantervek bevezetéséhez kapcsolódó tantervi reformok, a minőségbiztosítás, a szakképzés szerkezetének átalakítása, a kétszintű érettségi bevezetése stb.)

Kompenzációs továbbképzések

Ezekre a továbbképzésekre azért van szükség, hogy a pedagógusok teljesíteni tudják formális képzettségi kötelezettségeiket, vagyis alkalmat nyújtsanak arra, hogy a nem megfelelő képzettséggel tanító pedagógusok megszerezzék az adott iskolatípusban törvényileg előírt végzettséget. Ide tartoznak az első vagy második diploma megszerzése érdekében folytatott tanulmányok, az egyetemi végzettség megszerzése főiskolai diplomával rendelkezők esetében, pedagógiai végzettség megszerzése szakmai képzettséggel rendelkező szaktanárok esetében, vagy vezetői képzettség megszerzése igazgatók és igazgatóhelyettesek esetében stb.

Probléma centrikus továbbképzések

Ebbe a csoportba azok a továbbképzések tartoznak, amelyek az iskolákban aktuálisan megjelenő oktatási és nevelési problémákra reflektálnak, vagyis annak érdekében szerveződnek, hogy a pedagógusok minél eredményesebben legyenek képesek megoldani az intézményeikben felmerülő feladatokat. Ezeknek a továbbképzéseknek nem az oktatáspolitikai feladatokhoz, vagy a törvényi előírásokhoz kell illeszkedni, hanem az intézmények szintjén felmerült és tudatosult problémák típusaihoz, vagyis az intézmények speciális igényeihez. Általában ezek a problémák sem csak egy-egy intézményben jelentkeznek, inkább intézménytípusokhoz köthetők, mint pl. a hátrányos helyzetű gyerekek felzárkóztatásának problémái (ami főként a hátrányos helyzetű régiókban működő általános iskolákban jelentkeznek és a szakmunkásképzést folytató szakiskolákban), vagy a drog és alkoholfogyasztási problémák, és ezzel együtt a szabálykövetési, beilleszkedési, magatartás-problémák kezelése (ami főként a városi középfokú iskolákban jelent gondot.).

A különböző célú továbbképzések természetesen nem függetlenek egymástól, az egyes típusok között szoros kapcsolat valósulhat meg, és átfedések is lehetségesek. Előfordul, hogy egy-egy oktatási reformhoz kapcsolódó intézkedés következtében bizonyos iskolatípusok valamennyi pedagógusának ki kell egészítenie formális iskolai végzettségét (pl. a szakmai gyakorlati oktatók felsőfokú végzettség megszerzésére kötelezése), vagy az is előfordulhat, hogy egy-egy iskolatípus esetében olyan súlyos oktatási vagy nevelési gondok jelentkeznek, amelyek megoldása érdekében az oktatásirányítás országos reform-intézkedésre szánja el magát, s ehhez kötelező továbbképzéseket ír elő (pl. minőségbiztosítás, vagy a tantervi reformok).

A továbbképzési rendszer jelenlegi működésének értékeléséhez szükségesnek látszott kideríteni, hogy az előbb felsoroltak közül eddig milyen továbbképzéseken vettek részt az iskolák vezetői és tanárai. Kutatási adataink szerint az elmúlt két évben az iskolák igazgatói igen szorgalmasan látogatták a továbbképzéseket. 2003 tavaszáig a megkérdezett igazgatók 80 százaléka teljesítette formális továbbképzési kötelezettségét, 3 százaléuk még nem teljesítette, 6 százaléuk éppen a kérdés időpontjában vett részt továbbképzésen, 10 százaléukra pedig nem vonatkozott a kötelező továbbképzési előírás. (Ez utóbbiak az idősebb igazgatók közé tartoznak, átlagéletkoruk 58 év.)



Ha a továbbképzési kötelezettség teljesítését az iskolák és az igazgatók jellemzői szerint is megvizsgáljuk, az derül ki, hogy az iskolák nagysága szerint nem tapasztalható összefüggés, de aktívabban vettek részt a továbbképzéseken az általános iskolák igazgatói, mint a középfokú iskolák (főként a szakiskolák) igazgatói, az átlagosnál kisebb aktivitást mutattak a budapesti iskolák igazgatói, az alapítványi iskolák igazgatói, a férfiak, és az egyetemi végzettséggel rendelkező igazgatók. Összességében tehát azt tapasztaltuk, hogy az átlagosnál nagyobb továbbképzési aktivitás volt tapasztalható az alacsonyabb presztízsű iskolák igazgatóinak körében, valamint a fiatalabb és kevésbé képzett igazgatók körében.

