

TANULMÁNYOK

HOMOKI ANDREA

A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján

Az OECD (CERI) állásfoglalása szerint a pedagógusok továbbképzésének homlokterébe a szakmai fejlesztést kell állítani a tagállamok oktatáspolitikájában. Napjainkban, amikor az iskola szocializációs funkciójának kiszélesedése a tanári szerep strukturális bővülésével jár együtt, a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai és szektorközi elvárásokhoz igazodó továbbképzési kínálattal segíthető elő az, hogy a kor kihívásainak megfelelően az interdiszciplináris pedagógia tárgyköréhez tartozó ismereteket szerezhessenek a gyakorló pedagógusok. Kutatásunkban feltérképeztük a hazai akkreditált továbbképzési rendszer kínálati jellemzőit, majd összevetettük azt a valós pedagógus igényekkel, szükségletekkel. Megállapításaink szerint mind a keresleti, mind a kínálati oldalon alulreprezentáltak a pedagógusok készség- és képességfejlesztését és a szaktantárgyakhoz szorosan nem kapcsolódó, a tágabb értelmezésben vett „mássággal” bíró gyermekek nevelését elősegítő képzési tartalmak.

I. Bevezetés

Az Európai Unió iskolái a társadalom jövője szempontjából kiemelkedően fontos stratégiai intézmények, ezért a különböző javak és kapacitások – idő, energia, pénz – felhasználását tudatosan kell megtervezni (Bábosik, 2007). Minden tanári, pedagógus ráfordításból, befektetésből a gyermekek profitálnak, közvetetten pedig a jelenkori és jövőbeni társadalom egyaránt. A pedagógusok szakmai fejlődésének alakulása szorosan összefügg a társadalmi valósággal. Elvárásként jelenik meg az oktatási folyamatban közvetlenül és közvetetten részt vevők részéről az, hogy a társadalmi változásokhoz igazodva innovatív, reflektív módon tanítsa a pedagógus a szaktantárgyait, kompetenciaterületeit. Hatékonyságról azonban nem lehet beszélni akkor, ha a társadalmi változásokból fakadó, a gyermeki személyiségre vagy akár az egész közösségekre gyakorolt hatásokat figyelmen kívül hagyjuk. Éppen ezért, amikor a továbbképzés tervezése kerül napirendre, akkor egy átfogóbb, nem csak kizárólagosan a tantárgyakhoz, tematikus tananyagokhoz kapcsolódó ismeretbővítésre, információgyűjtésre kell gondolnunk.

A globalizáció korának a társadalmi, gazdasági, kulturális sajátosságaiból fakadó kihívásaira való felkészülés és az azokra való szakszerű reagálás közös társadalmi érdekként jelenik meg. Számos – nem újszerű, de az előfordulási gyakoriság robbanásszerű emelkedését tekintve – égető probléma jelenik meg az oktatási intézmények falain belül.

„Nyugat-Európában az utóbbi években látványosan felfokozódott iskolai agresszió nemegyszer tragikus megnyilvánulásai arra figyelmeztetnek, ... hogy a szankcionáló iskolán változtatni szükséges. Ezzel szemben a pedagógusoknak szakszerű és tudatos kapcsolatépítést, s a pedagógus–tanuló közti interakciós folyamat ugyancsak szakszerű orientálást kell előtérbe állítaniuk.” [1]

II. A kutatás szakirodalmi, elméleti háttere

A dél-alföldi régió egy határ menti kisvárosának önkormányzati fenntartású alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy vajon megjelenik-e az igény a pedagógusokban arra, hogy a pszichés funkciókkal, a segítő beszélgetéssel, a szociális munka egy-egy területével ismerkedjenek, igénylik-e ezeket a tanításhoz szorosan nem kapcsolódó információkat, és ha igen, van-e lehetőségük arra, hogy ilyen jellegű továbbképzéseken vegyenek részt. Mi jellemzi a hazai akkreditált pedagógus-továbbképzések keresleti és kínálati oldalát?

Meglátásunk szerint a gyermekek nevelése, oktatása során a pedagógusok kapcsolatrendszerének fejlődési iránya nem korlátozódhat kizárólag azokra, akik közvetlenül részt vesznek a tanítási, tanulási folyamatban (más pedagógus, szülő, gyermek). A hatékony személyiségfejlesztés érdekében a szakmai kapcsolati hálónak a segítő társszakmákban tevékenykedők körére is ki kell terjednie. A szakmai együttműködés alapja, ha a gyermekekkel kapcsolatba kerülő szakemberek rálátnak egymás munkájára, azaz rendelkeznek információkkal, ismeretekkel arról, hogy kikkel, miért, hol és hogyan dolgozik az adott társszakma képviselője. Fontos ez azért is, mert több kutatási eredmény bizonyítja (Bábosik, Torgyik 2007), hogy az iskola fejlődésének igénye és üteme összefüggést mutat az ott dolgozók neveléstudományi és pszichológiai képzettségével, illetve meghatározó az is, hogy milyen az önfejlesztési, önképzési hajlandósága a tanerőnek.

II. 1. Tanári szerepek és kompetenciák

Az Európai Unióhoz csatlakozott tagállamok iskoláival szemben már elvárásként jelenik meg a XXI. században a szociális életképesség megalapozásának a megvalósítása. Amennyiben ezt a kifejezést használják a témával foglalkozó kutatók, akkor a munkavállalási kompetenciák fejlesztésére, az élethosszig tartó tanulásra és az egészséges életmódra való felkészítést hangsúlyozzák. Az „optimális iskolamodell” kialakításakor Bábosik István többek között megfogalmazza, hogy szükséges a tevékenységi kínálat kiszélesítése. Ennek a megvalósítása a más társadalmi intézményekhez, szektorokhoz tartozó szakemberekkel való kapcsolódási

pontok nélkül elképzelhetetlennek tűnik. Az együttműködésekben, a szakmai team tagjaként való érvényesülésnél hangsúlyossá válnak a kompetenciahatárok.

