

A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÉS A SZAKKÉPZÉS ÚJ ÖSSZEFÜGGÉSEI

BENEDEK ANDRÁS* – LŐRINCZ ÉVA ANNA**

* a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi tanára

benedek.a@eik.bme.hu

** a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Gazdasági és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszékének egyetemi tanársegédje

lorincz.e@eik.bme.hu

Jelentős fordulóponthoz érkezett a hazai pedagógusképzés átalakítása, mely az általános feladatok mellett sajátos kérdésekre is keresi a válaszokat. E problémakör lényeges eleme a szakképzési rendszer által igényelt és foglalkoztatott pedagógusok képzésének sajátosságai, amelynek történetisége, intézményi sajátosságai a fejlődést jelentősen meghatározó tényezők. A tanulmány ezzel az összetett témakörrel, a kihívásokat és lehetőségeket komplexen mérlegelve foglalkozik a pedagógusképzés általános és a szakképzés sajátos jellemzőinek rendszerezése alapján. A szerzők kísérletet tesznek a képzési folyamat főbb szakaszainak a leírására, továbbá a szakmai pedagógusképzésre jellemző progresszív törekvések szemléltetésére ismertetik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen megvalósult szolgáltató és kutatóhálózat kialakítására irányuló projektet.

Bevezető

Az oktatáspolitikai „magasságában” és a gyakorlat mindennapi valóságában a közoktatás és felsőoktatás sajátos metszéspontjában van a PEDAGÓGUS. Igen a nagybetűvel írt pedagógus, mint egy sajátos hivatásmodell alanya, és mint jelentős – a társadalom minőségét meghatározó – humán tényező. Humán, de ugyanakkor gazdasági tényező is, mely az oktatás és különösen a szakképzés hatékonyságát képes pozitív és negatív értelemben is befolyásolni. A foglalkozás és hivatás összefüggésrendszere, a tényleges, számos elemében lehangoló mindennapi gyakorlat, a pedagógusképzés témakörét nem csupán változatlan időszerűséggel ruházza fel, hanem a szerzők véleménye szerint új felismerésekhez is vezet. Jelen írás a pedagógusképzés rendszerébe illesztve tekinti át a szakképzés pedagógusképzésre (döntően a szakmai pedagógusképzésre) gyakorolt hatását, s vázolja fel azt az új összefüggésrendszert, mely a következő évekre az átalakulás és fejlődés szakmai kereteit alkotja. Írásunk részben kísérlet a képzési folyamat főbb szakaszainak leírására, részben egy példa: a szak-

mai pedagógusképzésben a minőséorientált hálózati struktúrák kiépülését szemléltető modell ismertetése.

Kihívások és lehetőségek

A hazai oktatáspolitikai, a szabályozási-jogalkotási gyakorlat az utóbbi negyedszázadban csak részlegesen volt képes a *Philip H. Coombs* (1971) által már a múlt század hatvanas éveiben megfogalmazott oktatási válságból való kilábalást és a fejlődést korszerű jogi keretek közé helyezni. Magyarországon az 1985-ös közoktatási törvény, bár sokat tett az iskolák szakmai önállóságának, a pedagógusok tevékenységének nyitottabb keretekbe szervezése érdekében, a differenciált irányítási rendszer kiépülését kezdeményezve, azonban az oktatási-nevelési rendszerünk működése – éppen a nemzetközi összehasonlító elemzések alapján – nem igazolta számos intézkedés előzetesen feltételezett pozitív hatását. Az 1993-as közoktatási és szakképzési törvény, jelentős társadalmi várakozás által kísérve, tovább differenciálta az oktatásügy intézményi és működési rendszerét. A tartalmi szabályozásnak új elemeit vezette be, emellett a gazdasági helyzet is jelentősen befolyásolta, hogy az egyre bonyolultabb jogi szabályozás és a folyamatos korrekciók az elmúlt másfél évtizedben jelentősen erodálták az oktatási-nevelési intézményrendszert. Eközben a mély társadalmi változásokra, különösen azok negatív hatásaira – például elszegényedés, szegregáció, növekvő agresszió – a törvénykezés nem igazán reagált, így a nevelési rendszer keretei között adós maradt többek között a pedagógusokat támogató szabályozási elemek kidolgozásával.

Az ezredforduló óta a szakmai kihívások egyre markánsabban jelentkeztek, s határozottan érzékelhetővé vált, hogy fordulatra van szükség a nevelés-oktatás világában. Általánossá vált az a felismerés, hogy szükség van a társadalom értékszínvonalához, az érték közvetítés feladataihoz és intézményrendszeréhez, valamint az ösztönzők rendszeréhez igazodó új, átfogó szabályozásra. A válasz keresése során látható, hogy a hazai neveléssel kapcsolatos mai kihívások megfogalmazása nem könnyű feladat, bár a pedagógus szakma egyetért abban, hogy az ezredfordulót követő magyar pedagógiai közgondolkodásban a képzés szerkezeti és tartalmi megújításával kapcsolatos problémakörök jól érzékelhetőek. Ezt tágabb összefüggésben szemlélteti, tárgyalja több átfogó értékelésre alapozott stratégiai jelentőségű dokumentum (*Fazekas et al., 2008; Csermely et al., 2009; Benedek és Hunyady, 2009*). Az eltérő műfaji sajátosságok ellenére mindegyik mű tárgya, lényege és a szerzők törekvése a következőkben foglalható össze: a magyar oktatás és nevelési rendszer helyzetének önkritikus elemzése, valamint javításának ösztönzése. Azonos a munkákban az is, hogy az új évezred első évtizedét a válság elmélyüléseként szemlélik, s a nevelésügy szempontjából a válságból való kilábalás útjainak keresését emelik ki. Az új kihívások áttekintése során megállapítható, hogy a pedagógiai kihívások meglehetősen szemléletes struktúrát alkotnak. Jellegzetes problematikának tekint-