Továbbképzési kötelezettségének teljesítése során az igazgatók átlagosan 1,3 féle (73 százalékuk egyféle, 22 százalékuk kétféle, 5 százalékuk pedig háromféle) továbbképzésen vettek részt. Az igazgatók több mint fele (56 százalék) vett részt szakvizsgára felkészítő továbbképzésen, 15 százalékuk szerzett második diplomát, 4 százalékuk szerzett felsőfokú szakmát, 19 százalékuk pedig valamilyen tanfolyam elvégzésével teljesítette továbbképzési kötelezettségét. Az igazgatók továbbképzéseiről szóló beszámolók tehát arra utalnak, hogy majdnem, háromnegyedük (a szakvizsgára készülők és a másoddiplomát szerzők) formális iskolai végzettségének szintjét igyekezett emelni a továbbképzések segítségével, vagyis ún. kompenzációs (iskolai végzettségét kiegészítő) továbbképzéseken vett részt.

2. táblázat: Milyen tartalmú továbbképzésen vettek részt az igazgatók és a tanárok (a tantestületi létszám százalékában)

Tartalom	2001/2002		2002/2003		
	tanárok	igazgatók	tanárok	igazgatók	
Pedagógia	összesen	18,7	28,6	15,0	19,7
	szaktárgy	6,7	7,9	6,3	3,7
	szakmódszertan	7,1	9,5	4,9	6,0
	ped. mesterség	3,7	6,5	3,1	5,5
	értékelés	1,4	4,7	0,9	4,5
Speciális feladat	összesen	1,3	2,2	1,3	2,7
	gyógypedagógia	0,8	0,5	0,7	0,5
	pszichológia	0,7	1,7	0,7	2,2
Irányítás	összesen	2,3	39,2	2,0	25,5
	Jog, igazgatás	0,7	11,9	0,5	8,0
	vezetőképzés	1,8	27,3	1,5	17,5
Kiemelt feladat	összesen	15,1	39,1	10,5	17,5
	kerettanterv	1,9	4,0	0,8	2,5
	pályaorientáció	0,3	0,7	0,2	0,2
	minőségbiztosítás	4,9	21,7	2,6	7,5
	Idegen nyelv	2,0	2,0	1,7	0,7
	informatika	6,3	10,7	5,0	5,9
Egyéb	1,6	3,3	0,9	2,6	
N	495	403	495	403	

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

Megkérdeztük az igazgatóktól azt is, hogy milyen témájú továbbképzéseken vettek részt az elmúlt két évben. A válaszokból egyrészt az derült ki, hogy az igazgatók közül a legtöbben mindkét évben az intézmények irányításához kapcsolódó továbbképzéseken (jog, igazgatás, vezetőképzés) vettek részt, és ugyancsak sokan jártak az oktatásirányítás által kiemelt feladatként kezelt témákhoz kapcsolódó továbbképzésekre is. Ugyanakkor az iskolák speciális pedagógiai problémáihoz kapcsolódó továbbképzéseken egészen minimális (alig 3 százalék) volt az igazgatók részvételi aránya. A 2001/2002-es tanévhez képest a 2002/2003-as tanévben az igazgatók továbbképzési aktivitása jelentősen csökkent (a vezetői ismeretekhez kapcsolódó továbbképzéseken 39-ről 26 százalékra, a kiemelt feladatokhoz kapcsolódó továbbképzéseken 39-ről 18 százalékra), de a speciális feladatok iránti érdeklődés változatlanul rendkívül csekély maradt. Vagyis ahhoz képest, hogy milyen sok iskolából jeleztek az igazgatók súlyos nevelési és oktatási gondokat, igen csekély arányban látogattak olyan továbbképzéseket, amelyek ezeknek a feladatoknak a megoldásában nyújthattak volna számukra segítséget.