Meddig tart a tanári, pedagógusi szerep? Torgyik (2007) a tanári szerep számos dimenzióját sorolja fel, amikor a szakmai kompetencia fejlődésének a folyamatát bemutatja. A pedagóguspályát szakértőként betöltő tanár a szerző szerint képes folyamatos, gördülékeny óravezetésre, automatikus cselekvésre, erőlködésmentes tanításra. Rutinja, gyermekismerete gondtalan, sikeres munkát ígér. A szakmai szocializációnak része a képzésen túl a továbbképzés is, ahol azokon a területeken, melyek problémát jelenthetnek, nehezítik a munkavégzését, információt szerezhet a pedagógus. A szakmai feladatellátás annál hatékonyabb, minél komplexebb módon áll a problémamegoldás elé a pedagógus. Természetesen az, hogy ki mit tekint megoldandó problémának, és annak megítélése, hogy a meddig terjed a tanári, pedagógusi kompetencia, nagymértékű relativitást, személyfüggőséget feltételez.

II. 2. A pedagógusképzés és -továbbképzés jogszabályi háttere

Elsőként az angolszász területen (Falus, 2006) fogalmazódtak meg a pedagógus kompetenciákhoz kapcsolódó elvárások. Hazánkban a pedagógusképzésre 2006-ban kiadott vonatkozó OM rendeletben fogalmazták meg, hogy mire legyen képes a gyakorló pedagógus, azaz milyen ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel kell rendelkeznie a munkavégzése során:

- a tanuló személyiségének széles körű, sokoldalú fejlesztésére, azaz a munkája nem korlátozódik kizárólag az értelmi fejlesztésre,
- a tanulóközösségek segítésére, fejlesztésére,
- a pedagógiai folyamat tervezésére, melynek részét képezik a gyermekeken, szülőkön túl az „egyéb” iskolahasználók, az iskola partnerintézményeiben dolgozók,
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének fejlesztésére,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra,
- a szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A képesítési követelményekben is megjelennek azok a dimenziók, melyek dolgozatunk alappillérei, azaz az önképzés szükségessége, a szakmai együttműködésre való képesség, a tervezés, tudatosság, a közösségek irányítása, fejlesztése. A kérdés mindössze annyi, hogy

ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére van-e lehetősége a továbbképzési keretben válogatva a szakembereknek ma Magyarországon, ahol a pedagógusok továbbképzését központilag irányított és finanszírozott rendszerben működtetik a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1996. évi módosítása alapján. A pedagógusoknak hét évenként kötelezően kell továbbképzéseken részt venniük szabadon választott témában. Akkreditált továbbképzési formában 120 tantervi órát kell teljesíteniük.

A továbbképzés legfőbb célja, hogy javítsa az oktatási intézmények fokozatosan bővülő szolgáltatásainak a minőségét. A szolgáltatásbővítési profilokat nagyban meghatározza az a szűkebb és tágabb társadalmi miliő, melyben az intézmény működik. A gyermekek személyiségéből, eltérő szocializációjukból fakadó jellegzetességek, a szülők társadalmi és kulturális státusza éppúgy meghatározóak lehetnek, mint a földrajzi, területi elhelyezkedésből fakadó sajátosságok.

A pedagógusnak rendelkeznie kell azokkal a képességekkel, amelyek alkalmassá teszik őt a demokratikus elveken – igazságosság, esélyegyenlőség, egyenlő bánásmód elve, negatív megkülönböztetés tilalma – alapuló oktatói tevékenységre. A tanári szerep struktúrája változik, napjaink pedagógusa egyszerre tölti be a szakértő, csapattag, didacticus és a pedagógus szerepét (*Blaauwendraat, 2006*).

Annak érdekében, hogy a „ma és a jövő iskolájában” (*Szövényi, 1994*) a nevelő, szocializáló és oktató pedagógus igazodjon a kor kihívásaihoz, a társadalmi változásokhoz és az elvárásokhoz, az alapképzés korszerűsítése mellett tartalmi megújulást eredményez a képzési folyamat újragondolása. A pedagógus oktatói tevékenységét megalapozzák a szocializációs folyamatban felvállalt feladatok. Egyfajta hangsúlyeltolódás történik, a szaktárgyak professzionális szinten történő oktatásán túl a pedagógusnak más területeken is jártasságra kell szert tennie.

II. 3. Oktatáspolitikai gyakorlat az EU más tagállamaiban és Magyarországon

Az Európai Unió egységben kezeli a tanárok képzését és továbbképzését a folyamatosság elvének megfelelően, de Magyarországon a tanárképzés reformja több figyelmet kap, aminek háttérében az Oktatási Minisztérium fejlesztéspolitikai referense szerint az a feltételezés áll, hogy a jó színvonalú oktatásból kikerülő pedagógusjelölt nagyobb valószínűséggel vesz majd részt továbbképzéseken is (*Kósa, 2005*).

A tudástársadalom megteremtésének sikere nagyban múlik a pedagógusokon. A tanári szakma újragondolása a fenntartható fejlődés záloga, ezért az Európai Tanács 2001-ben megfogalmazott stratégiai célkitűzése az, hogy az Európai Unió 2010-re a

legversenyképesebb régióvá váljon a tudásalapú gazdaság megteremtésével. Kiemelt szerepet kap így az oktatás és képzés. A szakmapolitikai fejlesztések alapja az úgynevezett „nyitott koordinációs módszer”, melynek lényege, hogy az Európai Unió nem egy homogén oktatási rendszert kíván létrehozni, mindössze ajánlásokat fogalmaz meg a tagállamok oktatási rendszereivel kapcsolatosan, és keretrendszerek kidolgozása történik. Ezek a keretek lehetőséget biztosítanak a nemzeti, helyi sajátosságok adaptálására azzal együtt, hogy átjárhatóságot is biztosítanak.

A tudásalapú társadalomban, ahol az élethosszig tartó tanulás valósággá válik, elkerülhetetlen a pedagógus szerep változása, és ha az Európai Unió térségében gondolkozunk, akkor a mobilitásról és annak a szakmai továbbképzések szintjén történő megjelenéséről sem szabad megfeledkeznünk.

II. 4. Szakmapolitikai megközelítések a képzések és továbbképzések hangsúlyosságával, tervezésével kapcsolatosan

Kocsis Mihály (1998) a pedagógusképzés és -továbbképzés egységes modelljének kialakításáról ír, szükségesnek tartja a továbbképzési rendszer elemeinek átláthatóságát a pedagógus életút tervezéséhez, szakmai perspektíváik beláthatóságához. „...a továbbképzések témáját, képzési formáját, időtartamát, előfeltételeit, teljesítményelvárásait, kreditértékét, a végzettség megnevezését és továbbépíthetőségét évekre előre célszerű átláthatóvá tenni.” [2]

Véleményünk szerint ez az elgondolás éppen a társadalmi változások, az új helyzetekhez való gyors, innovatív igazodást, illetve az egyéni szakmai érdeklődés kiteljesedését gátolná.

Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatásfejlesztési központja – CERI (Oktatási Kutatások és Innovációk Központja) „Élen járni: a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése” című tanulmányában megállapítja, hogy a pedagógus továbbképzések elsődleges, alapvető célja a szakmai fejlesztés, nem a továbbképzés. A tanulmány rávilágít arra is, hogy a nemzeti oktatáspolitikai döntések végiggondolása és megvalósítása során az „utolsó láncszemet”, a pedagógust kifelejtik, azaz nagy ívű és fontos társadalmi, gazdasági célokat szolgáló programok megvalósításakor a pedagógusok professzionális felkészítését az újszerű, tanítási munkájuktól jellegében eltérő feladatokra nem tervezik meg. A különböző társadalmi alrendszerekben megjelenő, átfogó kormányzati célkitűzések gyakorlatba történő átültetése bukhat meg ezen, hiszen a mezo- és mikroszinteken történő megvalósítás akadályokba ütközik a továbbképzési tartalmak hiányjellegéből adódóan.

II. 5. Pedagógus-továbbképzés az Európai Unió más tagállamaiban

Angliában a bolognai rendszer bevezetését megelőzően a nevelési, oktatási intézményekben tevékenykedő pedagógusoknak olyan tanári diplomával kellett rendelkezniük, melyet hivatalosan az oktatási és tudományos miniszter elismert. A tanárképzést követően szakosodhattak korosztály szerint, különböző tanfolyamokat elvégezve. A törvényileg nem kötelező továbbképzéseken a vezetőképzéstől a szaktárgyokhoz kötődő ismeretbővítési lehetőségeken túl a gyógypedagógiai oktatási szükségletekig számos információt hallhatnak a jelentkezők, akiknek azonban nincs jogi lehetőségük arra, hogy bárminemű juttatásban, esetleg szabadidőben részesüljenek önként vállalt és választott továbbképzésük jogán. Hosszabb ideig tartó, 4-5 hetes, 60 órás tanfolyamok idején a munkavégzés alól a munkáltató felfüggeszti a pedagógusokat. 1985-ben történt váltás, amikor a kormány felismerte, hogy az iskolák színvonalának a javítása érdekében a tanárok tanítási képességét, tantárgyismereteiket és értékelési képességeiket fejleszteni kell, ennek érdekében az átfogó továbbképzések finanszírozására és a keretösszegek helyi szinten történő célirányos, hatékony elosztására nagyobb hangsúlyt kell fektetni (Vajó, 1988).

Hollandiában a továbbképzést szervező hatóságok kéthetente félnapos képzéseket szerveznek a tanítási idő alatt. Jogszabályban határozták meg az iskolaigazgatóknak, a gyógypedagógiai oktatásban részt vevőknek, tanároknak szervezett továbbképzések jellemzőit (milyen típusú és időtartamú képzésen kötelező részt venni, milyen gyakorisággal). Ezek a kötelező jellegű tanfolyamok és konferenciák, szemináriumok főként az oktatáspolitikai aktuális kérdéseivel (iskolareform, tantervek), illetve a szakterületekhez kapcsolódó innovációs lehetőségekről szólnak. Fakultatív, úgynevezett „nem tartalomorientált” továbbképző kurzusokon hallhatnak a pedagógusok a társadalmi, kulturális, gazdasági változások következményeiből fakadó nehézségek kezelési lehetőségeiről.

A francia nyelvterületen a pedagógus-továbbképzéseken a tanerő többnyire az iskola vezetésének javaslatára vagy önkéntesen vesz részt. A továbbképzés szervezése lokális szinten, decentralizált módon történik a szubszidiaritás elve alapján. A továbbképzések témakörei kiterjednek az oktatási folyamatban részt vevő csoportok belső és külső kommunikációjának formáira is. A képzések többsége iskolai szünetekre koncentrálódik.

Dániában a tanárok munkaidő kedvezményt kapnak az oktatási hatóságoktól, melyek helyileg szerveznek egy- vagy néhány hetes, esetleg több hónapig is tartó továbbképzéseket.

Finnországban kötelező minden tanárnak a kitűzött nevelési és oktatási célok elérése érdekében tanévenként legalább három nap továbbképzési, tervezési munkában részt venni.

Ezen a továbbképzéseken az iskolák nevelési programjairól, az országos oktatáspolitikai kérdésekről és helyi aktualitásokról hallhatnak a tanárok.

Németországban kötelező a továbbképző tanfolyamokon való részvétel annak érdekében, hogy a tanárok lépést tartsanak a fejlődéssel és további képesítéseket is szerezhessenek. Továbbképző intézetek a tanfolyamok széles skáláját kínálják, többnyire itt is az új oktatási eljárások, módszerek, tantárgyak bevezetésével, iskolavezetéssel, infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos ismereteket szerezhhetnek a tanítási időn kívül, délutáni, esti órákban. A '70-es évek óta a továbbképzések tartalmát tekintve hangsúlyeltolódás figyelhető meg az interdiszciplináris pedagógiai témák irányába. Itt a tanároknak, már a XX. század utolsó évtizedében egyre több lehetősége adódott arra, hogy megtanulják azt, hogy miként lehet a szociálisan hátrányos helyzetűk miatt veszélyeztetett gyermekeket nevelni, tanítani (Varga, 1998).

Olaszországban az oktatási minisztérium megbízásából szervezett konferenciákon, esetmegbeszéléseken vehetnek részt a tanárok, de jellemző az iskola tanári kara által javasolt témában szervezett előadássorozat megszervezése is. Léteznek helyi, iskolai szinten szerveződő szemináriumi képzések is, melyeket maguk az oktatók vezetnek.

Ausztriában az új tantervi programok bevezetésével kapcsolatban szerveznek kötelező továbbképzéseket, az egyéb tartalmú és témájú továbbképzések önkéntesek. A továbbképzéseket a pedagógus-továbbképző intézetek koordinálják, melyek tanszékekre tagolódnak az oktatási rendszer különböző szintjeinek megfelelően.