hetők azok a társadalmi változások a nevelésügy nézőpontjából, melyek az előző két évtizedben végbement történelmi változásokkal hozhatók összefüggésbe. Ezek a változások (privatizáció, munkanélküliség, nemzeti szuverenitás, európai integráció) nem hagyták érintetlenül az életünket meghatározó intézményeket és viselkedési normákat, a társadalom tagjait összefűző kötelekeket sem.

Az elmúlt negyed században jelentősen átalakult a magyar társadalom rétegződése, aminek nyertesei és vesztesei egyaránt voltak. A magyar társadalom sok szempontból érzékelhető tagoltsága különösen drámai: a különböző érdekekkel rendelkező és eltérő normákat követő rétegek és csoportok, illetve az őket képviselő szervezetek közötti érdekkonfliktusok erőteljesen jelen vannak. Különösen szembe-tűnő, hogy mennyire megváltozott az egyének és a közösségek kapcsolata:

- Az egyének nem ugyanolyan módon és nem ugyanolyan mértékben várják és várhatják a közösségtől, mint korábban, hogy az biztonságot nyújtson számukra.
- Az egyének sokasága számára vált nyilvánvalóvá az öngondoskodás szükségessége.
- A verseny az egyéni és a családi lét kikerülhetetlen valóságává vált. Az együttműködésnek és a szolidaritásnak új, a korábbiaktól alapvetően eltérő formái alakultak ki.

Az ezredfordulót követő évtizedben kétségtelenül mélyülő gazdasági és társadalmi válság ösztönözte világszerte azokat a vizsgálódásokat, melyek hazai megjelenésére a fentiekben utaltam. Míg a *Zöld Könyv* (2008) és a *Szárny és Teher* (2009) esetében viszonylag szűk szakmai csoport foglalkozott az oktatás és nevelés kérdéskörével, a *VII. Nevelésügyi Kongresszus* (2008) szervezői – egyébként azonos célok által vezérelve – nem csupán a pedagógus szakma, az óvodák, az iskolák, a kollégiumok szakembereinek találkozóját kívánták megszervezni. Az előkészítés folyamata – hasonlóan, mint az *Oktatás és Gyermekesély Kerekasztal* esetében – olyan programot kínált, amelyhez a magyarországi társadalom számos szakmai csoportja kapcsolódhatott érdeklődéssel, hozzászólási szándékkal. A kongresszus lehetőséget adott arra, hogy a nevelésügy megmutassa magát a társadalomnak, s a társadalom megfogalmazza, hogy mit vár a nevelés-oktatás intézményeitől, érdeklődése középpontjában a gyermekek és a fiatalok nevelése állt, ugyanakkor nyitott volt a tanulás minden formájára, így az egész életen át tartó tanulásra és a szakmai képzés vagy a munkavégzés során zajló tanulásra is.

A szakmai tanárképzés történeti gyökerei

Magyarországon sajátos történetiséggel rendelkezik az egyetemi szintű szakmai tanárképzés, melynek formálódása különösen a műszaki képzés esetében modellértékű. A tanárképzés intézményes keretei Eötvös József minisztersége idején alakul-

tak ki: 1870-ben létrehozták a tanárképző intézeteket/tanárképezdéket. 1871-ben kezdte meg működését a reáltanodai tanárképezde a *Királyi József Műegyetemen, amelynek fontosságát jelzi, hogy első vezetője a Műegyetem első rektora, Stoczek József* professzor volt. A középiskolai tanárképzésben további lényegi változást jelentett az 1924. évi XXVII. törvény, amely az elméleti tanárképzést a tudományegyetemi feladatokhoz rendelte, s szervezeti háttérként az egyetemek mellett működő tanárképző intézeteket jelölte ki. Ez a törvény a tanári képesítést a kötelező tanárképző intézeti tagsághoz és azzal járó követelmények teljesítéséhez kötötte. 1929-ben került elsőként kiadásra az a szabályzat, amely előírta a tanárjelöltek gyakorlati képzését, a már korábban létrehozott gyakorlóiskolai működést is szabályozva. 1898-ban alakult meg az *Állami Kereskedelmi Iskolai Tanárképző Intézet, amely a Királyi Magyar Tudományegyetemen 1920-ban létrehozott Közgazdasági Kar* kereskedelmi osztályának részeként, a kereskedelmi szakosztály kötelezően előírt tanítási tervéhez és vizsgarendjéhez illeszkedve működött, 1928-tól önálló kereskedelmi gyakorló iskolával. A kereskedelmi iskolai tanárképzés mellett a gazdasági fejlődés kikényszerítette az ipari és a mezőgazdasági szakoktatási intézmények új szervezeteinek létrehozását, ehhez kapcsolódóan az ipari és a mezőgazdasági tanárképzést is. A kereskedelmi, ipari és mezőgazdasági tanárképzés összefoglaló néven, mint gazdasági szakiskolai tanárképzés egy 1934. évi törvény nyomán a *József Nádor Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem* feladata lett.

