

CHRAPPÁN MAGDOLNA (SZERK.)

Tanárképzési háromszögek: iskolák, fenntartók és képzők együttműködése

Összehasonlító országtanulmányok




SZAKTÁRNET

**Tanárképzési háromszögek:
iskolák, fenntartók és képzők együttműködése**

Összehasonlító országtanulmányok

Szerkesztette:

CHRAPPÁN MAGDOLNA

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
2015

Készült
a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

Szerzők:

BENCZE RITA, BORDÁS ANDREA, HORVÁTH ZSUZSANNA,
KOVÁCS EDINA, NAGY ZOLTÁN, NÉMETH NÓRA VERONIKA
SEBESTYÉN KRISZTINA, SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS, VARGA ESZTER

Lektorálta:

Stéger Csilla
Bíró Gyula

Technikai szerkesztő:

Buzgó Anita

Borítóterv:

Nagy Tünde

ISBN 978 963 473 888 6 (papír)

ISBN 978 963 473 8893 (online)

© A szerzők

© Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar

Felelős kiadó: Papp Klára

Készült a Kapitális Nyomdában, 2015-ben.

Tartalom

Előszó	5
1. Az angol közoktatás, tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere	9
<i>Németh Nóra Veronika</i>	
2. Franciaország oktatásügyéről	27
<i>Horváth Zsuzsanna, Szabó László Tamás</i>	
3. Variációk egy témára. Közoktatási, tanárképzési és tanár- továbbképzési rendszerek Németország 16 tartományában	75
<i>Sebestyén Krisztina</i>	
4. Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről	103
<i>Bordás Andrea</i>	
5. Skócia oktatási rendszerének, pedagógusképzésének és -továbbképzésének bemutatása	141
<i>Kovács Edina</i>	
6. Szlovákia közoktatása és tanárképzési rendszere	165
<i>Nagy Zoltán</i>	
7. A dél-koreai tanárképzési és továbbképzési rendszer bemutatása	191
<i>Varga Eszter</i>	
8. Iskolák, felsőoktatási intézmények és fenntartók együttműködése a tanárképzésben az USA-ban	209
<i>Bencze Rita</i>	

Előszó

A tanárképzés divatos dolog lett mostanában. Foglalkozunk vele, kutatjuk, tudjuk, hogyan is kellene jól csinálni ahhoz, hogy hatékony, sikeres, mi több, elégedett tanárok kerüljenek a köznevelési intézményekbe. Az ördögben rejlő képzési részletekbe ütközve azonban hajlamosak vagyunk nézőpontot váltani, hát, minden apró-cseprő dologgal mégsem foglalkozhatunk. Az valaki másnak a dolga.

Mielőtt véglegesen a szarkazmus (sőt: cinizmus hibájába) esnénk, szögezzük le: mindenkinek igaza van. Annak is, aki úgy érzi, tudja, hogy kell jól csinálni, annak is, aki megtorpan a részleteknél. Egy olyan bonyolult rendszerrel, mint a tanárképzés, sosem lehet kitűnőnek lenni, legfeljebb jobbnak és még jobbnak.

A rendszer nem magában áll a Föld szívéen, szívébe szúrva egy-egy napsugárral, hogy Quasimodo szavait idézzük¹, hanem elválaszthatatlan egységet alkot a közneveléssel, következésképp mindennel és mindenki-vel, aki valamilyen formában az iskolaüggyel kapcsolatban van. Ez az elválaszthatatlanság természetesen nem lüktet nap mint nap, ugyanakkor állandóan szükség van ezeknek a kapcsolatoknak, mondhatni: determinizmusoknak a feltárására, elemzésére, monitorozásra, nemcsak a képzés-fejlesztés vágya, hanem az állandó változások okán is. A magyar tanárképzés turbulensen változik az utóbbi évtizedben, és nemcsak a bolognai vs. osztatlan képzés ad bőséges lehetőséget az elemzésekre, hanem többek között a pedagógus előmeneteli rend, amely immanens módon kapcsolódik a tanárképzés, leginkább a -továbbképzés rendszeréhez.

Épp ezért gondoltuk úgy, hogy nemzetközi kitekintésünket ennek az erőternek rendeljük alá, megpróbáljuk összegyűjteni a nemzetközi tapasztalatokat nemcsak a közoktatási, felsőoktatási rendszer és a tanárképzés jellegzetességeiről, hanem áttekintjük a pedagógus karrierrendszerét, és azt, miként kapcsolódik egy-egy ország felsőoktatása, tanárképzése a pedagógusok egyéni és intézményi szakmai létéhez. Ennek érdekében egy részletes szempontsört állítottunk össze, ami azt biztosította, hogy a legkülönbözőbb kultúrájú országok jellemzőit és ami a fő: a szá-

¹ Salvatore Quasimodo: *És mindjárt este lesz* c. verse Rónai Mihály András fordításában.

munkra hasznos tanulságokat összehasonlítható formában, azonos dimenziókban és azonos „pixel-fokon” ismerhessük meg.

Kötetünk minden tanulmánya az alábbi struktúrát követve ismerteti a konkrét ország tanárképzési jellemzőit, valamint a partnerekkel való együttműködés módjait.

1. Az ország közoktatási rendszerének rövid bemutatása
2. A közoktatás-irányítás szereplői:
 - kik az iskolafenntartók,
 - milyen az intézményi megoszlás a különböző fenntartók között,
 - az állami központi irányítás típusa, szerepe;
3. A tanárképzés rendszere:
 - intézmények, szintek, szakterületek;
4. A tanári karrierutak:
 - kinevezések, alkalmazási gyakorlat,
 - a hazai életpályamodellhez hasonló rendszer elemei;
5. A tanárok szakmai ellenőrzése és minősítése:
 - milyen időközönként, kik és hogyan végzik;
6. A tanár-továbbképzési rendszer:
 - kötelező elemek,
 - jellegzetes formák, időtartamok,
 - kik végzik;
7. Együttműködés a tanárképzésben és -továbbképzésben érintettek között:
 - létezik-e formális együttműködés a tanárképzők és az iskola fenntartó/szakmai irányítói között
 - milyen jellegzetes csatornákon keresztül zajlik a kommunikáció/képzés;
8. Finanszírozás:
 - mely szereplők hogyan járulnak hozzá a tanárok folyamatos szakmai fejlődéséhez
 - a fenntartók és az állam milyen arányban és mértékben finanszírozza a továbbképzéseket.

A szerzők tartották magukat a szempontsorhoz, a lektorok alapos és körültekintő munkát végezve szintén ez alapján értékelték a tanulmányokat.

Amint látjuk majd, mindennek ellenére különböző hangulatú, súlypontrendszerű írások születtek, és ez nemcsak szerzői stílus kérdése, hanem az országok hihetetlenül színes és diverzív tanárképzési, közoktatási filozófiáinak a következménye.

Mást tartanak fontosnak itt, mást ott. Van, ahol a finanszírozási allokációról, van, ahol a szereplők felelősségi viszonyairól nehéz érdekes és fontos információt szerezni.

Az az optika, amelyen keresztül mi nézzük saját rendszerünket, csak korlátozott képet mutat más országokról. Ez azonban nem baj, sokkal inkább megszívlelendő tanulság: nincsenek kizárólagos megoldások, a működés teljes kontextusa élte a rendszert.

A szerzőkkel együtt bízom abban, hogy haszonnal forgatják (az olvasók többsége inkább görgeti a monitoron) kötetünket, amelyben európai (Anglia, Franciaország, Németország, Románia, Skócia, Szlovákia), ázsiai (Dél-Korea) és amerikai (Amerikai Egyesült Államok) országok rendszereit mutatjuk be.

A terjedelem határt szab a kifejtés részletességének, ám iránytűnek és viszonyítási pontnak tökéletesen megfelelnek országtanulmányaink, a forráshivatkozások gazdagsága pedig csábít a további keresésre, kutatásra. Kalandra fel!

Debrecen, 2015. augusztus

Chrappán Magdolna

Az angol közoktatás, tanárképzés és tanártovábbképzés rendszere

NÉMETH Nóra Veronika

1. Az angol közoktatás rendszere

Nagy-Britanniában többé-kevésbé egységes az oktatási rendszer. Angliában és Walesben szinte azonos, míg Skóciában és Észak-Írországban számos tekintetben eltérő az intézményi struktúra. Angliában alapvetően decentralizált az oktatásirányítás. Az egyik legfontosabb szervezetet, a Helyi Oktatásügyi Hatóságot (*LEA – Local Educational Authorities*) 1902-ben alapították azzal a céllal, hogy az oktatás minősége, egységessége és az állami források felhasználása a lehető leghatékonyabban működjön.

A helyi szervezetek az 1980-as évek végéig meghatározó szerepet játszottak az angol oktatáspolitikában. Az angol oktatási rendszer erősen szelektívnek tekinthető, mivel kétirányú fejlődési utat kínál. Az egyik a felülről (felsőoktatás elvárásai szerint) vezérelt akadémiai karrier (továbbtanulási lehetőség a felsőoktatásban), a másik a munkaerő-piaci igények alapján formálódó, munkavállalásra felkészítő tömegoktatási szisztéma. A kétpólusú rendszer miatt, melyet az 1944-ben hozott oktatási törvény alapján alakítottak ki, a tanulók (illetve szüleik) meglehetősen korán döntéshelyzetbe kerülnek a jövőjükkel kapcsolatban. Az oktatási struktúra alapja a hat osztályos elemi (*Elementary*) iskola volt, mely a középfokú intézményekben folytatódott. Ez a szint már erősen szelektív jellegűnek számított, hiszen a tanuló vagy a nyolc osztályos gimnáziumot (*Grammar School*) választhatta, vagy a tankötelezettséghez szükséges öt évfolyamos középiskolát (*Secondary Modern School*), illetve lehetőség volt még egy hét osztályos műszaki iskolába (*Secondary Technical School*) jelentkezni.

A második világháborút követően kialakult rendszert egészen az 1970-es évekig az oktatás tömegesedése miatt nem reformálták meg, mert megfelelt az oktatáspolitikai elvárásoknak. A társadalmi és gazdasági változá-

sok miatt előtérbe került az esélyegyenlőség, melynek hatására bevezették a komprehenzív középiskolát, és az 1980-as évektől az oktatás szinte teljesen kiterjedt a 16 évesnél idősebb korosztályra is. A felsőoktatás folyamatosan követte a közoktatásban megjelenő változásokat, s az expanzió a főiskolákon, egyetemeken is egyre nagyobb mértékben megjelent. A nyolcvanas években a decentralizált rendszer valamelyest visszaszorult, s a fogyasztói igények miatt (szülői nyomás, munkaerő-piaci elvárás) a központosított törekvések váltak dominánssá. 1988-ban a törvényi szabályozás hatására a helyi oktatásügyi hatóságok szerepe és befolyása csökkent, ugyanakkor az intézmények autonómiája, illetve a szülők iskolaválasztási szabadsága megerősödött.

Angliában jelenleg az iskolakötelezettség 5 éves kortól 16 éves korig tart. Az iskola előtti kisgyermekkorú fejlesztésben a gyerekek 46%-a vesz részt (2–5 éves korosztály). Ezek az óvodák elsősorban állami fenntartásúak. Ugyanakkor a szülők 6,4%-a a szülői közösségek, illetve vállalatok, cégek által fenntartott kisebb-nagyobb intézmények oktatási szolgáltatását veszi igénybe. Az angol oktatási rendszerben az alapfokú iskolákban (*Elementary School*) két szakaszban tanulnak a gyerekek. Az első szakasz 5 éves kortól 11 éves korig nyújt tanulási lehetőséget, míg a másodikban további négy évfolyamot végezhetnek el. A középfokú iskolatípus a komprehenzív iskola (5 évfolyamon), mely egységes oktatást biztosít minden tanulónak, képességeik szelektálása nélkül. Ezek az iskolák a hagyományos gimnáziumok (*Grammar School*) és a második világháború után kialakított *Secondary Modern School* tantervi követelményeinek ötvözetét alkalmazza. Angliában a tankötelezettség végén (16 éves korban) minden tanuló középiskolai záróvizsgát tesz, aminek alapja a nemzeti alaptantervben rögzített követelményrendszer. Az 1980-as évektől kezdve a tanulók többsége folytatja tanulmányait a tankötelezettségi kor után is. A középiskolai tanulmányok lezárásaként a tanulók 18 évesen érettségi vizsgát tesznek (GCSE). A sikeres vizsga a belépési feltétel a felsőoktatásba. A magyarországi érettségihez hasonlóan öt tantárgyból kell vizsgázni a tanulónak, melyből legalább kettőből haladó (*A level*), azaz emelt szinten kell teljesíteni.

Az általános, közismereti tárgyakat magába foglaló GCSE vizsga mellett megjelent egy másik vizsgatípus, amely a szakmai jellegű tárgyakból méri fel a tanulók tudását, képességeit, kompetenciáit (GNVQ) Ennek a vizsgának a sikeres teljesítése is belépési lehetőséget biztosít a felsőokta-

tásba. Azok a fiatalok, akik nem szeretnék továbbtanulni 16 éves koruk után, egy olyan szakképzést nyújtó intézményi struktúrában tehetnek vizsgát, amely a munkavállalásra készíti fel őket (CPVE vizsga).

Angliában 1988 óta létezik a magyar Nat-hoz hasonló nemzeti alaptanterv, ami minden iskolatípusra érvényes és kötelező jellegű. Három alaptantárgy prioritása jellemző: (1) angol, (2) matematika, (3) természettudományok. Ezek azok a főbb tantárgyak, melyek a tanítási idő 30–40%-át teszik ki a középiskolai oktatásban. A nemzeti alaptanterv alkalmazásának ellenőrzését a Nemzeti Tantervi Tanács (*National Curriculum Council*) látja el. Az angol iskolarendszerben a rendszeres vizsgák, tesztek alapján kapnak visszajelzést a tanulók, a szülők és a tanárok a tanulási-tanítási folyamat eredményességéről. Ezek a vizsgajegyek nyilvánosak, s így az intézményi statisztika alapjának is fontos elemei.

Az angol oktatás tartalma a központi tantervben szabályozott vizsgarendszerhez igazodik. Angolból és matematikából rendszeres tesztek nyújtanak támpontot a tanulók fejlődéséről, tudásszintjük növekedésének üteméről.

Az angol iskolarendszerben a szakképzés tradicionálisan az iskolarendszeren kívül, a munkahelyek, vállalatok keretében zajlott. A munkahelyi tanulás segítségével a fiatalok célzott ismeretekre tettek szert. Az 1980-as évektől ez a tendencia is megváltozott, és a szakképzés szerepe az oktatás formális rendszerében egyre inkább megerősödött. A középiskolák nagy arányban indítottak szakmai, gyakorlati típusú képzéseket és a szakképzés lezárásaként szakmai tesznek a tanulók (GNVQ). Különböző központilag szabályozott programok segítik az iskolarendszeren belüli és azon kívüli szakképzés működését (*Technical and Vocational Education Initiative, Youth Training Scheme*). Az Ifjúsági Szakképzési Program (*Youth Training Sceme*) rendszerét 1993-ban vezették be. Ennek a programnak a célja a képzés és a munkatapasztalat ötvözése, s ezzel a munkaerő-piaci elhelyezkedés erősítése volt.

Az angol iskolarendszerben is kiemelt figyelmet kapnak a speciális oktatást igénylő tanulók. 1981 óta prioritásként kezelik az integrációt, ami révén az eltérő képességű, sajátos nevelési igényű tanulók és a fogyatékos gyerekek is normál iskolákban tanulhatnak. Jelenleg kétezer olyan iskola működik, ami fogyatékos tanulók befogadására is alkalmas.

2. Iskolafenntartók és hatáskörök az angol oktatási rendszerben

Az angol oktatásirányítás a tradíciók alapján erősen decentralizált. Az Oktatási Minisztérium (*Department of Education*) az irányítás legfelsőbb szerve, amely felelős az összes oktatási intézményért (a felsőoktatás is beletartozik). Szakfelügyeleti rendszer (*Her Majesty's Inspectorate*) is működik az angol oktatási struktúrában, aminek feladatkörébe tartozik az iskolák átfogó vizsgálata, a tantárgyi szakfelügyelet ellátása, továbbá összefoglaló tanulmányok készítése az oktatásról, illetve tanfolyamok szervezése és szakmai tanácsadás. A helyi oktatási bizottságok (*LEA – Local Educational Authorities*) végzik az oktatásirányítás napi rutinját. Az autonómia jegyében intézményi szinten az iskolairányító testületnek van döntési joga. Ezt a testületet (összetételét, működését) törvény szabályozza, így a tantestület mellett a szülők és a helyi társadalom képviselői is döntési helyzetben vannak.

Az iskolák fenntartók és típusok szerint meglehetősen színes palettát kínálnak az iskolaválasztó szülők és tanulók számára, azonban az állami iskolák (*Mainstream State Schools*) aránya a legnagyobb. Az állami iskolák a tanulók számára a tankötelezettségi korhatár végéig mindenképpen biztosítanak ingyenes oktatást, koedukált formában. Az állami iskolák négy fő típusa állami támogatásban részesül és szakmai munkájukat az OFSTED (lásd később) ellenőrzi. Az úgynevezett helyi iskolák (*Community Schools*) fenntartója a helyi önkormányzat, de az intézményben dolgozó pedagógusok munkáltatója az állam. A korlátozott férőhelyek miatt a betöltendő státuszokra pályázati rendszeren keresztül lehet bekerülni.

Az iskolák másik csoportja az alapítványi, illetve jótékonyági szervezetek által működtetett intézmények (*Foundation and Trust Schools*). Ezek az iskolák maguk szabályozzák felvételi rendszerüket, s így nem kötelezhetők a beiskolázási körzet minden tanulóját felvenni intézményükbe. Az ilyen típusú iskolákban a tanári kart a fenntartó felelőssége és döntési joga összeállítani. Általában egyéni felvételi rendszerrel válogatják ki mind a tanárokat, mind a tanulókat. Az egyház által működtetett kategóriába tartoznak az úgynevezett önkéntes, támogatott iskolák is (*Voluntary-aided Schools*). Az alapítványi oktatási intézményekhez hasonlóan mind a tanárok, mind a diákok kiválasztása saját hatáskörbe tartozik. Alapítványok és jótékonyági szervezetek is működtetnek ilyen önkéntes, ellenőrzött iskolákat (*Voluntary-controlled Schools*), melyek felügyeletét a helyi

önkormányzatok látják el. A nemzeti alaptantervet követik a szakosított iskolák (*Specialist Schools*), melyek az oktatás egy bizonyos területére specializálódnak (pl. sport, művészet, informatika).

Külön csoportot képviselnek az Akadémiák (*Academies*), melyek független irányítású intézmények, és a fenntartójuk valamely alapítvány vagy jótékonyági szervezet. Ellenőrzésüket szintén a helyi önkormányzat látja el, és az oktatási minisztériummal is szorosan együttműködnek. A városi szakközépiskolák (*City Technology Colleges*) a felső tagozatos és középiskolai korosztály számára nyújtanak képzési lehetőséget (11-18 éves korig). Jellemzőjük, hogy az ilyen intézmények szakképzést biztosító iskolák, ahol az oktatás szintén ingyenes és állami szintű, továbbá, hogy a tanulók érettségit is szereznek a tanulmányuk végén. A speciális igényeket kielégítő, testi fogyatékos vagy tanulási nehézséggel küzdő tanulók számára a speciális alapítványi vagy jótékonyági iskolák (*Community and Foundation Special Schools*) adnak lehetőséget a tanulásra. Az egyházi iskolák (*Church Maintained Schools*) valamely egyház fenntartásába tartoznak, alapvetően az állami tantervet követik, de saját felvételi rendszerük és a tanárok kiválasztására autonóm döntéshozatali joguk van. Az egyházi iskolákban a valláshoz kötődő tárgyaknak jelentős szerepe van. A magyar gimnáziumokhoz hasonló intézmények (*Grammar School*) az általános alapműveltség megszerzéséhez biztosítják a feltételeket középfokon. Az angol rendszer egyik tradicionális intézménytípusa a bentlakásos iskola (*Maintained Boarding Schools*), melyek szintén ingyenesek, de a szállás és az étkezés költségei a szülőket terhelik. Az angol oktatási rendszerben közel 2300 úgynevezett független iskola (*Independent Schools*) működik. Az egyéni felvételi rendszer mellett, sajátos tanterv alapján zajlik az oktatás, ami az állami iskolákhoz képest magasabb színvonalú. Ezek a magániskolák már nem ingyenesek, hanem tandíjkötelesek.

Az angol oktatási rendszer decentralizáltsága miatt az iskolák működésében nagymértékben tapasztalható a helyi és az intézményi önállóság, autonómia. A helyi szintű irányításért az oktatási hatóságok felelősek (*Local Educational Authority, LEA*). Ezek a hivatalok a területi megosztás alapján alapvetően regionális feladatokat látnak el. Az erős intézményi autonómia és a regionális szemléletmód ellensúlyozása céljából 1992-ben létrehoztak egy országos koordinációs intézményt, az Oktatási Standar-

dok Hivatalát (*OFSTED – Office for Standards in Education*),¹ mely a felügyeleti vizsgálatokat centralizálja. Az OFSTED nem csupán vizsgálja és értékeli az iskolákat, de az értékeléseket nyilvánosságra is hozza a honlapján,² s ezzel is hozzájárul a szülők és a tanulók informálásához. Így az iskolaválasztás előtt állók tájékozódhatnak egy-egy iskola felügyeleti jelentéséről, illetve az ott tanuló diákok teszteredményeiről. Az OFSTED nem minisztériumi szervezet, politikailag független, így nem befolyásolják a különböző érdekek, ugyanakkor kormányzati hivatalnak számít, s az általa gyűjtött adatok, illetve ellenőrzések hivatalosak és objektívek. Az ellenőrző hivatal munkájáról nem a kormánynak, hanem közvetlenül a Parlamentnek köteles beszámolni, ezzel is biztosítva a pártatlan és független működést.

A törvényi szabályozás szerint az OFSTED munkatársai négyévente vizsgálják meg az iskolákat. 2007-től az OFSTED feladatköre tovább bővült: a közoktatás mellett már az összes olyan intézmény felügyelete is a hivatal hatáskörébe került, ahol gyermekek nevelése, gondozása folyik (óvodák). Az OFSTED küldetésében a magas standardok hosszú távú teljesítését fogalmazta meg, melyek segítségével a nevelési, oktatási szolgáltatásokat igénybe vevők jobb életesélyhez juthatnak. Az OFSTED értékelései alapján az iskolákat rangsorolják, a lista megtekinthető a hivatal honlapján. Természetesen a hasonló feltételekkel rendelkező iskolák összevetése adhat releváns információt akár a pedagógusoknak, akár a szülőknek, ezért az iskola mérete (tanulók száma), elhelyezkedése (nagyváros, vidék, hátrányos helyzetű régió), a tanulói összetétel (nemi, etnikai) adataival együtt értelmezhető az összevetés. Amennyiben az OFSTED munkatársai az ellenőrzés során hiányosságokat, problémákat tapasztalnak, a jelentésben javaslatokat fogalmaznak meg, melyek betartását, megvalósítását meghatározott időközönként ellenőrzik (SINKA, 2008).

Az OFSTED feladatkörébe az elszámoltathatóság erősítése mellett az iskolákban folyó tanulási-tanítási folyamat megfigyelése és értékelése is beletartozik. A rendszeres ellenőrzések és jelentések minden általános és középiskolában legalább kétszer megtörténtek 2003-ig. Az OFSTED értékelési rendszere szerint egy négyes skálán osztályozzák az iskolákat. Az egyes a kiváló, a kettes a jó, a hármas a megfelelt az négyes pedig az elégtelen kategóriát jelenti. Amennyiben egy iskola csupán hármast (meg-

¹ <http://www.ofsted.gov.uk/>

² <http://www.ofsted.gov.uk/>

feleltet) ér el, felhívják az iskolavezetés figyelmét, hogy milyen változtatásokra van szükség. Ha elégtelenre „vizsgálják” az intézmény, akkor rendszeres (háromhavonkénti) ellenőrzésre számíthatnak az OFSTED szakembereitől, egészen addig, míg pozitív változást nem tapasztalnak.

Az OFSTED által begyűjtött információk, adatok és jelentések össze-sítése, az iskolák rangsorolása, a folyamatos ellenőrzés és a visszajelzés, továbbá az ellenőrzést végző szerv által megfogalmazott javaslatok, tanácsok hatására az angol oktatási rendszer jelentős javulást mutatott. Az iskolai eredmények, a tanulók lemorzsolódásának aránya, a hátrányos helyzetű tanulók benntartása az oktatási rendszerben előnyként jelentek meg. A rendszer tehát működik, azt mind a pedagógustársadalom, mind a szülők elfogadták. A hivatal által nyilvánossá tett adatokat releváns módon értelmezik. A külső felügyeleti rendszer az iskolák belső minőség-biztosítására és önértékelési szisztémájára is pozitív hatást gyakorolt (SINKA, 2008).

3. Az angol tanárképzés rendszere

Az európai tanárképzés reformtörekvései különböző oktatáspolitikai problémára vezetnek vissza, az egyik jellemző tendencia a tanári pályán lévők előregedése, ami a tanári pálya megújításának igényét is felveti. A 21. század fordulója körül végzett iskola- és eredményességvizsgálatok rámutattak a tanári munka minősége és a tanítási folyamat hatékonysága (azaz a tanulók eredményessége) közötti egyértelmű összefüggésre, amely szintén a pedagógusok helyzetének javítását, a tanári szakma presztízsének növelését emelte ki (BOLLEN et al. 1996, REYNOLDS 2004). Ezek következményeként Európa országaiban a tanárképzés helyzete a középpontba került, s meglehetősen erőteljes állami beavatkozást vonzott maga után a legtöbb országban. Anglia reformtörekvéseit több ország is példaként értékelte, s a kompetenciarendszer kialakításánál jó gyakorlatként tartották számon.

Fontos megjegyezni, hogy az angol szabályozás kimeneti alapú, ami azt jelenti, hogy nem a képzés tartalmára, hanem a képzés eredményeként elvárt kompetenciákra vonatkozik. A kompetenciaterületek megfogalmazásakor, a prioritások felállításánál a társadalmi változások során kialakult igényeket vették figyelembe. Ezek közé tartozott az életen át tartó tanulásra való felkészítés mellett az IKT (infokommunikációs technológiák) használatához kapcsolódó kompetenciák beemelése a tanárokra vonatko-

zó követelményrendszerbe. Angliában 1984-ig a tanárképzést folytató főiskolák, egyetemek döntöttek arról, hogy intézményükben milyen tantárgyi tematika alapján folyják a pedagógusképzés. A tanítási gyakorlatnak és a tanárjelöltek értékelésének rendszere sem volt egységes. Ezt a meglehetősen heterogén pedagógusképzési rendszert kezdték megváltoztatni 1984-ben többek között oly módon, hogy központilag meghatározták a tanítóképzés kurzusainak angol és matematika tárgyakra vonatkozó arányát.

A kilencvenes évek elején (1992, 1993) vezették be a nemzeti kompetenciákat, melyeket először a tanár-, majd a tanítójelöltekre is érvényesítettek. A követelményeket a kimeneti feltételek között szabták meg. Természetesen nem sikerült zökkenőmentesen az átállás, hiszen a felsőoktatási intézmények pedagógusképzéssel foglalkozó tanszékei, intézetei autonómiájuk csökkentéseként élték meg a képzési tartalomban és a kimeneteli követelményekben történt változásokat. A kilencvenes években folyamatosan finomították a kompetenciakereteket és a hozzájuk kapcsolódó tartalmakat. A reformok hatására 1998-ban három részből állt össze a tanárképzés tartalma: (1) a közoktatás központilag meghatározott tantervi elemei, (2) a tanári képesítéshez szükséges kompetenciacsoport tartalma, (3) az egyes intézmények önálló követelményei. A kompetenciacsoportokhoz tartozó követelmények egyre szigorúbb előírásokat tartalmaztak, melyek megvalósítása, elsajátítása nélkül nem lehetett tanári képesítést szerezni.

Az elmúlt évtizedben további újításokkal finomodott a tanárképzés, ugyanakkor központosított lett a rendszer. Az előírt kompetenciák és a kurzusok szervezésének állami szintű (minden tanárképzést folytató intézményre egyaránt vonatkozó) deklaráció mellett az egyetemek és a főiskolák teljes szabadságot kaptak az egyes kurzusok tartalmi elemeinek kiválasztásában. A cél tehát az, hogy a kimeneti követelmények egysége mellett minden intézmény maga döntse el, hogy milyen úton juttatja el a hallgatókat a kompetenciák használatához. Ezt a 2002-ben megfogalmazott és bevezetett megközelítést alkalmazták a magyar oktatási rendszerben is a 2006-ban bevezetett bolognai, kétciklusú tanárképzésben.

Fontos momentum volt a Tanítási Tanács (*General Teaching Council of England*) által kialakított kompetenciák és a tanári életpályamodell felállítása. Ez az intézmény 2000-2012 között működött, majd 2012-től az Oktatási Minisztérium háttérintézményeként működő Tanítási Ügynökség

(*Teaching Agency*) vette át ezeket a feladatokat. Az a fajta tartalmi rugalmasság a képzés során, mely a meglehetősen merev, kompetenciákra épülő kimenethez vezet, lehetőséget adott Angliában arra, hogy egy kelőképpen heterogén intézményi rendszerben folyjon a tanárképzés. Ennek köszönhetően több mint 15 különböző tanárképzési forma működik a nappali alapképzés és a posztgraduális képzési módok mellett. A rugalmasság egyik jellemzője, hogy a levelező képzésben, átképzésben tanulók aránya is meglehetősen magas.

	Első diplomára jelentkezők	Másoddiplomára jelentkezők	Összes felvett hallgató
2004/05	16 540	17 980	34 520
2005/06	16 260	17 440	33 700
2006/07	15 550	16 910	32 460
2007/08	15 120	16 230	31 350
2008/09	17 630	19 820	37 450
2009/10	18 190	20 820	39 010
2010/11	18 360	19 440	37 800
2011/12	19 870	15 850	35 720
2012/13	20 480	14 815	34 880
2013/14	19 445	13 334	32 779
2014/15	19 213	12 943	32 543

1. táblázat

Tanári szakokra felvettek száma az elmúlt tíz évben

Forrás: gov.uk³

4. Tanári életpályamodell Angliában

A pedagógusokra vonatkozó élethosszig tartó tanulás rendszerét Angliában fogalmazták meg először, a folyamatos szakmai fejlődés kifejezésével is itt találkozhattunk (*Continuous Professional Development*). Korábban a továbbképzés (*in-service*) fogalmával fedték le a pedagógusok to-

³ <https://www.gov.uk/government/statistics/initial-teacher-training-trainee-number-census-2014-to-2015>

vábttanulásának területét, de a folyamatosság kihangsúlyozásával az életpályamodellre való utalás is erőteljesebbé vált. Az angol modell működésének és hatásának tanulmányozása azért lehet hasznos a magyar oktatáspolitikai résztvevői és tanárképzés aktorai számára, mert olyan rendszerszintű fejlesztésen alapul, mely szoros kapcsolatot biztosít az oktatási rendszerben használt sztenderdek és a tanárok képzése, továbbképzése között. Az angol oktatási reform komplex rendszerként kezelte a pedagógusképzést, a továbbképzést és a tanári karrier egész folyamatát. Ennek köszönhetően az átmenetek, illetve a kimeneti sztenderdek rugalmasan, ugyanakkor következetesen épülnek egymásra. Az értékelési szisztéma, a kompetenciák keretrendszere, a mentorálási folyamat és az ezek mögött álló finanszírozási lehetőségek jól átgondolt struktúrát alkotnak. A rendszer kidolgozása szakmai fórumok és a közvélemény bevonásával formálódott ki, ami a bevezetést és a megvalósítást is megkönnyítette. Az angol reformokat 2006-tól érvényesítették a pedagógusképzésben. Ekkortól a kompetenciaalapú oktatási rendszer alapján működik a tanárképzés és a folyamatos szakmai fejlődést biztosító tanártovábbképzés is (FALUS 2011).

A rendelet szerint a legfontosabb pedagógiai kompetenciák közé tartoznak a pedagógiai attitűdök, melyek a diákokkal való jó kapcsolat kialakítását, a feladatok és a kötelezettségek alapos ismeretét, a kommunikáció és együttműködés gördülékenységét, illetve a személyes szakmai fejlődés iránti igényt jelentik. A másik kiemelt kompetenciaterület a pedagógiai ismeretek és a tudatosság témakörébe tartozik. A pedagógusjelöltek elméleti ismeretei a tanítással és tanulással kapcsolatban kiemelt jelentőségűek. Ezek mellett hangsúlyos szerepe van a pedagógiai értékelés és az ellenőrzés elméleti és gyakorlati kérdéseinek is. A szaktárgyi tudás mellett az egyes tárgyakhoz tartozó tantervi ismeretek, az alpműveltség és általában neveléstudományi ismeretek is a kiemelt kompetenciák közé tartoznak. A társadalmi igények és elvárások miatt az általános pedagógusképzésben kiemelten foglalkoznak a speciális nevelési igényű tanulók oktatásához, neveléséhez szükséges kompetenciákkal, a fiatalok egészséges fejlődésével és a gyermekvédelemmel kapcsolatos kérdésekkel, ismeretekkel egyaránt. A tanárképzésre vonatkozó rendelet külön kompetenciakörbe sorolja a szakmai képességeket, a tanítási, tanulási folyamathoz kapcsolódó tervezés, értékelés, reflexió, a tanítás hatékonyságának és a tanulók teljesítményének folyamatos nyomon követését,

illetve a fegyelmezéshez, a motiváláshoz, a kooperatív munkavégzéshez kapcsolódó kompetenciákat.

Az oktatáspolitikai döntések hatására a tanári pályát Angliában sokan második karrierútként is választják, ami azt jelent, hogy a diplomások negyede átképzés után tanári pályára megy. A jó képességű hallgatók részére támogató programokat hoztak létre. Ilyen például a Teach First⁴ program, de más mentori segítséget is igénybe vehetnek a tanári pálya iránt érdeklődő hallgatók.

A pedagógusképzés és a tanártovábbképzés rendszerének kialakításakor komoly figyelmet fordítottak arra, hogy a többszintű kompetencialisták és központosan meghatározott sztenderdek egyértelműek legyenek. Ennek köszönhetően a pedagógus pályamodell kiszámítható, előre tervezhető, pontosan követhető utat jelent a fejlődés iránt elkötelezett pedagógusok számára. Az előrejutás és a szakmai fejlődés párhuzama a tanári karrierút állomásai a többszintű keretrendszer és az egységes sztenderdek mentén minden résztvevő számára jól követhető. A fizetési kategóriák a karrierút állomásainak megfelelően pénzügyi motivációt is takarnak. Angliában a tanárok számára az előrelépést egy öt lépcsős rendszerben dolgozták ki, ami a pedagógusok szakmai fejlődésére épül.

