

-továbbképzés az európai unióban 2.

Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája (1)

A pedagógusok élethosszig tartó szakmai fejlődésének két állomását vizsgáljuk meg a nemzetközi tendenciák tükrében, először a pályára lépés kezdő szakaszát, az alapképzés és az iskolai munka világának kapcsolatát, bemutatva a szakmai orientáció és a pályakezdés különféle módjait, azok jellemzőit. Ezt követően a szakmai fejlődés következő szakaszát, a továbbképzések rendszerét vázoljuk fel.

Bemutatjuk az európai tendenciákat, a példának tekinthető jellemzőket és azokat a dilemmákat, amelyek még további reformokra ösztönzik a bemutatott országok oktatásfejlesztőit is.

1. Az alapképzés és az iskolai munka világa

1.1. A tanítási gyakorlat

Atársadalmi-gazdasági változások hatására átalakuló pedagógusképzés és -továbbképzés kulcskérdései Európaszerte: hogyan nevelhető a „jövő iskolájának” tanítója, tanára, mit kellene tenni annak érdekében, hogy a tudás társadalmában rá váró szerepeknek megfeleljen: ne csak megvalósítója, de katalizátora is legyen a pozitív folyamatoknak. Több évtized nemzetközi kutatásai alapozták meg a reformokat. Az oktatáskutatás rendszerszintű vizsgálatán túl jelentős figyelmet fordítottak a fejlődés kulcszereplőjének megismerésére.

Idézzük fel e kutatások – témánk szempontjából – legfontosabb irányait és eredményeit néhány gondolat erejéig. A pedagóguskutatás külön ága foglalkozott a pedagógusképzés- és a pályakezdés, vagyis a szélesebb értelemben vett pályára való felkészítés, az identifikáció problémakörével szinte a kutatások kezdete óta. Két irányzatban folytatódott a kutatás, az egyik az elmélet és a gyakorlat összekapcsolására, a másik a pedagógus mesterségre, ennek pedagógiai készségeire helyezte a hangsúlyt, ezen belül a pedagógusmesterség összetevőire, a különféle pedagógusszerepekre való felkészítés tartalmára és módjára (*Falus*, 2001/a).

„A kognitív paradigma általánossá válása nagy hatással volt a tanárképzésre vonatkozó kutatásokra, azok céljának és szükséges szemléletének meghatározására is. A felfogás lényege az volt, hogy a képzésbe kerülő hallgatók nem tiszta lappal indulnak, hanem valamiféle előzetes tudással és nézetrendszerrel, illetve rendszertelen tudástöredékekkel, amelyek az iskola világának magyarázatára szolgálnak, s értékelő rendszerként működnek. Megismerésük azért is fontos, mert csak erre építve alakíthatóak. A képzés hatásfoka összefügg a hallgatók nézetével (pl. *Köthagen*, 1988, idézi *Falus*, 2001b).

A kognitív szemléletű kutatások egyik irányzata a pedagógusok gondolkodását kutatja, ezen belül a szakmai tudás fejlődését, s a pedagógusok szakmai fejlődésének alakulását (*Day, Pope*, és *Denicolo*, 1990; *Day, Calderhead*, és *Denicolo*, 1993). Általános meg-

állapításuk, hogy a tanárképzés során az addig szerzett tapasztalatok szűrőként funkcionálnak, az elméleti ismeretek tehát olyan mértékben épülnek a hallgató személyiségében, amilyen mértékben erre nézetei alapján predesztinált. A hallgatói nézetek feltárása nélkül tehát sokkal kevésbé hatékony a képzés.

A következő jelentős problémának az elmélet és a gyakorlat közötti különbséget találják, nevezetesen, hogy a hallgatók a tanultakat nagyon alacsony arányban használják tanításuk során. Wubbels szerint (1992) ennek oka lehet a szaknyelv elsajátításának problémája, illetve az elmélet mozaikszerűsége.” (Hercz, 2007, 20.).

További kutatások hangsúlyozzák a mentorált tanítási gyakorlat szerepét a hallgatók tanárrá válásában. Caires és Almeida (2005) szerint nem csak a mentorált, tapasztalt tanár által segített önálló tanításra van szükség ahhoz, hogy a hallgató képességei és készségei megfelelő szintűre fejlődjenek, hanem arra is, hogy a hallgatók az iskolai élet minden részébe betekintést nyerjenek, hogy tapasztalatot szerezhessenek a gyerekekkel, a szülőkkel és a tantestülettel való kapcsolat és együttműködés terén. E folyamat során a gyakorlatban sajátíthatják el azokat a készségeket, melyek leendő munkájukban nélkülözhetetlenek, például a tervezés, illetve a pedagógiai értékelés területén. A legfontosabb azonban, hogy valódi iskolával és valódi gyerekekkel kerüljenek kapcsolatba.

Stanulis és munkatársai (2002, idézi Lindren, 2005. 252., Cakmak, 2006) arra hívják fel a figyelmet, hogy bármennyire is jó az alapképzés, a hallgatók számos konfliktust élnek meg igazi osztályokba kerülve. A „valóság-sokknak” nevezett jelenséget már több évtizede felfedezték: nem csak a tanárjelölteknél jelentkezik, a kezdő pedagógusoknál tapasztalt jelenség a pálya első szakaszában (Veenman, 1984 – idézik Kothagen és mtsai, 2006). A fő problémát az „előkészítetlen” gyerekek okozzák, saját szükségleteikkel, különbségeikkel. Az alkalmazandó stratégiák kiválasztásához a kezdőknek is meg kell érteniük az iskola társadalmi környezetét, sajátos kultúráját. A képzés és a valóság közötti ellentmondás tehát csak a tanítási gyakorlatok és tapasztalatok széles körével mérsékelhető.

A társadalmi igények és a kutatások együttes hatásaként a képzésen belül két terület megváltoztatása vált elkerülhetetlenné: az elmélet és a gyakorlat arányának és tartalmának, illetve a tanítási gyakorlat jellemzőinek átalakítása.

A tanítási gyakorlat reformjának egyik jellegzetes vonása, hogy a hallgatók a tágan értelmezett pedagógus-tevékenység területein gyakorolnak. Nem csak órákat látogatnak, hanem vizsgákat, nevelési értekezleteket, szülői értekezleteket, szupervíziókat is. A gyakorlat ideje mindegyik vizsgált országban hosszabbodott.

A tanárjelöltek elvárásai megnöttek a gyakorlatokkal szemben: egyrészt az elmélet és a gyakorlat integrálását várják tőle, másrészt a magáról a tanításról is alapos tudást szeretnének szerezni a gyakorló tanítás során. Cakmak (2006) kutatási eredményei szerint a hallgatói elvárások öt legjelentősebb eleme a következők megtanulása: (1) a tanulókkal való hatékony kommunikáció, (2) a tanulók figyelmének lekötése, (3) olyan tevékenységek tervezése, melyek biztosítják a tanulók aktivitását, (4) sokféle hatékony tanítási módszer és technika használata, (5) a verbális és nonverbális eszközök megismerése, és eredményes alkalmazásának elsajátítása.

Fő kérdés tehát (1) a tanulás és a szakmai fejlődés, (2) a szakmai és intézményi szocializáció, (3) a szocio-emocionális szempontok, (4) elvárások/követelmények/szupervízió (support/resources/supervision), (5) szakmai fejlődés. E szempontok érvényesülését kutatva a tanárképzési gyakorlatban Caires és Almeida (2005), megállapították, hogy jelentős különbség van a hallgatók nézetei között a tanítási gyakorlat elején és a végén. Azt is kiemelték, hogy a mentorok fontos fejlesztő-támogató szerepet töltenek be a pedagógusjelöltek szakmai- és személyiségfejlődésének segítésében.