A II. világháborút követően 1948-ban megszüntették az egyetemi szintű műszaki tanárképzést, s tízhónapos gyorsképzés, majd három éves főiskolai képzés lépett a helyébe. Az átmeneti szervezeti megoldásokat követően az intézményi bázist a *Budapesti Műszaki Egyetemen (BME)* az 1961-ben létrehozott *Pedagógia Tanszék*, majd az 1971-ben szervezett *Tanárképző és Pedagógiai Intézet* jelentette. A mai magyarországi szakmai pedagógusképzés személyi állománya döntő módon e képzésben vett részt, részben itt szerzett fokozatot, illetve az itt végzettek adtak vezetőket azoknak az intézményeknek¹, melyek az utóbbi évtizedekben a szakmai pedagógusképzés színes intézményrendszerét alkották, alkotják. A jelenlegi helyzet: 1995-től az intézeti tanszékek önállóvá válásával, a *Műszaki Pedagógia Tanszék (MPT)* végzi a műszaki pedagógusok képzését. 2005-től a tanszék az Alkalmazott Pedagógia és Pszichológia Intézet keretein belül működik. Jelenleg a *BME Gazdaság és Társadalomtudományi Karán* működő tanszék a műszaki és közgazdasági szakképző iskolák számára képez tanárokat, valamint szakirányú továbbképzéseket szervez a pedagógus-továbbképzési rendszerhez kapcsolódóan. A graduális képzésre felvett hallgatók előképzettségük alapján (nappali és levelező tagozaton) mérnök-tanári, közgazdász-tanári oklevelet szerezhettek. A műszaki szakoktatók három éves levelező képzés keretében pedagógiai képesítéshez juthatnak.

¹ Az elmúlt három évtizedben jelentős műszaki szakmai tanárképzési intézményfejlesztés folyt az *Óbudai Egyetemen, a Széchenyi Egyetemen, a Dunaiújvárosi Főiskolán*, illetve elődintézményeikben.

Az ezredfordulót követő évtizedben a társadalmi párbeszéd egyik fontos témája volt, hogy a hazai szakképzés sokat veszített presztízséből, hogy számos szakmában minimálisra csökkent a képzésben részt vevők száma. E jelenségek erőteljesen hatottak arra, hogy a szakmai tanárképzés hallgatói létszáma visszaesett, a nappali tagozatos képzés leépült és a levelező képzés vált általánossá. S ahogy lenni szokott a kritikai kijelentések egyre inkább igazolódtak, a középfokú szakképzés az oktatási rendszer válságágazatává vált. Az állam, sikertelenségét beismervé, e területen lehetőséget adott a gazdasági kamarák fokozott szerepvállalására, s célként deklarálták a közel száz éve Németországban bevezetett (azóta számos esetben jelentősen megújított) *duális szakképzési modell* megvalósítását. E modell, illetve annak minden szakképzési problémát megoldó hatásában való hit, új horizontot rajzolt fel a magyar gazdaság számára létfontosságú és a szociális problémák kezelésében is jelentős feladatokat vállaló szakképzés átalakulásában.

A magyar szakképzés gazdasági és társadalmi feltételei és meghatározó tényezői, különösen a rendszerváltozást követő évtizedekben, bonyolult összefüggésekben jelennek meg. A képzésben résztvevők életkora, szociális helyzetükkel is összefüggő motivációjuk s az adott térség-régió foglalkoztatási környezete számos esetben nem mutatott, nem is mutathat ideális összképet. E vonatkozásban a 16 éves tankötelezettség egyidejűleg jelent erős késztetést és lehetőséget. A fejlett vállalati és technológiai kultúrával rendelkező piaci szervezetekben joggal feltételezhető, hogy a képzési kapacitások és lehetőségek elsősorban a magasabb tudásra építhető szakmákban kínálnak az új megoldásokat. A szakmunkásképzés évtizedek óta szembeesül a hátrányos helyzetű fiatalok iskoláztatásának problematikájával és/vagy a lassabban, a megfontoltabban tanulók számára hatékony pedagógiai cselekvési programok szükségességével. Ugyanakkor mintegy másfél évtizede a tankötelezettség expanziója, valamint a 16 éves korig tartó, csupán az általános képzést megengedő kerettantervi konstrukciók sajátos pedagógiai „melegedökké” tették éppen azokat az iskolákat, melyekben előzőleg a kéz és a mozgás szakmai kultúrájára nyitott, szakmai gyakorlatokkal megnyerhető fiatalok képesek voltak a kézműves és gyakorlatigényes ipari szakmákat elkötelezetten elsajátítani. Közben e meglehetősen ellentmondásos állapotban számos fejlesztési program – több-kevesebb sikerrel – próbálta az iskolák megtartó erejét javítani, olyan eljárásokkal és szervezeti megoldásokkal segíteni, melyek képesek a 25–28 százalékos lemorzsolódással küzdő szakiskolákban kialakult pedagógiai feszültségeket enyhíteni. A fő cél, hogy elkerülhetővé váljék, ha korlátozott mértékben is, az iskolából történő kényszerű, végzettség, kvalifikáció nélküli kikerülés, általánosabban az a társadalmi-gazdasági trauma, amely generációk számára a tartós inaktivitás kényszerét jelenti.

