

7. PEDAGÓGUSOK

7.1. A pedagógusszakma változásai

A XXI. század információs társadalma az oktatási szférának kiemelkedő szerepet szán. Elvárja, hogy hatékony működésével sikeresen hozzájáruljon a gazdasági versenyképesség javításához, a társadalom kohéziójának erősítéséhez, az emberi életminőség megőrzéséhez. Ez a tudás alapú társadalom az oktatási rendszeren belül elsősorban a tanárok felé támaszt új elvárásokat, követelményeket.

7.1.1. Nemzetközi kihívások

Az ezredfordulóra a globális folyamatok felgyorsulásával új kommunikációs technológiák terjedtek el, egyre több információ válik még könnyebben elérhetővé. Ezzel párhuzamosan felgyorsult a népesség és a munkaerő szabad áramlása. Ezeknek a nemzetközi folyamatoknak az eredményeként a tanárok ma már heterogénebb tanulói populációval találkoznak. Ez a sokszínű, sokféle vallással és kultúrával bíró diákság pedig egészen más igényeket támaszt velük szemben.

A világ fejlett államainak többségében a tanárookra nehezedő társadalmi nyomás kezelésére különböző reformjavaslatok, kezdeményezések születtek. Számos országban történtek tantervi, módszertani és értékelési újítások. Továbbképzések, tanfolyamok szerveződtek az információs és kommunikációs technológia elsajátítására, valamint azoknak a tanítás során történő alkalmazására. Különböző iskolai hálózatok alakultak, „network-ok” jöttek létre, megteremtve a tanárok közti együttműködést és a folyamatos konzultáció lehetőségét. A szülőkkel való kapcsolattartás jelentősége megnőtt, egyre többször és szélesebb körben vonják be őket az iskola életébe. A helyi közösségek szerepköre kitágult, gyakrabban vesznek részt a tapasztalati úton elsajátítható ismeretek átadásában. Az iskola vezetése nagyobb figyelmet szentel a helyben működő szociális-nevelési hálózatnak, a pedagógiai szolgáltató intézményeknek, az egészségügyi és jóléti irodáknak stb. Az iskola tehát nyit a „külső világ”, a gazdaság különböző szektorai, a helyi cégek, vállalatok, a munkaadók és munkavállalók, valamint a segítő közösségek felé. Ez a kifeléfordulás növelheti a társadalmi kohéziót, a helyi közösségek belső erejét, mely egyben segítheti a tanárokat a tanulók szociális és mentális problémáinak kezelésében. Ez utóbbi jelentősége az elmúlt években felértékelődött, s így a tanárok munkájában az ismeretátadás és az

információközlés mellett nagyobb hangsúlyt kap a nevelői, a tanuló szocializációját elősegítő, személyiségét fejlesztő szerep.

A felnövekvő generációktól ma már másféle tudást, képességeket vár el a társadalom, a gazdaság, mint akár egy évtizeddel korábban. Ahhoz, hogy a tanulókból olyan állampolgárok legyenek, akik el tudnak igazodni a folyton változó világban, az őket tanító, nevelő pedagógusoknak is újfajta ismeretekre és készségekre kell szert tenniük. Az információs technológia használatán túl hatékonyan kell tudniuk kezelni a különböző nyelvű, vallású tanulói társadalmat, meg kell tanulniuk eredményesen bánni az alulteljesítő és a hátrányos helyzetű tanulókkal. A társadalomtól való leszakadás kockázata nagyobb azoknál a rétegeknél, akik nem férnek hozzá az információkhoz (pl. internet) vagy a minőségi oktatáshoz (*Promoting quality teaching and learning*, 2001). Az új, változó igényekhez a pedagógusok csak akkor tudnak megfelelően alkalmazkodni, ha elég nyitottak, illetve rugalmasak maradnak, és az élethosszig tartó tanulás eszméjét nemcsak közvetítik diákjaik felé, hanem maguk is művelik azt. Ezért is értékelődött fel a világ számos országában a tanárképzés átalakításán kívül a továbbképzés szerepe. A tanári munka minőségét azonban a képzés megújításán túl számos mérhető és nem mérhető tényező is befolyásolja. Az előbbihez sorolható többek között az oktatási szektorban dolgozó munkaerő nagysága, összetétele, munkakörülményei, foglalkoztatási helyzete és bérstruktúrája, melyet ez a fejezet részletesen tárgyal. Egy amerikai szakmai munkaanyag (*Rivkin–Hanusek–Kain*, 2000) szerint azonban a tanulók által elért teljesítmény mindenekelőtt a tanár minőségétől függ, ez nagyobb hatást gyakorol, mint az iskola szervezete, vezetési stratégiája vagy az osztálylétszám. A pedagógus végzettsége, szakföldrajzi tudása, a tanításban szerzett gyakorlat hossza, a szakvizsga és az elvégzett továbbképző tanfolyamok összefüggést mutatnak a tanulói teljesítménnyel, ugyanakkor ezek csak gyengén kapcsolódnak az osztálytermi tevékenységhez. Ami igazán hat, az a tanár személyisége, elkötelezettsége, a kommunikációs és a csapatmunkára való képessége, a gondolatok világos és meggyőző módon történő átadásának a kompetenciája (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet).

7.1.2. Hazai kihívások

A külföldi szakirodalomban megfogalmazott gondolatok a magyar pedagógusokra is érvényesek, mégis számos olyan sajátosság van, mely hatással van a tanárok munkájára és rajtuk keresztül a tanulók tanulmányi eredményeire. A hazai anyagi erőforrások a fejlett államokat tömörítő OECD átlagát sem érik el, és ezzel összefüggésben az oktatásra fordítható összeg is kevesebb (*Education at a Glance*, 2002). Ez még önmagában nem kell, hogy a tanári munka minőségének romlását jelentse; mégis a kedvezőtlenebb munkakörülmények negatívan hathatnak a tanítás-tanulás folyamatára. Magyarországon az iskolaépületek állagának megóvására az elmúlt egy évtizedben a szükségesnél kevesebb anyagi erőforrás jutott, így az infrastrukturális ellátottság sok helyen – főként az elmaradottabb régiókban – nem megfelelő. A korszerű információs és kommunikációs technológia eszközeinek terjesztésére irányuló kormányzati kezdeményezések eredményeképpen egyre több tanár ismeri és használja ki a számítógép előnyeit, bár lemaradásunk a fejlett államokhoz képest így is számottevő (*Education at a Glance*, 2001).

A kilencvenes években a tanárokat – a modern információs technológia elsajátításán túl – a felgyorsuló expanzió állította új kihívás elé. A gimnáziumokba és szakközépiskolákba tömegesen áramló tanulói populáció kezelése új, a korábbiól eltérő szakmai és

emberi képességeket és készségeket igényelt. A tanárok többsége azonban elsősorban nem az új igényekhez igazodó differenciált tanításszervezési eszközöket, hanem a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja (lásd még az *iskolák belső világáról* szóló 6. fejezetet). Ez az expanziós folyamat bár lelassult, de a tankötelezettség felső korhatárának 16 évről 18 évre emelése továbbra is életben tartja. Ennek következtében a szakiskolákban tanító tanárok terhei növekedhetnek. Mivel az idejártó tanulók jelentős része a társadalom hátrányos helyzetű családjaiból kerül ki, a pedagógusoknak az oktatói munka mellett mind gyakrabban kell a tanulók szociális és mentális problémáival foglalkozniuk. Az iskola többféle módon tud részt venni a társadalmi kohézió erősítésében. A fejlett államokban a tanárok egyre inkább felveszik a kapcsolatot az iskolán kívüli élet egyes szféráival, például a különböző civil szervezetekkel, helyi közösségekkel. Az iskola a toleranciára és az együttműködésre való nevelés ideális színterévé válik. Ez hazánkban is nagyobb hangsúlyt kap, például a többségi társadalomtól eltérő kultúrával, értékrenddel, életvitellel és szokásrendszerrel bíró roma származású gyermekek esetében. Ez a csoport speciális, differenciált bánásmódot, újfajta tanítás- és tanulásszervezési módszereket igényel. Bár a tanárképző intézmények programjaikba már elkezdtek beépíteni ezeket az elemeket, a hazai pedagógustársadalom még nincs felkészítve erre a feladatra. Erre a problémára mutat rá egy, a pályakezdő pedagógusoknak az eltérő kulturális háttérű tanulók nevelésére való felkészültségét vizsgáló kutatás is (lásd a *keretes írást*).

Siker és kudarc a cigány tanulók nevelésében

A fiatal pedagógusok – érthető módon – szívesebben beszélnek sikereikről, mint kudarcaikról. A válaszokat összességében azonban mégis inkább a negatív, mintsem a pozitív tartalmú kijelentések uralják. Emögött egy olyan pedagógiai kultúra körvonalai bontakoznak ki, amelyben a kudarchelyzet elfogadása, a kudarc feldolgozása, a kudarcból való építkezés gyakorlata nincs elég súllyal jelen. Valószínűleg felkészítésükben, valamint munkájuk szakmai és laikus megítélésében sem kap elég szerepet a kudarcból alkotó és építkező értelmű felfogása.

A saját kultúrától eltérő másik kultúra iránti nyitottság hiánya végső soron a saját kultúra differenciálatlan, normaként való elfogadásából fakad. Ennek a megközelítésnek viszont az a veszélye, hogy éppen a szakma lényege sikkad el: az, hogy a pedagógiáról tanultakat, az adott iskolai feltételeiket (tantervek, tankönyvek, taneszközök, módszertani repertoár) a pedagógusok adott tanítványaik lehetőségeihez és elvárásaihoz igazítsák.

A kudarcból feloldásában ugyanakkor segíthet, ha a pedagógusok a konkrét pedagógiai problémák megfogalmazására, pontos diagnózisok felállítására összpontosítanak, hiszen csak olyan területeken várhatunk tőlük (és várhatnak ők saját maguktól) elmozdulást, amelyeken rendelkeznek kompetenciákkal. A pontosítás és a konkrétumokra való törekvés abban is segíthet, hogy a pedagógusok képesek legyenek felismerni azt, hogy hol ér véget a saját kompetenciájuk, és hol várnak másoktól (segítő szakmáktól, külső – nem iskolai – szereplőktől) segítséget. A tanárképzésben és -továbbképzésben nagyobb súlyt kellene fektetni az esetelemzésekre, a pedagógiai gyakorlati megfigyelések feldolgozására.

A „sikerek”-ről szóló beszámolók többségükben konkrét szituációhoz és személyekhez köthető pedagógiai sikerekről szólnak. Általában valamilyen fejlődésről számolnak be, amely mögött erőfeszítések állnak, többnyire nem csupán a pedagógusé, hanem az érintett tanulóké, esetleg más tanároké és iskolai segítőké, netán a tanuló családjáé. Ezek a beszámolók gyakran kitérnek a tanulók kulturális hátterének megértő elemzésére, esetenként annak bemutatására is, hogy hogyan építhetők be az eltérő kultúra elemei az iskolai gyakorlatba. A sikertörténetekben a pedagógusok hangsúlyozottan kitérnek a tanár és a tanítvány(ok) közti szeretetteljes, elfogadó, bizalmi légkör bemutatására.

A hazai pedagógiai kultúra – bár ebben is kiemelt jelentősége van a személyeségnek és a bizalomteljes személyközi kapcsolatoknak – alapvetően nem a személyközi viszonyokra, az egyes tanulók egyéni fejlesztésének pedagógiai filozófiájára épül, hanem a tanár és az osztály együttműködésére. A tanárközpontú pedagógiai gyakorlat azonban valószínűleg csak a homogénebb osztályokban sikeres igazán. A mai magyar iskolákat, osztálytermeket egyre kevésbé jellemzi ez a viszonylagos homogén kultúra. Ahol a fiatal tanároktól a gyermekközpontú pedagógiai eljárások alkalmazásáról hallottunk, ott előbukkantak a szakmai kelléktár egyéb területein (a tantervek, a tankönyvek, az értékelési eljárások, a tantestületi belső viszonyok, az iskolavezetés és a tantestület közti viszonyok, a segítő személyzet alkalmazása, az iskola és külső kapcsolatrendszere, a tanárok alapképzése és továbbképzése területén) megjelenő új megoldások is. A fiatal tanárok arról is „beszélnek”, hogy a mai magyar osztálytermi gyakorlatban egyre inkább megtalálhatóak a kétféle pedagógiai kultúra elemei.

Forrás: Nagy M., 2002b

Miután az eltérő fejlettségű régiókban a szociálisan rászorult tanulók aránya igen változó, a pedagógusok elsősorban a helyi igényeknek megfelelően szervezhetik meg iskolájuk életét, de egyúttal szem előtt kell tartaniuk a változó világ elvárásait is. Ezeket az elvárásokat – többek között – az Európai Unió is közvetíti, mely számos pályázati lehetőséget ígér a közeljövőben csatlakozó országoknak. Ennek tudatában egyre több tanár és tantestület vállalkozik arra, hogy kihasználva az uniós csatlakozással járó előnyöket, fejlessze szakmai színvonalát, diákjai tudását. Az oktatási-nevelési intézmények már a kilencvenes években pályázhattak az EU által szervezett oktatási programokra, például: Socrates, Leonardo da Vinci (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). Ezek a programok a közoktatás különböző területeit érintik – iskolai együttműködés, nyelvtanárok képzése, szakképzés, tanártovábbképzés stb. –, közös céljuk pedig az oktatási szféra humán erőforrásának a fejlesztése. Az elmúlt években az iskolák sok tapasztalattal lettek gazdagabbak mind a pályázat elkészítésében, mind a lebonyolításban és a disszeminációban. A pályázatot benyújtó oktatási intézményeknek azonban csak egy része nyerte el a kívánt cél eléréséhez szükséges anyagi fedezetet. A sikeres pályázásban és a projekt szakmai, technikai megvalósításában a rendelkezésre álló anyagi erőforrásokon felül nélkülözhetetlen szerepet töltek be a tanárok. Ők voltak azok, akik vállalták, hogy elvégzik az EU által előírt szakmai, koordinációs és adminisztratív feladatokat.

Az elmúlt években a minőségbiztosítás igénye a hazai oktatási szférában is egyre inkább teret nyert. A Comenius 2000 Közoktatási Minőségfejlesztési Program elindításá-

val ez az igény manifesztálódott, és mind több tantestület ismerte fel, hogy elengedhetetlen iskolájuk működési hatékonyságának növelése, oktatási-nevelési tevékenységük szakmai fejlesztése, a folyamatos önreflexió. A minőségfejlesztésben dolgozó tanárok új, egyfajta „menedzser” szerepkörben találták magukat. Feladatuk az volt, hogy felmérjék a társadalmi és a helyi igényeket, és a folyamatos önértékelés segítségével képesek legyenek biztosítani az ezeknek megfelelő szolgáltatásokat. Ez a tevékenység megnövelte a minőségbiztosítási munkában részt vevő iskolák presztízsét, de csak kis mértékben emelte a tanári pálya megbecsültségét (lásd még a *közvéleményről* szóló 7.4. alfejezetet).

7.2. Létszám és összetétel

A pedagógustársadalmat sok dimenzió mentén lehetne leírni, de ezek közül leginkább a létszámot, a nők arányát és a képzettség színvonalát, összetételét szokták használni. A pedagógusok létszáma a tanulók létszámához viszonyítva fontos hatékonysági mutató lehet, a nők arányának a változása a szakma presztízséről árulkodik, a képzettség színvonala pedig az oktatás minőségét tekintve nyújt fontos információt.

7.2.1. A pedagóguslétszámok alakulása

A világ fejlett országainak oktatáspolitikusai szerint az OECD tagállamainak többségében a *tanárhiány* okoz jelenleg és a jövőben fokozódó problémákat (*Education Policy Analysis, 2002*). Miután egyre kevesebb fiatal lép erre a pályára, ezért egyre több az idős tanár és emelkedik a betöltetlen tanári álláshelyek száma. Ez hosszú távon a minőségi munka ellenében hat. Pedig a „tanári minőség a tanulói teljesítmény legfontosabb meghatározó eleme” (*Teacher demand and supply, 2001*). Következésképpen a színvonalas, hatékony munkát végző pedagógusok megtartása és felvétele kulcsfontosságú az egész oktatásügy számára.

A világ fejlett államaival szemben hazánk oktatásügyét jelenleg nem veszélyezteti a tanárhiány, és előreláthatóan a közeljövőben sem kell számolni azzal a problémával, hogy a pedagógusok iránti igény összességében magasabb lenne, mint a rendelkezésre álló kínálat. Ugyanakkor az ország egyes elmaradott területein és bizonyos tantárgyak – informatika, idegen nyelvek, rajz, ének-zene – esetében láthatók a képzett munkaerő hiányának jelei (erről lásd a *szakma összetételéről* szóló 7.2.2. alfejezetet). Magyarországon a közoktatásban dolgozók nemzetközi összehasonlításban is jelentős arányt képviselnek a teljes munkaerőn belül.¹ Az OECD által közzétett adatok szerint 1995-ben az általános és a középiskolai tanárok a teljes foglalkoztatottak 4,2%-át tették ki (*Education at a Glance, 1998*), ez a szám 1999-ben 3,6%-ra csökkent, de így is Norvégia (3,7%) mögött a második legmagasabb arányt képviselik. Az OECD fejlett tagországaiban ez az arányszám átlagosan 2,6%-ot mutatott 1999-ben. A legkisebb arányú pedagógus-munkaerőt jellemzően a távol-keleti országok, Korea (1,4%) és Japán (1,5%) foglalkoztatta. Ugyanakkor a

¹ Az adatszolgáltatás során a tagállamok nem teljesen azonos, hanem a nemzeti oktatási rendszerükhöz illeszkedő módszertani eljárást alkalmaznak. Hazánk esetében a pedagógusok magas arányát részben az a számítási mód magyarázza, mely szerint a „tanárok” kategória alá sorolják az igazgatókat, a pedagógiai munkát segítő szakembereket (pl. logopédus, iskolapszichológus), a napközis nevelőket is mint közvetlen oktatási-nevelési tevékenységet ellátókat.