Az első lépés a pályakezdő tanár (*Qualified Teacher Status*) státusza, melyhez kiemelt támogatási rendszer kapcsolódik. A karrierképzési és fejlődési profil (*Career Entry and Development Profile*) segítségével a kezdő tanárok az első évben kidolgozhatják karrierútjukat. Ez alatt az egyéves program alatt a kezdő pedagógus egy tutor támogatásával, illetve a tanárképző intézettel együtt fogalmazza meg azokat a célokat (akciótervet), amelyeket jövőbeli pályáján kíván megvalósítani. A tervezetet reflektív módon, értékelésekkel és önelemzéssel együtt kell elkészíteni. A kezdő tanár a fizetési skála alsó fokán a Main Scale szinten áll, de néhány éven – akár 3-4 tanéven – belül lehetősége van rendes tanári státuszba lépni (*Core Teacher*).

Miután a pedagógus néhány évet eltöltött a közoktatásban (3-4 év), továbbá önálló kutatásokat is végzett, elindulhat a következő lépcsőfok felé. Saját tapasztalatai, és a másoktól kapott visszajelzések alapján elkezdheti a felkészülést arra, hogy megkapja a minősített tanárstátuszt. A szakmai fejlődés ezen szintjén a pedagógus munkáját az iskola igazgatója értékeli,

⁴ <http://www.teachfirst.org.uk>

illetve minősíti. Amennyiben a tanár jó teljesítményt nyújt a szakmai fejlődés tekintetében (*Early Professional Development*), az igazgató előrébb sorolhatja a következő fokozatra. Ha a teljesítmény kiváló, abban az esetben akár két fokozatot is ugorhat a pedagógus egy év alatt. A tanári karrierút következő lépésére is az igazgató döntése alapján juthat a pedagógus.

A korábbi elvárások mellett a minősített tanár (*Post Threshold Teacher*) szintjéhez már szükséges az is, hogy a tanár bekapcsolódjon a mentorálási munkába, melyet a kezdő tanárokkal végeznek az iskolában. A minősített tanár kategóriájába tartozó pedagógusok fizetésében is érzékelhető az előrelépés, mert a lehetőség szerinti legmagasabb fizetési besorolásba kerülnek. A negyedik lépcső az angol rendszerben a kiváló tanár (*Excellent Teacher*) szintje, akiknél már egy újabb elvárás is megjelenik. Azok a pedagógusok, akik ebbe a kategóriába kerülnek, valamilyen vezetői beosztást is kapnak, illetve a belső minősítés mellett egy külső értékelési rendszer szűrésén is át kell jutniuk. A jelentkezők az országos értékelő bizottsághoz benyújtott kérvényük alapján kaphatják meg a kiváló tanár minősítést.

Az utolsó, ötödik fokozat a vezetőtanár (*Advanced Skill Teacher*) kategória, melybe azok a pedagógusok kerülhetnek, akik munkaidejükből 20 százalékot más tanárok mentorálásával, támogatásával töltenek. Mivel a fiatalabb, kevesebb tapasztalattal rendelkező tanárokkal nem csupán a tantermi óra keretében kell foglalkozni, hanem tanórán vagy iskolán kívüli feladatainak, szerepeinek fejlesztésében is aktívan részt kell vállalni, ezért ebbe a kategóriába valóban csak a legfelkészültebb és legelhivatottabb tanárok kerülnek. A vezetőtanári szint megszerzéséhez egy országos értékelő bizottság pozitív döntése, jóváhagyása szükséges.

Érezhető az angol modellben, hogy a tanári karrierút struktúráját egy olyan spirális szerkezet alapján tervezték meg és működtetik, mely minden szint megállapításánál az előző elvárásaira, követelményeire épít, ugyanakkor bizonyos szempontokból mindig meghaladja a megelőzőket.

Ez a típusú életpályamodell a tanárok tudatos önképzésére, ambícióira épül, s kizárja azokat az automatizmusokat, mely csupán a kor, vagy a pályán töltött évek számának emelkedésével tenné lehetővé a tanárok továbblépését a szakmai ranglétrán. Erre utal a rugalmas évmeghatározás az egyes kategóriákban. A motiváltabbak, céltudatosabbak és azok, akik szakmai és pedagógiai munkájukkal alkalmasabbak a vezetőtanári feladatok ellátására, hamarabb eljutnak erre a szintre. Az angol életpályamo-

dellben ugyanakkor pontosan meghatározott követelmények alapján történik az értékelés. Az előrejutáshoz az alábbi négy terület mindegyikén bizonyítani kell a rátermettséget, a meglévő és folyamatosan fejlesztendő kompetenciákat és a motiváltságot. Az első ilyen kompetenciakör a pedagógiai didaktika és a pedagógiai pszichológia alapvető ismereteinek alkalmazását jelenti. A tanítási módszerek tudatosítása és megértése mellett a másik kiemelt jelentőségű terület a tanítás és az értékelés kapcsolatának megfelelő alkalmazása a tanulók hatékony fejlesztése érdekében. A harmadik csoportba az általánosabb értelemben vett szakmai hatékonyság tartozik, míg a negyedik kategóriába általános szakmai jellemzőket sorolnak.

A folyamatos szakmai fejlődést az angol oktatáspolitikai 2007-ben egy rendeletben úgy szabályozta, hogy kötelezővé tette minden új tanárnak, hogy öt éven belül elérje az életpályamodell következő szintjét. A szakmai fejlődéshez kapcsolódó adminisztrációt a Tanulási Intézet (*Institute for Learning*) végzi, melyben minden tanár regisztráltatja magát, illetve 30 órás képzést is igazolnia kell évente.

5. A tanárok szakmai ellenőrzése és minősítése

Mivel Angliában a pedagógusok nem közalkalmazotti státuszban dolgoznak, hanem a helyi közigazgatás vagy valamely alapítvány, magániskola alkalmazottai, ezért meglehetősen diverzifikált képet mutat a tanárok populációja mind kvalitásuk, mind tapasztalatuk szerint. Ahhoz, hogy tanárként elhelyezkedhessen egy pedagógus, megfelelő igazolást kell szereznie. Az egyik lehetőség, hogy az úgynevezett *Qualified Teacher Learning and Skills* (QTLS, Minősített tanári tudás és képesség) vagy az *Associate Teacher Learning and Skills* (QTLS, Segítő tanári tudás és képesség) minősítést megszerezve töltsön be státuszt a pedagógus. A két minősítés között a szakmai tudásban van különbség.

A pályán lévő pedagógusok értékelése az általuk tanított diákok iskolai eredményességétől függ, és ezt egészíti ki az osztálytermi értékelés. Ezeket az értékeléseket minőségellenőrző intézmények végzik, melyek központosított sztenderdek alapján értékelik a tanárok munkáját. A korábban már bemutatott OFSTED az iskolák általános ellenőrzése, értékelése mellett kitér az egyes tanárok munkájának minősítésére is. A minősítés mellett a tanárok karrierútját is nyomon követik, bizonyos esetekben mentorálják.

6. A tanár-továbbképzési rendszer

Angliában a tanárok szakmai fejlődésében két típust különböztetnek meg. Az egyik, a pályakezdő tanárok bevezető támogatási szakasza, melyet indukciós (pályakezdő) időszaknak neveznek és a kontinuum elméletre épül. Ebben a periódusban valósul meg a szakmai továbbtanulás, míg a másik típus az egyéb felsőfokú szakképesítést nyújtó képzések csoportja, melynek lényege a folyamatos szakmai fejlődés megalapozása. Az indukciós periódusban zajló képzés lényege, hogy a tanár a diploma megszerzése után az első munkahelyén kap további szakmai támogatást képzést, mely a valós tapasztalatszerzés mellett az adott iskola szocializációs közegének megismerését és a tanulási, tanítási módszereinek elsajátítását is magába foglalja. Ennek köszönhetően a tanár olyan reflektivitásban gyökerező szocializációs folyamatba kerül, amely megalapozza a folyamatos szakmai fejlődést a további évtizedekben.

Ebben az esetben a pályakezdő tanár személyre szabott, egyéni fejlesztési terv alapján végzi munkáját, képi magát. Az egy éves fejlesztési folyamatot három szakaszra osztják: (1) előkészítés, tervezés; (2) tényleges pályakezdés; (3) perióduszárás. A munkahelyen történő iskolai mentorálás szerepe az indukciós időszakban zajló fejlesztő munka során kiemelt jelentőségű. A mentorról folytatott közös tevékenységbe óralátogatások, reflexiók, önreflexiók és értékelések is beletartoznak. A munka végső értékelése a pályakezdő tanár által készített portfólió alapján történik. A portfólióba óravázlatok, az óravázlatokra adott értékelések, reflexiók, célok, tervek megfogalmazása, illetve megbeszélések összegzései tartoznak. A portfólió nem kötelező, de ezt a módszert alkalmazzák a leggyakrabban, hiszen így kaphat képet az értékelést végző a pályakezdő tanár fejlődési útjáról. A bevezető szakasz végére hat területen kell bizonyítani a szakmai tudást és a pedagógiai kompetenciákat: (1) iskolai környezetbe való beilleszkedés, (2) elkötelezettség és motiváció a további szakmai fejlődésre, (3) speciális tanulási igényű tanulókkal való bánásmód, (4) szülőkkel való kapcsolattartás, (5) kooperatív képesség a kollégákkal az iskolai munka fejlesztésének céljából, (6) jártasság fegyverkezési kérésekben.

A folyamatos szakmai fejlődés céljából a tanárok különböző továbbképzéseken is részt vesznek. A képzéseket három csoportba sorolhatjuk: iskolán belüli, iskolák közti, illetve külső szolgáltatók által lebonyolított szakmai továbbképzések. Az iskolán belüli továbbképzésekbe a mento-

rálás mellett értékelés, önértékelés, óralátogatások, projektfeladatokban való közös részvétel is tartozhat. Az iskolák közti fejlesztési lehetőségek alapja a jó gyakorlatok megosztása, tapasztalatcsere, konferenciákon való részvétel vagy akár virtuális kommunikáció. A külső szolgáltatók képzései történhetnek iskolán kívül, de akár meghívott előadóval, iskolán belül is.

A tanárok szakmai fejlődésének egy további lehetősége a tanári alkotói szabadság: egy olyan hathetes időtartam, amelyet a tanárok saját tanulásuk, fejlődésük, illetve munkájuk hatékonyságának növelése céljából vehetnek ki. Ezt a lehetőséget már közel másfél évtizede bevezették az Egyesült Királyság egész területén. Azok a tanárok vehetik igénybe ezt az önfejlesztésre használható lehetőséget, akik olyan iskolákban dolgoznak, ahol halmozottan hátrányos tanulók tanulnak, vagy más nehezítő körülmény teszi problematikusá mindennapi munkájukat. Nehéz körülmények között működő iskoláknak azokat az intézményeket tartják, ahol a tanulók minimum fele ingyenes iskolai étkezésben részesül.

7. Együttműködés a tanárképzésben és a folyamatos szakmai fejlődésben érintettek között

Angliában a tanárképzést folytató felsőfokú intézmények, egyetemek, főiskolák munkáját a Tanárokat Felülvizsgáló Testület (*School Teachers Review Body*) egészíti ki. Ezt a szervezetet 1991-ben alapították azzal a céllal, hogy felülvizsgálja és értékeli a tanárok foglalkoztatásával kapcsolatban felmerülő problémákat, kérdéseket. A tanárképzéshez szorosan kapcsolódik a Tanárképző Ügynökség (*Teacher Training Agency, TTA*) munkája is. Feladatuk, hogy az Oktatási Minisztériummal közösen tanári pálya vonzerejét növeljék a tanárképzésben tanulók számának növekedés érdekében. Honlapjukon a tanári pálya iránti motivációként olyan előnyöket sorolnak fel, melyek a pedagóguspályával kapcsolatos képzésekről, továbbképzési lehetőségekről, szakmai karrierútról ad tájékoztatást.

Az érdeklődők a honlapon interaktív videó⁵ segítségével ismerkedhetnek meg a tanári pálya főbb lépcsőfokaival, a képzésbe való bekerülés feltételeivel. Az interaktív film egy tanári szobába vezeti a nézőt, ahol kiválaszthatjuk, hogy milyen órára szeretnénk bepillantani, illetve lehetőség van egy-egy interjút is megnézni a tanórát tartó pedagógusokkal. A tanárok beszámolnak arról, hogy miért választották a pedagóguspályát,

⁵ <http://www.education.gov.uk/get-into-teaching>

milyen motivációkkal és reményekkel kezdték meg munkájukat, illetve, hogy milyen tapasztalataik vannak a tanári hivatás terén. A Tanárképző Ügynökség nem csupán a tanári pálya iránt érdeklődőknek szolgál információval, hanem a már pedagógusként dolgozóknak is igyekszik segítséget, támogatást nyújtani a pályaelhagyás elkerülése érdekében, illetve a szakmai továbblépés megtervezésében.

Az angol oktatásügyben is a hátrányos helyzetű iskolák problémái jelentik a legnagyobb nehézséget. Az ő támogatásukra, szakmai kompetenciáik fejlesztése érdekében alapították meg 2002-ben a Teach First programot. Céljük, hogy segítséget nyújtsanak azoknak a pedagógusoknak, akik nehéz körülmények között tanítanak. Ezt továbbképzésekkel, jó gyakorlatok megosztásával valósítják meg. A Teach First programhoz önálló tanárként vagy partneriskolaként is lehet csatlakozni. A program honlapján található egy ismertetést arról a televízió műsorról, melyet a BBC készített hat pályakezdő tanárról, végigkísérve megpróbáltatásaikat az első időszakban. Mind a Teach First program, mind a televízió műsor jó példa arra, hogy Angliában milyen nagy figyelmet fordítanak a fiatal, pályakezdő tanárok szocializációjára, szakmai karrierútjuk elindítására.

8. Finanszírozás

Angliában az alap- és a középfokú állami oktatás a tanulók számára ingyenes. Az iskolák további támogatást is nyújtanak a rászoruló diákoknak például ingyenes étkeztetés formájában (FSM = free school meal). Európában az észak-európai országok mellett Angliában jellemző leginkább az oktatási intézmények finansiális autonómiája. Az állami szektor közoktatását a szubszidiaritás elvén oldják meg. Így az oktatási tevékenységekhez kapcsolódó pénzügyi folyamatok lokális szinten valósulnak meg, így az állami iskolák gazdálkodásáról az önkormányzatok, illetve a helyi képviselők döntenek. Természetesen a magán, illetve egyházi fenntartású intézmények esetében a fenntartó felelősségébe tartozik a pénzügyi helyzet kezelése. Angliában a helyi döntéshozatal önállóságát ugyanakkor bizonyos központi szabályok korlátozzák.

A pedagógusok továbbképzési rendszerének működtetésére az elmúlt időszak adatai alapján, éves szinten több, mint kétszázmillió fontot költöttek. A tanárok folyamatos szakmai fejlődésének költségeit az iskolák állják, ami azt jelenti, hogy az iskolavezetés döntése alapján egy célzott összeget használhatnak fel a kollégák szakmai képzésére. A döntés joga

tehát az iskolák kezében van, alapját pedig azok a prioritások adják, melyeket az iskola pedagógiai programjában megfogalmaztak. Természetesen az aktuális oktatáspolitikai befolyásolja az iskola vezetésének döntését, hiszen bizonyos esetekben speciális területek támogatása, előtérbe helyezése is dominálhat a tantestület tagjainak beiskolázásakor. A tanárok így nem saját költségükön, hanem a munkáltatójuk, azaz az iskolájuk támogatásával kerülhetnek be a továbbképzési rendszerbe.

9. Összegzés

Az angol oktatási rendszer, azon belül is a tanárképzés és tanártovábbképzés rendszerének tanulmányozása a magyar oktatási struktúra megismerése, értékelése és továbbfejlesztése miatt is jelentős lehet. A folyamatos szakmai fejlődés alap gondolata az angol rendszerben meglehetősen jól kidolgozott, a szükséges intézményrendszer (képzés, ellenőrzés, fejlesztés) kiépített. Az angol oktatáspolitikai kiemelt figyelmet fordít a pályakezdés időszakára (az indukciós periódusra), illetve a képzett tanárok folyamatos szakmai fejlődésére egyaránt. Az egyéni fejlesztési terv és a mentorprogram biztosítja a tanárok megfelelő szakmai szocializációját és fejlődését.

Az országosan alkalmazott értékelési sztenderdek alapján a minősítési folyamat kiszámítható és követhető. A pedagógusok szakmai előmenetelét az iskolák aktuális érdekeivel is összhangba kell hozni, hiszen az oktatási intézmény döntésén is múlik, hogy mely tanár, milyen továbbképzésben vehet részt, vagy milyen szakmai fejlesztőprogramot indít az iskola saját falain belül. Az angol továbbképzési rendszer rugalmasságára utal, hogy meglehetősen tágra értelmezi az elfogadható képzéseket. A továbbképzéseknek egy fő célnak kell megfelelni: a tevékenység hatására a tanár iskolai munkája hatékonyabb legyen.

Az egyéni fejlesztés mellett egyre gyakoribb, hogy az egész tanári kar egyszerre kap valamilyen módszertani, pedagógiai vagy pszichológiai továbbképzést, mely akár iskolán belül, akár iskolán kívül megvalósulhat. A tantárgy-független kompetenciák (SNI-s tanulókkal való bánásmód, tanulási stratégiák fejlesztése, kommunikációs gyakorlatok) is nagyobb arányban jelennek meg továbbtanulási témaként.

Bár az angol rendszer a jelenlegi magyar köznevelés centralizáltságához képest meglehetősen diverzifikált képet mutat, mégis található benne olyan elemek, melyek átvétele teljes egészében vagy részleteiben sikeresen alkalmazhatók a magyar struktúrában is.

Felhasznált irodalom

- ANGLE, Helen – FEARN, Alice – ELSTON, David – BASSETT, Claire – MCGINIGAL Stephen (2009). *Teachers' Workloads Diary Survey 2009*. BMRB Social Research. London.
- BOLLEN, Robert – CREEMERS, Bert P.M. – HOPKINS, David – LAGERWEIJ, Nijs – REYNOLDS, David – STOLL, Louise (1996). *Making Good Schools: Linking School Effectiveness and Improvement*. Routledge. London.
- CLYDE, Chitty (2009). *Education Policy in Britain*. Palgrave Macmillan. New York.
- CORDINGLEY, Philippa (2005). *The Impact of Collaborative CPD on Classroom Teaching and Learning: Review: What Do Teacher Impact Data Tell Us about Collaborative CPD?* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- CORDINGLEY, Philippa (2007). *Continuing Professional Development (CPD). What Do Specialists Do in CPD Programmes for which There is Evidence of Positive Outcomes for Pupils and Teachers?* EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London.
- FALUS Iván (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltétele, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.). *Módszertani kiadványok: Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek nemzetközi áttekintés*, Eger, 5–24.
- KIRÁLY Zsolt (2011). A tanári teljesítmény értékelése és a tanárok előmeneteli rendszere az angol közoktatásban. In: Falus Iván (szerk.). *Módszertani kiadványok: Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek nemzetközi áttekintés*, Eger, 25–46.
- LANNERT Judit (2008). *A teljesítményalapú pedagógusbérezés nemzetközi tapasztalatai*. TARKI-TUDOK, Tudásmenedzsment és Oktatáskutató Központ Zrt., <http://www.tarki-tudok.hu/file/kerekasztal/tanarberezes.pdf> [2012. december 6.]
- RAPOS Nóra (2011). A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In: Falus Iván (szerk.). *Módszertani kiadványok: Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek nemzetközi áttekintés*, Eger, 47–86.
- REYNOLDS, D. (2004). *School Effectiveness, School Improvement*. Bloomsbury Publishing.

Franciaország oktatásügyéről

HORVÁTH Zsuzsanna – SZABÓ László Tamás

1. Bevezetés

Az országtanulmányban azokat a tényezőket fejtettük ki részletesebben, amelyek különösen relevánsak lehetnek a magyar tanügyigazgatás szempontjából, illetve új fejlemények a francia tanügyben. Ezen túlmenően különös figyelmet fordítottunk a tanügyi újítások társadalmi kommunikációjára.

Ilyen fejlemények elsősorban: a középfok alsó szakaszát képviselő iskolatípus – az *ISCED:2AG collège* – tartalmi, valamint a pedagógusképzés/tanárképzés szerkezeti reformja, továbbá az irányítás részleges decentralizálása irányába mutató fejlemények.

A fejlemények törvényi hátterét a többször hivatkozott és idézett 2013-as oktatási törvény alapozza meg (*Loi de Refondation...2013*).

A tanulmány fő tematikus tömbjei:

1. Igazgatás és tanügyirányítás (központi irányítás vs. újabb Tankerületi (*Académies*) és regionális irányítási szintek és funkciók).

2. Az alapfokú és középfokú iskolázás szintjei és típusai (*collège, lycée*); a rendszer működési zavarait jelző tények (egyenlőtlenségek, hátrányos helyzetű tanulók az iskolában, bukás) kezelése. A *collège* tartalmi reformja (*socle commun* \approx közös tartalmi alap; Nat). A középfok felső szakaszának (*lycée*) típusai (tagozatok), a középfokú végzettségek gazdagsága (oklevelek, bizonyítványok, tanúsítványok).

3. Finanszírozás (a finanszírozás elvei; mennyiségi alapadatok iskola-fokonként és tanulónként; oktatási intézmények gazdálkodásának jellemzői és ellenőrzése.)

4. Párhuzamosság a felsőoktatás intézményrendszerében (*grande école* és egyetem). Tanárképzés és továbbképzés (a pedagógusképzés/tanárképzés új intézményi háttere, képzés csak egyetemi szinten; a reform mene-

tének követése; kevert modell; kétéves tanárképzés, az 1. félévtől kezdve egyre hosszabbodó intézményi gyakorlat; az ellenőrzés növekvő szerepe a Tankerületek szintjén; a központi (állami) tanárpolitika megvalósulásának intézményi kerete a Tankerület).

Az igen tekintélyes terjedelmű dokumentációs háttér áttekintése nyomán az a benyomás alakult ki a jelentés összeállítóiban, hogy ebben az országban az iskolaügy/tanügy kiemelt társadalmi relevanciájú, prioritást élvező terület.

Ennek jelei: az oktatás és az oktatáskutatás érdemi, intézményes kapcsolatának szorgalmazása; átfogó és érdemi elemzések készítése és közreadása (sajtó, minisztériumi és más szakmapolitikai, szakmai honlapok, teljes és részletes dokumentáció stb.) a teljes társadalmi nyilvánosság számára; részletes és friss statisztikai adatszolgáltatás; a reformok pénzügyi hátterének megteremtése; a reformok folyamatának, menetének szakmai kísérése, követése, ellenőrzése.

2. Közoktatás

2.1. A közoktatási rendszer irányítása

A francia közoktatás alkotmányos alapelvekre épülő közszolgáltatás. Az 1946. október 28-án jegyzett *Alkotmány* proklamációja értelmében az oktatási törvénykezés – függetlenül az azt legitimáló kormányzattól – kimondja, hogy az oktatás, a kultúra és a szakképzés mindenki számára garantált jog, ingyenes és világi. Az oktatás minden szintje az állam feladata.

A fejlett országok közoktatási rendszereit az állam, a helyi közösségek (települési és területi önkormányzatok) és az intézmények közötti kiegyensúlyozott felelősség-megosztás iránya jellemzi. Ez nem csupán az oktatási szektor sajátja, hanem általában is jellemzi a modern államok kormányzati-közigazgatási rendszereinek alakulását. Azt a modellt, amely felé e fejlődés tart, gyakran a többszintű kormányzás (*multi-level governance*) fogalmával írják le (HALÁSZ, 2009).¹

Az oktatásirányítás szintjei általában megfelelnek a közigazgatási rendszerek szintjeinek. Ennek megfelelően beszélhetünk központi, területi és helyi igazgatási szintekről, de a területi irányítás általában további szín-

¹ http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_ir_090907.pdf

tekre tagolódnak,² így például Franciaország kb. 26 közigazgatási régióra oszlik, amelyekben belül kb. 100 kisebb közigazgatási egység (megye) található, és ez utóbbiak további kisebb egységekből szerveződnek. Számos tényezőtől függ, hogy ezekre a szintekre milyen oktatásirányítással kapcsolatos feladatok rakódnak, így különösen attól, hogy az oktatásigazgatás hogyan kapcsolódik az általános közigazgatás rendszeréhez (erről részletesebben lásd a következő részt).

A francia közoktatás az állam erős jelenlétével jellemezhető: az állam határozza meg az oktatás átfogó és stabil jellemzőit, továbbá minden képzési szintjének szerepét, programjait (tanterveit), tartalmi és strukturális fejlesztési irányait, szervezi a tanárképzést, biztosítja a továbbképzést, foglalkoztatja a tanfelügyelőket, felelős az oktatás minőségéért, a minőség képviselésére hivatott indikátorokért és teljesülésükért.

Az állam finanszírozza a közoktatás mellett az oktatási rendszer kb. 20%-át kitevő, az állammal szerződéses viszonyban álló magánoktatást. Az állami oktatás mellett a magánoktatás léte az oktatás alkotmányos szabadságának elvére vezethető vissza.

A francia közoktatási rendszer politikai, gazdasági nagyságrendjét jelzi, hogy a közoktatás és a felsőoktatás a 2012/13-as tanévben kb. 15 millió tanulót, felsőoktatási hallgatót iskoláztott be, ami az össznépesség kb. 23%-a. A 2014-es évet jellemző adatok szerint a közoktatási rendszert jellemző fő számok a következők:³

² HALÁSZ Gábor (2009) *Az állam, a helyi önkormányzatok és az iskolák közötti felelősség-megosztás a közoktatás irányításában*. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_ir_090907.pdf A központi szint mást jelent a szövetségi államok (pl. Európában Németország vagy Ausztria), mint az egységes államszerkezetű országok esetében, az előbbieken ugyanis a szerepe általában korlátozott, mivel a közoktatás az ilyen országokban jellegzetesen a tartományi felelősség. (Halász i.m.)

³ L'ÉDUCATION NATIONALE EN CHIFFRES. Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche. Sauf mention contraire, toutes les sources sont : MENESR-DEPP.

A francia oktatási rendszer főbb adatai (2014)

A tanulók és ipari tanulók száma: 12 747 800

- az első és a második iskolaszint tanulóinak száma: **12 233 500**
 - ebből állami oktatásban részesül: 10 174 500
 - kisiskolások 6 760 600
 - collège-be járók (1ciklus és és Segpa): 3 332 000
 - középiskolások (általános és technológiai lycée-be járók: 1 470 600
 - szakmai középiskolások (*lycées professionnels*): 670 300
- más minisztériumhoz tartozó intézményben tanulók: 220 800
- a második szint ipari tanulói (ide értve az ipari tanulói iskolázás előkészítésébe járókat is): 293 500

Tanügyi személyzet (MENESR) 1 039 900

- alsófok, collège és középiskola: 1 016 400
 - tanárok (ide értve a szerződéses magániskolákat is): 839 700
- ebből állami iskolában: 703 600
 - az állami iskolák nem tanári állományú személyzete: 176 700
- akadémiai adminisztráció és központi igazgatás: 23 500

Iskolaépületek száma (második szint) (MENESR) 64 000

- ebből állami 55 200
 - alsófokú iskolák 52 600
 - collège-ek 7 100
 - szakmai középiskolák: 1 600
 - más középiskolák (LEGT, LPO et EREA) 2 700

Oktatási ráfordítás (milliárd euró, 2013-ban): 144,8

- ebből az iskolai oktatásra: 98,7
 - Egy lakosra eső átlagos ráfordítás: 4 2 200
 - Egy tanulóra eső átlagos ráfordítás: 5 7 720

⁴ Teljes oktatási kiadás (állam, önkormányzatok, vállalatok/cégek, háztartások stb.) ide értve a felsőoktatást és a továbbképzést is. Ideiglenes adatok.

⁵ Minden tanuló, alapfok és középfok. Forrás: Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche = Oktatási, Felsőoktatási és Kutatási Minisztérium. A továbbiakban MENESR. L'éducation en chiffres.

Az oktatás hivatalos nyelve a francia. A francia közoktatási rendszer legfőbb irányítását az alkotmány, illetve érvényben lévő, parlament által jóváhagyott törvények szerint a közoktatásért, felsőoktatásért és a kutatásért felelős minisztérium végzi (*Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche*). E három, az oktatás mai irányait és helyzetét lényegében meghatározó fő törvény az 1989-es, a 2005-ös és a 2013-as.⁶ Ez utóbbi nagyívű célja a köztársaság iskolájának új alapokra helyezése, a prioritások meghatározása, az azok megvalósulását lehetővé tévő feltételek biztosítása, és az azok érvényesülését értékelő indikátorok kijelölése és kontrollja, a rendszer működésének és teljesítményének értékelése révén.

A miniszter közvetlen irányítása alá tartozik az iskolai oktatás általános igazgatósága (DGESCO),⁷ továbbá a 14 szakmai csoportból szerveződő általános felügyelet (IGEN),⁸ az adminisztrációt és a kutatást felügyelő, azt értékelő szervezet (*L'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche* = IGAENR).⁹

Az oktatáspolitikai célok mentén a DGESCO (az iskolai oktatás általános igazgatósága) látja el a programalkotás, azaz a tartalmi irányítás feladatát,¹⁰ többek között felelős a tartalmi irányítás alapidokumentumáért, az iskolai szintek mindegyikének tantervéért. Kialakítja az oktatás, képzés, az értékelés közös alapját. Az e célból létrehozott testület (tanács) saját chartában rögzítette szakmai szerepét és tevékenységének szakmapolitikai interpretációját. 2015 januárjában elkészítette az óvodai programot,¹¹ és nyilvánosságra hozta az ismeretek, a kompetenciák és a kultúra közös magprogramját, alaprogramját.¹² A kormányzati szintű irányításban kü-

⁶ loi n°89-456 du 10 juillet 1989, loi n°2005-380 du 23 avril 2005, la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

⁷ <http://www.education.gouv.fr/cid978/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html>

⁸ <http://www.education.gouv.fr/pid78/l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html>

⁹ <http://www.education.gouv.fr/pid77/l-inspection-generale-de-l-administration-de-l-education-nationale-et-de-la-recherche.html>

¹⁰ <http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>

¹¹ http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015_386301.pdf

¹² http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf

lön szereppel, felelősségi körrel bír a védelem és a biztonság,¹³ valamint az intézményépületek és a tanárok biztonságára, életkörülményeire felügyelő, azt rendszeresen monitorozó szervezet.¹⁴ A rendszer értékelésére az Értékelési és tervezési igazgatóság (*DEPP, a Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*) hivatott. Az igazgatóság méri fel évről évre a tanulók matematikai és olvasási kompetenciáit, kvalitatív és statisztikai elemzéseket végez, felel a nemzetközi mérési programokban való részvételért is, továbbá az oktatási rendszert jellemző eredmények elemzéséért és kommunikációjáért. Megjegyzem, ez utóbbit igen magas színvonalon végzi. A DEPP kiadványa – többek között – az indikátorok teljesülését vizsgáló, immár 24 éve rendszeresen megjelenő kiadvány, az *État de l'école, a Géographie de l'École*.

2.1.1. Többszintű irányítás, megosztott felelősség

Az oktatásügy irányításában az említett erős állami szerepvállalás mellett az 1980 óta jellemző mérvadó trendként érvényesülő decentralizálás is, különösen a helyi közösségeknek, a helyi, a megyei és a regionális adminisztrációnak van egyre jelentősebb szerepe például az iskolaépítésben, az épületek fenntartásában, az iskolázást érintő közlekedésben, a pedagógiai anyagok előállításában. Az egyes irányítási (döntéshozatali szintek) közötti felelősség és feladatmegosztás egyetlen oktatásirányítási rendszerben sem könnyen leírható, hiszen igen gyakori, hogy bizonyos feladatok inkább az egyik, más feladatok inkább egy másik irányítási szinthez rendelődnek hozzá, és a döntéshozatal terjedelme is változhat.

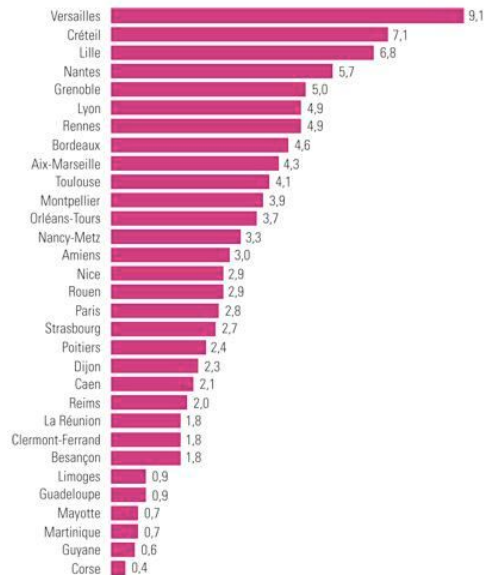
Az új irányítás lényegesen több teret ad a 2012-ben újradefiniált Tankerületek (akadémiai körzetek) rektorainak és munkatársainak (*équipe de pilotage*). A tankerületi határok leggyakrabban a közigazgatási régióknak felelnek meg. Mindazonáltal Franciaországban – a tengerentúli területeket nem számítva – 22 régióra 26 Tankerület jut: az Ile de France régiót a párizsi és a Créteil-i és a Versailles-i tankerület alkotja; a Provence-Alpes, Cote d'Azur régió az Aix-Marseille és Nice, a Rhône-Alpes régió pedig a Grenoble és Lyon tankerületből áll.

¹³ <http://www.education.gouv.fr/pid283/le-haut-fonctionnaire-de-defense-et-de-securite.html>

¹⁴ <http://www.education.gouv.fr/cid2551/observatoire-national-de-la-securite.html>



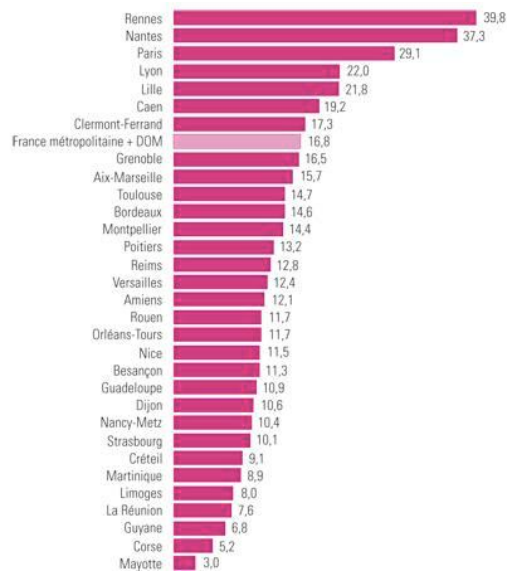
1. ábra:
Franciaország közigazgatási régiói¹⁵



2. ábra:
Az egyes Tankerületek (Académies), körzetek súlya az iskolás népességben (%), 2013 + DOM.¹⁶

¹⁵ Forrás: <http://www.asafrance.info/zoom-franc-la-france-administrativ/regions>

¹⁶ Forrás: MENESR-DEPP.