Az igazgatói kérdőíveken a tantestületek tagjainak továbbképzési részvételéről is tájékoztunk.³ Az adatok szerint a 2001/2002-es tanévben átlagosan a tantestületek egyharmada, a 2002/2003-as tanévben pedig átlagosan egynegyede vett részt valamilyen továbbképzésen. Mindkét évben az átlagosnál magasabb volt a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok aránya az általános iskolákban, és az átlagosnál lényegesen alacsonyabb a szakiskolákban. Az átlagosnál több pedagógus vett részt továbbképzéseken a kisvárosi és községi iskolákból, az északnyugati és az észak- és délkeleti régiók iskoláiból, valamint a kisebb létszámú iskolákból. Kiugróan magas volt (a tantestületek felét megközelítő) az egyházi iskolák tanárainak továbbképzési részvételi aránya.

Ugyanakkor alig tapasztaltunk összefüggést az iskolák színvonalára és tanulói összetételére vonatkozó adatok és a továbbképzési arányok között, vagyis a továbbképzéseken résztvevők aránya nem függött attól, hogy milyen súlyos oktatási és nevelési problémák jelentkeznek az adott iskolában. Összefüggést tapasztaltunk ellenben az iskolák továbbtanulási eredményei és a továbbképzett pedagógusok aránya között, vagyis kedvezőbben alakultak a gyerekek továbbtanulási arányai azokban az iskolákban, ahol több tanár vett részt továbbképzésen, és kevésbé kedvezően ott, ahol alacsonyabb volt a továbbképzéseken résztvevők aránya.

Ezekből az adatokból jól látszik, hogy jelenleg a továbbképzéseken résztvevő pedagógusok arányát többféle tényező (az iskolák földrajzi helyzete, a települési vagy a régió továbbképzési kínálata, az iskola fenntartójának elvárásai stb.) befolyásolja, de az iskolákban jelentkező pedagógiai problémák „súlyossága” (romló tanulói összetétel, sok hátrányos helyzetű, nehezen kezelhető gyerek stb.) viszonylag kevésbé motiválja a pedagógusok továbbképzési hajlandóságát. Ami a továbbképzések tartalmát illeti, az igazgatók szerint az elmúlt két évben a pedagógusok közül a legtöbben (18–15 százalék) pedagógiai (ezen belül szaktárgyi és

3 A témáról (a tanárok továbbképzéseken való részvételéről) bővebben lásd Nagy, 2004.



szakmódszertani), és az oktatásirányítás által „kiemelt” fejlesztési feladatokkal kapcsolatos (15–10 százalék) (ezen belül is főként informatikai) továbbképzéseken vettek részt.

Ugyanakkor az igazgatók esetében tapasztaltakhoz hasonlóan, megdöbbentően alacsony volt a részvételi arány azokon a továbbképzéseken, amelyek az iskolák speciális nevelési problémáihoz kapcsolódnak (gyógypedagógia, pszichológia, pedagógiai mesterség), annak ellenére, hogy az igazgatók szerint az elmúlt években a tantestületek több, mint felében éppen a nevelési problémák okozták a legsúlyosabb gondokat.

3. táblázat: A továbbképzéseken résztvevő tanárok aránya, a továbbképzés tartalma szerint (a tantestületi létszám százalékában)

Tartalom	2001/2002	2002/2003
Pedagógia	18,7	15,0
szaktárgy	6,7	6,3
szakmódszertan	7,1	4,9
ped. mesterség	3,7	3,1
értékelés	1,4	1,0
Speciális feladat	1,3	1,3
gyógypedagógia	0,8	0,8
pszichológia	0,7	0,7
Irányítás	2,3	2,0
Jog, igazgatás	0,7	0,5
vezetőképzés	1,8	1,5
Kiemelt feladat	15,1	10,5
kerettanterv	1,9	0,8
pályaorientáció	0,3	0,2
minőségbiztosítás	4,9	2,6
Idegen nyelv	2,0	1,7
informatika	6,3	5,0
Egyéb	1,6	1,0
Összesen	33,1	26,0
N	495	495

Forrás: Pedagógus továbbképzés, igazgatói kérdőív, 2003.

