

A pedagógusképző rendszerek megújításának lehetőségei.

Repülőrajt – az OECD jelentése a tanárképzés fejlesztéséről

Pelesz Nelli

pelesz.nelli@szte.hu

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az OECD (A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) szakértői 2016 és 2018 között a pedagógusok alapképzését vizsgálták hét országban: Ausztráliában, Japánban, Koreában, Hollandiában, Norvégiában, az Egyesült Államokban és Walesben (Egyesült Királyság). Az eredményeket összefoglalták a TeacherReady! weboldalon, valamint A Repülőrajt – A pedagógus alapképzési rendszerek fejlesztése (Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems) című dokumentumban tették közzé, amely elsősorban a szakpolitikai döntéshozóknak és kutatóknak szól. Írásom célja, hogy ez utóbbi munka legfontosabb megállapításait összefoglalja és hozzáférhetővé tegye szakmai diskusszióra alkalmas formában a magyar érdeklődők számára. A mintegy 170 oldalas jelentés 6 fejezetében ábrázolt kihívásokat, lehetséges megoldásokat és javasolt stratégiákat mutatom be, röviden kiemelve a lényeges következtetéseket, a pedagóguspálya kontinuitásának kontextusában értelmezve az egyes területeket. A vizsgálat eredményeinek, jó gyakorlatainak tanulmányozása, a nemzetközi szakértői iránymutatás megfontolása a hazai pedagógustársadalom számára is érdemi tanulságokkal szolgálhat.

Kulcsszavak: *OECD, pedagógusképzés, nemzetközi vizsgálat, oktatásfejlesztés*



Sokat követelünk a tanárainktól. Elvárjuk mély és széleskörű megértését annak, amit tanítanak, és akit tanítanak, mert amit a tanárok tudnak és amivel a tanárok törődnek, nagymértékben befolyásolja a diákok tanulási folyamatát. Mindez magában foglalja a szakmai ismereteket (pl. a szakterület ismerete, az adott szakterület tantervének ismerete, a diákok tananyag-elsajátításának ismerete), valamint a szakmai gyakorlatot, hogy olyan tanulási környezetet tudjanak teremteni, amely jó tanulási eredményekhez vezet. Magában foglalja továbbá az érdeklődést és kutatási készségeket is, amelyek lehetővé teszik számukra az élethosszig tartó tanulást és a szakmai fejlődést. A diákok valószínűleg nem válnak élethosszig tanulókká, ha nem látják maguk előtt tanárait az élethosszig tartó tanulókként.

Valójában sokkal többet várunk el tanárainktól, mint ami a munkaköri leírásukban szerepel. Azt is elvárjuk tőlük, hogy szenvedélyesek, együttérzőek és megfontoltak

legyenek; hogy bátorítsák a tanulók elkötelezettségét és felelősségvállalását; hogy reagáljanak a különböző háttérű, különböző szükségletekkel rendelkező diákokra, és hogy támogassák a toleranciát és a társadalmi kohéziót; folyamatosan értékeljék a tanulókat és adjanak visszajelzést; biztosítsák azt, hogy a diákok érezzék a megbecsülést és elfogadást; és ösztönözzék az együttműködő tanulást. Elvárjuk a tanároktól, hogy maguk is együttműködjenek és dolgozzanak csapatban, más iskolákkal és a szülőkkel együtt, közös célokat tűzzenek ki, valamint, hogy megtervezzék és ellenőrizzék ezen célok elérését.

Vannak olyan szempontok, amelyek alapján a tanárok munkája sokkal nagyobb kihívást jelent és különbözik más szakemberek munkájától. A tanároknak a multitasking szakértőnek kell lenniük, mivel a tanulók sokféle igényét egyszerre kell kielégíteniük. Munkájukat az osztálytermi dinamika keretein belül végzik, amely mindig kiszámíthatatlan, és a tanároknak nincs egy percük sem arra, hogy előre átgondolják, hogyan reagáljanak. Bármit tesz egy tanár, akár csak egyetlen diákkal is, az összes osztálytárs látja, és ez meghatározhatja, hogy a tanár milyen megítélés alá esik az iskolában attól a naptól kezdve.”¹

De hogyan tudnak napjaink pedagógusai megfelelni a fent megfogalmazott elvárásoknak? A kérdésre igyekeztek érdemi válaszokat találni az idézett mű készítői: az OECD (A Gazdasági Együttműködés és Fejlesztés Szervezete) szakértői. Az OECD 2016 és 2018 között a pedagógusok alapképzését vizsgálta hét országban: Ausztráliában, Japánban, Koreában, Hollandiában, Norvégiában, az Egyesült Államokban és Walesben (Egyesült Királyság). A kutatás célja az volt, hogy azonosítsa és feltárja a pedagógus alapképzési rendszerek közös kihívásait, erősségeit és innovációit, valamint meghatározza a jövőbeli irányokat a pedagógusképzéssel kapcsolatban abból a célból, hogy támogassák az országok döntéshozóit a pedagógusképző rendszereik javításában. Az eredményeket összefoglalták a TeacherReady! platformon – ez egy infografikus stílusú weboldal, amely strukturált, könnyen hozzáférhető és kereshető formában tartalmazza a tanulmány elkészítése során összegyűjtött és előállított forrásokat a különböző érdekelt felek (politikai döntéshozók, tanárképzők, tanárok, vezetők stb.) számára, az egyes országok sajátosságait is figyelembe vevő kontextusban.

A Repülőrajt – A pedagógus alapképzési rendszerek fejlesztése (Flying Start – Improving Initial Teacher Preparation Systems) című munka a TeacherReady! platformhoz csatlakozik, de annál jóval részletesebb és alaposabb dokumentum, amely elsősorban inkább a politikai döntéshozóknak és kutatóknak szól. A jelentés nemcsak a pedagógusképző rendszerek tanulmányozásának jelentőségét hangsúlyozza, hanem feltárja azon fogalmait és jellemzőit, amelyek kulcsfontosságúak a szakpolitikák kialakítása szempontjából. Felvázol néhány, a pedagógusképzéssel kapcsolatos közös kihívást, illetve a szakpolitikákkal összefüggő, a jelentés elkészítése során azonosított problémát,

1 OECD (2019) *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

valamint az alapul szolgáló bizonyítékokat és adatokat, ezenkívül példákat és ígéretes stratégiákat mutat be a világ különböző részeiről, hogy a rendszer minden szintjén képesek legyenek kezelni ezeket a kihívásokat. Végezetül összefoglalja az eredményeket, és következtetéseket von le a hatékony és eredményes irányítással, valamint a szakpolitika és a kutatás jövőbeli irányjaival kapcsolatban. A szerzők szerint a kutatás célja, hogy párbeszédet indítson a pedagógusképző rendszerek különböző érdekelt felei között a következőkről: hogyan lehet javítani a rendszer mint „ökoszisztéma” egyes építőelemeit és a rendszer különböző részei közötti kapcsolatokat, hogy javuljon a rendszer koherenciája, és a tanárok jövő generációinak tanulási tapasztalatai fejlettebbek lehessenek, így felkészítve őket a korszerű tanítás kihívásainak való megfelelésre? A mintegy 170 oldalas dokumentum 6 fejezetből áll, függelékekkel, ábrákkal és táblázatokkal kiegészített, adatokkal bőven alátámasztott mű. Jelen írásomban bemutatom a jelentés kulcsmegállapításait, majd az egyes fejezetek tematikáját követve igyekszem megvilágítani a kutatás részleteit.