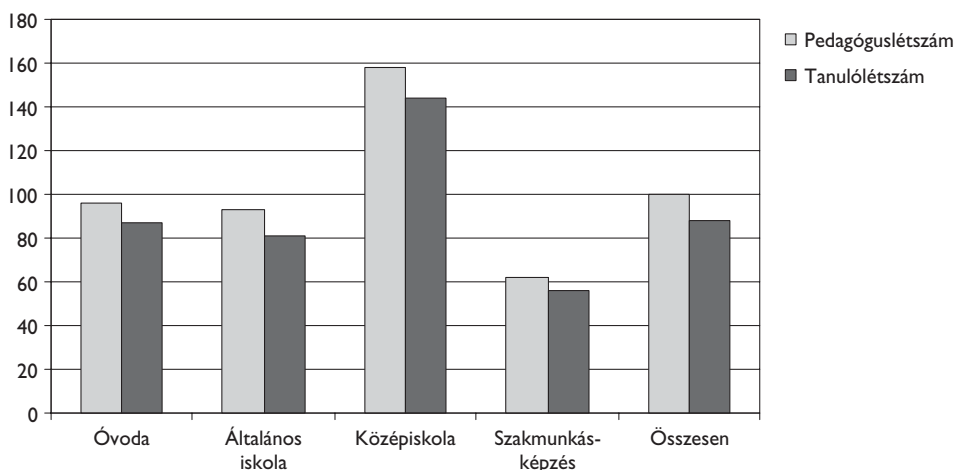
részmunkaidőben foglalkoztatott tanárok aránya hazánkban alacsonynak mondható, ami a munkaerő-gazdálkodás rugalmatlanságára utalhat (lásd *Függelék 7.1. táblázat*).

Minden ország közoktatási rendszerének fontos kérdése, hogy miként tudja összehangolni a tanári munkaerő keresleti és kínálati oldalát. A pedagógusok iránti kereslet azt mutatja meg, hogy hány tanár foglalkoztatása szükséges az adott oktatási rendszerben ahhoz, hogy a teljes iskoláskorú népesség szükségleteit a megfelelő módon ki lehessen elégíteni (*Teacher demand and supply, 2001*). A pedagóguslétszám iránti igényt mindenekelőtt a *tankötelezett tanulók létszáma* határozza meg. Ezen kívül meghatározó még a tanítási órák száma, az átlagos osztálylétszám, a tankötelezettség felső korhatára, a tanulók választott oktatási programjai, a tantervre vonatkozó politikák stb.

Hazánkban, az alacsony születésszámok következtében, a kilencvenes évek második felében fokozatosan csökkent a pedagógusokra jutó iskoláskorú népesség aránya (lásd még az *oktatás társadalmi és gazdasági környezetéről* szóló 1. fejezetet). Az 1990–2001 közötti időszakban a pedagógusok létszáma lényegében nem változott, míg a tanulók száma több mint 10%-kal csökkent (lásd *Függelék 7.2. táblázat*). Képzési szintenként azonban jelentős változásnak lehettünk tanúi. A pedagógusok létszáma többnyire követte a tanulói létszám alakulását, de nem ugyanolyan ütemben. Az óvodai intézményekben, az általános iskolákban és a szakképzés területén jelentősen csökkent a tanulók létszáma s ezzel párhuzamosan a pedagógusok létszáma is kevesebb lett, de sokkal kisebb mértékben. A középiskolákban a tanulók létszámának emelkedését szintén követte a pedagógusok száma, de ez utóbbinak a növekedése nagyobb mértékű volt. A demográfiai hullám és az iskolarendszerben bekövetkező szerkezetváltás következtében tehát a tanárok létszáma összességében nem csökkent, hanem átrendeződött a programtípusok között. Így például a szakmunkásképzés súlytalanodásával s ezzel párhuzamosan a szakközépiskolák bővülésével a szakiskolai tanárok ez utóbbi programtípusban jelentek meg, így a tanárok létszáma is ez utóbbinál emelkedett meg (lásd *7.1. ábra* és *Függelék 7.2. táblázat*).

7.1. ábra

A pedagógus- és tanulólétszámok változásai képzési programok szerint, 1990/91 és 2001/02 között (1990/91=100%)



Forrás: Jelentés... 2000 és OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számításai

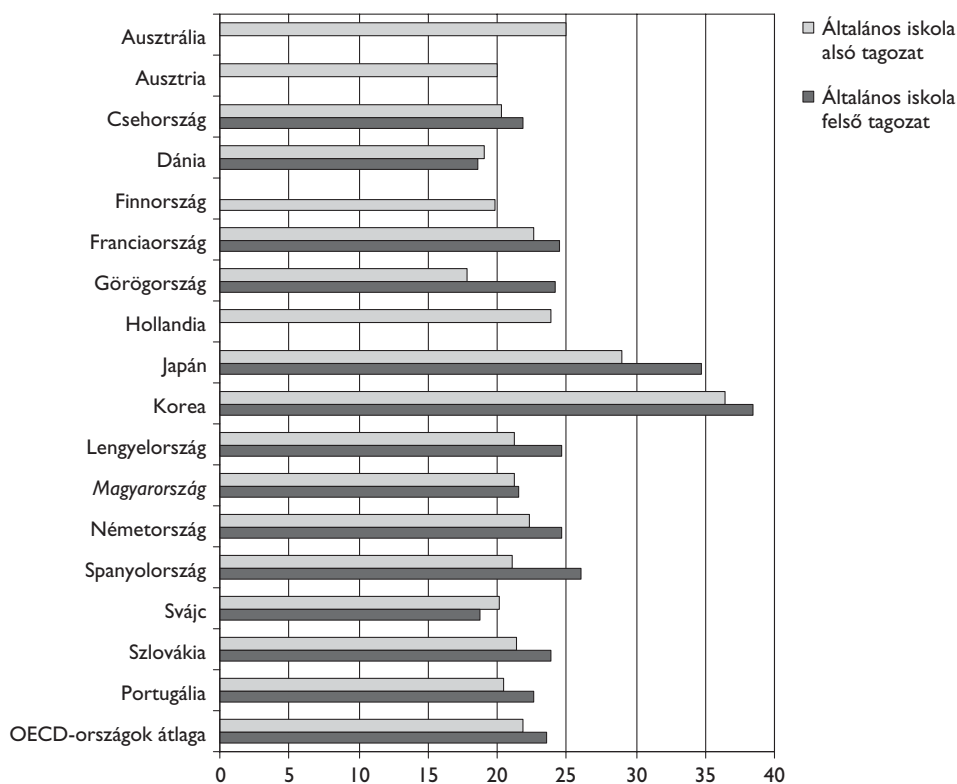
1999 és 2002 között a folyamatosan csökkenő tanulói létszám ellenére pedig már – a szakmunkásképzés kivételével – minden oktatási szinten nőtt a közoktatásban dolgozó pedagógusok létszáma. Ebben az időszakban az alapfokú oktatásban és az óvodai intézményekben közel 5%-kal csökkent a gyerekek létszáma, míg az itt dolgozó pedagógusok száma megközelítőleg 1%-kal nőtt. Bár a középiskolába járó tanulók száma alig változott ebben az időszakban, a pedagóguslétszám 10,5%-kal nőtt. Az összes oktatási-nevelési intézményt tekintve ebben az időszakban a pedagóguslétszám emelkedése 3%-os, a tanulószám csökkenése 2%-os volt (lásd *Függelék 7.3. táblázat* és a tanulói létszámadatokat tartalmazó *Függelék 4.13., 4.20. és 4.24. táblázatot*).

Az alacsony tanulószám és a magas tanárlétszám következménye a tanuló/pedagógus arány alacsony értéke (lásd még 3.7. *ábra*). Nemzetközi összehasonlításban az alapfokú oktatást tekintve hazánk a második legalacsonyabb értéket mutatja Dánia után. 2000-ben az egy tanárra jutó tanulók száma 10,9 volt, míg az OECD tagállamainak átlaga 17,7. A középfokú oktatás adatait tekintve a magyarországi 11,4-es érték már közelebb áll a 13,9-es OECD-átlaghoz (lásd *Függelék 7.4. táblázat*). A táblázat adataiból jól látható, hogy néhány ország kivételével – köztük Magyarország – az az általános tendencia, hogy az alapfoktól kezdve az oktatási szintek emelkedésével csökken az egy tanárra jutó tanulók száma. Hazánk azért kivétel, mert egyrészt az alapfokú oktatásban már erőteljesebben érzékelhető a demográfiai csökkenés, másrészt a középfokú oktatásban az expanziós folyamat miatt viszonylag magasabb tanulószámmal találkozunk. Feltételezések szerint minél alacsonyabb az egy pedagógusra jutó tanulók száma, annál előnyösebb a tanulók hozzáférése a tanítás erőforrásaihoz. Ugyanakkor ez megnöveli az oktatási szféra kiadásait, így viszonylag kevesebb anyagi erőforrás juthat a tanárbérek növelésére, az új technológiai beruházásokra stb. Egy nemzetközi tanulmány (*Stinebrickner, 1999*) megállapítása szerint a diák/tanár arány – szoros összefüggésben az osztálylétszámmal – jelentős szerepet játszik abban, hogy a pedagógusok mennyire tartják vonzóknak az iskolát. A tanárbérek szintje ebben a tekintetben azonban még fontosabb tényező (*Education Policy Analysis, 2002*). Az alacsony tanuló/pedagógus arány hazánkban inkább arra a helyzetre utal, hogy az oktatási rendszer teljes foglalkoztatottsága továbbra is maga után vonja az alacsony bérezés és az alacsony (pénzügyi) hatékonyság problémáját (lásd még a *közoktatás finanszírozásáról* szóló 3. fejezetet).

A fejlett országok viszonylatában Magyarország az *átlagos osztálylétszámot* tekintve a középmezőnyben helyezkedik el. Az alapfokú oktatás alsó tagozatán tanító pedagógus átlagosan 21 tanulóval foglalkozik a tanórán, s ez az érték az OECD 21,9-es átlaga közelében található (lásd 7.2. *ábra* és *Függelék 7.5. táblázat*). Az átlag mögött természetesen nagy szórás valószínűsíthető, mivel a kistélepülések alsó tagozatos osztályainak létszáma kevesebb, mint például egy megyeszékhely nagy iskolájában. Másrészt, széles körben alkalmazott a csoportbontás, főként egyes tantárgyak, pl. idegen nyelvek, matematika, testnevelés, technika esetében. Általános az a vélekedés, hogy kis létszámú osztályban jobban oda lehet figyelni a tanulóra, s ez főként a kisiskolásoknál és a hátrányos helyzetű gyerekeknél jelent előnyt. Nemzetközi vizsgálatok szerint azonban az osztálylétszám csökkentése más tanulócsoporthoz képest nem hozott jelentős javulást, ugyanakkor nagymértékben megemelte az oktatásügy kiadásait. Továbbá kimutatták, hogy a tanárok – mivel munkakörülményeik kedvezőbbek – elégedettebbek a kisebb létszámú osztályokban, de a költségnövekedés következtében stagnáló vagy csökkenő tanárbérek miatt pályaelhagyásuk esélye nő (*Education Policy Analysis, 2002*).

7.2. ábra

Átlagos osztálylétszám az egyes OECD-országokban a különböző iskolafokokon, 2000



Forrás: Education at a Glance, 2002

A pedagógusok munkaterheit többé-kevésbé jól jelző mutatószámok, mint a *tanítási idő* és a *munkaidő* nemzetközi összehasonlításban is elemezhetőek. Ezeket az adatokat azonban bizonyos óvatossággal kell kezelni, mert a különböző nemzeti oktatási rendszerekben ezek számítási módjai eltérhetnek. Az OECD tagállamai közül a hazai pedagógus-munkaerőre jutó tanítási óraszám alacsony értéket mutat. 2000-ben az alsó és a felső középfokon oktató tanárok éves tanítási ideje 555 órát tett ki (hatvan percben számolva), ami a nettó – a törvényben előírt – tanítási időt jelenti. Az általánosan elvárt túlórák, délutáni foglalkozások azonban nincsenek beleszámítva ebbe az értékbe, így a hazai adatok a legalacsonyabbak közé tartoznak az OECD tagállamai között (lásd Függelék 7.6. táblázat). A kötelező tanítási óraszám nemcsak a tanári pálya vonzerejét befolyásolja és hat a munkakörülményekre, hanem közvetve meghatározza a szükséges pedagóguslétszámot és a bérekre fordítható anyagi eszközök nagyságát is. Az oktatási tárca a 2001/2002-es tanévtől átlagosan 1,6 órával emelte meg az egyes pedagógus-munkakörökben tanítók heti kötelező tanítási óraszámát.² Az új kormányzati ciklus első – a közoktatási törvényt

² 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

módosító – intézkedéseinek egyike a megemelt óraszámok csökkentése, illetve a korábbi állapot visszaállítása volt, mely már a 2002/2003-as tanévben érvénybe lépett.³

A teljes munkaidőben foglalkoztatott tanárok *munkaidejét* hazánkban a közalkalmazotti törvény vonatkozó részei szabályozzák. Nemzetközi szinten a munkaidő meghatározása többféleképpen jelenik meg. Bizonyos országokban a tanári munkaidő egy hivatalosan meghatározott heti óraszámot jelent. Ebbe az időtartamba belefoglalják mind a tanítási, mind a nem tanítással eltöltött oktatási tevékenység, melyet a tanár vagy az iskolában, vagy azon kívül tölt el (Magyarország, Ausztria, Norvégia, Hollandia). Más hol a munkaidőt csak az iskolában eltöltött tanítási, illetve egyéb oktatási tevékenység teszi ki (Anglia, Spanyolország). Franciaországban és Finnországban csak egy konkrét tanítási óraszámot szabnak meg, a nem tanórához kötött iskolai tevékenység időtartamára nincs előírás. Az Amerikai Egyesült Államokban pedig a tanári munkaidő helyi (önkormányzati) vagy iskolai szinten szabályozott (*Education at a Glance, 2001*).

7.2.2. A szakma összetétele és rétegződése

A pedagógustársadalom összetételét az életkor, a nők aránya és a végzettség szintje szerint vizsgáljuk. Összességében az mondható el, hogy az elmúlt egy évtizedben a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok esetében az átlagos életkor és a nők aránya növekedett, a képzettség átlagos szintje viszont csökkent, miután a fiatalabb korcsoportokban a főiskolai végzettségűek aránya nőtt (*Varga J., 2003*).

Az 1990-es évek óta a fejlett európai államok többségében – mint korábban jeleztük – egyre inkább problémát jelent a pedagógustársadalom *előregedése* (*Key topics..., 2002*). A magasabb életkorú pedagógusok jóval nehezebben alkalmazkodnak az információs társadalom gyors változásaihoz, bár ezt ellensúlyozza, hogy fiatalabb kollégáikhoz képest sok hasznos tapasztalattal rendelkeznek. Másrészt az 50 éven felüli tanári munkaerő nagyobb költségvetési kiadást jelent, mivel a pályán eltöltött idő miatt ők már magasabb fizetési kategóriába esnek, és továbbképzésük is nagyobb költségeket emészt fel (*Teacher demand and supply, 2001*).

Magyarországon a pedagógus-munkaerő korösszetétele a nyugat-európai tendenciákhoz viszonyítva jelenleg kedvezőbb képet mutat. A kilencvenes években azonban a főállású munkaviszony keretében foglalkoztatott szakképzett pedagógusok életkor szerinti összetétele kedvezőtlenül alakult. Az önkormányzati és a központi fenntartású iskolákban dolgozó szakképzett pedagógusok *átlagos életkora* 1989 és 2001 között 38,1-ről 41,5 évre nőtt, az alapfokú oktatásban dolgozóké 37,2-ről 41 évre, a középfokon dolgozóké pedig 40,5-ről 43,1 évre emelkedett. (lásd *Függelék 7.7. táblázat*).⁴ 1992 és 2000 között a 30 évnél fiatalabb pedagógusok aránya a 17%-ról közel 12%-ra esett vissza, míg a 40 év feletti aránya megnőtt (lásd *Függelék 7.8. táblázat*).

Ugyanakkor 2001-ben – a nem állami fenntartású intézményeket is magában foglaló oktatási statisztika szerint – kedvezőbb a kép. A közoktatásban foglalkoztatott pedagó-

³ 2002. évi XXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 10. §.