A bolognai rendszer bevezetésével megfogalmazódott az igény arra, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés területén determinálódjanak a kognitív alapokon nyugvó sztemderdek, kompetenciarendszerek (Falus, 2006). Egyre több szó esik az internacionalizálódásról és a szakmai mobilitásról is. Arról, hogy mennyire állnak készen a pedagógusok a nemzetközi szinten megvalósuló kapcsolatépítésre és az ebből eredeztethető szakmai tapasztalatsere nyújtotta fejlődési lehetőség kihasználására, megoszlik a nemzetközi oktatáskutatásban tevékenykedő szakemberek véleménye. John Coolahan (ír professzor, OECD/CERI munkatárs) úgy ítéli meg, hogy a nemzeti oktatási rendszerek annyira összetettek és sajátosak, hogy csak néhány nagyon általános témában van esély a sikeres „határátlépésre”. Hollandiában és Németországban tevékenykedő pedagógusok ezzel szemben nagyon jól működő határokon átnyúló szakmai együttműködésekről számolnak be, melyek szakmai továbbképzések keretében szerveződtek, valósultak meg (Halász, 1999).

A nemzetközi kapcsolatok kialakításának, ápolásának gátját a nyelvtudás hiánya okozhatja. Számos oktatásszociológiai kutatás számol be az oktatási rendszernek a különböző szintjein

tanító pedagógusok idegen nyelvi ismeretének a hiányosságairól, alacsony szintjéről. Napi munkavégzésükhöz nem kapcsolódik szorosan az idegen nyelv használata, ezért a továbbképzéssel kapcsolatos szükségletükként sem jelenik meg ez a terület.

III. A kutatás célkitűzése, kérdései

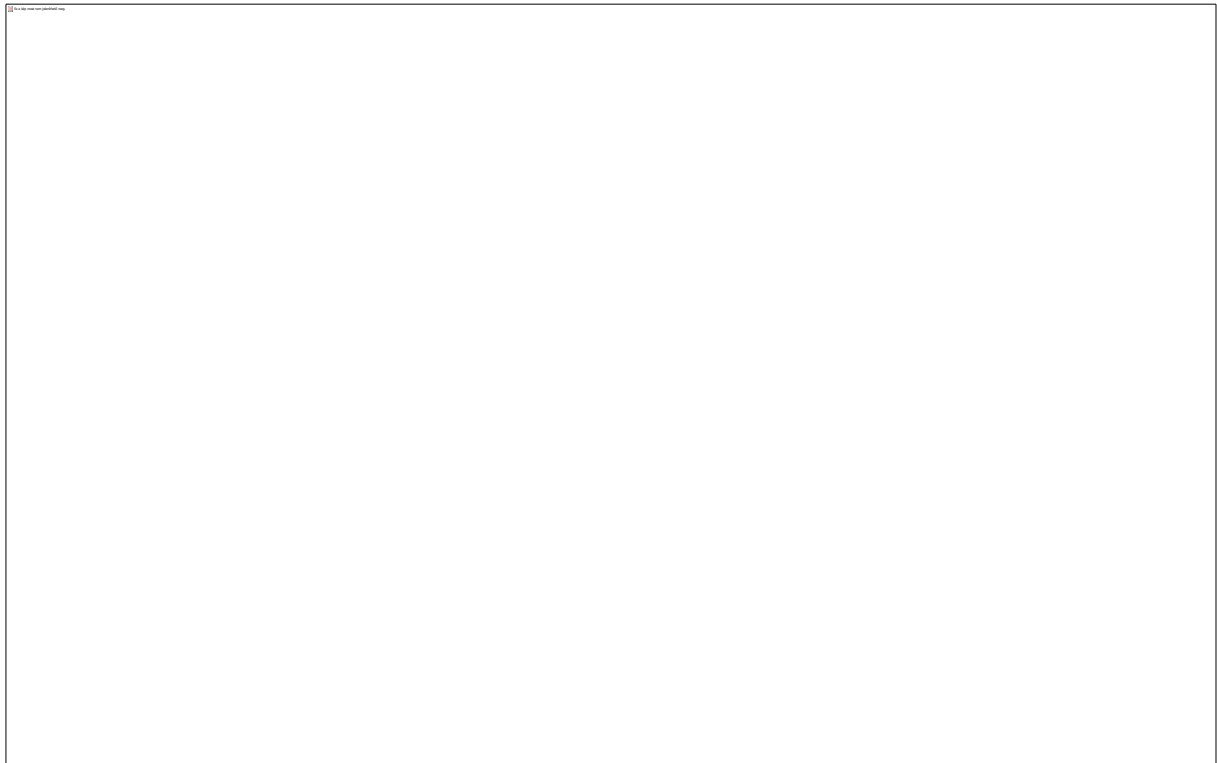
Az alábbi feltételezéseink mentén arra keressük a választ, hogyan alakul helyi szinten egy kisváros alapfokú közoktatási intézményében a pedagógus-továbbképzés?

1. A jogszabály által előírt kötelező továbbképzésben való részvétel célja a szakmai minőség és hatékonyság növelése, a XXI. század kihívásainak való megfelelés. Feltételezésünk szerint a közoktatásban megnövekedett továbbképzési kínálat nem releváns, nem találkozik a képzésben részt vevők szükségleteivel, illetve nem kellően fókuszál a közoktatásban dolgozó pedagógusok készség- és képességfejlesztésére ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedéket felkészítsék az élethosszig tartó tanulás és a globalizáció kihívásaira.
2. A nemzetközi továbbképzési rendszerekhez hasonlóan a magyar továbbképzések körében is főként szaktárgyakhoz kapcsolódó tanfolyamok jelennek meg mind a keresleti, mind a kínálati oldalon.
3. A továbbképzési kínálatban nem jelennek meg a nemzetközi kapcsolatokhoz kötődő kurzusok és az általunk vizsgált alapfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok sem érzik szükségét az ilyen jellegű képzéseknek.