3. ábra:

A magánoktatás aránya tankerületenként (% 2013)¹⁷

Az iskolai oktatás többszintű irányítása azt jelenti, hogy az irányítási tevékenység és a felelősség jól körülírt és szabályozott szerepkörök szerint megoszlik a központi (a minisztérium) és a helyi államigazgatás között. A helyi szintet (a 2014-es adatok szerint) 36 793 helyi közösség (*commune*), 101 megye (*départements*), 26 régió, illetve régióelnök, 30 tankerületi (akadémiai) rektor (*recteur président*), illetve a szintén megnövelt felelősséggel bíró iskolaigazgatók (*chef d'établissement*) alkotják.¹⁸

Egy 2012-es elemzés szerint (Bernard TOULEMONDE, 2012)¹⁹ a növekvő autonómiából az intézmények közül elsősorban a középiskolák profitáltak, további nyertesei az intézményvezetők, a Tankerületek (akadémiai körzetek) és azok elnökei (prefektusai). (Lásd Toulemonde modelljét *Une gouvernance multiniveaux pour l'enseignement scolaire*, i.m. 52.) A ta-

¹⁷ Forrás: MENESR-DEPP.

¹⁸ file:///F:/DEPP_GEO_2014_334873%20(1).pdf

¹⁹ Cahiers français, mai-juin 2012 N°368. L'école en crise? Editeur : La documentation française. Collection : Cahiers français EAN : 3303330403686. 96 pages – Parution : 04/2012 <http://www.lgdj.fr/editeurs/la-documentation-francaise-73/cahiers-francais-7346.html>

nulmány az akadémiai körzetek növekvő autonómiáját a napóleoni közigazgatástól jegyzett szerves fejlődésként értelmezi, megerősítve az 1989-es, a decentralizációs folyamatot erősítő törvénnyel. (Mindazonáltal némi szkepticizmussal is kísért tanulmányában – többek között – megkérdezi, hogy immár 26–30 kis minisztérium fog majd működni vagy tényleg ez a folyamat kezeli a válságtüneteket vagy vezeti ki a krízisből az oktatásügyet? Az alapelv azonban változatlan: a Franciaország regionalizációjaként, a közpolitika modernizációjaként is értelmezett folyamatban a Tankerületi rektor vagy a megyei prefektus változatlanul legfontosabb feladata a köztársaság oktatáspolitikájának érvényesítése.

A decentralizációs folyamat kapcsolódott Franciaország uniós elnökségéhez, amelynek egyik témája 'a jó iskolai vezetés', az intézményi autonómia növelése volt. Az említett 2013-as törvény (a köztársaság iskolájának megújítása) egyik prioritása a szintén megújításként értelmezett irányítás (*gouvernance*)²⁰ volt. Kiemelt cél a jelen francia oktatáspolitikai stratégiai indikátorának, az iskola hatékonyságának, eredményességének növelése, utalva az OECD PISA eredményeire, valamint az OECD általános megállapítására is az iskolai autonómia teljesítménynövelő esélyeire. Végül is a tanuló teljesítményei az intézményben realizálódnak, legyen az kudarc vagy siker. Az iskola leértékelődésének gyorsuló folyamata is az intézmény megerősítésére készítette a központi irányítást. Az autonómia az ennek növelésére irányuló intézkedések szakmai kommunikációjában egyfajta krízis intervencióként is értelmeződött, ide értve nem csak az iskolának, hanem a Tankerületeknek adott nagyobb mozgásteret is.

Regionális egyenlőtlenségek

Egy 2012-es kutatás (pilotage)²¹ célja annak feltérképezése volt, vajon a növekvő decentralizáció nem növeli-e a regionális különbségeket legyen szó a finanszírozásról vagy a tanulók eredményességéről. A kutatás adatokra épülő fő következtetései szerint:

- Az egy tanulóra eső oktatási költség összehasonlítása felhívja a figyelmet a megjelenő regionális egyenlőtlenségekre.

²⁰ <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/une-gouvernance-renovee/>

²¹ http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/fiche_thematique_depp_n_2_le_pilotage_du_service_public_d_education_dans_le_cadre_d_une_gouvernance_renouvee_2012.pdf

- A decentralizáció következtében nőttek a helyi közösségek oktatási kiadásai.
- Az összehasonlítás feltárta, hogy a Tankerületek többé-kevésbé sikeresek és többé-kevésbé méltányosak; a hatékonyság-méltányosság tengelyein elhelyezett Tankerületek igen eltérő pozíciói felvetik azt az alapkérdést, milyen mértékű különbségek méltányolhatóak, elfogadhatóak a tanulók eredményességében, a rendszer hatékonyságában, illetve méltányosságában.

Az irányítási feladatok leírására az OECD az általa alkalmazott kategóriarendszerben az egyszerűség kedvéért csak négyféle feladatsortot különböztet meg, de a feladatok ennél jóval részletesebb módon és másfajta osztályozásban is felbonthatóak. E feladatsortok az alábbiak voltak.

- A tanítás megszervezése (például döntés arról, hogy ki melyik iskolába kerüljön, és hogyan alakuljon az tanulók iskolai pályafutása, továbbá döntés a tanításra fordított időről, a tankönyvek és taneszközök megválasztásáról, a tanulók csoportokba osztásáról, a tanulóknak nyújtott szakmai szolgáltatásokról, a tanítási módszerekről, a tanulók értékeléséről vagy rendszeres munkafeladataikról).
- Személyzeti menedzsment (pl. döntés a tanárok alkalmazásáról és elbocsátásáról, a feladataikról, a munkavégzés feltételeiről, ezen belül a bérezésről).
- Tervezési és szerkezeti kérdések (pl. döntés az iskolák létesítéséről és bezárásáról, az évfolyamok számáról, a tanulmányi programok szerkezetéről, a tanított tantárgyakról, a formális végzettséghez vezető programokról és magukról a végzettségekről).
- Forrásallokálás és forrásfelhasználás (pénzügyi döntések).

Hatásköri terület		ISCED: 1AG (Primaire)	ISCED: 2AG Collège	ISCED: 2AG+3AG (Lycée)
Pedagógia	az oktatási programok meghatározása	állam	állam	állam
	bizonyítványok meghatározása és kiállítása			
Finanszírozás	beruházások, építkezések, eszközök	település	megye	régió
	működtetés, karbantartás, fűtés...			
	pedagógiai eszközök, könyvek	állam	állam	állam
Személyi állomány	oktatók és adminisztrációs állomány felvétele	állam	állam	állam
	karbantartók, konyhai személyzet felvétele, fizetés...	település	megye	régió

1. táblázat:

A hatáskörök megoszlása: állam / önkormányzatok / régiók

2.1.2. A 2013-as törvény: a Köztársaság iskolájának új alapokra helyezése²²

A 2013. július 8-i Törvény a Köztársaság Iskolájának Újbóli megalapozásáról fő jellemzői közül kiemeljük az 1985-ös törvénnyel kezdődő decentralizációs, felelősség megosztási folyamat folytatását, továbbá a 2013-tól már néhány elemében életbe lépett fejlesztési prioritásokat.

²² <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République (1) http://www.legifrance.gouv.fr/affich_Texte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984 LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. NOR:MENX1241105L ELI:

<http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte> ELI:

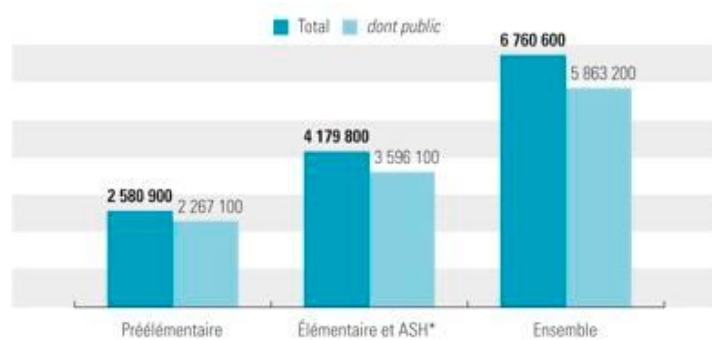
<http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte>

életkor (év)	képzési szakasz	képzési ciklusok (évfolyamok)
22–23	Enseignement supérieure	3 ^{ème} cycle
21–20		2 ^{ème} cycle
19–18		1 ^{er} cycle
17–16–15	Enseignement secondaire	Lycée
14–13–12–11		Collège
10–9–8–7–6	Enseignement primaire	École élémentaire
5–4–3		École maternelle

2. táblázat:

A kategóriák magyarázatát lásd a mellékletben.

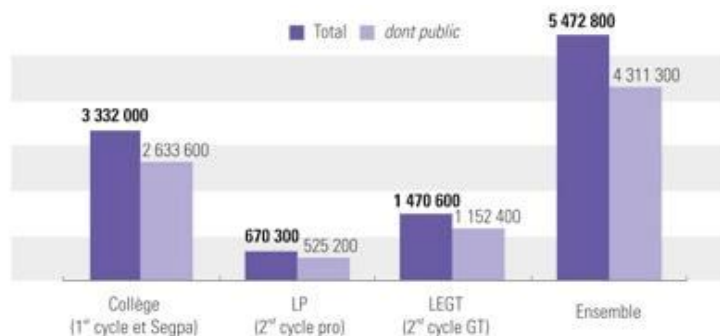
Az új törvénykezés, illetve az újabb oktatáspolitikai kijelölésének indokaként általában az alapfokú képzés kezdő szakaszának hiányosságait fogalmazták meg, azaz ezen a szinten a tanulók 40%-ának tudása hiányokkal terhelt, közel 200.000 közülük az alapvető kulturális eszköztudások (olvasás, írás, számolás) területén mutatnak nagyfokú bizonytalanságot, és több mint 100.000 közülük nem birtokolják e területeken az alapképességeiket. Kiemelték továbbá az osztályismétlés magas arányát.



4. ábra:

*Alsófok: a tanulók száma 2013-as tanév indulásakor
(Franciaország és a tengeren túli területek állami és privát)²³*

²³ Adaptation scolaire et scolarisation des enfants handicapés. Total: összes létszám; dont public: ebből állami; préélémentaire: óvoda; élémentaire: alsófok; ensemble: együtt



5. ábra:

*Az alsó középfok létszámadatai (%), 2013, állami és magánoktatás
France métropolitaine + DOM, public et privé²⁴*

Az alsófok fejlesztési prioritásai (súlypontok)

A tanítási hét új ritmusa

cél: az iskolai tanulás hatékonyságának növelése, a bevezetési folyamatban a tanulók teherbírásának követése.

A digitális stratégia (stratégie numérique)

cél: a törvényben súlypontilag szereplő fejlesztési megvalósítása, a 'digitális iskola' koncepciójának megfelelően.

Az esélyegyenlőség garantálása, küzdelem a lemorzsolódás ellen

cél: a fiatalok legyenek képesek a maguk szakmai jövőjének megkonstruálására, a végzettség nélküli iskolázás arányának csökkentésére.

A tanítási tartalmak (programok) megújítása

cél: az oktatásba bevont lényeges 'szövegek' (értésd tudások, témák, információk stb.) feldolgozási folyamatának minőségének és átláthatóságának garantálása.

A pedagógusi-tanári mesterségek (métiers) modernizálása

cél: a tanítási körébe tartozó szakmák újragondolása annak érdekében, hogy az oktatószemélyzet megfeleljen az iskola, törvényben rögzített új céljainak.

Magyarázat: : 6 760 600 tanulót iskoláztak be az oktatás első szintjén. Ennek 86,7%-át az állami oktatásba (5 863 200 főt). Forrás: MENESR-DEPP.

²⁴ Magyarázat: 5 472 800 tanulót iskoláztak be e szinten. Ebből az állami oktatás 4 311 300 főt fogad (78,8 %). Forrás: MENESR-DEPP.

Az oktatás meghatározó szerepének megerősítése

cél: a gazdasági-társadalmi eredetű egyenlőtlenségek iskolai pályafutásra gyakorolt hatásának kiigazítása (mérséklése, korrigálása).

Az iskolai klíma jobbítása

cél: az iskolai erőszak megelőzése, küzdelem az iskolai erőszak ellen, ezzel együtt az állampolgárbarát iskola megteremtése, az iskolai élet újbóli dinamizálása révén.

A prioritások érvényesítése (néhány példa)

Óvoda és kezdő szakasz (primer)²⁵ (3–6, illetve 6–11 évesek)

Kiemelt cél: prevenció, szociokulturális hátránycsökkentés, sikerebb tanulás mindenkinek, az iskola hatékonyságának (értsd: tanulói teljesítmények) növelése.

Adatok: a következő iskolafókba lépéskor a kezdő szakaszt végzett kisdíjakok 15%-a súlyos tanulási nehézségekkel küzd, további 25%-a pedig nem rendelkezik elég stabil tudással, eredményességgel a 'collège'-ben (a 11-15 évesek iskolája) való továbbhaladáshoz.

- 2013-ban 3350 tanári álláshely az állami, illetve a szerződéssel bíró magániskolákban.
- 400 poszt a minimum 3 évesek iskolázásnak fejlesztésére, preventív funkcióban, a sikerebb iskolázásért, különösen a hátrányos szociokulturális milióban élő családok gyermekeinek érdekében.
- Több mint 1000 innovatív pedagógus a 'több tanárt mint osztályt' program keretében foglalkoztatható, a nehézséggel küzdő övezetek iskoláiban (a többnyire két tanár egy osztályban támogatja a differenciálást, a fejlesztést, a csoportmunkát; a projekt eredményeit a jövőben szakmai módszerekkel elemzik és értékelik).
- A primaire szintjén 24 kötelező tanóra és a négy és félnapos tanítási hét elrendelése 2013 szeptemberétől (*korábban: négynapos volt a tanítási hét, viszont a délelőtti tanítási szakaszt követő ebédelés után délután is folyt tanítás*).

²⁵ [http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html#Plus_de_3350_postes_d_enseignants_supplémentaires](http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html#Plus_de_3350_postes_d_enseignants_suppl%C3%A9mentaires)

- 1,3 millió alsó tagozatos gyermek (minden negyedik alsós) új ritmusú tanévben tanul, az eddigi 144 napos tanév 180 napos lesz, közelítve a 187 napos OECD átlaghoz.
- 10 000 újonnan felvett fővel erősödik az igazgatók és a tanítók/anárok adminisztratív munkájának támogatása.
- Ún. primaire-collège tanácsok jönnek létre az átmenet megkönnyítéséért, egyúttal közös pedagógiai projektek megvalósítását is kezdeményezik és támogatják.
- A kiegészítő pedagógia aktivitás program (APC) évi 36, kb. heti 1 órás, a tanárok által a gyermekeknek szervezett különböző, az olvasás és a matematikai képességeket támogató tevékenységeket foglal magában, egyúttal megnöveli a tanárok éves óraszámát is.

A tanítási hét új ritmusa

'A hét öt délelőttel' logóval vagy az 'Új ritmus – jobb tanulás' jelszóval hirdetett új beosztású tanév 2013-tól érvényes. Támogató füzetek, pszichológus interjúk (pl. Marcel Rufo), tanárokkal, szülőkkel, gyerekekkel készített videók ²⁶ tájékoztatják, győzik meg a szülőket az eddigi 4 helyett 5 délelőttöt igénybe vevő (négy és fél napos) tanítási hét előnyeiről. A hét leggyakoribb kérdésre adott válaszok (miért jó ez a gyerekeknek, milyen változást jelent ez a családoknak, emelkedik-e a tanórák száma, hogyan alkalmazkodik ez az óvodához, hogyan szerveződnek az iskola-előkészítő tevékenységek, ki finanszírozza a változást, miben könnyítik meg mindezt bizonyos közösségeknek).²⁷

A digitális iskola (École numérique)

A program, illetve prioritás fő célja a Köztársaság iskolai/képzési intézményrendszerének – úgymond – „beléptetése” az új civilizációs korszakba („l'ère du numérique”, azaz a mediatizált/IKT világba).

Ennek keretében a törvény létrehozta az IKT közszolgáltatóját (*Le service publique du numérique éducatif*), az oktatási célú digitális ajánlatokat, módszereket, fejlesztéseket koordináló, a tanárokat a megfelelő kapcsolattartási eszközökkel ellátó szervezetet, amelynek feladata a tanárok hozzáféréseinek biztosítása minden programhoz, lehetőséghez. Az intézmény koordinálja az ipar, az oktatás és a kutatás közti kapcsolatokat is,

²⁶ <http://5matinees.education.gouv.fr/#/>

²⁷ <http://www.5matinees.education.gouv.fr/#/benefices-nouveaux-horaires>

egyúttal a fejlesztés gazdasági szerepét is képviseli, ide értve az e-tanulásba történő gazdasági beruházásokat. Minden akadémiai körzetben működik egy, a rektora által kinevezett, az IKT stratégia megvalósításáért felelős szakember. Átfogó felelősséget a törvény által létrehozott Igazgatóság a digitális oktatásért²⁸ (DNE), a minisztérium mellett működő szervezet képviseli.

2.1.3. Tartalmi szabályozás – a kötelező iskolázás közös alapprogramja (socle commun)

A tantervi főbizottság kidolgozta a tankötelezettség alá eső iskolázás kötelező, közös programját. A program tematikus súlypontjai az ismeretek, a képességek és a műveltség területeit járják körül. Ezen belül öt tematikus tömb köré szervezve adja közre a program részleteit. E tematikus tömbök a következők:

1. A gondolkodás és az emberek közötti közlekedés nyelvei
2. A tanulás módszerei és eszközei
3. Az állampolgár (citoyen) és a személy képzése (kiformálása)
4. Természetes és technikai rendszerek
5. A világ leképezései és az emberi tevékenység

Az alábbiakban az egyes tematikus tömbök legfontosabb részleteit adjuk közre.

AD1 – A megismerés és a képességek körébe tartozó eszközi tudások a francia nyelv megértése, valamint önkifejezés e nyelven szóban és írásban, továbbá egy idegen vagy regionális nyelv megértésének és az általa történő önkifejezésnek képessége. Képesség a tudományos nyelvek megértésére és az általuk történő önkifejezésre.

AD2 – Az osztálytermi helyzetben a tanulónak problémát kell megoldania, szöveges dokumentumot megértenie, szöveget szerkeszteni és jegyzeteket készítenie. A mindennapi életben a digitális kommunikáció és az informatika eszközeit (számítógép) használva a tanulónak el kell sajátítania ezek használatának társadalmi szabályait is.(...)

AD3 – Ez a tematikus tömb a minden ember szabadságát garantáló elvek megtanulására és megtapasztalására irányul. A személyiség formálására nézve ez a terület megcélozza, hogy a tanuló képes legyen érzékeny-

²⁸ <http://www.education.gouv.fr/cid77084/direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html>

ségének kifejezésére, véleményének megformálására és mások véleményének tiszteletben tartására.

AD4 – Annak érdekében, hogy a tanuló jobban megismerje és megértse a természetet, annak jelenségeit és átalakulásait, a tanuló mobilizálja ismereteit az emberi test alapvető működésére, az élővilág sajátosságaira és egységére, továbbá a fajok fejlődésére és sokféleségére vonatkozóan. E körben kerül sor a világegyetem és az anyag szerkezetének, valamint a bioszféra és átalakulásainak megismerésére. Végezetül e tematikus körben kerül sor a technikai rendszerek és a technológiák elveinek megismerésére.

AD5 – Annak érdekében, hogy a tanuló jobban megismerjen az őt körülvevő világot, és hogy fel tudjon készülni saját demokratikus állampolgári működésének gyakorlatára, az alábbi ismeretkörök művelése szükséges:

Az emberiség történelme, nagy korszakai (kronológia); A nagy szakadások; A civilizáció fogalma; Az életmódok sokfélesége; A meggyőződések, a vallási tények és az eszmék története; A nagy műszaki és tudományos felfedezések; A társadalmi és politikai berendezkedés különböző módozatai, A republikánus és demokratikus elvek és eszmék, ezek története és időszerűsége; A gazdasági termelés felfogásának különböző módjai, a javak elosztásának változatai; A társadalmi gondoskodás, az egészség, a munka társadalmi és gazdasági szabályai.

A 'socle commun' elsajátítása körébe tartozó ismeretek, képességek és műveltség értékelése

Az értékelés során a növendék teljes iskolai pályafutásának folyamatosságát kell számba venni. A tanulók sikerességét célzó értékelési eljárás az alábbi alapelvekre épül:

1. Világossá, egyértelművé teendő, hogy az értékelési eljárás a fejlesztő értékelés elvére épül.
2. Meghatározandó a minőséget, a pontosságot és az érzékelés méltányosságát garantáló eljárások köre.
3. Tekintetbe veendő a socle commun-ben meghatározott kompetenciák teljes köre.
4. Preferálandók az egyéni feladatmegoldásokon túlmenően a csoportfeladatok, a projektek és a komplex feladatok.
5. Kerülendő az átlagok mesterségek kiszámolása, amelyek következtében éppen a projekt egészes fejlesztő potenciáljának az értelme vesz el.

6. Elutasítandók a kompenzálás mechanizmusai, azaz ha egyszer az iskola feladata, hogy valamennyi tanuló sajátítsa el a *socle commun*-ben meghatározott műveltséget, akkor az egyik területen mutatkozó elsajátítás hiánya nem kompenzálható egy másik területen nyújtott elsajátítással.

A 'socle commun' programbizottságának összetétele

A 9 nőt 9 férfit számláló paritásos bizottság tagjai egyrészt választott képviselők (3 fő), a Nemzetgyűlés oktatási és kulturális bizottságának tagjai, továbbá 3 szenátor, a Nemzetgyűlés felsőházának tagjai, magas társadalmi, sport vagy tudományos címek birtokosai egyúttal, közigazgatási tapasztalattal is. A 10 szakértő általában magasan kvalifikált egyetemi oktató, különböző területekről (pl. szociológia, neveléstudomány, természettudomány, sport), némelyikük szakszervezeti vagy más szakmai közéleti múlttal.

2.1.4. Az oktatási rendszer értékelési stratégiája

Az oktatásirányítás a DEPP²⁹ és az általános szakfelügyelet közreműködésével értékeli az oktatás minőségét. (Ezekről fentebb már szóltunk.) Egy-egy sajátos didaktikai terület, probléma, diszciplína stb. értékelésben részt vesz az IFÉ (*Institut Francais de l'Éducation*).³⁰ Az oktatáspolitikai értékelését a DEPP kutatói végzik (adatok, tények, statisztikák stb. elemzésével), mindenekelőtt a kimeneti eredményekre összpontosítva. (A francia törvénykezés külön ága a közigazgatás minőségének és eredményességének értékelésére vonatkozik.)

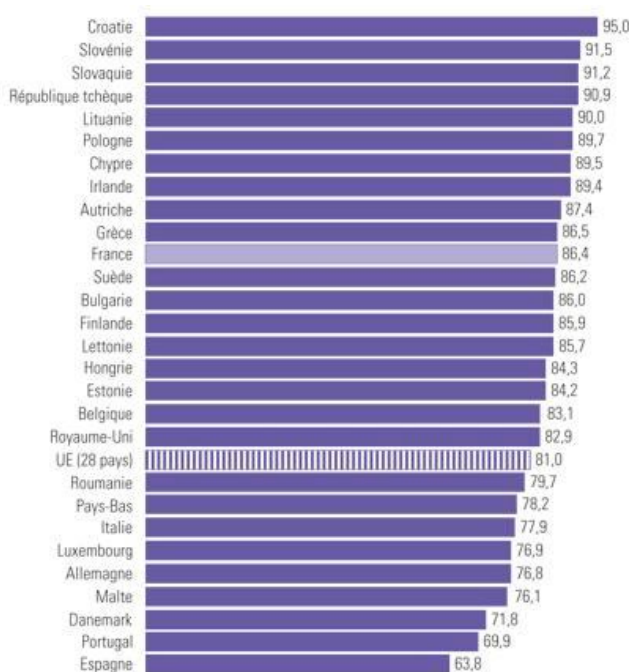
2003 óta működnek a francia közoktatás országos, ciklikus 'mérleg típusú' mérései (*évaluations nationales*), amelyek évről évre képet adnak a tanulók teljesítményéről, referenciapontként kezelve az iskolai programokban kitűzött célokat. A mérések a tanulás kulcsterületeit értékelik standard mérési eszközökkel, így elsősorban az anyanyelvi és a matematikai kompetenciákat – az alapfok, illetve a collège befejezésekor. A 2009–2014-es ciklusban az értékelési 'plakett' (*dispositif*) magában foglalta emellett az olvasás (2009), az élő idegen nyelvek (2010), a történelem-földrajz és állampolgári ismeretek (2011), a természettudományok

²⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-evaluation-prospective-performance.html>

³⁰ <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

(2012) és a matematika (2013) tantervi követelményeinek átfogóbb empirikus vizsgálatát is.

Az értékelési stratégia része a nemzetközi összehasonlítás igényéből következően, nemzetközi mérési programokban való részvétel is. Ez konkrétan az IEA PIRLS és az OECD PISA tanulói teljesítménymérési programját jelenti, továbbá az UNESCO szervezetében és az Eurydice információs hálózatában való részvételt is magában foglalja. Franciaország természetesen része az Európai Unió oktatási statisztikai és információs rendszerének. Az iskolarendszereből sikeresen (érvényes bizonyítvánnyal) kilépők aránya egyrészt a francia oktatási rendszer saját értékelési indikátora is, másrészt az Európai Unió 2010-2020 fejlesztési stratégiájának is egyik kiemelt eredménymutatója.



6. ábra:

*Az iskolarendszereből sikeres középfokú végzettséggel kilépők aránya (%)
Comparaisons internationales 2013³¹*

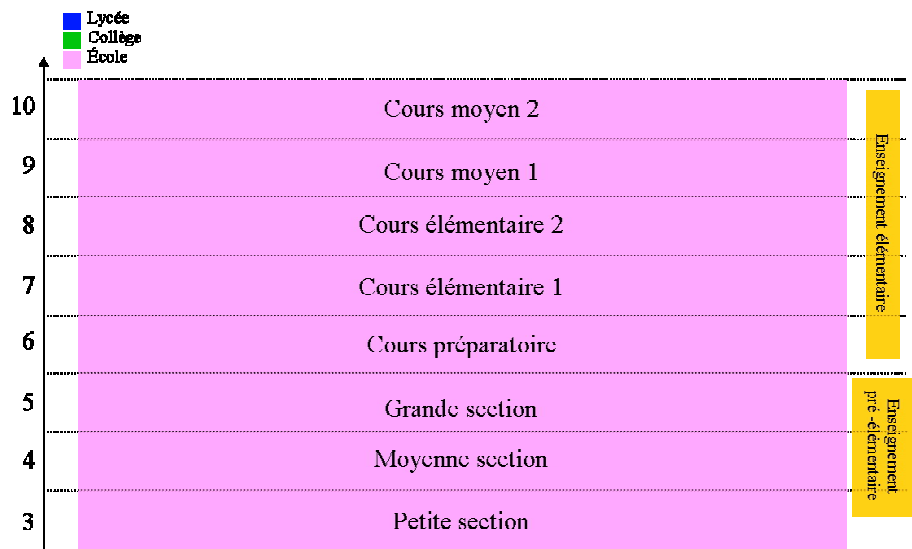
³¹ A célt az EU Liszaboni stratégiája fogalmazta meg, 85%-ban jelölve meg ezt az arányt 2010-re. Forrás: Eurostat - Enquêtes européennes sur les forces de travail

2.2. A francia oktatási rendszer: az alapfokú és középfokú iskolázás szintjei

Megjegyezzük, hogy az előzőkben bemutatott ‘socle commun’ ismeretkörei, képességtartományai és műveltségi területei a tankötelezettség iskoláira (elemi + collège) tartoznak, súlypontilag főként a collège -re.

2.2.1. Kezdő szint

A rendszer kezdő szintje az óvoda (*enseignement pré-élémentaire, école maternelle*, 3–6 éveseknek), mely szint nem kötelező. Az ‘óvoda’ további 3 szintre tagolódik: a magyar vonatkozó fogalmaknak megfelelően kiscsoport, középső-, majd a nagycsoport (*petite section, moyenne section, grande section*). A tankötelezettség a gyermek 6 éves korától kezdődik az ún. előkészítő évfolyammal (*cours préparatoire*), a kezdő szint további 4, azaz összesen öt évfolyamot (6–11 évesek) foglal magában.



7. ábra:

Az alapfokú képzés (elemi képzés, kezdő szakasz, l'enseignement primaire) osztályai³²

³² Forrás: http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Enseignement_primaire_en_France.png

A francia közoktatási rendszer két jellemzőjében feltétlenül különbözik a magyar rendszertől, ezek egyike az egyes, jól elkülönített szinteknek a tanulók fejlődését figyelembe vevő belső ciklusokra osztása (az 1989-es törvény óta), az egyes ciklusok viszonylagos autonómiája, továbbá sajátosságainak kidolgozottsága, a másik pedig az évfolyamok számozása, amelyek az általunk megszokotthoz képest más logikával, úgymond visszafelé történik.

Az aktuális demográfiai adatok szerint 2013-ban 10 év óta először növekedett a 2 évesek száma (+6100), a kormányzat ezért növeli az óvodai, illetve az óvoda előtti nevelés költségeit, új óvodai programot dolgozott ki, illetve a kisgyermekkorai nevelés kiterjesztésétől, a korai intézményi szocializációtól az oktatáspolitiká – különösen a hátrányos körzetekben – a sikeresebb iskolai pályafutást reméli.³³ Jelenős szakmai eszköznek minősíthető az egyes óvodai szintekhez, illetve főbb fejlesztési területekhez rendelt, a szülőknek is címzett, a kisgyermek tanulási fejlődésének figyelemmel kísérését támogató, értékelő háló.³⁴ (*Tableaux des progressions des apprentissages à l'école maternelle*).

2.2.2. A collège

A középfok alsó szakasza (ciklusa) négy évfolyamos. E négy évfolyam (6., 5., 4. és 3.) együttesen a 'collège'-nek nevezett iskolatípust testesíti meg a 11–12 évesek a collège kezdő évfolyamában és 14–15 évesek a záró évfolyamon (3. osztály). Tehát a collège a középfokú oktatás alsó szakaszának/ciklusának iskolatípusa. Ezt az iskolatípust valamennyi „normál módon” képezhető tanulónak legkésőbb 12 éves korában el kell kezdenie. Azon növendékeknek, akiknek az előrehaladása speciális pedagógiai/ módszertani támogatást igényel a SEGPA (*Sections d'enseignement général et professionnel adapté*) felé irányítják, amely szervezetileg a collège keretén belül van.

A collège, azaz az alsó középfok helyzete és fejlesztése áll ma az oktatáspolitiká (és sok tekintetben a nyilvánosság figyelmének középpontjában is) egyrészt a tanulók eredményességében, másrészt – ezzel összefüggően – szociokulturális helyzetében mutatkozó nagyfokú egyenlőtlen-

³³ <http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>

³⁴ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/53/8/tableaux_maternelle_193538.pdf

ségek miatt, másrészt collège-nek a tanulók további iskolázási irányát eldöntő funkciója következtében. Ezen az iskolafok szenvedni el leginkább a francia iskolarendszer egyik jellemző problémáját, az osztályismétlést, a bukást³⁵. Az OECD PISA 2009-es vizsgálat adatai szerint a 15 évesnél fiatalabbak 38%-a legalább egyszer osztályt ismételt, szemben az OECD 15%-os átlagával. A 2012-es PISA adatok szerint ez az arány 28%, az OECD átlag pedig 12%.³⁶ A minisztérium, a SNALC (Syndicat National des Lycées et Collèges, 1937 óta)³⁷; azaz a Tankerületek, azaz akadémiák szakszervezete parlamenti intervenciója nyomán 2014-ben határozott szabályozási projekttel állt elő a buktatás ellen, kijelentve, hogy évismétlésre utalni tanulót csak a szülő/k beleegyező véleményével lehet.

2.2.3. Mit ígér a collège 2016-os reformja?³⁸

A *Le Monde* 2015. március 11-én megjelent *Az oktatás világa* című melléklete tárgyalta a miniszter március 9-én közzétett szándékát, mely szerint az iskolázás új alapokra helyezése kiterjed az elemi szint után a collège-re, majd a középokra is. Negyven évvel az után, hogy a Haby-törvény³⁹ meghirdette a közép fok alsó szakaszának expanzióját, a jelenlegi baloldali kormányzat szerint éppen ez a rendszer leggyengébb láncszeme, mely minden működési zavart, hibát felmutat: az esélyek mély egyenlőtlenségét, a tanulási kudarcokat. A *rue de Grenelle* (értsd: a minisztérium párizsi székhelye) diagnózisa szerint a gyerekek unatkoznak, a szülők eszköztelennek, a tanárok gúzsba kötöttnek érzik magukat, eközben tíz év alatt érzékelhetően gyengült a közoktatás teljesítménye anyanyelvől éppúgy, mint matematikából vagy történelemből. A kormány 2016-ra tervezi a megújított 'közös mag' -ra (*socle commun*) épülő, a

³⁵ Olivier COSNEFROY et Thierry ROCHER (2005): Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. MENSUR.

³⁶ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/07/04072014Article635400564169689951.aspx>

³⁷ <http://snalc.fr/national/article/333/>

³⁸ http://campus.lemonde.fr/campus/article/2015/03/11/ce-que-prevoit-la-reforme-du-collège-2016_4591038_4401467.html

³⁹ René Haby, francia oktatási miniszter, a nevéhez fűződik az 1975 július 11-dikei oktatási törvény, amely elővételezte a 'Collège mindenkinek' programját, folytatva a primérben már elkezdett iskola mindenkinek programot (École pour tous). Ezért is nevezik a collège-t egységes (unique) iskolatípusnak. A Haby-törvényt demokratizációs folyamatként értékelik, ez a törvény mondta ki – többek között – a collège ingyenességét.

collège-nek tervezett új programok bevezetését, hogy minden egyes intézmény differenciáltan tudjon alkalmazkodni a tanulóihoz. (A reform egyes részeit, például az óraterveket még vitatják az érintettek.)

Hogy mi várható?

Gyakorlatias és interdiszciplináris oktatás

A collège 5., 4. és 3. évfolyamára tervezett oktatás preferálja a projekt-munkát, a témák kiscsoportos munkába vételét és az interdiszciplináris megközelítést. Cél, hogy a diákok a témák kontextualizálása révén (is) értelmét lássák a tanulásnak.

