

ÁDÁM ERZSÉBET\*

## Két ország pedagógus-továbbképzési gyakorlata

**Rezümé** Munkánkban Magyarország és Ukrajna pedagógus-továbbképzési gyakorlatát kíséreljük meg bemutatni mint a felnőttképzés és az élethosszig tartó tanulás egyik dimenzióját. Az egész életen át tartó tanulás koncepciójának fejlődéstörténeti ismertetése után foglalkozunk ezen fogalom jelentésmagyarázataival, majd dolgozatunk utolsó fejezetében áttekintjük a felnőttoktatás egyik nagy területét, a szakmai képzés és továbbképzés rendszerét Magyarországon és Ukrajnában.

**Резюме** У статті зроблено спробу показати практику роботи системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в Угорщині та в Україні як димензію безперервної освіти дорослих. Після ознайомлення з історією розвитку концепції безперервної освіти звернено увагу на роз'яснення цього терміну. В заключній частині статті розглядається одна з найбільших освітніх галузей дорослих – це професійна освіта та система підвищення кваліфікації в Угорщині та в Україні.

### Bevezető

Napjainkban már szinte mindenki számára ismert fogalom az élethosszig tartó tanulás, az egész életen át tartó tanulás. Rohamosan változó, fejlődő világunkban elengedhetetlen a folyamatos önfejlesztés, a tanulás: mert fejlődik a technika, mert esetleg egy új állást, munkahelyet kell találnunk vagy mert meg akarjuk tartani régi munkahelyünket, de akár akkor is, ha saját szándékunkból fejleszteni, bővíteni szeretnénk ismereteinket.

Az oktatás egyre nagyobb helyet foglal el az ember életében. Ez azzal magyarázható, hogy nem jelenthetjük ki, hogy életünk egy bizonyos szakaszában már rendelkezünk mindazzal a tudással, amely elegendő lesz életünk végéig; a körülöttünk lévő világ gyors fejlődése ismereteink állandó frissítését követeli, ezáltal pedig az intézményes oktatás ideje is kitolódik, mondhatjuk azt, egész életünk végéig.

Napjainkban az oktatási rendszer négy szektora közül (közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, felnőttoktatás) a felnőttképzés tekinthető a legdinamikusabban fejlődő területnek. Ez a tendencia az oktatási rendszerek „fogyasztóinak” fokozatos átalakulásával, valamint a XX. század második felétől megfigyelhető hagyományos oktatási rendszeren kívülre helyeződő oktatáspolitikával magyarázható (Kozma 2009: 124).

Csapó Benő (2008) rámutatott arra a fontos tényre, hogy ugyan a tudás megszerzésének fő színtere a közoktatás, azonban az ismeretsajátítás, a tanulás túlmutat a formális oktatás keretein. A tanulás expanziója pedig még mindig egy folyamat, mely két irányba lépett ki az iskolázás kereteiből: egyrészt a tanulás

\* II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógia és Pszichológia Tanszék, tanár.

átfogja az egész életpályát (*lifelong learning*), másrészt a tanulás kiterjed az élet minden területére (*life-wide learning*) (Csapó 2008: 217).

Ismeretes az a tény is, hogy a magas színvonalú oktatáshoz kiemelkedően képzett pedagógusokra van szükség. Holott ismeretes, hogy a tanári szakma presztízse sok országban alacsony. Ami veszélyeztető hatással van az oktatás minőségére, illetve arra a célra, melyet az Európai Unió lisszaboni deklarációjában is megfogalmaz, hogy az európai gazdaságnak a legversenyképesebb és legdinamikusabban fejlődő tudásalapú gazdaságnak kell lennie a világon (Nyíró 2004: 159–160). Ezért jelen dolgozatunkban az egész életen át tartó tanulás koncepciójának fejlődéstörténeti ismertetése után foglalkozunk ezen fogalom jelentésmagyarázataival, majd munkánk utolsó fejezetében áttekintjük a magyarországi és az ukrainai<sup>1</sup> pedagógus-továbbképzés rendszerét mint a felnőttképzés egyik nagy területét.

### Az élethosszig tartó tanulás koncepciójának fejlődése

Az egész életen át tartó tanulás gondolata az emberi civilizáció szerves része, mely nézet jelentősen elősegítette a tudományos-technikai fejlődést. Az egyre szélesebb társadalmi csoportok számára elérhető és a felnőttkori művelődés igényét kielégítő intézményes oktatásról már a felvilágosodás korától beszélhetünk. A XX. század eleji pedagógiai irodalma pedig már említi a folyamatos tanulás, az egész életen át történő tanulás fogalmát (Arapovics 2009: 22). Szélesebb körű nemzetközi elismerést a második világháború után kap, az 1948-ban elfogadott Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata révén, mely nyilatkozat 26–27. cikkelye kimondja az oktatáshoz, a kultúrához, a tudományos eredményekhez való hozzáférés biztosítását valamennyi aláíró ország részére (Arapovics 2009: 23).

A „lifelong learning” kifejezés az 1960. évi montreali felnőttoktatási világkonferencián hangzott el elsőként abban az értelemben, hogy az embereknek fel kell készülniük arra, hogy életükben többször szakmát kell váltaniuk, így az iskolában tanultak nem elegendőek életük végéig, ismereteiket felnőtt korban is folyamatosan tovább kell építeni, meg kell újítani (Kraiciné Szokoly 2004: 34).