A szerzők egyik legfontosabb következtetése: világossá kell tenni, a pedagógus alapképzés nem az út vége, hanem éppen a kezdete annak a folyamatos szakmai fejlődésnek, amely élethosszig tart, és amely a megfelelő jelöltek kiválasztásával és felvételével indul, a szükséges kompetenciákkal való felvértezésen és minőségi képzésen át a kezdő tanárok támogatásával folytatódik, miközben állandó változásban van, és egy összetett rendszer részét képezi. Ahhoz, hogy ezt a folyamatot kellőképpen támogatni lehessen, szükség van a jó gyakorlatok, ismeretek, eredmények stb. széles körben történő felhasználására, ehhez pedig elengedhetetlen, hogy legyenek egyáltalán ilyen, bizonyítékokkal alátámasztott, tényeken alapuló eredmények, amelyeket csak egy koherens kutatási stratégia biztosíthat. Nagyszabású, bőséges adatgyűjtés szükséges, illetve ezek alapján a minőségbiztosítási eljárások támogatása, szemben az eddig alkalmazott stratégiákkal, amelyek inkább csak a kimeneti mérésekre koncentráltak. A magas színvonalú oktatói munkaerő biztosítása érdekében fontos az adatok felhasználásával a munkaerő-szükséglet előrejelzése, valamint a tanítás és az oktatás társadalmi státuszának emelése, megbecsültségének fokozása. A stratégiai adatgyűjtés eredményességét a megbízható módszertan és a rendszer minden szintjének – azaz a nemzeti, regionális igazgatás, a tanárképző intézmények és az iskolák – bevonása garantálhatja. Míg a diverzifikált pedagóguspályák – például a tanári pályára való bejutás lehetősége alternatív útvonalakon – átmenetileg megoldhatják a kereslet-kínálat problémáit, ugyanakkor magukban hordozzák annak kockázatát is, hogy a tanárképzés értéke csökken, és a fenntartható megoldások ellen hathatnak. A magas színvonalú tanári munkaerő kialakítása érdekében a belépési, kiválasztási, minősítési és alkalmazási kritériumoknak figyelembe kell venniük a szakmai kompetencia számos dimenzióját, beleértve a következőket is: motivációs és affektív kompetenciák, mint például a professzionális felelősségvállalás és a szakmai karrierértékek. Az átfogó, koherens, releváns és folyamatosan aktualizált pedagógusképzéshez közös gondolkodásra van szükség. A képzési tervek magukban foglalják a szakmai ismereteket és a pedagógiai tudást, valamint az elméleti ismeretekhez

kapcsolódó gyakorlati készségeket is fejlesztik. Annak biztosítása érdekében, hogy az újonnan felmerülő bizonyítékokon alapuló eredmények és a tanítás-tanulás új modelljei szisztematikusan beépüljenek a hálótervekbe, folyamatos közös tanulás, a tanárok tudására vonatkozó reflexió szükséges minden résztvevőt tekintve. Az iskolák és a tanárok, illetve az oktatási intézmények közötti erős és jól működő partnerségek megkönynyíthetik ezt a reflexiót. Mivel mind a tanárképző intézmények, mind pedig az iskolák központi szerepet játszanak a fejlesztésben, a képzés során lehetőséget kell biztosítani arra, hogy a jelöltek mindkét közegben bővíthessék ismereteiket és együttműködő kutatóközösségekben vehessenek részt. A kezdő pedagógusok megfelelő támogatása kiemelt jelentőségű: a pálya kezdetén történő, korai szakmai fejlesztés során a tanítási készségek finomításának lehetőségei mellett a kezdő tanároknak a tanítási és tanulási modellek reflektálásának és értékelésének kreatív folyamataiban kell részt venniük. A kritikus reflexióknak kutatási bizonyítékokra és tanulói adatokra kell támaszkodniuk annak érdekében, hogy a tanárok pedagógiai tudása a gyakorlatban is megalapozott legyen. A mentorprogramok a minőség előmozdítói lehetnek, ha ilyen jellegű, kidolgozott és jól bevált gyakorlatokra építenek. A hatékony mentorálással kapcsolatos adatok még nem állnak rendelkezésre kellő mértékben, a tapasztalt tanárok mentorrá válásának támogatásához több, megalapozott és részletes kutatásra van szükség. Ha a bevezető és támogató programok integrálódnak egy szakmai tanulási kultúrába, az iskolák képesek lesznek a kezdő pedagógusokat is bevonni az innovációba és a folyamatos iskolai fejlesztésbe. A pedagógus alapképzési rendszerek hatékony irányításához alapvető fontosságú, hogy legyen egy közös elképzelés a tanárok tanulásáról, szakmai fejlődéséről mint folyamatról, de a folyamat alapú megközelítést stratégiai gondolkodásnak kell kiegészítenie úgy, hogy az a rendszer minden szintjén kapacitásbővítéssel párosul. Ez lehet a megfelelő munkaerő biztosításának alapja, mert azáltal, hogy azonosítják az esetleges hiányosságokat, koordinálják a meglévő adatok felhasználását, és új eredmények megfogalmazását teszik lehetővé, egyben segítik a közös gondolkodást és felelősségvállalást minden szereplő esetében. A tanárjelöltek, tanárok és kutatók közösen alakíthatják ki és erősíthetik meg a rendszerszintű tudásbázist. Ehhez egyéni, intézményi és rendszerszintű erőforrásokra van szükség. Egy koherens pedagógusképző rendszernek támogatnia kell az intézményközi és többszintű partnerségeket, hogy a különböző kontextusokhoz tartozó érdekeltet az egész rendszerre kiterjedő perspektívába tudja beilleszteni.

Az első fejezet a tanulmány elkészítésének hátterét ismerteti, tárgyalja a módszertanát, és bemutatja az eredményeit, köztük az értelmezési keretül szolgáló pedagógiai útvonalmodell. Közlebről megvizsgálja a tanári alapképzés fogalmát, a folyamatként való megközelítését, egy összetett rendszer részeként szemlélve azt. Végezetül pedig felvázolja a legfontosabb kihívásokat. A pedagógus munkaerő szakmai színvonalának javítása – a tanulók kompetenciáinak hatékony fejlesztésének érdekében – számos országban kulcsfontosságú politikai célkitűzés. Számos szakpolitikai stratégia és kezdeményezés kapcsolható össze ezzel a célkitűzéssel, mint például az elszámoltathatósági

intézkedések bevezetése (tanárértékelés, tanítási standardok), a szakma vonzóbbá tétele (fizetésemelés, életpálya bevezetése), és ami talán a legfontosabb, a tanári alapképzés és a szakmai fejlődési lehetőségek javítása. A tanárképzési rendszerek minőségének vizsgálata kulcsfontosságú az országok támogatása szempontjából. A jelentés célja éppen ez: az oktatásban érdekelt felek támogatása abban, hogy kritikusan mérlegeljenek néhány kulcsfontosságú jellemzőt, az erőforrások elemzése, visszajelzés biztosítása azáltal, hogy azonosítják és feltárják a közös kihívásokat, erősségeket, gyengeségeket és innovációs lehetőségeket. Az így elkészített SWOT-analízishez szükséges adatokat elsősorban az OECD szakértői csoportjainak látogatásai során megvalósított átfogó vizsgálatok segítségével állapították meg. A kutatók félig strukturált interjúkat készítettek az összes érintett féllel (nemzeti, regionális, helyi hatóságok, iskolák, a tanári alapképzést nyújtó intézmények, szakmai szövetségek, tanári karok, pedagógusok, szakszervezetek, iskolai tanácsok, akkreditációs ügynökségek stb.), ezenkívül dokumentumelemzést is végeztek (pl. tanulmányok, országjelentések, nemzeti adatok). A következtetések megvitatására egy konferencián került sor, amely lehetőséget adott műhelybeszélgetések megtartására, visszajelző beszélgetésekre az érdekelt felek tevékenységével kapcsolatban. Ezekben az ülésekben az OECD szakértői és a vizsgálatban részt vevő országok képviselői, köztük pedagógusok, valamint oktatók, kutatók, nemzeti és szubnacionális politikai döntéshozók vettek részt.

A munkaértekezleteken megfogalmazott eredmények közül elsőként a pedagógusképzésnek mint folyamatnak a megközelítését érdemes kiemelni. Eszerint a pedagógussá válás a professzionális szakmai fejlődés és gyarapodás kontinuumának egy kiemelt szakasza, de nem önmagában való, hanem egy élethosszig tartó, sokszereplős rendszer és folyamat részeként értelmezhető. Négy nagyobb és hat speciális szakaszt neveznek meg, a legfontosabbak: a pedagóguspálya iránt való érdeklődés felkeltése, a jelöltek kiválasztása, elméleti és gyakorlati alapképzés, minőségbiztosítás, alkalmazás, kezdő pedagógusok támogatása, folyamatos szakmai fejlődés. Mindez nem légüres térben valósul meg, hanem minden országban sajátos kontextusban, egyedi társadalmi, kulturális és gazdasági feltételek között, komplex szervezeti keretekben. A kulcs a résztvevők kezében van, pontosabban azokban a visszacsatolási körökben, amelyek biztosítják a rendszer egyes elemeinek kommunikációját. Ez biztosítja a válaszok közös keresését és megfogalmazását a pedagógusképző rendszereket illető négy legnagyobb kihívással kapcsolatban, melyek a következők: kiegyensúlyozott munkaerő biztosítása, naprakész és magas szintű tudás átadása a tanárjelöltek számára, gyakorlatias, integrált szakmai támogatás és fejlesztés biztosítása a kezdő pedagógusoknak a gyakorlonki szakaszban, valamint a pedagógusképző rendszer adatokkal, kutatási eredményekkel alátámasztott fejlődésének kialakítása.