Nyolc téma

Tartalmilag többnyire a jelen világunk kockázataira utaló nyolc tartalmi témakör adja az interdiszciplináris modulok keretét: a fenntartható fejlődés; tudomány és társadalom; test, egészség, biztonság; információ, kommunikáció, állampolgárság; kultúra és a művészet kreativitása; gazdaság és a munka világa; az antikvitás nyelvei és kultúrája; regionális és más nyelvek és kultúrák. (Konkrét példákat, mintákat majd az interneten tesznek közzé.)

Az idő 20%-a az új tanítási módszereké

Az állam által finanszírozott teljes óratervből kb. 4-5 órát lehet fordítani a tanárok felkészülésére, a kiscsoportos munka, a személyre szabott differenciálás előkészítésére.

Második idegen nyelv az 5. évfolyamtól

Mindenki személyre szabott odafigyelésben részesül

A reform heti 3 órát irányoz elő 6. évfolyamos diákok támogatására, 'a collège-be fogok járni / oda járok' érzés, identitás erősítésére, és legalább további 1-1 órát a felsőbb évfolyamokon is. Mindez az alapfok záró évfolyamából (CM2) a collège- első évfolyamába történő átmenet támogatását célozza, összhangban az intézményközi tanácsok munkájával, illetve a meghirdetett sikeres/ebb iskolázás igényével. (Lásd a 2013-as új törvény prioritásait.)

A költségek? „4000 teljes idejű álláshely”

A collège új koncepciója kiterjed a digitális eszközök kiterjedtebb használatára is (lásd az 'école numérique' prioritást). A 4000 álláshelyet már az előd miniszter is előre vetítette, bár 7.100 collège-nek kell ezen osztoznia.

2.2.4. A lycée

A közép fok felső szakasza (*lycée*) a maga három évfolyamával (2., 1. és a 'terminale' (mondjuk: érettségi tagozat) a közép fokú képzés felső vagy második szakaszát/ciklusát képviseli.

A lycée a képzési irányultsága szerint lehet ún. általános képzést nyújtó (*lycée générale*), technológiai-műszaki (*lycée technologique*) vagy a szakképzésre fókuszáló (*lycée professionnelle*). Az általános képzésből vezet/het az út az ún. teljes idejű felsőoktatásba, a technológiai irány elsősorban a rövid, műszaki felsőoktatási képzésekre készít fel, míg a szakmai mindenekelőtt a munkavállaló létre irányul, bár természetesen e képzésben nyert bizonyítvánnyal is tovább lehet tanulni a felsőoktatásban.

A lycée mindhárom képzési útja lehetővé teszi a felsőoktatási tanulmányokba való bekapcsolódás egyik feltételét, az érettségi bizonyítvány megszerzését (*diplôme national du baccalauréat*⁴⁰). A szakképzésre fókuszáló közép fokú intézményben (*lycée professionnelle*) 2 év alatt CAP-bizonyítványt lehet szerezni, majd további tanulmányokkal lehet elérni a szakmai érettségi szintjét.



8. ábra:

Az érettségizettek aránya egy generációban (1851–2013) %

⁴⁰ https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France_fr:Glossaire#Baccalaur.C3.A9at

2.2.5. A középfok felső szakaszában szerezhető végzettségek (bizonyítványok)

A francia közoktatási irányítás markáns törekvése a megszerzett tudások, kompetenciák minél teljesebb körének értékesítése és elismerése. Ez a szándék jelenik meg a végzettségeket elismerő dokumentumok (oklevelek, bizonyítványok, diplomák) gazdag választékában.

Ebből ad ízelítőt az alábbi táblázat a 2013-as kibocsátásra vonatkozólag (lásd az 3. táblázatot).

Végzettségek (oklevél, bizonyítvány)	Megszerzett (db)	Megszerzett (%)
Országos érvényű szakképzés jellegű bizonyítványok (DNB)	658 200	84,7
közülük az általános jellegű oklevelek	606 000	85,7
általános és speciális pedagógiai (CAP–CAPA)	194 000	83,8
általános és mezőgazdasági (BEP–BEPA)	151 600	83,3
Általános érettségi összesen	305 300	92,0
Természettudományi irányultságú (BAC S)	157 200	92,6
Irodalmi irányultságú (BAC ES)	97 700	91,5
Nyelvi irányultságú (BAC L)	50 400	91,0
Technológiai érettségi összesen	124 900	86,5
ebből: természettudomány és ipari (Bac STI2D)	24 700	91,5
természettudomány és labortechnikai (Bac STL)	6 800	93,8
természettudomány és igazgatási (Bac STG)	61 100	84,4
természettudomány és egészségügyi/szociális (Bac ST2S)	22 400	85,2
Szakmai érettségi összesen	159 200	78,9
Termelés (Production)	74 500	76,3
Szolgáltatások (Services)	84 700	81,3
Érettségi bizonyítványok összesen	589 400	86,9

3. táblázat:

A főbb középfokú végzettségek (2013)⁴¹

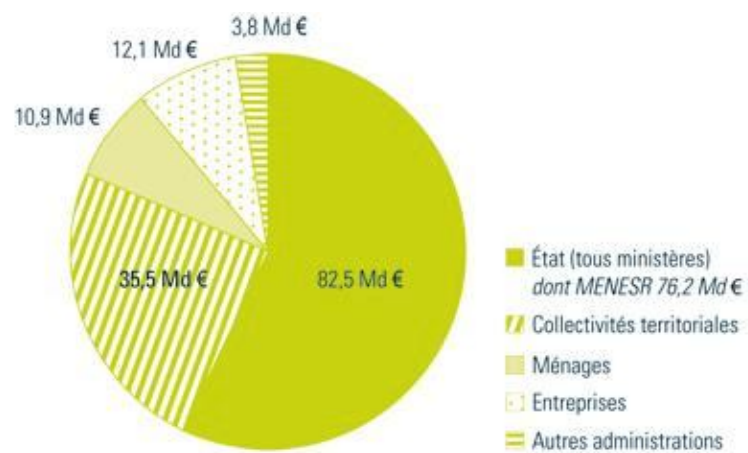
⁴¹ Forrás: Francia Közoktatási, Felsőoktatási és Kutatási Minisztérium – Értékelési és tervezési Igazgatóság (MENESR–DPP).

2.3. A közoktatási rendszer finanszírozása

2.3.1. Néhány mennyiségi alapadat⁴²

A közoktatási intézményekben (alapiskola, *collège*, *lycée*) foglalkoztatott személyek száma: 1 039 900 fő. Ebből pedagógus/tanár (a nem állami fenntartású intézményekkel együtt): 839 700, akik közül központi költségvetésből finanszírozott (*éducation publique*): 703 600 fő. Nem oktató személyzet a központi költségvetés intézményeiben: 176 700 fő.

A Tankerületi igazgatóságok és a központi tanügyi adminisztráció keretében foglalkoztatottak száma: 23 500. (Ez az oktatói és adminisztratív állomány a 2013/14-es tanévben valamennyi iskolafokozattal és –típussal számolva összességében 12.747.800 növendék tanítását/nevelését/képzését látta el.)



9. ábra:

A közoktatási költségvetés
(*dépense intérieure d'éducation DIE*) megoszlása⁴³

⁴² L'Éducation Nationale en Chiffres 2014. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Az adatok 2013-ra vonatkoznak.

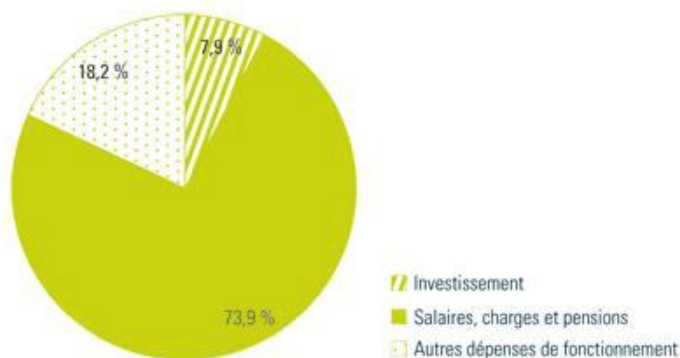
⁴³ Magyarázat: *État* 'állam'; *Collectivités territoriales* 'helyi közösségek'; *Ménages* 'háztartások (családok)'; *entreprises* 'vállalatok'; *autres administrations* 'egyéb, más forrás'. Magyarázat: 2013-ban az állami hozzájárulás 82,5 milliárd euróra növekedett, ha minden minisztériumot számítunk. Forrás: MENESR-DEPP.

A 144,8 milliárd euro a nemzeti jövedelem (brut PIB) 6,8 %-a. A költségvetésbe tartozik minden oktatási tevékenység (oktatás, az oktatást kísérő tevékenységek, adminisztráció, karbantartás, iskolaorvos...) és az oktatáshoz kapcsolódó javak költsége.

Éves kiadás	2006	2013 (ideiglenes adat)
Óvoda	5 230	6 170
Alsófok	5 350	6 200
Összesen (alapfok)	5 350	6 220
Collège	7 750	8 240
Lycée (általános és műszaki)	9 780	10 960
Lycée (szakképzés)	10 740	12 210
A teljes középfok	8 650	9 440

4. táblázat:

Tanulónkénti átlagos költség euróban, 2013⁴⁴



10. ábra:

A kiadások megoszlása a kiadás típusa szerint – 2013-ban⁴⁵

⁴⁴ Magyarán: 2013-ban minden óvodás 'iskolázása' gyermekenként 6 170 euró volt, szemben a 2006-os 5 230 euróval. 2013-ban minden collège-ben tanuló diák iskolázása diákonként 8 240 euro volt, szemben a 2006-os 7 750 euróval. Forrás: MENESR-DEPP.

2.3.2. A lycék és a collège-ek gazdálkodása

A collège-eket (6-11 éves korosztály) a települések közvetlenül üzemeltetik és nincs saját költségvetésük. A lycék és a collège-ek jogállása „helyi közoktatási intézmény”: jogi személyiséggel, pénzügyi önállósággal, öngazgatási jogokkal rendelkeznek. Az intézmény igazgatótanácsa (*conseil d'administration*) szavazza meg a költségvetést az önkormányzat által folyósított támogatás függvényében. Az intézmény igazgatója rendelkezik a kötelezettségvállalási hatáskörrel. A közkönyvelő (*agent comptable*) teljesíti a kifizetéseket és vezeti a könyvelést. A közkönyvelő személyes és pénzügyi felelősséggel rendelkezik: személye, mint intézmény, garanciát jelent a közpénzek jogszerű felhasználására.

2.3.3. Bevételeik

Állami támogatások területei: ösztöndíjak, oktatási tevékenységek, szociális alapok, ezek címzett bevételek (bevétel összege = kiadás összege), az igazgatótanács dönt az elosztásukról

Önkormányzati támogatások:

- általános működési támogatás (= a költségvetés fő bevétele)
- egyéb speciális támogatások (szociális, oktatási jellegű...)
- saját bevételek:
 - termékértékesítés
 - családok hozzájárulásai az utazásokhoz
 - adományok és hagyatékok stb.

2.3.4. A gimnáziumok és collège-ek pénzügyi tevékenységének felügyelete

A közigazgatási és pénzügyi döntések folyamatba épített ellenőrzésének szereplői:

- Tankerületi rektorátus, önkormányzat, prefektúra: a fontosabb pénzügyi döntéseket, például a költségvetést, el kell küldeni ezen szervezeteknek, hogy végrehajthatók legyenek.
- A Minisztérium ellenőrző szerve: a köznevelési és kutatási közigazgatási szervek főellenőrzési testülete [IGAENR].

⁴⁵ *Investissement* 'beruházás'; *salaires, charges et pensions* 'bérek, díjak, nyugdíjak'; *autres dépenses de fonctionnement* 'a működés egyéb költségei'. Magyarázat: 2013-ban az oktatási kiadások 73,9%-át a személyi kiadások (bérek, díjak és nyugdíj) tették ki. Forrás: MENESR-DEPP.

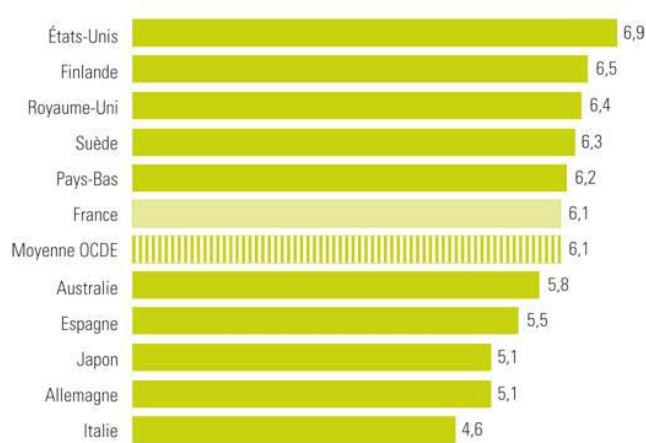
- A Pénzügyminisztérium Közpénzügyi Főigazgatósága [DGFIP] feladata az irányítási és ellenőrzési rendszere átvilágítása.
- Ellenőrzés a pénzügyi év végén. Az éves beszámolót megküldik ellenőrzésre a bírósági hatáskörrel rendelkező Regionális Számvevőszékeknek.

2.3.5. Az államtól az önkormányzatoknak átadott hatáskörök finanszírozása

A köznevelési hatáskörök decentralizációja két hullámban valósult meg (1982 és 2004). Az étkeztetésre, kollégiumokra és iskolabuszokra vonatkozó hatáskörök 2004-ben kerültek átadásra. A hatáskörátadás együtt járt az állam által biztosított pénzügyi kompenzációval (alkotmányos alapelvnek megfelelően). A kompenzáció nem pántlikázott, tiszteltben tartja az önkormányzatok „önálló igazgatásának elvét”. A kompenzációt az általános működési támogatás és egy beruházási támogatás keretében folyósítja az állam. Az állami támogatások csak egy részét fedezik (~60%) az önkormányzatok által valóban a lycékre és a collèges-ekre költött összegeknek.

2.3.6. A humánerőforrás igény felmérése és allokációja

A parlament megszavazza a költségvetési törvényt, meghatározza közoktatási alkalmazottak maximális számát és a bértömegplafont, majd a minisztérium elosztja a pénzügyi keretet a Tankerületek között. A Tankerületi rektorátus minden egyes intézménynek meghatároz egy tanórakeretet (általános óratámogatás) és egy túlóra keretet. Az intézmény szabadon gazdálkodik a rendelkezésére álló forrásokkal, de a kötelező oktatási programok megkötik a kezét. Az intézmények és a rektorátusok folyamatos „gazdálkodási párbeszédet” folytatnak egymással a humánerőforrás igényekről. A rektorátus és a szakminisztérium között szintén „gazdálkodási párbeszéd” zajlik.



11. ábra:

*Az oktatási kiadások a nemzeti jövedelem %-ban,
nemzetközi összehasonlításban 2011*

A közoktatás költségvetési részesedése – az OECD átlaggal pontosan megegyezően – 6,1%. (Ezt a részesedést az USA, UK valamint a skandináv országok és Hollandia tanügyi ráfordításai múlják fölöl. Az OECD átlag alatti sávban találjuk Németországot és Ausztráliát, valamint a neolatín, déli államokat, a skála legalján Olaszországgal. Sem Magyarországról, sem szomszédjairól nem közöl adatokat az idézett dokumentum.) Forrás: OCDE, Regards sur l'éducation édition, 2014.

3. Felsőoktatás: pedagógusképzés

3.1. Utak a felsőoktatásba

A francia felsőoktatás szerkezetileg tagolt, a váltópontokon – a versenyvizsga intézménye révén – erősen szelektív szegmense az oktatási rendszernek. A (sikeres) érettségi vizsga, vagyis az érettségi bizonyítvány a *conditio sine qua non* minden egyéni felsőoktatási szándék esetében. A jelentkezőt először az ún. nagy iskolákba⁴⁶ (*grandes écoles*) vezető előké-

⁴⁶ Felsőoktatási állami vagy magánintézmény, amely az érettségit követően az előkészítő osztályokban eltöltött kétéves tanulmányok és sikeres versenyvizsga után fogadja a jelentkezőket. A tanulmányi idő 4 vagy 5 év, amelynek során magas színvonalú képzést kapnak a hallgatók. A *grande école* az egyetemi képzés alternatívája. Történetileg

szító osztályok⁴⁷ (*classes préparatoires = CPEG*) várják. A „nagyiskola” erősen szelektív jellegű intézmény, amelynek felügyeletét a közoktatási minisztérium látja el. Átjárás lehetséges a CPEG és a licenciátushoz vezető egyetemi képzés között: az előkészítő osztályban folytatott tanulmányok sikeres elvégzését követően – ha a jelölt tanulmányit nem a „nagy iskolában” kívánja folytatni – átmehet az egyetemen folyó licenciátushoz vezető képzés második vagy harmadik évfolyamára. A pedagógusképzésbe/tanárképzésbe, amely csak egyetemen, mesterképzés keretében folytatható, a licenciátus fokozat megszerzése után lehet jelentkezni.

Ha egy szinttel még lejjebb megyünk, egy nagyon fontos, az ország egész területén meglévő intézményt találunk: az pályaválasztási és információs központokat (*Centre d'information et d'orientation = CIO*). E központok az ágazati főhatósághoz tartoznak, (közoktatási minisztérium), amely az alábbi feladatok ellátását várja el tőlük: ellátni a tanulmányokra, a szakképzési lehetőségekre, a szakmákra és a végzettségekre vonatkozó információkkal az iskolásokat és családjaikat; az oktatási rendszer helyi változásainak és a munkaerőpiac fejlődésének figyelemmel kísérése és a fejlemények elemzése; az oktatási rendszerben érintettek (fiatalok, szülők, helyi döntéshozók, gazdasági szereplők) közötti kapcsolatok és reflexió előmozdítása. E központok a továbbtanulási/képzési lehetőségekre és a szakmákra vonatkozóan gazdag dokumentumállománnyal rendelkeznek, és pályaválasztási tanácsadó (pszichológus) és a tanügyigazgatásban jártas szakember áll a központot felkeresők rendelkezésére.

3.2. Pedagógusképzés és továbbképzés

A tanárképzés minősége javítása érdekében a francia gyakorlatban a képzési szintek integrálásával próbálkoztak, amelynek a lényege az eddig különálló intézményben folyó tanítóképzés közelítése az egyetemi szinthez. Az Orientációs Törvény (*Loi d'Orientation*, 1989) egy új típusú, egyetemi szintű képzőintézmény létesítését tűzte ki azzal a céllal, hogy lássa el a korábban szervezetileg külön álló tanítóképzők (*École Normale*) feladatait is. Ilyen módon 1991 óta az alapfokon tanító (1–5. évfolyam) pedagógusokat azok közül a fiatalok közül iskolázzák be, akik érettségi-

a 18. sz. közepén az állam által létesített intézménytípus a magas képzettséget igénylő állami hivatalok (katonatisztek, bányamérnökök stb.) káderei részére.

⁴⁷ Az érettségit követő egy vagy két éves képzési idejű, általában a lycée-ben szervezett képzés, funkciója a jelölt felkészítése a *grande école* felvételi versenyvizsgájára.

vel (*baccalaureat* = *bac*), továbbá hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok sikeres elvégzését igazoló fokozattal (*licence*) rendelkeznek. Képzésük kétéves, az említett törvényt követően kiépített Egyetemi Pedagógusképző Intézetben (*IUFM* = *Institut Universitaire de Formation des Maîtres*). A képzési idő alatt a leendő tanítók részidős gyakornokként (*stagiaire*) iskolában dolgoznak, tutor/mentor (*conseiller pédagogique*) irányítása mellett. Sikeres záróvizsga birtokában van esélye a jelöltnek ki-nevezett státusz (*enseignant titularisé*) elnyerésére.⁴⁸

3.2.1. A pedagógusképzés reformja

A pedagógusképzés új – aktuális – intézményi szerkezetének létrejötte többtényezős átalakulás közegében zajlott le, amelynek törvényi alapjait kétségkívül a 2013 júliusában érvénybe lépett oktatási törvény (*Loi de Refondation ...*) fektette le.

A tanügyi kormányzat, a rendszer fejlesztésének lényeges elemeként, két új intézményt létesített 2011-ben. Egyrészt a neveléstudományi kutatás új szervezeti bázisaként a Nevelésügy Francia Intézetét (*Institut Français de l'Éducation* = *IFE*), melynek *funkciószerinti elődje a párizsi székhelyű INRP (Institut National de Recherches Pédagogiques) volt.*

Az új intézmény (IFE) mint országos hatáskörű szervezetként illetékességi körébe az oktatás/nevelés és képzés problémavilágának teljes tartománya tartozik, beleértve a neveléstudományi kutatásokat és azok eredményeinek közzé tételét is.

Az átalakítás másik kulcseleme a szintén a fentebb hivatkozott törvény erejénél fogva létesített új, pedagógusképző intézmény az egyetemek szervezetébe integrált Pedagógiai és Tanárképző Felsőiskola (*Écoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation* = *ESPE*). Ebben az intézményben csak mesterképzés keretében szerezhető óvodapedagógusi, tanítói és a középfokú iskolák oktatói, nevelői számára szaktanári oklevél. Azaz: a nevelői, pedagógiai és oktatói foglalkozások teljes vertikuma egyetemi szintre került. Az ESPE mindig valamely egyetem szervezeti keretébe integráltan működik.⁴⁹

⁴⁸ Szabó László Tamás: *Tanárképzés Európában*. 1998. Oktatáskutató Intézet. (Educatio Könyvek) 240.

⁴⁹ A jelentés megírásához szükséges források, szakanyagok feltárása/megkeresése során szembeötlő volt néhány vidéki egyetem kiemelt szereplése, elkötelezettsége a pedagógusképzés iránt, pl. Université de Lyon, Université de Cahors stb.)

Az ESPE keretében folyó mesterképzésben nyerhetnek el a jelöltek 2014-től egy új diplomát. Ez a *MEEF = Les masters Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation*. A MEEF mint diploma – a hozzá vezető képzés tartalmától, jellegétől függően – a karrierutak tág lehetőségeit ajánlja föl azáltal, hogy többféle pedagógusi/tanári feladatkör ellátására jogosít: óvodapedagógus, tanító és szaktanár; nem oktatói, de neveléssel kapcsolatos tevékenységek (gyermekkísérő, pedagógiai asszisztens); a szakmai irányításban és ellenőrzésben foglalkoztatott szakember (intézményvezető, szakfelügyelő, szaktanácsadó); felnőttképzési oktató (*formateur*).

3.2.2. A tanári mesterképzés szakaszai

E (pedagógusi/tanári) mesterképzés keretében a képzésnek ún. alapozó szakasza (*formation initiale*) történik, amelybe a belépés feltételei a következők: érettségi bizonyítvány + egy hároméves, egyetemen folytatott tanulmányok után megszerezhető fokozat: a licenciátus (*licence*), amely – az időtartamot tekintve legalább is – az angolszász világban honos „bachelor” képzéssel azonos. Maga a képzés két év időtartamú, amelynek során a jelölt munkája a második évfolyamtól kezdve, hol intézményi keretben (ESPE), hol korábbi pályafutásának (közoktatási intézmény, iskola) színterén zajlik (ún. alteráló képzési forma). A jelöltek a „terepen” (iskola, nevelési intézmény) gyakornoki statusban dolgoznak mentor/tutor irányítása mellett. Erre a képzésre (bármely) mesterképzésben tanuló első- és másodéves hallgatókat várnak, továbbá mindazokat, akiknek már van végzettsége (diplomája) valamely szakterületről/szakmából. A leendő képzők (tanítók és tanárok) képzésének alapozó szakaszát áthatja az oktatáspolitikai egyik kiemelt prioritása: a pedagógiai eljárások személyre szabása, ami értelmezésükben az iskolások tanulásának, megismerő tevékenységének lehetséges mértékű egyénítését jelenti. Ez a képzés napi gyakorlatában három fókuszpontot jelent: a tanulás támogatása, a növendék tudásának elmélyítése és segítség a tájékozódásban az iskola utáni világban (pályorientáció/pályaválasztás). Azért van értelme kiemelten kezdeti/alapozó szakaszcól beszélni, mert azt követően – gyakorlatilag a teljes szakmai pályafutás alatt – a továbbképzések gazdag választéka áll a pedagógus/tanár segítségére szakmai kompetenciái további fejlesztéséhez.

A MEEF diploma birtokosának egységes megnevezése: 'professeur'. A specifikáció az intézményi fokozatok szerint alakul: *prof. de l'école* = tanító; *prof. de collège* = a középfok alsó szakaszára képesített szaktanár

(felső tagozatos/általános iskolai tanár); *prof. de lycée* = a középfok felső szakaszára képesített szaktanár (középiskolai tanár); *prof. universitaire* = egyetemi oktató. Nem világos, hogy ez utóbbi kategórián belül van-e további specifikáció az elnevezésekben (adjunktus, docens stb.?); *formateur* = oktató a felnőttképzésben.

A MEEF -hez vezető képzés keretében mód van a gyakorlatban működő pedagógusok/tanárok tapasztalatainak, gyakorlati szakmai hozzáértésének vizsgálatára és elismerésére (*validation des acquis de l'expérience*).

A képzés eme alapozó szakaszában továbbá a versenyvizsgára is felkészítést kapnak a jelöltek, amelyet a diploma megszerzése után a választott állás elnyerése érdekében sikeresen állniuk kell. Mindezen túlmenően az ESPE részt vesz az érintettek továbbképzésében is szakmai pályafutások teljes tartama alatt (ld. Továbbképzés). A helyzet sajátossága ugyanakkor, hogy mindeközben az IUFM sem szűnt meg, sőt amint a későbbiekben, a továbbképzés szabályozásának ismertetése kapcsán kitérünk rá, némely Tankerület (*Académies*)⁵⁰ kvázi-monopolhelyzetet vívott ki magának.

3.2.3. Képzési szerkezet és képzési tartalmak

A mesterszintű pedagógusi/tanári diplomához vezető, négy féléves képzés szerkezete a következő:

- 1. félév: Szaktárgyi tartalmak, kutatás, didaktika (200 óra); tanári mesterség (100 óra); intézményi gyakorlat: óramegfigyelés vagy gyakorlat mentor felügyeletével (2 hét);
 - 2. félév: Szaktárgyi ismeretek (150 óra); tanári mesterség (100 óra); intézményi gyakorlat mentor felügyeletével (4 hét);
- Az első két szemeszter után sikeres versenyvizsga letételével folytathatók a mesterszintű tanári diplomához vezető tanulmányok.
- 3. félév: Szaktárgyi ismeretek (75 óra); tanári mesterség (75 óra); intézményi gyakorlat, amikor a jelölt önállóan dolgozik, a gyakorlati idő felében tanít, jogállása köztes (=az állami) funkcionárius és a gyakornok között;
 - 4. az utolsó félév beosztása azonos a 3. félévivel.

⁵⁰ Az állami oktatásirányítás regionális hivatala, amelynek keretében megfogalmazódik a központi oktatáspolitikai partnerségben a közösségekkel és a helyi sajátosságok igényeinek és lehetőségeinek függvényében. Vezetője a rektor („recteur”), aki Tankerületében az illetékes minisztert képviseli.

Ez a tanárképzési modell sajátosan kevert modellnek tűnik, mert követő (consecutive) annyiban, hogy a tanári mesterség elsajátítását célzó tanulmányok egy hároméves, sikeres diszciplináris tanulmányokat lezáró fokozat (licence) után kezdődhetnek, az ESPE négy féléves tanulmányi idejében viszont párhuzamosan futnak a szaktárgyi és a pedagógiai tartalmak valamint az intézményi gyakorlat.

3.2.4. A reform követése

A tanárképzés reformját megtestesítő új intézmény (ESPE) kiépülési folyamatának követésére a tanügyben illetékes miniszterek (közoktatási és felsőoktatási és kutatási) közösen állítottak föl egy 24 fős, ún. követő bizottságot, amely (a Grenoble-i Tankerület rektorának elnökletével) az alábbi feladatokat kapta az ágazati főhatóságok vezetőitől: az ESPE létjöttének kísérése és követése, különös tekintettel a reform fő céljaira; a jó gyakorlatok értékelése, bátorítása és elterjesztése révén a változás előmozdítása; az egyetemekről jövő és a közoktatási szférából jövő képzők együttműködésének támogatása; a reformra irányuló előrettekintő és stratégiai reflexió animálása és vezetése.

4. Továbbképzés

A továbbképzés kulcsfontosságú, integráns eleme a centralizált, etatista szellemiségű francia tanügynek, ekként meghatározó eleme az oktatási rendszer javítására irányuló oktatáspolitikának is, egyszersmind – értelemszerűen – reagál az intézményi működés mindennapi gyakorlatában felmerülő „kihívásokra”, kérdésekre, helyzetekre.

4.1. Reform és központi tervezés

A 2015-re szóló – központi/állami – továbbképzési terv három tematikus súlypont köré szerveződik, melyek a következők:

- A sikeres iskolai pályafutás elősegítése valamennyi(!) tanuló számára. (A)
- Eljárások kimunkálása a növendékek jobb, sikeresebb társadalmi integrációjának előmozdítására. (B)
- A képzési rendszer továbbfejlesztése. (C)

Részletezve:

AD A:

- Segítségnyújtás új tananyagok, új tantárgyi tartalmak sikeresebb el-sajátításához.
- Az iskolai egyenlőtlenségek mérséklése.
- Az új iskolai munkahét (ritmus) hatásának értékelése.
- A nemek egyenlősége tiszteletben tartásának erősítése.
- Harc a diszkrimináció és az erőszak minden formája ellen.
- Az iskola mint intézmény beléptetése a digitális korszakba.
- Az iskola iránti pozitív hozzáállás erősítése a tanulók és családjai kö-reben.
- A tanulás hatékonyságának, minőségének fejlesztése.

AD B:

- A növendékek szakmai tájékozódásának előmozdítása a pályaorien-táció javítása és az intézményi partnerség (iskola és cégek) mobili-zálása révén.
- Az iskolai lemorzsolódás csökkentése.
- A közép- és felsőfok közti átmenet folyamatosságának javítása.
- A hátrányos helyzetű növendékek iránti figyelem erősítése.

AD C:

- Az ellenőrzési/felügyeleti testületek „hálózatosodásának” ösztönzése.
- A képzők szakmai tudásának/hozzáértésének (compétences) érvé-nyesítése.
- A munkaadó (alkalmazó) társadalmi felelősségének biztosítása.
- A Tankerületek pénzügyi/költségvetési ellenőreinek képzése.
- Az irányító/vezetői szakértelem (compétences managériales) erősí-tése.

4.2. Szervezeti változatok a továbbképzésben

Bármilyen kiugróan erős is a francia oktatási rendszer centralizált jel-lege, a továbbképzések nem kötelezőek, a részvételi jogosultságot az ál-lami oktatási rendszerben foglalkoztatott és állandó kinevezéssel státus-ban lévő közalkalmazottak (a francia megnevezés szerint: állami alkalma-zottak nyerhetik el, pályázat útján. A részvételi igény egy strukturált szak-mai továbbképzési terv formájában nyújtandó be az illetékeseknek, ame-lyet követően – a tanügyigazgatási hierarchiának megfelelően – többlép-

csős bírálati eljárásra kerül sor. Kérdés: miféle kínálatból választhat az érdeklődő? A továbbképzés éves terveit, tematikáját, kurzuskínálatát helyi szinten állítják össze, benne érvényesítve – természetesen – a központi oktatáspolitikai prioritásait és az illetékes Tankerület sajátos igényeit is. A hozzáférést a továbbképzési lehetőségekhez az is meghatározza, mekkora kreditmennyiség áll az érintett Tankerület rendelkezésére. Érdekes módon viszonyulnak a hatóságok a továbbképzési szabadság terjedelmének meghatározásához; az ui. összességében nem haladhatja meg a három évet, a pályázó teljes, hivatalos szolgálati idejét véve a kalkuláció alapjául. A továbbképzésen részt vevő – ekként annak idejére szabadságolt – „oktató, adminisztratív és oktatást támogató személyzet” (*cadre*) megtartja korábban megszerzett jogosultságait: bírja a beosztásához kapcsolódó jogokat (előléptetés, nyugdíjjogosultság stb.), továbbra is kinevezett, azaz teljes jogkörű alkalmazottként marad a posztján. A tanügyigazgatás illetékes szerveinek viszont havonta jelentést kell kapnia az érintett mozgásáról a rendszerben (jelenlét, hiányzás).

A továbbképzés körébe sorolható valamennyi rendezvény, tevékenység, akció (konferenciák, tematikus szakmai összejövetelek) célja a tanári/pedagógusi/oktatói mesterséget gyakorlók szakmai tudásának (*professionnalité*) gazdagítása. Eme képzéspolitikai törekvés operacionalizálásának eszközei: új szakmai/szellemi muníció (tanulásszervezési eljárások, módszertani ajánlások stb.) a képzés kezdő szakaszában lévő és a továbbképzésben résztvevő tanárok/oktatók részére egyaránt és a képzők országos hálózatának létrehozása. Ez utóbbi létrehozásának folyamata szakmai konferenciák sorozatában ölt testet, amelyek általában az iskolai tavaszi vagy a nyári szünetben szerveződnek. Néhány konferencia témája a legutóbbi időkből: „Az iskola mint tanuló szervezet (*organisation apprenante*) 2013; „Kiteljesedés az oktatói munkában – intézményvezetői nézőpontból” 2014; „A digitális képzés (*vidéoformation*) mint a lehetőségek garmadája” 2015. A helyszínek jellegzetesen egyetemi campusok (ezek közül több témában, több kontextusban is az Université de Lyon és a vele szorosan együttműködő IFÉ tűnik ki.)⁵¹

⁵¹ Az IFÉ a tanárkutatásai egy részét a CIDREE (*Consortium of Institutions for Development and Research in Education in Europe*) tagintézményeivel nemzetközi koordinációban végzi.

4.3. Továbbképzési reformfejlemények a mérlegen

Az utóbbi évek (2010–2013) fejleményeinek mérlegét megvonó összeállítás (*Actualisation de Bilan de la formation continue des enseignants – Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation Nationale et à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Rapport No – 2013–009*) bírálattal nyugtázza, hogy a helyzet e téren nem változott jó irányba 2010-hez képest, mert – így a mérleg szövege – „a továbbképzés kezelése gyakran költségvetési kiigazítások érdekében történik, így nehéz a tanügy eme szegmensében prioritást látni”. A 2006–2011 közötti ráfordítás számaiból kiderült, hogy a mind személyi, mind a működési költségek jelentősen csökkentek az alapfokú és a középfokú iskolázás tanárainak számára felajánlott továbbképzéseknél egyaránt. A mezőgazdasági jellegű területek nagy kiterjedésű Tankerületeiben a helyettesítési kényszer nyomán előálló áthelyezések költségei elviszik a költségvetés jelentős részét. Azokat az eseteket kivéve, amikor az egymástól nagy távolságra lévő területek között a videokonferencia eszközével élnek, a távoktatás mint tanulásszervezési forma elhanyagolható mértékben van jelen, láthatólag nagyon erős a ragaszkodás a közvetlen, személyes együttlét (kontaktórák kurzus) formáihoz. S jöllehet általában a megyei és Tankerületi továbbképzési tervek a meghatározóak, némely Tankerületben a kvázi monopolhelyzetben lévő IUFM (egy korábbi, ám láthatólag mindmáig működő intézmény) biztosítja a továbbképzési tervezés kimunkálását és gyakorlati működtetését.