A felnőttképzés nemzetközi szerveződésének jelentős előmozdítójának tekinthető az UNESCO, mely nemzetközi konferenciák révén biztosította a tanuláshoz való jog és az esélyegyenlőség elvének érvényesülését a felnőttképzésben. Ezeknek a nemzetközi konferenciáknak köszönhető a *permanens képzés, az élethosszig tartó oktatás, a rekurrens képzés, a munka utáni tanulás* fogalmaknak a bevezetése, a gazdasági szükséglet pedig lehetővé tette a felnőtt tanulás gyakorlatát (Budai 2002: 5–7; Arapovics 2009: 23).

Az 1970-es évek eleje az az időszak, amikor is a felnőttképzésről (ennek következtében az egész életen át történő tanulásról) alkotott szemléletmód

<sup>1</sup> Munkánk ukrainai pedagógus-továbbképzési rendszerét bemutató része egy 2010 nyarán Debrecenben megrendezésre került *TERD: A harmadfokú képzés serepe a regionális átalakulásban* című konferencián elhangzott előadás anyagán alapszik.

változásnak indult, köszönhető mindez a tudományos ismeretek bővülése mellett a versenyképességre való törekvésnek. Csupán a 90-es években tapasztalhatunk változást, amikor az oktatáspolitikai munkanélküliség csökkentését tűzte ki célul, valamint a versenyképesség növelése érdekében az élethosszig tartó tanulás filozófiájának a megújulását, oktatás helyett a tanulást (*education* helyett *learning*), azaz az egyént helyezi a figyelem középpontjába (Arapovics 2009: 23–24).

Az UNESCO „Oktatás: rejtett kincs” jelentésében, amely Delors-jelentésként is ismert, a tanulás négy alappillére a következőképpen van megfogalmazva: megtanulni megismerni; megtanulni dolgozni; megtanulni együtt élni másokkal; megtanulni élni. Ezen dokumentum az egész életen át tartó tanulást/oktatást a teljes értékű élet kiteljesítésének eszközeként tartja: „*A 21. század előestéjén az oktatásnak az a feladata, hogy a gyermekkortól kezdve egész életen át segítsen mindenkét abban, hogy dinamikus ismereteket szerezhessen a világról, a többi emberről és saját magáról a négy alappillérre támaszkova. Ezt az oktatási folyamatosságot, amely végigkíséri az egész életet, ugyanakkor társadalmi dimenziókat is figyelembe vesz, a Bizottság „egész életen át tartó oktatásnak” nevezte el. Ebben látja a 21. századba való belépés kulcsát s annak feltételét, hogy az emberiség alkalmazkodni tudjon az egyre gyorsabb ritmusban fejlődő világhoz*” (UNESCO 1997; Budai 2002: 7). Ez a jelentés leszögezi, hogy az egész életen át tartó tanulás már nem csupán egy távoli álmkép, hanem olyan realitás, amely egyre inkább körvonalazódik, és számos változattal létezik (UNESCO 1997: 83).

Az OECD „Élethosszig tartó tanulás mindenkinek” programja pedig egy átfogó pedagógiai programmá tette az egész életen át történő tanulás koncepcióját, kiemelve az esélyegyenlőség fontosságát, alapvető céljaiként a személyiségfejlődést, a szociális összetartást és a gazdasági növekedést emeli ki (Arapovics 2009: 24; Budai 2002: 7).

A gazdasági verseny erőteljes átalakulása az Európai Uniót is változtatásokra ösztönözte, melynek eredményeként a 2000 márciusában Lisszabonban tartott állam- és kormányfői tanácskozás európai és nemzetállami irányelvei, más néven a lisszaboni stratégia került megfogalmazásra. A lisszaboni stratégia legfőbb célja a foglalkoztatottság növelése volt. Ez a stratégia 2004-ben módosult, így a foglalkoztatottság növelése a tudásalapú társadalom és gazdaság, az egységes piac kiteljesítésének jegyében átalakult (Arapovics 2009: 24–25; Kraiciné Szokoly 2006: 15–16; Mihály 2005).

Összességében elmondhatjuk, hogy a Lisszabonban elindított folyamat pozitív hatást gyakorolt az egész életen át történő tanulás paradigmájának a kialakulására. A stratégiának köszönhető a 2000-ben megjelent „Memorandum az egész életen át tartó tanulásról”, mely dokumentumban kitágult a tanulás fogalma (a fiatalok mellett az idősekről is szól a tanulás), az ismeretek és kompetenciák köre (az alapkészségek mellett a személyes, a szakmai és a társadalmi ismeretek, jártasságok és kompetenciák kiemelkedő szerepe), illetve térben is tágult a fogalom (iskolarendszerű képzés mellett a nem formális tanulás is előtérbe került)

(Arapovics 2009: 25–26 ; Kraiciné Szokoly 2006: 16–19; Halász 2002; Az Európa Tanács memoranduma...2000).