Az általunk vizsgált négy ország iskolai gyakorlatának főbb jellemzői:

Anglia

Az iskolai gyakorlat (legalább):

- 24 hét minden középiskolában tanító számára és a posztgraduális szint 2/3-ának
- 18 hét az általános iskolai posztgraduális programokban
- 32 hét minden négyéves elsődiplomás képzésben
- 24 hét minden két vagy hároméves elsődiplomás képzésben.

A posztgraduális képzésbe kapcsolódó hallgatóktól elvárják, hogy tantárgyukat jól ismerjék mielőtt a képzési programot megkezdik. Számukra előkészítő kurzusok is vannak, hogy valóban megfelelő tudással lépjenek a képzésbe.

Finnország

A pedagógiai tanulmányok szerves része a szakmai gyakorlat, melynek fő célja a tanítási képességek és tudás fejlesztésén túl az, hogy a hallgatók professzionális tudást szerezzenek tanulási-tanítási folyamatok kutatásában, fejlesztésében, értékelésében. További cél, hogy „képesek legyenek kritikai módon véleményezni saját tanítási gyakorlatukat, és tanítási és tanulási helyzetekben tanúsított szociális képességeiket.” (*Niemi és Jakkusihvonen, 2005*)

A képzés és a tanítási gyakorlat szerves egységében fejlődik ki a hallgatók kívánatos szaktudása, alakulnak kompetenciáik. A két szinten összesen kb. 20 kredit értékű a tanítási gyakorlat, ebből MA szinten 15. (A finn rendszerben 1 kredithez általában 27 munkórát kapcsolnak).

A tanítási gyakorlatban központi szerepet játszanak az egyetemek gyakorlóiskolái, melyek integráló szerepet töltenek be az elmélet és a gyakorlat között, támogatják az innovációt, biztositják a tanárok fejlesztését és továbbképzését, s a kutatás terepéül is szolgálnak.

A képzés megkerülhetetlen problémája azonban, hogy itt a hallgatók nem a mindennapi élet mindennapi diákjával találkozhatnak. Nagyon fontos szerepe van éppen ezért a 'normál' gyakorlóiskolák hálózatának, melyekkel az együttműködést a gyakorlóiskoláknak kell irányítani és szervezni, ezért a rendszer néha nem működik az elvárásoknak megfelelően. Ezek állami szintű koordinálása is nagyon hasznos lehetne mind a hallgatóknak, mind a gyerekeknek - olvashatjuk a tanárképzés néhány évvel ezelőtti értékelésének ajánlatai között. (*Jussila és Saari, 2000*).

A diplomaszerezésig a hallgatók lehetőséget kapnak a különböző korú és társadalmi összetételű osztályokban való tanításra. A tanítási szituációknak természetes kapcsolatot kell teremteniük az iskolai munka világa és az oktatási adminisztráció között. A gyakorlatok minden esetben szupervízióval segítettek, melynek vezetője az oktatásemélet oktatója, vagy a gyakorlóiskola tanára.

Hollandia

A tanítóképzésben a főiskolák egy részében például az első három év hat darab héthetes periódusból áll, melyekben négy hét a kurzusoké, egy az önálló tanulása, egy a vizsgáké, és egy a tanítási gyakorlaté. Mással a hallgatók heti egy napot és egy-egy teljes hetet töltenek periódusonként tanítási gyakorlattal. A hallgatóknak minden évben többféle korszakot kell tanítaniuk. Később a képzés 7-9 hét iskolai gyakorlatot tartalmaz.

A középiskola alsó szakaszában tanítók esetében a kurzusokhoz szervesen kapcsolódnak a tanítási gyakorlatok, melyek évről évre hosszabbak lesznek. Az első évben heti egy nap vagy összesen három hét, az utolsóban más heti 3 nap, vagy 16-21 hét (teljes vagy részmunkaidőben). Az első gyakorlati év az orientációs időszak, ekkor a hallgató segít az oktatásban, a másodikban segédtanár, kiscsoportokkal dolgozik, tananyagot fejleszt, a következőben önállóan tanít a vezetőtanár jelenlétében, végül „kistanár”-ként önállóan dolgozik. A gyakorlatokat úgy osztják be, hogy egy-egy hallgató lehetőleg minden kö-

zépiskola-típusban tanítson. A tanítást reflektív szemléletű hallgatói találkozók kísérik hetente vagy havonta, ahol a gyakorlat élményeit dolgozzák fel.

A középiskola felső szakaszában dolgozó pedagógusjelöltek számára a tanítási gyakorlat minimum 3, maximum 14 óra hetente, vagy 120 óra egy évben, melyet legalább két iskolatípusban kell teljesítenie. Mentoruk már nincs folyamatosan velük, de legalább hetente egyszer találkozniuk kell. Az egyetemi ttorral még ritkábban, csak havonta egyszer találkoznak. A legtöbb egyetemen megpróbálják a hasonló szakos hallgatókat párokba vagy hármas csoportokba szervezve ugyanabba az iskolába beosztani, hogy együtt dolgozhassanak, meglátogathassák egymás óráját, és segítsenek egymásnak a felkészülésben.

Németország

Az iskolai gyakorlat, melyet gyakorlóiskola és a tanárképző intézet szervez, 3 félév. A tanárképzés szerves része a kötelező iskolai gyakorlat. A 2005-ös oktatási miniszteri konferencia – mely az egyes tartományok minisztereiből áll – kiemelte, hogy a tanulmányok folytatásának és ezzel egy időben a szakma gyakorlásának már a Bachelor szinten helyet kell kapnia.

Példaként Rheinland-Pfalz tartomány tanárképzését mutatjuk be (*Reform...*, 2005). Mint mindenütt, itt is duális elméleti/tanulmányi és gyakorlati képzés koncepciója jellemző. Ezt segíti elő a tanulmányok során a korai orientáció, amelynek keretén belül már a tanulmányok alatt megismerhetők a pedagógusjelöltekkel szemben támasztott iskolai elvárások. Ehhez járul hozzá:

- a gyakorlati képzés szisztematizálása és erősítése, melyet a szakmódszertan és a modern neveléstudomány szolgál,

- a keretfeltételek meghatározása minden szakon, konkrétan annak megadása, hogy mi az elvárás a tanárjelöltek számára tanulmányaik végén, s ennek érdekében milyen tartalommal bíró tárgyakat kell felvenniük.

A reform egyik jellegzetessége tehát, hogy az iskolai gyakorlatot, ami eddig általában a stúdium első lezárt szakasza után következett, integrálják az alapképzésbe. Az iskolai, neveléstudományi és oktatási követelmények összekapcsolásával a tanulmányi időn belül már viszonylag korán megalapozható a tudományos tudáson nyugvó gyakorlati képesség. A korai orientáció, melynek része az iskolai gyakorlat, az egyén pályaalkalmasságát is vizsgálja – így kudarc esetén még időben korrigálható a tanulmányok iránya.

Az iskolai gyakorlat kereteit Németországban érdemes kiemelten vizsgálnunk, hisz a hazaihoz a vizsgált országok közül legnagyobb mértékben hasonló pedagógusképzés áll a háttérben. Akár az egyetemi tanulmányok időtartama, úgy az iskolai gyakorlat időtartama is különbözik az eltérő szintű tanári végzettségek szerint: általános iskola felső tagozat, reáliskola, gimnázium (*Reform...*, 2005). Az iskolai gyakorlat három részből épül fel: orientáció, szakosodás, szakmai gyakorlat. Ennek a lépcsőzetes felépülésnek megfelelően kell a követelményeket teljesíteni. (1. táblázat)

Az előadások ideje alatt azokban az iskolában folyik a gyakorlat, ahol az adott tanárképzőnek, egyetemnek kihelyezett mentorai vannak. Ezeket a praktikumokat ők szervezik, gondozzák. Többnyire tanulócsoporthoz tartoznak hozzájuk, nem egyes hallgatók. A gyakorlatot úgynevezett előkészítő szeminárium előzi meg: a gyakorlatvezetők ismertetik a célokat, elvárásokat, és levezető szeminárium zárja: reflexiók, összegzések. Mindkét szemináriumon kötelező a részvétel.