Mindezek mellett évek óta növekszik a partnerségi alapon szervezett továbbképzések mennyisége (tankerület–vállalat; tankerület–alapítvány). Ilyen pl. a 2011 végén, rendelettel létrehozott, s az iskola és a tudományos világ együttműködését ösztönözni hivatott *La main à la pâte* elnevezésű alapítvány, amelynek alapító tagjai Francia Tudományos Akadémia, valamint a párizsi és a lyoni École Normale Supérieure. Együttműködésük kísérleti központok hálózatát hozta létre azzal a céllal, hogy előmozdítsa a tudományos és műszaki oktatást az alapfokú képzésben (réseau: PRESTE); egy másik hálózat (ASTEP) célja, hogy közvetlen kapcsolatot teremtsen a kisiskolások és a tudomány képviselői (kutatók, egyetemisták); egy harmadik (EIST) hálózat célja, hogy a collège (6., 5., 4. és 3. évfolyam) tanulóinak ajánljon föl természettudományos és műszaki oktatást kísérletek formájában.

A Franciaországban is tömeges – nálunk is jól ismert – jelenség, a középiskolások elfordulása a természettudománytól és a műszaki tudományoktól cselekvésre ösztönözte a tanügyi kormányzatot és két korábbi intézmény (*Cité des Sciences de la Villette és Palais de la Découverte*)⁵² egyesítésével háttérteremtett az iskolai természettudományos és műszaki oktatás szemléletének és módszertani kultúrájának gazdagításához. (Az új intézmény neve: *Universcience*). A szándék operacionalizálásának és intézményesülésének folyamatát kísérő dokumentum több pontban fogalmaz meg kérést és ad feladatot e tárgyban pl. a tankerületi főigazgatóknak: a tankerületi képzési és továbbképzési tervekben jelenjék meg hangsúlyosan a szóban forgó kérdéskör; tegye lehetővé a tankerület főigazgatója, hogy a természettudomány, a műszaki tudományok és az ipari kultúra képviselői részt vehessenek iskolai foglalkozásokon. Ezen túlmenően a továbbképzési tervekben is megnőtt e képzési terület reklámozása (pl. az Île-de-France tankerületben 71 e körbe sorolható foglalkozásra került sor, 1700 pedagógus/tanár részvételével).

4.4. Kitekintés – egy példa

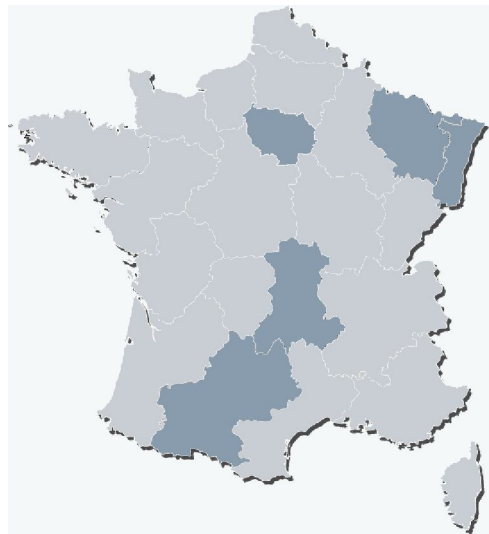
Házak-hálózat a tudományért, a tanárok szolgálatában 2012-ben indult, és 2013-ban további öt régióban bővült *Házak a tudományért a tanárok szolgálatában* elnevezésű hálózat, amelynek célja a természettudományos tárgyakat/területeket oktató alsó tagozatos és felső tagozatos (1-6 évfolyam) tanárok oktatási gyakorlatának javítása. A program kerete a *Tudományos kultúra terjesztése* és a *Beruházás a jövőbe* (2011) program, amelyet az állam által finanszíroz (8 millió euró, a 2012–2016-os időszakra). A szervezeti kereteket az egyes régiókban működő felsőoktatási intézmények adják, az országos koordinációs központ a *Kézbe venni a dolgokat* elnevezésű alapítvány (La Fondation *La main à la pâte*) keretében működik. A *Beruházás a jövőbe* program kezdeményezője – összhangban az öt tevékenységet kiemelő társadalmi missziós feladatával – a Francia Tudományos Akadémia. E tárgyban tett felhívásának mottója: „*A természettudományos és technológiai kultúra fejlesztéséért és az esélyegyenlőségért*”. A már említett Alapítványt is az Akadémia és két elit egyetem (*École Normale Supérieure*, Párizs, Lyon) hozta létre 2011-ben az iskolai természettudományos oktatás minőségének fejlesztéséért. Az Alapítvány

⁵² A hazai Természettudományi Múzeumhoz és a Csodák Palotájához hasonló intézmények.

Franciaországban tevékenykedik, de nemzetközi feladatai is vannak. (Maga a kezdeményezés 1996-ban Georges Charpak, francia Nobel-díjas fizikustól ered.) Az Alapítvány tanácsának elnökei a francia és a nemzetközi tudományos élet jeles képviselői, (Pierre Léna, Sir John Holman és Claude Thélot), a tudományos, pedagógiai és értékelési tanács további 13 tagot számlál. Az Alapítvány további négy civil szervezettel is kapcsolatot épít a jövőben, pl. la Fondation Mérieux, Michelin, Saint-Gobain et Total.

A program egyrészt része *Az iskolai siker* (sikeres iskolázás, az iskola sikeressége) francia kormányzati célnak, másrészt kapcsolódik az Európai Unió Innovatív Európa – HORIZONT 2020 keretprogramjához, illetve támogatási rendszeréhez is, annak egyfajta társadalmasításaként is értelmezhető.

Az alábbi térkép jelölt részei mutatják, hol működnek már az említett hálózatba tömörülő *Házak*.



12. ábra:

A jelzett régiók: Les Maisons Alsace, Auvergne, Centre National, Lorraine, Midi-Pyrénées

A *Házak* hálózatába kapcsolódó egyetemek konkrét programokat, projekteket, tevékenységeket, továbbképzéseket ajánlanak, amelyekbe az érintett tanárok (diákjaikkal együtt) bekapcsolódhatnak.⁵³

Konkrét példák:

Integrált természettudományos oktatás; Sport és tudomány, a sport és a sportolás fizioiógiája (8 hetes, a természettudományos kérdések iránt érdekenyítő kreatív program kisiskolásoknak); Csoportmunka természettudományos laboratóriumban; A biodiverzítás megfigyelése és értelmezése ökológiai kísérleti környezetben; A matematikai képesség fejlesztése kísérletezéssel stb.⁵⁴

4.5. Felsőoktatási indikátorok

Az alábbiakban közöljük a felsőoktatási rendszer értékelésére hivatott indikátorokat.

1. A felsőoktatásra jutó kiadások.
2. A felsőoktatásra jutó kiadások az OECD országokban.
3. A diákok szociális támogatása.
4. Az állami felsőoktatásban foglalkoztatott oktató személyzet.
5. Az állami felsőoktatásban foglalkoztatott nem oktató személyzet.
6. Az oktatói–kutatói állomány képesítése és rekrutációja.
7. Az érettségi és az érettségizettek.
8. Képzési kínálat és tanulói populáció.
9. Hozzájutás (belépés) a felsőoktatásba.
10. A felsőoktatás fő ágazataiba belépő érettségizettek profilja.
11. Hallgatók a felsőfokú képzésben.
12. Tanulás a felsőoktatásban.
13. Külföldi diákok a felsőoktatásban.
14. Diákéletmód: a munka jutalmazása.
15. Diákok külföldön: tanulmányutak, részképzések.
16. Tanulmányi pályafutás és siker a műszaki és az egészségügyi/ szociális képzésekben.

⁵³ A *Házak* hálózatába bekapcsolódó új egyetemek: L'université de Bordeaux (PRES), L'université de Rennes 1, L'université d'Orléans-Tours Val de Loire (PRES), L'université Joseph-Fourier, Grenoble, L'université de Lille 1.

⁵⁴ <http://www.maisons-pour-la-science.org/>, http://www.academie-sciences.fr/activite/enseign/ia_0911.htm

17. Tanulmányi pályafutás és siker a licenciátusban (érettségi utáni hároméves egyetemi tanulmányok), a szakmai licenciátusban és az egyetemi mesterképzésben.
18. Továbbképzés és felsőoktatás.
19. A teljes népesség és a fiatal korosztály iskolázottsági szintje.
20. Iskolázottsági szint a társadalmi környezet szerint.
21. Az egyetemi diplomák (mesterdiploma, műszaki diploma) szakmai beágyazódása.
22. A felsőoktatásból kikerülők pályakezdése.
23. Hátrányos helyzetűek a képzésben.
24. Férfi/nő arányok a felsőoktatásban.

Néhány részlet a fenti indikátorok köréből

AD 1. – A felsőoktatásra szánt költségekből az állam 70-os részesedést vállal a többi finanszírozóval (területi közösségek, egyéb közigazgatási egységek, vállalatok, családok együtt). Az adatszolgáltatásban a 2011-es ráfordítás majd háromszorosa (2.61) a bázisnak tekintett 1980-hoz viszonyítva. Az egy diákra jutó kiadások 41,8%-os növekedést mutatnak ugyan csak 1980-hoz képest. 2009-es adat: a Nemzeti Össztermékből (*PIB = Produit Intérieur Brut*) a felsőoktatás részesedése 1,5% (OECD átlag 1,6%).

AD 10. – A felsőoktatásba jelentkező érettségizettek zöme a középfokú képzés általános képzési célú intézményeiből (lycée général) kerül ki. A középfok természettudományi tagozatából jövők részint a műszaki és a természettudományi irányultságú, részint az egészségügyi felsőoktatásban tömörülnek, ahol a beiratkozottak szinte teljességét alkotják. A műszaki irányultságú felsőoktatásban a jelentkezők harmada műszaki érettségi birtokában iratkozik be. A jelentkezők társadalmi háttér szerint a családjuk által a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely szerint tagolódnak, azaz az egyetemi hallgatóság zömét az előnyös társadalmi helyzetű családok gyermekei alkotják, tehát jellemzően a diplomás szülők gyermekei (köztük jelentős arányban vannak a tanári végzettségű szülők gyermekei.) Az ebből a társadalmi rétegből kikerülő érettségizettek jellegzetesen az egészségügyi felsőoktatás (orvosképzés) és az ún. szabad foglalkozások felé irányulnak (jogász, képzőművész, zenész), amíg a munkás és

alkalmazotti háttérű fiatalok tipikusan a rövid képzési idejű, műszaki jellegű szakokra iratkoznak be.

AD 22. – Az elhelyezkedés, azaz a munkapiacra történő belépés 2011-es adatok szerint – elsősorban a műszaki jellegű licenciátus és a mesterszintű műszaki diploma birtokosainak mondható kedvezőnek, merthogy 30 hónappal a diploma megszerzése után 92%-uk már alkalmazásban állt (9,3%-os munkanélküliség mellett). A mesterdiplomások közel kétharmada a magánszektorban foglalkoztatott. A nem szakmai orientációjú képzések diplomásai (*DEG=Diplôme d'Études Générales*) (bölcész?) a pénzügyi és biztosítási területek felé orientálódnak (20%), kisebb hányaduk pedig a kereskedelem, szállítmányozás, vendéglátás felé. A munkapiac legmobilibb szereplői a mesterdiplomások, akiknek 47%-a az egyetemén kívüli régióban helyezkedik el.

AD 23. – Az oktatási rendszerből 2004-ben kilépő fiatalok körében a munkanélküliség hét évvel később (2011) 11%-os. Ezzel szemben a felsőoktatásból diplomával kilépő fiatalok körében a munkanélküliség csak 5% volt. A munkanélküliségtől legkevésbé fenyegetett diplomások a mérnöki és a kereskedelmi jellegű egyetemi diplomával rendelkezők csoportja. (Ráadásul a javadalmazásuk is a legmagasabb és jellemzően határozatlan idejű szerződéssel jutnak alkalmazáshoz.) Egyértelmű, hogy a legkedvezőbb munkapiaci pozícióban nem a –bár egyetemi szintű, de általános jellegű képzettséget szerző diplomások–, hanem a műszaki/kereskedelmi egyetemi képesítéssel rendelkező diplomások vannak.

4.6. A kutatásra vonatkozó indikátorok

Ezek összességükben a K+F szektor különböző dimenzióit mutatják be (pl. területi eloszlás; finanszírozás; kutatók a vállalati szférában; Franciaország helye a világban a tudományos publikációk fényében stb.)

25. Kutatási és fejlesztési törekvések Franciaországban.
26. Belső ráfordítások a kutatásra és fejlesztésre.
27. Kutatás és fejlesztés PME(?)ben, az ETI-ben és a nagyvállalatoknál.
28. A közcélokot szolgáló szervezetek kutatási ráfordításai.
29. A kutatási és fejlesztési tevékenységek finanszírozása.
30. A kutatás részesedése az adókból, a kutatások vállalati támogatása.
31. A K+F támogatása a területi közigazgatási egységek részéről.

32. A költségvetésből kutatásra szánt juttatás társadalmi-gazdasági céljai.
33. A K+F tevékenységek végrehajtásának finanszírozása Franciaországban.
34. A kutatás és fejlesztés emberi tényezői.
35. Férfi/nő paritás a kutatásban.
36. Kutatók a vállalatoknál.
37. A képzés a kutatás révén.
38. A kutatói (doktori) pályafutások kezdete.
39. A fiatal innovatív vállalatok.
40. K+F a biotechnológiában a vállalatoknál.
41. K+F a programfejlesztésben, az anyagkutatásban és a nanotechnológiában.
42. K+F a környezetre irányuló kutatásban.
43. Az ország az európai kutatási térben a K+F keretprogramban való részvétele révén.
44. Az ország tudományos publikációs tevékenysége.
45. Az ország pozíciója a világ tudományos publikációs termésében.
46. Az ország technológiai produkciója (végzettségek mennyisége) az illetékes európai igazgatóság adatai szerint.
47. Az ország technológiai produkciója az e körbe tartozó amerikai kibocsátás szerint.

Felhasznált irodalom

- COSNEFROY, Olivier et ROCHER, Thierry (2005). *Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats*. MENSUR.
- Eurostat – Enquêtes européennes sur les forces de travail
- HALÁSZ Gábor (2009). *Az állam, a helyi önkormányzatok és az iskolák közötti felelősség-megosztás a közoktatás irányításában*. http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_ir_090907.pdf
- L'Éducation Nationale en Chiffres*. Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieure et de la Recherche. Sauf mention contraire, toutes les sources sont : MENESR-DEPP.

L'Éducation Nationale en Chiffres 2014. Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

SZABÓ László Tamás (1998): *Tanárképzés Európában*. Oktatókutató Intézet. (Educatio Könyvek) 240.

TOULEMONDE, Bernard (2012). L'école en crise? *Cahiers français*, mai-juin 2012 N°368. Editeur : La documentation française. Collection : Cahiers français EAN : 3303330403686. 96 pages – Parution : 04/2012 <http://www.lgdj.fr/editeurs/la-documentation-francaise-73/cahiers-francais-7346.html>

[file:///F:/DEPP_GEO_2014_334873%20\(1\).pdf](file:///F:/DEPP_GEO_2014_334873%20(1).pdf)

<http://5matinees.education.gouv.fr/#!/>

<http://www.5matinees.education.gouv.fr/#!/benefices-nouveaux-horaires>

http://www.academie-sciences.fr/activite/enseign/ia_0911.htm

<http://www.asafrance.info/zoom-franc-la-france-administratif/regions>

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/30/1/Projet-maternelle-22-01-2015_386301.pdf

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_compences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf

http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/53/8/tableaux_maternelle_193538.pdf

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/07/04072014Article635400564169689951.aspx>

http://campus.lemonde.fr/campus/article/2015/03/11/ce-que-prevoit-la-reforme-du-collège-2016_4591038_4401467.html

http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Enseignement_primaire_en_France.png

<http://www.education.gouv.fr/cid978/la-direction-generale-de-l-enseignement-scolaire.html>

<http://www.education.gouv.fr/pid78/l-inspection-generale-de-l-education-nationale.html>

<http://www.education.gouv.fr/pid77/l-inspection-generale-de-l-administration-de-l-education-nationale-et-de-la-recherche.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid75495/le-conseil-superieur-des-programmes.html>

<http://www.education.gouv.fr/cid2551/observatoire-national-de-la-securite.html>

<http://www.education.gouv.fr/pid283/le-haut-fonctionnaire-de-defense-et-de-securite.html>
<http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/sujet/une-gouvernance-renovee/>
http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/fiche_thematique_depp_n_2_le_pilotage_du_service_public_d_education_dans_le_cadre_d_une_gouvernance_renouvee_2012.pdf
<http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html>
http://www.education.gouv.fr/cid73862/la-priorite-a-l-ecole-primaire.html#Plus_de_3350_postes_d_enseignants_supplementaires
<http://www.education.gouv.fr/cid77084/direction-du-numerique-pour-l-education-dne.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid1180/direction-evaluation-prospective-performance.html>
<http://www.education.gouv.fr/cid33/la-presentation-des-programmes-a-l-ecole-maternelle.html>
<http://ife.ens-lyon.fr/ife>
<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>
<http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte ELI:>
<http://legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/2013-595/jo/texte>
<http://www.maisons-pour-la-science.org>
http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_ir_090907.pdf
<http://snalc.fr/national/article/333/>
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France_fr:Glossaire#Baccalaur.C3.A9at

Melléklet

Enseignement primaire (6–10 év): alapfokú oktatás, elemi iskola, amelyik két évenként szakaszokra oszlik

École maternelle (3–5 év) – óvoda

École élémentaire (6–10 év) – alapfokú iskola

Enseignement secondaire – középfokú oktatás (11–17 év)

Collège (11–14 év)

A középfokú képzés alsó szakasza, az alapfokú iskolai tanulmányok folytatása (életkorilag a mi általános iskolánk felső tagozatának megfelelő iskolatípus). Ezen a szinten a tanulmányok 4 évig tartanak, és a 11-től 15 éves gyerekeket érinti. A rendszer sajátossága, hogy az iskolafokozatokat visszafelé számozzák, tehát a 'collège' első évfolyamába járó gyerekek 6. osztályosak. A 'collège' keretén belül történik meg az orientáció, amely a középfok felső szakaszának általános vagy szakmai jellegű iskolái felé irányítja a tanulókat.

Lycée (15–17 év)

Líceum: a középfokú képzés felső szakasza (életkorilag a gimnáziumnak és szakközépiskolának felel meg nálunk, azzal a különbséggel, hogy ez három éves képzés). Két típusa van, az általános és a szakirányú képzés. A szakirányú típuson belül hasonlóan a magyar szakközépiskolai rendszer differenciáltságához többféle iskolatípus létezik. A 'lycée'-be azt veszik fel, aki elvégezte a négy évet a 'collège'-ben: a diákok beiratkozása a két irány egyikébe az iskola tanács döntése alapján történik. A tanulmányokat a 'lycée'-ben egy országos szintű vizsga, az érettségi (baccalauréat) megszerzése érvényesíti, ez a végzettség jogosít fel arra, hogy felsőfokú intézményben tanulhasson tovább az ember.

Enseignement supérieur – Felsőoktatás

A francia felsőoktatás (18–23 év) szerkezetileg tagolt, a váltópontokon intézményesített versenyvizsga révén szelektív szegmense az oktatási rendszernek. A felsőoktatási tanulmányok két, párhuzamos intézménye az ún. „nagy iskola” (*grande école*) és az egyetem. A bejutás feltétele a sikeres érettségi vizsga, illetve az érettségi bizonyítvány.

Az egyetemi felsőoktatás – Université (18–23 év) – tagozódása:
1^{er} cycle, 2^{ème} cycle és 3^{ème} cycle.

1^{er} cycle (18–19 év) – első ciklus:

hároméves, egyetemi tanulmányok keretében megszerezhető fokozat a 'licence' (licenciátus). Pedagógusképzésre/tanárképzésre csak e fokozat birtokában lehet jelentkezni.

2^{ème} cycle (20–21 év) – második ciklus:

a licenciátust követően, további hároméves egyetemi keretben zajló tanulmányok után megszerezhető fokozat a 'maîtrise' (mesterfokozat)

3^{ème} cycle (22–23 év) – harmadik ciklus:

doktori fokozat, további hároméves tanulmányok után.

Université (18–23 év) – egyetem

3. FEJEZET

Variációk egy témára. Közoktatási, tanárképzési és tanár-továbbképzési rendszerek Németország 16 tartományában

SEBESTYÉN Krisztina

A népszerű mondás, „ahány ház, annyi szokás”, különösen igaz Németország oktatásügyére, ami tartományonként különböző módon épül fel. Tanulmányunk célja ennek a sokszínű oktatási rendszernek a bemutatása, keresztmetszeti képet adva a jelenlegi tanulással, tanítással kapcsolatos helyzetről. Ezen belül kitérünk a közoktatási rendszernek, a közoktatás-irányítás szereplőinek, a tanárképzésnek és tanár-továbbképzéseknek, a tanári létnek valamint a finanszírozásnak a kérdésére is.

Németország közigazgatási rendszere jelentős eltérést mutat a magyarországihoz képest, ami természetesen hatással van az oktatási rendszerre, annak felépítésére és működésére is. Országos szinten az oktatással és kutatással foglalkozó¹ minisztérium illetékes az oktatás és nevelés kérdésében, ezt követi a tartományi szint (ÓHIDY 2008). Németország azonban 16 tartomány szövetsége² (DESTATIS 2015a), ami például az oktatást tekintve igazán sokszínűvé teszi az országot, ugyanis az egyes tartományok eltérő módon szabályozzák az oktatás különböző színtereit. Az oktatásirányítási rendszernek további szintjei a települési szint és az oktatási intézmények szintje, vagyis a német oktatási rendszer összesen négy szintből áll (Óhidy 2008).

Ebben az eklektikában szövetségi szinten a rendszert az említett minisztérium és a kultuszminiszteri konferenciák³ teremtik meg, amelyek

¹ Bundesministerium für Bildung und Forschung [BMBF]

² Németország tartományai a következők: Baden-Württemberg, Bayern (Bajorország), Berlin, Brandenburg, Bremen (Bréma), Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen (Alsó-Szászország), Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen (Szászország), Sachsen-Anhalt (Szász-Anhalt), Schleswig-Holstein és Thüringen (Türingia) (DESTATIS 2015).

³ Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.

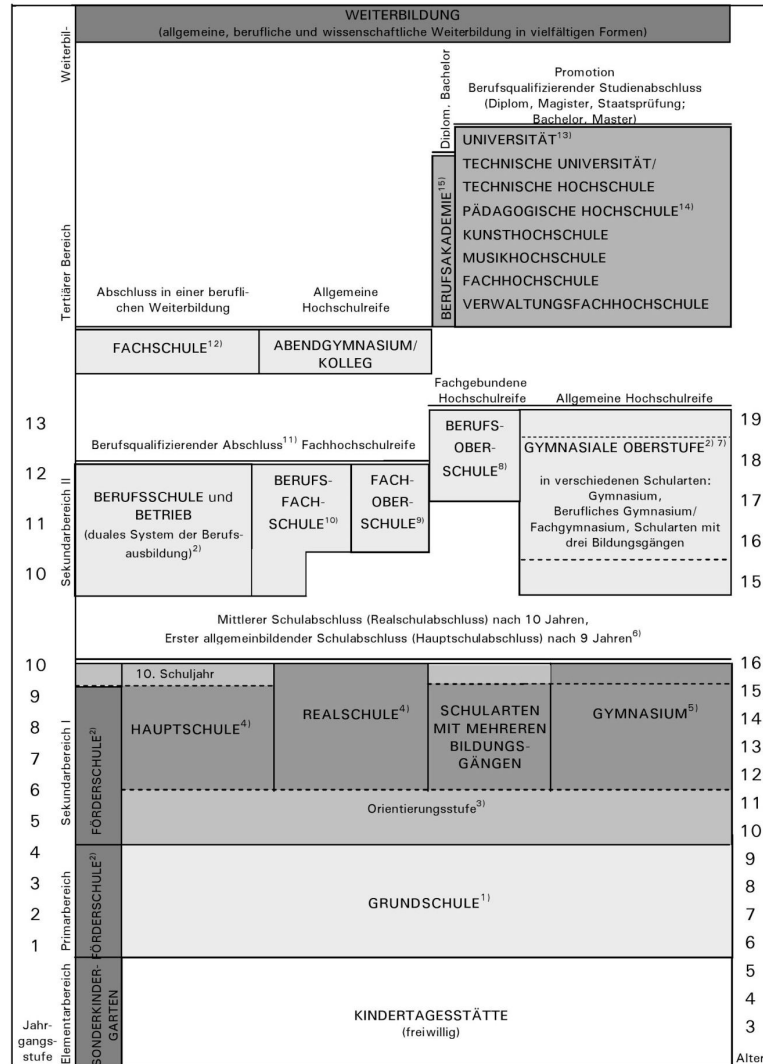
biztosítják a szükséges együttműködést az egyes tartományok között. Az első kultuszminiszteri konferenciára 1948-ban került sor (*Kultusministerkonferenz: Gründung und Zusammensetzung* 2015), és céljuk azóta is a tartományok és az egységes Németországot jelentő szövetség érdekeit összeegyeztetni, továbbá az Európai Unió, az OECD vagy az UNESCO felé képviselni. A kultuszminiszteri konferencia témái között az oktatáson túl megjelennek a tudománnyal és a kultúrával kapcsolatos kérdések is. Az oktatást tekintve a kultuszminiszteri konferenciák legfőbb feladatainak a különböző tartományokban meghirdetett képzések követelményeinek, valamint a képzések végén szereshető bizonyítványoknak az összehasonlíthatóságát; a közoktatásban, szakképzésben, illetve a felsőoktatásban folyó képzésekkel kapcsolatos minőségbiztosítást; nem utolsó sorban pedig az oktatás, a tudomány és a kultúra különböző intézményeiben zajló munka összehangolását tekintik (*Kultusministerkonferenz: Aufgaben* 2015).

Az oktatás – és minden ezzel kapcsolatos terület, például a tankönyvek kiválasztásának folyamata is (HARTUNG 2014) – tartományonként eltérő képet mutat, mivel az egyes tartományok hatáskörébe tartozik, hogy hogyan szervezik azt. A tartományok sok esetben saját oktatási törvényben szabályozzák az oktatásügyüket és ezzel kapcsolatos feladataikat: az iskolaszervezet kialakítását és fenntartását, az oktatási célokat és követelményeket, illetve a tanárok tevékenységének figyelemmel követését. A települési szint az oktatásban azt jelenti, ők felelősek azért, hogy az oktatás feltételei – például megfelelő épületek, eszközök – biztosítva legyenek. Az oktatás intézményszintű szabályozása pedig azt, hogy maga az intézmény határozza meg oktatási-nevelési elveit, pedagógiai küldetését. A fent leírtak alól kivételt jelentenek a felsőoktatási intézmények, mivel ezen intézményeknek lehetőségük van az önigazgatásra, annyi a kötelességük, hogy a tevékenységüket illetve képzéseiket akkreditációs eljárás keretében engedélyeztetniük kell a tartománynál (Óhidy 2008).

1. Németország oktatási rendszere

Németország közoktatási rendszere általában véve egységes (1. ábra), de egyes tartományok esetében apróbb különbségek figyelhetők meg. Az iskolakötelezettség 6 éves kortól kezdődik és 9 tanévet kötelező elvégezni. Természetesen itt is vannak kivételek a tartományok között. Berlinben, Brandenburgban, Brémában és Thüringiában 10 évfolyam elvégzése köte-

lező, míg Nordrhein-Westfalenben gimnáziumi tanulmányok esetében 9, minden más képzési típusban 10 osztály elvégzését írják elő. A tankötelezettség az fogyatékkal élő tanulókra is érvényes, ők a tanköteles éveket integráltan vagy számukra fönntartott intézményekben töltik el (LOHMAR – ECKHARDT 2013).



1. ábra:
Németország közoktatási rendszere
 Forrás: Lohmar – Eckhardt 2013: 30.

Az elemi iskola (1) 4 osztályos, kivéve Berlint és Brandenburg tartományt, ahol 6 osztályos a képzés. Már ettől a szinttől kezdve lehetőség van úgy nevezett támogató iskolába járni (2), amelynek a feladata a nem integrálható tanulókkal való foglalkozás. Ennek az iskolatípusnak két változata van, az egyik a tanulási zavarral küzdő gyerekek számára, ahol a cél a tanulás, míg a másik pedig a fogyatékkal élők számára, ahol a cél a szellemi fejlesztés. Érdekes jelenség a német közoktatásban az 5. és 6. évfolyamot jelentő úgynevezett orientációs szint (3). Ennek célja, hogy a tanulóknak legyen lehetőségük átgondolni, melyik lenne a legmegfelelőbb iskolatípus a tanulmányaik folytatása szempontjából, ugyanis közép szinten több iskolatípus közül is lehet választani. Az egyik lehetőség az alsó középiskola⁴ intézménye, ami 5. osztálytól 9-10. osztályig terjed. Ezen a képzési szinten megtalálható a „Hauptschule” (4), ami leginkább a magyar rendszer általános iskola felső tagozatának felel meg, továbbá a reáliskola (4), amiknek többféle elnevezése is használatos az egyes tartományokban. Szintén ezen a képzési szinten található a gimnázium (5) és az olyan középiskolák, amelyek több képzési úttal rendelkeznek, vagyis befejezésük után a tanulók nemcsak általánosan képző középiskolákban, hanem szakmát adó intézményekben is folytathatják tanulmányaikat. Ezeknek több elnevezése is használatos az egyes tartományokban. A kötelező iskolai képzési szintek után járó iskolai végzettség (6) később is megszerzhető esti iskolákban, szakiskolákban vagy egy vizsga letételével (Lohmar – Eckhardt 2013).

A magyar középiskolának megfelelő képzési szinten⁵ ugyancsak több iskolatípusból van lehetősége választani a tanulóknak. A gimnáziumi felsőfok (7) a 2012-es évtől kezdve csak 12. évfolyamig tart, megvalósítva ezzel a 8 osztályos gimnáziumi képzés lehetőségét. Ezen a képzési szinten néhány tartományban a tanulók választhatnak olyan szakmát adó iskolát (8), amelybe a középiskola elvégzése után iratkozhatnak be és egyúttal szakmai érettségit is szerezhetnek. Ez utóbbihoz legalább ötéves szakmai tapasztalat szükséges és megfelelő nyelvtudás esetén idegen nyelven is letehető ez a vizsga. A szakközépiskolában (9) a középiskolai tanulmányokra építkezve 11. és 12. osztályban olyan ismereteket kapnak a tanulók, hogy a képzés végén az általános érettségi mellett szakmai érettségit is tehetnek bizonyos feltételek teljesítése mellett. A képzés 13. osztályig

⁴ Sekundarstufe I.

⁵ Sekundarstufe II.

tart. A szakiskolai képzésben (10) egy-két éves közismereti képzést két-három éves szakmai képzés követi. Ebben az iskolatípusban a tanulóknak lehetőségük van bizonyos feltételek teljesítése mellett szakmai érettségi letételére is. A duális képzés, a szakiskolai képzés és a szakközépiskolai képzés lezárásakor a tanulók szakmai képesítővizsgát is letehetnek (11). A tanulók a szakképesítés megszerzése után szakmai továbbképzésben is részt vehetnek (12), melynek végén bizonyos feltételek mellett szakmai érettségi letételére is lehetőségük van. Az esti képzések az általános érettségi letételét biztosítják (Lohmar – Eckhardt 2013).

A terciér szektorba több, különböző típusú felsőoktatási intézmény tartozik – egyetem, műszaki egyetem, műszaki főiskola, művészeti főiskola, zeneművészeti főiskola, szakfőiskola, igazgatási főiskola, pedagógiai főiskola –, melyek alap- és mesterképzéseket kínálnak, majd továbbtanulási és -képzési lehetőséget nyújtanak a doktori fokozat, illetve az akadémiai előmenetel irányába. A felsőoktatási intézmények esetében az egyetemek (13) – és egyes főiskolák – általában egy képzési profillal rendelkeznek, például teológia, orvostudomány, filozófia, sport. A pedagógiai főiskolák (14) Baden-Württemberg esetében különböző tanárképzési szakokat kínálnak, bizonyos esetekben azonban még iskolán kívüli tevékenységek ellátására is képeznek szakembereket. A képzési akadémiák (15) intézménye csak néhány tartományban jelenik meg, gyakorlatorientált képzést nyújtva egy-egy tudományterületen, valamint duális képzést biztosítva az adott felsőoktatási intézmény és egy vállalat közreműködésével. Ezen intézménytípus másik jellegzetessége, hogy csak bachelor diplomát ad (Lohmar – Eckhardt 2013).

Bár az elmúlt években a német oktatási rendszerre is kismértékű expanzió a jellemző (BLOCH et al. 2015), ennek ellenére mégis elmondható, hogy a német közoktatási rendszer egészére jellemző a szelektivitás. Csak annyi tanulót vesznek föl az egyes intézményekbe, amennyit megfelelően tudnak képezni, illetve amennyire szükség van később a munkaerőpiacon (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012). Ugyanez a helyzet a felsőoktatásban is, ahova a bekerülést az általános érettséggel biztosítják a tanulók, majd ezt a képzést elvégezve csak egy kis százalékuk kerül be a doktorképzésbe. Ezen belül is csekély azoknak a hallgatóknak a száma, akik ösztöndíjasként vesznek részt a képzésben (Bloch et al. 2015).

2. A közoktatás-irányítás legmeghatározóbb szereplői: a fenntartók és a tanulók

A közoktatási rendszerben található intézmények különböző fenntartókhoz tartoznak Németországban is. Az állami fenntartású intézményeken túl – ide tartoznak a városok, községek, a járási jogú városok és a járások, vagy a tartományok által fenntartott intézmények – lehetőség van még különböző magán, úgy nevezett szabad fenntartású intézményekben is tanulmányokat folytatni. Ez utóbbi kategóriába tartoznak például a jóléti egyesületek, a szülői szervezetek, egyházak, de nem állami intézménynek számítanak a Waldorf-iskolák, az alternatíviskolák, a reformiskolák és a bentlakásos iskolák sem. A felsőoktatás esetében számba kell venni a magán felsőoktatási intézményeket is (Lohmar – Eckhardt 2013). ULLRICH és STRUNCK (2009) értelmezése szerint a magániskoláknak az alábbi típusai vannak: egyházi fenntartásúak, reformpedagógiai beállítottságúak, a Német Magániskolák Szövetségének tagintézményei, valamint a nemzetközi intézmények. KOINZER és LESCHINSKY (2009) a fent említett iskolatípusokon túl említést tesz még a magániskolák között az úgynevezett pót⁶- és kiegészítő⁷ iskolákról is. Ezek olyan nem állami fenntartású intézmények, melyek képzési és kimeneti követelményei megegyeznek az állami intézményekével, de magánkézben – például cégek – vannak. A kiegészítő iskolák esetében az engedélyeztetés is gyorsan megoldható, ha minden szükséges dokumentum rendelkezésre áll, és a tanárok végzettsége is megfelelő, elegendő három hónappal tanévkezdés előtt engedélyeztetni azt (Koinzer – Leschinsky 2009).