A Memorandum hat kulcsüzenetét<sup>2</sup> az európai államok megvitatták, így 2002-ben az unió egy évtizedre szóló cselekvési programba kezd az élethosszig tartó tanulás fejlesztése érdekében. Az egész életen át tartó tanulás definíciója a cselekvési tervben megváltozott: „*az egész életen át megvalósuló minden tanulási forma, ami a tudás fejlesztését, illetve az egyén, az állampolgár, a társadalom és/vagy a foglalkoztatás perspektívájában a képességeket és kompetenciákat fejleszti*”. A hat kulcsüzenet átrendezte a tanulást és három cél megválasztását emelte ki: a tanulás értékelését; a tanulási útmutatás és tájékoztatás fejlesztését; a több idő és pénz beruházásának szükségességét a tanulásba. A további három cél elérését a Bizottság nemzeti, regionális vagy helyi szintjére utalta: a tanulási lehetőség és igények összeillesztését; az alapkészség fejlesztését; a pedagógiai innováció kérdését EU-fejlesztési programokon keresztül (Leonardo, Socrates stb.) (Kraiciné Szokoly 2006: 19–20).

Hogy hol is tart Magyarország az élethosszig tartó tanulókkal kapcsolatos gyakorlatban? Setényi (2004) szerint nem tartozik az élethosszig tartó tanulás rendszerének kiépítésében az élen járó országok közé. Ezen kijelentését egy az EU, illetve a CEDEFOP jelentésben szereplő adatokkal támasztja alá, ahol jelentős szakadék tárul fel az élethosszig tartó tanulás standard nemzetközi értelmezéséhez képest (Setényi 2004: 23).

Magyarország 2004-es Európai Unóhoz való csatlakozásának következtében reflektált a közös európai kihívásokra, ezért kidolgozott egy egész életen át tartó tanulásról szóló stratégiát, mely 2007–2013 közötti időszakra határozta meg az emberi erőforrás fejlesztésének irányelvét: „*Az egész életen át tartó tanulás fókuszában a tanulásnak, a tanulási folyamat személyre szabásának, a tanulni akaró egyén szükségleteinek és képességeinek kell állnia. Mindenkit érdekeltté kell tenni a tanulásban, és képessé kell tenni a tanulásra*” (Arapovics 2009: 33; Kraiciné Szokoly 2006: 28; Henczi 2005: 22). Vagyis, egy előremutató folyamaterről beszélhetünk Magyarország tekintetében, amennyiben a kitűzött célok mögött megvalósított gyakorlat is tapasztalható.

### Az élethosszig tartó tanulás fogalma

A Life Long Learning – vagy eredeti leírásban „lifelong learning” – fogalma magyar fordításokban is használatos. Jelentése az egész életen át tartó, élethosszig tartó, egész életre kiterjedő tanulás, de mellette alkalmazzák a permanens, illetve a folyamatos, folytatólagos tanulás kifejezéseket is. A fogalom jelentését az élet minőségének javításával, a társadalmi javulással hozták kapcsolatba (70-es években).

<sup>2</sup> A hat kulcsüzenet a következő: új alapkészségek mindenkinek, több befektetés az emberi erőforrásokba, innováció a tanulásban és a tanításban, a tanulás eredményeinek elismerése, az orientáció és tanácsadás újragondolása, a tanulás közelebb hozása az oktatáshoz (Kraiciné Szokoly 2006: 17).

A kilencvenes években a „lifelong learning” kifejezés a strukturális munkanélküliség csökkentését megcélzó politikai programok elemeként volt jelen. Ezzel a kifejezéssel ma már sokszor találkozunk „LLL” formában, mely az Európai Unió egyik legfontosabb gazdaság- és társadalomfejlesztési célkitűzését jelenti, ezen programok vezéreszméjévé vált (Ostváth 2003: 216–217; Zrinszky 1995: 124).

Ezek a kifejezések (különösen az angol alakban „lifelong learning”) leginkább a szakemberek körében használatosak. Még inkább igaz ez a „folyamatos” vagy „folytatólagos” (continuous) fogalmakra. Mely folyamatosság nem csupán az időbeli megszakítatlanságra utal, hanem a tematikai folytatólagosságra is (a tanulás elmélyíti, kiegészíti a már meglévő tudást) (Zrinszky 1995: 124).

Az OECD az egész életen át történő tanulás fogalmát a következőképpen definiálja: *„A tanulásnak ez a formája magába foglalja az egyéni és a szociális fejlődés minden formáját és színhelyét – formálisan az iskolákban, a szakképzési, a felsőoktatási és a felnőttképzési intézményekben, illetve informálisan otthon, a munkahelyen és a közösségekben. Ez a megközelítés rendszerszintű; a mindenkori által szükséges tudással és készségekkel kapcsolatos elvárásokra fókuszál, az életkorra való tekintet nélkül. Kiemeli annak szükségességét, hogy a gyermekeket már korai életkorban fel kell készíteni az egész életen át tartó tanulásra, és erőfeszítéseket kell tenni annak érdekében, hogy minden felnőtt (akár foglalkoztatott, akár nem), akinek szükséges van képzésre, megkapja a lehetőséget a tanulásához.”* (OECD 1996, idézi Budai 2002: 7–8).

A 2002-es „Európai jelentés az élethosszig tartó tanulás minőségmutatóiról” az élethosszig tartó tanulás fogalmát így határozza meg: *„Az élethosszig tartó tanulás minden olyan formális vagy informális célzott tevékenységet felölel, amely folyamatos és amelynek célja a tudás, készségek és képességek fejlesztése”* (European Report 2002, idézi Setényi 2004: 22).