A második fejezetben különösen az utóbbival kapcsolatban foglalmaztak meg nehézségeket: felhívták a figyelmet a szigorú módszertannal, tudományos igénnyel elvégzett kutatások hiányára, illetve az eredményekhez való hozzáférés, értékelés és felhasználás nem kielégítő voltára, valamint a sok esetben észrevehető intézményi rivalizálásra,

amely a kívánatos együttműködések akadályát jelenti. A tudás pedig hatalom, ha a megfelelő releváns információkat „megtermeljük”, publikáljuk és fel is használjuk, akkor és csak akkor tudjuk a rendszert alkalmassá tenni a kihívásokkal való szembenézésre. A szakértők ezért olyan eszközök kidolgozását javasolják, amelyek nemzeti vagy regionális szinten segítik az adatok lehetőleg longitudinális gyűjtését, kezelését, megosztását. Javasolják egy nemzeti kutatási stratégia kidolgozását, statisztikai hivatalok és más szervezetek bevonását, valamint – például a holland gyakorlat bemutatásával – más országok jó gyakorlatainak szem előtt tartását (Hollandiában olyan kérdőívet fejlesztettek, amely országos szinten ad visszajelzést a kezdő pedagógusok szakmai igényeit és kihívásait illetően). Intézményi szinten is fontos lenne, különösen az egyetemeken, hogy ne csak kimeneti méréseket végezzenek, hanem formatív értékeléseket, amelyek érdemi visszajelzést tudnak adni, így képesek rugalmasan reagálni és alkalmazkodni a valódi igényekhez. Ne az intézmények megítélése legyen a cél, hanem az, hogy azonosítsák, mit tud tanulni a szervezet, illetve hogyan tud fejlődni évről évre. Ennek szemléltetésére a tanulmány a Massachusettsben alkalmazott gyakorlatot emeli ki, ahol a minőségbiztosítás érdekében az így begyűjtött adatok alapján határozzák meg az éves célokat és fejlesztési tervet. Emellett a tudás disszeminációjának fontosságára is kitérnek a szerzők, az intézmények szisztematikus együttműködésének támogatására hívva fel a döntéshozók figyelmét. Norvégiában például külön központot hoztak létre az egyetemek és az iskolák tudás- és tapasztalatcseréjének megvalósítására, míg Japánban az egyetemeknek mindenki számára hozzáférhető módon kell közzétenniük a tevékenységüket bemutató éves jelentést, lehetővé téve ezzel az adatok széles körű felhasználását. Az akkreditációs eljárások és egyéb mérések is hasznosak lehetnek, a szükséges mértékű kapacitásépítéssel együtt.

A harmadik fejezet a munkaerőpiaci kérdéseket tárgyalja. Kihívások itt is bőven akadnak: az egyensúly hiánya szembetűnő. Sok helyütt „túltermeléssel”, másutt munkaerőhiánnyal küzdenek. Az utóbbi jelenség bizonyos tantárgyak, földrajzi helyek, életkori csoportok esetén tapasztalható, míg léteznek olyan területek, például az elemi szintű oktatás, ahol jóval több munkavállalót regisztrálnak, mint amennyi valójában szükséges lenne. A távoli, vidéki területek, a magas megélhetési költségeket felmutató körzetek, a hátrányos helyzetű családok nagymértékű jelenlétét detektáló régiók kevésbé vonzóak a munkavállalók számára (különösen Koreában és Ausztráliában jelent ez gondot), illetve hiány tapasztalható a matematika és természettudományok oktatói gárdájában is. Ezzel szemben túljelentkezést tapasztalnak azokon a helyeken, ahol jobb gyakorlati szakmai fejlődési lehetőségeket tudnak biztosítani. Az egyes életkori csoportok eltérő mértékben képviseltetik magukat, a pedagógusok átlagban 35%-a 50 év feletti (Hollandiában 40%-uk), ami újabb szempontot jelent a munkaerőpiaci előrejelzések számára. A pályaelhagyás kérdése sem hagyható figyelmen kívül: több, OECD-vel együttműködésben részt vevő országból jelentették, hogy a pályára lépők átlagban mintegy 40%-a hagyja el a szakmát 5 éven belül, jelen vizsgálatban Hollandia jelentett viszonylag magas számokat ezzel kapcsolatban (a középfokú szakképzésben

oktatók 35%-a, a középiskolai tanárok 27%-a, az általános iskolai tanítók 15%-a dönt így). További problémaként fogalmazták meg a pedagógustársadalom homogenitását, azaz hogy nem képezik le a társadalom és – különösen – a tanulók sokféleségét, így nem tudnak számukra szerepmodellként sem szolgálni, elsősorban a bevándorló háttérű diákok számára. További komoly kihívásként fogalmazták meg a tanári pálya vonzóvá tételének mikéntjét is. Alapvetően számít természetesen a versenyképes fizetés, a szabadságon tölthető napok száma, a szakmai fejlődés lehetősége, a stabil állás stb., de a felmérések azt is igazolták, hogy legalább ennyire fontos tényezők bizonyos minőségi paraméterek is, például a társadalmi megbecsülés, az autonómia, az intellektuális kihívás, illetve a munkakörülmények (óraterhelés, osztálylétszám stb.). A fizetések emelkedő tendenciát mutatnak ugyan, de még mindig viszonylag alacsonynak mondható a bérezés, illetve sok esetben a teljesítmény és a pályán eltöltött évek száma nem garantálja a magasabb díjazást, ami megint csak a pálya vonzerejét csökkenti. Érdekes eredmény, hogy egy, az OECD-szakértők által idézett, 2014-ben elvégzett vizsgálatban részt vevők mintegy 91%-a, tehát nagy többsége úgy nyilatkozott, elégedett a munkájával, ugyanakkor csak mintegy 31%-uk érzékelte magát és a munkáját társadalmilag kellőképpen értékelve és megbecsülve. Egyedül Dél-Koreában nyilatkoztak úgy a megkérdezettek, hogy magasan értékelt pozíciónak érzékelik hivatásukat, ott ráadásul a válaszolók kétharmada érezte ezt így.

Mit lehet tenni az OECD szerint a helyzet javítására? Először is a sokat hangoztatott adatgyűjtés és -értékelés megvalósítása lenne fontos, elsősorban a demográfiai tényezők számbavétele miatt, illetve az álláshelyek és képzőhelyek igényeinek folyamatos követése. A pedagógusképző intézmények esetében a megalapozott, integrált tudásbázis vagy hiányzik, vagy sokszor artikulálatlan és elszigetelt, nagymértékű tacit tudást jelent, ami nehezen átadható. Ha viszont sikerülne explicitté, láthatóvá tenni, artikuláltabb formában, kutatási eredményekre alapozottan bemutatni, az valószínűleg nagymértékben hozzájárulna a pedagógusképzés rangjának, elismertségének növeléséhez. A pedagóguspályára történő belépés alternatív útvonalainak lehetővé tétele megoldhatja ugyan ideig-óráig az aktuális munkaerőhiányt, ugyanakkor magában hordozza a tanárképzés értékének csökkenését, illetve növeli az ezzel összefüggő kockázatot és veszélyt. A szerzők rámutatnak a tanárképzők felelősségére: a tanárjelölteket releváns tudással kell felvértezniük, ezért nemcsak a pedagógusok identitásával és státuszával kapcsolatban kell kutatásokat végezni, hanem a tanárképzés pedagógiájával is foglalkozni kell. Kompetenciaszabványokat, sztenderdeket, eljárásokat és kritériumokat kell kidolgozni a tanárképzővé váláshoz is, hogy megerősítsék a tanárképzők mint speciális foglalkozási csoport professzionalizálódását. (Magyarországon a Falus Iván vezetésével folytatott kutatások nyomán történt figyelemre méltó előrelépés a kompetencia-sztenderdek megfogalmazása által l. A pedagógusképzők kompetenciái című kiadványt, Líceum Kiadó, Eger, 2015.)