A továbbképzések értékelése

Kutatásunk során a különböző típusú és különböző tartalmú továbbképzések értékeléséről elsősorban az igazgatókkal készített interjúkból tájékozódunk. Mint az adatokból kiderült, az igazgatók és a pedagógusok közül is sokan vettek részt központi reformokhoz, vagy az oktatásirányítás által „kiemelt feladatként” kezelt témákhoz kapcsolódó továbbképzéseken. Az országos oktatási reformokhoz az elmúlt években tetemes mennyiségű *fejlesztési továbbképzés* kapcsolódott, amelyeket a továbbképzések országos és regionális vagy helyi szervezői nagy energiákkal és jelentős költségek ráfordításával valósítottak meg. Ezekkel a továbbkép-

zésekkel kapcsolatban – az igazgatók véleménye alapján – két súlyos probléma fogalmazható meg:

Az egyik az oktatáspolitikai elképzelések kormányzati ciklusoktól függő változékonysága, vagyis a jól végig gondolt, politikai konszenzuson alapuló, hosszú távú fejlesztések hiánya. Az elmúlt évtizedben az volt a tapasztalat, hogy a különböző politikai pártokhoz kapcsolódó kormányok egymástól függetlenül alakították ki oktatásfejlesztési elképzeléseiket, s így ha az egyik kormány elkezdett egy reformot, azt a következő biztosan nem folytatta, éppen ellenkezőleg, elsovasztotta, és azzal ellentétes irányú reformok megvalósításába kezdett bele. (pl. NAT-kerettantervek, 8 osztályos, 6 osztályos gimnázium, az oktatási ciklusok megváltoztatása, a hagyományos oktatási szerkezet visszaállítása stb.) Csakhogy egy ilyen nagy, és nehézkesen változó rendszerben, amilyen az oktatás, egy-egy kormányzati ciklus (4 év) alatt legfeljebb elindítani lehet egy reformot, befejezni (vagy kiteljesíteni) semmiképpen. Ily módon az egymást váltó, és egymással ellentétes irányú reformokat megvalósítani szándékozó oktatási kormányzatoknak csak a rendszer jobbra-balra „rángatására” jutott idejük, de reform-elképzeléseik megvalósítására nem. Ráadásul az „egymás reformjainak megakasztása” az elmúlt évtizedben szabályos „öngerjesztő” folyamattá vált, vagyis a különböző politikai pártok reform-elképzeléseit már nem csak az oktatás érdekei motiválják, hanem az egymással való vetélkedés szándéka is (ha te elrontottad az én kezdeményezésemet, én is elrontom a tiédet), aminek már igazán nincs sok köze az oktatási rendszer fejlesztéséhez. A politikai vetélkedések közepette az elkezdett, de eredményességet felmutatni képtelen (hamvukba holt) reformok előkészületei rengeteg munkát (főként a pedagógusokét) és pénzt (az állampolgárokét) pazarolnak el, miközben az oktatásügy egyhelyben topog, és a befektetett munka alig hoz eredményt. Miután a központilag szervezett (és általában bőkezűen finanszírozott) pedagógus továbbképzések nagy része is ilyen reform-elképzelésekhez kapcsolódott (vagyis a pedagógusokat, hol a NAT bevezetésére, hol a kerettantervek bevezetésére készítették fel), az ilyen típusú továbbképzések is rengeteg pénz, idő és energia pazarlásával jártak együtt.

A központi fejlesztésekhez kapcsolódó továbbképzések másik problémája az, hogy lényegében egységesen, mindenki számára „kötelezően” szervezik meg őket, függetlenül attól, hogy az adott intézményben dolgozó pedagógusok a maguk számára fontosnak látják-e a kitűzött fejlesztést, vagy éppen ellenkezőleg, saját intézményi gondjaikhoz jobban illeszkedő továbbképzéseken szeretnének részt venni. (Erre példa a minőségbiztosításhoz kapcsolódó továbbképzés-dömping szervezése, annak ellenére, hogy a pedagógusok nagy része egyáltalán nem tartotta célravezetőnek (és nem is kívánta megtanulni) az oktatásirányítás által preferált minőségbiztosítási eljárásokat.)