III.1. A kutatás bemutatása

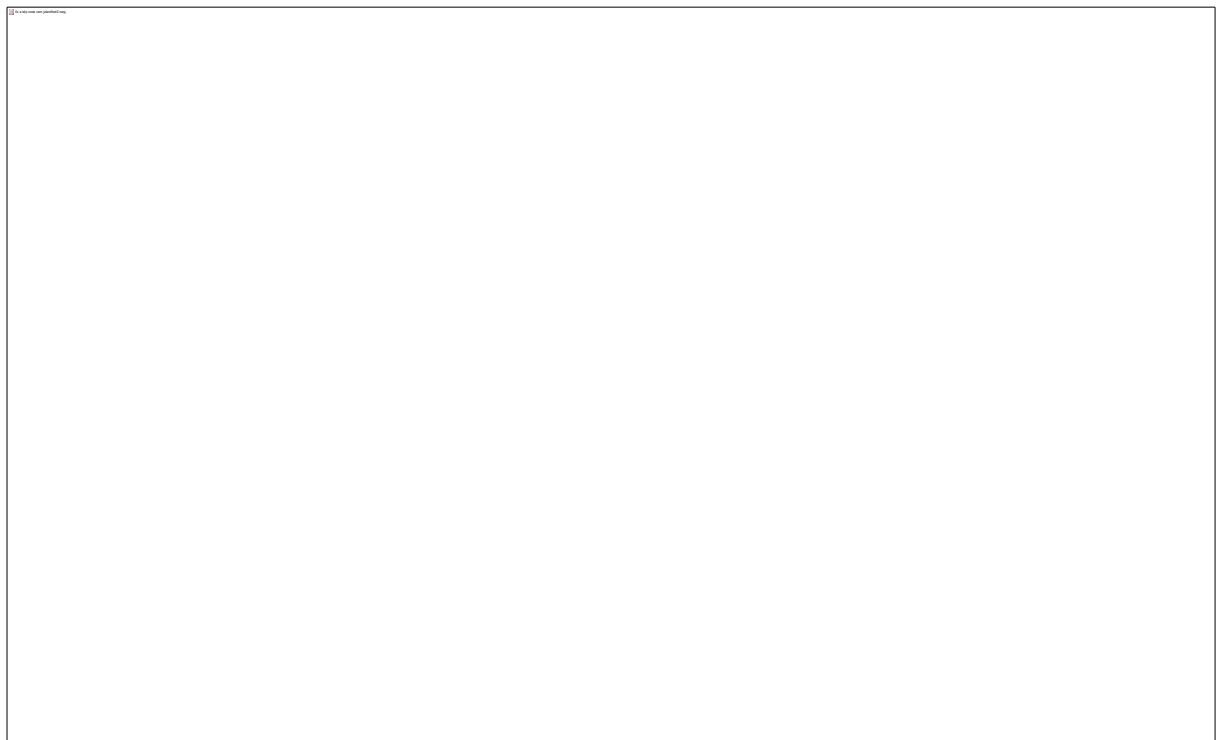
A pedagógus-továbbképzés alakulását célzó kutatásunkat a dél-alföldi régió kisvárosában, Gyulán végeztük. Vizsgálatunk két fő részből tevődik össze. Egy 2006-ban kérdőívvel felmért pedagógus-továbbképzésnek a pedagógusok szakmai aktivitásáról is információkat nyújtó nyitott változónak a másodelemzésével vizsgáltuk feltételezéseinket, majd ezekre a változókra ismét rákérdeztünk 2009-ben, ugyanazoknak a pedagógusoknak a körében. Az így elvégzett panelvizsgálat eredményei rávilágítanak arra, hogy Gyula város alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok esetében milyen szükségletek, igények merültek fel az elmúlt években és merülnek fel napjainkban a kötelező továbbképzések tartalmát tekintve?

Ezt követően a 2009 júliusától működő online akkreditált pedagógus-továbbképzési regiszter tartalmára vonatkozó statisztikai elemzését végeztük el, majd a válaszadók jövőbeni választási szándékait, azaz a keresletet összevetettük a kínálattal.



A kutatásunkat az önkormányzati fenntartású integrált formában működő alapfokú közoktatási intézményben dolgozó összes olyan pedagógusára kiterjesztettük, akik 2006-ban is tanítottak és részt vettek a korábbi kutatásban. 104 fő esetében önkitöltős kérdőív segítségével mértük továbbképzési hajlandóságukat és irányultságukat.

A panelvizsgálatban megkérdezett pedagógusok szakterület és tagozat szerinti megoszlása látható az *1-2. számú ábrákon*:



A fenti megoszlásból kitűnik, hogy viszonylag magas azoknak az aránya, akik különböző tagozatokon tanuló diákoknak is oktatják tárgyaikat, és igen alacsony az iskolában a nem közvetlenül oktatási feladatokat ellátó, de pedagógus végzettséggel bíróknak az aránya (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, gyermekvédelmi felelős, könyvtáros).

III. 2. A szakmai aktivitás, a továbbképzési hajlandóság alakulásának tendenciái

A szakmai aktivitást – a feldolgozott kapcsolódó irodalom alapján – az alábbi kérdésekkel mértük:

- „Jelenleg folytat-e felsőfokú tanulmányokat?”
- „Részt vett-e az elmúlt évben valamilyen szervezett keretek között folyó továbbképzésben?”
- „Részt venne-e az elkövetkező években szervezett keretek között folyó továbbképzésben?”
- „Milyen témájú továbbképzés érdekelné?”

A válaszadó pedagógusok 14%-a tanult felsőoktatásban új szakterület vagy teljesen új szakma megszerzése érdekében a 2006. évi vizsgálat időpontjában. Jellemzően az alsó tagozatos tanítók törekedtek újabb diploma megszerzésére. 2009-ben ez az arány 10% körül maradt, és napjainkban is számukra a leginkább vonzóak a tanítói munkavégzéstől elkanyarodó területek.

A továbbképzéseken való részvétel történhet a munkáltató részéről történő delegálással, illetve saját elhatározásból, önkéntes vállalással. A pedagógusok 69%-a vett részt kötelező továbbképzésben, ebből önként vállalt továbbképzéseken a pedagógusok 61%-a 2001-2006. között. A továbbképzéseken való részvételi hajlandóság fokozódásaként értékelhető, hogy 2009-ben a megkérdezettek 98%-a válaszolt azokra a nyitott kérdésekre, amelyek a részvételi hajlandóságot és a továbbképzések témáját mérte? A korábbi vizsgálatban közvetlenül nem kérdeztünk rá arra, hogyan alakul a jövőbeni részvételi hajlandóság, mert megítélésünk szerint ez a jövőbeni kötelező, illetve nem kötelező továbbképzések témájára, tartalmára rákérdező nyitott kérdésekre adott válaszokból is kiderült. Döntésünket az indokolta, hogy a részvételi hajlandóságot közvetlenül zárt kérdés formájában mérő változó sugalmazó lehet, ami torzíthatja az eredményt. 2006-ban azonban a pedagógusok közel 40%-a nem válaszolt arra a kérdésre, hogy milyen tartalmú, témájú kötelező továbbképzést tartana hasznosnak a jövőben, 50%-uk pedig arra a kérdésre, hogy a jövőben milyen tartalmú nem kötelező továbbképzést tartana önmaga számára hasznosnak.