Maróti (2002) az egész életen át tartó tanulást a felgyorsult ütemű tudományos-technikai fejlődés hatásának tekinti, mely oktatáselmélet és -gyakorlat szerint a tanulás nem korlátozódhat a gyermek- és ifjúkorra, hanem annak folytatódnia kell felnőttkorban is. Azt, hogy az egész életen át tartó tanulás mennyire van összhangban az emberi léttel, bizonyítják az emberi szervezettel foglalkozó kutatások is, mely kutatási eredmények szerint az ember élete során rendszeresen válaszol környezete hatásaira, ezen válaszok eredményessége pedig függ az egyén rugalmasságától, amely idővel magától értetődően veszít erejéből. Az öregedés tudományos vizsgálata pedig feltárta, hogy azok a sejtek veszítik el hamarabb életképességüket, amelyeket nem használunk, ugyanis az aktivitás „tartósítja” a sejtek életét, így a szervezet teljesítőképességét is (Maróti, 2002: 102–103).

Összességében elmondható, hogy egységes fogalomrendszer sajnos még napjainkban sincs, ami jelentősen megnehezíti a nemzetközi kommunikációt. Sok ország, régió, fejlettebb területek, népcsoportok tekintetében pedig alig vagy inkább nem is beszélhetünk felnőttképzésről, felnőtt-tanulásról az adott területen uralkodó iskolázatlanságnak köszönhetően (Zrinszky 1995: 124–125).

## Pedagógus-továbbképzés mint a felnőttképzés rendszere

A felnőttoktatás egyik nagy területének tekinthető a szakmai képzés és továbbképzés. A *Pedagógiai Lexikon*ban a továbbképzés fogalma alatt a meglévő képzettséget kiegészítő vagy magasabb szintre emelő képzést értik (III. köt. 564. o.). Magát a pedagógus-továbbképzést Kaján László és Deák Zsuzsa a következőképpen definiálja: „*a pedagógus tevékenysége a munkájához szükséges szakértelem gyarapítása, elmélyítése céljából egyrészt önképzés útján, másrészt a szervezett lehetőségek igénybevételevel. ...szervezett lehetőség a szakmai tudás, képességek, tájékozottság felfrissítésére, kiegészítésére, új területek megismerésére*” (III. köt. 170–171. o.).

A pedagógusoknak elkötelezettséget kell mutatniuk a továbbképzésekkel kapcsolatban. A munkahelyen vagy azon kívül szervezett továbbképzések az európai országok többségében általában önkéntes<sup>3</sup>(Nyíró, 2004: 169). Tekintsük át, hogy mindez hogyan működik a gyakorlatban két ország pedagógus-továbbképzési rendszerében: Magyarország és Ukrajna tekintetében.

### *A Magyarországon működő továbbképzési rendszer sajátosságai*

Ma Magyarországon természetes és jogi személyek egyaránt szervezhetnek továbbképzéseket a pedagógusok számára, azonban a tanfolyamok többségét a felsőoktatás, valamint a pedagógiai intézetek hirdetik meg (Pavlik-Szilágyi 2000: 121).

A központi szervezésű, irányítású és finanszírozású pedagógus-továbbképzési rendszert a közoktatási törvény 1996-os módosítása tette kötelezővé. A rendszer létrehozását a következő célokkal indokolták (Liskó 2004: 391; A hazai pedagógus-továbbképzés... 2011):

- ◆ az alapképzésben megszerzett szakmai, szaktudományos ismeretek frissítése, az újonnan megszületett tudományos eredmények megismerése;
- ◆ az alapképzésben megszerzett, a pedagógusmesterséghez kapcsolódó ismeretek frissítése, új ismeretek és készségek elsajátítása (pedagógiai, pszichológiai és módszertani egyaránt);
- ◆ az iskolai tananyagban megjelenő új tudáselemek elsajátítása (például informatika);
- ◆ az oktatási reformok bevezetését támogató képzések;
- ◆ a felhasználói igényeket figyelembevevő és ezáltal kiegészítő szolgáltatásokat nyújtó intézményi igények kielégítése.

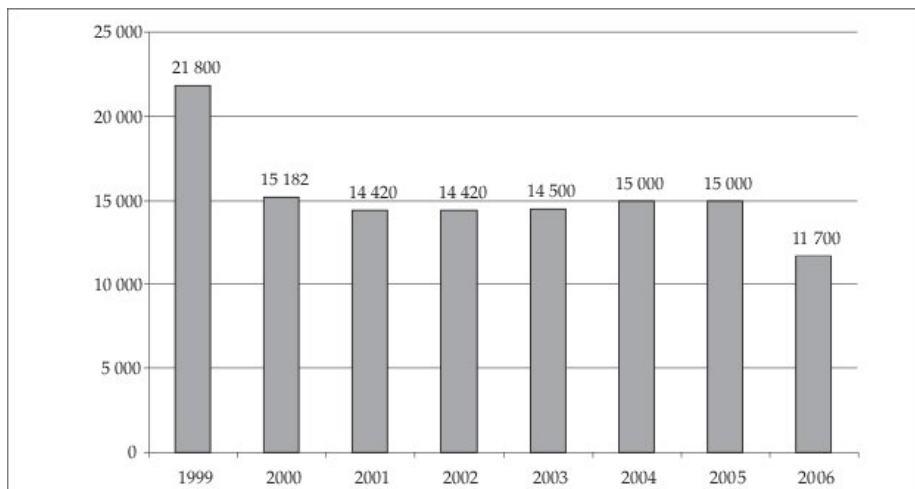
Ezt a célrendszert kiegészíthetjük egy „hangosan” ki nem mondott törekvéssel is, mely szerint a továbbképzések szervezése és az azokon való részvétel ún. kiegészítő jelleggel is bír: a pedagógusok számára azokat a készségeket, képességeket, módszertani tudáselemeket pótolja, amelyeket az alapképzésben nem volt lehetőségük elsajátítani (A hazai pedagógus-továbbképzés... 2011).