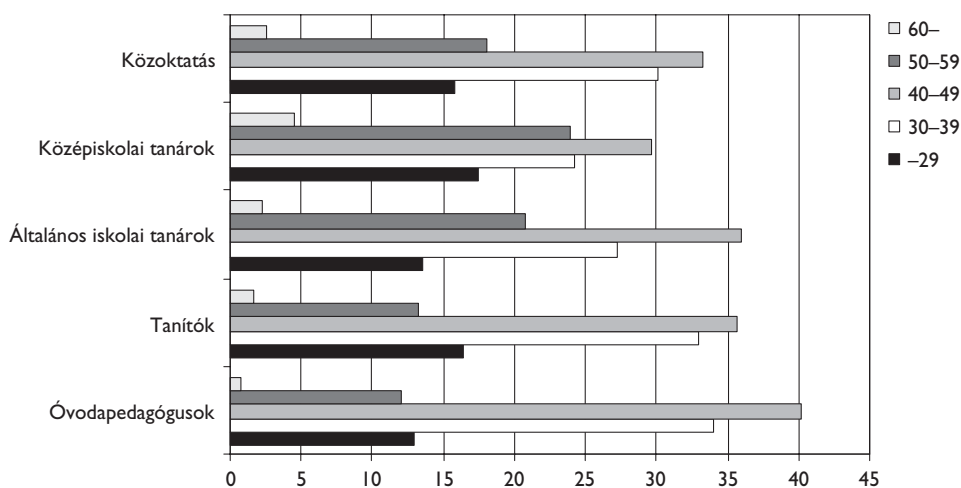
⁴ A kimutatás az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ által gyűjtött, Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek adatszolgáltatás (Bértarifa-felvétel) adatainak felhasználásával készült. A felvételt 1992 óta évente megismétlik, minden év májusában. Az adatgyűjtés a költségvetési intézményekben foglalkoztatottakról a helyi költségvetési intézményekben teljes körű, a központi költségvetési intézményekről az adatszolgáltatás 9%-os reprezentatív minta segítségével történik.

gusoknak majdnem 16%-a volt harminc éven aluli, 30%-a a harmincas éveiben járt, 33%-a 40–49 éves, 18%-a 50–60 év közötti volt, míg 2,6%-uk hatvan éves és idősebb (lásd Függelék 7.9. táblázat). Ez alapján az mondható, hogy a *nem költségvetési fenntartású iskolákban dolgozók kormegoszlása kedvezőbb, mint a települési önkormányzatok által fenntartott iskoláké*. Az egyházi és alapítványi fenntartású iskolák pedagógusainak közel 60%-a negyven évnél fiatalabb, ugyanakkor a helyi önkormányzati iskoláknál ez az arány 45%-ot tesz ki. Az idősebb kollégák (50 év feletti) aránya pedig magasabb – megközelítőleg 20% – az önkormányzati fenntartású iskoláknál, míg az alapítványi iskoláknál ez 12,5% (lásd Függelék 7.10. táblázat).

Ha a pedagógusok kormegoszlását oktatási szintenként vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a legegyszerűsebb eloszlást a középfokú intézményekben tanító tanárok mutatják, ahol viszonylag magasabb a fiatal oktatók aránya. Ugyanakkor itt a legnagyobb az 50 éven felüli tanárok aránya (28,5%) is. Minden oktatási-nevelési intézményben, hasonlóan az országos átlaghoz, a 40–49 év közötti korcsoportba tartozó pedagógusok aránya a legnagyobb. Ezek közül is az óvodapedagógusok emelkednek ki, ahol 40%-uk sorolható ebbe a korosztályba. A legkedvezőbb korösszetétel az általános iskolai tanítóknál található, ahol a pedagógusok közel fele nem érte még el a 40. életévét (lásd 7.3. ábra és Függelék 7.11. táblázat).

7.3. ábra

A különböző oktatási szinteken foglalkoztatott pedagógusok* életkor szerinti megoszlása, 2001 (%)



Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika számítása

* Összes feladatellátási helyen.

Az aktív foglalkoztatottakkal összehasonlítva feltűnő, hogy a pedagógusoknál több mint kétszer annyian (2,6%) dolgoznak még 60 éves kor felett is, mint más szakmákban, mely a tanári pálya fiatalodása ellenében hat. A szellemi, értelmiségi szakmákhoz viszonyítva azonban nincs nagy eltérés, a 40 év feletti életkorba tartozók megoszlása hasonló. Ugyanakkor a felsőfokú végzettséghez kötött munkakör miatt a tanári pályán nincsenek a 15–19 éves korcsoportba sorolható pályakezdők, és a 30 év alatti munkavállalók aránya is jóval kevesebb, mint más szellemi foglalkozásúaknál (lásd Függelék 7.12. táblázat).

Bár a hazai pedagógus-munkaerő életkora kedvezőbb sok fejlett európai országénál, *nemenkénti összetétele* – egyöntetűbb jellege miatt – hátrányosabbnak tekinthető. A nemzetközi összehasonlítást tekintve hazánkban a nők aránya minden oktatási szinten magasabb az OECD átlagánál (1999). A legjelentősebb különbség az alsó középfokon tanítók esetében fedezhető fel, ahol a hazai 85,5%-os női aránnyal szemben a tagországok átlaga 62,7%. Általánosan jellemző, hogy minél magasabb oktatási színtről beszélünk, annál nagyobb a férfi pedagógusok aránya. Míg hazánkban szinte csak nők foglalkoznak a kisgyerekekkel az óvodákban, addig Kanadában és Franciaországban az óvodapedagógusok több mint 20%-a férfi. 1999-ben Magyarországon a középfokú oktatási intézményekben dolgozó tanárok több mint a fele nő volt, ugyanekkor Svájcban és Dániában csak mintegy 30%-uk (lásd *Függelék 7.13. táblázat*). Összességében megállapítható, hogy nincs olyan ország, ahol az elmúlt tíz évben csökkent volna az oktatási rendszerben foglalkoztatott női munkaerő aránya (*Teacher demand and supply*, 2001).

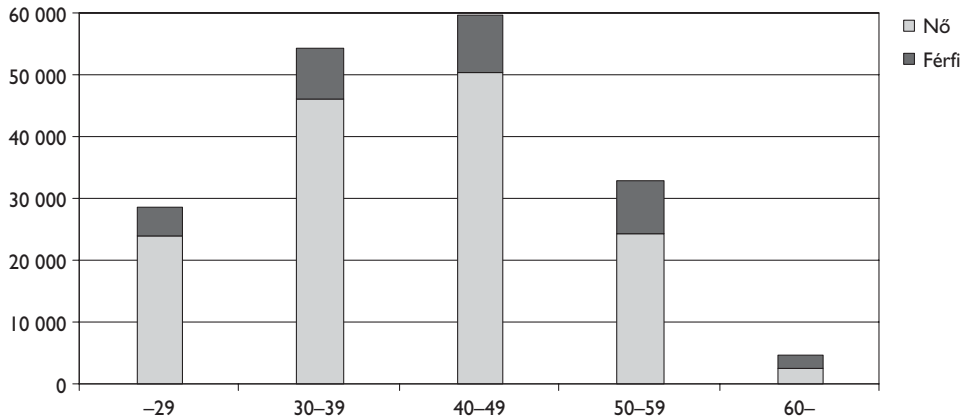
Magyarországon a tanári pálya elnőiesedése nem új keletű, mégis az 1990-es években a nők arányának erőteljesen növekedését figyelhettük meg a közoktatási szektorban. Az önkormányzati és a központi költségvetés által fenntartott iskolákban a pedagógus-munkaerőnek 75%-a volt nő 1992-ben, ez a szám az ezredfordulón már 82%-ra emelkedett. Az alapfokú oktatásban 85,4 százalékról 88%-ra, a középfokú oktatásban pedig 46,9 százalékról 61,1%-ra emelkedett ez az arány. A nők arányának növekedése a pedagógusok között tehát főleg a középfokú oktatásban volt jelentős (*Varga J., 2003*). 2001-ben a közoktatási rendszer egészében a nők aránya megközelítette a 82%-ot, de a fenntartó típusa szerint igen eltérő megoszlás fedezhető fel. A pedagógusok jelentős részét foglalkoztató települési önkormányzatok által fenntartott iskolákban a tantestület 84,4%-a nő, míg az alapítványi iskoláknál közel 71% ez az arány. Ez utóbbi abból is adódhat, hogy a nem kizárólag állami fenntartásból élő iskolákban magasabbak a kereseti lehetőségek, és talán az oktatói szabadság is szélesebb, így ez vonzóbb a férfi munkaerő számára. Az egyházi fenntartású iskolák valahol a kettő között található a maguk 78%-os női dominanciájukkal. A megyei fenntartású intézmények pedig – lévén többségében szakiskolák – nagyobb arányban alkalmaznak férfi tanárokat (lásd *Függelék 7.14. táblázat*).

A 2001-es oktatásügyi statisztikai adatok azt jelzik, hogy az idősebb korosztály körében magasabb a férfiak aránya. Míg az 50–59 éves korcsoportba tartozóknak 26%-a férfi pedagógus volt, addig a fiatalabbak (30 éven aluliak) körében ez az arány már csak 14%. Ha a közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok megoszlását életkor és nem szerint együttesen vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a fiatal, 30 év alatti, férfi munkaerő aránya igen alacsony (2,5%), pedig a 30–39 éves korosztályban még közel kétszeres (4,6%) az arányuk (lásd *7.4. ábra* és *Függelék 7.9. táblázat*).

Az önkormányzati és központi fenntartású intézményekben 1992–1997 között, a foglalkoztatásbővülés éveiben, megnőtt az alacsonyabb iskolai végzettségű munkavállalók aránya, miközben a felsőfokú végzettségűek aránya csökkent. Ennek elsősorban az volt az oka, hogy a felvettek nagyobb része nem pedagógus végzettségű, hanem egyéb, felsőfokú diplomát nem igénylő munkakört betöltő munkavállaló volt (*Varga J., 2002b*). 1997 után azonban növekedni kezdett a magasabb iskolázottságú foglalkoztatottak aránya, és így 2001-ben már 65%-uk rendelkezett felsőfokú diplomával (lásd *Függelék 7.15. táblázat*). Ha csak a pedagógus-munkakörben foglalkoztatottakat vesszük figyelembe, akkor a közoktatás egészét tekintve az elmúlt néhány évben nem látható nagy változás. Az elmúlt évtizedben leginkább a középiskolai tanári végzettségűek száma növekedett az expanziós folyamat hatására (lásd *Függelék 7.16. táblázat*).

7.4 ábra

A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok* megoszlása életkor és nem szerint, 2001



Forrás: OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa alapján Garami Erika és Imre Nóra számítása

* Összes feladatellátási hely.

A 2001-es oktatásügyi adatok szerint a fő munkaviszony keretében pedagógus-munkakörben alkalmazottak 3,1%-a nem rendelkezik pedagógiai képesítéssel. A *szakos képzés nélküliek aránya*, mely átlagosan 6,8% - nagyon változó a szakos tanítást végző pedagógusok között. Általában az mondható el, hogy a készségtárgyakat oktatók körében magasabb az adott tantárgyra vonatkozó képesítés hiánya. Így ének-zenéből közel 13%, technikából 14,5%, rajzból szintén 14% a képesítés nélküliek aránya. Feltehetően ennek az az oka, hogy a kistelepülési iskolák egy része nem tudja finanszírozni ezt az igényt. Magyarból, matematikából és történelemből kedvezőbb a helyzet, itt 3-4%-os ez az arány. A természettudományokat oktatók esetében ez valamivel magasabb (kb. 6%), és még ennél is kedvezőtlenebb képet mutat az idegennyelv-oktatás. A két legismertebb idegen nyelvnél – angol, német – a tanárok 9-10%-a még mindig képesítés nélkül oktat, mert köztudottan a szakképesítettek egy része a jobban fizető versenyszférában vállal állást (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet).

A kisebb településeken a 2001/2002-es tanévben az alapfokon jóval több volt a képesítés nélkül oktató pedagógusok aránya, mint a nagyobb településeken (lásd *Függelék 7.17. táblázat*).

7.2.3. A nem pedagógus iskolai dolgozók

Az elmúlt több mint egy évtizedben a közoktatási foglalkoztatásbővülés elsősorban nem a pedagógusok, hanem a közoktatásban dolgozó egyéb csoportok számát növelte. Míg a kilencvenes évek elején az önkormányzati és központi fenntartású oktatási intézményekben foglalkoztatottak több mint 67%-a pedagógus-munkakörben dolgozott, addig ez a mutató 2001-re 59%-ra csökkent. Ennek egyik magyarázata, hogy a vezető beosztásúak aránya növekedett. Ezzel egy időben megnőtt a felsőfokú végzettséget igénylő munkakörben (informatikus, orvos, könyvtáros stb.) dolgozók aránya is. Ugyanakkor az irodai és az ügyviteli jellegű foglalkozásokban dolgozók aránya az 1990-es évek eleje óta meg-

közéltől a felére csökkent. A szakképzettséget nem igénylő foglalkozásokban dolgozók (pl. takarítók, őrök) aránya pedig ebben az időszakban 15% körül stagnált (lásd Függelék 7.18. táblázat).

Az oktató-nevelő tevékenységet közvetlenül segítő⁵ körébe tartoznak a dajkák, a gyermek- és ifjúságvédelmi felelősök, a gyógypedagógiai asszisztensek, a szabadidő-szervezők, a pedagógiai asszisztensek, úszómesterek stb., akiknek a létszáma meghaladja a huszonnégyeszetet. Ez a szám előreláthatóan emelkedni fog, mivel a fejlett nyugat-európai államok jelenleg a hazainál nagyobb arányban foglalkoztatnak ilyen alkalmazottakat. Másrészt a hazai érdeklődést jelzi, hogy a közoktatási törvény 1999-es módosítása kötelezővé tette a háromszáz tanulónál nagyobb létszámú iskolákban szabadidő-szervező alkalmazását, valamint gyermek- és ifjúságvédelmi felelős foglalkoztatását az általános iskolai kollégiumokban. Az igény azonban ezen munkakörök iránt hamarabb merült fel, minthogy az erre a területre speciálisan képzett személyi állomány kinevelődött volna. Ezért a 2000. évi CXXXIII. törvény annyiban módosította ezt a rendelkezést, hogy az iskolákban és a kollégiumokban a szabadidő-szervező munkakör betöltése 2003. szeptember 1-jéig nem kötelező.

7.3. Foglalkoztatás és bérezés

7.3.1. A foglalkoztatási viszonyok változásai

A fejlett országok többségében előforduló tanárhiány szorosan összefügg a foglalkoztatottság jellegével, a bérek relatív nagyságával, a tanári szakma presztízsével. Az OECD szakmai anyagai szerint a pedagóguspálya vonzereje láthatóan csökkenőben van. A nők ma már könnyebben találnak állást más szakmákban is, így megélhetésként nem a pedagóguspályát választják. Ez főként a jól képzett, fiatal nőkre érvényes, akik korábban kevesebb munkalehetőséget találhattak az oktatási rendszeren kívül. Az Amerikai Egyesült Államokban egyes kutatási eredmények azt mutatják (Ingesoll, 2000), hogy a tanároknál magasabb a pályaelhagyás aránya (14,3%), mint más foglalkoztatottnál (11%). Az okok sokfélék lehetnek, de egy felmérés szerint a pályaelhagyók közül legtöbben személyes okokra hivatkoznak, sokan elégedetlenek szakmájukkal, ugyanakkor a nyugdíjazás a legkisebb arányban szerepel a megjelölt okok között (*Teacher demand and supply*, 2001).

Hazánkban egyelőre nem kell a tanárhiány általános jelenségétől tartani.⁶ A probléma inkább strukturális jellegű, bizonyos területeken a „túlfoglalkoztatottság” jelei tapasztalhatók, mely alacsony hatékonysághoz vezet, egyes szakmák, tantárgyak esetében viszont hiányoznak a megfelelő képesítésű pedagógusok. Ez a probléma folyamatosan újratermelődik, mivel a tantervi reformok nyomán újabb műveltségterületek kapnak

⁵ Magyarországon a több mint másfél százezres pedagógus-munkaerő mellett dolgoznak azok a pedagógiai munkát segítő alkalmazottak, akik 2001-ben 23 400 főt tettek ki. Az oktató-nevelő munkát segítő szakemberek mellett a közoktatásban dolgozik még megközelítőleg 65 ezer ügyintéző, iskolatitkár, személyzeti előadó, műszaki dolgozó, oktatástechnikus és ügyviteli gépkezelő (OM 2001/2002. évi oktatástatistikai adatbázisa).

⁶ A tanárhiány ellen hatnak olyan strukturális tényezők, mint például a nyugdíjkorhatár felemelése, a kereseti viszonyok javítása, a tanítási óraszámok csökkentése, vagy olyan tervezett lépések, mint a teljesítményszorzó bevezetése stb.

nagyobb hangsúlyt a változó társadalmi igényeknek megfelelően. A továbbképzések ugyanakkor viszonylag gyorsan, de mégis inkább csak követik ezeket az új igényeket.