2009 őszén mindössze 2% nem válaszolt arra, hogy ha éppen most kellene önként továbbképzési témát választania, milyen irányban alakulna az érdeklődése. Megállapítható, hogy a pedagógusok motivációja az elmúlt 3 évben erősebbnek tűnik a jövőbeni

továbbképzéseken való részvételre. Ez az arány magasabb az elmúlt évtizedek országos, reprezentatív pedagógusvizsgálatainak vonatkozó adataihoz képest is. 1970-ben és 1996/97-ben is kutatták a (tovább)tanulás és továbbképzés részvételi szándékát, ezek a vizsgálatok is a továbbtanulás és továbbképzés iránti nyitottság magas arányát mutatták ki zárt kérdésekkel. Az 1996/97-es vizsgálatban a válaszadók 61,1%-a (2380 főből 1453 fő) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy a jövőben részt akar-e venni valamilyen szervezett továbbképzésen. [3] Az, hogy lényegesen magasabb a vizsgálati mintában a motiváció, talán azzal magyarázható, hogy az országos adatbázis nem kizárólagosan alapfokú oktatási intézmények pedagógusaira terjedt ki. Annak megválaszolására, hogy országosan az összes pedagógusvégzettséggel rendelkező nevelési, oktatási feladatot ellátók vonatkozásában is igaz lehet-e ez az eltolódás, egy újabb kutatás során kaphatnánk választ. Egy másik dolgozat témája lehetne egy összehasonlító elemzés, amely rávilágítana arra, hogyan alakul a továbbképzési hajlandóság mértéke és iránya a közoktatás különböző szintjein nevelési, oktatási, esetleg szociális, segítő tevékenységet folytatók körében.

III. 3. A pedagógus-továbbképzések expanziójának jellemzői

Feltételeztük, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok a megnövekedett továbbképzési kínálat ellenére nem azokhoz a továbbképzésekhez jutnak hozzá, amelyek a XXI. század kihívásaihoz kapcsolódnak, és amelyeket ők maguk is hasznosnak vélnék a pedagógusmesterségük színvonalának az emeléséhez. Feltételezésünkkel megegyezően a pedagógusok rendelkezésére álló továbbképzési kínálat bőséges, hiszen a hatályos továbbképzési jegyzékben megjelent, indítási engedéllyel rendelkező pedagógus-továbbképzési programok száma 2006-ban 1224 volt. A továbbképzések 41 témacsoport köré szerveződtek, közülük 232 konkrét tantárgyokhoz, szakmódszertanhoz kapcsolódó továbbképzés, a legtöbb meghirdetett program számítástechnika, informatika témacsoportban jelent meg (257). Azt ezt követően legtöbb programszámmal rendelkező témacsoport a pedagógusmesterség, amelybe 164 továbbképzési lehetőség tartozik, közöttük megtalálhatóak a pedagógusok képesség- és készségfejlesztésére fókuszáló programok, melyeket a nyitott kérdésekre adott válaszokban hasznosnak vélnék, de az elmúlt öt évnek a kötelező továbbképzései során mégsem jutottak ezekhez hozzá.

2009-ben az Oktatási Hivatal honlapján elérhető továbbképzési jegyzékben szereplő pedagógus-továbbképzési programcsomag elemzése során kiderült, hogy az elmúlt három évben közel 400 programmal bővült a kínálat. Jelenleg 1613 féle képzést kínálnak az állami, a piaci és a társadalmi szféra képviselői. A témák is bővültek, újabb 5 terület jelent meg a

kínálati oldalon. A továbbképzések döntő többsége (1597) tanfolyami keretek között zajlik, távoktatás formájában mindössze 16 továbbképzést szerveznek.

A kínálati oldalon mutatkozó emelkedés közel 50%-a a szaktantárgyakhoz kapcsolódó továbbképzésekre esik. 2009-ben 365 féle továbbképzés közül választhatnak azok a pedagógusok, akik a szakterületükhöz kapcsolódóan szeretnének újabb ismereteket szerezni. Ez az összes lehetőség 23%-át teszi ki. Ebben a körben felülreprezentáltak a magyar nyelv és irodalom és a matematika műveltségterülethez tartozó képzések és a kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazása a különböző szaktárgyakhoz kapcsolódóan. Nem tudnak szakirányú továbbképzést választani a fizikát, kémiát oktatók és a biológusok továbbképzési lehetőségei is igen korlátozottak, esetükben kompetencia alapú oktatással összefüggő továbbképzésre sincs lehetőség.

A kínálati bővülés másik nagy területe a „Pedagógus mesterség, pedagógiai módszerek”. Itt 433 képzés közül választhatnak a módszertan iránt érdeklődők. 2006-ban ebben a témakörben még csak 164 képzés szerepelt, mára szinte megháromszorozódott a szaktantárgyak módszertanával foglalkozó és a diákok személyiségével, jellemzőivel, nevelésével kapcsolatos, a „másság” kezelésének is teret adó képzések száma. Bár az igazsághoz hozzátartozik, hogy a tanulóifjúság társadalmi, szociális helyzetével, szociabilitásával összefüggő pedagógiai, pszichológiai módszerek elsajátítására lehetőséget biztosító képzések e témakörön belül a képzéseknek mindössze a 4%-át teszik ki.

III. 4. A pedagógusok továbbképzési irányultsága

A válaszoló (63%) gyulai pedagógusok döntő többsége a 2001-2006. közti időszakban elsősorban szaktárgyi, módszertani kötelező továbbképzésekben vett részt, néhányan számítógép-kezelő programon. Az alábbi gyakorisági rangsorból látszik, hogy 2006-ban a jövőt illetően elsősorban az alábbi tartalmú kötelező továbbképzéseket tartották hasznosnak:

- a szaktárgyi, módszertani programok (40%),
- konfliktuskezelés, mentálhigiéne, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása (23%),
- sajátos nevelési igényű tanulók (15%),
- a nehezen nevelhető gyermekek kezelése (12%),
- integrált oktatás-nevelés (8%),
- differenciált oktatás (5%).