Németországban A „Studienseminar”-ok és a gyakorlóiskolák a fő színterei a képzésnek, a tantervek alapján kölcsönösen egymásra épülő modulokban folyik a munka. A képzés minden típusában nagy szerepet kapnak a gyakorlóiskolák, a szakvezetők (mentor-tanárok). A szakvezetők előzetesen záróvizsgával járó továbbképzésen, felkészítésen vesznek részt. A megbízatást nem csak erkölcsi, de anyagi megbecsülés, és heti 2–3 óras órakedvezmény is kíséri, hogy a mentortanároknak legyen elegendő idejük a hallgatókkal foglalkozni.

1. táblázat. Az iskolai gyakorlat szakaszai (Rheinland-Pfalz tartomány példáján)

Tanulmányi Idő	Iskolai Gyakorlat	Időtartam	
Bachelor			
1. szemeszter	Orientáció 1. sz. praktikum	10 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
2. szemeszter	Orientáció 2. sz. praktikum	10 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
3. szemeszter	Orientáció 3. sz. praktikum	20 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
4. szemeszter			
5. szemeszter	Szakosodás 1. sz. praktikum	15 nap	Előadások
6. szemeszter			
	Szakosodás 2. sz. praktikum	15 nap	Előadások
Master			
1. szemeszter			
	Szakmai gyakorlat 1. sz.	30 nap	Előadások szünetelése a praktikum alatt
2. szemeszter	Szakmai gyakorlat 2. sz. Kiegészülve gimnáziumi, szakképző és kisegítő iskolában szükséges tanulmányokkal	30 nap gimnáziumi, szakképzőben, 15 nap és kisegítő iskolában	Előadások szünetelése a praktikum alatt
3. szemeszter			
4. szemeszter			

Megjegyzések: Előadások szünetelése a praktikum alatt a következőképpen értendő: elsősorban: március-április, augusztus-október.

Orientációs iskolai gyakorlat: különböző iskolatípusokban (általában 3, de legalább 2). A gyakorlati helyek (minden állami isk.) száma lényegében az adott iskola tanulóinak számától függ.

1.2. A mentorszerep

A pedagógusképzés tartalmi modernizációja az elmélet és a gyakorlat viszonyára irányította a figyelmet, így a képzési gyakorlatban jelentős szerepet betöltő szakvezető tanárra / mentorra / tutorra is (a továbbiakban a mentor kifejezést használjuk). Az elnevezések a különböző országokban mások, e tanár feladata azonban azonos: a hallgató bevezetése a tanításba.

A téma szakirodalma jelentős. Jones (2001) a különféle kulturális és strukturális környezetben működő mentori rendszert értékelte és hasonlította össze. Az angol és a német iskolára-épülő tanárképzési rendszerben tárta fel a mentor-szerep azonosságait és különbségeit. Az eredmények a szerepek eltérő értelmezését mutatták, de egyes pontokban azonosságok is mutatkoztak. A megkérdezettek legnagyobb mértékben abban értettek egyet, hogy legfontosabb feladatuk a jelöltek tanácsadójának szerepe, eltértek azonban a vélemények az 'értékelő', a 'tréner', a 'partner' és a 'modell' szerepek esetében.

A szakma elsajátítása és a pályakezdés segítése szempontjából a mentorok szerepe bizonyítottan pozitív, ennek ellenére alkalmazásuk nem vált általánossá Európában, főként gazdasági okokból. A rendszer működésének jó gyakorlata az Egyesült Királyságban és Hollandiában tapasztalható például.

Mentorok az Egyesült Királyságban

Az Egyesült Királyságban történt a legradikálisabb változás az egyetemi órák rovására. A gyakorlatok iskolába helyezéséhez anyagi forrásokat is átcsoportosítottak, s a felelősségi körök törvényi szabályozása is átalakult: az iskola a felelős a gyakorlati képzésért. Ezzel párhuzamosan megindult a mentorok (a tanárjelölteket segítő tapasztalt kollégák) képzése is.

A mentorszerep brit jellemzői közé tartozik, hogy (a) nem formális karrierlehetőség, de a szakmai fejlődés útjának tekintik, (b) a mentortanárok szoros kapcsolatban állnak a képző intézmények tanáraival, tanulnak tőlük, konzultálnak velük, (c) a mentorok nem értékelik a hallgatót, így kapcsolatuk sokkal közvetlenebb marad. Utóbbi pont megvalósítása a gyakorlatban újabb problémákat vet fel: az értékelést végző képző intézmények oktatói viszonylag keveset látják a tanárjelölteket tanítás közben ahhoz, hogy a célul tűzött fejlesztő értékelést megvalósíthassák (*Coolahen, 2007*).

Mentori rendszer Hollandiában

Az iskolamangement tagjainak középvezetői (nálunk talán az igazgatóhelyettesekhez hasonló) funkciója van, az ő feladatuk az oktatás gyakorlatának irányítása, az iskolai munka tervezésétől az értékelésig, az iskola céljainak, és a mentorálási rendszerének megtervezése és szervezése. Az iskola mentorai a Belső Gondozói Rendszer képviselői, akik közül van, aki teljes munkaidőben, van, aki csak munkaidejének egy részében mentorál.

A mentorok pozíciója az iskola egyéni struktúrájától és működési rendjétől függ. Az, hogy pontosan milyen feladatokat végezzenek, mennyi időben, milyen arányban, az iskolától függ.

Általában háromféle feladatot látnak el:

- (1) A sajátos nevelési igényű gyermekek védelme és fejlesztése.
- (2) Tanácsadás az iskola menedzsmentjének az iskola oktatási minőségének fejlesztéséhez.
- (3) Az iskola pedagógusainak mentorálása, segítése, összefogása: a tanítási gyakorlaton lévő hallgatók, a kezdő tanárok segítése. Szükség esetén a gyakorló tanárok problémamegoldásában, vagy fejlesztésükben is részt vesznek. A feladatok széles körére speciális tanfolyamokon készülnek fel.

A gyakorlatban számos óralátogatást végeznek az adott iskolában, mielőtt fejlesztő-tanácsadó munkájukat megkezdenék. A valódi mentorálásnak ez az első lépése. Gyakran nem csak személyesen segítik a frissen végzett kollégákat, hanem megbíznak egy-egy tapasztalt pedagógust a mentorálással ('mate'). Ez a tanár ugyanolyan korú gyermekeket tanít, s az még gyakorlatlan, kezdő pedagógussal megbeszél minden fontosabb kérdést, tanácsokat ad, vagy segít neki.

Az iskolavezető is többször meglátogatja a gyakorló kollégát a tanévben, megbeszéli vele a tanórát, és a fejlesztési feladatokat. Valódi mentora azonban a belső gondozó, aki látogatásairól írásbeli véleményt ír, részletesen kielemez a kezdő tanárral az óra részleteit is. Célja a szakmai fejlesztésen túl a tanár önreflexiójának segítése.

A belső gondozó a csoportjába tartozó többi tanárt is többször látogatja évente, sőt van, amikor egy egész hetet együtt dolgoznak, például ha a kooperatív technikákat vagy egy új fejlesztési módszert akar elsajátíttatni. Egy-egy tanév végén az iskola menedzsmentje számára részletes jelentést és fejlesztési javaslatot készít a tapasztalatokra építve.

A tanítási gyakorlatra érkező hallgatók is egy-egy mentort kapnak, általában azt a pedagógust, akinél tanítanak. A felsőoktatási intézmény nem fizet a tanároknak, így valójában a tartalom is jelentős mértékben az iskola és a mentor lelkiismeretességének függvénye.

A jó mentor jellemzőit Cimer (2002, idézi *Cakmak, 2006*) kutatási eredménye alapján a következőképpen határozta meg: (a) nyitott, (b) precíz, (c) pozitív visszajelzéseket ad, (d) elég időt ad a hallgatóknak, és elég időt szán a meghallgatásukra, (e) azonosulni tud

a problémáikkal, (f) nagy tapasztalattal rendelkezik az oktatási folyamatok irányításában, az osztály munkájának szervezésében, és nem utolsósorban (g) barátságos.