A tanulók tehát számos lehetőség közül választhatnak aszerint, hogy milyen fenntartású intézményben szeretnének tanulmányokat folytatni. Az 1. táblázat a teljes Németországra vonatkoztatva mutatja a 2013/2014-es tanévben valamilyen oktatási intézményben tanulmányokat folytató tanulók létszámát, illetve egy külön oszlopban azoknak a tanulóknak a létszámát, akik valamilyen magánintézményben végzik tanulmányaikat.

⁶ Ersatzschule.

⁷ Ergänzungsschule.

Intézménytípusok		Összes tanuló (fő)	Magánintézmények tanulói (fő)	A magánintézményekben tanulók aránya (%)
Általános képzést nyújtó intézmények	Vorklassen	10 586	1 043	9,86
	Schulkindergärten	17 110	2 839	16,59
	Grundschulen	2 708 400	89 677	3,31
	Schulartunabhängige Orientierungsstufe	97 656	6 409	6,56
	Hauptschulen	553 653	22 448	4,05
	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	453 930	25 884	5,70
	Realschulen	1 015 160	107 431	10,58
	Gymnasien	2 329 990	269 994	11,59
	Integrierte Gesamtschulen	753 231	41 987	5,57
	Freie Waldorfschulen	81 996	81 996	100
	Förderschulen	343 343	70 560	20,55
	Abendhauptschulen	963	51	5,30
	Abendrealschulen	19 423	2 984	15,36
	Abendgymnasien	17 277	4 392	25,42
	Kollegs	17 393	2 687	15,45
	Szakmai képzést nyújtó intézmények	Teilzeit-Berufsschulen	1 482 022	39 326
Berufsvorbereitungsjahr		49 230	5 165	10,49
Berufsgrundbildungsjahr in vollzeitschulischer Form		28 748	1 446	5,03
Berufsaufbauschulen		360	n. a.	n. a.
Berufsfachschulen		431 200	102 240	23,71
Fachoberschulen		136 658	12 095	8,85
Fachgymnasien		180 712	9 450	5,23
Berufsoberschulen/Technische Oberschulen		22 033	369	1,67
Fachschulen		190 965	62 354	32,65
Fachakademien		8 658	5 894	68,08
Schulen des Gesundheitswesens		149 619	112 793	75,39
Összesen	11 100 316	1 081 514	9,74	

1. táblázat:

*A tanulólétszámok intézménytípusok és fenntartók szerint a 2013/2014. tanévben.
(Forrás: DESTATIS 2015b: 3; DESTATIS 2014: 2)*

A táblázat adatai alapján megállapítható, hogy a 2013/2014-es tanévben az összes oktatásban részt vevő tanulónak 9,7%-a valamilyen, nem állami fenntartású intézményben végezte tanulmányait. Az állami és a magánintézményekben tanulók aránya intézménytípusonként más és más lehet, az 1,67%-es aránytól, ami a Berufsoberschulen/Technische Oberschulen – a szakmát adó iskolák egy típusa –, egészen a 100%-ban magánintézményekben tanulókéig – Waldorf-iskolák –, találhatók értékek. Az általános képzést tekintve a nem állami képzésben részt vevők aránya az esti gimnáziumok – Abendgymnasien – esetében a legmagasabb (25,42%), a szakmát adó képzések esetében pedig a szakmai akadémiáké – Fachakademien – (68,08%), illetve az egészségügyi intézményeké – Schulen des Gesundheitswesens – (75,39%). Érdemes még a valamilyen tekintetben akadályozott tanulók – például értelmi fogyatékosok, valamilyen tanulási zavarral küzdők számára létrehozott intézményekbe, Förderschulen –, járó tanulók arányát megfigyelni: 20,55%-uk valamilyen nem állami fenntartású intézmény tanulója.

Tartományi szinten a fenntartók szerint az általános, szakmai és egészségügyi képzésekben részt vevő tanulók és hallgatók létszámáról a 2. táblázat szolgáltató részletesebb adatokat.

Tartományok	Általános képzés tanulói összesen (fő)	Ebből <i>magán</i> általános képzés tanulói (fő)	Szakmai képzés tanulói összesen (fő)	Ebből <i>magán</i> szakmai képzés tanulói (fő)	Egészség- ügyi képzés tanulói összesen (fő)	Ebből <i>magán</i> egészség- ügyi képzés tanulói (fő)
Baden-Württemberg	1 153 093	109 250	406 312	46 261	17 208	13 312
Bajorország	1 398 839	150 009	373 596	35 246	29 048	21 194
Berlin	328 186	31 393	88 082	14 158	5 724	4 253
Brandenburg	223 696	21 597	44 048	6 486	4 443	4 263
Bréma	65 129	6 761	25 624	737	887	887
Hamburg	186 072	19 794	54 612	2 277	3 995	3 248
Hessen	635 268	44 707	189 921	6 738	11 793	6 171
Mecklenburg- Vorpommern	136 773	14 730	33 738	4 131	–	–
Alsó-Szászors- szág	869 262	53 397	275 113	19 511	11 241	10 451
Nordrhein- Westfalen	1 998 043	161 538	584 775	45 854	46 755	36 413
Rheinland-Pfalz	423 788	34 379	123 859	6 703	7 438	5 047
Saarland	92 323	7 779	34 902	1 982	3 101	2 514
Szászország	338 322	31 598	100 517	28 858	–	–
Szász-Anhalt	182 491	14 687	48 578	7 426	2 394	1 283
Schleswig- Holstein	306 560	14 662	94 744	2 262	5 592	3 757
Tübingia	182 266	14 461	52 165	9 709	–	–
Összesen	8 520 111	730 742	2 530 586	238 339	149 619	112 793

2. táblázat:

Tanulólétszámok általános, szakmai és egészségügyi képzésben tartományonként
(Forrás: DESTATIS 2015b: 3; DESTATIS 2014: 20–25)

A magán fenntartású intézmények adatai minden olyan intézményt jelentenek a táblázatban, amelyek nem állami fenntartóval rendelkeznek. Kiemelendő, hogy míg az általános képzést nyújtó intézményekbe járó tanulóknak csak 8,58%-a, a szakmai képzést nyújtó intézményekbe járók 9,42%-a, addig az egészségügyi képzésben részt vevők 75,39%-a választott valamilyen nem állami fenntartású intézményt tanulmányai színhelyéül. A szakmát adó intézmények esetében sokszor lehetőség van duális képzésben részt venni, de ettől függetlenül is gyakrabban fordul elő, hogy nem az állam, hanem például egy cég, egy szervezet, vagy az egyház a fenntartó, ezért magasabb a nem állami képzésben részt vevők aránya az általános képzésekhez képest. BONSE-ROHMANN (2011) fontos információkkal szolgál az egészségügyi intézményekben folyó munkáról, ami magyarázat arra, hogy az egészségügyi képzések miért képeznek minden statisztika, kimutatás esetében külön kategóriát. Az egészségügyi képzések jelentős része duális képzésben valósul meg, és e képzés esetén a tanulmányok ideje 3-3,5 év, míg hagyományos alapképzés esetén 4,5 év. Ha valaki egészségügyi szakembereket képző intézményben szeretne tanítani, akkor neki a szakmai végzettség mellett még a neveléstudományi mesterszak elvégzése is szükséges (Bonse-Rohmann 2011). További érdekesség, hogy három tartományból – Mecklenburg-Vorpommern, Szászország és Thüringia – nincs adat az egészségügyi képzéssel kapcsolatban. Valószínű, hogy az ezekben a tartományokban nincsen ilyen képzés, ezért az itt élőknek más tartományok intézményeiben kell a választott egészségügyi szakmát elsajátítaniuk.

A továbbiakban a tanárképzéssel kapcsolatos legfontosabb információkat gyűjtöttük össze. Bemutatjuk a tanárképzés rendszerét, a tanári karrierutak lehetőségeit, a tanárok szakmai ellenőrzését és minősítését, a tanár-továbbképzési rendszert, a tanárképzésben és továbbképzésben részt vevők közötti együttműködést, valamint kitérünk a finanszírozásra is.

3. A tanárképzés rendszere Németországban

A tanárképzés, csak úgy, mint a közoktatás is, a 16 tartományban különbözőképpen épül föl. Abban azonban minden tartomány egységes, hogy a tanárképző helyek az elméleti modulokért felelősek és a tanárképzés során előforduló többféle gyakorlatot az iskolákkal szorosan együttműködve szervezik. Az elméleti képzést záró államvizsga után a tanárje-

lölteknek hosszabb-rövidebb ideig úgy nevezett előkészítő gyakorlaton kell részt venniük, majd a második államvizsga után válnak képzett tanárrá. A továbbiakban tehát a tartományi tanárképzés intézményeit majd pedig az elméleti és gyakorlati képzés sajátosságait ismertetjük.

3.1. A tartományok tanárképző intézményei

A képzések összehangolását az állam részéről a szakemberek a kultuszminiszterek konferenciáján végzik (TERHART 2008), másrészt pedig a tanárképzési központok együttműködését a www.lehrerbildung.de honlap is segíti (*Presseerklärung...* 2015). A képzési sajátosságok alapján az alábbiakban mintegy klaszterekbe foglalva próbáljuk meg bemutatni a tanárképzés legfontosabb jellemzőit.

A németországi tanárképzésben részt vevő hallgatóknak a magyarországi gyakorlathoz hasonlóan korosztályok szerinti képesítést adnak az egyes tartományi képzőhelyeken. Ezek alapján a minősítéseknek hat csoportja különíthető el, melyeket a 3. táblázat szemléltet aszerint, hogy az egyes tartományokban a hallgatóknak milyen képzésekben van lehetőségük részt venni.

Az Alsó-Szászországban, illetve Türingiában zajló tanárképzésről nincsenek részletes információk, csak annyi, hogy Alsó-Szászországban iskolatípusonként képzik a tanárokat, de nem minden felsőoktatási intézményben, illetve tanárképzési intézetben van erre lehetőség, Türingiában pedig a türingiai tanárképzési törvény szabályozza szintén iskolatípusok szerint a tanárok képzését. A többi 14 tartományról elmondható, hogy felső-középiskolai – Magyarországon ez a középiskolai tanári képesítésnek felel meg – és a szakmai tárgyakat oktató tanárok képzése minden tartományban megjelenik. Az általános iskolai tanítók képzése, illetve az úgynevezett „támogató tanárok” – Magyarországon ez leginkább a gyógy- és fejlesztő pedagógus végzettségnek felel meg – képzése 12 tartományra jellemző. 11 tartományban képeznek tanárokat az alsó-középiskola számára és csak háromban olyanokat, akiknek a képesítése egyaránt érvényes az általános iskolákban és az alsó-középiskolában is (Kultuszministerkonferenz 2014).

Tartományok	1. ált. isk. tanító	2. ált. isk. és alsó- középis- kolai tanár	3. (alsó-) közép- iskolai tanár	4. (felső-) közép- iskolai tanár	5. szakmai tárgyakat oktató középis- tanár	6. „gyógy- és fejlesztő” pedagógus
Baden- Württemberg	X	X	X	X	X	X
Bajorország	X		X	X	X	X
Berlin	X			X	X	
Brandenburg	X		X	X	X	X
Bréma	X			X	X	X
Hamburg		X		X	X	X
Hessen	X		X	X	X	X
Mecklenburg- Vorpommern	X		X	X	X	X
Alsó-Szászország	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Nordrhein- Westfalen	X		X	X	X	X
Rheinland-Pfalz	X		X	X	X	X
Saarland		X	X	X	X	
Szászország	X		X	X	X	X
Szász-Anhalt	X		X	X	X	X
Schleswig-Holstein	X		X	X	X	X
Tübingia	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.	n. a.
Összesen	12	3	11	14	14	12

3. táblázat:

*A különböző iskolatípusokra szóló tanárképzések tartományi megoszlásában
(Forrás: Kultusministerkonferenz 2014: 4–6.)*

A tanárképzés a németországi tartományokban a legtöbb esetben az egyetemeken és/vagy úgynevezett tanárképző centrumokban zajlik, e centrumok többsége azonban egy-egy felsőoktatási intézményben található. Alsó-Szászország esetében például csak olyan felsőoktatási intézményekben van tanárképzés, melyeknek egyébként is tanárképzési arculatuk van. Vannak azonban olyan tartományok is, ahol minden tartományi egyetem jogosult tanárképzésre: Baden-Württemberg, ahol mind a kilenc

egyetemnek van engedélyezett tanárképzése, Bajorország, ahol nemcsak a tanárképző centrumok jogosultak, hanem olyan intézmények is, amelyek képzései összevethetőek az egyetemi képzésekkel. Hessen tartományban; továbbá Nordrhein-Westfalenben – a felsőoktatási törvény 30. §-ának megfelelően – minden egyetemen lehetőség van tanárképzést indítani. Rheinland-Pfalz esetében is hasonló a helyzet, ahol négy egyetemnek összesen öt székhelyén van a minisztérium által is engedélyezett tanárképzési központja. Mecklenburg-Vorpommernben pedig Rostock székhellyel egyetlen tanárképzési és oktatáskutató centrum működik, amelynek a feladatai a különböző egyetemekre vannak szétosztva, így tulajdonképpen tartományszerte foglalkoznak tanárképzéssel. Kilenc tartományban csak egy, vagy csak néhány tanárképzési központban folyik a tanárképzés (4. táblázat) (Kultusministerkonferenz 2014).

Tartományok	Tanárképzési központok
Berlin	Zentrum für Lehrerbildung (Freie Universität Berlin)
	Professional School of Education (Humboldt-Universität zu Berlin)
	Servicezentrum Lehrerbildung (Technische Universität)
Brandenburg	Universität Potsdam
Bréma	Zentrum für Lehrerbildung
Hamburg	Zentrum für Lehrerbildung Hamburg (ZLH)
Saarland	Zentrum für Lehrerbildung
Szászország	Zentrum für Lehrerbildung, Schul- und Berufsbildungsforschung der Technischen Universität Dresdens (ZLSB)
	Zentrum für Lehrerbildung und Schulforschung der Universität Leipzig (ZLS)
	Zentrum für Lehrerbildung der Technischen Univ. Chemnitz (ZLB)
Szász-Anhalt	Zentrum für Lehrerbildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
	Zentrum für Lehrerbildung an der Otto-von-Gueriche-Universität Magdeburg
Schleswig-Holstein	Christian-Albrechts-Universität zu Kiel
	Universität Flensburg
Türingia	Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung an der Friedrich-Schiller-Universität Jena
	Erfurt School of Education an der Universität Erfurt

4. táblázat:

*Kilenc tartomány megnevezett tanárképzési központjai
(Forrás: Kultusministerkonferenz 2014: 4–6.)*

A felsorolt tartományokban többnyire csak tanárképző helyként működnek a megnevezett központok, de Szászországban és Tübingiában vannak olyan centrumok is, melyeknek jelentős az oktatáskutatással kapcsolatos tevékenysége is. A másik érdekesség, hogy Berlin – bár az ország fővárosa, de egy tartományi jogú város – három tanárképzési központtal is rendelkezik, csakúgy, mint Szászország, ahol szintén három ilyen centrum található.

3.2. A tanárképzés felépítése és elméleti moduljai

Németországban a magyar képzési rendszerhez képest jelentős eltérés, hogy az óvodapedagógus-képzés nem a felső-, hanem a középfokú oktatáshoz tartozik, és szakközépiskolákban sajátítják el a szakmát az arra jelentkezők (TERHART 2008). A tanárképzésre jelentkezők nem vesznek részt felvételi vizsgán, és a képzés elvégzése után sem kell semmilyen alkalmassági felmérésen átesniük ahhoz, hogy tanári állást kaphassanak (OECD 2014). A tanárképzést tekintve két rendszer létezik egymás mellett, az egyik a bachelor-master osztott képzés, a másik pedig egy osztatlan képzés, aminek a végén az első diploma már tanításra jogosít. A tartományok megoszlása a képzéstípusok között a következő: Baden-Württembergben mindkét típusra van példa, azonban az osztatlan van túlsúlyban, csakúgy, mint Bajorországban, Hessenben, Mecklenburg-Vorpommernben, Saarlandban, Szász-Anhaltban. A bachelor-master képzések egymás mellettségére látható példa Tübingiában is, de itt az osztott képzés a hangsúlyos. Csak bachelor-master osztott képzésben vesznek részt a hallgatók a következő tartományokban: Berlin, Brandenburg, Bréma, Hamburg, Alsó-Szászország, Nordrhein-Wesfalen, Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein. Szászországban pedig kizárólag osztatlan képzéseket kínálnak (Kultusministerkonferenz 2014).

A tanárképzés képzési struktúráját tekintve az egyes tartományok jelentős eltéréseket mutatnak. Alapjában véve azonban elmondható, a tartományok képzései megegyeznek abban, hogy a szakmai gyakorlatokat megelőzően, az első fázisban a hallgatók a felsőoktatási intézményekben szaktantárgyi ismereteket, szakmódszertani ismereteket és neveléstudományi – esetenként ezzel együtt pszichológiai – ismereteket sajátítanak el. Ez a főszak esetében 8-9 félévet, mellékszak esetében 6-7 félévet jelent, azonban a megszerezhető ismeretekhez változó kreditérték társul (5. táblázat) (Kultusministerkonferenz 2014, Terhart 2008).

Tartományok	Szaktantárgyi ismeretek	Szaktantárgyi ismeretek	Neveléstudomány (és pszichológia)
Baden-Württemberg	140–200	0 (integrált) – 82	22–60
Bajorország	54–184	20–82	35–43
Berlin	130–175	53–67	32–38
Brandenburg	165–210	18–36	30–65
Bréma	45–144	18–120	15–93
Hamburg	60–170	11–22	40–80
Hessen	60–224	9–120	0 (integrált) – 65
Mecklenburg-Vorpom.	150–210	0 (integrált) – 30	30–90
Alsó-Szászország	60–120	60–95	45–90
Nordrhein-Westfalen	154–221	15–45	38–84
Rheinland-Pfalz	154–214	23–32	34–54
Saarland	139–202	16–25	48
Szászország	50–165	15–90	35–40
Szász-Anhalt	65–155	30–85	35–38
Schleswig-Holstein	140–200	0 (integrált) – 36	24–70
Türingia	55–205	15–139	30–40

5. táblázat:

*A tanári képesítések moduljainak minimum és maximum kreditszámai
(Forrás: Kultusministerkonferenz 2014: 17–38.⁸)*

Bizonyos esetekben, Baden-Württembergben, Hessenben, Mecklenburg-Vorpommernben vagy Schleswig-Holsteinben találhatunk példát arra is, hogy a szakmódszertani ismereteket a szaktantárgyi ismeretek közé integrálták, sőt akár a neveléstudományi kérdéseket is más modulokkal együtt integráltan kezelik. A táblázatban az egyes modulok esetében a legkisebb eltérést mutató értékeket a szürke szín jelzi, míg a legnagyobb eltérést a vastagkeretes szürke szín mutatja, így a szaktantárgyi ismeretek esetében a legegységesebb a helyzet Berlinben, a szakmódszertan tekintetében Hamburgban, míg a neveléstudományi ismereteknél Saarland tartományban. A legnagyobb eltérést a szaktantárgyi ismeretekből Szász-Anhalt, a szakmódszertani modul esetében Baden-Württemberg, míg a neve-

⁸ A táblázatban szereplő értékek csak az adott tartományban, az adott modulból megszerzendő legalacsonyabb és legmagasabb kreditszámot mutatják, ezért nem átlagolhatók.

léstudományi ismeretek esetében Hessen mutatja. Hamburg és Bréma esetében igaz az, hogy a kevés számú képzőközpont indokolhatja a kreditek közötti kismértékű eltérést, míg Baden-Württemberg, Hessen és Szász-Anhalt esetében ennek az ellenkezője lehet a magyarázat. A kivételt Berlin jelenti, ahol bár három tanárképző intézet is működik, mégis viszonylag egységesek a képzések során megszerzhető kreditpontok tekintetében.

3.3. A tanárképzés gyakorlati oldala

A németországi tanárképzés egyik legszembevetőbb különbsége a magyarországihoz képest az, hogy nagyobb arányban és többféle gyakorlat-típust tartalmaz. Alapjában véve elmondható, hogy a felsőoktatási intézményekben végzett tanulmányok és az ezeket lezáró első államvizsga után a tanárjelölteknek egy úgy nevezett előkészítő gyakorlatot és a gyakorló tanítást is abszolválniuk kell. Ezt követi a második államvizsga (Terhart 2008, ÓHIDY 2010). A két államvizsga közötti gyakorlatokat a tanárjelöltek egy, a már ténylegesen dolgozó tanárokéhoz képest alacsonyabb fizetésért végzik (BLÖMEKE 2009).

Baden-Württembergben, Bajorország, Hessenben, Nordrhein-Westfalenben és Saarlandban a tanulmányok ideje alatt néhány hetes bevezető-, szakmai és záró gyakorlaton túl a hallgatóknak egy szemeszteren keresztül kell iskolai gyakorlatot teljesíteniük. Bajorországban heti egy nap kötelező, valamint ezen felül még egy 150–160 órás pedagógiai-didaktikai gyakorlatot is teljesíteniük kell a hallgatóknak. Szintén heti egy nap kötelező a féléves gyakorlat során Saarlandban is, azonban ebben a tartományban két féléves ez a gyakorlat típus (Kultusministerkonferenz 2014).

Az alap- és a mesterképzés során is kell gyakorlatot teljesíteniük a hallgatóknak a következő tartományokban: Berlin, Brandenburg, Bréma, Hamburg, Rheinland-Pfalz és Schleswig-Holstein. Berlinben az alapképzésben a főszakból, mesterképzésben pedig a minor szakból kell gyakorlatot teljesíteni, míg Brandenburg és Bréma esetében alapképzésben egy legalább hathetes, míg mesterképzésben egy egész féléves tanítási gyakorlat vár a hallgatókra. Hamburgban alapképzésben általában négyhetes, míg mesterképzésben egy-két napot igénybe vevő féléves gyakorlatot kell teljesítenie a hallgatóknak. Az előbb említettektől azonban teljesen eltér a rheinland-pfalzi gyakorlat, ami alap- és mesterképzésben is körülbelül 3-6 hetes. Szintén 3-6 hetes gyakorlatot kell teljesíteniük az alapszakos hallgatóknak Schlesweig-Holsteinben is, azonban ebben a tartományban a

mesterképzésben már egy féléves gyakorlat is kötelező (Kultusministerkonferenz 2014).

Vannak olyan tartományok is, melyek az előbbieken említettektől valamilyen irányban eltérnek, például mert kevesebb gyakorlatot tartalmazó tanárképzést folytatnak. Ilyen tartományok Mecklenburg-Vorpommern, ahol az egész képzés során összesen 15 hetet, vagy Alsó-Szászországban 18 hetet kell gyakorlatként teljesítenie a hallgatóknak. Tübingiában pedig a két véglet létezik. Van olyan tanárképzés, amelyben csak iskolai gyakorlat van, de ez nem komplex dolog, vagy pedig csak egy féléves-éves összefüggő gyakorlatot tartalmaz (Kultusministerkonferenz 2014).

A sikeres első államvizsgát követően a tanárjelöltek minden tartományban egy úgynevezett előkészítő gyakorlatba⁹ kerülnek, ami leginkább a magyarországi összefüggő tanítási gyakorlat és a gyakornoki státusz keverékének mondható. Ebben a szakaszban a németországi tanárjelöltek már a felsőoktatási intézményekben lezárták tanulmányaikat, mivel az előkészítő gyakorlat feltétele minden tartományban osztatlan képzés esetében az államvizsga, osztatlan képzés esetében a mesterdiploma megléte. Ennél több feltételt is szabnak az egyes tartományok, azonban a lezárt felsőoktatási tanulmányok követelménye mindegyik esetben megegyezik. Az előkészítő gyakorlat a felsőoktatási intézmények és/vagy tanárképzési központok, illetve a gyakorlati helyek szakembereinek együttműködésével valósul meg (Kultusministerkonferenz 2014, Terhart 2008).

Az előkészítő gyakorlat folyamán a tanárjelölteknek olyan felkészítésben és támogatásban van részük, mint ami a magyar gyakorlatban az összefüggő tanítási gyakorlatra jellemző: szakszemináriumok, hospitálások, vezetőtanári felügyelettel és önállóan tartott órák, adott esetben gyakorlatot záró vizsgatanítások. Az előkészítő gyakorlat időtartama az egyes tartományokban különböző, 12-24 hónap. 16 hónap Szász-Anhaltban, 18 hónap Baden-Württembergben, Berlinben, Brandenburgban, Brémában, Hamburgban, Mecklenburg-Vorpommernben, Alsó-Szászországban, Nordrhein-Westfalenben, Rheinland-Pfalzban, Saarlandban, Schleswig-Holsteinban, 21 hónap Hessenben, és 24 hónap Bajorországban. Szászországban két típus működik egymás mellett, van, ahol 12 és van, ahol 24 hónap az előkészítő gyakorlat ideje. Tübingiában 18 hónap jelenleg az általános iskolai tanítók előkészítő gyakorlata, de 2015. október 1-jével ez 12 hónapra rövidül, míg jelenleg 24 hónap a többi tanárképzéshez tartozó előkészítő

⁹ Vorbereitungsdiens.

gyakorlat ideje, de ezek majd szintén 2015. október 1-jétől 18 hónapra rövidülnek (Kultusministerkonferenz 2014).

Az előkészítő gyakorlat után a vizsgatanítások száma is eltérő az egyes tartományokban. Kettő óra megtartása kötelező a következő tartományokban: Berlin, Brandenburg, Bréma, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Alsó-Szászország, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Szász-Anhalt, Schleswig-Holstein és Thüringia. Bajorországban három vizsgatanítás kötelező, míg Baden-Württembergben iskolatípusonként változó a zárótanítások száma. A gimnáziumban és a szakmát adó iskolákban három óra megtartása kötelező, míg az alap-, alsó- és felső-középsiskolában, a reáliskolában és a támogató iskolákban kettő. Szászországban a tanárképzés típusától függően kettő vagy négy óra megtartása kötelező. A zárótanítás mellett Berlin kivételével minden tartományban kötelező szóbeli vizsgát is tenni, illetve egyedül Schleswig-Holsteinban van a vizsgának írásbeli része is. Továbbá minden tartományban kötelező egy házi dolgozatot is készíteni. A vizsgának még egy prezentációs része is van Berlinben – kettő választandó a házi dolgozat, a gyakorlat során a szakmai fejlődésről összeállított portfólió, a szóbeli vizsga és a prezentációs vizsga közül – és Rheinland-Pfalzban, ahol a feladat az egyik tantárgyhoz kapcsolódóan egy tanítási egység bemutatása. Szász-Anhaltban pedig az iskolát érintő jogból kötelező tesztet írnia a tanárjelölteknek (Kultusministerkonferenz 2014, NEB 2009).

Az első és második államvizsga közötti időszak is eltéréseket mutat, egyrészt az első államvizsga előtti tanulmányokhoz képest, amikor inkább az elméleti ismeretek megszerzése a hangsúlyos, az első államvizsga után pedig a gyakorlati tapasztalatok, ismeretek megszerzése kerül előtérbe (KOTTHOFF – TERHART 2013). Másrészt az egyes tartományokban eltérések tapasztalhatók a két államvizsga közötti időszakban a szerkezetet, a képző szakembereket illetve a tartalmi szempontokat is figyelembe véve. A két államvizsga között minden tartományban a tanárképző helyek és a gyakorlatot biztosító iskolák valamilyen arányú együttműködése valósul meg. Ez lehet fele-fele arányú, de az egyik vagy másik irányba eltolódó is. A szerkezeti és képző szakember helyzetet tekintve Baden-Württembergben a tanárképző helyek abszolút dominanciája figyelhető meg, míg Bajorországban még nincs kiépítve az együttműködési rendszer, de valószínűleg fele-fele arányú lesz. Fele-fele arányú a közös munka Hessenben és Alsó-Szászországban, valamint Mecklenburg-Vorpommerben is, bár ez

utóbbiban nem nagyon jelenik meg ilyen jellegű munka. Inkább a tanárképző helyek dominanciája figyelhető meg a közös munka során az alábbi tartományokban: Rheinland-Pfalz, Saarland, Schleswig-Holstein, Szász-Anhalt, Szászország, Thüringia; míg a közös munkában inkább a gyakorlóiskolák dominálnak Brandenburg, Bréma, Hamburg és Nordrhein-Westfalen esetében. Egyértelmű iskolai dominancia figyelhető meg Berlinben (Kultusministerkonferenz 2014).

Tartalmi szempontból az első és második államvizsga közötti szakasz esetében a tanárképző helyek abszolút dominanciája jelenik meg Hessenben és Schleswig-Holsteinban, míg teljesen iskolai dominancia jelenik meg Berlinben, Hamburgban, Szászországban. A két államvizsga közötti tananyag tartalmán fele-fele arányban osztoznak a tanárképző helyek és a gyakorlóiskolák Alsó-Szászország, Baden-Württemberg, Bajorország, Brandenburg, Szász-Anhalt esetében. A közös munkában inkább a tanárképző helyek játszanak szerepet Brémában, Rheinland-Pfalzban, Schleswig-Holsteinban és Thüringiában, míg ebben a kérdésben inkább a gyakorlóiskoláknak van nagyobb szerepe Nordrhein-Westfalenben (Kultusministerkonferenz 2014).

A feladatok „kiosztásával” nemcsak a feladat és a szakemberek elosztása történik meg, hanem a minőséget is biztosítottak látják ez által. Érdekes megfigyelni, hogy az egyes tartományokban nem egyforma a dominancia a szerkezetet, a képző szakembereket illetve a tartalmi tényezőket tekintve. A tartományok felében – Bajorországban, Berlinben, Alsó-Szászországban, Nordrhein-Westfalenben, Rheinland-Pfalzban, Saarlandban, Schleswig-Holsteinban és Thüringiában – megegyezik a munkamegosztás mind a szerkezetet, mind a képző szakembereket és a tartalmat tekintve, míg a többi tartományban valamilyen irányba történő eltolódás figyelhető meg.

A második záróvizsga letételével zárul le teljesen egy hallgató számára a tanárképzés. Szakmai tudásukkal és a többféle gyakorlaton szerzett ismereteikkel felvértezve kerülnek állásba, de természetesen még nincs vége az ismeretek bővítésének, mivel a tanárképzés utolsó eleme egyben már tulajdonképpen a munkába állás fázisát is jelenti. Az ebben a szakaszban lévő tanárok számára továbbképzéseket szerveznek, amelyeken egyes tartományokban kötelező a részvétel.

4. A tanári karrierutak és továbbképzések

A tanári szak elvégzése után a tanárokat a tanfelügyelőségek nevezik ki a tartományon belül, az elhelyezkedési esélyek pedig a mindenkori, adott tantárgyakat érintő tanárhiánytól vagy éppen túlképzéstől függenek. A munkakezdés után néhány évvel kapják meg a tanárok a végleges kinevezésüket, és 10-12 év múlva érik el azt a pozíciót, amikor már nem lehet felmondani az állásukat. Az egyes tartományokban különböző mind a közoktatási, mind pedig a tanárképzési rendszer, ezért viszonylag bonyolult a lakóhelyhez képest egy másik tartományban a tanárképzésben részt venni vagy tanári állást kapni (Terhart 2008). Természetesen nem lehetetlen, de akadnak nehézségek, mivel például nem minden tartományban van lehetőség az összes iskolaszinten elvárt tanárképzésben részt venni (vö. 3. táblázat), vagy egyes szakok-szakpárok sem minden tartományban léteznek egyformán (Terhart 2008).

A továbbiakban a tanár-továbbképzés fejezethez kapcsolódva mutatjuk be a kezdő tanárok számára összeállított továbbképzéseket. Hasonlóan a tanárképzés bemutatásához, a továbbképzések esetében is, ahol lehetséges, megpróbáljuk mintegy klaszterekben bemutatni az egyes tartományok által nyújtott lehetőségeket. Lényeges különbség azonban a magyarországi gyakorlathoz képest, hogy Németországban a hangsúly a tanárok folyamatos szakmai fejlődésén van, a tanárok saját igénye a további ismeretek szerzése, és ennek csak egy eleme a szervezett tanár-továbbképzésben való részvétel. A tanár-továbbképzési rendszerek komplex bemutatását tehát nemcsak a 16 tartomány különbözőségei, hanem ezzel a szakmai fejlődéssel kapcsolatos szemlélet is tovább nehezíti.

4.1. A tanárképzést követő bevezető támogatási rendszer (lehetősége)

Bajorország, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen, Saarland és Schleswig-Holstein kivételével a frissen végzett tanároknak minden tartományban ildomos szinte a munkakezdéssel egy időben továbbképzésekben is részt venni. Rheinland-Pfalz esetében a tanár-továbbképzések újrastrukturálása zajlik éppen, ezért jelenleg nincsen ilyen, a kezdő tanárok számára meghirdetett továbbképzés. A legtöbb tartományban ez lehetőségként merül fel, azonban Brandenburgban kötelezők, míg Brémában részben kötelező ezeket a továbbképzéseket teljesíteni. Hamburgban a kétéves képzés első évét kötelező teljesíteni, a második év szabadon választható (Kultusministerkonferenz 2014).

A továbbképzések időtartama is változó: Baden-Württembergben továbbképzési sorozatról van szó, ami a 2. és 4. tanítási év között, hat egész napos konzultációval valósul meg. Berlinben csak egyéves ez a továbbképzés, Brandenburgban, Brémában, Szászországban, Szász-Anhaltban és Thüringiában kétéves, míg Alsó-Szászországban hároméves képzés teljesíthetnek a jelentkezők. Ezekben a továbbképzéseken tartalmukat tekintve Baden-Württembergben, Szászországban, Szász-Anhaltban és Thüringiában a tanári munkával kapcsolatos modulokat lehet teljesíteni, Berlinben, Brandenburgban, Brémában és Hamburgban pedig a továbbképzések lehetőséget nyújtanak a tartományban dolgozó kollégák megismerésére, és adott esetben esetmegbeszéléseknek a színterei is (Kultusministerkonferenz 2014).