A szakképzésben és az ehhez kapcsolódó pedagógusképzésben a fordulat elkerülhetetlen, hiszen a gazdaság szakképzési szerepvállalása számos elemében új helyzetet és új lehetőséget teremtett. A gyakorlati képzés súlyának, arányainak emelése valóban praktikus irányt jelent. De jelent-e garanciát azokra a szociális és pe-

pedagógiai problémákra, melyek a fejlett világ és a tudásra komoly igényt támasztó piaccgazdaság mindegyikében az iskoláztatás stabilitását és a leszakadás megakadályozását egy időben köti olyan intézkedésekhez és intézményekhez, melyek a társadalom egészének a tudásszintjét az iskolázottság szintjének emelkedéséhez, valamint a lemorzsolódás mértékének visszaszorításához kapcsolja? E kérdésre azonnali választ adni szinte lehetetlen. A folyamatok változási trendjei az iskolázottsági mutatókban, lemorzsolódási arányokban, foglalkoztatási rátában, a kvalifikációkhoz közvetlenül kapcsolható teljesítmény és bérstatisztikákban jelennek meg, illetve ragadhatók meg.

A szakképzés, mint pedagógiai tevékenység nem csupán gazdasági mérlegelés tárgya. Annak ellenére sem, hogy a vállalatok igénye nem ezt hangsúlyozza: több gyakorlati képzés, kevesebb elméleti oktatás. Németországban sikerrel működik az úgynevezett *duális szakképzés*, amely alapvetően a vállalatoknál zajló gyakorlati képzésre épül, amit csak kiegészít a szakképzési intézményekben folyó elméleti oktatás. Noha a rendszer adaptálását már elkezdték a hazai szakmai érdekképviseletek, napjainkra mégis egyre nyilvánvalóbb, hogy a magyarországi vállalatok versenyképessége már csak a szakképzés rendszerének teljes átalakításával biztosítható. Szükséges továbbá a vállalkozói utánpótlást biztosító fiatalok vállalkozói képességeinek, tudásának növelése, a pozitív vállalkozói szemlélet és kultúra formálása már az általános iskolától kezdve. A gyakorlatorientált vállalkozásoktatást el kell terjeszteni a szakközépiskolákban és a felsőoktatásban is, hogy a fiatalok akár az iskola elvégzését követően, akár néhány év rutin megszerzése után képesek legyenek saját vállalkozást indítani. Jelenleg ezen a téren nagyon gyengén állnak a hazai oktatási intézmények, így központi program kellene a hazai vállalkozásoktatás fejlesztése érdekében. A magas hozzáadott értékű iparágak fejlesztéséhez (egészségipar, high-tech, innováció, K+F, zöld gazdaság) szükség van a hazai természettudományos és mérnökképzés megerősítésére.

A pedagógusképzés mai helyzete – szintek és formációs szakaszok

A pedagógusképzés szerkezeti átalakulása elkerülhetetlennek látszik napjainkban. A kihívás ebben a folyamatban, hogy ne vesszen el a felsőoktatási kutatói műhelyek, tudományos iskolák változatossága, fennmaradjon több pedagógiai paradigma alapkutatása és művelése is. A pedagógusképzés és az iskolai gyakorlat közötti csatornákat feltételezhetően indokolt szélesíteni (például bázisiskolai rendszer, tanárcsere-program, kutatótanár-program). A differenciálódó, a szakirányú továbbképzések rendszerével szoros összhangban lévő pedagógusképzésben indokoltan kapjanak helyet a ma iskolája által igényelt új műveltségterületek (játék, színjátszás, drámapedagógia, hon- és népismeret), illetve a nevelést támogató ismeretek és eszközrendszerek (családpedagógia, konfliktuspedagógia, agresszióke-

zés), valamint a családdal (ez valóban a szociológia kitüntetett kutatási terepe!) kapcsolatos ismeretek (családpedagógiai-szociológiai ismeretek).

A változás egyik lényeges dimenziója a pedagógusképzés átalakítása, mely hosszú és összetett képzési rendszer, s melynek sikeres kialakítása tartósabbá és minőségében a mainál lényegesen kedvezőbbé formálhatja a pedagógusok foglalkoztatását. E folyamatban a pedagógusképzés a megszokott megközelítésnél jóval tágabb értelmezést kap, ti. a képzés előtti és utáni „pályaszakaszokhoz” kapcsolódóan komplex rendszerré válik, amelyben a szerzők véleménye szerint a következő szakaszok formálódnak:

- *Orientációs szakasz.* E szakasz lényeges sajátossága a *pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció*, melyben tényszerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzési vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó jövedelmi és karrier lehetőségek. Bár e szakaszban a szakmapolitikai kommunikáció központi feladat, azonban a pedagógusképző intézmények szerepvállalása, különösen a képzési keretszámok és kapacitások optimális összehangolása, a jelentkezők korrekt tájékoztatása és megnyerése is kiemelt jelentőséggel bír.
- *Képzési szakasz.* E tradicionális, a felsőoktatás számára kitüntetett szakasz lényegi sajátossága, hogy eddigi relatív zártsága számottevően oldódik. Az orientációs szakasz kapcsolódásának hiánya vagy gyengesége – szakmai érdektelenség, a képzéssel kapcsolatos motivátlanság – alapvetően veszélyezteti a képzés sikerét. E szakasz nyitott jellege ugyanakkor nem csupán az orientáció sikerességét jelző keretszámokban és ténylegesen felvett hallgatói létszámokban szemléltethető, hanem azzal a kapcsolatrendszerrel és szervezeti differenciálódással, mely a hallgatók egy éves időtartamra bővülő gyakorlati képzését jellemzi majd a jövőben. A felelősség a felvételre jelentkezők orientációjától a felsőoktatási intézmény keretében szervezett képzésen át a gyakorlati képzés sokpartneres intézményi formáinak működtetéséig terjed, s ez új, komoly szakmai és szervezési kihívás elé állítja a pedagógusképző intézményeket.
- *Gyakorlat, iskolai színtér.* E szakasz (komplex értelmezésben: gyakorlati képzés oktatási/felnőttképzési intézmény) jelentősége szakmapolitikai és jogi szabályozási eszközök által meghatározott. Alapvetően a felsőoktatási intézmény feladata, hogy erre a sajátos pedagógiai jellegű munkahelyi szocializációs szakaszra felkészítse a leendő pedagógusokat. A szakmai tevékenység alapvető színtere az iskola, ami a következő időszakban már a hallgató jogviszonyt követő foglalkoztatási jogviszony tényleges színtere lesz, vagyis olyan oktatási intézmény – jogokkal és kötelezettségekkel –, amely hosszabb távra biztosítja a pedagógus tevékenységének intézményi kereteit. E folyamatban jelenik meg a hosszú távú stratégiák formálójaként

a pedagógus életpálya-modell. E fontos szabályozó mechanizmus egyik lényeges szakmai szereplője például a *mentor*, aki a pályakezdő pedagógus munkáját, beilleszkedését segítő, ilyen irányú szakvizsgával rendelkező, mesterpedagógus fokozattal rendelkező pedagógus².

A pedagógusképzés teljes megújulásával, az új életpálya-modell szakmai hatásai-
val összefüggő várakozás érthető és jogos, különösen annak fényében, hogy az új
felvételi folyamatok, azon belül az alkalmasság megítélésének kérdésköre, a változó
keretszámok és a hallgatói támogatás új rendszere mélyen érinti a pedagógusképzés
egészét. Ennek fényében az általánosan értelmezett *orientációs szakasz*, vagyis az
a pedagógusképzést megelőző szakmai-társadalmi kommunikáció, melyben tény-
szerűen bemutatathatók a pedagógusképzés tartalmi-szervezeti sajátosságai, a képzé-
si vertikum meghatározó szakaszai és a pedagógusok alkalmazásához kapcsolódó
jövedelmi és karrier lehetőségek, különösen fontos része a szélesen értelmezett pe-
dagógusképzésnek. Az *orientációs szakasz* stratégiai jelentőségére, az e szakaszhoz
kapcsolódó szakmai feladatok fontosságára azért kell kiemelten utalni, mert az év-
tizedes léptékű folyamatok, társadalmi és intézményi beidegződések megváltozta-
tása értelemszerűen hosszú, többéves folyamat. Nem kevesebbről van szó ugyanis,
mint a pedagógusképzés társadalmi-szakmai presztízsének jelentős emeléséről,
a képzés maradékelvű kezelésének megváltoztatásáról. E folyamatban a pedagó-
gusképző intézmények, nyilvánvalóan megívva belső saját intézményi helyzetük-
kel összefüggő csatáikat, alapvetően partnerek a változtatásban, ugyanakkor e téren
a szakmai kezdeményezések ösztönzése, a társadalmi kommunikációs lehetőségek
megteremtése a kormányzati adminisztráció kezében van.

A progresszív nemzetközi törekvések közül lényeges kiemelni az Európai Unió
Oktatás Képzés 2020 stratégiáját³, amelynek fő elvei, sajátosságai: Általános gy-
akorlattá kell tenni a tanulók, a tanárok és a tanárképzésben oktatók mobilitását az
egész életen át tartó tanulás egyik alapvető elemeként. Az alapkészségek szintjének
emeléséhez biztosítani kell a tanítás magas színvonalát, a megfelelő tanári alapkép-
zést, a tanárok és az oktatók folyamatos szakmai fejlődését, továbbá a tanítást vonzó
pályává kell tenni. Fontos az oktatási és képzési intézmények irányításának és ve-
zetésének javítása, valamint a hatékony minőségbiztosítási rendszerek kialakítása.
Szintén alapvető fontosságú a pályakezdő tanárok kezdeti gyakorlatszerzésben való
támogatása, valamint az egyéb oktatói személyzet szakmai továbbképzési lehetősé-
geire való összpontosítás (például pályorientációs szakemberek, pedagógiai asszisz-
tensek továbbképzéseire).

² A mesterpedagógus fokozat csak 2016-tól kezdődően kötelező feltétel, ugyanakkor már a jelenlegi
képzési és továbbképzési programokra jelentős hatást fejt ki.

³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:HU:PDF>

Magyarországon a pedagógus életpályamodellhez kapcsolódóan szükség van olyan egységes képzési, továbbképzési rendszer kialakítására, amely az alapképzést, a bevezető támogatási rendszert és a folyamatos szakmai fejlődést koherens rendszerré szervezi. Éppen a szakmai karrier szempontjából jelentős szakaszok, vagyis az előmenetel jogi és szakmai feltételekkel meghatározott lépcsői lehetnének alkalmasak arra, hogy a pedagógus továbbképzés és ebben a felsőoktatási intézmények szerepvállalását az újabb funkciók szempontjából megvizsgáljuk. A folyamatos és a törvény által is időkeretekhez kötődő továbbképzés a szakmai pedagógusok számára is lehetőség a fejlődésre és a formális előrelépésre. Ezt szemléltetendő mutatjuk be a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet keretében, az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával megvalósított projektet. „*A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása*” projekt egyik példája a szakmai pedagógusképzés új fejlesztési modelljének, melynek célja a pedagógusok pályán tartása, az indokolatlan pályaelhagyások mérséklése.