A megfelelő jelöltek kiválasztási lehetőségei meglehetősen ellentmondásosak, a tantárgyi tartalmak számonkérése mellett érdemes volna az affektív és motivációs jellemzők

figyelembevétel, a motiváció, az elkötelezettség, a meggyőződések és nézetek valamilyen szintű vizsgálata is. Azt már bizonyították, hogy ezek a tényezők kihatással vannak a későbbi pedagógiai gyakorlat minőségére, de egyelőre nem állnak rendelkezésre olyan eszközök, amelyek lehetővé tennék a jelentkezők körében történő mérésüket. Az érettségi pontszámok ezekről a faktorokról nem tájékoztatnak, valid mérőeszközök pedig nincsenek ilyen komplex kompetenciák és attitűdök regisztrálására. Mindenesetre megközelíteni, körbejárni a kérdést lehet és kell is: a kiválasztás átfogó megközelítése nem nélkülözhető. A legfrissebb akkreditációs szabványok előírják a tanárképzők számára, hogy olyan kiválasztási kritériumokat alkalmazzanak, amelyek akadémiai és nem akadémiai komponenseket is tartalmaznak. Ígéretes példa az a tanári képességek felmérésére szolgáló eszköz, amelyet a Melbourne-i Egyetem fejlesztett ki. Ez egy olyan összetett mérőeszköz, amely több, kognitív és nem kognitív területet vizsgál, olyanokat, amelyek a tanárképző programok sikeres elvégzéséhez kapcsolódnak. Az eszköz két fő komponensből áll: információk alapján hozott önálló döntések (pl. diszpozíció, önszabályozás, megküzdés, kommunikáció, kulturális érzékenység, önismeret), kognitív és nem kognitív készségek felmérése (numerikus, verbális és nem verbális képességek, gondolkodás). Idetartozik a tapasztalatok és az ezekkel összefüggő személyes tulajdonságok és képességek feltérképezése. Az eszköznek vannak választható elemei: strukturált interjú és tanítási bemutató, amelyek segítségével értékeli a személyközi készségek működtetését vagy a viselkedésszabályozást. A kompetenciák átfogó felmérése a pedagógusok minősítésével és alkalmazásával kapcsolatos döntéseket is megalapozhatja, a jelöltek motivációs jellemzőinek megismerése – például interjúk segítségével és portfóliók alapján – segíthet megtalálni a legmegfelelőbb pedagógusjelöteket.

Az OECD szakértőinek javaslatai szerint a megfelelő pedagógus munkaerő biztosítása érdekében minden országban szükséges egy koherens nemzeti stratégia kidolgozása, amely két fő pilléren nyugszik. Egyrészt a tanítást mint karrierlehetőséget kell promotálni, másrészt mint magas státuszú professziót kell bemutatni. Mindez nemcsak a bérstruktúrát, a szakmai előmenetelt és a munkakörülményeket érinti, hanem magában foglalja a szakmai autonómia és felelősségvállalás szintjének növelését, a személyes fejlődés lehetőségeit, valamint a magas színvonalú tanárképzés előmozdítását is. A tanárképző intézmények párbeszédet kezdeményezhetnek az iskolákkal és a helyi közigazgatással (iskolatanácsok, körzetek), hogy megállapodjanak a minőségbiztosítási eszközökről a tanári alapképzés befejezésekor. Ezek a módszerek kiegészíthetik vagy helyettesíthetik a jelenlegi belépési kritériumokat az alapképzésben. Érdeemes kiemelni néhány jó gyakorlatot ezzel kapcsolatban: az ausztrál eszközfejlesztés mellett a koreai újítások is figyelmet érdemelnek. Mivel a középfokú oktatásban való részvétel szinte általános lett Koreában, és az alacsony születési ráta miatt a középiskolások száma csökken, az ország jelentős túlkínálatot tapasztal a diplomásokból, különösen a középfokú oktatásban dolgozókat tekintve. Két különböző intézkedést vezettek be, amelyek ezt az egyértelműen érzékelt kihívást – a pedagógusképző programok és tanárjelöltek túlkínálatát – lehetőséggé változtatták, és fel tudták használni

a pedagógusképző rendszer minőségének javítására. Először is bevezettek egy átfogó és megalapozott foglalkoztatási képesítővizsgát a záró szakaszban, amely segített az iskoláknak abban, hogy a legjobb jelölteket vegyék fel. A vizsgát a Koreai Tantervi és Értékelési Intézet tervezte, de a lebonyolítást a tartományi oktatási hivatalok végzik, amelyek képesek azt a saját igényeikhez igazítani. Másodszor, a pedagógusképző programok értékelése megállapította azokat a kritériumokat, amelyek alapján a képzőintézmények információt nyerhetnek a programjaik minőségének javításához, és a képzési helyek számát is a valós igényekhez tudják szabni. Az OECD-vizsgálat kiemeli: a tanárképző intézményeknek el kell ismerniük és támogatniuk kell a pedagógusképzőket különböző szerepeikben egyaránt. Ez magában foglalhatja a szakmai fejlődési lehetőségek biztosítását, a pedagógusképzők értékelését és jutalmazását nemcsak tudományos munkájuk, hanem a tanítási gyakorlatuk alapján is. Ösztönzőket kell biztosítani számukra, hogy releváns kutatásokat végezzenek, reflektáljanak a gyakorlatukra, és fejlesszék azt, mert így hozzájárulhatnak ahhoz, hogy koherens tudásbázist építsenek ki. Természetesen az átgondolt szakpolitika és a minőségi tanárképzés egyaránt fontos, de a szakma megújításának kulcsa mégiscsak magának a szakmának a kezében van. Ahhoz, hogy magas státuszú, teljes értékű professzióvá váljon, magának a szakmának kell kezébe vennie az irányítást. A saját tudásbázisuk kialakítása ennek egyik kulcseleme. Az iskolák például együttműködve, közösen vehetnek részt kísérletekben és tervezést segítő kutatásokban, hogy azonosítsák, mi működik jól, milyen körülmények között, milyen kontextusban. A japán tanórakutatás klasszikus példa erre. Az iskolák olyan mechanizmusokat is kidolgozhatnak és alkalmazhatnak, amelyek lehetővé teszik az új bizonyítékok integrálását a szakmai gyakorlatba, mint például az eredmények bemutatása, az egyéni tapasztalatok és a szervezeti tudás szisztematikusan megosztása. Számos országban szakmai normákat állapítanak meg a tanárok számára, de nem mindig maga a szakma felelős ezek kidolgozásáért és felülvizsgálataért, holott a tanítási sztenderdek kidolgozásában való nagy fokú szakmai részvétel bizonyítottan növeli a hatékonyságot.

A negyedik fejezet a tanároknak a szükséges ismeretekkel és kompetenciákkal való felvértezésével és a szakma tudásbázisának rendszeres frissítésével kapcsolatos kihívásokat tárgyalja. Bemutat egy olyan keretrendszert, amely segít megérteni a szakmai kompetenciák összetettségét. Az első kihívás, amellyel az országok szembesülnek, a koherens és átfogó tanterv, amely lefed minden tudásterületet, és gyakorlatiasan fejleszti a készségeket és az elméleti tudást, lehetőleg szinergikus módon. A második kihívás az új kutatási eredmények, az új bizonyítékok és új modellek beépítése a tanárképzés tanterveibe. Harmadrészt, az országok akadályokba ütköznek a tanári alapképzés tantervének elkészítésekor a felsőoktatási és az iskolai igények és kontextusok összehangolása során. A fejezet kitér a tanárképzők kapacitásépítésével kapcsolatos kérdésekre is, és felhívja a figyelmet arra, hogy e kihívások kezelése érdekében a tanárok tudásának folyamatos mérlegelése, a tanárképző intézmények és iskolák közti erős partnerségek kiépítése és a pedagógusképzők támogatása szükséges.