A fenti válaszok megoszlásából jól kiolvasható, hogy a pedagógusok néhány éve jelezték a készség- és képességfejlesztéssel kapcsolatos igényüket elsősorban a tanítványaik és nem

önmaguk vonatkozásában, a saját készség- és képességfejlesztésre való törekvésük már ekkor sem jelent meg.

2006-ban a válaszoló pedagógusok közül az önkéntes továbbképzésben résztvevők elsősorban nyelvtanfolyamokon, pályázatíró továbbképzéseken vettek részt, az elkövetkezendő évekre vonatkozóan is hasznosnak vélték volna az idegen nyelvi képzéseket, továbbá a számítógép-kezelést oktató programokat mind önkéntes, mind kötelező továbbképzések keretében. Az akkori - a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára összeállított akkreditált továbbképzéseket tartalmazó - továbbképzési jegyzék nem adott lehetőséget arra, hogy maguk a szakemberek idegen nyelvet és számítógép-kezelést tanulhassanak. Csak önköltséges alapon teheték ezt meg, de a vizsgálatból kiderült, hogy a vizsgálati csoportban az önkéntesen vállalt továbbképzéseken való részvételt az elmúlt időszakban az idő- és/vagy a pénzhiány gátolta.

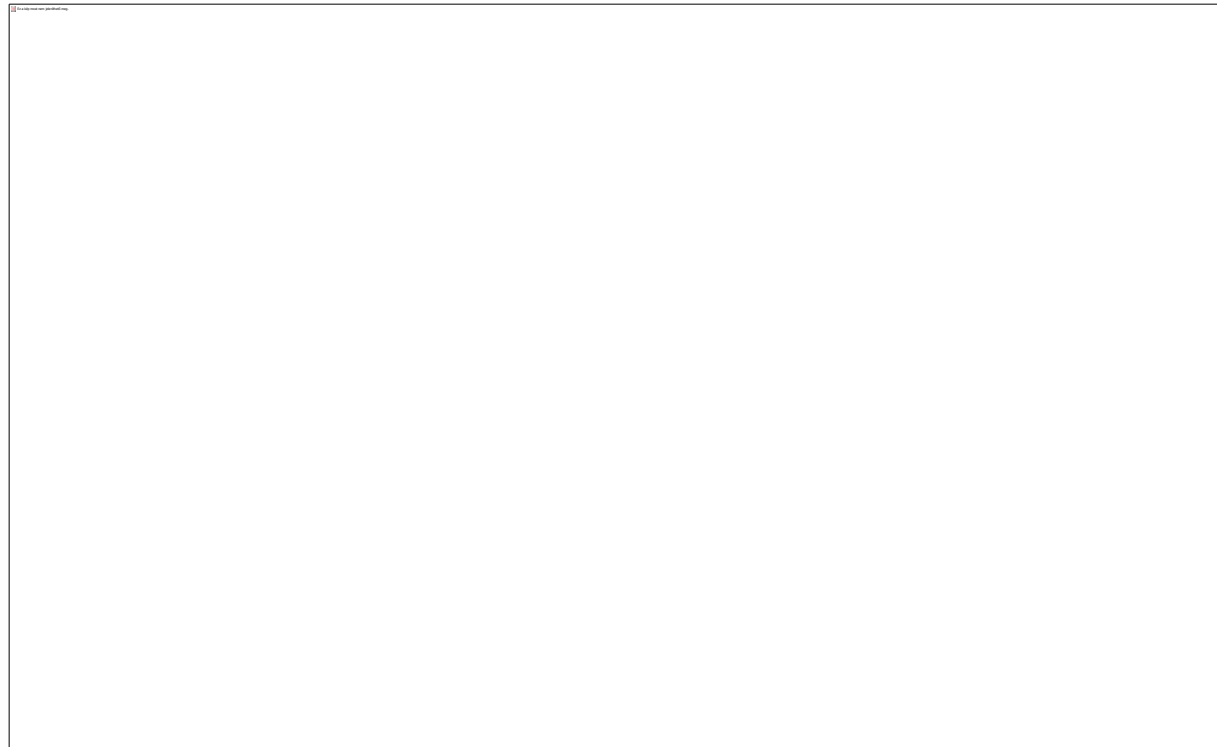
2009-ben a válaszadók 16%-a mutatott érdeklődést továbbra is a fenti képesség- és készségfejlesztést célzó programok iránt.

Új elemként jelent meg a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos információk iránti igény, és a választások rangsorában elől helyezkedett el a módszertani ismeretek fejlesztését célzó képzéstípus is. A többségük a szakirányukhoz közvetlenül kapcsolódó továbbképzéseken vett volna részt. Mindössze 5% érdeklődött az IKT-hoz kötődő képzések iránt, és a nyelvi képzésekkel kapcsolatos motiváció is alacsony volt (3%). A tanulási, magatartási zavarokkal küzdő gyermekek (SNI) tanításával foglalkozó továbbképzések közel ugyanolyan mértékben váltják ki a pedagógusok érdeklődését, mint a tehetséggondozás témája köré szerveződők (8-9%). Tekintve, hogy egyre több a valamilyen mássággal, hátránnyal, tanulási nehézséggel küzdő gyermek (és ez az arány a 2006. évi adatok tekintetében is csekélyebb), ez az eredmény elgondolkodtató és jelzésértékű lehet.

Az 1. számú táblázatban azokat a területeket tüntettük fel, melyek a szakterületükhöz szorosan kötődő válaszadó pedagógusaink továbbképzési keresletéhez kapcsolódnak:

Továbbképzési területek	Informatika	Média	Gyógy-pedagógia	Pszichológia	Európai Unió ismeretek	Gyermek-védelem
Kínálat:	22	6	79	27	0	11
Összes képzéshez viszonyított arány:	1,4%	0,4%	4,9%	1,6%	-	0,7%

A 3. számú ábra azt mutatja, milyen szinten mutatnak érdeklődést a XXI. század társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásaira az alapfokú közoktatási intézményben dolgozó pedagógusok.