A 2001/2002-es tanévben elvégzett iskolai szintű adatfelvétel eredményei azt mutatták, hogy az általános iskolák többségében az elmúlt öt évben nem létesült új pedagógus státus, amely a megkérdezett intézményvezetők közel negyede jelezte, hogy erre sor került. A középfokú oktatási intézmények többségében viszont létesült új pedagógusstátus, ez a középfokú expanzió hatásaként is magyarázható (*Iskolai szintű adatfelvétel, 2001/2002*). Ugyanakkor mindkét oktatási szinten az iskolaigazgatók közel egyötöde számolt be arról, hogy az elmúlt öt évben voltak el tőlük pedagógus státust, ami arra mutat rá, hogy a fiatal, diplomás tanárok elhelyezkedése nem könnyű (lásd *Függelék 7.19. és 7.20. táblázat*). Ezt támasztják alá azok az oktatásstatisztikai adatok, melyek szerint 2001-ben, a pedagógus munkakörben dolgozók több mint 4%-a nyugdíjas volt, a *pályakezdek* aránya viszont nem érte el a 2%-ot (3536 fő). Ennek magyarázata a rugalmatlan munkaerő-gazdálkodásban és a viszonylag alacsony bérekben keresendő. A pedagógus-foglalkoztatottságot tekintve tehát alacsony a rotáció, kevés fiatal, frissen végzett tanár kerül a pályára. A tanítók esetében ezen valamelyest változtathat a 2003. évi törvénymódosítás azon rendelkezése, mely az ötödik-hatodik évfolyamokon ilyen képesítésűek alkalmazását szorgalmazza.⁷

Egy – a *pályakezdő diplomások elhelyezkedését vizsgáló*⁸ – kutatás szerint a főiskolai végzettségű tanítói, illetve tanárdiplomával rendelkező pályakezdek ugyanakkor könnyebben helyezkednek el, és kisebb valószínűséggel lesznek munkanélküliek, mint a nem pedagógiai felsőfokú végzettséggel rendelkező pályakezdek. A pedagógusdiplomával rendelkező pályakezdek körében az egyetemi végzettség viszont inkább hátrányt jelent, mivel kisebb valószínűséggel helyezkednek el, mint a főiskolai végzettségűek. A munkaviszony stabilitása szempontjából viszont már az egyetemi diploma jelent előnyt, mivel ennek birtokában – a kutatási eredmények szerint – nagyobb eséllyel lehet állandó és határozatlan idejű munkaszerződéshez jutni. A pedagógusdiplomával rendelkezők körében a bérrel való ösztönzés mechanizmusának gyengesége miatt a munkaviszony stabilitása erőteljesebb szelekciós és ösztönzési kritériumként működik, mint a nem pedagógusdiplomával rendelkezők esetében (*Galasi, 2002*).

A már említett iskolai szintű adatfelvétel eredményei szerint az iskolák közel egyharmadában volt 2001-ben *betöltetlen álláshely*, melyek többségét hivatalosan meg is hirdették (lásd *Függelék 7.21. és 7.22. táblázat*). Ez a statisztikai adatok szerint pontosan 5376 álláshelyet tett ki, ami nem tekinthető alacsonynak (*OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa*). A Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium Foglalkoztatási Hivatalának felmérése alapján készített rövid távú munkaerő-piaci prognózis alátámasztani látszik ezt a jelenséget, mely szerint 2003 első félévében a pedagógus-munkakörhöz kapcsolódó foglalkozások alapvetően nem szerepelnek a túltelített foglalkozások, szakmák körében, sőt egyes megyékben a felsőfokú és középfokú oktatási intézményben viszonylag jelentős igény jelentkezik tanári állások betöltésére (*Szép, 2003*). Ez nem jelenti azt, hogy hazánkban a tanárhány általános jelenségével kellene számolni, és a betöltetlen álláshelyek száma sem jelenti azt egyértelműen, hogy ne jelentkezne rá szakképzett

⁷ 2003. évi LXI. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról, 17. §.

⁸ Fialat Diplomások Életpálya Vizsgálata (FIDÉV), 1999 és 2000.

pedagógus. Előfordulhat, hogy a fenntartó nem hirdeti meg az álláshelyet, mivel inkább az iskolában dolgozó tanárok bérét emeli – túlóradíj címén – a fenntartott státusból.

A pedagógusok körében viszonylag alacsony a munkanélküliség aránya. A foglalkoztatottak száma 1998 óta emelkedni kezdett, miközben a regisztrált munkanélküli pedagógusok száma a kilencvenes évek közepétől csökken. Így 2002-re a pedagógusok körében a regisztrált munkanélküliek a foglalkoztatottaknak már csak a közel 2%-át tették ki, míg ez az arány az 1996/1997-es évben még 3,4% volt (lásd Függelék 7.23. táblázat). A regisztrált munkanélküliek közt 2002-ben a legnagyobb arányt az általános iskola felső tagozatán tanító tanárok képviselik. Emellett még az óvodapedagógusok és a tanítók körében volt viszonylag magasabb a munkanélküliek száma. Az elmúlt több mint egy évtizedben az 1997-es és a 2000-es év volt az, mikor – a többihez viszonyítva – magasabbra ugrott a regisztrált munkanélküli pedagógusok száma. Az ezredforduló óta – végzettségtől függetlenül – általános csökkenés figyelhető meg. A legnagyobb arányban az álláshelyet kereső óvodapedagógus végzettségűek száma csökkent (lásd Függelék 7.24. táblázat).

7.3.2. A jövedelmi viszonyok alakulása

Az OECD tagállamaiban, az utóbbi években észlelhető kisebb-nagyobb mértékű tanárhiány arra figyelmeztet, hogy a tanári pálya presztízse csökkenőben van. Ez utóbbi jelenség pedig szoros kapcsolatban áll a pedagógusoknak a más szakmákhoz viszonyított alacsony bérével. A világ fejlett országaiban a pedagógusbérekre fordított összegek teszik ki a közoktatási kiadások legnagyobb hányadát, ugyanakkor az OECD idősoros adatai szerint az 1994–2000-es periódusban a tanári jövedelmek nagysága, igaz országonként eltérő mértékben, de csökkent. Mind az alapfokon, mind az alsó középfokon tanító tanárok esetében a legnagyobb csökkenés Írországnál, Portugáliánál és Spanyolországnál figyelhető meg (*Teacher demand and supply*, 2001). Ez a tendencia pedig hatással van a pedagógus munkájának minőségére is. Azt, hogy kik választják, illetve kik maradnak a tanári pályán, nagymértékben függ a kereseti viszonyoktól, de befolyásolják még a munkavégzés egyéb feltételei is, pl. tanítási teher nagysága, a tanítási körülmények biztonsága stb. Amerikai kutatási eredmények (*Ingesoll*, 2000) szerint, a pályaelhagyás legfőbb oka az alacsony pedagógusbérekben keresendő, de szerepet játszik még az elégtelen adminisztrációs támogatás, a tanulókkal kapcsolatos fegyelmezési problémák és a diákok alacsony motivációs szintje (*Teacher demand and supply*, 2001).

Az OECD hosszú idő óta törekszik arra, hogy a pedagógusbérekre vonatkozóan nemzetközi szinten is összehasonlítható mutatót hozzon létre, mint például a vásárlóerőparitáson számított éves kereset vagy az egy tanítási órára eső jövedelem, kiküszöbölve a tagországok eltérő gazdasági fejlettségéből adódó torzító hatásokat. A legelterjedtebb mutató a tanárok éves átlagos keresete az egy főre eső GDP-hez viszonyítva. Ezt az indikátort azonban bizonyos fenntartásokkal, annak tudatában kell használni, hogy ez a törvényben előírt és nem a tényleges kereseteket veszi figyelembe, illetve nem tartalmazza az alapbéren felül kapott egyéb anyagi juttatásokat.⁹ A pedagógusbér nagyságát célszerű összevetni olyan egyéb indikátorokkal, mint pl. a kötelező tanítási órák száma,

⁹ Hazánkban az adatszolgáltatás az Országos Munkaügyi (Módszertani) Központ által gyűjtött, Az egyéni bérek (illetmények) és keresetek adatszolgáltatás (Bértarifa-felvétel) adatainak felhasználásával történik.

az egyéb munkaterhek, az osztálylétszámok, ezek ugyanis együttesen hatnak a tanári munka minőségére. Ha ezek alapján vizsgáljuk a magyar oktatási rendszert, akkor az adatok azt mutatják, hogy nemzetközi tekintetben a hazai pedagógusok az átlag alatt keresnek. Ha az egy főre jutó GDP arányában vizsgáljuk az éves fizetéseket, akkor azt láthatjuk, hogy ez az arány Magyarországon a második legalacsonyabb, Csehország után (lásd *Függelék 7.25. táblázat*). Ugyanakkor nálunk a tanítási terhek és az osztálylétszámok is alacsonyabbak az átlagosnál (lásd *Függelék 7.5. és 7.6. táblázat*).¹⁰

Az OECD által számított tanárbéradatok figyelembe veszik az egyes országok eltérő fejlettségét. A vásárlóerő-paritáson alapuló értékek szerint a magyarországi tanári fizetések a legalacsonyabbak közé sorolhatók. 2000-ben a pályakezdő általános iskolai tanárok fizetése 6086 USD volt, melynél kevesebb a tagállamok között nem volt. A Csehországban foglalkoztatott pedagógusok is ennél többet (7043 USD) keresnek évente. Az a tény, hogy a cseh pedagógusok keresete magasabb, mint a magyar tanároké, miközben az egy főre eső GDP-hez viszonyított pedagógusbérek esetében a két ország sorrendje éppen fordított, arra utal, hogy gazdasági teljesítőképességünkhöz képest a tanárbérekre többet fordítunk, mint a csehek. Az OECD-átlag az általános iskola alsó tagozatán tanítók esetében 21 469 USD volt, mely közel háromszorosa a magyarországi adatnak. Nemzetközi összehasonlításban a tizenöt éves gyakorlattal rendelkező tanárok anyagi megbecsültsége sem kedvezőbb, mint fiatalabb kollégáiké. A középfokú oktatási intézményekben dolgozó tanárok fizetése évente 10 896 USD-t tett ki, mely a cseh (11 381 USD) és a török (13 038 USD) tanárbérekhez közelít, ugyanakkor megközelítőleg hatszor ennyit keresnek a Svájcban foglalkoztatott pedagógusok (65 041 USD) (*Education at a Glance, 2002*).

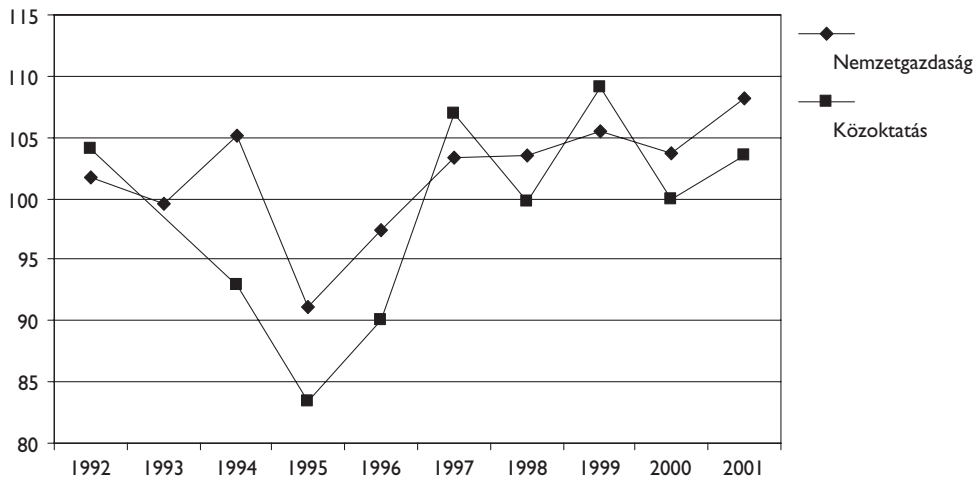
7.3.2.1. A közoktatásban foglalkoztatottak keresete

A közoktatásban dolgozók keresete 1992-ben a nemzetgazdasági átlagkeresettől 8%-kal maradt el. 1992 és 1996 között a közoktatás egészének relatív kereseti pozíciója további 10 százalékponttal romlott, a középfokú oktatásban dolgozóké 21 százalékponttal, az alacsony fokú oktatásban dolgozóké 7 százalékponttal. A közoktatásban dolgozók bruttó átlagkeresete 2001-ben 1992 óta a legalacsonyabb szintre, a nemzetgazdasági átlagos keresetek 80 százaléka alá süllyedt (lásd *Függelék 7.26. táblázat*). A reálkereset növekedési üteme eltérően alakult a nemzetgazdaság egészében és a közoktatásban. 1995-ig a reálkeresetek a nemzetgazdaság egészében is csökkentek, de a csökkenés mértéke a közoktatás esetében jóval nagyobb volt, mint a nemzetgazdasági átlag (lásd 7.5. ábra és *Függelék 7.27. táblázat*). 1997 után egy-egy évben (1997-ben, 1999-ben) a különböző bérkorrekciók eredményeként a reálkeresetek emelkedése a közoktatásban még meg is haladta a nemzetgazdasági átlagot, de ez sem tudta megakadályozni a közoktatás relatív kereseti pozíciójának további romlását a vizsgált periódus végére (*Varga J., 2002b; 2003*) (lásd *Függelék 7.26. táblázat*).

¹⁰ A kisebb csoportmértékű nagyobb méretű iskolákban igazán hatékony, ahol megfelelő képzettségű szaktanárok állnak rendelkezésre. A magyarországi alacsony osztálymértékű kis iskolákkal szemben, ahol nem mindig áll rendelkezésre a megfelelő színvonalú infrastruktúra és pedagógus. Ezért az alacsony fajlagos mutatók nálunk nem annyira a minőségi oktatás lehetőségét, mint inkább a hatékonyságproblémát jelezzik.

7.5. ábra

A reálkeresetek növekedési ütemének alakulása a nemzetgazdaságban és a közoktatásban, 1992–2001 (%)



Forrás: Varga J., 2003

Ugyanakkor a 2000–2001-es időszakban a költségvetési szférán belül a közigazgatási szférában ugyan dinamikusabb volt a növekedés (26,3%), de az oktatásban dolgozók átlagkeresete is 20,2%-kal haladta meg az előző évi bruttó átlagkereseteket. Ez magasabb volt nemcsak a versenyszférában, de a nemzetgazdaság összességében tapasztalható keresetnövekedési ütemnél is. 2002-ben az oktatási szférában még az előző évinél is nagyobb arányú keresetnövekedés történt (33,5%), melynek következtében a 2001. évi 97 647 Ft összegű bruttó átlagkereset 124 759 Ft-ra ugrott, megelőzve a nemzetgazdaságban dolgozók bruttó átlagkeresetének nagyságát (lásd Függelék 7.28. táblázat).

A közoktatásban dolgozók relatív kereseti pozíciójának tényleges változását azonban az átlagkeresetek alakulása csak kevéssé tudja leírni, mivel a közoktatásban foglalkoztatottak összetétele – az iskolázottság, nem és életkor szempontjából – jelentősen különbözik a nemzetgazdaság egészében vagy a versenyszférában foglalkoztatottak összetételétől. A közoktatási szektorban dolgozók iskolai végzettsége magasabb, mint a nemzetgazdasági átlag, és a nők aránya is jóval nagyobb, mint a versenyszférában vagy a nemzetgazdaság egészében. A közoktatási foglalkoztatásnak ezek a sajátosságai a közoktatási átlagkereseteket részben lefelé (a női foglalkoztatás magas aránya), részben felfelé (a felsőfokú végzettségűek magas aránya) tolják (Varga J., 2002b).

Ha a közoktatásban foglalkoztatottak *iskolai végzettség szerinti átlagos kereseteit* a nemzetgazdaság egészében megfigyelhető átlagos, végzettség szerinti keresetekkel hasonlítjuk össze, akkor azt látjuk, hogy a közoktatásban dolgozók kevesebbet keresnek, mint az ugyanolyan végzettségűek a nemzetgazdaság egészében. Közülük is a legnagyobb mértékű lemaradás az egyetemi végzettségűek esetében tapasztalható: ők a kilencvenes évek közepén az átlagos egyetemi végzettségűek keresetének még a 60 százalékát sem érték el. 1999–2000 között ugyan jelentősen javulás történt, de még mindig több mint 28 százalékkal kerestek kevesebbet a közoktatásban dolgozók, mint általában az egyete-

mi végzettségűek (lásd *Függelék 7.29. táblázat*). A közoktatásban dolgozó, főiskolai végzettségűek kereseti lemaradása ennél jóval kisebb volt, de még így is átlagosan 12 százalékkal kerestek kevesebbet (2000), mint egy átlagos, főiskolai végzettségű foglalkoztatott a nemzetgazdaságban (*Varga J., 2002b*). A 2002. év végén történt közalkalmazotti béremelés ezen a helyzeten minden bizonnyal valamelyest változtat.

A közoktatásban dolgozó különböző végzettségű és beosztású foglalkoztatottak között – a minimálbér nagymértékű emelése következtében – bérfeszültség alakult ki, ugyanis míg az alacsony végzettséggel rendelkezők kereseti lemaradása 2000-ben csak 13%-os volt a nemzetgazdasági átlaghoz képest, addig a középiskolai végzettségűeké már 25-30 százalékos (lásd *Függelék 7.29. táblázat*).

7.3.2.2. A közoktatásban dolgozó pedagógusok jövedelmi helyzete

A pedagógusok körében a kereseti különbség az életpálya első szakaszában a legnagyobb. Egy átlagos egyetemi végzettségű pályakezdő keresete több mint kétszer annyi, mint a tanári pályát kezdő egyetemi végzettségű pedagógusé. Az életpálya tizedik évére (35 év körül) ez a kereseti különbség már háromszorosára nő. Az ennél hosszabb gyakorlati idővel rendelkező pedagógusok esetében ez a különbség az életkor haladtával fokozatosan csökken. Ennek magyarázata a közalkalmazotti bérrendszer struktúrájában keresendő, mely szerint a pedagógusok alapilletménye (és teljes keresete) az életkor előrehaladtával együtt növekszik (*Varga J., 2003*).