Amint a bevezetésben is idéztük, a tanároknak manapság olyan összetett elvárásoknak kell megfelelniük, mint például az egyre heterogénebb tanulócsoporthoz igéneinek kielégítése, és olyan, 21. századi készségeket kell fejleszteniük, mint például a kritikus gondolkodás, a problémamegoldás, a szociális-érzelmi készségek, de fenn kell tartaniuk a tanulók figyelmét, lépést kell tartaniuk a technológiai változásokkal stb. Új felelősségeket kell vállalniuk, ilyen például a kollégákkal és más szakemberekkel partnerségek kialakítása vagy a vezetésben és az irányításban való részvétel. Fontos, hogy a tanárjelölteknek azt is meg kell tanulniuk, hogyan váljanak érdeklődővé és alkalmazkodóképessé, olyan gyakorló szakemberekké, akik képesek a tanterv folyamatos változásával és az új kutatási eredményekkel lépést tartani. Az ilyen sokrétű elvárásoknak való megfelelés érdekében a tanárok szakmai kompetenciáját komplex fogalomként kell értelmezni. Az OECD koncepcionális keretrendszerében a pedagógusok szakmai kompetenciáját többdimenziós konstrukcióként fogják fel, ami magában foglalja a tanárok szakmai tudásbázisát – tartalmi és pedagógiai tudást –, valamint az affektív-motivációs kompetenciákat. A tanítás döntéshozatali készségeket és szakmai ítélőképességet is igényel, ami lehetővé teszi a tanárok számára, hogy elemezzék és értékeljék a konkrét kontextusokat vagy tanulási helyzeteket. A tanárképző intézményeknek ezért biztosítaniuk kell a szakmai kompetencia többdimenziós voltának figyelembevételét, az elméleti tudás és a gyakorlat közötti kapcsolatot, az iskolákkal való élő kapcsolatot, az autentikus tanulási, gyakorlási lehetőségeket. Az elmélet és a gyakorlat összeegyeztetése jelenti az egyik legnagyobb kihívást, sokszor a tanterv epizodikus jellegű, egymástól független kurzusokat tartalmaz, és még így sem tud lefedni minden tudásterületet. Átlagosan a pedagógusok 27%-a számolt be arról, hogy formális képzésük nem tartalmazott minden szükséges ismeretet, 7%-a nem érzi magát jól felkészültnek a tanított tantárgyak tartalmában és 11%-a a pedagógiai gyakorlatban. Több mint 10%-uk arról is beszámolt, hogy szakmai fejlődésre van szüksége az általános pedagógiai ismeretekkel, például az osztályterem-menedzsmenttel, a heterogén osztályok tanításával vagy az értékeléssel kapcsolatban. A tanárképzés megszervezésének módja befolyásolja, hogy a tanárjelöltek mennyire koherens tudás birtokában lépnek pályára. A struktúrák országonként és országon belül is eltérőek lehetnek. A két legerjedtebb modell közül az első a párhuzamos program, amely a pedagógiai képzést úgy nyújtja, hogy a szakmai gyakorlatot a tantárgyi kurzusokkal egyidejűleg szervezi, a másik típust képviselik a konsekutív modellek, amelyekben a pedagógiai és gyakorlati képzés a tantárgyi kurzusokat követi. A vizsgálatok azt mutatják, hogy – modelltől függetlenül – az országok a jelek szerint küzdenek azzal, hogy megtalálják a tantárgyi és pedagógiai ismeretek egyensúlyát. Annyi bizonyos, hogy a kulcsfontosságú tudásterületek meghatározása a pedagógusképző intézmények belátására van bízva. Japánban egyaránt nagy hangsúlyt fektetnek a tárgyi és a pedagógiai tudásra, itt a kihívást a túl sok témakör, és emiatt nem elég mély tudáselsajátítás jelenti. Walesben a tanárképzésben a tantárgyspecifikus ismeretek erősítésére van szükség, míg az Egyesült Államokban a belépő jelöltek tartalmi ismereteinek szintje nem elégséges. Az elméleti és a gyakorlati oktatás közötti szoros

kapcsolat megteremtésének egyik hatékony módja az ausztrál gyakorlat, ahol a tanulási eredményből indulnak ki, a szakmai sz tenderdek mentén szervezik a felkészítést, mert a tanárképző intézményeknek be kell mutatniuk, hogy a képzéseik hogyan készítik fel a jelölteket a szabványoknak való megfelelésre az akkreditáció érdekében. Mindazonáltal ez az összehangolás nem egyszerű, különösen az erős akadémiai hagyományokkal rendelkező tanárképző intézmények gyakran tudomány- és kutatásalapú megközelítést alkalmaznak, míg a sz tenderdek rendszerint erősebb hangsúlyt fektetnek a gyakorlatra. Meghatározó tényező a neveléstudományi hagyomány: az akadémikus, klasszikus diszciplínák szerint strukturálódó rendszerekben (pl. Japán, Norvégia) a releváns tudásbázis inkább elméleti jellegű, az intézmények közötti együttműködések gyengék, a jelöltek kevésbé találkoznak a valós gyakorlati helyzetekkel. Másutt a gyakorlati készségek kerülnek előtérbe, az óratervezés, osztálytermi irányítás, értékelés stb. elsajátítása kiemelkedő, ám itt az elméleti alapok hiányoznak vagy nem kielégítő mértékűek. Megoldást jelenthet az integrált modell, ezeket Ausztrália és az Egyesült Államok egyes intézményeiben már alkalmazzák is, amelyek koherensen képesek összehangolni az elméleti és gyakorlati igényeket. A kulcs a közös tervezés, az egyetemek és iskolák közötti szorosabb együttműködés.

További kihívásként azonosították a hatékony tudásáramlás kialakítását, itt elsősorban a formális kutatási eredmények, adatok és mutatók, valamint a pedagógiai gyakorlat közötti kapcsolatra gondolunk. Az oktatás már régóta küzd a tudásmobilizációs mechanizmusok kialakításával, melyben a tanárképző intézményeknek alapvetően fontos szerepük van, hiszen ők választják ki a jelöltek számára, mi a releváns tudás és mi nem, illetve ők teszik azt hozzáférhetővé számukra. A tanítással és tanulással kapcsolatos új eredmények nemcsak a szorosán vett neveléstudományi kutatásokból eredeztethetőek, hanem több különböző területről. A metaanalízisek és a szisztematikus áttekintések terjedése megkönnyíti a felmerülő új eredmények áttekintését és beépítését a tanárképzésbe. John Hattie munkája a Visible Learning és a Sutton Trust Toolkit (Sutton Trust Eszköztár) kifejlesztése két erőteljes példája annak, hogy a kutatás áttekintése lehetővé teszi az egyre inkább tényeken alapuló tanárképzést és tanítási gyakorlatot. A tanárképzők nem minden típusú kutatási eredményhez férnek hozzá, gyakran fragmentált módon tájékozódnak, vagy nem egyértelműsíthető rögtön a pedagógiai relevanciájuk (pl. kognitív idegtudományok újabb eredményei). Szükség van tehát a hozzáféréshez alkalmas kommunikációs csatornákra (folyóiratok, konferenciák), de értelmezésre, felhasználást segítő beavatkozásokra is. A bürokrácia, a szigorú vizsgarendszer vagy a túl gyakori reformok az innováció ellenségei, ezek ellensúlyozására a szerzők a tanárképző intézmények számára javasolják a kutatásokkal kapcsolatos stratégia végiggondolását, szisztematikus tervezését, az iskolákkal való szorosabb együttműködést és akciókutatások folytatását, bátor kísérletezést.

A pedagógusképző intézmények és az iskolák közötti szakadék az egyik legnagyobb azonosított kihívás. Az iskolai tantervek új fejleményeit figyelembe kell venni a pedagógusképzés tervezésekor, ugyanakkor a tanárképzés és az iskolai oktatás közötti hatékony

visszacsatolási mechanizmusok kialakítása sok országban kihívást jelent. Ausztráliában, az Egyesült Államokban és Hollandiában az iskolák arról számoltak be, hogy a tanárképző intézményeknek küldött visszajelzéseiket nem mindig veszik figyelembe, és az iskolai gyakorlatok megváltoztatása nem feltétlenül vezet a tanárképzés tanterveinek frissítéséhez. Korlátozott iskolai véleménynyilvánításról számoltak be Koreában, ahol a professzorok gyakran nem rendelkeznek tapasztalattal az iskolai tanítás terén. Japánban ezzel szemben a minisztérium szigorú iránymutatásokat határoz meg a tanárképző intézmények számára, hogy kövessék a nemzeti tantervet az iskolákban. A koherens tartalmak megteremtése erős intézményközi partnerségeket igényel, jó, ha az iskolai tantervek reformja a tanárképzéssel együttműködésben történik. Számos ország aktívan részt vesz az OECD Oktatás 2030 projektjében, amely – számos érdekelt fél bevonásával – kidolgozott egy tanulási keretrendszert, világosabb jövőképet és célokat határoz meg az oktatási rendszerek jövőjére vonatkozóan. Meghatározza a tanulás integrálásának fontosságát: az alapvető ismeretek és készségek elsajátítása mellett felhívja a figyelmet az olyan attitűdök és értékek fejlesztésére, amelyekre a tanulóknak szükségük lesz a világuk alakításához és az abban való boldogulásukhoz. Függetlenül attól, hogy a tantervi reformok milyen konkrét irányokat fognak követni, a társadalmakban végbemenő változások üteme valószínűleg az iskolai tantervek folyamatos fejlesztésére irányuló egyre nagyobb nyomást jelent. A tanárképző programoknak alkalmazkodniuk kell ehhez, és olyan eszközöket kell kifejlesztelniük, amelyekkel jobban kapcsolódhatnak az iskolákhoz, és hatékonyabban reagálhatnak ezekre a változásokra.