Ugyancsak tetemes volt azoknak az igazgatóknak és pedagógusoknak a száma, akik arra használták fel a továbbképzési rendszer adta lehetőségüket, hogy ismereteiket főiskolákon és egyetemeken gyarapítsák, megszerezve egyúttal hiányzó iskolai végzettségüket. Az ún. *kompensációs célú* továbbképzések eseté-



ben a problémák leggyakrabban intézményi szinten jelentkeznek. Itt általában az egyéni és intézményi érdekek ütközéséről, ill. egyeztetésének nehézségeiről van szó. Nevezetesen arról, hogy a pedagógusok személyes érdekei azt diktálják, hogy olyan ismereteket illetve olyan felsőfokú képzéseket szerezzenek, amelyek minél rugalmasabbá teszik munkapiaci mozgásaikat (vagyis amelyek többféle intézményben való foglalkoztatásukat teszik lehetővé), az intézményeknek pedig az az érdekük, hogy saját szolgáltatásaik megvalósításához rendelkezzen a pedagógusok végzettsége, vagyis minél inkább intézmény-specifikus képzettséggel rendelkezzenek. Gyakran előfordul az is, hogy egy-egy intézmény évenként keresztül támogatja valamelyik pedagógus felsőfokú továbbtanulását, s mire a diplomát megszerzi, amely javítja munkapiaci esélyeit, elérkezettnek látja az időt a munkahely változtatáshoz. Ilyenkor az iskola elkezdhet „továbbtaníttatni” egy másik pedagógust.

A kompenzációs továbbképzésekkel kapcsolatban a másik gyakori konfliktusforrást a pedagógusok közötti érdekütközések jelentik. Ha például egy hiányos képzettséggel rendelkező pedagógus beiratkozik egy 3–4 évig tartó felsőfokú képzésre, megfelelően képzett kollegái (akiknek ilyen fajta továbbképzésre nincs szükségük) méltánytalannak érzik, hogy munkájának egy részét átvállalva, rendszeres helyettesítésével ők vállaljanak plusz terheket kollegájuk diploma szerzése (és ennek következtében munkapiaci pozíciójának javulása) érdekében.

Az ún. *problémacentrikus* (az iskolák speciális nevelési és oktatási gondjain segíteni hivatott) továbbképzésekkel kapcsolatban általában az a legfőbb gond, hogy az igazgatók és a pedagógusok ritkán, és kevés számban vesznek részt ilyen továbbképzéseken. Vagyis annak ellenére, hogy az iskolák igazgatói a kérdőíves adatfelvétel során és az interjú beszélgetések alkalmával is pontosan megfogalmazták intézményeik speciális oktatási és nevelési problémáit (vagyis abszolút mértékben tudatában vannak ezeknek), a pedagógusok által látogatott továbbképzések témái csak igen ritkán kapcsolódnak az intézmények oktatási és nevelési problémáihoz. Tehát az intézmények igazgatói a pedagógus továbbképzési rendszert nem tekintik olyan eszköznek, amelynek segítségével ezek a problémák megoldhatók.

Valószínűleg hozzájárul ehhez az is, hogy annak ellenére, hogy az intézményekben jelentkező speciális oktatási és nevelési gondok általában nem csak egy intézményre, hanem egy-egy intézménytípusra jellemzők, sem a regionális sem az országos továbbképzési kínálat nem tudatosítja kellőképpen a „fogyasztókban”, hogy az ilyen továbbképzéseket milyen céllal, kiknek szánja, vagyis nem segít felismerni a továbbképzések jelentőségét a problémák megoldásában. És mivel az ilyen tartalmú továbbképzések általában nem rendelkeznek olyan extra anyagi támogatással, mint például az oktatási reformok megvalósításához kapcsolódó fejlesztési továbbképzések (vagyis nem teljesen ingyenesek), gyakran előfordul, hogy azoknak az iskoláknak a pedagógusai is „országos fejlesztési feladatokhoz” kapcsolódó továbbképzésekkel teljesítik továbbképzési kötelezettségüket, akik-

nek a számára sokkal fontosabb lenne, hogy speciális szakmai problémáik megoldásához kapjanak a továbbképzések során segítséget.

LISKÓ ILONA

IRODALOM

- LISKÓ ILONA (2003) *Kudarok a középfokú iskolákban. Kutatási zárótanulmány.* Budapest, OI. (Kutatás Közben, No. 250.)
- POLINSZKY MÁRTA (2004) *A pedagógus-továbbképzési rendszer sajátosságai Magyarországon.* Sulinova (PTMIK). (Kézirat.)
- NAGY MÁRIA (2004) *Pedagógus-továbbképzés, 2003.* Sulinova (PTMIK). (Kézirat.)