A legnagyobb kereseti különbség az egyetemi végzettségű férfi pedagógusok és az egyetemi végzettségű férfiak átlagos keresete között figyelhető meg. Ez főként a pályájukat kezdő fiatal munkavállalók esetében jelentős, itt közel háromszoros ez a különbség a nem pedagógus foglalkoztatottak javára. Ugyanakkor a legkisebb kereseti veszteség a tíz évnél hosszabb ideje pedagógusként dolgozó, főiskolai végzettségű nőket éri, főként, ha figyelembe vesszük a pedagóguspályával együtt járó egyéb előnyöket, mint például a munkaviszony stabilitását, a hosszabb nyári szabadságot, a közalkalmazotti kedvezményeket stb. (*Varga J., 2003*).

Ha kizárólag a pedagógus-munkakörben dolgozók egymáshoz viszonyított kereseteit vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy a középiskolai tanárok és az általános iskolai tanítók, tanárok keresete közeledett egymáshoz. 1992-ben az átlagos középiskolai tanár még majdnem harminc százalékkal többet keresett, mint az átlagos általános iskolai tanár, tanító; 1999-ben pedig már csak kevesebb, mint húsz százalékkal. Az óvónők és a képzés nélkül dolgozó pedagógusok keresete 1992-ben alig valamivel volt alacsonyabb az átlagos általános iskolában dolgozó tanítóknál és tanároknál: 2000-re ez a különbség megnőtt, az óvónők 16 százalékkal, a képzés nélkül dolgozó pedagógusok 32 százalékkal kerestek kevesebbet az általános iskolai tanítóknál, tanároknál (lásd *Függelék 7.30. táblázat*).

A különböző településeken tanító pedagógusok kereseti különbségei viszonylag állandóak maradtak az 1992–2000 közötti időszakban. A fővárosban foglalkoztatott szakképzett tanárok munkabére a legmagasabb, ennél a megyeszékhelyeken dolgozók keresete megközelítőleg 6%-kal alacsonyabb. A legrosszabbul fizetettek a községben tanító kollégák, akik a Budapesten dolgozókhöz képest 2000-ben 15%-kal kerestek kevesebbet (lásd *Függelék 7.31. táblázat*).

A pedagógusok jövedelmi viszonyait az alapilletményen felül meghatározzák a különböző bérpótlékok, illetve az egyéb jövedelemforrások. A közoktatásban foglalkoztatott pedagógusok és nem pedagógusok keresetének összetétele nem különbözik jelentősen egymástól. Az alapilletmény mind az összes foglalkoztatott, mint a pedagógusok

jövedelmének csaknem háromnegyedét teszi ki. A további 10%-ot a túlmunkadíj és helyettesítési díj, és újabb 10%-ot a havi és nem havi rendszerességgel kifizetett prémiumok adják (ez utóbbiba tartozik a 13. havi fizetés is) (lásd *Függelék 7.32. táblázat*). A besorolási alapilletményen kívüli kereseti elemek aránya az életkorral párhuzamosan növekszik. Általában minél hosszabb a gyakorlati időtartam, annál nagyobb részt tesznek ki az alapilletményen kívüli különböző pótlékok, egyéb jutalékok (lásd *Függelék 7.32. táblázat*).

A szakképzett pedagógusok keresetének összetétele különbözik iskolai végzettségi csoportok szerint is. Az alapilletményen kívüli kereseti elemek aránya a végzettség emelkedésével együtt növekszik, az egyetemet végzett tanárok esetében a legmagasabb (plusz 37 százalék körüli), ami arra utalhat, hogy az iskolák – az adott törvényi szabályozási keretek mellett – töreksenek a képzettebb pedagógusok megtartására (lásd *Függelék 7.33. táblázat*).

Az elmúlt években a hazai oktatáspolitikai több lépést tett annak érdekében, hogy a pedagógusbérek, ha nem is nemzetközi viszonylatban, de emelkedjenek. Így került sor a szakmai szorzó bevezetésére, mely 1999. január 1-jétől 2001. szeptember 1-jéig nem nőtt jelentősen (1,16–1,19), ám ettől kezdve 1,43-as értékkel számoltak a 2000. évi CXXXIII. törvény¹¹ szerint. A szakmai szorzó 2002. augusztus 31-ei hatállyal megszűnt, szeptember elsejétől átlagosan 50%-os közalkalmazotti illetményemelés történt, mely a tanárok anyagi megbecsülésén igyekezett javítani.

Az alapilletmények felemelése utáni keresetekről még nem állnak rendelkezésre adatok, de ennek hatásáról bizonyos becslések és előrejelzések adhatók.¹² Ezen előrejelzések alapján az alapilletmény emelése után a közoktatásban dolgozó, főiskolát végzett nők kedvező helyzetbe kerülnek. Az életpálya 9-10. éve után keresetük még magasabb is, mint az egyéb területen dolgozó azonos gyakorlati idejű, főiskolát végzett nők (lásd 7.6. *ábra és Függelék 7.34. táblázat*). Az egyetemi végzettségű férfi tanárok esetében is csökken az elmaradás, de még így is az életpálya 10. évére az egyetemet végzett férfiak az oktatás területén kívül több mint kétszer annyit keresnek, mint a hasonló végzettségű férfi pedagógusok. Bár e csoport esetén a 2002. évi béremelés hatására a keresetekben eddig meglévő háromszoros különbség kétszeresre enyhül, de ez még mindig valószínűleg kevés ahhoz, hogy az egyetemi végzettségű, életpályájuk elején lévő férfiakat a közoktatásba vonzza, vagy a pályán tartsa. Az egyetemi végzettségű nők és a főiskolát végzett férfiak esetében továbbra is a legfiatalabb korcsoportok könyvelhetik el a legnagyobb, és jelentős – bár a korábnál kisebb – kereseti veszteséget, ha a közoktatásban dolgoznak. Esetükben az azonos képzettségi szintű, gyakorlati idejű és neműek átlagos keresete az életpálya 10. évére több mint másfélszerese a közoktatásban dolgozókének (*Varga J., 2003*).

A szimuláció tehát azt mutatja, hogy a béremeléssel elsősorban a főiskolát végzett nők, közülük is a 10 évnél hosszabb gyakorlati idővel rendelkezők nyerne a legtöbbet. A korábnál kevesebbet vesztenek a 15-20 év gyakorlati idővel rendelkező egyetemi végzettségű nők. Nem vált viszont sokkal vonzóbbá – a relatív kereseti helyzetet tekintve – a pedagóguspálya a fiatal férfiak, különösen az egyetemi végzettségűek és a fiatal, egye-

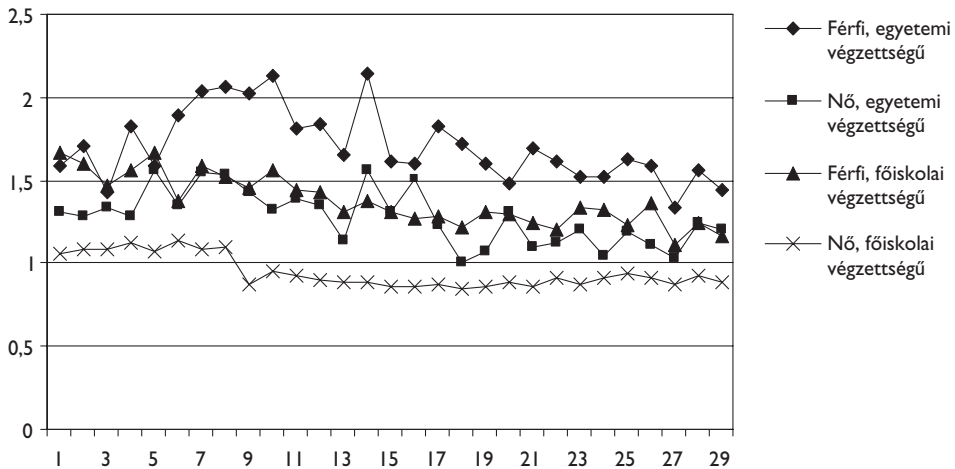
¹¹ 2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről.

¹² A 2001-es Bértarifa-felvétel (OMMK) kereseti adatainak felhasználásával egy szimulált helyzet mutatható be az alapilletmények emelése utáni állapotról. A szimulált keresetek a korábbi alapilletmény átlagosan 50 százalékkal megemelt értékének és az egyéb kereseti elemek változatlan értékének összegéből adódnak. A számításokat Varga Júlia végezte el.

temi végzettségű nők számára. Ezért a 2002 őszén történt béremelésnek a pedagógusok nem, korcsoport és képzettségi szint szerinti kedvezőtlen átrendeződésének megállítására csak csekély hatással lehet (Varga J., 2003).

7.6. ábra

A 2002. évi alapilletmény-emelés várható hatása a kereseti arányokra a gyakorlati idő függvényében



Forrás: Varga J., 2003

Megjegyzés: A főiskolai végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete a főiskolai végzettségű szakképzett pedagógusok 2002. évi alapilletmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, és az egyetemi végzettségű nem pedagógus foglalkoztatottak átlagos keresete az egyetemi végzettségű szakképzett pedagógusok alapilletmény-emelése utáni (szimulált) keresetének arányában, gyakorlati idő szerint, nemenként

7.4. A tanári szakma fontossága a közvéleményben

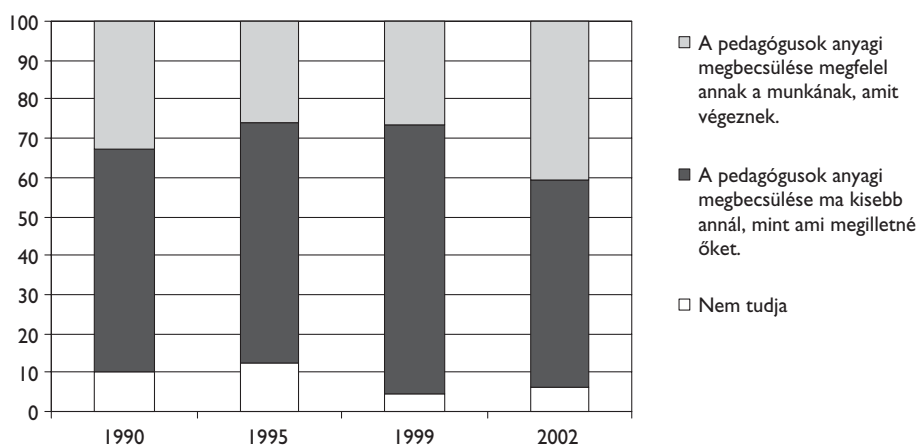
2002-ben a lakosság 31%-a vélte úgy, hogy nagyon nagy, és 48%-a úgy, hogy nagy szerepe van a pedagógusoknak abban, hogy Magyarország sorsa hogyan alakul a következő évtizedekben (*Közoktatás a közvéleményben, 2002*). A lakosság elégedett a tanárok felkészültségével és a tanulók értékelésével is (lásd *Függelék 7.35. táblázat*). Ugyanakkor a jó tanulói teljesítmények a lakosság szerint leginkább a gyerek tehetségének és a családnak tudhatóak be elsősorban, és csak harmadsorban annak, hogy jó a tanár (lásd *Függelék 7.36. táblázat*). A magas iskolázottságúak és azok, akiknek a családjában van pedagógus, gondolják az átlagnál nagyobb mértékben azt, hogy annak, hogy a tanár szereti a gyereket, fontos szerepe lehet a tanuló eredményességében.

Az elmúlt néhány év távlatában emelkedett azok aránya, akik közepesen vonzó pályának látják a tanári hivatást, s csökkent azoké, akik szerint ez a szakma a fiatalok számára egyáltalán nem vonzó (lásd *Függelék 7.37. táblázat*). A pedagóguspályának a közvélemény szerinti vonzóbbá válását valószínűleg a 2002. szeptemberi pedagógus-béremelés is befolyásolhatta, mivel a közvélemény-kutatás adatfelvétele ebben az időszakban történt. Egyrészt ezt támasztja alá az is, hogy a pedagógusok életkörülményeinek javítása mint államilag kiemelt feladat 2002-ben jóval hátrébb sorolódott, mint korábban

(lásd *Függelék 7.38. táblázat*). Másrészt erre utal az is, hogy bár mindig is többen gondolták, hogy a pedagógusok megbecsültsége kisebb annál, mint ami megilleti őket, de arányuk 2002-re csökkent. Ugyanakkor 2002-ben a felnőtt lakosságnak már több mint a 40%-a osztotta azt a véleményt, hogy a pedagógusok annyit keresnek, amennyit megérdemelnek. Ez 1990 óta a legnagyobb arány (lásd 7.7. ábra és *Függelék 1.24. táblázat*). Ugyanakkor itt is feltűnően eltérően vélekednek az alacsonyabb és a magasabb iskolázottságúak. Utóbbiak, és azoknak, akiknek a családjában van pedagógus, sokkal inkább gondolják úgy, hogy a pedagógusok alulfizetettek. Azok is inkább hajlanak arra a vélekedésre, hogy a tanárok alulfizetettek, akik úgy gondolják, hogy az oktatás színvonala romlott. Ez arra utal, hogy a színvonalromlás egyik alapvető okának éppen a pedagógusok alacsony bérezését vélik.

7.7. ábra

A közvélemény a pedagógusok anyagi megbecsüléséről, 1990, 1995, 1999 és 2002 (%)



Forrás: Oktatásügyi közvélemény-kutatások, 1990, 1995, 1999 és 2002

7.5. Pedagógusképzés, a pedagógusszakma folyamatos fejlesztése

Az ezredforduló pedagógusszakmájáról, a szakmára való felkészülésről egyre gyakrabban úgy beszélünk, mint folyamatos fejlesztésről, illetve önfejlesztésről, azaz egy olyan folyamatról, amely a felsőoktatási intézményben folyó, pedagógusdiplomát adó képzéstől a pályára lépés során, a „terepen” történő betanuláson át vezet, és a pedagógusstátusz megszerzésével sem ér véget. Ilyen értelemben persze nem sokban különbözik sem más szakmáktól, sem pedig a pedagóguspálya korábbi gyakorlatától, amelyben többé-kevésbé fellelhetőek voltak ezek az elemek. Ami mégis új, az az, hogy egyrészt ennek a folyamatnak az egyes fázisai egyre inkább intézményesülnek, ahol diplomák, képző intézmények, új képzési formák, pénzügyi támogató rendszerek, új szakmai szerepek, képzési anyagok stb. társulnak a fejlesztés mindegyik fázisához. Másrészt nagy figyelem irányul az egyes szakaszok közti visszacsatolások, a folyamat önkorrekciónak a megte-

remtésére. E folyamatok irányításában meghatározó szerepük van a kormányzati fejlesztési politikáknak, de a pedagógusszerep változásának is. A 21. század tanáráról egyre inkább úgy gondolkodunk, mint a saját szakmai fejlődésében önállóan és öntevékenyen működő értelmiségre. Ez jelentős elmozdulást jelent: kiterjeszti a tanároknak az európai oktatási rendszerekben korábban megszokott (inkább az osztálytermi munka megszervezésére korlátozódó) felelősségét. A pedagógusszakmára való felkészülés mint egy életen át tartó folyamatos fejlesztési, önfejlesztési folyamat, ma még a legtöbb oktatási rendszerben inkább mint vágyott cél jelenik meg, azonban ez a cél az utóbbi évek fejlődési folyamatait mindenütt erősen meghatározza.

Ezek a változások összhangban vannak a tanári szakma fent említett, nemzetközi méretekben tapasztalható átalakulásaival, problémáival. A társadalmi-technikai változások gyorsasága, a munkaerő-piaci feltételek változásai, a tanári autonómia növekedése ma már nemcsak a viszonylag nehézkesebben mozgó nagyrendszerek (pl. a tanárképzés nemzeti rendszereinek) átalakítását kívánja meg, de egyre inkább szükség van arra is, hogy a pályára készülő vagy már ott lévő pedagógusok *maguk* váljanak képessé saját fejlődési útjaik megtervezésére, az új tanári kompetenciák megszerzésére. Ugyanakkor a képzés-továbbképzés nagy rendszereinek alkalmasnak kell lenniük e lehetőségek rugalmas felkínálására. Ezzel párhuzamosan mindenütt erősödnek a változások követésével (monitorozásával), illetve a képzés minőségének biztosításával kapcsolatos igények (és gyakorlatok) is.

A szakmai fejlődés egy életen át tartó folyamatában a magyarországi tanárok legnépesebb csoportját a továbbképzések potenciális alanyai, a már pályán lévő, a közoktatásban dolgozó mintegy 170 ezer pedagógus jelenti. Ennél jóval kisebb azok száma, akik ma az alapképzésben a tanári pályára felkészítő kurzusokon vesznek részt (a 2002/2003-as tanévben kb. 37 500 nappali tagozatos hallgató) (lásd *Függelék 7.39. táblázat*). A frissen a pályára lépők száma viszont évek óta meglehetősen alacsony szinten mozog (évente a pályán lévők kb. 0,4-2,6%-a) (*OM 2001/2002. évi oktatásstatisztikai adatbázisa*).

7.5.1. Az alapképzés változásai

A pedagógusképzés az utóbbi évtizedben nagy horderejű változásokon ment át, mind az intézményi keretek, mind a jogszabályi háttér, mind a hallgatói létszámok terén. E folyamatok bemutatását és elemzését ugyanakkor jelentősen megnehezíti az, hogy a változásokról nem folyik szisztematikus adatgyűjtés, a folyamatok monitorozását nem írja elő jogszabály (mint például a pedagógus-továbbképzés területén, ahol a változások nyomán követésére rendszeres időszakonként törvényi előírás kötelezi az oktatásirányítást¹³). A képzőintézmények nagymértékű autonómiája és különbözőségeik miatt így meglehetősen nehéz átfogó képet nyerni a változásokról.