<sup>3</sup> Munkánk végén egy leírást ismertetünk a tanárokkal szemben támasztott igényekről, az új igényeknek megfelelő tanárprofilról, mely elvárásrendszer Nyíró Zsuzsa fordítása (Nyíró 2004: 173–174).

A továbbképzési rendszer jogi szabályozásáról a 277/1997. (XII.22.) kormányrendelet rendelkezik. A rendelet előírja a pedagógus-munkakör betöltője számára a hétvévenkénti továbbképzési kötelezettséget, amely legalább 120 tanórai foglalkozáson való részvétellel és az előírt tanulmányi kötelezettségek teljesítésével valósul meg. A hétvévenkénti továbbképzés teljesíthető különböző szakképzettség és szakképesítés körébe tartozó: pedagógus-szakvizsga vagy azzal egyenértékű vizsga megszerzését igazoló oklevéllel; további felsőfokú oklevéllel; a 2005. évi CXXXIX. törvény 44/A. § szerint részismeret megszerzésére irányuló, legalább harminc kreditpontot eredményező képzés elvégzését igazoló okirattal. Ugyancsak beszámítható a nyelvtanár felkészülése a célnyelvi országban.

Továbbképzésként olyan továbbképzés számítható be, amelynek programját az oktatásért felelős miniszter jóváhagyta, illetve a program alkalmazására engedélyt adott (ez az alapítási engedély öt évre szól). Ezen alapítási engedéllyel rendelkező továbbképzési programokat az oktatási hivatal tartja nyilván.

Az így működő továbbképzési rendszer költségvetési forrásokkal támogatott struktúra, mely kezdetben a közoktatásra fordított költségvetés három százalékát jelentette. Azonban a közoktatási törvény 1999-es módosítása a felhasználható források megállapítását a költségvetési tárgyalások rendeltetésévé tette, melynek köszönhetően 2000 óta a költségvetési törvény jelöli ki a továbbképzésre fordítható összeget. Ezen költségvetési normatíva egy 1999-es kimagasló érték után folyamatos csökkenést mutat.



**1. ábra. A pedagógus-továbbképzési normatíva alakulása, 1990–2006 (Ft)**

*Forrás: Éves költségvetési törvények (letöltés helye: OFI)*

A továbbképzési rendszer részének tekinthető a szakvizsgára való felkészítés is, mely hozzájárul az alap- és mesterképzésben megszerzett ismeretek és jártasságok megújításához, elmélyítéséhez, kiegészítéséhez, a pedagógus-munkakörrel

együtt járó feladatok ellátásához szükséges gyakorlat, képesség, a pedagógus pályára való alkalmasság fejlesztéséhez.

### ***Az ukrainai pedagógus-továbbképzési rendszer***

Ukrajna tekintetében egy teljesen más pedagógus-továbbképzési rendszerről beszélhetünk, itt az oktatási intézményekben dolgozók számára ötévente kötelező a szakmai továbbképzéseken való részvétel, melyet a területi, illetve a nagyobb városokban létrehozott pedagógus-továbbképző intézetek szerveznek (Orosz, 2007: 14). Erről az ún. szakmai minősítésről az oktatási törvény is rendelkezik (1993. évi №310 rendelet és az 1998. évi 792 kiegészítése), melynek értelmében minden pedagógusnak meghatározott időközönként és meghatározott eljárás szerint ún. „attesztáción”<sup>4</sup> kell átesni. Ez a pedagógus munkájának értékelését jelenti, ahol egy bizonyos kategóriába sorolják. Ezek a kategóriák a következők: szakember (kezdő diplomás), II. kategóriájú pedagógus, I. kategóriájú pedagógus, illetve felső kategóriájú pedagógus.

A bérkategóriák mellett címek is kaphatók, melyek meghatározzák a pedagógusi fizetés összegét is.<sup>5</sup> Ezek a címek a következők: vezető pedagógus (sztársij vcsitelj), módszerész, módszertani szaktanácsadó (vcsitelj metodiszt), Ukrajna tiszteletbeli pedagógusa (zászluzsenij vcsitelj Ukrajini).

A hatályos rendelet szerint minden öt évben egyszer kötelező az attesztálás, de saját kérésre minden második évben kérhető; a friss diplomás pályakezdők csupán hároméves munkaviszony letöltése után kérhetik ezt az eljárást. A szakmai tudás ilyen jellegű értékelését a járási tanügy által összeállított bizottság folytatja le, amely iskolánként is kinevez egy bizottságot erre a feladatra. Az iskolai bizottság tagjai lehetnek az igazgatóság, a vezető pedagógusok, illetve a társadalmi szervezetek képviselői: szülői tanács elnöke, a település polgármestere. A bizottság feladata a hatályos rendelet által előírt számú óralátogatás, a pedagógus szaktárgyi módszertani ismeretének a megvizsgálása, mely témával kapcsolatosan a pedagógus szakreferátumban is beszámol a bizottság előtt. A benyújtott anyag és a személyes tapasztalatok alapján a bizottság javaslatot tesz a kategóriára, melyet a járási bizottság elé terjeszt, amely meghozza a végleges döntést (Orosz 2007: 14–15).