Unver (2003, idézi *Cakmak*, 2006) a tanítási gyakorlat során érintettek együttműködési folyamatát vizsgálta. Kutatása azt mutatta, hogy mind a felsőoktatási intézmény, mind az iskolavezetők, a tutorok, mentorok és tanárjelöltek elegendő információval rendelkeztek az együttműködéshez, meg tudták határozni annak területeit és a felelősségi köröket. Tapasztalatával még sok kutató nem ért egyet (például *Coolahen*, 2007).

Általános problémaként jelentkezik a mentorok kiválasztása, képzése és honorálása, illetve az iskolák és a képző intézmények (a mentorok és az egyetemi/főiskolai oktatók) kapcsolatának működtetése. Az EU tanulmányokban már korábban szerepelt gondolatok alapján a következő ajánlások születtek (*Coolahen*, 2007; *European Commission*, 1997; *OECD*, 1998/a, b).

– „A tanárképzést támogatni kell, hogy sokoldalúbb szerepeket vállaljon, mint ahogy ez meg is történik néhány esetben. Ki kellene egészíteni a pályakezdők képzésének és a továbbképzésnek a különböző formáival. [...]

– A tanárokat képző oktatóknak kölcsönösen szoros kapcsolatban kell állniuk az iskolákkal és azokkal, akik a felnőtt- és a közösségi oktatás, képzés területén dolgoznak. [...]

– A tanárképző intézmények és az iskolák között nagyobb mértékű partnerséget szükséges kiépíteni. Az iskolai mentorok szerepét ki kell bővíteni. [...]

– Megfelelő erőforrásokat fordítsunk a pályakezdők minőségi továbbképzésére. Szükség van a legjobb gyakorlatokra épülő irányelvek és politikák kialakítására.”

1.3. A pályakezdés segítése, 'bevetés' a tanításba

A végzett pedagógusok pályakezdése döntően befolyásolhatja pályához való viszonyukat. Az OECD (2001) jelentése a kétféle kezdési út, az önálló, segítő nélküli pályakezdés („mélyvízbe dobás”) és az iskolai mentorral segített rendszer közül az utóbbit ajánlja. A kutatók azt bizonyították, hogy az iskolai mentorok hatékonyabban segítenek, s ez a kezdők pályán maradását is pozitívan befolyásolja. Ennek ellenére Európa legtöbb országában nem alakult ki a pályakezdést segítő általános program. Pozitív kivételt képez az Egyesült Királyság és Hollandia. (*OECD*, 2001.)

1998 júniusától az Egyesült Királyságban a végzett tanárok kapnak egy ún. szakmai profilcsomagot (a kezdő tanár profilja), amely a pedagógus pálya három szakasza közötti kapcsolatot jeleníti meg. A profilcsomagot Nagy Mária írása (2000) alapján mutatjuk be.

Az életbe lépett minősítési követelmények alapján a tanárképző intézményeknek értékelnie kell a frissen végzett hallgatókat az ehhez kialakított sztenderdek szerint. A Kezdő Tanár Profilja csomag egy úrlapból, kitöltési útmutatóból és a „minősített tanár sztenderdjéből” áll, mely egy didaktika tankönyv összefoglalójához hasonló, a következő témakörökre terjed ki:

– szaktárgyi tudás (de benne értik a tanulói tudásról való ismereteket, valamint a szaktárgyhoz köthető információs technológiák ismeretét is);

– a tanítás-tanulás tervezésére, az osztálytermi gyakorlat irányítására vonatkozó tudás;

– a tanítási-tanulási folyamat értékelésével, a munkával való elszámolással kapcsolatos tudás;

– a tanári státuszra vonatkozó ismeretek (jogszabályi ismeretek, a tanulási folyamatok-ban érintett személyekkel való kapcsolattartásra vonatkozó tudás).” (*Nagy*, 2000, 103.)

A bevezetőben kiemelik, hogy nem az egyes tanárokat kell a sztenderdekhez hasonlítani, azok csak sorvezetőként szolgálnak az adatlap kitöltéséhez. Maga az adatlap tartalmazza a végzős hallgató által teljesített stúdiumokat, a frissen végzett tanár erősségeit, s a fejlesztése irányait. E jellemzés a hallgató és a képző intézmény közös munkájaként alakul ki.

A Kezdő Tanár Profilja elkészítésének célja egyrészt a későbbi munkáltató, másrészt a kezdő tanár segítése abban, hogy saját céljait megfogalmazza, s a „hivatásba bevezető képzés akciótervét” elkészítse. A terv az optimális megoldás keresésére szolgál a kezdő tanár igényei, az iskola elvárásai és az oktatás nemzeti céljai összehangolására. A tanár és az iskola közös megegyezésével születik meg. Az iskolában ennek a koordináló feladatnak, a kezdő tanárok segítésének külön felelőse van. Az elméletileg igen hasznos rendszer a képző intézmény és az iskolák közötti kapcsolat problémáit veti fel, hiszen mindegyik intézményben többlet-energiákat köt le, ezért a visszajelzés és a folyamatkövetés sokszor nehézségekbe ütközik.

A tanári pályán való előrehaladást azonban nagymértékben segíti ez a rendszer, hisz egy tanár megtervezheti a pályán való előrehaladását, s a továbbképzési lehetőségek kihasználásával a szakmai többleten túl egzisztenciális előnyhöz is jut, mivel a hivatalosan elismert képzéseken (oklevéllel, diplomával) sikeresen részt vett pedagógusok javadalmazása akár kétszerese lehet a többiekének (éveik számától függetlenül). A szakmai előmenetel, a belső mobilitás igénye (és gyakorlata) oly mértékben beépült a szakmai, mi több, a laikus közvéleménybe is, hogy ebben a szakmai-társadalmi erőterben az 'extra-kompetenciák' megszerzésének elmaradása kudarcként, ambíció- és képességihiánnyként értelmeződik.

2. A pedagógusok továbbképzése

2.1. Általános jellemzői

Az Európai Unió 2000-ben áttekintette 26 ország oktatási- és továbbképzési rendszerét a „European Report on Quality of School Education” c. anyagban. Kiemelte a pedagógus-továbbképzés mint az oktatás minősége egyik jelentős indikátorának szerepét: tanárok folyamatos szakmai fejlődése egyre növekvő jelentőséget kap közép- és hosszútávon egyaránt. Ajánlotta, hogy az egyes országok komolyan gondolják át továbbképzési rendszerüket, különös tekintettel arra, hogy milyen módon tudják biztosítani a tanárok tudásának és tanítási gyakorlatának minőségi fejlesztését (*European ...*, 2000).

Az intenzívebb továbbképzés feladatait az Unió 2001-ben a következőképpen határozta meg:

A tanárok legyenek elkötelezettek kompetenciáiknak az iskola csapatfejlesztési tervével és saját karrierépítésükkel összhangban történő fejlesztése iránt.

(1) A továbbképzés a tanárok rendszeres feladata. Egyértelmű elkötelezettséget kell mutatniuk arra, hogy részt vesznek a továbbképzésekben. A munkahelyen vagy azon kívül történő továbbképzés az európai országokban általában önkéntes. Az Unió azt javasolja, hogy minden iskola dolgozzon ki egy csapatfejlesztési tervet. Ez tartalmazza a team kompetenciáinak fejlesztési céljait és eredményeit. Minden tanártól el kell vární, hogy részt vegyen a terv megvalósításában.

(2) A csapatfejlesztési terv keretein belül a továbbképzés adott típusában meg kell egyezni egyénileg az egyes tanárokkal, és ezt egy egyéni fejlesztési tervben szükséges rögzíteni, ami illeszkedik a tanár jelenlegi munkájához és lehetséges jövőbeli karrierlehetőségeihez.