7.5.1.1. A pedagógushallgatók számának alakulása

Általában a pálya presztízsének egyik mutatójaként tartják számon azt, hogy milyen érdeklődés mutatkozik a képzés iránt. A nemzetközi tapasztalatok e téren igen eltérőek. Néhány országban (pl. Skóciában, Írországból, Finnországból, Svédországból és Izlandon) verseny van a tanárképző kurzusokra történő bejutásért, míg másutt (pl. Angliában,

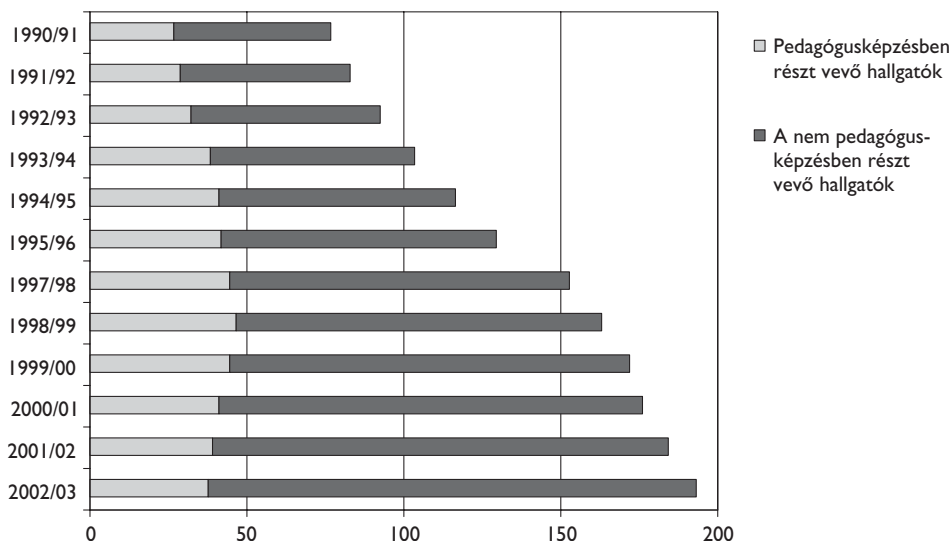
¹³ 277/1997. (XII. 22.) Kormányrendelet a pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásairól és kedvezményeiről.

Franciaországban, Németországban, az Egyesült Államokban, Új-Zélandon vagy Ausztráliában) nehéz megfelelő számú jelentkezőt találni, különösen egyes szakokon (pl. a matematika, a természettudományok vagy az üzleti tanulmányok tanárainak a képzése terén). Ez utóbbi országokban, az adott szakterületeken nem ritka a megfelelő végzettség nélküliek alkalmazása. Ez is oka lehet annak, hogy 2001 márciusában az európai kormányfők Stockholmban megállapodást kötöttek arról, hogy foglalkozni fognak a pálya vonzóbbá tételének kérdéseivel (Coolahan, 2002).

A hazai adatok e téren ellentmondásos fejleményekről számolnak be. Míg a kilencvenes évek elején az általános felsőoktatási expanzióból a pedagógusképzéssel foglalkozó intézmények hasonló lendülettel vették ki a részüket, ez a növekedés az évtized végére (az 1998/1999-es tanévtől kezdődően) már megtorpant, és a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók száma azóta folyamatos csökkenést mutat (lásd 7.8. ábra és Függelék 7.39. táblázat). Így amíg 1990/1991-ben a pedagógusképzésben részt vevők a felsőoktatásban részesülő nappali tagozatos hallgatók több mint egyharmadát (35%-át) tették ki, az 1998/1999-es tanévre ez az arány – a részt vevők abszolút számának növekedése ellenére – már csak 29% volt. 2002/2003-ra viszont a pedagógusképzésbe beiskoláztottak aránya – abszolút számuk folyamatos csökkenése mellett – már az összes hallgató egyötödét sem érte el (19%).

7.8. ábra

A pedagógusképzésben és a nem pedagógusképzésben részt vevő nappali tagozatos hallgatók száma, 1990/91–2002/03 (ezer fő)



Forrás: Jelentés..., 2000; 1999/2000–2002/2003: Csésziné Máriás Emőke számítása

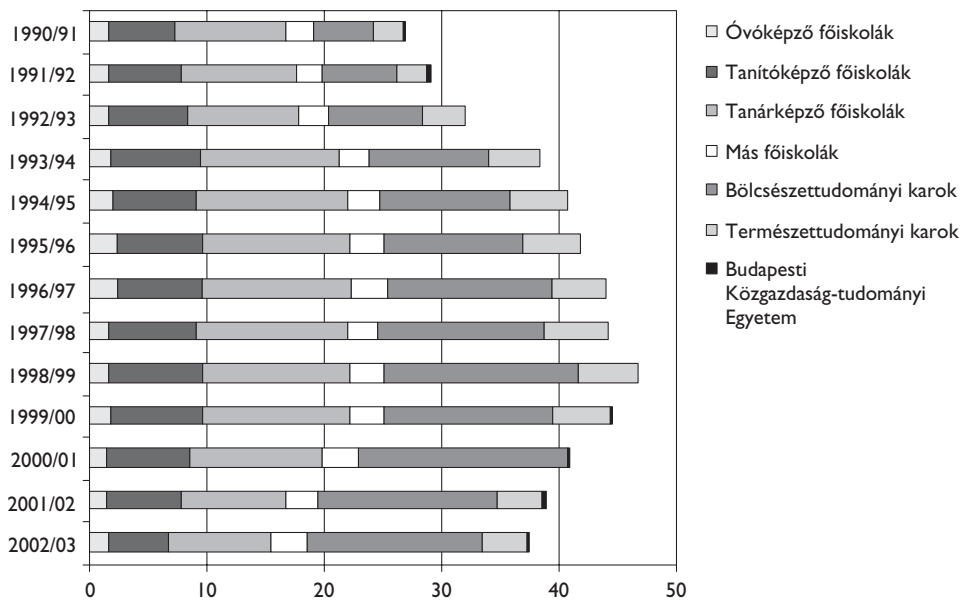
Hogy ez a pálya presztízsének csökkenésével van-e összefüggésben, vagy a felsőoktatásban jelentkező hallgatók mérlegelik-e realisabban a pályán való elhelyezkedési lehetőségeiket, azt a pusztán adatok alapján nehéz lenne megállapítani. Az mindenesetre elmondható, hogy nemzetközi összehasonlításban még így is túlságosan magasnak tűnik a felsőoktatásban a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók aránya nálunk. Míg pl.

2000-ben az OECD-országokban a felsőoktatási intézmények hallgatói között a pedagógusképzésben részt vevők átlagosan 18,2%-ot képviseltek, az akkori magyar adatok (24,4%) ezt jóval meghaladták (*Education at a Glance, 2002*).

A pedagógusképzés hazai belső arányainak vizsgálata azt mutatja, hogy a kilencvenes évek eleje óta tapasztalható csökkenés a pálya kevésbé „konvertálható” területein (az óvó- és tanítóképzésben) folyamatos volt, míg az egyetemi szintű képzés aránya a teljes pedagógusképzésen belül folyamatosan nőtt (lásd 7.9. ábra és Függelék 7.39. táblázat). Míg az óvó- és tanítóképzésben részt vevők az 1990/1991-es tanévben a pedagógushallgatók 27%-át tették ki, arányuk 1998/1999-re 21, 2002/2003-ra pedig már 18%-ra csökkent le. A tanárképző főiskolákon, a műszaki főiskolákon és a tanárképzést is folytató művészeti felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók aránya 1990 és 2002 között 44%-ról 32%-ra csökkent. Folyamatosan növekvő arányban részesülnek viszont az egyetemeken a pedagógusképzésből, az itt tanuló hallgatók aránya 29%-ról 50%-ra nőtt a vizsgált időszakban. Ma tehát a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók fele tanul az egyetemeken. Ezen belül is meghatározó létszámot jelentenek (az összes pedagógushallgató 40%-át) a bölcsészettudományi karokon tanár szakos diplomát (is) szerezeni szándékozó hallgatók.

7.9 ábra

A pedagógusképzésben részt vevő hallgatók, a képzés típusa szerint, 1990/91–2002/03 (ezer fő)



Forrás: Jelentés..., 2000; 1999/2000–2002/2003: Csécsiné Mária és Emőke számítása

Arról nincsenek adataink, hogy az oktatói létszámok és az infrastruktúra átalakulásai hogyan követték az arányok változását, mint ahogy arról sem, hogy a képzés szintjének ilyenfajta emelkedéséből mennyit profitált a közoktatás. Gyanítható, hogy e folyamatokat alapvetően spontán hallgatói mozgások irányítják, és sem tudatos kormányzati, sem felsőoktatási intézményi politikák nem állnak mögöttük. A hallgatók egzisztenciális érdeke a többféle diploma megszerzése, ami nem feltétlenül párosul a pedagógusmesterség iránti érdeklődéssel, netán elkötelezettséggel, sőt feltehetőleg a pályára lépési szán-

dékkal sem. A tanárképzéssel foglalkozó egyetemi részlegeknek pedig nincs módjukban – a képzés professzionalizmusának, komolyságának megőrzése érdekében – a képzés korlátlan választhatóságával szemben fellépniük. Ennek – a normatív finanszírozás kerekei között – az elemi anyagi érdekeltségük is ellentmondana (*Brezsnyánszky-Sümeгинé, 2002*). A pedagógusképzés szakmai színvonalának emelése érdekében az utóbbi években bevezetett változások végrehajthatóságát (lásd *következő alfejezet*) azonban ezek a folyamatok megkérdőjelezzik.

Érdeemes kitérnünk a pedagógusképzés egy olyan területére, amely szerkezetében jórészt eltér annak hagyományosabb intézményeitől, s amelyre – talán a közoktatási rendszer változásai következtében – az utóbbi időben nagyobb figyelem irányul: a *szakmai tanárképzés és szakoktatóképzés* területére. Az oktatás négy nagyobb szakcsoportban folyik (agrár, egészségügyi, közgazdász és műszaki), többnyire nem a szakmai és pedagógiai képzés egyidejű, egymással párhuzamos (*concurrent*) formájában valósul meg, hanem a szakmai képzésre ráépülő (*consecutive*) pedagógusképzés útján, egyetemi vagy főiskolai szinten. A középiskolai oktatás kilencvenes években bekövetkező expanziója, különösképpen a 13. és 14. évfolyamok megjelenése és elterjedése új keresletet teremtett e szakos tanárok iránt. Bár e területen is problematikus a pályára kerülés és maradás kérdése, az ilyen végzettséggel rendelkezők számára az utóbbi években egyre nagyobb keresletet támaszt a piaci szféra: a munkaerőképző központok, illetve a vállalati képzőhelyek világa.

Általában azonban elmondható, hogy a mai magyarországi pedagógusképzés egyik legsúlyosabb, annak hatékonyságát, minőségét és tervezhetőségét is meghatározó ellentmondása az, hogy – különösen az egyetemeken folyó képzésben – többségbe kerültek azok a hallgatók, akik vagy nem is szándékoznak tanult (pedagógusi) szakmájukban elhelyezkedni, vagy ha szeretnének is, a munkahelyi kínálat nem mindig felel meg az elvárásaiknak.

7.5.1.2. Az intézményi változások

A felsőoktatást – és benne a pedagógusképzést – az utóbbi évtizedben érintő egyik legfontosabb változás az 1950-es évektől felaprózottá vált struktúra átalakítása, az európai felsőoktatási intézményi trendeknek megfelelő regionális nagyegyetemek létrehozása, az egyetemi integráció volt. Mindamellet az erős belső differenciálódással jellemezhető pedagógusképzés a 2002/2003-as tanévben is a 65 magyarországi felsőoktatási intézményből 33-ban jelen volt; összesen 68 karon, 444 alapképzési szakon folyt. Jogszabályi szinten ezt a szerteágazó struktúrát tartalmában, a minden tanár szakon közös tanári képesítési követelményeket meghatározó kormányrendelet¹⁴, illetve a szakcsoportokat és a szakcsoportok közismereti és szakmai tanári besorolását, valamint a tanárszakok szerkezeti felépítése szerinti csoportosítását tartalmazó kormányrendelet¹⁵ hivatott összefogni. Ezen túl azonban, a közismereti tanárképzés képzési követelményeit négy¹⁶,

¹⁴ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet.

¹⁵ A felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről szóló 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet.

¹⁶ A bölcsész szakcsoportban a 129/2001. (VII. 13.) Kormányrendelet, a természettudományos szakcsoportban a 166/1997. (X. 3.) Kormányrendelet, a művészeti szakcsoportban a 105/1998. (V. 23.) Kormányrendelet, a testkulturális szakcsoportban pedig a 44/2002. (III. 21.) Kormányrendelet.

a szakmai tanárképzés és szakoktatóképzés képzési követelményeit pedig újabb négy¹⁷, különálló kormányrendelet írja elő, és önálló jogszabály rendelkezik a gyógypedagógusképzés¹⁸, valamint a tanító- és óvóképzés¹⁹ képesítési követelményeiről (S. Faragó, 2002).

A széttagoltság nem csak az intézmények és a bennük folyó oktatás, illetve képzési követelmények sokféleségében jelentkezik. A tanárképzés több szakmai egység (szaktanszékek, szakmódszertani egységek, gyakorló- és bázisiskolák, helyi és vidéki iskolák, közoktatási intézmények) együttműködésének eredménye, közös teljesítménye. Az együttműködés kulcsát a közös funkció, a szaktudományi, módszertani, gyakorlati szakemberek koordinált tevékenysége, egyeztetett szabályok mentén történő kooperációja jelenti. A tanárképzés olyan képzési projekt, amelyben önálló státusú és többféle feladatot ellátó szakmai egységek egyeztetett cél érdekében működnek együtt (Brezsnyánszky–Sümeginé, 2002).

A tanárképzés projektjének működtetéséhez azonban nem adottak a projektfinanszírozás lehetőségei (a felsőoktatásban rövid időre bevezetett tanárképzési normatívát – EPED – 1998-ban eltörölték), az oktatásban együttműködő feleknek a – képzésenként eltérő mértékű – hallgatói normatívákon kell megosztóznuk. Másrészt – és ez talán még fontosabb – gyakorlatilag hiányzik az intézményesen kijelölt és elfogadott „projektmenedzser” is, azaz a pedagógusképzés szakgazdája, a képzésért egészében véve és elemenként is döntéshozói felelősséggel rendelkező és döntéseiért elszámolással tartozó irányítói szint, testület vagy intézmény.

Intézményi szinten ma nagyon különböző megoldásokkal találkozunk. A hazai felsőoktatásban egyedülálló módon, a mai Debreceni Egyetem (DE) elődintézményében (az egykori KLTE-n) 1993/1994-ben jött létre, és azóta folyamatosan működik a Tanárképzési Kollégium. Hasonlóan átfogó megoldásnak tűnik a Budapesti Közgazdaság-tudományi és Államigazgatási Egyetem elődintézményében már a hetvenes évek közepe óta formálódó reform folyamányaként 1999-ben megalapított Tanárképző és Tanártovábbképző Központ létrehozása (amely ráadásul a képzés és továbbképzés folyamatoságát is megjelenítette), amely aztán – az egyetemi átszervezés eredményeként – 2000-től közvetlenül a rektor alá tartozó, központi szervezeti egységként működik, Tanárképző Központ néven (Kovács–Perjés, 2002). Ezzel ellentétes folyamat zajlik napjainkban a Pécsi Tudományegyetemen, ahol a korábban közvetlenül a rektor alá tartozó, több kar számára képzést nyújtó Tanárképző Intézet egyik egyetemi karba történő integrálása folyik. Ugyanakkor például az ELTE-n 2003 szeptemberétől önálló Pedagógiai és Pszichológiai Kar indul. Valószínű azonban, hogy ma az integrált egyetemeken a tanárképzési „projekt” működtetésében, mindennapos gyakorlatában inkább azt tarthatjuk jellemzőnek, hogy a széttagolt érdekek és az ad hoc döntések dominálnak, és az általános tanárképzési tárgyakat oktató egységek többnyire maguk igyekeznek a tanárképzésben érdekelt egyéb karoktól a saját működési feltételeik megteremtéséhez szükséges forrásokat „behajtani”.

Úgy tűnik, mintha kissé hasonló folyamatok kezdenék jellemezni még az olyan, korábban kizárólag tanárképzéssel foglalkozó, és egyetemi integrációban önállóságukat

¹⁷ Az agrár szakokon a 146/1998. (IX. 9.) Kormányrendelet, az egészségügyi szakokon a 3/2003. (I. 8.) Kormányrendelet, a közgazdasági szakokon a 4/1996. (I. 18.) Kormányrendelet, a műszaki szakokon pedig a 157/1996. (X. 22.) Kormányrendelet.

¹⁸ 168/2000. (IX. 29.) Kormányrendelet.

¹⁹ 158/1994. (XI. 17.) Kormányrendelet.

megőrző intézményeket is – például az egri vagy a nyíregyházi főiskolát –, ahol a tanárképzés iránti kereslet drasztikus visszaszorulása az intézményeket továbblépésre készítette. Ezek az intézmények új profilokat, piackonform szakokat indítottak el, szervezeten pedig elindultak a „karosodás” irányában. E folyamatban az eredeti „főprofil”, a tanárképzés ma éppúgy keresi a helyét, mint a nagyegyetemi körülmények között.