A tantervek rendszeres felülvizsgálata azonban nem elegendő. A hiteles képzés elengedhetetlen eleme, hogy nem „bort iszunk, miközben vizet prédikálunk”. Vagyis az új tanítási-tanulási modelleknek és az új kutatási eredményeknek tükröződniük kell a tanárképzésben. Maguknak a tanárképzőknek nemcsak tudásukat kell frissíteniük, hanem a gyakorlatukat is úgy kell alakítaniuk, hogy hiteles és koherens példaképet nyújtsanak a tanulásról. Szerepmodellként szolgálnak, amely például az orvosi szakmától abban különbözik, hogy a tanárképzők közvetlenül mutatják be gyakorlatukat a tanárjelölteken azáltal, hogy tanítják őket, ellentétben például a sebészekkel, akik nem operálnak orvostanhallgatókat. Az átadott tartalom és a tényleges gyakorlat közötti koherencia hiánya aggodalomra ad okot néhány tanárképzési programban. Például, miközben a legtöbb program elősegítette, hogy a hallgatók konstruktivista nézeteket valljanak a tanulásról, de az, hogy a tanárképzők valójában milyen mértékben használják ezeket a nézeteket a tanításuk során, nem egyértelmű. A tanárképzésben részt vevők többszörös identitása problémát jelenthet akkor, ha az oktató nem rendelkezik erős pedagógusi identitással. A fokozódó munkaterhelés, a publikációs kényszer ellenére szükség van az új, jó gyakorlatok elsajátítására.

Az átfogó, koherens, releváns és folyamatosan frissített pedagógusképzési tartalmak biztosítása igényli a tanárok tudásának rendszeres közös mérlegelését, a szakmai kompetenciákról folytatott párbeszédet. Számos ország szakmai sztenderdeket vezetett be a tudás- és kompetenciakövetelmények egyértelművé tételéért. Ha azonban

a szabványokat merev ellenőrző listákként használják elszámoltathatósági célokra (minősítés, értékelés), akkor nem segítik elő a folyamatos reflexiót. Ráadásul ezek a sztenderdek nem fordíthatók át könnyen és közvetlenül a pedagógusképzési tantervbe a tudás gyakran ellentmondásos konceptualizációja és az összetett értelmezési folyamatok miatt. Mindazonáltal konstruktívan befolyásolhatják egymást, ha a sztenderdek kommunikációs és reflexiós eszközökként használják, és rendszeresen felülvizsgálják őket.

A szerzők szerint nagyon fontos az iskolák és a tanárképző intézmények közötti mélyreható partnerségek előmozdítása és visszacsatolási körök kiépítése, a pedagógusképzők támogatása, hogy folyamatosan fejlesszék tudásukat és gyakorlatukat. A szakmai döntéshozók számára javasolják a tudatosság növelését és a párbeszéd elősegítését a közös nyelvezet kialakítása, valamint a szakmai tudás és kompetenciák megértése érdekében. Támogatják továbbá a kapacitásépítést mind a hivatalos szervezetek, mind az informális tanulási terek szintjén, és a fenntartható finanszírozás biztosítását a bevált, jó gyakorlatok elterjesztéséért. A pedagógusképző intézmények és szakemberek számára javasolják szakmai sztenderdek vagy iránymutatások meghatározását mind a pedagógusképzők, mind a tanárjelöltek számára, ösztönzők bevezetését a pedagógusképzőkkel kapcsolatban, hogy folyamatosan fejlesszék a tanítással kapcsolatos ismereteiket és gyakorlatukat. Ezenkívül fontosnak tartják a kutatási eredményeket felhasználó önfejlesztés stratégiájának kialakítását, a tanítással és tanulással kapcsolatos kutatások összegyűjtését és könnyen hozzáférhetővé tételét, illetve a tanárképző intézmények közötti tanulás és az iskolákkal való együttműködés elősegítését. A gyakorló pedagógusok számára is van mondanivalójuk: érdemes szakmai normákat vagy iránymutatásokat meghatározniuk mind a kezdő, mind pedig a tapasztalt pedagógusok számára, részt venniük a pedagógusképzésben alkalmazott tantervek elkészítésében és felülvizsgálatában, valamint hozzájárulniuk, sőt, aktívan részt vállalniuk iskolai környezetben folyó kutatásokban.

Az ötödik fejezet azokat a kihívásokat tárgyalja, amelyek a kezdő pedagógusok koherens támogatási és korai szakmai fejlődési lehetőségeit érintik. Ezek három fő témát járnak körül: az elmélet és a gyakorlat közötti szakadék leküzdése, a kezdő pedagógusok sajátos szükségleteihez igazodó támogatás, valamint a zökkenőmentes átmenet biztosítása. A fejezet néhány konkrét stratégiát javasol: a gyakorlati tapasztalatok megerősítését a kritikai reflexió és a tanítás visszajelző értékelése által, hatékony mentorálási rendszerek biztosítását hozzáértő mentorokkal és a szakmai támogatás folyamatosságának lehetővé tételét a pályakezdő évek során.

Az átmenet az alapképzésből az iskolai realitásba a tanárrá válás folyamatának a legfontosabb szakasza. Még egy jól szervezett pedagógus alapképzési program sem pótolhatja a tanítás első szakaszába történő szisztematikus bevezetést. A gyakorlatra és a tapasztalatgyűjtésre való odafigyelés a tanárképzésben kiemelt jelentőségűvé vált, és számos rendszerben különböző erőfeszítéseket tettek annak érdekében, hogy az alapképzési felkészítést „gyakorlatalapúbbá” tegyék azért, hogy leküzdjék az elmélet és

a gyakorlat közötti szakadékokat, és támogassák a tanárképzés integrált szakmai útját, valamint személyre szabott támogatást nyújtsanak a kezdő tanárok sajátos kihívásainak kezelésére, ezzel együtt elismerték a tanári pályafutás első éveit kritikus szakaszként. Ennek eredményeképpen az elmúlt 20 év során az „indukciós szakasz” kiemelt figyelmet kapott, ám még mindig nem magától értetődő a kötelező és minőségi bevezető program megléte, amely biztosítja a rendszerszintű útmutatást, valamint személyes, szociális és szakmai támogatást képes nyújtani. A legelterjedtebbek az új tanárok mentorálási programjai, egyben ezek a leglátványosabb, legjobban megvalósított és a legjobban alkalmazott módszerek. A pozitív és hatékony bevezető támogatás biztosítása érdekében ezeket a programokat jobban be kell illeszteni a teljes pályafutást megalapozó tanévekbe, sőt, jóval túl kell lépniük az első éveken, és ki kell terjedniük arra az időszakra, amikor a tanárok már pályán lévő gyakorló pedagógusok. A kezdő tanárokat hatékony stratégiákkal kell ellátni a munkaterhek és a tanulók kezeléséhez, folyamatosan szükség van a gyakorlati tudás és tapasztalatszerzés segítésére. A részt vevő országok az elmélet és a gyakorlat integrációjának hiányáról számoltak be (Korea, Wales), kiemelték a jelöltek korlátozott felkészítését az iskolai valóságra (Ausztrália, Norvégia, Egyesült Államok), illetve véleményük szerint a képzés elégtelen volt a valóságok és a munkatúlterhelés kezelésére (Japán, Hollandia). Ezek a hiányosságok világszerte még mindig tartósan fennálló nehézségek, amelyekkel a legtöbb pályakezdő tanár az iskolákban találkozhat, és amelyek nagyrészt az elmúlt 50 évben változatlanok maradtak. A kezdő pedagógusok 50%-a arról számolt be, hogy nagyon jól felkészültnek érzi magát a tantárgya tartalmával kapcsolatban, de csak 33%-uk fejezte ki ugyanezt a bizalmat az adott tantárgy pedagógiájával és tantermi gyakorlatával kapcsolatban. A neveléstudományokban jól bevált koncepciók, mint pl. a személyre szabott tanulás és az oktatási alternatívák, pl. a kollaboratív tanulás, még mindig ritkán jelennek meg az osztálytermekben, és azt mutatják, hogy a pedagógusképzésben bevezetett oktatási reformok korlátozott hatást gyakorolnak a valós környezetben megjelenő gyakorlatokra. Tekintettel a tanári tudás sajátos összetettségére, a kezdő tanárok általában „átmeneti sokkot” tapasztalnak, beleértve a kimerültséget és azt, hogy nehezen találják meg a munka és a magánélet egyensúlyát. Amikor a korábbi, pedagógusképzésben szerzett tapasztalatok és a valós iskolai környezetben szerzett kezdeti tapasztalatok között drámai a különbség, a kezdő pedagógusok valószínűleg megtapasztalják azt, amit „valóságoknak” neveznek. Néhány a legfontosabb kihívások közül, amelyekkel a kezdő tanároknak meg kell küzdeniük: megérteni és alkalmazkodni a sajátos iskolai környezethez és kultúrához, ahol pályakezdőként vannak jelen; megtanulni, hogyan kell eligazodni a hagyományok és a sajátos „tantestületi politika” területén; a különböző nézetekkel való megküzdés a tanulásról, tanulásról, a legmegfelelőbb tanítási módszertanról. Továbbá gyorsan meg kell tanulniuk, hogyan kell kezelni a személyes felfogás és a közvélemény elvárásai közötti konfliktusokat, vagy hogyan kell értelmet és elismerést adniuk a kollégáik tapasztalataiból származó sajátos gyakorlatoknak. A stresszel való hatékony megbirkózás módjainak megtalálása és a munkaterheléssel való megküzdés nagymértékben tapasztalatokon alapul, nem pedig