Egy új projekt a szakmai tanárképzésben

Napjainkban jelentős tudományos és oktatási fejlesztések egyértelműen jelzik, hogy a nemzetközileg is elismert sikerek együttműködésre épülnek a tudományban (kutatói közösségek nyerik a jelentős díjakat, sokszerzős és sok intézmény kooperációjára épülnek a kiemelkedő publikációk) és az oktatásban (hálózati és intézményi szövetségek eredményesek nemzetközi összehasonlításban) is. Egyre inkább felismerik azt is, hogy az új *hálózati konstrukciók* nem spontán módon formálódnak, és a szakmai partnerség által – az elméletileg is igazolt tendenciák felismerésén túl –, új minőséget hordoznak. *Barabási Albert László* (2008) kutatásai a komplex hálózatok emberi tevékenységre jellemző működési módjait tárta fel, s kiemelte a sokáig hitt spontaneitás mögött meghúzódó kiszámíthatóságot, ami jó alapot teremtett arra, hogy az élet számos színterén a hálózati fejlődésről újszerű módon gondolkozzunk. E gondolat részben az oktatásban is formálódott, illetve az utóbbi években éppen egyre tudatosabban befolyásolta az oktatási rendszer fejlődését.

Ha a szakmai pedagógusok képzésével foglalkozó intézményrendszert, mint egy sajátos hálózatot szemléljük, akkor megállapítható, hogy nem tekinthető egyenletes elosztású hálózatnak, a kapacitások vonatkozásában jelentős különbségek vannak. A különbségek részben területi-regionális jelleg szerint, részben az intézményi környezet sajátosságai és az intézményi átalakulások mentén érzékelhetőek. Különösen most, hogy a felsőoktatási intézményrendszer újjászervezése kormányzati prioritássá vált, érzékelhető, hogy e hálózatban bizonytalan csomópontok vannak (gondoljunk a kisméretű intézményekre), továbbá esetenként „gyenge szálak” mutathatóak ki, amennyiben az intézmények jelentős gazdasági, társadalmi meghatározó tényezők-

höz (ágazati, iparági centrumokhoz, jelentős regionális szereppel rendelkező önkormányzatokhoz) nem kapcsolódnak.

A pedagógusképzés történeti előzményeit szemlélve, s a jelenlegi helyzetet értékelve, két összefüggésre feltétlenül utalni kell. Elsőként arra, hogy a bolognai rendszerű mesterképzés meghonosításával a korábbiakhoz képest átalakult és számottevően bővült a képzési kínálat. Ez a változás kockázatot is jelentett, mivel egy olyan évtizedben játszódott le, amikor a pedagógusképzés vonzereje csökkent, a hallgatói létszámok az előző időszakhoz mérten számottevően visszaestek, különösen a természettudományos, metafizikai és műszaki tanárképzésben. A másik jellemző, hogy a pedagógusképzés több intézményében a szakképzési és felnőttképzési rendszer újabb képzési igényei alapján jelentős szakirányú továbbképzési programkínálat-bővítés valósult meg.

2009-ben fogalmazódott meg az a központi szakmapolitikai kezdeményezés, amely felismerve e képzési kínálatbővülési folyamat komplex jellegét, kísérletet tett egy, a hazai pedagógusképzés teljes intézményi rendszerét átfogó fejlesztési program kidolgozására, amely a „rendezetlenből” a rendezett állapot irányába mutató kezdeményezéseket és projektkezdést eredményezett.⁴ E projektkezdés hosszabb távra érvényes stratégiai célokat tűzött ki. Elsőként megfogalmazta a *pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjai* kialakításának feladatát, melynek eredményeként 2011-re létre is jöttek azok a szervezeti és együttműködési keretek, melyek új alapokra és kooperációs keretekbe szervezték a pedagógusképzés korszerűsítésével kapcsolatos helyi-regionális munkákat. A stratégia ugyanakkor ennél lényegesen tágabb együttműködési formát is megfogalmazott célként: a *regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása*, melynek lényegi, de csupán nyitóaktusának tekinthető a pedagógusképző intézmények regionális központjai közötti országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása. E folyamat eredményeként, feltételezhetően éppen évtizedünkben, s az új törvényi szabályozás által gyorsítva, létrejöhét egy magasabb szintű együttműködés a pedagógusképzésben részt vevő intézmények között, különös tekintettel a gyakorlatra jelentkező hallgatók és a közoktatási, szakképzési gyakorlólhelyek párosítására és elosztására alkalmas adatbázisok és informatikai alkalmazások fejlesztésében.

A 2009–2011 között megvalósult projekt főbb tevékenységei a következők voltak:

- a pedagógusképző intézmények regionális szolgáltató- és kutatóközpontjainak kialakítása;
- a regionális szolgáltató- és kutatóközpontokhoz kapcsolódó hálózati együttműködés kialakítása;

⁴ Konkrét példánk esetében a TAMOP 4.1.2-08/2/B projektek arra törekedtek, hogy együttműködés jöjjön létre a közoktatási intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában.