A pedagógusképzést folytató intézmények szerveződése nem volt (és máig sem) alkalmas közös stratégia kialakítására (S. Faragó, 2002). Az intézmények vezetőiből álló konferenciák (a Rektori, illetve a Főigazgatói Konferencia) belső strukturálódása karok szerint történik, így a pedagógusképzésért való átfogó felelősség éppúgy nem (vagy csak esetlegesen) tud megjelenni, mint az egyes intézmények szintjén. Viszonylag kedvezőbbnek tűnt a 16. korábban önálló, és kizárólag óvodapedagógus- és/vagy tanítóképzéssel foglalkozó főiskolák helyzete, amelyek olyan közös szervezetet (Tantervfejlesztő Bizottságot) működtettek, amely alkalmas volt a szakmai koordinációra (S. Faragó, 2002). Civil kezdeményezésként működik a Tanárképzők Szövetsége, illetve az Óvó- és Tanítóképzők Egyesülete.

A képzés minőségéért, fejlesztéséért és értékeléséért az átfogó felelősség az oktatási tárcát terheli, ám annak szervezeti felépítésében a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés nem kap megfelelő hangsúlyt. A közoktatás területén korábban létezett Pedagógusképzési és Továbbképzési Osztály a kilencvenes évek elején, a felsőoktatás területén működött Pedagógusképzési Főosztály pedig az évtized közepén szűnt meg a minisztériumban. Ma mindkét területen csak egy-két munkatárs lát el a pedagógusképzéssel és -továbbképzéssel kapcsolatos feladatokat (S. Faragó, 2002).

7.5.1.3. Tartalmi változások

Az európai integrációs folyamatokkal egy időben megszoruló összehasonlító elemzések csak óvatos becslésekre vállalkoznak a rendkívül sokszínű és nemzeti hagyományokban gyökerezett európai tanárképzés tartalmi változásait illetően. Általában kiemelik azt az új jelenséget, ami főként az angol nyelvű országokban látszik tért hódítani: a képzésben minimumkompetenciákat (Anglia és Wales) vagy alapvető standardokat (az USA államai) határoznak meg (Buchberger et al., 2000). Észrevehetően erősödik a képzés gyakorlatias jellege, nő a közoktatási intézmények (az iskolák) szerepe a képzésben. Ennek talán legradikálisabb példája az angol tanárképzés, ahol a források egy része egyenesen az iskolákhoz kerül, és az iskolai betanító képzés válik a felkészítés szinte leghangsúlyosabb elemévé. Bár az ilyesfajta, szinte tanoncképzésszerű megoldás ritka, jól érzékelhető, hogy a tanárok felkészítésében ma mindenütt kisebb hangsúlyt fektetnek a hagyományos elméleti stúdiumokra, és a képzés tárgyait és módszereit is egyre inkább orientálja az iskolák gyakorlata, az ott jelentkező szakmai problémák. Ilyen új képzési területek, pl. az új információs és kommunikációs technikák (IKT) használata, az iskolai ügyintézési és menedzsmentismeretek, az eltérő tanulási igényű tanulókkal való foglalkozás, a viselkedési zavarokkal küzdő tanulók kezelése, a kulturális és etnikai másság kezelése, a szülőkkel való kapcsolattartás új formái stb. (Coolahan, 2002). A képzés ismeretátadó jellegével szemben erősödik annak „cselekedtető” jellege, azaz a hallgatónak nem *tudnia* kell, hogy mit csinál egy tanár, hanem ténylegesen *csinálnia, gyakorolnia* kell a tanult tevékenységeket. Ugyanakkor a képzésben erősödik az értékelés, az akkreditálás jelentősége is, amelyben az önértékelés, a képzőintézmény önreflexiója is fontos szerephez jut (Buchberger et al., 2000).

Nem ismeretlenek ezek a jelenségek a magyar tanárképzésben sem. A kilencvenes évek közepétől folyamatosan zajlik a képzés standardizálása, a követelmények meghatározása. Mint korábban említettük, tíznél több kormányrendelet született a képesítési követelményekről. A tanárképzés hazai résztvevői általában egyetértenek abban, hogy a szabályozás, különösképpen az egységes tanári képesítési követelményeket meghatározó 111/1997. számú (népszerű nevén: „a száztizenegyes”)²⁰, valamint a kreditrendszerű képzésre felkészítő 77/2002. számú kormányrendelet²¹ fontos lépés a tanárképzés fejlesztésében. Míg az előbbi „jelentősen előmozdította a tanári mesterség professzionális jellegének erősítését”, a kreditrendszerre történő áttéréssel „a tanulmányok korábban erősen szabályozott rendjét felváltotta a tanárszak és a kurzusok alig korlátozott megválasztásának rendszere. Ezek a változások azt követelnék, hogy a képzés tartalmi és módszerbeli korrekcióin túl emelkedjenek a képzéssel és a tanárszakosokkal szembeni követelmények, összehangoltabb, koordináltabb folyamatirányítás valósuljon meg” (Brezsnyánszky–SümeGINÉ, 2002).

A rendeletek megvalósításának gyakorlatáról kevés az információ. Gyanítható, hogy a mai tanárképzés fent leírt körülményei (a pályára valóságosan nem készülő hallgatók magas száma, a tanárképzési szakgazda többé-kevésbé általános hiánya, a tanárképzési egységek gyenge érdekérvényesítési készsége az integrálódó egyetemi nagy rendszerekben, a végrehajtással kapcsolatos információk hiánya) mellett igen eltérő gyakorlatokkal találkozhatunk.

Még problematikusabbnak tűnik a képzés gyakorlatiasabb jellegére vonatkozó elvárás. Bár ez jelen van a szabályozásban, a megvalósítást elsősorban az nehezíti, hogy az iskolák ma még nem igazán lépnek/léphetnek fel megrendelőként a tanárképzésben (nincs is rá igazán módjuk). „A köz- és felsőoktatás természetesnek tűnő együttműködési lehetőségeit számtalan tényező nehezíti. A munkaerő-áramlás – ha egyáltalán van ilyen – egyirányú. Az egyetemekről gyakorlatilag »kiöregedtek« a közoktatásból a felsőoktatásba került tudós tanárok. Az egyetemi karrier ma már csak kivételes esetekben engedi meg, hogy néhány éves iskolai szolgálat után valaki visszatérjen a felsőoktatásba. Nincs szervezeti, intézményes csatornája annak, hogy legalább a tanárképzés szaktárgyai esetében időlegesen behívhatók, »felsőoktatási szolgálatba állíthatók« legyenek középiskolai tanárok a státusuk veszélyeztetése nélkül. Az ellenkező irányú mozgás is csekély, és az oktatói presztízs csökkenésének tudatával terhelt... A szaktudományi képzés bizonyos területein kizárólag kutatókból lett tanárok oktatják a tanárjelölteket. Ez a tudományosság szempontjából előnyös helyzet pedagógiai értelemben paradoxon, hiszen valójában magasan kvalifikált, ám a tanári mesterség szempontjából »képzés nélküli tanárok« készítik fel a tanári professzióra a jelölteket” (Brezsnyánszky–SümeGINÉ, 2002).

De a fent elemzett intézményi problémák sem segítik a tanárképzés iskolai gyakorlathoz való közelítését, különösen nem az egyetemi szférában. Az egyetemi közgondolkodásban a szakmai és a (pedagógiai) tanári mesterség nem épült egybe. A létszámeredek, a normatív finanszírozás miatt a tanári modul terén jóval erőteljesebben érvényesülnek a tömegképzés jellegzetességei, mint a szaktudományos területen. Zsúfolt

²⁰ 111/1997. (VI. 27.) Kormányrendelet a tanári képesítés követelményeiről.

²¹ 77/2002. (IV. 13.) Kormányrendelet a felsőoktatási alapképzési szakok képesítési követelményeinek kreditrendszerű képzéshez illeszkedő kiegészítéséről.

előadótermek, nagyszámú és döntően írásbeli vizsgák, magas csoportlétszámok a gyakorlati foglalkozásokon, az időben és anyagiakban költséges képzési formák (pl. „terepgyakorlatok”, nagyobb lélegzetű dolgozatok) kerülése jelzi a tömegképzés kényszerpályáit az oktatásszervezésben (*Brezsnyánszky–Sümeginé, 2002*). Megjegyzendő, hogy ugyanakkor a tanító- és óvóképzést folytató intézményekben nagyobb hangsúly esik a gyakorlatra, itt a törvényben előírt gyakorlati képzés ideje is hosszabb.

A képzés „gyakorlatközelibbé” tételében, a „képzési projekt” megvalósításában fontos szerepet játszanak a pedagógusképzés hagyományos intézményei, a gyakorlóiskolák is. Az intézményi környezettel kapcsolatos problémák itt is érvényesülnek. Általános az a vélekedés is, hogy az e téren felhalmozott jó hagyományok a tömegoktatás körülményei között inkább a valóságos iskolai gyakorlatra való felkészítéstől zárják el a hallgatókat, hiszen a gyakorlóiskolák egy része a mai iskolarendszer egy szűk „elitjét” jelenti. Úgy tűnik, ma magának a gyakorlati terepnek az újraértelmezésére lenne szükség. Ezt a szándékot jelzik a vonatkozó rendelkezések is. A 111/1997. kormányrendelet például a gyakorlóiskolákban folyó alapozó jellegű gyakorlati képzés mellett a külső gyakorlólhelyeken is előír kötelező tanítási gyakorlatot.

Az egyes képzőintézmények új tartalmi kínálatáról egyelőre nem rendelkezünk áttekintő információval. Erre vonatkozóan a Tanárképzők Szövetsége Pedagógiai Szakosztálya 1993-ban végzett egy, a tanárképzést folytató intézmények 67%-ára kiterjedő

Szakirányú továbbképzési szakok

Szakirányú továbbképzési szakok, amelyeket a felsőoktatási intézmények 2001. január 1-től saját hatáskörben indíthatnak: közoktatási vezető, mentálhigiénés, nyelv- és beszédfejlesztő pedagógus, tanügy-igazgatási, felnőttoktatási szakértő, vezető óvodapedagógus, gyermektáncoktató, addiktológiai konzulens, felsőoktatási diák-tanácsadói, tehetségfejlesztési, tanító, fejlesztési (differenciálói), óvodapedagógus, fejlesztési, óvodapedagógusi, tanítói gyógytestnevelés, egészségfejlesztő mentálhigiénikus, fogyatékosok együttnevelési (integrációs) pedagógiája, gyógypedagógiai rehabilitációs konzultáns, mozgókép- és mediakultúra, rehabilitációs foglalkoztató terapeuta, szociális menedzser, közhasznú menedzser, szupervizor, pedagógiai pszichológia, munka- és szervezetpszichológia, tanácsadás-pszichológia, drámapedagógia, óvodai környezeti nevelő, természetismeret és környezetkultúra, tanulási és pályatanácsadás, rehabilitációs úszásoktatás, hallássérült gyermekek korai fejlesztésének gyógypedagógiája, pedagógiai értékelés, tantervfejlesztés, társadalom- és állampolgári ismeret, pályaorientációs tanár, tánc- és drámapedagógia, család- és gyermekvédelem pedagógiája, Montessori-pedagógia, múzeumpedagógia, gyakorlatvezető tanító, óvodai szakértő, ifjúsági védőnő, gyermektáncoktató óvodapedagógus, játék és szabadidő pedagógus, anyagszerkezet szakirányú tanári, környezetfizika szakirányú tanári, statisztikus fizika szakirányú tanári, kísérleti fizika szakirányú tanári, hagyományismeret-oktató, algoritmikus matematika szakirányú tanári, molekuláris biológia szakirányú tanári, ökológia-környezetvédelem szakirányú tanári, a roma társadalom ismerete.

Forrás: Szakirányú továbbképzési..., 2000.

vizsgálatot (*Jelentés...*, 1995), és jelenleg – az MTA Pedagógiai Bizottsága kezdeményezésére – folyamatban van egy újabb felmérés arról, hogy „mit tanítunk pedagógiából a pedagógusképzésben”. Elvileg gazdag anyagot szolgáltathatna a Magyar Akkreditációs Bizottság pedagógiai albizottságának a pedagógusképzéshez tartozó szakokról készített véleményezési tevékenysége, ám ez még nem publikus. Az újfajta képzési tartalmakról közvetett módon azonban eligazíthat bennünket a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben indítható szakirányú továbbképzési szakjainak áttekintése (lásd a *szakirányú továbbképzési szakokról szóló keretes írást*). Bár ez az intézmények továbbképzési gyakorlatába enged némi bepillantást, de feltételezzük, hogy ez, a „piaci” szolgáltatásokban megjelenített kínálat, amely kénytelen a közoktatási igényeket figyelembe venni, valamilyen módon visszahat a pedagógus alapképzésre is. Arról, hogy mit és hogyan oktatnak, elgondolkodtató információkkal szolgál – még ha csupán egy intézményre érvényes módon is – egy, a Pécsi Tudományegyetem hallgatói, illetve volt hallgatói körében folytatott kutatás (lásd a *keretes írást*).

Hallgatói vélemények

„A hallgatók nagyon sok ponton kritizálták a Pécsi Tudományegyetemen folyó tanárképzés minőségét. Az elemzés során láthatóvá vált, hogy a pedagógiai, a pszichológiai és a tantárgy-pedagógiai stúdiumok nem találták meg azt a kontextust, amelyben általánosan elfogadottá tehetnék volna magukat. Az osztályzatokkal történő értékelés eredményeként kialakult szaktárgy – módszertan – pedagógia – pszichológia rangsorban az egyes karok hallgatóinak véleménye között nincs jelentős különbség. A módszertani képzést a jelenlegi egyetemi gyakorlat a szaktanszékekre bízta, ugyanakkor vizsgálatunk szerint a hallgatók értékítéleteiben a szaktárgy és tantárgy-pedagógia minősítése elkülönül, miközben a módszertan, illetve a pedagógiai és a pszichológiai képzés értékelése szoros kapcsolatban áll egymással... Ha a hallgató ismeretrendszerében az egyes stúdiumok így épülnek össze, és ez az összeépülés a képzés szempontjából is releváns, akkor ennek konzekvenciája a módszertani képzés áthelyezése. ...Az elemzés során megállapítottuk, hogy volt hallgatóink nagyobb eséllyel választottak más foglalkozást, ha diplomájuk jó vagy kitűnő minősítésű volt, ha Budapesten vagy nagyvárosban laktak, ha diplomájukat a 2000. évhez közelebb szerezték, ha nappali tagozaton tanultak, ha egyetemi szintű diplomát szereztek, és ha a férfiak csoportjába tartoztak. A végzetek minden dimenzió mentén szigorúbban ítélték meg a tanári mesterségre felkészítés stúdiumait, mint a nappali tagozatos hallgatók, hiszen értékelésüket a pályán szerzett gyakorlati tapasztalat alapvetően befolyásolta. Különösen az elméleti pedagógiai tantárgyak hasznosíthatóságát minősítették nagyon alacsony szintűnek. Ugyanakkor figyelemre méltó az a tény, hogy a gyakorlati képzést – és kitüntetetten annak hasznosíthatóságát – a szaktárgyi felkészítés elé helyezték. Volt hallgatóink közül az osztályzatokkal történő értékelésben kritikusabbak voltak azok, akik már nem dolgoztak a tanári pályán.”

Forrás: Kocsis, 2003

7.5.2. Pályára lépés, beilleszkedés az iskolai munkába

Az utóbbi időben egyre több figyelem irányul a pedagógusszakma azon jellegzetességeire, hogy a mesterséget nagyrészt a „terepen” kell megtanulni, ahol a kezdőt bedobják a mélyvízbe, és vagy megtanul úszni, vagy elsüllyed („*sink or swim*”) (Lortie, 1975). A pályakezdekők segítése, a tapasztaltabb kollégák által nyújtott „kiegészítő” képzés ugyan valószínűleg állandó jellemzője a pályának, ám az utóbbi évtizedben többet beszélünk róla, és a korábbi, elsősorban informális megoldások mellett a bevezető képzés formalizált útjai is kialakulnak. Az Eurydice összehasonlító elemzése szerint ennek alapvetően két típusa van: az első, ahol a pályakezdekő nem rendelkezik teljes tanári státussal, csak tanárjelölt, és a pályán elkezdett bevezető szakasz a felkészítés végső fázisát jelenti (*The Teaching Profession...*, 2001). A felmérés szerint kilenc európai országban működik ez a gyakorlat. Három déli országban (Görögország, Spanyolország és Olaszország) a teljes közalkalmazotti státus elnyeréséhez vezető útként jelenik meg, míg a többi hat országban (Ausztria, Egyesült Királyság, Ciprus, Lengyelország és Szlovénia) ez a szakasz az alapképzés szerves része, annak az utolsó állomást jelenti. A kezdő tanár ez esetben többnyire a tanári fizetés egy részét kapja csak meg, és pozitív értékelése során válhat csak teljes jogú tanárrá. A második típusú megoldás esetében a kezdő tanár teljes jogú tagja a tantestületnek, a bevezető szakasz csupán arra szolgál, hogy segítsék a tanári munka teljesebb elsajátításában. Ez a megoldás – az elemzés szerint – öt országban (Észak-Írország, Izland, Csehország, Lengyelország és Szlovákia) működik.