(3) A továbbképzés fontos eleme a csapatépítés. A tanárokat gyakran emlegetik úgy, hogy „császárok a saját osztályukban”. Az iskolák csak akkor tudnak jól reagálni környezetük igényeire, ha van világos elképzelésük az oktatás megközelítéséről és az iskolaszervezetről, illetve ha a csapat valamennyi tagja együttműködik ennek megvalósításában. Továbbá az új módszerek – például a projektmunka és a gyerekeknek önállóbb munkavégzésre tanítása tanulócsoportokban – ugyancsak jobb együttműködést kíván a tanároktól. (*EU*, 2001; fordította: *Nyirő*, 2003)

Fontos változás a tanárképzés- és továbbképzés általános rendszerének egységes szemlélete, melyben szervesen összekapcsolódik az alapképzés, a gyakorlati képzés (a tanításba való bevezetés), és a gyakorló tanárok továbbképzése. A pedagógusok továbbképzése e rendszerben tehát az élethosszig tartó tanulás kontextusában válik értelmezhetővé.

E szempontból az Európai Unió is elemezte a továbbképzések rendszerét (EU, 2001b). A korszerű továbbképzés jelentősége az iskolák tartalmi megújulásában is kiemelkedő, például támogatja az új tantervi anyagok oktatásának előkészítését, illetve felkészíti a pedagógusokat a megváltozott szerepekre (többek között a tanácsadói szerepre), vagy az integrált oktatásra (Mihály, 2002).

A pedagógusok továbbképzése, illetve e kérdés jelentőségének felismerése az utóbbi évtizedben Európa-szerte megnövekedett. Az OECD 1998-as jelentése ennek ellenére kimutatta, hogy az oktatási költségvetésekben a továbbképzésekre fordított összeg rendkívül alacsony, 1-2% között van, a legtöbb országban 1% alatt. Azokban az országokban, ahol problémát okoz e képzések iskolai finanszírozása, a pedagógusok gyakran nem is tesznek eleget ilyen irányú kötelezettségeiknek (EU, 1998/b; Mihály, 2002).

A hagyományos tanártovábbképzés és a tanárok szakmai fejlődési rendszere az Unió országában igen heterogén. Az általános tendencia azonban eltér a hagyományos rendszertől, melyben központilag határozták meg a továbbképzések jellemzőit. Egyre inkább helyi szintre kerülnek a döntések a szakmai fejlesztés tartalmáról: minden egyes iskolának önállóan kell kialakítania saját szakmai fejlődési tervét tanárai számára az állami- és a magánszolgáltatók segítségével. A kínálat-alapú programok felől a kereslet-alapú rendszerre tevődik át a hangsúly. A folyamat a decentralizáció felé halad szinte minden országban.

A tanár-továbbképzés alapfogalmait Zafeirakou tanulmánya alapján mutatjuk be (2002). Meg kell különböztetnünk a szakmai továbbképzést (in-service teacher training, a továbbiakban INSETT) a tanárok szakmai fejlődésétől (teacher professional development, a továbbiakban TPD):

(1) A szakmai továbbképzés (INSETT) hagyományosabb tanárképzési tevékenységet tartalmaz, sok fejlesztést segítő jellemzővel. A tanárok felkészésre, vagy kötelezően vesznek részt rajta, inkább kínálat-, mint kereslet-alapú modellek jellemzik. A szakmai továbbképzéseket általában az iskolán kívül szervezik közhivatalnokok országos, területi vagy helyi szinten.

(2) A tanárok szakmai fejlődése (TPD) kereslet-orientált tanárképzési tevékenységet foglal magába, melyben iskolák, és/vagy tanárok egyénileg határozzák meg képzési igényeiket szükségleteiknek megfelelően. E képzések az iskolában, vagy valamely helyi intézetben zajlanak. A TDP-tevékenységi formák között szerepel az egyéni munka (önképzés), a tematikus csoportmunka, az internet-alapú tevékenység, és/vagy az akkreditált tanfolyamok. A továbbképzések összekapcsolódhatnak a szakmai fejlesztési tevékenységekkel, hiszen minden tevékenység szolgálhatja egyszerre a tanári képességek, tudás, tapasztalat és szakmai minőség fejlesztését is.

A tanártovábbképzés és a tanári szakmai fejlődés tárgyát az Európai Unió országában a következők képezik:

(1) A tanárok szakmai fejlődése. Általános és speciális tanítási módszerek fejlesztése, a tudás megújítása, kiegészítése az új tudásterületekkel. A szakértelem és a készségek párhuzamos és folyamatos fejlesztése.

(2) Az oktatási rendszer minőségének, az iskoláknak, és a tanárok tanítási technikáinak fejlesztése. Főbb feladatai az interdiszciplinaritás ösztönzése, a team-munka fejlesztése és az innováció elősegítése. Ide tartoznak még azok a tanári tréningek is, melyek az iskola és -osztálymenedzselésről, a problémamegoldásról, vagy az oktatás és a nevelés lényeges területeiről szólnak. Végül ide kapcsolódnak azok a képességfejlesztő programok, melyek célja az emberi erőforrás kezelése, menedzselése, ami nagyon fontos lehet főleg azoknak a tanároknak, akik egyszer iskolavezetők szeretnének lenni.

(3) A nevelés szociális és környezeti kontextusának ismerete. Azok a témák tartoznak ide, melyek elősegítik az iskola kapcsolatait a privát szektorral, közelebb hozzák az oktatást és a gazdaságot, ösztönzik azokat a gazdasági és szociális tanulmányokat, melyek hatnak a fiatalok viselkedésére, és segítik őket a gazdasági és kulturális változásokhoz való alkalmazkodásban. A különböző országokban mindezek a kérdések más-más formában jelentkeznek.

2.2. A tanártovábbképzés irányítása

Az európai országok többségében részben, vagy teljesen megoszlik a továbbképzési rendszer felelőssége az állami, a regionális, a települési, illetve a helyi szintek között. Többnyire a minisztérium mellett működő tanács végzi a tervezési feladatot, de a regionális vagy helyi szinteken valósítják meg (*Key topics in education in Europe*, 2004, fordította: Nyirő, 2007).

Az oktatásirányítás szabályozási szintjeinek bemutatásakor fontos megkülönböztetnünk a továbbképzések két megvalósulási formáját (INSETT és a TPD), melyek szervezésének felelőssége általában két, de napjainkban jellemzően három szinten is jelentkeznek (*Zafeirakou*, 2002):

(1) Központi oktatásirányítás (Central Educational Administration): A legtöbb európai országban az Oktatási Minisztériumhoz, vagy a felügyeletük alatt álló hivatalokhoz tartozik a tanártovábbképzés. Néhány országban ezek maguk a tanárképző intézmények. 1990 óta, amikor a decentralizáció folyamata elkezdődött, a továbbképző intézetek szerepe lecsökkent.

(2) Legtöbb tanár-továbbképző tanfolyam a helyi szinteken és az iskolákban szerveződik. Emiatt a legtöbb országban a központi adminisztrációnak kell vállalnia a felelősséget a képzési területek prioritásának fenntartásáért, melyeket később a helyi irányítás, az iskolahálózatok, az iskolák, illetve maguk a pedagógusok vesznek majd figyelembe.

(3) Az országok többségében a központi keretből finanszírozzák a szakmai fejlődést szolgáló programokat, különösen akkor, ha az a központilag priorizált területeknek megfelelő tartalmú.

(4) Decentralizált oktatási hatóságok (Decentralized Educational Authorities): A decentralizált oktatási hatóságoknak a legtöbb országban három területen van különös felelőssége a szakmai fejlesztésben: (a) a tanártovábbképzési szükségletek és igények felmérése, (b) az iskolák és a tanárok segítése az iskolák fejlesztési-, és szakmai továbbképzési tervének kialakításában, (c) képzések szervezése a központi hatóságok által meghatározott területeken.