A továbbképzések szervezőit tekintve Baden-Württembergben regionális tanár-továbbképzésről van szó, míg Berlin, Brandenburg, Bréma, Hamburg, Alsó-Szászország, Szász-Anhalt esetében az úgynevezett tartományi intézetek foglalkoznak ezzel. Szászországban tartományi irányítással, de külső képző végzi a továbbképzést. Thüringiában pedig a tanárképzések a tartományi oktatási minisztérium, a tanár-továbbképzéssel foglalkozó tartományi intézet, az oktatási hivatalok, az állami iskolák és a felsőoktatási intézmények együttműködésével valósulnak meg (Kultusministerkonferenz 2014).

4.2. Tanár-továbbképzések a tanári karrier során

Németországban az egyik cél a már bevált iskolai hagyományok áthagyományozása a kezdő tanárookra, ezért a továbbképzések nem teljes mértékben hatásos eszközei a szakmai fejlődésnek (Óhidy 2010). Ettől függetlenül és kimondatlanul a tanári létnek önmagában elvárása a folyamatos önképzés, az „önállóan irányított tanulásszervezés” (ÓHIDY 2011: 9), illetve a továbbképzéseken való részvétel, amit tulajdonképpen a tanárképzés negyedik részének tekintenek (EDELHOFF et al. 2003), valamint a tanárok kötelezettségének tartják (STÉGER 2013). Még a 2008-as és 2010-es tanulmányok között is olvashatunk arról, hogy nem követik nyomon a tanárok továbbképzéseken való részvételét, továbbá annak sincsen negatív következménye, ha valaki nem vesz részt ilyen továbbképzéseken. A tanárok teljesítményét csak akkor ellenőrzik, ha ez a betöltendő pozíció szempontjából elengedhetetlen (Terhart 2008, Óhidy 2010).

A tanár-továbbképzéseknek nem tulajdonítanak nagy jelentőséget Németország tartományaiban – mindegy, hogy intézményen belül szervezett vagy központilag –, ezért is javasolta Terhart (2008), hogy a tanár-továbbképzéseket kötelezővé kell tenni. De nemcsak a tanár-továbbképzések hiányoznak, hanem például a tanárképzésben részt vevő mentortanárok számára sem szerveznek felkészítő gyakorlatokat, hanem pályázás után a jelentkezők közül kiválasztják a feladatra a leginkább alkalmasakat (MÖHLE 2008). Ez utóbbihoz – ahogy néhány tartományban már a tanári tanulmányok során is – a már pályán lévő pedagógusok készíthetnek portfóliót (Neß 2009), ami a szakmai előmenetelben történő változások bemutatására alkalmas eszköz (Stéger 2013).

A portfólióval kapcsolatban Stéger 2013-ban arról számol be, hogy minden tanárnak kötelező készíteni, mert ezzel tudják az iskolavezetők évente ellenőrizni a tanárok szakmai fejlődését. Ebbe minden elvégzett továbbképzésről kapott igazolást, beszámolót gyűjteni kell, és az egyes, formális továbbképzések különböző pontszámot érő kategóriákba kerülnek. Háromévente összesen 150 pontot kell gyűjteniük a tanároknak, amiből például szakirodalom olvasása 10 pont, egy konferencián vagy tréningen való részvétel és az erről készített beszámoló 15 pont (Stéger 2013).

Lohmar és Eckhardt (2013) ezzel összefüggésben azt írja, elvárás a tanároktól, hogy a szakmai, didaktikai és pedagógiai-pszichológiai kompetenciákat folyamatosan bővítsék, amikhez különböző továbbképzéseken kell részt venniük. Abban az esetben, ha a kiválasztott továbbképzés tanítási időszakra esik, a tartománynál engedélyeztetni kell az azon való részvételt – így gondoskodnak ugyanis a szakszerű helyettesítésről. A tanár-továbbképzéseknek központi, regionális és helyi szintje van. Ez utóbbi magában foglalja az iskoláknak a saját maguk számára szervezett képzéseit is. A tanár-továbbképzések rendszere tartományonként eltérő nemcsak tartalmában, a képzés típusában – például szakmai konferencia, szemináriumok –, de abban is, hogy állami, egyházi vagy más „fenntartóhoz” tartoznak (Lohmar – Eckhardt 2013).

A tanár-továbbképzések viszonylagos népszerűtlen megítélésétől függetlenül – ez adódhat többek között abból is, hogy a továbbképzéseken való részvétel nem jelent előnyt például fizetésemelés esetén, esetleg csak akkor, ha valaki más pozícióra, például iskolaigazgatóira jelentkezik (Lohmar – Eckhardt 2013; Stéger 2013; BIKICS 2013) – minden tartományban működik egy vagy több tartományi intézet, melyeknek többek

között tanár-továbbképzések szervezése a feladata. Ezek az intézetek adott esetben az iskolákkal és a felsőoktatási intézményekkel is együttműködve alakítják ki a képzéseket, amik lehetnek például workshopok, konferenciák, online-kurzusok (*Landesinstitute* 2015; Edelhoff et al. 2003). Ez utóbbiak egyre népszerűbbek a tanárok körében (Stéger 2013). Az adott évben szervezett továbbképzésekről katalógus készül, ami az adott tartomány minden iskolájában megtalálható, illetve online is elérhető (Bikics 2013).

Országos szinten 2000 óta működik a tanártovábbképzések támogatását megcélzó egyesület¹⁰, és megpróbál folyamatosan lépést tartani a tanárképzéssel valamint a tanár-továbbképzéssel kapcsolatos változásokkal (Edelhoff et al. 2003). Az egyesület munkatársai szakmai napokat szerveznek, kiadják a Tanár-továbbképzési Fórum¹¹ című folyóiratot, online hírlevelet szerkesztenek, a honlapjukon különböző szolgáltatások vehetőek igénybe, valamint lehetőséget adnak szintén a honlapjukon keresztül különböző projektek és munkacsoportok kialakítására, de maguk is szerveznek néha különböző kutatási projekteket (*Vereinsziele und -aufgaben* 2015; *Links zu...* 2015). Emellett kapcsolatot tartanak a különböző németországi magán- és állami szervezetekkel illetve hasonló külföldi szervezetekkel, legyenek azok központi, regionális, iskolán belüli vagy egyszerűen csak továbbképzési szervezetek (Edelhoff et al. 2003).

Az egyes továbbképzések tanárok általi pozitív vagy negatív megítélése mögött az anyagi tényező is húzódhat a háttérben. Ez egyrészt a továbbképzéseken való részvétel anyagi támogatását jelenti, mivel a tanároknak saját maguknak kell állniuk a részvételi költségeket. Az iskolák ugyanis csak 40€-t kapnak fejenként évente a közösségi továbbképzések megszervezésére (Stéger 2013). A külső továbbképzések finanszírozása pedig lehet önköltséges, részben önköltséges, ingyenes, vagy azok számára ingyenes, akik pályázatot adtak be az adott továbbképzésen való részvételre és ott elnyerték a részvételi jogot. A továbbképzések finanszírozásában előfordul differenciálás, például csak az adott tartomány pedagógusainak továbbképzését támogatják, akik a továbbképzés helyszínével egy tartományban élnek, esetleg egy-egy kurrens témához vagy szakmód-szertanhoz szorosan kötődő továbbképzéseket támogatnak, de például egy színház- vagy üzemlátogatást már nem. Szövetségi szinten pedig legin-

¹⁰ Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB).

¹¹ FORUM Lehrerfortbildung.

kább közvetett módon jelenik meg a továbbképzések finanszírozásának kérdése, vagyis nem a továbbképzésben résztvevők, hanem a képzést szervező intézmények, szervezetek kapják meg a támogatást és ők rendelkeznek a felhasználással (Bikics 2013). A továbbképzések támogatásának anyagi oldala másrészt a továbbképzések megszervezésében mutatkozik meg, kevés a kínálat és azok fejlesztésére is kevés pénz jut – nem úgy, mint magára a tanárképzésre (Kotthoff – Terhart 2013).

5. Összegzés

Németország közoktatási és tanárképzési rendszeréről összességében véve elmondható, hogy erősen decentralizált, bár országos szinten a kultuszminiszteri konferenciák és az ott hozott döntések igyekeznek valamennyi egységességet hozni az oktatási rendszerbe. Az egyes tartományok saját iskolarendszerrel rendelkeznek, melyekhez a saját tanárképzési helyeiken képeznek megfelelő tanerőt. Ennek előnye, hogy a végzett pedagógusok teljes mértékben megfelelnek majd az intézményi elvárásoknak, hátránya viszont, hogy ez a decentralizált rendszer majdnem lehetlenné teszi az egyes tartományok közötti átjárást, legyen szó tanulmányi vagy más okból eredő mobilitási szándékról. Az egyes tartományok esetében nemcsak a képzési és tanítási gyakorlat tér el, hanem adott esetben a szakok-szakupárok sem egyeznek meg. A decentralizált szerkezet előnye azonban, hogy a tanárképzéssel kapcsolatban tulajdonképpen 16, részben vagy teljesen különböző modell létezik egymás mellett, ami a tanárképzési gyakorlatok vizsgálata szempontjából nemcsak változatosságot jelent, hanem több megoldási javaslatot is mutat egy-egy tanárképzéssel összefüggő problémára.

A tanár-továbbképzésekkel kapcsolatban a decentralizált szerkezet megnehezíti az ezirányú kutatások végzését. A német tanárképzés gyakorlatilag befejeződik a tanulmányok után a legtöbb tartományban kötelező továbbképzéssel, inentől kezdve pedig a pedagógusok egyéni döntése, hogy további tanár-továbbképzéseken részt vesznek-e. A továbbképzéseken való részvétel vagy nem részvétel nem egyenlő a tanárok szakmai továbbképzési igényeivel, hanem jelentős befolyásoló tényező a részvétel anyagi vonzata. Bár sok támogatási lehetőség van, de a tanár-továbbképzések alapján véve önköltségesek. Ennek ellenére kimondatlanul elvárás a folyamatos szakmai megújulás és az önképzés, azonban erről kevés információ érhető el a külső szemlélő számára. Bár minden

tartományban vannak tanár-továbbképzéssel foglalkozó intézetek, azonban ez még inkább fölerősíti a tanár-továbbképzések amúgy is decentralizált helyzetét. Az egyetlen, tartományokon átívelő, tanár-továbbképzésekkel foglalkozó szervezet igyekszik összefogni az állami és magán, bel- és külföldi kezdeményezéseket, de a szervezet figyelme sem tud mindenre kiterjedni.

Felhasznált irodalom

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BIKICS, Gabriella (2013). *Tanártovábbképzés Németországban. Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés*. [Budapest]: Oktatási Hivatal. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Bikics_Gabriella_Tanartovabbkepzes_Nemetorszagban.pdf [2015. június 10.]
- BLOCH, Roland – DREIER, Lena – KOTZYBA, Katrin – MITTERLE, Alexander – NIEMANN, Mareke (2015). Auswahlgespräche in „exklusiven“ Gymnasien, privaten Hochschulen und „exzellenten“ Graduiertenschulen. Die Überprüfung von Authentizität und Passung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (61) 1, 41–57.
- BLÖMEKE, Sigrid (2009). Lehrerbildung in Deutschland. In: *Päd Forum*, 1, 5–8.
- BONSE-ROHMANN, Mathias (2011). Neue Strukturen der Lehrerbildung in den beruflichen Fachrichtungen Gesundheit und Pflege. In: Bonse-Rohmann, Mathias – Burchert, Heiko (szerk.). *Neue Bildungskonzepte für das Gesundheitswesen*. Bielefeld: Bertelsmann. 9–27.
- DESTATIS (2014). Statistisches Bundesamt: *Bildung und Kultur. Private Schulen. Schuljahr 2013/2014*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. (= Fachserie 11 Reihe 1.1) https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/PrivateSchulen2110110147004.pdf?__blob=publicationFile [2015. március 22.]
- DESTATIS (2015a). Statistisches Bundesamt: *Bundesländer*. <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/LaenderRegionen/Regionales/Regionaldaten.html> [2015. március 11.]

- DESTATIS (2015b). *Statistisches Bundesamt: Bildung und Kultur. Schnellmeldungsergebnisse zu Schülerinnen und Schülern der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen. Vorläufige Ergebnisse. Schuljahr 2014/2015*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Schulen/SchnellmeldungSchueler5211003158004.pdf?__blob=publicationFile [2015. március 22.]
- EDELHOFF, Christoph – HEINKE, Heidrun – KNAUT, Gisela – LOHMANN, Christa – MAXBAUM-Fuhrmann, Jutta – MOGLER, Jochen – SCHOOF-WETZIG, Dieter – Schreier, BERND – SEIDEL, Gisela – SCHRATZ, Michael – WINKEL, Klaus (2003). *Lehrerfortbildung im Wandel. Beiträge zur Standortbestimmung des DVLfB*. Grebenstein: Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e. V. (DVLfB)
- HARTUNG, Tim (2014). *Schulbuchauswahl und Lernmittelfreiheit in den deutschen Bundesländern im Kontext von Schülerpartizipation*. Eckert. Working Papers. Beiträge 2014/11. http://www.edumeres.net/fileadmin/publikationen/working_papers/EWP_Hartung_Schulbuchauswahl.pdf [2015. április 2.]
- KOINZER, Thomas – Leschinsky, Achim (2009). Privatschulen in Deutschland. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (55) 5, 669–685.
- KOTTHOFF, Hans-Georg – TERHART, Ewald (2013). Teacher education in Germany. Traditional structure, strengths and weaknesses, current reforms. In: *Scuola democratica*, (4) 3, 1–9.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ (2014). *Sachstand in der Lehrerbildung*. http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/2014-10-30_Sachstand_LB-geprueft-mit_Anlagen.pdf [2015. március 22.]
- Kultusministerkonferenz: Aufgaben* (2015). <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/aufgaben-der-kmk.html> [2015. március 11.]
- Kultusministerkonferenz: Gründung und Zusammensetzung* (2015). <http://www.kmk.org/wir-ueber-uns/gruendung-und-zusammensetzung.html> [2015. március 11.]
- Landesinstitute* (2015). <http://www.bildungserver.de/Landesinstitute-600.html> [2015. március 29.]
- Links zu Institutionen für Lehrerfortbildung, Schulentwicklung und Qualitätssicherung* (2015). <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/links-institute> [2015. március 29.]

- LOHMAR, Brigitte – ECKHARDT, Thomas (2013). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2011/2012. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa. Auszug*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- MÖHLE, Volker (2008). Tanítási gyakorlat a magyar és a német tanárképzésben. In: Óhidy Andrea – Terhart, Ewald – Zsolnai József (szerk.), *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pépa: Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. 227–231.
- NEß, Harry (2009). Portfolioarbeit zur Anerkennung informell erworbener Kompetenzen in der Lehrerbildung. In: *Bildungsforschung*, (6) 1, 139–158.
- OECD (2014). *Ländernotiz. Bildung auf einen Blick. Deutschland*. <http://www.oecd.org/edu/Germany-EAG2014-Country-Note-german.pdf> [2015. április 2.]
- ÓHIDY, Andrea (2008). A német oktatásügy. In: Óhidy Andrea – Terhart, Ewald – Zsolnai József (szerk.), *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pépa: Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. 61–85.
- ÓHIDY, Andrea (2010). A Bologna-reform és a németországi pedagógusképzés. In: *Pedagógusképzés*, (8) 1, 173–188.
- ÓHIDY, Andrea (2011). Az élethosszig tartó tanulás paradigmája a német és a magyar oktatáspolitikában. In: *Új Pedagógiai Szemle*, (61) 11–12, 5–22.
- Presseerklärung vom 14.03.2007* (2015). <http://www.lehrerbildung.de/wws/164152.php?sid=79306147608310513342503120316060> [2015. március 27.]
- STÉGER, Csilla (2013). *Szabályozási gyakorlatok a pedagógus-továbbképzésben*. http://www.oktatas.hu/koznevelo/projektek/tamop315_pedkepzes_fejl/projekthirek/steger_csilla_szabalyozasi_gyakorlatok [2015. június 10.]

- TERHART, Ewald (2008). A tanárképzés szerkezeti problémái Németországban. In: Óhidy Andrea – Terhart, Ewald – Zsolnai József (szerk.), *Tanárkép és tanárképzés. A tanárképzés perspektívái Németországban és Magyarországon*. Pépa: Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Oktató- és Kutatóközpont. 87–106.
- ULLRICH, Heiner – STRUNCK, Susanne (2009). Zwischen Kontinuität und Innovation. Aktuelle Entwicklungen im deutschen Privatschulwesen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, (55) 2, 228–243.
- Vereinsziele und -aufgaben* (2015). <http://www.lehrerinnenfortbildung.de/cms/index.php/verein> [2015. március 29.]

Pillanatkép Románia oktatási gyakorlatáról és az intézmények közötti kapcsolatrendszeréről

BORDÁS Andrea

Egy szociálliberális értékstruktúrában az iskola közösségi, demokratikus (hatalommegosztás jellemzi), egyenlőségre irányuló; nyitott terek, érdeklődés-, folyamat-, tanuló-központúság jellemzik; a belső, autonóm irányítás következtében középpontjában az individualizáció, a szabadság és felelősség elve áll (MIHÁLY 1998). Ilyen iskolakultúrában van és lehet létjogosultsága a pedagógusok és az oktatási intézmények valódi együttműködésének, a pedagógusok szakmai közösségeinek, az intézményeken belüli és intézmények közötti kapcsolatrendszer hasznosításának. Romániában az adott, demokratikusként aposztrofált struktúra épp azért nem működik, mert a közgondolkodásban, de a pedagógusok körében is az iskola és oktatási intézményrendszer konzervatív felfogása jellemző. A kormányzat által kezdeményezett oktatási reformfolyamatok elé – mint Közép-Kelet-Európa más államaiban is – a társadalom mentalitása állítja a legnagyobb akadályokat (HEYNEMAN 1998, idézi PÉTER, 2007). Ugyanakkor az alapvetően finanszírozás alapú oktatásügyi reformokat az érintettek legtöbbször nem is értik, hiszen egészen más paradigmában gondolkodnak, (SZOLÁR, 2007), így érthető az elutasítás, kételkedés a reformfolyamatokkal szemben. Habár a negyed százada kezdődött, s azóta szakaszosan megvalósuló, decentralizációra¹ alapuló oktatási reformfolyamat (MÁRTON, 2007; ERDEI & MÁRTON 2007) kétségtelenül számos változást hozott a tantervek, tankönyvek, ellenőrzési-értékelési rendszer, középfokú szakképzés, tanárképzés (Péter, 2007) és a minőségbiztosítás (Márton, 2007; SZABÓ–THALMEINER 2013a) területén, az iskola – és az iskolarendszer egésze is – szervezetként még mindig erősen centralizált és bürokra-

¹ A közoktatási decentralizáció főbb területei: tanterv, humán erőforrás, vezetés és igazgatás, valamint a finanszírozás.

tizált elszámoltatási rendszerben működő szabályozási keret jellemzi (ZOLLER, 2013), hierarchikus felépítésű, autoriter jellegű (nincs hatalom-megosztás); hatékonyság-, eredmény- és tanár-központúság jellemzi; alacsony az intézmények önrendelkezési szabadsága; a kötelesség-etikára épít (Mihály 1998), képtelen a helyi közösségek igényei felé nyitni (IOSI-FESCU et alii, 2001, 2002, idézi MANDEL – PAPP 2007).

A tradicionális, erősen centralizált iskolarendszereből való kimozdulás kényszere a kezdetektől az európai normákhoz (Erdei & Márton, 2007; CSETE, PAPP Z. & SETÉNYI, 2010) és különböző nemzetközi szervezetek (pl. OECD, Világbank) elképzeléseihez való igazodással magyarázható (Szolár, 2007). A minőség és hatékonyság céljaira hivatkozó decentralizációs reform viszont nem magának az iskolarendszernek a megreformálásával foglalkozik, hanem a kormányzat azon törekvéseit szolgálja, hogy az oktatás piacosításával minél jobban kivonja magát annak finanszírozásából, csökkentse az irányítási felelősséget (Szolár, 2007).

Az oktatás eredményességének utóbbi években történt külső, nemzetközi szemszögű összehasonlításai (PISA, PIRLS, TIMSS), de az utóbbi évek érettségi eredményei is, minden eddigi reformtörekvés ellenére le-sújtó képet festettek a romániai oktatás állapotáról (Csete és mtsai., 2010).

Számos tanulmány, a rendszer diagnózisát adó jelentés (OECD/PISA, 2006; 2010; *Comission of European Communities* 2008; 2009; 2011) született nemzetközi szervezetektől, az oktatás minőségének ellenőrzésével és javításával megbízott hazai szervezetektől (ARCIP², *Comisia Prezidențială pentru Analiza și Elaborarea Politicilor*³) és független szakértőktől (STAS, 2014) is, szakmai vita, reflexió viszont alig jelent meg a téma kapcsán (Csete és mtsai., 2010). Egy szakmailag több szempontból kifogásolható kormányzati stratégia (Oktatás és Kutatás a Tudásalapú Társadalomért) látott napvilágot 2009-ben, ami a román oktatási rendszer legsürgetőbb problémáit kívánta orvosolni 2009-2015 között. Habár a stratégia céljai között naivitást és hozzá nem értést mutató célok⁴ is jócskán szere-

² Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, a Közoktatás Minőségbiztosításáért felelős Román Ügynökség

³ Comisia Prezidențială pentru Analiza și Elaborarea Politicilor din domeniile educației și cercetării – 2007 januárjában létrehozott kormányzati bizottság, amely az oktatás és kutatás területén volt hivatott a politikák elemzésére és kidolgozására

⁴ Pl: a nemzetközi teszteken (PISA, PIRLS, TIMSS) a tanulók eredményei alapján az első 10 országba bekerülni; ötszörösére emelni a tudományos tevékenységet; háromszorosára a felfedezéseket; a korai iskolaelhagyást 23,6%-ról 5% alá süllyeszteni

pelnek, mégis elindította a kormányzati erőket is az oktatási rendszerről való gondolkodás útján, ami az új oktatási törvény megszövegezéséhez és törvénybe iktatásához, és ezáltal az oktatási reform újabb szakaszához vezetett.

Az EU-konformmá válás törekvéseit jól mutatják a 2011-es Tanügyi Törvény első megfogalmazásának paragrafusai. A törvény eredeti változata számos esetben az oktatási intézmények kezébe helyezi a döntési jogot, nagyobb önrendelkezést, autonómiát biztosít. A törvénytől való folyamatos eltérések, a rendeletek által generált állandó visszalépések, a régi formákhoz való visszatérések viszont legtöbb esetben épp azért valósulhatnak meg, mert sem az ország közgondolkodása, sem az oktatáspolitikai képviselői, sem az oktatási rendszer szereplői (pedagógusok, tanulók, szülők) nincsenek felkészülve/felkészítve a decentralizációval járó feladatokra, az újfajta szemléletre, a felelősségteli döntéshozatalra.

Ugyanakkor a reformfolyamatok erősen bürokratikus, up-down jellegű terjedése, és különböző hátráltató mechanizmusok (pl. a törvények gyakorlatba ültetését biztosító a módszertanok kidolgozásának késedelmei; Csete & Papp Z. & Setényi, 2010) nem igazán kedveznek a demokratikus szemlélet meghonosításának: a pedagógus társadalom csak újabb nyűgként, adminisztratív teherként fogja fel a folyamatos, de bizonytalan változtatásokat. A „kettőt előre, egyet hátra” és az „egyet jobbra, egyet balra” lépéskombinációk nagyon lassan visznek előre.

1. Az ország közoktatási rendszerének rövid bemutatása

Románia oktatási rendszerének szerkezeti felépítése az utóbbi években jelentős átalakításon ment keresztül, aminek következtében a rendszer leginkább a szerkezeti váltással járó bizonytalanságokkal jellemezhető. A régóta tervezett strukturális átalakításra az új Oktatási törvény megalkotásával és törvénybe iktatásával nyílt lehetőség. Az 1/2011-es oktatási törvény értelmében a 2012–2013-as évtől kezdődően bevezették az iskola előkészítő osztályt, így az elemi oktatás 4-ről 5 évesre bővült. Az első kifutó évfolyam pedig a tervek értelmében az általános iskola felső tagozatában is 4 helyett 5 évet fog tölteni. Az oktatási rendszer szerkezeti átalakulását az oktatás nemzetközi szabályozási rendszerének (ISCED 2011) megfelelő oktatási szintek megnevezésével az *1. táblázatban* követhetjük nyomon.

Életkor	Évfolyam az 1/2011 oktatási törvény gyakorlatba ültetése előtt	Évfolyam az 1/2011 oktatási törvény gyakorlatba ültetése után	ISCED	Oktatási szintek megnevezése
			9	Máshova nem sorolható képzések
			8	Doktori képzés PhD/ DLA/ studii doctorale
			7	Egyetemi képzés, MSc/ MA / studii de masterat
			6	Főiskolai képzés, BSc/BA / studii universitare, licentiat
			5	Felsőoktatási, felsőfokú szakképzés / învățământ superior de scurtă durată
		1–3 év	4	Post-secondary non-terciary education / învățământ pre-universitar post-liceal
19	XIII.	C ₂	3	Felső középfokú oktatás / învățământ secundar superior
18	XII. XI.	A ₂ B ₂ C ₂		
17	X. IX.	A ₁ B ₁ C ₁ D		
16	X. IX.	A ₁ B ₁ C ₁ D	2	Lower secondary education / alsó középfokú oktatás / învățământ secundar inferior
15				
14				
13	VIII. VII. VI. V.			
12				
11				
10	IV. III. II. I.	Iskola előkészítő o.		
9			1	Primary education / elemi oktatás / învățământ primar
8				
7			0	Óvodai nevelés / învățământ prescolar
6	Iskola előkészítő csoport	Nagycsoport		
5	Nagycsoport	Nagycsoport		
4	Középső csop.	Középső csop.		
3	Kiscsoport	Kiscsoport		
0-3				Korai fejlesztés / educație anteprescolară

1. táblázat:

A romániai oktatási rendszer szerkezeti változása az 1/2011-es oktatási törvény implementálása nyomán

Mint látható, a kötelező iskoláztatás nem a formális oktatást biztosító oktatási intézményben eltöltött évek számát (10 év), hanem a diákok életkorát érinti jelentős mértékben: a diákok kötelező módon hamarabb kerülnek be, és hamarabb kerül(het)nek ki az intézményekből a munkaerőpiacra, ami az oktatás finanszírozása szempontjából is fontos lehet.

Az oktatáspolitikai diskurzusokban az előkészítő osztály bevezetése mint az esélyegyenlőség biztosítása, a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása jelent meg a bevezetés előtt, és az előkészítő osztályok, tanítók és szülők által értékelt, sikeressége (Dumitrescu és mtsai, 2013; Kiss, 2013; Bíró, 2013; Mikó & Cseri, 2014) sokat enyhített a rendelet által kiváltott kezdeti ellenálláson. Az egyértelműen oktatásgazdasági megfontolások viszont kevéssé jelennek meg az oktatáspolitikai diskurzusokban, ami részben annak is köszönhető, hogy a IX. évfolyam alsó középfokra való áthelyezése még időben távol van (most II. osztályosok az első előkészítőösök), és a romániai oktatáspolitikai időnként ad-hoc módon meghozott döntései mögött nem mindig találunk olyan erőket, amelyek a megvalósításig kitartanak.⁵

A IX. osztály középfokú oktatásba való áthelyezése legalább 10 éve „riogatja” valódi eredmény nélkül a közoktatás szereplőit, így sokak számára még mindig kétségesnek tűnik a középiskolákat erőteljesen érintő szerkezeti változtatás.

Az ISCED₁₁ 1 szinten nem léteznek specializációk, az elemi oktatást (jelenleg előkészítő–IV. osztály) mint általános oktatást biztosítja az állam, de léteznek speciális tanmenettel működő iskolák a különböző speciális igényekkel rendelkező iskoláskorú csoportok számára, valamint művészeti és sporttevékenységet folytató diákok számára.

Az ISCED₁₁ 2 szintje (jelenleg) két szakaszra osztható. Az alsó szakasz (V–VIII. oszt.) a hagyományosan Romániában gimnáziumi oktatásnak tekintett négy évfolyamot foglalja magába, amely az elemi oktatással együtt legtöbbször egy oktatási intézménybe foglalja az alapoktatást.⁶

⁵ Állításunk igazolásaképp itt kell megjegyeznünk, hogy a tanulmány megírása után jelent meg az a törvényjavaslat-tervezet, mely 3 év után ismét visszaköltöztetné az óvodába az iskola előkészítő osztályt/csoportot.

⁶ Az I–VIII. osztályt tömörítő iskolák elnevezése is többször változott az utóbbi évtizedekben: a ’89-ből örökölt *általános iskola* (școală generală) kifejezés *I–VIII. osztályos iskolává* (școală cu clasele I–VIII.) alakult, majd 2012-től *gimnáziumi iskolává* (școală gimnazială).

Az alsó szakaszban folytatódnak az elemi oktatásban megkezdett speciális tanrendű képzések a speciális igénnyel rendelkező tanulók és a művészeti vagy sporttevékenységet folytatók számára. Az ISCED₁₁ 2 szint felső szakasza a líceumi oktatás első két évét, valamint a szakiskolai/inasiskolai oktatást fedi le. A líceumi (középfokú) oktatás három iskolatípusban és az illető iskolatípusnak megfelelő profilú osztályokban valósul meg: elméleti (az 1. táblázatban A), vokacionális⁷ (az 1. táblázatban B) és technikai (az 1. táblázatban C) líceumban.⁸ Jelenleg a X. osztály elvégzése után ezekből az osztályokból automatikus,⁹ viszont nem kötelező a továbblépés a felső középfokú oktatásba (ISCED₁₁ 3), ahol megszerzhető az érettségi bizonyítvány (diplomă de bacalaureat) és a Nemzeti Képesítési Keretrendszernek¹⁰ megfelelő képesítést igazoló bizonyítvány. A szakképzés (az 1. táblázatban D) két vagy három éves, szakmai, gyakorlati képzést biztosít, és egy kiegészítő év (az 1. táblázatban E) elvégzése szükséges a technikai líceum hasonló profilú felső középfokú osztályaiba lépéshez. Ugyanakkor a 94/29.12.2014-es Sürgősségi kormányrendelet bevezeti és lehetővé teszi az úgynevezett duális szakképzést, amit egy gazdasági szereplő és egy oktatási intézmény közösen tart fenn. Jelen rendelet értelmében a két vagy három éves időtartamú duális szakképzést a VIII., IX. vagy X. osztály elvégzése után is elkezdheti a technikai vagy elméleti líceumi oktatásból kilépő, 18. életévét be nem töltött diák.

A törvény líceumi szinten lehetőséget ad nappali, esti és csökkentett látogatású osztályok létrehozására azok számára, akik tanulás mellett dolgoznak. Ez utóbbi esetben azonban megnő egy évvel az oktatásra szánt idő. A gimnáziumi és a líceumi oktatás is lehetőséget biztosít az úgynevezett „Második esély” programmal az iskola befejezésére azoknak a többnyire hátrányos helyzetű tanulóknak, akik valamilyen oknál fogva több, mint négy évvel meghaladták az illető osztály beiskolázási korhatárát.

⁷ Speciális szakképzés a művészetek, sport, teológia és pedagógia területén. Ezek a profilok az érettségi oklevél mellett lehetőséget adnak a diákoknak egy a saját szakjukban képesítést igazoló bizonyítvány megszerzésére.

⁸ A speciális profilú osztályok időnként más iskolatípusban is megjelennek, pl. pedagógiai, technikai, művészeti profilú osztály egy elméleti líceumban vagy elméleti, alapvetően humán profilú osztályok a pedagógiai líceumban.

⁹ Értsd: nem szükséges külön felvételizni.

¹⁰ Registrul național al calificărilor – a Nemzeti Nevelésügyi Minisztérium javaslatára a kormány fogadja el a képesítési keretrendszert

A tervezett szerkezetváltás, a IX. osztály áthelyezése a gimnáziumi intézménytípusba, egy bonyolult beiskolázási rendszert egyszerűsítene. Ugyanakkor a törvény megszünteti a felső középfokú oktatást és érettségit biztosító líceumok alsó osztályaiba való belépés kényszerét, ami egyrészt nagy valószínűséggel csökkenteni fogja az érettségig való eljutás esélyét, másrészt erősebb minőségi szűrő lesz a felső középfokú oktatást preferálók számára.

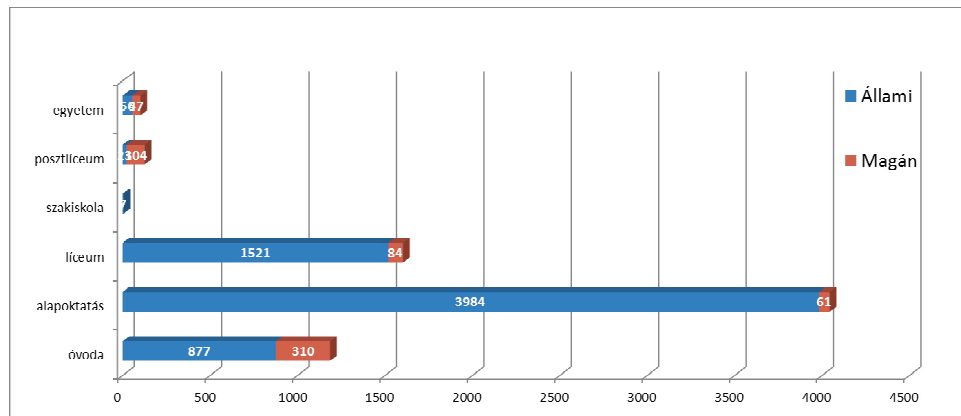
2. A közoktatás-irányítás szereplői

Romániában állami, magán vagy egyházi fenntartású oktatási intézményekről beszélhetünk. A különböző felekezeti iskolák egy része azonban állami alapítású, így ezek az intézmények nevükben és tanmenetükben viselik ugyan a felekezeti jelleget, de finanszírozási, adminisztratív, igazgatási szempontból az állami oktatási apparátushoz tartoznak. Egyházi oktatási intézménynek azok az oktatási intézmények számítanak, amelyeket az illető felekezet alapított és tart fenn. Ezeknek a magánintézményekkel megegyező jogaik, lehetőségeik vannak, így az egyházi intézmények ezen részét magánintézményként kezelik a statisztikák. A magán fenntartású intézmények háttérben általában valamilyen alapítvány, szervezet (ez lehet nemzetközi is) vagy egyház áll. Az állam normatív finanszírozást biztosít az állami intézmények valamennyi tanulójának iskolaszinttől függetlenül, óvodától postliceumig (vagyis az ISCED₁₁ 4 szinten is). Az akkreditált magán- és egyházi intézmények számára az állam a kötelező iskoláztatás és a líceumi, illetve szakképzés (felső középfokú oktatás, ISCED₁₁ 3) időszakában biztosítja a normatív finanszírozást. A beiskolázási keretszámokról az állami oktatási intézmények minden szintjén a kormány dönt a tanfelügyelőségektől beérkezett javaslatok alapján. A javaslatokat az oktatási intézményekkel és a helyi/megyei tanáccsal való konzultáció után teszik meg a tanfelügyelőségek. Kivételt képeznek azok az állami posztliceumok, amelyekben a képzési költségek a diákokat terhelik, illetve a felsőoktatás, ahol a szenátus határozza meg a keretszámokat, amit a minisztérium hagy jóvá.