- a pedagógusképző intézmények regionális központjai között országos szolgáltató- és kutatóhálózat létrehozása;
- együttműködés a gyakorlatra jelentkező hallgatók és a közoktatási, szakképzési gyakorlóhelyek párosítására és elosztására alkalmas adatbázisok és informatikai alkalmazások fejlesztésében;
- együttműködés a közoktatási intézményekben a gyakorlatot vezető mentorok kiválasztására és felkészítésére vonatkozó módszertan kidolgozásában, a régióközpont szolgáltatási területén a mentorképzés megszervezése, indítása, minőségbiztosítása, a képzett mentorokról regionális nyilvántartás vezetése;
- a központok regionális minőségbiztosítási rendszerének kiépítése;
- a pedagógusképzésben foglalkoztatott oktatók felkészítése a kompetencia alapú pedagógiai munkára;
- az egyes tanári mesterképzésekben azonos szakmai tanári szakképzettséget nyújtó intézmények oktatói fórumainak és egyeztetett képzési dokumentumainak létrehozása;
- a pedagógusképzésben, illetve a szakirányú és egyéb továbbképzésben az oktatói munka feltételrendszerének javítása;
- az interkulturális oktatáshoz, a sajátos nevelési igényű tanulók integrált oktatására való érzékenyítéshez kapcsolódó pedagógiai módszerek fejlesztése.

A fejlesztés orientációs keretét a szakmai tanárképzésben meghonosodó *hálózati szemlélet* adta. A projekt a pedagógusképző intézményeket olyan „tanulásra” készítette, amelyben a formális és informális szakmai kommunikációt egyaránt támogató hálózatban az elektronikus eszközökkel támogatott információcsere egyre nagyobb szerepet kapott. E koncepció lényege a hálózati részvétel és az információkhoz jutás, valamint hozzáférés az információk értelmezését kontextusba helyező szoftverekhez, ami lehetőséget ad az együttműködő és önszervező tanulásra. Ennek megfelelően a hazai projektmunkálatok egyik kitüntetett iránya, hogy a pedagógusképzés intézményei és partnerei körében is új típusú hálózatot építsenek ki, új (tudást) csomópontokat és éleket (működő kapcsolatokat) hozzanak létre. E felfogás szerint középpontban *az egyének és a tanulás hálózata* áll. Figyelembe veszik az a felismerést, hogy a pedagógiai innovációs potenciál erősödését korlátozza a tanárképző intézmények, illetve oktatóik és kutatóik közötti kapcsolat esetleges, változó intenzitása.

A BME szakmai tanárképzési projektje hálózat alapú tanulást s közvetve a – hazai oktatásfejlesztési törekvésekben is jelenlévő – konnektivista paradigmát is érvényesítette⁵ E megközelítés a szervezeti tanulásra is adaptálható módon olyan *kö-*

⁵ A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Intézet az Új Magyarország Fejlesztési Terv Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatási rend-

zösségi hálózatfejlesztési folyamatnak tekinti a tanulást, melyben érvényesíthetők a következő elvek:

- A tanulás és a tudás a vélemények különbözőségében rejlik, mely felismerés a szakmai viták, vélemények formálását egy olyan közösségi információcseréhez kapcsolja, melynek színterei a tanórai foglalkozások és a virtuális fórumok egyaránt lehetnek. Így e tevékenység időtartamának növekedése és differenciált formáinak bővülése komoly tanulási potenciált jelent.
- A tanulás olyan folyamat, melynek során a specializált csomópontokat, például az intézményeket, programokat, tanári közösségeket, kiemelkedő tanári egyéniségeket, mint lényeges információforrásokat konkrét „elérési közelségbe” hozzuk, a tanuló személyéhez, a tanulók közösségéhez kapcsoljuk.

A szakmai pedagógusképzők mellett kiemelkedő jelentőségű számunkra az *Eötvös Loránd Tudományegyetem* Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK) szakmai partnersége, különösen a hálózati működés kiszélesítésében, a mentor kiválasztásban és mentorképzésben, valamint a továbbképzési témákban várható szinergiák miatt. A BME és az ELTE PPK megállapodás egyik fontos eleme a párhuzamos, redundáns fejlesztések elkerülése, a másik, a korszerű infokommunikációs technológiával (IKT) támogatott szolgáltatások egyeztetett fejlesztési folyamatban történő kifejlesztése és használhatósága mind a szakmai, mind a közismereti pedagógusképzésben. Az együttműködés lényege az volt, hogy a fejlesztések során a partnerek bevonják egymást a szakértői munkákba, felajánlják egymásnak fejlesztéseik eredményeit, kiemelten a szakmai és a közismereti tanárképzés gyakorlati és mentorképzési területein.

A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató- és kutatóhálózat kialakítása során *35 intézménnyel alakult ki hálózati együttműködés*, amely a szakmai információcserén túl lehetővé teszi hosszabb távon a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók intézményi gyakorlatának differenciált – az egyéni szakmai igények és a különböző szakképzési szintek szerinti – szervezését és támogatását. Ehhez szorosán kapcsolódva valósult meg a felsőoktatási intézmények oktatóinak célirányos továbbképzése és az iskolai színtereken tevékenykedő mentor-tanárok szakirányú továbbképzési rendszerének kialakítása. A fejlesztések során az új módszertan kialakítása mellett és az új képzési modulok kidolgozásán túl a *minőségorientált képzési rendszerben* lényeges feladat volt a részt vevő intézmények és szakemberek, továbbá a gyakorlati képzésbe bekapcsolódók között olyan hálózati együttműködés létrehozása, mely korszerű szemléletet alakít ki a szakmai pedagógusok körében.

szereéhez benyújtott pályázata „A szakmai pedagógusképzést segítő szolgáltató és kutatóhálózatok kialakítása” címmel nyert támogatást a Közép-magyarországi Régióban.