Egy nemrégiben közzétett általános információban olvashatunk arról az általánosan megfogalmazott irányelvről, mely szerint a diplomaszerezés utáni képzések az egész életen át tartó tanulás koncepciójába illeszkednek, amely biztosítja a szakmai tudás bővítését, frissítését és elmélyítését, ami jelenleg valamennyi civilizált ország oktatáspolitikájának része. Ma Ukrajnában egy megújuló továbbképzési rendszerről beszélhetünk, amely jellegénél fogva lehetővé teszi a folyamatos megújítást és elmélyülést az általános és szakmai ismertek és készségek

<sup>4</sup> Az attesztáció jelentését mi megegyezőnek tekintjük a magyar nyelvbe használt pedagógus-továbbképzés fogalmával.

<sup>5</sup> Az országos szakmai bérskála 40 pozícióból áll, ahol a pedagógusok a 14–21. pozíciók között mozognak (Orosz 2007: 14).



fejlesztésében, a munkapiaci igények kielégülését – mindezt összeegyeztetve az állami előírásokkal és a működő oktatással (Zahalnyi vidomosztyi... 2011).

A pedagógusok szakmai felkészítése nem fejeződik be a pedagógiai intézmények falai között, hanem folytatódik a pedagógus egész pályája során, de kijelenthetjük azt is, hogy egész életén át. Ezek a szakmai minősítés részét képező tanfolyamok pedig, a korszerű oktatási technológiák alkalmazásának megismerése mellett kiutat mutatnak a diploma utáni oktatás reprodukív pedagógiai rendjéből egy interaktív pedagógiai rendszer felé (Terescsuk-Szkiba 2006).

Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által 2010. május 21-ig hozzászólásra közzétett javaslat- és észrevétel-tervezet (Polozsennya pro atesztaciju... 2011) alapján összefoglalhatjuk, hogy az ukrán pedagógus-továbbképzési rendszer legfőbb újító elvei között szerepel:

- ◆ Egy a pedagógusok munkájának átfogó értékelésére szolgáló rendszer kialakítása, amely által bebizonyosodik, hogy az adott pedagógust megilleti-e az adott beosztás, kategória, illetve bérkategória;
- ◆ Ösztönözni a pedagógusok folyamatos szakmai képzését, növelni szakmai készségüket, kreativitásukat, amelyek fokozzák presztízisüket és az oktatási folyamatban végzett hatékonyságukat;
- ◆ Az atesztáció alapelve a kollegialitás és a nyitottság, a humánus és jóindulatú hozzáállás a pedagógusokhoz, és nem utolsósorban az oktatási tevékenység teljes, rendszeres vizsgálata;
- ◆ Mindezek értelmében egy atesztáció lehet kötelező (vagyis soron következő) és rendkívüli, de legalább ötévente egyszer kötelező. A soron kívüli atesztáció a szakember kérése alapján vagy a vezetőség javaslatára (az adott oktatási intézmény vezetőinek javaslatára) történhet abban az esetben, ha ki szeretné nevezni, egy adott bérkategóriában feljebb emelni vagy címet adományozni számára, de akkor is, ha kategóriájának nem megfelelő munkát végez (azaz lefokozni) (Polozsennya pro atesztaciju... 2011).

### **Összegző gondolatok**

Jól képzett, eredményes és motivált pedagógusok közoktatásba vonása és pályán tartása napjaink oktatáspolitikájának egyik legnépszerűbb kérdése az Európai Unió és az OECD-országainak többsége mellett szinte valamennyi fejlődésre összpontosító ország számára. A figyelem ez irányú növekedését azok az empirikus vizsgálati eredmények adják, amelyek a tanulói teljesítmények alakulását a tanári minőséggel hozzák összefüggésbe (Nagy-Varga 2006).

Bár a magyarországi továbbképzési reform pozitív fogadtatásban részesült, időközben fény derült a rendszer működésekor tapasztalható számos hiányosságra

is. Például a teljes rendszer (az alapképzéstől a pályára lépés kezdeti szakaszában folyó betanításon át egészen a szakma folyamatos fejlesztését célzó továbbképzésig) egységes szemléletű átalakítása, valamint egy ilyen, piaci logikán megszervezett folyamatban megbízható információkra, megbízható értékelési rendszer kiépítésére van a legnagyobb szükség, mely dolgok nem vagy nem elég hatékonyan valósultak meg a magyar rendszerben (Nagy–Varga 2006).