(5) Iskolák és iskolairányítás (Schools and School Boards): Az iskolák – beleértve az egyes tanárokat és az iskolairányítást – fokozatosan növekvő szerepet játszanak a tanárok szakmai fejlődésének megvalósításában. Megfogalmazzák igényeiket, szolgáltatót keresnek, helyet szereznek, ahol a szakmai fejlesztő program megvalósulhat.

Decentralizálás történt az Egyesült Királyságban és Magyarországon is. A magyar továbbképzési rendszert egy 2000-es uniós anyag jó példaként említi, bemutatva fő jellemzőit, egyrészt iskolai szintű tervezését, kötelező voltát, órakeretét, szervezeti formáit, másrészt a kétfázisú akkreditációs folyamatot, a programok helyi implementációját, a helyi igények szerinti átalakíthatóságát, valamint azt, hogy a rendszer működését a költségvetés fejenként meghatározott továbbképzési kerete biztosítja (*European...*, 2000).

Finnországban a minisztérium határozza meg a kiemelt témákat, de a helyi munkaadók állítják össze saját testületfejlesztési programjukat. Problémát okoz, hogy az egyes helyhatóságok továbbképzési kínálata, így a pedagógusok hozzáférési lehetősége jelentősen különbözik, vannak helyek, ahol még a kötelező továbbképzés is nehezen valósul meg. A hozzáférés megkönnyítése érdekében az iskolai és a helyi képzéseket preferálják.

Hollandiában a továbbképzés teljesen decentralizált, az iskolák felelősek a tanárok szakmai fejlődési rendszeréért (TPD), melyhez állami támogatást kapnak. 1993 után a továbbképzési költségvetési támogatást átadták az iskoláknak. Az iskolavezetésnek el kell készítenie a továbbképzési tervet (TPD és INSETT), de az iskolától függ, hogy hol és hogyan használják fel az erre kapott összeget. A TPD-kurzusokat mind a tanárképző intézetektől, mind más szolgáltatóktól rendelhetnek. A képzések hosszúsága és gyakorisága nem szabályozott, az iskolák határozzák meg a tanácsadókkal, szolgáltatókkal konzultálva. A kurzusok a célcsoportok igényei szerint alakulnak az egyéni fejlesztéstől a kiscsoportos munkán át akár a több iskolát átfogó programig (*Zafeirakou, 2002; Key topics...*, 2004; *Teacher training, 2007*).

Németországban az iskolára épülő továbbképzési rendszer kiépítése felé haladnak (SchILF), de az iskolák nem rendelkeznek saját szakmai fejlesztést szolgáló költségvetéssel. Más országokban az állami oktatásirányítás az iskolák új szerepéhez költségvetési támogatást is biztosít, például Hollandiában, Olaszországban, Angliában és Wales-ben.

Európa legtöbb országában egyre nagyobb mértékben válik fontossá az elszámoltathatóság, a minőség ellenőrzése, értékelése, mely az oktatás egész rendszerében érvényesül. A mérhetőség problémájára sok országban születtek jó megoldások. A továbbképzések esetében az egyik ilyen az akkreditáció kérdése, mind a képző szervezetek, mind a képzési tartalmak akkreditációja.

A tanártovábbképzések legfőbb jellemzői tehát az eddig felvázolt rendszerben: (1): a decentralizációs tendencia nagyon erős, (2) általános európai irányzat a szolgáltatók széles skálájának kialakulása az iskola és a pedagógusok közvetlen közelében, (3) amíg a 90-es években a tanártovábbképzési centrumok voltak a legfontosabbak a pedagógusok szakmai fejlődésében, napjainkban egyre növekszik az egyetemek szerepe, de nem elhanyagolhatóak a helyi állami és nem-állami szolgáltatók sem.

2.3. Az INSETT / TPD és a kutatás közötti kapcsolat

Az iskolák a legtöbb európai országban egyrészt a külső szolgáltatók által tartott képzések, másrészt a tanárok önképzésének helyszínévé válnak. Ezt a továbbképzési szisztémát iskolai szakmai fejlődésnek (Professional Development in Schools) nevezik. Sokféle megjelenési formája van, például az iskola által kidolgozott projektek, egy-egy tanulási terület kiscsoportos feldolgozása, vagy a hazai vagy nemzetközi együttműködésben való részvétel. A prioritások között szerepel a kutatási eredmények alkalmazása és a saját kutatások megvalósítása egyre több országban (például Finnországban).

Korábban az európai országok többségében alig volt kapcsolat a pedagógusképzés és a pedagógus-továbbképzés között. Amint azonban a továbbképzések magas színvonala iránti igény megjelent az országok többségében, jobb kapcsolat alakult ki a két intézményrendszer között. A rendszerek koherensebbekké igyekeztek válni mind tartalmi, mind módszertani téren, céljaikban és eredményeikben egyaránt. Ezzel egyidejűleg jelent meg a szükséglet-orientált, iskolai (school-based) képzések iránti igény. A két folyamat eredőjeként megnőtt az egyetemek és kutatóintézeteik szolgáltatói, illetve fejlesztés-ellenőrzői, tanácsadói szerepe is (*Zafeirakou, 2002*).

Néhány országban a reformfolyamatok során azonos intézményekhez került a képzés és a továbbképzés (például Franciaországban 1998 óta az IUFM). Máshol (pl. Angliában és Wales-ben) az oktatásirányítás kapcsolatot kíván kiépíteni a kutatás és a fejlesztés között a Best Practice Research Scholarship programmal (a legjobb gyakorlat kutatását támogató ösztöndíj), mely a tanárok számára tesz lehetővé kisléptékű, osztálymunkára épülő kutatásokat a kulcsfontosságú területeken.

Sok országban olyan a felsőoktatás szabályozása, hogy a gyakorló tanárok számára is lehetővé váljék a szakterületükkel és munkájukkal kapcsolatos egyetemi végzettség vagy

PhD fokozat megszerzése (például Görögországban és Finnországban) (*Zafeirakou*, 2002). Nincs szükség tehát a pályamódosításra, s arra, hogy éveket szakmájuktól távol álló tananyagot sajátítsanak el – mint Magyarországon –, az óvodapedagógusok vagy a tanítók is szerezhettek tudományos fokozatot.

2.4. A tanártovábbképzés a munkaerőpiac oldaláról

Az oktatás hatékonysága más gazdasági és oktatáspolitikai kérdésekkel is összefügg: a költségvetési ráfordítások hatékonyságának bizonyításához szükséges az iskolai teljesítmények mérhetősége. – beleértve az iskola, a pedagógusok, a pedagógusképzés és -továbbképzés hatékonyságát is.

Az Európai Unió legtöbb országában a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése önálló fogalomként jelenik meg. Fontosságát két szempontból emelik ki: az oktatás minőségére gyakorolt hatása, illetve a pedagógus mint munkavállaló munkaerőpiaci helyzete miatt. Utóbbiról újszerűen és összetett módon gondolkodnak, a kereslet és kínálat, valamint a munkakörülmények, a jövedelem és a szakmai előmenetel, és a foglalkoztatás és a munkaköri köteleességek kérdéskörében. A pálya népszerűségére mindezek közvetlenül is hatnak, tehát hosszútávú hatásuk van az oktatás színvonalának emelkedésére is (*Key topics in education in Europe*, 2004).

Európaszerte problémaként jelenik meg a pedagóguspálya előmeneteli lehetőségének hiánya. A vezetővé válás kevesek útja, az újabb képzettség szerzésével pedig valójában legtöbben pályát is módosítanak. Különböző szervezetek foglalkoztak a kérdéssel. Javaslatként született a tanári pályafutás átértelmezésének koncepciója. E szerint egy tanár életpályájában három szakasz különülhetne el: (1) kezdő tanár (junior/novice teacher), (2) tanár, (3) szakértő tanár (senior/expert teacher). A szakaszok közötti váltás a pedagógus-továbbképzéshez és adott szakmai kritériumok teljesítéséhez kötődhetne.