a hatékony felkészülésen, emiatt viszont a pályakezdőket jobban veszélyezteti az érzelmi kimerülés és a kiégés. Az iskolai valóság arra készíti őket, hogy „túlélési stratégiákat” alkalmazzanak, ahelyett, hogy a tanítási készségeiket fejlesztenék és az alapképzésben szerzett ismeretekkel szilárdítanák meg. Még a leghatékonyabbnak tartott alapképzésekben elsajátított tudás is „felülíródhat”, ad hoc, sokszor tudományosan nem megalapozott tapasztalatokkal egészülhet ki. A valós iskolai szituációkban nincs idő a problémákat részletesen elemezni, ezért a cél az, hogy a kezdő pedagógusoknak megtanítsák azokat a fogásokat, technikákat, amelyek a helyzetek kreatív megoldásait jelenthetik. A kihívást jelentő helyzetek leküzdéséhez a korábban elsajátított készségek és ismeretek alkalmazására és egy elkötelezett és tapasztalt mentor segítségére is szükség van. Egyre több kutatás számol be jó gyakorlatokról és a kezdő pedagógusok támogatásának előnyeiről: a mentorálás csökkentheti a kezdő tanárok elszigeteltségét, valamint növeli önbizalmukat és önbecsülésüket. A mentorálás nem az egyetlen módja annak, ahogyan a pályakezdők javíthatják lehetőségeiket: akár online találkozókra keresztül is kapcsolatot teremthetnek és interakcióba léphetnek más tanárokkal, hogy reflektáljanak döntéseiket és nézeteiket illetően. Más kutatások rámutattak a szakmai fejlődésre és az önreflexió és a problémamegoldó készségek javulására. Annak érdekében, hogy ezek a mentorálási és bevezetési kezdeményezések hatékonyan működjenek, fontos, hogy az intézmények a tanárképzés tartalmával összehangolják az iskolai tananyag céljait és tartalmát. A mentorálás messze nem áll a tanárok rendelkezésére mindenhol. Átlagosan az összes OECD-ország közül minden negyedik általános iskolai tanár olyan iskolában tanít, amelynek igazgatója arról számolt be, hogy az iskolában nem állt rendelkezésre mentori rendszer. Viszonylag sok támogatás áll rendelkezésre az Európai Unióban, de még így is több uniós országban az általános iskolában tanítóknak csak 60%-a (vagy még annyi sem) vesz részt hivatalos bevezető programokban. Az egyik legnagyobb további kihívás a hatékony mentortanárok képzése, itt is elég vegyes képet regisztráltak: a vizsgálatban részt vevő országokban nincs vagy nagyon hiányos a képzésükre vonatkozó útmutatás és minősítés. Magas munkaterhelésről, időhiányról, az ösztönzők és karrierlehetőségek hiányáról számoltak be, a státuszuk és a képzésük is kevésbé kutatott terület. Egy másik fontos kihívás magának a mentorprogramnak a jellegében rejlik.

A mentorálás különböző megközelítései különböző típusú tanulást támogathatnak, eltérő gyakorlatokat fejleszthetnek. A mentorálás magában foglalhat támogatást és/vagy szupervíziót és/vagy közös önfejlesztést, de a szerzők figyelmeztetnek: az értékelés és a szakmai fejlődés előmozdításának szerepét egyensúlyban kell tartani, hogy elkerüljék az egymásnak ellentmondó célokat. További problémát jelent a sikeres mentorálási kezdeményezések kontextusfüggő jellege, hiszen a rendszerszinten megfogalmazott szakpolitikai kezdeményezések nem mindig működnek jól iskolai szinten. Szükség van arra, hogy építkezzenek azon iskolák tapasztalataiból, ahol a korábbi pályakezdő pedagógusok pozitív élményekről számoltak be. Ugyanakkor az is fontos, hogy több, mélyreható, minőségi tanulmányt készítsenek a témában, hogy jobban megértsük ezeket a folyamatokat.

A tanárok sok kihívással nem kizárólag a kezdeti években küzdenek meg, hanem egész pályafutásuk során, mivel azok a tanári hivatásra általában jellemzőek. Leírták, hogy kis különbséget észleltek a kezdő és a tapasztalt tanárok tanítással való megküzdésének módját vizsgálva, és szintén kis eltérést az önhatékonysági érzésük között. Bár a tanárok látszólag differenciált szakaszokon mennek keresztül – pl. várakozás, túlélés, kiábrándulás, újjászületés és reflexió –, a tanári pályafutás során valószínűleg megismétlődnek ezek a szakaszok. Az új és a tapasztalt tanárok igényeinek hasonlóságára való rámutatás nem arra irányul, hogy a „bevezető szakasz” fontosságát és sajátos jellemzőit megkérdőjelezzük, ellenkezőleg, a szakpolitikai kihívás inkább az, hogy a bevezetés utáni utókövetés fontos, de egy olyan terület, ahol kevés a kutatás, és egyre nagyobb szükség van a stratégiák meghatározására. El kell kerülni, hogy a bevezetés önálló, széttagolt gyakorlatként jelenjen meg, valamint a tanítás első évein túl is szükséges a folyamatos szakmai fejlődés megfelelő formáinak biztosítása. A kutatók, a pedagógusok és a politikai döntéshozók körében egyre inkább felmerülő igény, hogy az iskolákra tanuló szervezetekként tekintsenek, mert így jobban tudnak alkalmazkodni a változó környezethez, innovatívabbak, és új tanulási célokat fogalmazznak meg. Gyakran kihívást jelent a kezdő tanárok bevonása a nevelőtestületi munkába, mert ők nem ismerik az iskola pedagógiai vagy szervezeti modelljét. Ugyanakkor a pályakezdő tanárok magukkal hozzák a lelkesedést és olyan friss képzést, amely potenciálisan értékes lehet az iskolák számára, innovációt és a saját gyakorlatukra való reflektálást jelenthet. Más szóval, a szervezeti kultúra fejlesztése, a kutatás, az innováció és a felfedezés, valamint a csoportos tanulás elősegítése olyan folyamatok, amelyek profitálnak a kezdő pedagógusok hozzájárulásaiból is.

Egyre több kutatás utal arra, hogy a tanárok szorosabb, gyakorlatiasabb felkészítése az iskolai valóságra hatással lehet a diákok tanulásának minőségére, és növeli a tanárok megtartását. Nemzetközi szinten a stratégiák közé tartozik a leendő tanárok számára a szakmai gyakorlat meghosszabbítása vagy az egyetemek és iskolák közötti erős partneriségek létrehozása. Nem ritka, hogy a tanárjelöltek az első tapasztalataikat példamutató vagy kevésbé kihívást jelentő iskolákban szerzik meg, míg kezdő tanárként hátrányos helyzetű iskolákba kerülnek. Ezért a „gyakorlatoknak” valamilyen mértékben tükrözniük kell az iskolai tanítás valóságát, és azt kell bemutatniuk, hogy a kezdő tanárok hogyan építhetnek ezekre a tanítás javítása és megújítása érdekében. Ideális esetben a tanárképző intézményeknek olyan iskolákkal kellene együttműködniük, amelyek tanuló szervezetként működnek, függetlenül attól, hogy ezek a környezetek milyen kihívást jelentenek. A pályakezdő szakasz sikerének biztosításához számos kulcsfontosságú feltételnek kell teljesülnie: (1) pénzügyi támogatás (a kezdő tanárok munkaterhelésének csökkentése anélkül, hogy csökkenne a fizetésük, a mentorok munkaterhelésének csökkentése, hogy legyen idő a mentorálásra), (2) a szerepek és felelősségi körök tisztázása (kezdő tanárok, mentorok, vezetők, vezető tanárok, pedagógusképzők, minisztériumok és/vagy helyi hatóságok, szakszervezetek/szakmai testületek/irányító testületek), (3) együttműködés a rendszer különböző részei között (a bevezető szakasz

mint a folytonosság része: a tanári alapképzésre építve és a folyamatos szakmai továbbképzésbe beépítve), (4) minőségirányítás (a mentorok kompetenciája, az iskolák kompetenciája, vezetők kompetenciája, a bevezetési politikák nyomon követése és értékelése), (5) az iskolára mint tanulóközösségre összpontosító kultúra, amelyben minden résztvevő részesülhet a kölcsönös szakmai fejlődésből.