Az ukrainai pedagógus-továbbképzési rendszer kidolgozása és átalakítása, amint az munkánk előző fejezetében ismertettük, a helyi állami szervek hatáskörébe tartozik, amelyek az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma jóváhagyásával dolgozhatnak ki a pedagógusok szakmai képzésével, attesztációjával kapcsolatos alapelveket, figyelembe véve a helyi feltételeket és sajátosságokat, melyek a hatékony pedagógusi munka végzéséhez elengedhetetlenek (Polozsennya pro atesztaciju... 2011). A diploma utáni képzések, azaz a pedagógusi továbbképzés legfőbb célja a gazdasági igények kielégítése, mely szakképzett káderekkel és a társadalmi változásokra való azonnali reagálással valósulhat meg leghatékonyabban. A pedagógus-továbbképzés olyan rendszert igényel, amely a szakmai továbbfejlődéshez, az értelmi és az általános műveltségi szint fejlesztéséhez biztosítja az elengedhetetlen feltételeket, figyelembe véve az egész életen át tartó tanulás koncepcióját (Zahalny vidomosztyi... 2011).

Ukrajnáról lévén szó, összefoglalásként meg kell említenünk azokat a kezdeményezéseket, amelyek hiányoznak, illetve azokat a politikai, oktatáspolitikai gyengeségeket, melyeket minél előbb orvosolni kell ahhoz, hogy az oktatáspolitikai gyakorlat sokkal inkább az élethosszig tartó tanulás, a permanens tanulás modellje irányába mozdítsa el az oktatási rendszert. Az ukrainai felnőttképzési rendszer kialakításának nehézségei közül első helyen magának a törvényi keretnek, szabályozásnak a kialakítása áll, amelyben a felnőttképzési törvény és a kapcsolódó jogszabályok meghatározzák a felnőttképzés határait. A felnőttképzési szektor belső, szakmai-tartalmi tagoltságának a kialakítása (lásd Skandinávia pozitív példáját (Setényi 2004: 27)), illetve az önálló felnőttképzési pedagógia paradigmájának kialakításáról már ne is szóljunk (értve ez alatt a felnőttképzés/andragógia alapszakká nyilvánítását, a felnőttképzők továbbképzési rendszerének kialakítását).

Összességében a mindkét országban működő továbbképzési rendszerről elmondható a szakértők által kiemelt figyelmeztetés: ahhoz, hogy a szakmai továbbképzési programok hatékonyan és eredményesen működjenek, szükség van a pedagógusok rendszeres és folyamatos értékelésére (Nagy–Varga 2006). Márpedig ez az elem teljesen hiányzik mindkét ország továbbképzési rendszeréből. A továbbképzési formák kialakításakor, megszervezésekor a legfontosabb szempont a gyermekek igényeit kielégítő, egy adott iskolai gyerekcsoport szükségleteit figyelembe vevő rendszer működtetése; nem utolsósorban a pedagógusok számára szükséges gyakorlati tevékenységekhez, a mindennapi gyakorlati munkájukhoz

jól alkalmazható továbbképzési formák meghirdetése és támogatása valamennyi szükséges szerv által.

Egy neves gazdasági szakember megállapításával záránk munkánkat: „A jó pap, amíg él, tanul. A ma embere addig él, amíg tanul” (Mayer 2004: 53). Az idézetbe foglaltak hasznosságát reméljük, hogy mindkét ország, illetve pedagógusaik eredményesen alkalmazzák (különös tekintettel Ukrajna).

## FELHASZNÁLT IRODALOM

- Arapovics Mária (2009): A felnőttképzés stratégiai és feltételrendszere. In: Henczi Lajos (szerk.): *Felnőttoktató. A felnőttek tanításának-tanulásának elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. pp. 15–42.
- Báthory Zoltán–Falus Iván (1997)(szerk.): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban Könyvkiadó. Budapest. III. kötet. pp. 170–171; 564.
- Budai Ágnes (2002): Az egész életen át tartó tanulás. In: Kálmán Anikó (szerk.): *A felnőttképzés új útjai*. Lifelong Learning Füzetek. Debrecen. pp. 5–24.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly–Köllő János–Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. pp. 217–233.
- Halász Gábor (2002): Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma. In: *Kihívások és válaszok. Új pályán az iskolai rendszerű felnőttoktatás*. Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási és Kisebbségi Központ, Budapest (www.oki.hu).
- Henczi Lajos (2005): *Felnőttképzési menedzsment*. Elmélet és gyakorlat. Perfekt, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2006): *Pedagógus – andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kraiciné Szokoly Mária (2004): *Felnőttképzés módszertana*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2009): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. EKf Líceum Kiadó, Eger.
- Liskó Ilona (2004): A pedagógus továbbképzés hatékonysága. *Educatio*, 2004/3. pp. 391–405
- Maróti Andor (2002): Egész életen át tartó tanulás szócikk. In.: Benedek András–Csoma Gyula–Harangi László (szerk.): *Felnőttoktatási és -képzési lexikon*. Magyar Pedagógiai Társaság – OKI Kiadó – Szaktudás Kiadó Ház, Budapest. pp. 102–103.
- Mayer József (2004): A tanulás határai. In: Majer József–Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. pp. 53–59.
- Mihály Ildikó (2005): Oktatás és képzés 2010 – Összefoglaló az Oktatás és képzés 2010 munkaprogram végrehajtásának tapasztalatairól készült európai jelentésről. Új Pedagógiai Szemle 2005. febr. pp. 85–96.
- Nagy Mária–Varga Júlia (2006): Pedagógusok. In: Halász Gábor–Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. <http://www.ofi.hu/tudastar/jelentes-magyar/jelentes-magyar-090617-4> (letöltés ideje: 2011. 06. 24.)
- Navazsilova, M. O.–Jaszkoa, L. M. (2009): *Usze dlja atesztaciji vcsitelja pocsatkovoji skoli*. Vidavnictvo Ranok, Harkiv.
- Nyíró Zsuzsanna (2004): A tanári szakma helyzetbe hozása és az iskolavezetés modernizálása. In: Monostori Anikó–Kósa Barbara (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2003. OKI, Budapest. pp. 159–174.
- Orosz Ildikó (2007): A kárpátaljai magyarok és oktatási helyzetük sajátosságai egy felmérés tükrében 2007-ben. *Acta Beregsasiensis*. A II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola tudományos évkönyve. VI. évf. 1. köt. 7–43. pp.
- Osváth Sarolta (2003): *Az oktatás napjainkban Magyarországon*. Kiadó: G-mentor Kft., Budapest.