Az egyes kategóriák váltása a hagyományos pedagógusszerep bővülését is jelentené, s a ma hagyományosan főként külső szakemberek által működtetett funkciók szerves beépülését az iskola életébe, melyek nem szakadnának el a pedagógiai gyakorlattól. A második szinten lévő tanár szerepköre bővíülhetne például a tanácsadói vagy az intézményi tantervfelkészítési feladatokkal, más esetben a középszintű iskolavezetői, illetve mentori/tutori beosztással. A harmadik szinten a professzionális tanárok lennének a kezdőtanárok képzői, mentorai, az iskolai kutatóprogramok vezetői, az iskolafejlesztés egyes területeinek specialistái (*Key data on Education*, 2000; *A tanárok iránti...*, 2001)

A pedagógusok a továbbképzéseken való részvételének kérdéskörét a *Key topics in Education in Europe* c. kiadvány alapján foglaljuk össze (2004; fordította Nyirő, 2007). „Általános az egyetértés abban, hogy pályája során minden pedagógusnak meg kell kapnia a lehetőséget arra, hogy megszerezze a feladatai elvégzéséhez szükséges szakértelmet és készségeket, és ilyenformán teljesítse a minőségi oktatás követelményeit.” Minden országban van tanártovábbképzés, a részvétel módját törvény vagy munkaszerződés szabályozza, e szerint jog vagy kötelesség. Európa 16 országában kötelező, a többiben önkéntes a részvétel. A legáltalánosabb az a rendszer, melyben a pedagógusnak bizonyos időt továbbképzésre kell fordítania, de ezen kívül önkéntesen vehet részt a továbbképzéseken.

Vannak országok, ahol a részvételt honorálják a költségek teljes vagy részleges megtérítésével vagy munkaidő-kedvezményel (a fizetés meghagyása mellett), illetve figyelembe veszik az előmeneteli rendszerben, az értékelésben. Másutt, ahol a részvétel fakultatív, de az előmenetel egyik fontos kritériuma, gyakorlatilag elkerülhetetlen. Hollandiában például általánosan elfogadott szemlélet, hogy a pedagógusok szakmai kötelessége a folytonos szakmai fejlődés. Finnországban, Svédországban és az Egyesült Királyságban a továbbképzésen való részvételt szorosabban kötik a szakmai előmenetelhez, hogy az kifizetődőbb legyen a tanárok számára.

A munkaidőben szervezett képzés helyettesítési problémákat okoz megfelelő mechanizmusok hiányában, a munkaidőn kívüli negatívan befolyásolhatja a részvételi arányt. Egyes országokban, például Finnországban és az Egyesült Királyságban a képzések többségét az év adott napjaira szervezik, általában a tanévkezdés előtt vagy közvetlenül utána tartják őket.

A továbbképzés időtartama is eltérő. Hollandiában kollektív szerződés szerint az évi munkaidő 10%-át kell szakmai fejlődést szolgáló kurzusokra fordítani, így Európában ők töltenek legtöbb időt továbbképzéssel.

Németországban tanártovábbképzés nem kötelező, de a pedagógusok szakmai fejlődésükhöz természetesnek veszik a tanárképző intézetek által szervezett programokon való részvételt. A tartományok egy részében ezekhez bentlakásos intézmények is tartoznak, ahol a pedagógusok az új tudást, módszereket különböző időintervallum alatt sajátíthatják el, a programok hosszúsága többnapos hétfégi kurzustól a többhetesig terjedhet. Sok tartományban a bentlakásos módszert részesítik előnyben, mert ez esetben a pedagógusok nyugodt körülmények között csak a szakmára koncentrálnak, szakmai légkörben élnek. További előny, hogy a megszerzett tudás nem aprózódik el, nem írja felül a hétköznapi pedagógiáját, így a tanfolyamok sokkal eredményesebbek. Az iskolák szabadidőt biztosítanak a pedagógusoknak a tanfolyami részvételre. A tanár-továbbképzésben az utóbbi évtizedben a tevékenykedtetésre, kiscsoportos közös munkára, a közös gondolkodásra és alkotásra helyezik a hangsúlyt. Sokszor alkalmazzák a projekt módszert, illetve a sajátélményű fejlesztést, a tréningeket és a vitát.

A továbbképzések különféle szinteken zajlanak, vannak nemzetközi, regionális, tartományi, vagy iskolai képzések, illetve országosak, melyek résztvevői továbbadják tudásukat helyi szinteken.

Az Egyesült Királyságban a kötelező továbbképzés évi 42 óra, de 2001 óta létezik a nehéz körülmények között dolgozó iskolák tanárai számára maximum hathetes alkotói szabadság is, melynek célja, hogy a tapasztalt tanárok önfejlesztéssel foglalkozhassanak tudásuk, s egyben munkájuk hatékonyságának növelésével.

2.5. Az egyes országok feladatai a tanártovábbképzés megújításában

Európa országai megújuló pedagógus-továbbképzési rendszerének a következő kihívásokra kell választ adnia:

- hogyan vonják be az összes pedagógust,
- hogyan fejlesszék ki a magas színvonalú továbbképzés állami rendszerét,
- hogyan alakítsák ki a tanítók, tanárok szakmai fejlődési rendszerét (TPD) az iskolán belül,
- hogyan használják ki leghatékonyabban az információs és kommunikációs technológiát a minőség növelésére és a költségek csökkentésére,
- hogyan tarthatnak fenn egy flexibilis, nem túlságosan bürokratikus akkreditációs rendszert,
- hogyan tudnak hatni a tanulói eredményességre (*Zafeirakou, 2002*).

A felsorolást ki kell egészítenünk még egy szemponttal: az élethosszig tartó tanulás koncepciója alapján egységessé kell tenni a tanári pálya különböző szakaszaiban folyó képzést- és továbbképzést. Az OECD-állásfoglalások ezt a '3 i – rendszerének' nevezik az initial, induction és in-service kezdetbetűi alapján. (*OECD, Education Policy Analysis, 1998/a*).

Az európai országokban – mint a fentiekben vázoltuk – rendkívül sokféleképpen alakul a pedagógus-továbbképzés. Az általunk vizsgált országok, és a hazánkban működő rendszer néhány főbb jellemzőjét a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. Néhány európai ország tanártovábbképzésének jellemzői (Zafeirakou, 2002 alapján)

Ország	A követelmények szabályozásáért felelős hivatal	A szervezet típusa	Szolgáltató	A szolgáltató akkreditált-e	A képzés kötelező vagy önkéntes
Egyesült Királyság (Skócia)	Skót Államigazgatás Oktatási Hivatala (Scottish Office Education Department) Helyi hatóságok Iskolák	Többnyire decentralizált, helyi vagy iskolai szintű	Egyetemek és főiskolák Helyhatósági fenntartású központok		5 nap és 50 óra az iskolában vagy az oktatási hatóságok központjaiban
Egyesült Királyság (Anglia és Wales)	Oktatási Minisztérium Iskolairányítási testület (school governing bodies) Iskolaigazgatók Magántanárok	Decentralizált, helyi szintű	Egyetemek és főiskolák Helyi oktatási hatóság által fenntartott központok Iskolák Más szolgáltatók	Igen	Szabadon választható, de az Oktatási Minisztérium elvárja, hogy minden tanár részt vegyen egy legalább 3–5 napos továbbképzésen évente, melyre tanítás nélküli munkanapot biztosít
Hollandia	Oktatási Minisztérium Iskolaszék (School Boards)	Decentralizált	HBO – főiskolák Egyetemek Más intézmények Szakértők	Nincs	Önkéntes
Finnország	Oktatási Minisztérium Helyhatóság Más iskolairányítási testületek	Decentralizált, helyhatósági, illetve iskolai szintű	Iskolai testületek Állami továbbképzési centrumok Egyetemi továbbképző egységek Tanárképző egységek	Nincs	Önkéntes
Németország	Tartományi Minisztérium A tartományok továbbképzési központjai	Központosított (tartományonként)	Központi és tartományi intézetek Nem-állami intézetek Egyetemek	Nincs	Csak kivételes esetekben kötelező.
Magyarország	Oktatási Minisztérium	Központosított	Egyetemek és főiskolák Más állami és helyi intézmények Magán-szolgáltatók	Van	120 óra kötelező 7 évenként. Iskolarendszerű képzéshez szerződéssel szabaddíó és költségtérítés; akkreditált képzésekhez költségtérítés biztosított beiskolázási terv alapján.