Ez utóbbi megoldáshoz hasonló lehetőség fogalmazódott meg az oktatási kormányzat 2001-ben nyilvánosságra hozott Pedagógus-életpályamodelljében. A fiatal pedagógusok betanító jellegű képzésében tevékenykedő „mentortanár” feladata azonban inkább a pálya presztízsét emelő előrejutási létra (*career ladder*) részeként volt értelmezhető, és az elképzelésben nem jelent meg annak a lehetősége, hogy ezt a feladatot vissza lehessen csatolni az alapképzéshez, vagy akár hogy a betanítás tanulságai a pedagógus-továbbképzés iskolai szintű tervezésében hasznosuljanak. A kormányváltással mindenesetre a pályamodell bevezetésének kérdése is lekerült a napirendről.

Egy, több ország adatait feldolgozó elemzés szerint, valójában e gyakorlati bevezető szakasszal kapcsolatban nemigen találkozhatunk koherens politikákkal, és jó példából is csak kevéssel, hiszen nagyon sok egyeztetést, tervezést és – nem utolsósorban – anyagi erőforrást kívánna egy teljes rendszer kiépítése. Így valójában sok helyütt inkább az alapképzésbe próbálják ezt a szakaszt beilleszteni (*Coolahan, 2002*), és ez történik a magyar pedagógusképzés átalakuló gyakorlati képzési rendszerében is, ahol új megközelítésekkel is találkozhatunk (lásd a *keretes írást*).

7.5.3. A pedagógusok továbbképzése

A hazai pedagógusszakma fejlesztésének folyamatában a kilencvenes években a továbbképzés területén látványos változás zajlott le. Viszonylag gyorsan kialakult a továbbképzésnek egy koherens új rendszere, amely a jogszabályi és finanszírozási háttér megteremtése mellett magába foglalta a rendszer szakmai támogatására alkalmas intézmény (a Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ), valamint a minőségbiztosítást végző testület (Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Bizottság – később: Pedagógus-továbbképzési Akkreditációs Testület) létrehozását, és törvényben írta elő az

Új kezdeményezések a pedagógusok gyakorlati képzésére

„A debreceni Kossuth Gimnáziumban kísérletképpen az ott gyakorló jelöltek számára... igen népszerű kurzust vezettek be a következő tematikával: az iskolai élet működését meghatározó jogszabályok, pedagógiai és képzési dokumentumok, a tanár mint munkavállaló jogai és kötelességei, a tanulók jogai és kötelességei, a tanár-diák kapcsolat, az ellenőrzés és értékelés, az osztályfőnök tevékenysége, a diákönkormányzat, a tanár programalkotó, adminisztrációs szerepei, a tanórán kívüli tevékenységi formák az iskolában, minőségbiztosítás, felzárkóztatás, tehetséggondozás, szakkörök, versenyek, az iskola ünnepélyes eseményei, az osztály tanórán kívüli csoportalkalmi (bulik, kirándulások), az osztályértekezletek, a szülő-k-tanárok találkozásai, az osztályfőnöki óra stb.” (Részlet a *Debreceni Egyetem Tanárképzési Kollégiumának tagjai által írt szakértői háttérjelentéséből.*)

„A Miskolci Egyetemen... úgy szerveződött meg a tanárképzés... gyakorlati része, hogy az egyetem (és a város) nem jelölt ki egy meghatározó intézményt gyakorlóiskolaként, hanem lehetővé tette, hogy az egész város, sőt a régió a gyakorlati képzés színtere legyen... Jelenleg 60 intézménnyel állunk kapcsolatban, s évente mintegy 160-180 vezetőtanárral állunk szerződéses kapcsolatban. ...Érzékelhető, hogy vezetőtanár kollégáink fő motívuma a szakmai jelenlét, az egyetem műhelyeihez fűződő szakmai kapcsolat lehetősége – ezt egyébként számukra díjmentesen szervezett, akkreditált továbbképzési rendszer keretei között is biztosítjuk, évente 30 órában.” (Mihály Ottó személyes közlése)

oktatási kormányzat számára a rendszer folyamatos monitorozásának feladatát (*Jelentés...*, 2000). A rendszer egyik nagy előnye az, hogy csak úgy működtethető, ha a sokféle érdekelttség (a rendszeres továbbképzésre kötelezett pedagógusok, a továbbképzés – pedagógus-szakvizsga – révén előrejutásban gondolkodók, a megfelelő tantestületi kompetenciák folyamatos biztosításáért felelősséggel tartozó iskolaigazgató, az iskolafenntartó, a továbbképzést kínáló intézmények, valamint az oktatás minőségéért felelősséggel tartozó oktatási kormányzat) együttműködése folyamatos. A másik előnye, hogy az állandó monitorozás a folyamatos önreflexiókra és korrekcióra is lehetőséget biztosít. Az alábbiakban az utóbbi évek e téren tapasztalható néhány tanulságát foglaljuk össze.

7.5.3.1. Jogszabályi változások²²

A továbbképzési rendszer működésére vonatkozó jogszabályi változások közül ki kell emelni a közoktatási törvény 1999-es módosításának azt a rendelkezését, amely a finanszírozás módjának megváltoztatását eredményezte. Az eredeti rendelkezés (a közoktatási törvény 1996-os módosítása) a mindenkori költségvetés 3%-át irányozta elő erre a célra, ami – európai összehasonlításban – meglehetősen nagyvonalú gesztus volt. Összehasonlító adatok szerint ugyanis egyetlen európai országban sem haladja meg ez az összeg az oktatási költségvetés 2%-át, és van ahol az 1% töredékét sem éri el (*Coolahan*, 2002). Az 1999-es módosítás viszont a mindenkori költségvetési tárgyalások feladatává tette a

²² A 7.5.3.1. és a 7.5.3.2. pont nagyrészt Polinszky Márta tanulmányának (*Polinszky*, 2002) rövidített, átszerkesztett változata.

továbbképzési összegek aktuális nagyságának meghatározását, ami – az arányok rögzítésével szemben – bizonytalanságot épített a rendszerbe. 1999-ben, illetve a következő években a következő, egy főre jutó továbbképzési normatívával számolhattak az iskolák: 21 800 Ft; 15 182 Ft; 14 420 Ft; 14 420 Ft. Az összeg csökkenő (vagy legalábbis stagnáló) tendenciája mellett az eredeti megoldáshoz képest kalkulálhatatlanabbá vált az iskolák továbbképzéssel kapcsolatos tervezése, ami feltehetőleg különösképpen a hosszabb időtávú elkötelezettségeknek (pl. a szakirányú továbbképzési szakokra, a pedagógus-szakvizsgára vagy újabb pedagógusoklevél megszerzésére való vállalkozás) nem kedvezett. Az iskolák rendelkezésére álló támogatás összege és reálértéke az első évhez viszonyítva csaknem a felére csökkent, és csak a hétvévenként kötelező 120 órás továbbképzési kötelezettség teljesítéséhez elegendő (S. Faragó, 2002). A továbbképzéssel kapcsolatos egyéb jogszabályi változások²³ viszont az új rendszer életbelépése óta eltelt időszak tapasztalatai alapján pontosították a működést (az akkreditációs eljárást, illetve a pedagógus-szakvizsgálással kapcsolatos kérdéseket).

7.5.3.2. A kereslet és kínálat alakulása

Az új továbbképzési rendszer bevezetésével elkezdődött egy kínálati piac kialakulása, ami egyfajta „programakkreditálási lázként” írható le. 2001-re nagyjából kialakult a piac, összességében 2275 alapítási engedélyt nyert programmal (lásd *Függelék 7.40. táblázat*). Az alapítási engedéllyel rendelkező (akkreditált) továbbképzési programok közel 60%-át a két hagyományosan pedagógusképzéssel foglalkozó szolgáltató (felsőoktatás és pedagógiai szolgáltató intézmények) jegyzi (lásd még a *közoktatás irányításáról szóló 2. fejezetet*). A 2001. év végéig alapítási engedéllyel rendelkező programok között a felsőoktatási intézmények által akkreditáltatott programok aránya volt a legmagasabb (35,6%).

A programok engedélyeztetése két lépésben történik. Ahhoz, hogy egy program bekerüljön a továbbképzési jegyzékbe, az alapítási engedély mellett indítási engedéllyel is rendelkeznie kell. Az 1998-ban akkreditálásra beadott továbbképzési programokat 1998–1999-ben – az első továbbképzési jegyzék megjelenéséig – indítási engedély nélkül is meg lehetett szervezni, vagyis el lehetett indítani. Tulajdonképpen ebben az évben a képzők felmérhették, hogy a pedagógusok számára hirdett programjaik mennyire „piacképesek”. E két év tapasztalatai alapján döntöttek arról, hogy kérnek-e indítási engedélyt az alapítási engedéllyel rendelkező programjukra. 2001-ben az indítási engedéllyel nem rendelkező programok aránya viszonylag magas, 16% volt.

Az akkreditált pedagógus-továbbképzési programok több mint fele rövidebb: 30-40 órás időtartamú. A felsőoktatási intézmények által akkreditáltatott képzések időtartam szerinti megoszlása az összes programra jellemző megoszlástól eltér, az ő kínálatukban a legmagasabb (30%) a hosszú (120 órás és a feletti) képzések aránya.

Az akkreditált programok kétötöde a szaktárgyi (szakmódszertani) képzések közé sorolható. Az ilyen típusú képzések nyújtásában különösen a felsőoktatási intézmények jeleskednek, kínálatuk több mint fele (56%) ilyen jellegű (lásd *Függelék 7.41. táblázat*).

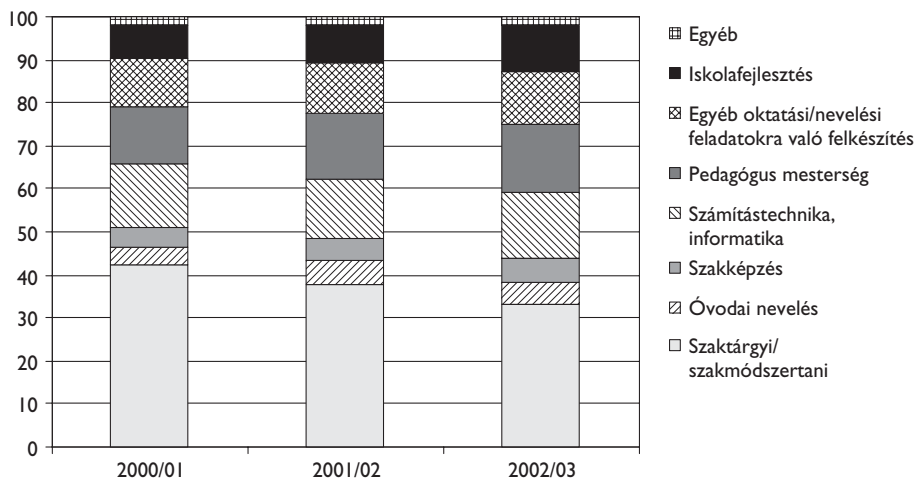
2001 végéig 1905 program rendelkezett alapítási és indítási engedéllyel, ugyanakkor a bármelyik tanévben érvényben lévő továbbképzési jegyzékekben (az OM évente kétszer jelenteti meg ezeket a jegyzékeket) nem jelent meg ennyi program. Ez azt jelenti, hogy az alapítási és indítási engedéllyel rendelkező programok szervezőinek közel 10%-a nem

²³ A 185/1999. (XII. 13.) Kormányrendelet, illetve a 20/2001. (VI. 30.) OM rendelet.

kért programjának felvételét a továbbképzési jegyzékekbe. Az utóbbi három évben fokozatosan csökkent a továbbképzési jegyzékekben megjelent programkínálatban a szaktárgyi/szaktárgyi tartalmú képzések aránya. Leginkább „az iskolafejlesztés” kategóriájába sorolt programok száma növekedett. Ezek többnyire minőségfejlesztéssel foglalkozó továbbképzést jelentenek, a növekedés magyarázata pedig abban rejlik, hogy az OM támogatása ezen a területen 100%-os (lásd 7.10. ábra és Függelék 7.42. táblázat).

7.10. ábra

Az adott tanévre érvényes továbbképzési programok megoszlása tartalmuk szerint, 2000/01–2002/03 (%)



Forrás: Polinszky, 2002

1999-ben került sor a pedagógus-továbbképzési rendszer működésének első átfogó vizsgálatára (*A pedagógus-továbbképzési...*, 1999). Az adatok elemzése azt mutatja, hogy a továbbképzést szervezők programjaik meghirdetésekor nem ismerték eléggé a „fogyasztói” elvárásokat. Míg például a pedagógusok és az intézményvezetők számára – a költségvetési pénz hatékony felhasználása érdekében – fontosabb a helyszín és a foglalkozások időbeli ütemezése, a képzők az előadók személyének tulajdonítanak nagyobb jelentőséget. A kutatók arra is rákérdeztek, hogy a pedagógusok és az igazgatók milyen típusú továbbképzésekben vettek részt az adatfelvételt megelőző két évben. A válaszokat a korábban vizsgált tartalmi kínálattal összevetve elmondható, hogy e téren sem mutatkozott nagy összhang a keresleti és kínálati oldalon. A szaktárgyi, szaktárgyi továbbképzések iránt például korántsem mutatkozott olyan nagy arányú kereslet, mint az a kínálat alapján várható lett volna. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzések esetében is. A Pedagógus-továbbképzési Módszertani és Információs Központ (PTMIK) minden évben megjelenteti a szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szakok jegyzékét, melyet térítésmentesen megküld minden közoktatási intézmény számára. A 2002/2003-as tanévre ajánlott jegyzékben összesen 94 képzést hirdettek meg a felsőoktatási intézmények, melynek több mint a fele – a kötelező témakörökön felül – az eredeti szakképzettség megújítását jelölte meg a választható tartalom részeként, miközben – egy nem hivatalos adatfelmérés szerint – az

előző tanévben a pedagógus-szakvizsga megszerzésére jelentkezett pedagógusoknak csak a töredéke választotta az ilyen tartalmú képzéseket. Ezek a jelzések megerősítik azokat a megállapításokat, amelyeket korábban – az alapozó tanárképzéssel kapcsolatban – a közoktatás és a tanárképzés közti párbeszéd hiányáról jeleztünk. Remélhető, hogy a két szféra érintkezése ezen a „piaci” területen, mindkét felet elmozdítja a világosabb és határozottabb megrendelői, illetve szolgáltatói viselkedés felé. Ugyanakkor az a tény, hogy a továbbképzési jegyzékbe csökkenő arányban kerülnek be ezek a továbbképzések, mutatja, hogy a képző intézmények próbálják vagy jobban mondva kénytelenek a keresletet követni.

2001-ben a hivatalos oktatási statisztikában is megjelentek adatok a pedagógus-továbbképzéssel kapcsolatban. Az adatok értékelése alapján úgy tűnik, hogy a 2000/2001-es tanévben megközelítőleg 68 ezer pedagógus vett részt valamilyen továbbképzésben.²⁴ A pedagógusok 14%-a a beszámolási időszakban szerzett valamilyen képesítést (lásd Függelék 7.43. táblázat), 30%-a további képesítésért tanult, illetve 56%-a tanfolyami továbbképzésen vett részt (lásd Függelék 7.44. táblázat). Az újabb képesítést megszerzők, illetve az újabb képesítésért tanuló pedagógusok között kb. 10% a pedagógus-szakvizsgát megszerzők, illetve az ezért tanuló pedagógusok aránya. Egy, 2003 tavaszán, a pedagógusok országosan reprezentatív mintáján lekérdezett adatfelvétel szerint a pedagógusok 65%-a már teljesítette a kétévenkénti továbbképzési kötelezettségét, 13%-uk éppen teljesíti, 10%-ukra pedig – életkori okok miatt – nem vonatkozott ez a kötelezettség. Így a megkérdezettek valamivel több mint egytizedéről mondható el, hogy nem tesz eleget a törvényi előírásnak (*Pedagógus-továbbképzés adatbázis, 2003*).

A tanárképzés és -továbbképzés területén számtalan európai program segíti a nemzetközi együttműködést, a szakmai fejlesztést (lásd még az *oktatás tartalmáról* szóló 5. fejezetet). E programok keretén belül a pedagógusok részére többek közt tanárcsereprogramokat, 1–4 hetes intenzív kurzusokat szerveznek. A Socrates-programon belül például a Comenius 2.1 akció célja olyan nemzetközi együttműködésben megvalósuló projektek támogatása, amelyek hozzájárulnak a tanárok alap- és továbbképzésének fejlesztéséhez. Ilyen területek lehetnek: tanártovábbképző kurzusok létrehozása és lebonyolítása, tantervfejlesztés a tanárok alapképzésében, tanárjelöltek egyéni ösztöndíjas részképzésének megszervezése, tanítási módszerek, pedagógiai stratégiák kidolgozása, különös tekintettel a speciális tanulási igényű csoportokra (etnikai kisebbségek, fogyatékos vagy szociálisan hátrányos helyzetű tanulók, nemzetiségi oktatás stb.). 2001-ben európai szinten összesen 98 pályázat nyert támogatást.²⁵

²⁴ Ezt az adatot óvatosan kell értékelni, hiszen – a kitöltési útmutató szerint –, ha egy pedagógus több továbbképzésben, továbbképzési formában vett részt, akkor azt többször meg kellett jeleníteni.

²⁵ A programokról és a pályázás feltételeiről további információk találhatóak a Tempus Közalapítvány honlapján: <http://www.tpf.iif.hu/>.