- Pavlik Oszkárné–Szilágyi Imréné (2000): *Szaktanácsadók kézikönyve*. Tanácsadás-fejlesztés. Fővárosi Pedagógiai Intézet. pp. 121–140.
- Setényi János (2004): Élethossziglani tanulás: az új paradigma. In: Monostori Anikó – Kósa Barbara (szerk.): *Nyitott iskola – tanuló társadalom*. Az Országos Közoktatási Intézet konferenciája, 2003. OKI, Budapest. pp. 21–24.
- Setényi János (2004): Pedagógusi kompetenciák a felnőttképzésben. In: Majer József–Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Felnőttoktatási Akadémia. Országos Közoktatási Intézet Integrációs Fejlesztési Központ, Budapest. 33–41. pp.
- Terescsuk, B. M.–Szkiba V. V. (2006): *Kniga kerivnika navcsaljno-vihovnoho zakladu*. Torszing Pljusz, Harkiv.
- Zrinszky László (1995): *A felnőttképzés tudománya*. Bevezetés az andragógiába. OKKER Oktatási Iroda.

## EGYÉB

- 277/1997.(XII.22.) Korm. Rendelet. A pedagógus-továbbképzésről, a pedagógus-szakvizsgáról, valamint a továbbképzésben részt vevők juttatásáról és kedvezményeiről
- Oktatás – rejtett kincs. A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről. (1997) Osiris Kiadó, Magyar Unesco Bizottság, Budapest.
- A hazai pedagógus-továbbképzés fő jellegzetességei  
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=elozsoba-Tovabbkepzesek-II#top> (letöltés ideje 2011. 06. 24.).
- Az Európa Tanács memoranduma az egész életen át tartó tanulásról (2000) In.: Kálmán Anikó (szerk.): *A felnőttképzés új útjai*. Lifelong Learning Füzetek. Debrecen. pp. 149–181.
- Ukrajna Oktatási Minisztériumának 1993. évi 310 számú rendelete és Ukrajna Oktatási Minisztériumának 1998. évi 792. számú rendelet módosítása és kiegészítése
- II. vszeukrajinszkij zjizd pracivnyikiv oszviti, MONU, Kijiv, 2001.
- Zahalnyi vidomosztji pro pizsljadiplomnu oszvitu  
<http://www.mon.gov.ua/education/higher/topic/pdosv/zgv> (leöltés ideje 2011. 06. 12.)
- Polozsennya pro atesztacijju pedagogicsnöh pracivnökiv, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériumának rendelete [www.mon.gov.ua](http://www.mon.gov.ua) (letöltés ideje 2011. 06. 12.)

## MELLÉKLET

### *A tanárokkal szemben támasztott igények – tanárprofil*

A tanárprofil így írható le:

- ◆ Legyen jó akadémikus tudása és jó gyakorlati képzettsége;
- ◆ ***Mutasson elkötelezettséget szakmai fejlődése iránt azzal, hogy folytatja képződését, illetve részt vesz szakmai kurzusokon;***
- ◆ Legyen nagyon motivált arra, hogy minden gyerekből ki tudja hozni a lehető legjobb eredményeket;
- ◆ A diákok értékelésében legyen szakszerű és objektív;
- ◆ Az legyen az alapvető hozzáállása, hogy komoly elvárásokat támaszt minden diákkal szemben;
- ◆ Legyen pozitív hozzáállása a folyamatos minőségfejlesztéshez és az elszámoltathatósághoz;

- ◆ Legyen kész elfogadni az önértékelés közösen kialakított módszerét és a külső értékelés elvét;
- ◆ A tanulás céljaira összpontosítson inkább (alapvető készségek), mint a tanítandó fogalmak mennyiségére;
- ◆ Legyen képes csapatban dolgozni, legyen hajlandó átadni a legjobb gyakorlatokat kollégáinak, legyen szervezőkészsége;
- ◆ Legyen hajlandó rendszeres megbeszéléseket folytatni a diákokkal és a családjaikkal;
- ◆ Legyen nyitott a külvilágra, ismerje az üzletet és a munkaerőpiacot;
- ◆ Legyen kész partneri viszonyt kialakítani más érdekérvényesítőkkal az iskolai környezetben;
- ◆ Legyen képes kreatívan dolgozni az új oktatási technológiákkal.

(Nyíró 2004, 173–174)



*Tanévzáró és diplomaátadó ünnepség*

*2011. 07. 08.*