3. Záró gondolatok

Munkánkban felvázoltuk Európa négy országa tanárképzésének főbb jellemzőit, konkrét példákkal illusztrálva az egyes területeket. Tanulmányunk korántsem teljes, hisz az egyes vizsgált elemek, illetve az egyes országok elmélyült elemzése egészen más volumenű kutatást igényelne.

Célunk az egyes – oktatási eredményeik alapján példaként szolgáló – országok tanárképzésének bemutatása volt abból a célból, hogy mind a jó példákat, mind a náluk is jelentkező problémákat átgondolhassuk, összehasonlítva saját képzési rendszerünkkel. Szinte minden részterületen elgondolkodva adódnak azok a változtatások, amelyek feltétlenül szükségesek lennének egy modern, hatékony és eredményes tanárképzéshez.

A tartalmi elemzésen túl a sorok közötti tanulságok közé tartozik az is, hogy nincs egy tökéletes megoldás, nincs sablon, az egyes országok képzési rendszere eltérő, de az alapelvek, a szemlélet hasonló. Az is kiderül, hogy a változásokat, változtatásokat hosszú 'alkotó' szakasz előzte meg szinte mindenütt (kutatások, kísérletek, viták), s a felsőoktatási intézmények együtt gondolkodtak és dolgoztak, például Vokke-projektben (2005) Finnországban.

Az egyetemek és főiskolák honlapjait olvasva, az intézmények, különösen a pedagógusképzés és -továbbképzés körülményeit, lehetőségeit vizsgálva talán nem is az objektív feltételek (kezdve a tárgyi feltételektől, befejezve a kutatói helyek számáig) voltak a legérdekesebbek és irigylésre méltóak – hisz ezeket azért feltételeztük –, hanem az a szellem, amit ezek az oldalak sugároznak a társadalom és a leendő hallgatók felé: pedagógusnak lenni érdemes!

Jegyzet

(1) A tanulmány alapja a Miniszterelnöki Hivatal Oktatás és Gyermeksegély Kerekasztal Program számára készült kézirat

Irodalom

Caires, S. – Almeida, L. S. (2005). 'Teaching practice in Initial Teacher Education: its impact on student teachers' professional skills and development'. *Journal of Education for Teaching*, 2. 111–120.

Cakmak, M. (2006): The Expectations and Views of Teacher Candidates about School Experience: A Case Study. In *Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften*, 16. August 2006 http://www.inst.at/trans/16Nr/08_4/cakmak16.htm

Coolahan, J. (2007): *Tanárképzés és pedagóguskarrier az élethosszig tartó tanulás korában*. <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Coolahan-Tanarkepzes>

Day, C. W. – Pope, M. – Denicolo, P. (1990, szerk.): *Insight into Teachers' Thinking and Practice*. The Falmer Press, London.

Day, C. – Calderhead, J. – Denicolo, P. (1993, szerk.): *Research on Teacher Thinking: Understanding Professional Development*. The Falmer Press, London.

European Commission (2001). Magyarul: A tanári szakma helyzetbe hozása, az iskolavezetés modernizálása. (Fordította: Nyirő Zsuzsanna, 2003) <http://www.oki.hu/printerFriendly.php?tipus=cikk&kod=2003-12-vt-Nyiro-Tanari>

European Commission Study Group on Education and Training (1997). *Accomplishing Europe Through Education and Training*. Brussels.

European Report on Quality of School Education (2001). European Commission

Falus Iván (2001a): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2. 21–28.

Falus Iván (2001b): A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. Doktori disszertáció (kézirat), SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 20.

Jones, M. (2001). 'Mentors' Perceptions of Their Roles in School-based Teacher Training in England and Germany'. *Journal of Education for Teaching*, 1.

Jussila, J. – Saari, S. (szerk., 2000): Teacher Education as a Future-moulding Factor. International Evaluation in Finnish Universities. *Publications of Finnish Higher Education Council*. 9:2000. <http://www.minedu.fi/minedu/education/finheec/finheec.html>; 2007. 04.27.

Key data on Education in Europe. (2000) European Commission, Brussels

Key topics in education in Europe. (2002a) Initial training and transition to working life. Volume 1. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=037EN>

Key topics in education in Europe. (2002b) Supply and demand. Volume 2. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. General lower secondary education. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=034EN>

Key topics in education in Europe. (2004) Keeping teaching attractive for the 21st century. Volume 4. The teaching profession in Europe. Profile, trends and concerns. <http://www.eurydice.org/portal/page/portal/Eurydice/showPresentation?pubid=043EN>. Magyarul: Nyíró Zsuzsanna (2007): Tanártovábbképzés. Tanárkutatás IV. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2007-05-ot-Nyiro-Tanartovabbkepzes>

Kothagen, F. – Loughran, J. – Russel, T. (2006): Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. In: *Teaching and Teacher Education* 22. 1020–1041. www.elsevier.com/locate/tate

Mihály Ildikó (2002): A pedagógusképzés és a pedagógus-életpálya az élethosszig tartó tanulás korában. *Új Pedagógiai Szemle*, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2002-04-oe-Mihaly-Pedagoguskepzes>

Nagy Mária (2000): Nemzetközi tendenciák. *Iskolakultúra*, 1. 103–107.

Niemi H. – Jaku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatásalapú tanárképzés Finnországban. *Pedagógusképzés*, 2. Fordította: Róna Annamária. http://www.pedagogia-online.hu/onk2005/niemi_megelőzve.htm

OECD (1998a): *Education Policy Analysis – Teachers for Tomorrow's Schools*. Paris.

OECD (1998b): *Keeping Ahead: Inservice Training and Teacher Professional Development*. Paris.

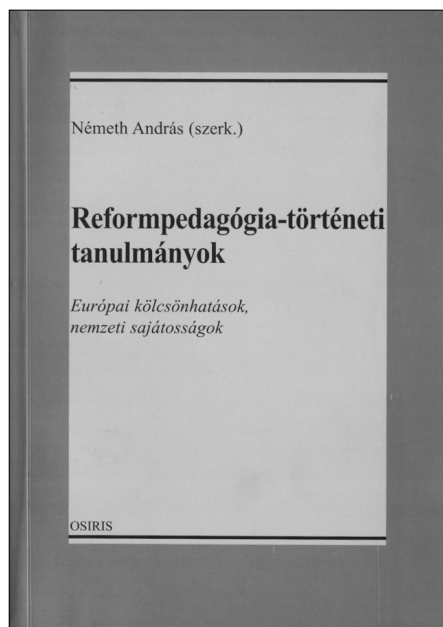
OECD (2001): *Schooling for tomorrow*. <http://www.ncsl.org.uk/mediastore/image2/randd-futures-schooling-for-tomorrow.pdf>

Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz. (sz.n., 2005) Zur Konzeption, Gestaltung und Organisation der Schulpraktika

Teacher training. (2007) http://www.european-agency.org/nat_ovs/netherlands Letöltés: 2007. július 9.

Vokke project. (2005) National-Level Coordination of Degree Programme Development in Teacher Training and the Sciences of Education (VOKKE). <http://www.helsinki.fi/vokke> (in Finnish), <http://www.helsinki.fi/vokke/english.htm> (in English) Wubbels, T. (1992): Taking Account of Student Teacher's Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, 2. 137–149.

Zafeirakou, A. (2002): In-service training for teachers in the European Union: exploring central issues. *Metodika*, 5. 253–278. Contribution, World Bank.



A Gondolat Kiadó könyveiből