IV. Összegzés

Napjainkban az igények szintjén sem jelennek meg a hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatos szociális jellegű továbbképzések, a család- és gyermekvédelem különböző területeit lefedő képzések, ahogyan a mobilitásukra, a külföldi tapasztalatcsere iránti érdeklődésükre sem derül fény a nyitott kérdésre adott válaszokból. Igen alacsony az idegen nyelvet tanulni vágyók aránya is, mindössze 3%-ot tesznek ki azok a pedagógusok, akik a nyelvet nem tanítani, hanem elsajátítani szeretnék. A keresleti és kínálati oldal összevetésekor megállapítható, hogy arányaiban a kínálati oldal a keresletnek megfelelően alakul. Továbbra is a szaktárgyakkal kapcsolódó képzések iránt a legnagyobb a kereslet és a kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazásának módszereinek megismerését célzó képzések száma is ugyanúgy megemelkedett az elmúlt néhány évben mindkét oldalon. Némi emelkedés tapasztalható a tanulóifjúság társadalmi, szociális státuszából eredeztethető problémák kezelésében eligazodást nyújtó továbbképzések körében is, de ez ugyanúgy csekély mértékű, ahogyan az érdeklődés sem számottevő.

Megállapítható, hogy a vizsgálati mintába került szakemberek 2006-ban igényelték a XXI. század globalizációs folyamataival összefüggő követelmények teljesítésére – idegen nyelveken való kommunikáció képessége, kooperációs és konfliktuskezelő képesség, kommunikációs és informatikai eszközök használata –, vonatkozó továbbképzéseken való részvételt, de lehetőségük nem igazán adódott erre. Eredményeink alapján megfogalmaztuk,

hogy érdemes volna a gyakorló szakemberek és a globalizációs folyamatban érintett társadalom részéről egyaránt megjelenő igényeket az Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-fejlesztési Stratégiája című dokumentumban is megfogalmazott célokat és kielégítési lehetőségüket a kötelező továbbképzések keretébe beemelni, ezzel megteremtődne a finanszírozási feltételek, amelynek révén az alacsony gazdasági presztízsű szakembercsoport pusztán pénzügyi okok miatt nem maradna ki e képzésekből. Napjainkra jelentősen lecsökkent azoknak az aránya, akik ilyen irányú képzéseken vennének részt az elkövetkező években, 2009-ben már kevésbé hangsúlyosan jelentek meg a válaszokban ezek a területek.

A globalizációs kihívásokat és következményeket elemzők szerint a XXI. században a funkcionális analfabétizmus fogalomtartalmát már másként szükséges értelmezni. Álláspontjuk szerint e században az a személy tekinthető funkcionális analfabétának, aki nem képes az információs és kommunikációs technológiák alkalmazására, nem beszél legalább egy vagy két idegen nyelvet az anyanyelve mellett. Igaz, hogy a jelenlegi magyarországi felsőfokú pedagógusképzésben már nyelvvizsgálóhoz kötött a diploma megszerzése, a pályán azonban még évtizedekig tevékenykedni fognak azok a pedagógusok, akik úgy szereztek végzettséget, hogy annak nem volt feltétele a nyelvvizsga. Célszerű volna róluk nem megfeledezni, hiszen hogyan lennének képesek az elvárásoknak megfelelni, a rájuk bízott gyermekek, fiatalok tanulását támogatni anélkül, hogy maguk sincsenek e tudások birtokában, és segítséget sem igazán kapnak ezek megszerzéséhez?

A „Pedagógus mesterség, pedagógiai módszerek” elnevezésű témakörben jelentősen bővült a szaktantárgyak módszertanával foglalkozó és a diákok személyiségével, jellemzőivel, nevelésével kapcsolatos, a „másság” kezelésének is teret adó tanfolyami képzések száma, ám a szülők és diákok társadalmi, szociális helyzetével, szociabilitásával összefüggő pedagógiai, pszichológiai módszerek elsajátítására lehetőséget biztosító képzések a képzéseknek még mindig igen csekély mértékét teszik ki (4%). Ez az arány a gyermekvédelmi felelősök „látszat-munkavégzésének” és az iskolai szociális munka hiányterületként való megjelenésének ismeretében is nagyon alacsony. A keresleti oldalon is hasonlóan alacsony érdeklődés mutatkozik a fenti témák iránt, és továbbra sem jelenik meg a pedagógusok saját maguk vonatkozásában értelmezett készség- és képességfejlesztéssel kapcsolatos továbbfejlesztési igénye sem.

JEGYZETEK

[1] Bábosik István: Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2007. 10. o.

[2] MXIV Iskolakultúra 1998/11 Melléklete

[3] Deák Zsuzsa–Nagy Mária: Társadalmi és szakmai mobilitás. In.: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Tanulmánygyűjtemény. Okker Kiadó, Budapest, 1998. 57 p.

FELHASZNÁLT IRODALOM

Bábosik István (2007): *Az Európai Unió elvárásai az iskolával szemben*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Blaauwendraat E. (2006): *A klasszikus oktatástól a személyre szabott oktatásig. Az oktatás és a képzés megújulása Hollandiában*. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gordon Győri János: Pedagógusképzés, -továbbképzés és a pedagógusok együttműködésének formái Szingapúrban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. november.

Halász Gábor: A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze. *Iskolakultúra*, 1999. IX. évfolyam, 6-7.

Horváth Szabó Katalin (1991): *Tanárképzés Norvégiában*. Oktatási Intézet, Budapest.

Kocsis Mihály: Pedagógusképzés- és továbbképzés. *Iskolakultúra*, VIII. évfolyam, 1998. 10.

Lázár Péter: Új utak a pedagógus továbbképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. február.

Mesterházi Zsuzsa: A különtámogatást igénylő gyerekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio*, 2001. nyár.

Nagy Mária (1990) (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Edukáció, Budapest.

Poór Zoltán: Pedagógusképzés és továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. május.

Szövényi Zsolt (1994): *A pedagógusok képzéséért*. CSVM Tanítóképző Főiskola Kiadója, Kaposvár.

Torgyik Judit (2007): *A tanári szerep dimenziói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vajó Péter (1988) (szerk.): *Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás” Nyugat-Európában*. Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft, Budapest.

Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. A tanárképzésről - több szempontból*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.

Volentics Anna: A pedagógusok tudása és ismeretigénye a viselkedés zavarokról. *Educatio*, 2001. nyár.