Az eredmények alapján a szerzők javasolják a döntéshozók számára integrált tantárgyakat tartalmazó keretrendszerek kidolgozásának támogatását, amelyek segítenek megszüntetni a szakadékot az elmélet és a gyakorlat között, valamint az egyetemek és iskolák közötti partnerségek ösztönzését célzott finanszírozás révén. Szükséges lenne a mentorálásnak mint kulcsfontosságú minőségbiztosítási eszköznek a pozicionálása és annak garantálása, hogy a mentorálás magas színvonalú és teljes mértékben elérhető legyen a legtöbb – ha nem minden – kezdő tanár számára. Biztosítsanak nagyobb stabilitást az új tanárok megbízásában és alkalmazásában, hogy a mentorprogramok a folyamatos támogatás egyik hosszú távú formájává váljanak. A nagyszabású, átfogó modelleket célzó fejlesztési reformok előmozdítása a csapatmunka, a befogadó, közösségi tanulás támogatására is a célok között szerepelnek. A tanárképző intézményeknek újabb mechanizmusokat kell feltárniuk a pályakezdés megkönnyítésére, az úgynevezett „egyetem-iskola szakadék” áthidalásának érdekében új módszerek kidolgozása kiemelt feladat, csakúgy, mint speciális útmutatás és képzés nyújtása az iskolák számára a fejlesztés és a bevezető programok végrehajtását segítő céllal. Az iskoláknak pedig szükséges hatékony és elmélyült partnerségek létrehozása és fenntartása az egyetemekkel, a bevezető szakasz integrált, rendszerszintű támogatási modellként való felfogása, ahol az igazgatók, a tapasztalt és a pályakezdő tanárok egyaránt szívesen foglalkoznak az új tanárok különböző igényeivel, és hajlandók együttműködési hálózatokat kiépíteni.

Az utolsó, hatodik fejezet négy alapelvet tárgyal, amelyek a jelentésben bemutatott kihívásokból és stratégiákból következnek a pedagógusok alapképzési rendszereinek irányításával kapcsolatban. Kiemeli a stratégiai gondolkodás fontosságát, felvázol egy jövőképet a pedagógiai alapképzésről a folyamatosság kontextusában. Tárgyalja a hatékony tudásirányítás kulcsfontosságú elemeit, és hangsúlyozza a kapacitásépítés szerepét az egyén, a szervezet és a rendszer szintjén. Végezetül rámutat a rendszer egészséges szemléletére az erős partnerségeken és hálózatokon keresztül, a rendszerszintű javulás előmozdítása érdekében. A jelentés a tanárképzést mint többretegű összefüggések összetett rendszerét mutatta be, amely iskolák és szakpolitikai környezetek egyidejű kölcsönhatásainak halmaza, ezeknek pedig az emberek egy ideig részévé válnak. A tanárjelöltek számára a koherens tanulási tapasztalat megteremtése, az új és tapasztalt tanárok gyakorlatának komplexitása rendszerszintű koordinációt igényel. A stratégiák és a javasolt végrehajtási formák többfélelekppen kapcsolódnak egymáshoz. Legalább nyolc stratégia közvetlenül kapcsolódik a hatékony ismeretek előállításához, felhasználásához és terjesztéséhez, míg más stratégiák arra mutatnak rá, hogy a pedagógusképzést rendszerként kell megérteni és megtervezni. A következők a pedagógusképző rendszerek létfontosságú elemei:

1. A pedagógiai szakmai fejlődés folyamatossága és koherenciája a pályafutás során a pedagógusképző rendszerek stratégiai jövőképeinek középpontjában.
2. A fenntartható pedagógusképző rendszerekhez szükség van az adatok és bizonyítékok szisztematikus előállítására, közzétételére és felhasználására.
3. A fejlődőképes pedagógusképző rendszerekhez minden szinten erős kapacitásokra, erőforrásokra van szükség.
4. A rendszer egészét átfogó szemlélet az intézményközi és többszintű partnerségek révén, valamennyi szereplő bevonása és pozitív visszacsatolási körök kialakítása szükséges a pedagógusképző rendszerek koherens kialakításához.

A Repülőrajt – a jelentés címe – a tanulmány fő alapelvét tükrözi, amely szerint a pedagógiai szakmai fejlődés koncepciója egy olyan folytonosság, amelyben az alapképzés csak a kezdet. Ennek a folytonosságnak az intézményi határokon átívelő fejlesztése, a támogatási rendszerek, karrierstruktúrák és helyi iskolai kontextusok komplex rendszert alkotnak, ami stratégiai gondolkodást igényel. A stratégiához szükség van a pedagógusképzéssel kapcsolatos, több szereplő által osztott jövőképre. Az összes intézmény és szereplő küldetése, valamint a konkrét cselekvési tervek, amelyek a közös jövőképen alapuló pedagógusképzés létrehozását és fenntartását garantálják, illetve ezek sikeressége attól függ, hogy képes-e mindenki a rendszer perspektíváján belül dolgozni és a tervezést párbeszédként értelmezni. A jövőkép kialakításakor figyelembe kell vennünk, hogy a tanári alapképzés nem légtüres térben működik, hanem az oktatás kiemelkedő céljai vezérlik. Jellemzően a következő közös célok állnak az oktatáspolitikai elgondolások háttérében: a tanulási eredmények és az oktatási kínálat minőségének javítása az új összefüggésekkel és kihívásokkal összhangban, a méltányosság biztosítása és a rendszer hatékonyságának javítása. Ehhez elengedhetetlen a tanári szakma újraértelmezése, a tanárok egyben tanulókként való felfogása, folyamatos szakmai fejlődésük megértése és az iskolák tanulószervezetekként való értelmezése. A jelentés amellett érvel, hogy a kontinuitás gondolata nem csupán az érdekeltek számára nyújt értelmes koncepciót, hanem a cél megvalósításához szükséges összefogásukat is támogatja. Segíti a kreatív gondolkodást arról, hogyan biztosítható a fenntartható oktatói munkaerő, miközben a szakmai minőség is javítható. Alapjául szolgálhat a koherens szakpolitikák és a szakpolitikák végrehajtásához jól alkalmazkodó környezet kialakításának. A koherens pedagógusképző rendszernek intézményközi és többszintű partnerségeket kell létrehoznia a különböző környezetekhez tartozó érdekelt felek bevonásának érdekében, éppen a pálya kontinuuus volta és a rendszer egészes szemlélete miatt. Az együttműködések és partnerségi hálózatok szakpolitikai vagy gyakorlati inkubátorokként működhetnek (új gyakorlatokkal való kísérletezés, bizonyos kihívások kezelése és tesztelése), de lehetnek az oktatásirányítás eszközei (a minőségbiztosítás, erőforrás-gazdálkodás), valamint kiváló demokratikus részvételi formák (egymástól való tanulás, tudásmegosztás vagy a nemzeti politika konkrét kérdéseinek kezelése).

A rendszer átfogó szemlélete szoros összefüggésben van az egyén felelősségével. A szakmai nyitottság, fejlődési igény és etikus magatartás lehet – több más tényező mellett – a sikeres pálya záloga, ennek megalapozása a pedagógusképzés során történik. Különösen fontos a képzés megújításával kapcsolatos szakmai diskusziók széles körűvé tétele, az érdemi párbeszéd támogatása, a neveléstudományi eredmények megismerése és felhasználásuk a gyakorlatban.

Irodalom

OECD (2019) *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris. DOI: doi.org/10.1787/cf74e549-en