Ez a modell a *kockázat és megbízhatóság* elemzésére épült. A szakképzés minőségbiztosításának folyamata több tudásterülettel is kapcsolatban van. Az általános pedagógikum mellett a szaktárgyak és szakmódszertan, valamint a szakmai gyakorlat olyan tevékenységek, melyek általában ismétlődnek a képzésben. A projekt keretében e tevékenységeket és speciális folyamatokat egymástól elkülönítettük, ugyanakkor meghatározott kapcsolódási felületekkel rendelkező elemekként kezeltük. A szakképzésben a minőségellenőrzés végrehajtása alapvetően a képzés eredményeinek követését, megfigyelését jelenti. Lényeges kritérium, hogy a hallgatók teljesítsék a minőségügyi követelményeket. A minőségellenőrzés részét képezik azok az intézkedések, amelyeknek célja a gyenge teljesítés okainak kiküszöbölése. Ezért a fejlesztés alapfelvetése, hogy a szakmai pedagógusképzésben és továbbképzésben részt vevő hallgatók között aktív kapcsolódási pontok jöjjenek létre, s az így formálódó tudásközvetítő hálózatban érvényesüljön *Barabási* által megfogalmazott gondolat, mely szerint a természetesen fejlődő rendszerekben a kapcsolatok nem véletlenül alakulnak ki, az újonnan érkezők jellemzően a korábbi központokhoz kapcsolódnak.

A szakmai pedagógusképzés sok évtizedes eddigi sikeres tapasztalataira és a jelentős *közoktatási vezető* populáció statisztikai elemzésére építve a BME-n formálódik egy, a jövőben rendszerszerűen használható *minőségmenedzsment modell*, s az ehhez szükséges szabályozási, támogatási, módszertani környezet kialakítása. A formálódó minőségmenedzsment modell alkalmazása során olyan visszacsatolási rendszer kialakítására is sor kerül, mely alkalmas számos, a képzés fejlesztésével kapcsolatos kérdés megválaszolására, többek között a következőkre: *A hallgatók mely elvárásai meghatározóak a képzés szempontjából? Az oktatók mely elvárásai meghatározóak a képzés szempontjából? Vannak-e kapcsolódási pontok a hallgatók és az oktatók elvárásai között?* A kialakításra kerülő minőségmenedzsment modell alkalmazása során olyan visszacsatolási lehetőség jön létre, melyben a minőségmenedzsment modell megfelelő statisztikai adatelemzési háttérrel rendelkezik. E modell, releváns szakmai válaszok esetében, képes segíteni a képzési célok, módszerek és formák, valamint a közvetített tartalmak, a fejlesztésre kerülő kompetenciák kialakítását, s ezzel a lehetséges fejlesztési irányokat és prioritásokat meghatározni, a szükséges és kapcsolódó szakmai döntések előkészítését támogatni.

Összegzés helyett

Írásunk arra vállalkozott, hogy általános keretekbe helyezze a pedagógusképzés jelenleg ellentmondásosan formálódó rendszerét, s e keretekben érzékeltesse a szakmai pedagógusképzés sajátosságait. Arra törekedtünk, hogy a rendszerezés ne csupán statikus leírást adjon, hanem ösztönözze – ha kell, vitákat is vállalva – a progresszív gondolkodást. A jelenlegi átalakulási folyamat ellentmondásos elemeinek bemutatásán túl, a jelenlegi fejlesztési folyamat egyik markáns elemére, a minőség-

menedzsment problematikájára, mint szemléletformáló rendszerelemre hívtuk fel a figyelmet egy szakmai tanárképzést fejlesztő projekthez kötődően. Mindezzel talán újabb megközelítések megfogalmazására is ösztönözzünk olvasóinkat, illetve szemléltetjük, hogy van bőven tenni való a pedagógusképzés nagy rendszerében...

Irodalom

- Barabási-Albert László (2008): *Behálózva. A hálózatok új tudománya*. Helikon, Budapest.
- Benedek András, Hunyady Györgyné (szerk., 2009): „Az oktatás közügy”. *VII. Nevelésügyi Kongresszus*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Benedek András, Szabóné Berki Éva (2010): Hálózatfejlesztés és innováció a szakmai pedagógusképzésben. In.: Kozma Tamás – Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2010. Törekvések és lehetőségek a 21. század elején*. Az MTA Neveléstudományi Bizottságának sorozata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 37–44.
- Coombs, Ph. H. (1971): *Az oktatás világválsága*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly, Lámfalussy Sándor (2009): *SZÁRNY ÉS TEHER. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsék Tanácsa Alapítvány, Budapest.
- Deming, W. E. (1982): *Out of the Crisis*, MIT, Cambridge.
- Fazekas Károly, Köllő János, Varga Júlia (szerk., 2008): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Lőrincz Éva Anna (2009): Új lehetőségek a szakmai képzés fejlesztésére. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 226–235.
- Szabóné Berki Éva (2010): A Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem innovációja a szakmai pedagógusképzésben. *Szakképzési Szemle*, 2. sz. 182–190.
- Tenner, A. R., DeToro, I. J. (1996): *Teljes körű minőségmenedzsment – TQM*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.