Az 1/2011-es törvény ugyanakkor lehetővé teszi cégek, fizikai és közjogi státussal rendelkező személyek számára, hogy ösztöndíjakkal, adományokkal, különféle támogatásokkal segítsék az oktatás finanszírozását. Habár az 1/2011-es törvény kimondja, hogy a bruttó hazai össztermék mi-

nimum 6%-át kell az oktatásra fordítani, ez mind a mai napig nem valósult meg (ami miatt Románia több dorgálást is kapott már az EU különböző szervezeteitől). Az állami költségvetés 3-4%-ának oktatásra fordításával Románia évek óta az EU sereghajtói közé tartozik (ROȘCA 2006).

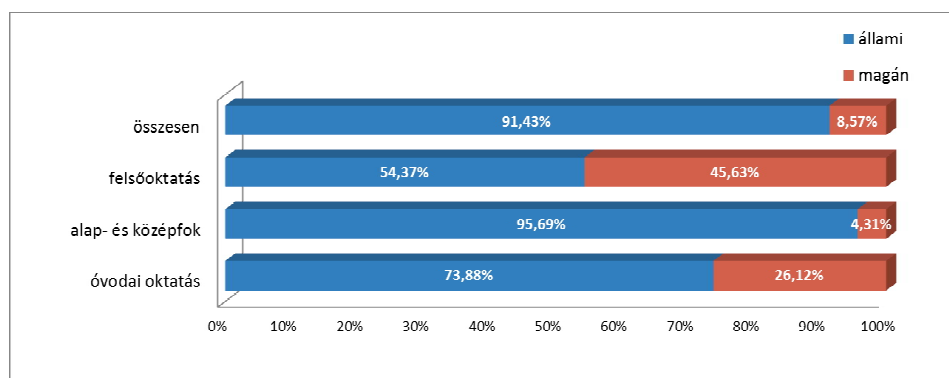
A Nemzeti Statisztikai Hivatal (*Institutul Național de Statistică: INS*) utolsó, 2013-as adatai szerint Romániában az oktatási intézmények kevesebb, mint 9 %-a van magánkézben. Főként a kötelező iskoláztatáson kívüli, vagyis az azt megelőző, illetve követő intézményfajtákban találkozunk magánintézményekkel. A legtöbb állami fenntartású intézményt és a legnagyobb aránybeli különbséget az állami és magán fenntartású iskolák között az alapoktatásban találjuk. A posztsekunder nem-terciális oktatásban viszont, ahol a szakmai képzés kerül előtérbe, az államinak több mint négyszerese a magán fenntartású intézmény.



1. ábra:

Románia oktatási intézményei a fenntartó szerint 2013-ban
(Saját szerkesztés. Forrás: INS, *Indicatori de statistică regională Tempo*, 2015)

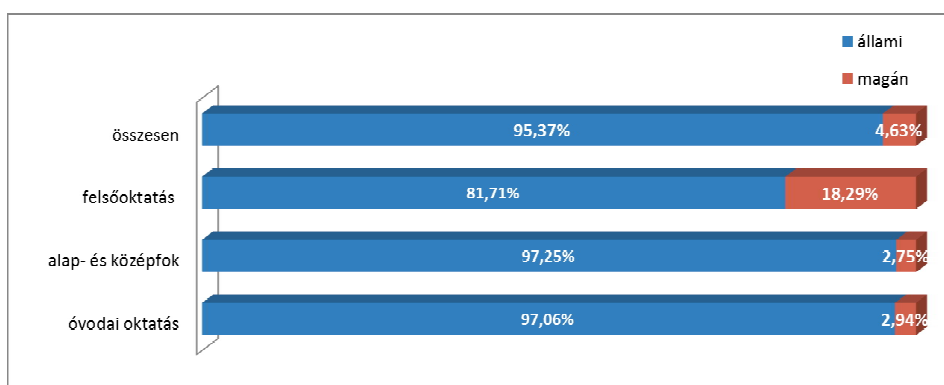
Ha a felsőoktatást, egyetem előtti és óvodai oktatást nézzük, az egyetemi oktatásban meglehetősen kiegyenlített az állami versus magán fenntartású intézményi arány, és az óvodai oktatási intézményeknek is 26,12%-a magánkézben van.



2. ábra:

*Az állami és magán fenntartású oktatási intézmények aránya
(Saját szerkesztés, Forrás: INS, Indicatori de statistică regională Tempo, 2015)*

Egészen más viszont a helyzet, ha az állami és magán oktatási intézményekben tanulók arányát nézzük. Az óvodai és egyetem előtti oktatási szinteken 3%-nál kevesebb tanulót iskoláznak be magánintézményekbe (ez 16.739, illetve 72.928 diákot jelent az 551.920, illetve 2.576.112 állami fenntartású intézménybe beiskolázott diákkal szemben). Valamivel kisebb az aránybeli eltolódás, ha a felsőoktatást nézzük, ahol a diákok 18,29%-a (szám szerint 79.246) tanul magán fenntartású felsőoktatási intézményben.



3. ábra:

*Az állami és magán oktatási intézményekben tanulók aránya
(Saját szerkesztés. Forrás: INS, Indicatori de statistică regională Tempo, 2015)*

Habár a reformtörekvések a 90-es évektől az oktatási rendszer decentralizálására törekszenek, a decentralizálás folyamata nagyon lassan és nagyon kis lépésekben valósul meg. A totalitárius irányítás után 25 évvel is azt mondhatjuk, hogy egy erőteljesen hierarchikus felépítésű rendszerben inkább teljes körű, mint korlátozott hatalommal rendelkezik az állami központi irányítás, habár az 1/2011-et tanügyi törvény számos cikkelyében a részleges decentralizáció mellett foglalt állást. Az elmúlt négy év törvénymódosításai azonban számos pontban visszalépésként értelmezhetők az 1/2011-es törvényhez képest.

A minisztérium, a minisztériumnak közvetlenül alárendelt megyei tanfelügyelőségek és a tanfelügyelőségeknek alárendelt oktatási intézmények képezik a hierarchia három jól meghatározható szintjét. A tanügyminisztérium különböző tanácsokat, bizottságokat hoz létre, szervez meg és finanszíroz feladatai elvégzése érdekében. A minisztérium és az iskolák közötti információáramlásban minden esetben közvetítőként létezik a tanfelügyelőség. A rendeletek, határozatok a tanfelügyelőségeken keresztül jutnak el az iskolákba, az iskolákat érintő keretlétszámokat, a meghirdetésre kerülő munkahelyeket pedig a tanfelügyelőségek összesítik megyei szinten és továbbítják a minisztérium felé.

A minisztérium dolgozza ki és ülteti gyakorlatba az oktatáspolitikai döntéseket, majd ellenőrzi és értékeli ezek megvalósulását a tanfelügyelőségek segítségével. A minisztérium teljes körű ellenőrzésre jogosult a tartalmakat, szervezeti formákat, finanszírozást illetően. Kidolgozza a más államokkal, oktatásban, szakmai képzésben, tudományos kutatásban érdekelt nemzetközi intézményekkel megvalósuló együttműködésekre vonatkozó stratégiákat (94/2014, 2§), az oklevelek, diplomák, címek elismertetésének módjait. A nemzeti oktatáspolitikai érdekekkel összhangban koordinálja, monitorozza, ellenőrzi a pedagógusok szakmai alap- és továbbképzését, kidolgozza a humán erőforrásra vonatkozó oktatáspolitikákat, és koordinálja az állami oktatási intézmények pedagógusai számára szervezett versenyvizsgákat. Felügyeli az oktatási rendszer külső értékelését, és felel a nemzeti standardok alapján megvalósuló belső értékelésért.

A közoktatási intézményhálózat kiépítése a decentralizáció nevében az 1/2011-es törvény bevezetésével a helyi önkormányzat feladatává vált, viszont az osztályok, keretlétszámok megállapításához a megyei tanfelügyelőségek hozzájárulása illetve kormányhatározat szükséges. A líceumi, speciális és posztliceumi intézményhálózat kiépítését a megyei ön-

kormányzatok az iskolákkal való konzultáció alapján a minisztérium hozzájárulásával végzik. Minden iskolában egy-egy tanácsos személyében képviselteti magát a helyi tanács, akinek beleszólása, döntési joga van az iskola vezetőtanácsának döntéseibe.

Az 5115/2014-es miniszteri rendelet értelmében a jogi személyiséggel rendelkező oktatási intézmények saját vezetőséggel,¹¹ személyzettel és költségvetéssel bírnak, pénzügyi kimutatásaik elkészítésében intézményi és döntési autonómiával rendelkeznek (5115/2014, 6§(3)). Az intézmények működési engedélyét, akkreditálását és periodikus ellenőrzését fenntartótól függetlenül az ARACIP¹² végzi. Ugyanezt a funkciót a felsőoktatásban az ARACIS¹³ tölti be. Az állami és magánoktatásra egyformán érvényesek az eredményességi, minőségbiztosítási kritériumok, standardok és indikátorok. A pedagógusok értékelését a minisztérium által kidolgozott módszertan alapján végzik évente minden iskolában, az igazgatótanács ez alapján dönt a személyzet minősítéséről, esetleges jutalmazásáról.

Romániában a tantervek kidolgozását a 2007 márciusa óta a Tanügyminisztériumnak alárendelt Közoktatási Tantervért és Értékelésért felelős Nemzeti Központ (*Centrul Național pentru Curriculum și Evaluaire în Învățământul Preuniversitar CNCEÎP*) végzi. A kerettanterveket, tantárgyi programokat a minisztérium hagyja jóvá. Egyházi intézmény esetében az egyházzal való egyeztetések során, katonai intézmény esetében a Honvédelmi Minisztériummal való egyeztetés során speciális tanács dolgozza ki a kerettanterveket, tantárgyi programokat. A magánintézmények az állami vagy a minisztérium által jóváhagyott sajátos kerettantervek, tantárgyi programok szerint szervezik oktatási tevékenységeiket, ugyanúgy, mint az alternatív program szerint működő iskolák.

Az iskola döntésén alapuló tantervet az iskola vezetőtanácsa határozza meg a tanulókkal, szülőkkel való konzultációt és a rendelkezésre álló humán erőforrások feltérképezést követően. Ez tulajdonképpen az opcioná-

¹¹ Az igazgató, aligazgatók és az igazgatótanács képezi az intézmény vezetőségét. Állami intézmények esetében az igazgató egyúttal az igazgatótanács elnöke is, magánintézmények esetében az alapító(k) nevezik ki az igazgatótanács elnökét.

¹² Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, az Oktatási Minisztériumnak alárendelt jogi személyiséggel és saját költségvetéssel rendelkező közintézmény, ami az egyetem előtti oktatás minőségének biztosítását hivatott felügyelni a 87/2006-os törvény értelmében

¹³ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior – a Felsőoktatás Minőségének Biztosításáért felelős Ügynökség

lis tantárgyak kiválasztását jelenti, aminek viszont meglehetősen szűk törvényes kereteket biztosít a törvény a kötelező iskoláztatás időszakában. A jelenleg érvényben lévő Nemzeti Tanterv keretterve alapján előkészítő osztálytól 4. osztályig egyetlen opcionális tantárgy bevezetésére van lehetőség, valamivel jobb a helyzet a gimnáziumi osztályokban, ahol akár három opcionális tantárgy is beiktatható a tanulók órarendjébe a maximális óraszám eléréséig.

Az alternatív tankönyvek kiadását a tantárgyi programok¹⁴ alapján a minisztérium szabályozza és ellenőrzi, ugyanakkor, mint egyedüli kompetens szerv, a tankönyvbeszerzést és annak finanszírozását is biztosítja (1/2011, 94§(2f) 23§). Minden iskola, illetve pedagógus maga dönthet arról, hogy a minisztérium által jóváhagyott alternatív tankönyvek közül melyiket választja diákjai számára. A kötelező oktatás időszakában az állami és az akkreditált vagy működési engedéllyel rendelkező magánintézmények tanulói is jogosultak ingyen tankönyvhöz jutni (1/2011, 69§(4)). Mivel a tankönyvek az iskolai könyvtárak leltárában szerepelnek, az iskolák tulajdonai, az ingyenes tankönyv a gyakorlatban azt jelenti, hogy egy könyvet több generáció használ, és a rongálódás, selejtezés során képződő hiányt folyamatosan pótolják az iskolák.

A megyei tanfelügyelőségek a megye szintjén rendelkeznek irányító, ellenőrző jogkörrel. A tanfelügyelőségek feladata megyei szinten a minisztériumi oktatáspolitikai döntések, stratégiák betartása, a törvényi keretek betartatásának, az oktatás minőségének, az intézményi menedzsmentnek az ellenőrzése. A tanfelügyelőségek koordinálják a felső középfokú oktatásba való bejutást, a nemzeti értékeléseket, a megyei szintű iskolai versenyeket és a versenyvizsgára kiírható helyeket is megállapítják, megszervezik és ellenőrzik a versenyvizsgák menetét (erről lásd részletesen később).

¹⁴ A tantárgyi programok változását azonban nem mindig követi a megfelelő tankönyv kiadása, így időnként a pedagógus maga kénytelen improvizálni. Pl: a jelenleg 2. osztályos tanulók új program, de régi tankönyvek szerint dolgoznak, mert a tankönyvek kidolgozása, nyomtatása egy évvel le van maradva (az első osztályokba is csak a második félévben érkeztek meg az új tankönyvek).

3. A tanárképzés rendszere

A romániai tanárképzést jellemző kontraszelekció nagyrészt a pálya alacsony társadalmi presztízsének, az elégtelen szociális, morális és anyagi megbecsülésnek tudható be. Eleve nem a pályára legalkalmasabb jelölteket vonzza a pálya, és így a minőségi hanyatlás elkerülhetetlen (FODOR, 2000). Ennek a kontraszelekciónak a leküzdése érdekében az Európai Unió stratégiai célokkal összhangban (Oktatás és képzés 2010, Oktatás és képzés 2020 munkaprogramok) főként a pedagógusképzési és továbbképzési rendszeren változtatott az utóbbi évtizedben Románia, pedig a baj gyökerét nem elég itt a képzési-továbbképzési rendszerben keresni.

A pedagógusképzés rendszere az át- és visszaszerveződés folyamatos dinamikájában átmeneti jelleget mutat. A Bologna-folyamathoz és az európai tanárképzési trendekhez való igazodás folyamata erőteljesen befolyásolta az 1/2011-es tanügyi törvény pedagógusképzésre vonatkozó paragrafusait, ugyanakkor a törvény gyakorlatba ültetése feltételeinek, módszertanának tisztázatlansága, a megfelelő anyagi és emberi erőforrás hiánya, valamint a strukturális változtatás okozta problémák következtében a pedagógusképzésben érdekelt csoportok a hagyományos intézmény- és struktúrárendszerhez való kötődés mellett foglaltak állást, nyomást gyakorolva a törvényhozókra, és a több szempontból előremutató, a pedagógusképzést alapjaiban megváltoztatni kívánó törvény többszöri módosításával elérték a szinte teljes visszarendeződést. A határozatlanság, halasztások, visszalépések (STARK, 2014; STARK–ZOLLER, 2014) folyamatos sorozata vezetett a ma éppen aktuális pedagógusképzési rendszerhez, de mivel ezek a folyamatok nem álltak meg, változás még mindig várható. Ilyen visszalépésként értelmezhető a 49/2014-es sürgősségi kormányrendelet néhány határozata, amely újból lehetővé teszi az óvó-és tanítóképzés felső középfokon való megvalósítását, miután ezt a lehetőséget a 2011-es törvény megszüntette. Ugyanez a sürgősségi kormányrendelet a didaktikai mesteri vagy a Pedagógusképző Intézetek pedagógiai modulja I, II szintjének elvégzéséhez köti a pedagógusi diploma megszerzését (236/1 §) azzal a kikötéssel, hogy a bölcsődei, óvodai és elemi oktatásban dolgozók képzése felső középfokon is megvalósulhat (236/2 §), csak munkaköri besorolásuk lesz más, mint a felsőfokú tanulmányokat végzetteknek (erről részletesen lásd később).

A 2012-es év elején miniszteri rendelet által megszüntetett Pedagógusképzésért felelős Intézetek az 5745/2012 rendelet alapján szerveződtek újjá azokon az akkreditált egyetemeken, ahol működik neveléstudományi specializáció, tanszék (Stark 2014). Ez utóbbi rendelet gyakorlatilag az 2011 előtti állapotokhoz igazította, felülírta az 1/2011-es törvény által kidolgozott pedagógusképzési rendszert is, ami a tudós tanár szerepideálról a nevelő tanár szerepideálra való áttéréssel kecsgetett az addig mostohagyerekként kezelt pedagógiai, pszichológiai tantárgyak didaktikai mesteri képzésbe való összefoglalásával. Ez egyúttal a párhuzamosan működő szaktárgyi és tanári képzés helyett a követő szerkezeti modellt hozta volna be. Bár a törvény továbbra is lehetőséget ad a didaktikai mesteri kidolgozására, meglehetősen kevés felsőoktatási intézmény élt eddig ezzel a lehetőséggel. Az óvó-, tanítónőknek és a középfok alsó szakaszában tanítóknak (49/2014-es sürgősségi kormányrendelet értelmében) nincs szükségük didaktikai mesterire vagy a pedagógiai modul második szintjére, az egyetemi Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szak elvégzése a pedagógiai modul I. szintjének elvégzéseként értelmezhető (238§(7)).

A felsőfokú pedagógusképzés rendszerének alapvetően két különböző formájáról beszélhetünk: az óvó- és tanítóképzésről, valamint a tanárképzésről. Mindkét képzés az egyetemek Neveléstudományi és Pszichológiai Intézeteinek keretében zajlik. A 2005-től egyetemi szinten működő tanító- és óvóképzés, mely *Az óvodai és elemi oktatás pedagógiája* szak néven jelenik meg a felsőoktatási szakok kínálatában, tanári besorolást biztosít a végzeteknek. A pedagógiai, pszichológiai tárgyak mellett a hallgatók szaktárgyakat és azok óvodai, illetve iskolai módszertanát is tanulják a három év alatt. A BA-képzés elvégzése mindkét szakmában lehetővé teszi az elhelyezkedést. Ugyanakkor meg kell említenünk, hogy Romániában még mindig létezik középiskolai szintű tanító- és óvóképzés. Az érettségi bizonyítvány mellé az úgynevezett pedagógiai líceumokban megszerzett Nemzeti Képesítési Keretrendszernek megfelelő képesítést igazoló bizonyítvány jelen pillanatban feljogosítja a középiskolát végzeteket is tanítói vagy óvónői helyek elfoglalására (de nem tanári besorolásra), azzal a kikötéssel, hogy meghatározott időn belül (2018-ig a 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet értelmében) el kell végezniük a szakjuknak megfelelő felsőfokú képzést is.

A tanárképzésben a párhuzamos képzési modellel találkozunk, ami azt jelenti, hogy a különböző szakokon elméleti, szakmai képzésben része-

sülő egyetemi hallgatók felvehetik a pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani tantárgyakat tömörítő úgynevezett pedagógiai modul. A 49/2014-es sürgősségi rendelet a tanárképzés megújítása érdekében a 1/2011-es törvény által kilátásba helyezett didaktikai mesterikkel egyenrangúvá tette az addig is létező pedagógiai modulokat. A pedagógiai modul két szinten valósulhat meg: az I. szintű képzés a BA-képzéssel párhuzamosan 6 féléven keresztül, a II. szintű pedagógiai képzés pedig az MA-képzéssel párhuzamosan 4 féléven keresztül folyik. A pedagógiai modul két egymásra épülő szintje különböző képesítést nyújt: az alapozó szakasz általános iskolában való oktatásra jogosít fel, az elmélyítő szakasz pedig liceumi, postliceumi, egyetemi oktatásban való elhelyezkedést tesz lehetővé. Mindkét szinten 30-30 kreditet kell összegyűjtenie a hallgatónak pedagógiai, pszichológiai, szakmódszertani és gyakorlati tárgyakkól. Arra is lehetőség nyílik, hogy egyetem utáni képzésként két félév alatt végezze el valaki a pedagógiai modul.

A szakmai standardok alapján kidolgozott tantervek mind az óvó- és tanítóképzés, mind a tanárképzés számára meglehetősen szűk mozgási teret biztosítanak az egyetemek számára. A helyi specifikumokhoz való igazodás csak a választható tantárgyakban és a tantárgyak logikai-időrendi sorrendjének változtatásában valósulhat meg (Stark, 2014).

4. A tanári karrierutak

Románia hagyományosan karrieralapú foglalkoztatáspolitikát követő ország, ahol elvárás, hogy a tanár egész aktív életét állami szolgálatban töltsen. A tanárok iskolai bizonyítványok, vizsgák alapján fiatalon lépnek a pályára, előmenetelük is fokozatok, vizsgák rendszere alapján történik. A kezdő fizetések alacsonyok, de a javadalmazás jól meghatározott rendszerben, különböző vizsgák, fokozatok megszerzésével növekedik, és a nyugdíjkonstrukciók viszonylag előnyösek. Habár a karrieralapú foglalkoztatáspolitikát követő országokban általában több a képesített jelentkező, mint a betöltetlen állás, ezért nincs gond a tanárutánpótlással, Romániában a nagyon alacsony kezdő fizetés gyakran elrettent a fiatalokat a pedagógus pályától. A tanárok közalkalmazottként vannak számon tartva, így alkalmazásuk eltér a magánszektortól, s még ha kisebb is a fizetés, mint ott, nagy előnye ennek az alkalmazási rendszernek, hogy jól bemérhető az átlagfizetés.

Míg néhány évvel ezelőtt még elmondhattuk Romániáról, hogy a pedagógusok állásbiztonsága szinte 100 százalékos, ha egyszer valakit egy iskolába alkalmaztak, és nem követ el valami hatalmas szakmai, erkölcsi hibát, nyugdíjba is vonulhat onnan (vagyis ledolgozhat akár 40 évet is ugyanabban az intézményben), ma ez már közel sincs így. 2011-től az iskoláskorú populáció demográfiai csökkenése, az oktatás normatív finanszírozása, és az iskolahálózat racionalizálása következtében, ami számos esetben intézmény- illetve osztályösszevonásokkal járt, a munkahelyért (gyerekekért) folytatott harc egyre erősebb lett, s ebben a harcban az győz, aki több pontot érő tevékenységet (továbbképzést, projektet, versenyt, stb.) tud felmutatni.

A leírtak alapján talán nem is lehet csodálkozni azon, hogy számos minőségi természetű problémával találta magát szemben Románia a 2000-es évek végén ugyanúgy, mint általában a karrieralapú foglalkoztatáspolitikát alkalmazó országok. Például: a tanárképzés nem kapcsolódott az iskolák igényeihez, a felvételi kritériumok nem az eredményes tanításhoz szükséges képességekre koncentráltak, a tanárok nem motiváltak a szakmai fejlődésre határozatlan időre szóló munkaszerződésük miatt. Ugyanez az oka a tanári pálya elöregedésének, a fiatalok gyakori pályaelhagyásának. Míg az idősebb tanároknak, a pályán 20 évet eltöltőknek már nem éri meg pályát változtatni, addig a fiatalok számos jobb kereseti és karrierlehetőséget biztosító szakmát találhatnak. A folyamatos, egyforma munkahelyi stressznek kitett tanárok könnyen eshetnek a rutinmunka csapdájába, elidegenedhetnek munkájuktól, elszemélytelenedhet kapcsolatuk a diákokkal, és a generációs különbség is nagyobb gátat jelenthet a fiatalok által képviselt értékrend, kultúra megértésében, elfogadásában. A szabályok túlzott hangsúlyozása és betartásuk megkövetelése nem teszi lehetővé a helyi igényekhez való alkalmazkodást. A pedagógus pálya ilyen körülmények között vonzó lehet azok számára is, akik nem határozták el egyértelműen, hogy tanítani akarnak, inkább kényelemből, biztonság iránti igényükből, nem pedig szakmai elhivatottságból választják a tanítást. Természetesen számos olyan pedagógus van, aki a pályán, tanítás közben ébred rá arra, hogy szereti csinálni, amit csinál, és szakmai tökéletesedése érdekében akár anyagi ráfordítások árán is továbbképzzi magát.

4.1. Kinevezések, alkalmazási gyakorlat

Az oktatási rendszer hierarchikus felépítésének, felülről lefelé történő irányításának legszembetűnőbb példája a versenyvizsgák és kinevezések rendszere. A megyei főtanfelügyelők, főtanfelügyelő-helyettesek és a CCD igazgatói a Tanügyminisztérium által szervezett nyilvános pályázat, úgynevezett versenyvizsga keretében nyerhetik el pozícióikat, kinevezésükről is a MECS gondoskodik (5557/2011). A szaktanfelügyelők versenyvizsgáját a megyei tanfelügyelőségek szervezik, kinevezésük a MECS értesítésével történik és a főtanfelügyelő feladatkörébe tartozik. Habár az 1/2011-es törvény az iskolák vezetőtanácsának hatáskörébe helyezte az intézmény vezetőségének versenyvizsgáztatását és megválasztást, a 49/2014-es Sürgősségi kormányhatározat az új oktatási törvény előtti állapotokat hozta vissza. Az állami oktatási intézmények igazgatói és aligazgatói pozícióját az iskolai menedzsment nemzeti szakértői szervezetének azon tagjai foglalhatják el, akik a megyei tanfelügyelőségek által szervezett versenyvizsgán sikeresen szerepelnek (49/2014, 257§). A kinevezés a megyei tanfelügyelőség hatáskörébe tartozik, és minisztériumi jóváhagyással zajlik. A magánintézményekben az igazgató kinevezése az alapító jogi személy hatáskörébe tartozik, viszont ebben az esetben is értesíteni kell a tanfelügyelőséget a kinevezett igazgató kilétéről. Mind a tanfelügyelők, mind az igazgatók versenyvizsgájának és kinevezésének módszertana, ennek kidolgozása valamint gyakorlatba ültetése évek óta várat magára, ami az épp változóban lévő oktatási rendszert még jobban instabilizálta az elmúlt években. A pedagógusok versenyvizsgáztatásával ugyanaz a helyzet, mint a vezetőség kinevezésével, a legutóbbi módosítások szerint (49/2014, 89§) a tanfelügyelőségek által szervezett nemzeti versenyvizsgán kell részt vennie az állami oktatási intézményben elhelyezkedni kívánó pedagógusnak. A magánintézményeknek lehetőségük van intézményi szinten megszervezni a versenyvizsgát, de időlegesen csatlakozhatnak a helyi, megyei vizsgaközpontokhoz is. Az állami intézményekben és a nemzeti versenyvizsgarendszerhez csatlakozó magánintézményekben az igazgatók a tanfelügyelőségeken készített elosztások alapján alkalmazzák a pedagógusokat, az önálló versenyvizsgát szervező magánintézményekben viszont az igazgatók csak közzlési kötelezettséggel rendelkeznek a tanfelügyelőségek felé.

A pedagógusképzés folyamatos változásainak köszönhetően különböző oktatási szinteken több funkció és besorolás is létezik, megengedett. Itt is

a számos korlátozást, szigorítást bevezető 1/2011-es törvény fokozatos enyhítése, a képzések befejezésének kilátásba helyezett határidejének eltolása, egyfajta halogatás észlelhető. Óvónő, illetve tanítónő besorolással rendelkeznek a felső középfok vokacionális pedagógiai profilú képzésének (ISCED₃), a pedagógiai líceumoknak a végzettjei. (Ők a 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet értelmében 2018-ig dolgozhatnak az óvodákban és az elemi oktatásban egyetemi szintű képesítés nélkül.) Főiskolai végzettségű tanító, illetve óvónő besorolással rendelkeznek azok, akik a Bologna-rendszer bevezetése előtt végezték el felsőfokú tanulmányukat. Ezek a hároméves képzések, amelyek az egyetemek Neveléstudományi Intézeteinek keretei között működtek, főiskolai képzést biztosítottak. 2005-től, a Bologna-rendszer bevezetésével a tanító- és óvóképzés egyetemi szintűvé vált. A főként tantervi változtatások nem változtattak a képzésre szánt időkereten és a dupla szakos párhuzamos képzésen. Az egyetemi BA-szint elvégzése óvodai és elemi oktatás tanára besorolásra jogosít. Az egykori főiskolák végzősei egy éves kiegészítő év elvégzésével szerezhetik meg ezt a címet az átalakult Óvodai és elemi oktatás pedagógiája szakokon. Az 5745/2012 határozat a pedagógiai líceumot végzetek számára teljesítettnek tekinti a pedagógiai modul I. szakaszát, ami azért is szokatlan megoldás, mert más, alacsonyabb intézményi szinten végzett képzés felsőfokon való elismerését jelenti.

Alsó és felső középfokon, illetve nem egyetemi felsőfokú szakképzésben tanári, gyakorlatvezető tanári és mestertanári besorolásokat találunk. Alsó középfokon és szakképzésben dolgozó tanárok számára elégséges a pedagógiai modul I. szintjének, vagy azzal egyenértékű pedagógiai képzésnek az elvégzése, míg a líceumi oktatásban vagy posztliceumban, nem egyetemi felsőfokú szakképzésben dolgozóknak rendelkezniük kell a pedagógiai modul II. szintjének (vagy azzal egyenértékű képzésnek) elvégzését igazoló diplomával.

4.2. A gyakornoki év

A képző intézmény által biztosított alapképzést a közoktatás minden szintjén egy oktatási intézményben eltöltött gyakornoki év egészíti ki, aminek a teljesítése valamint egy sikeres vizsga után kaphat végleges óvónői, tanítói vagy tanári diplomát a jelölt. A gyakornoki évben a kezdő pedagógus ugyanazokkal a jogokkal és kötelezettségekkel rendelkezik, mint a végleges pedagógus, épp ezért a gyakornoki státusz nehezen értel-

mezhető. Sokszor nem pozitív megkülönböztetéssel, könnyítéssel, segítségadással jár, hanem inkább stresszforrást okozó ellenőrzésekkel, vizsgákkal. A pályakezdőknek lehetőségük van mentorálásra, aminek biztosítása azonban az oktatási infrastruktúra miatt nem minden esetben lehetséges, ezért nem is kötelező (ezt a lehetőséget jelzi is és egyúttal megengedi a 49/2014-es rendelet 236/1c § és a 248/1 § „általában” kifejezése: „a gyakornoki év általában egy mentor felügyeletével zajlik”). A gyakornoki időszak, vagyis az oktatásban nem végleges pedagógusi státusz a 2011-es törvény beiktatásáig is létezett a romániai oktatásügyben, csak két éves időszakot foglalt magába, és ugyanazokkal a jogokkal, kötelezettségekkel ruházta fel a pályakezdőt, mint a több éve tanítót, hivatalos mentori segítségadás nélkül. A Mentortanárok Testületének (*Corpul Profesorilor Mentori*) kialakítására vonatkozó módszertani útmutatást az 5485/2011-es rendelet szabályozza. Ennek értelmében a megyei tanfelügyelőségek gondoskodnak arról, hogy a megyében megfelelő létszámban legyenek a különböző szakterületeken jártas mentortanárok, akik a gyakornoki évüket folytató pedagógusokat szaktudományos, módszertani, gyakorlati, adminisztratív munkájukban is segíteni tudják.

Az úgynevezett véglegesítő vizsgát a 2011-es törvény hatályba lépése óta a megyei tanfelügyelőségek révén a MECS szervezi¹⁵. Minisztérium minden év őszén kidolgozza és nyilvánosságra hozza a versenyvizsga megszervezésének részletes módszertanát és kalendáriumát (a 2015 nyarán befejeződő véglegesítő módszertanát a 4802/2014-es rendelet szabályozza).

A vizsga két szakaszból áll. Az első, kizáró jellegű szakaszban a gyakornoki év folyamán legalább két szakfelügyelet alkalmával négy-négy oktatási tevékenységet és egyúttal a jelölt szakmai portfólióját, nevelői magatartását, intézményen kívüli aktivitását, továbbképzési (módszertani és tudományos) elkötelezettségét is ellenőrzi a szaktanfelügyelőből/ szakmódszertanos tanárból valamint az iskola igazgatójából/aligazgatójából álló bizottság. A gyakornok csak akkor jelentkezhetsz a vizsga második szakaszára, ha a szakfelügyeleten legalább 8-as érdemjegyet ért el, a tanév

¹⁵ 2012-ig a véglegesítő vizsgák szervezése és lebonyolítása az alapképzést biztosító intézmények kezében volt. A vizsgák szervezésének teljes jogkörének a tanfelügyelőségekre hárítása egyúttal a gyakorlat közeli képzés fontosságát emeli ki. A gyakornokot befogadó intézmény így a szakmai képzés kiteljesítője, az elméleti ismeretek gyakorlatba ültetésének segítője lesz. Ez viszont szemléletváltást igényel(ne).

során pedig az oktatási intézményben végzett pedagógiai munkáját *Jó* vagy *Nagyon jó* minősítéssel értékelte az iskola vezetőtanácsa.

A második szakasz egy írásbeli vizsgából áll, aminek megszervezése a megyei tanfelügyelőségek feladatkörébe tartozik. A MECS alszervezete, a Nemzeti Értékelési és Vizsgáztatási Központ (*Centrul Național de Evaluare și Examinare*) által előzetesen publikussá tett vizsgakövetelmények alapján egy Nemzeti Bizottság állítja össze a szakspecifikus¹⁶, módszertani és pedagógiai-pszichológiai feladatokból álló tételváltozatokat. A vizsgadolgozatokat a Nemzeti Bizottság által kinevezett nemzeti szintű javítóközpontokban értékelik felsőoktatásban és közoktatásban dolgozó oktatók. Az írásbeli vizsga akkor számít sikeresnek, ha a jelölt eléri a 8-as érdemjegyet. Az érdemjegyek nyilvánosságra hozása után a vizsgázóknak lehetőségük van fellebbezni. A két szakasz érdemjegyeinek átlaga alapján a megyei tanfelügyelőségek készítik el a végleges eredmények listáját, és a minisztérium által kidolgozott procedúráknak megfelelően töltik és adják ki az oktatásban való véglegesítést igazoló tanúsítványt. A véglegesítő vizsgát maximum 3-szor lehet megpróbálni 5 év alatt. Ha ez nem sikerül, felbontják a határozatlan időre szóló kinevezett tanári munkaszerződését, és a továbbiakban csak határozott időre szóló munkaszerződést kötnek vele, az oktatással eltöltött évek számától függetlenül, kezdő státusszal.

A véglegesítő vizsga két szakasza lehetőséget ad a pedagógusi kompetenciák teljesebb felmérésére és fejlesztésére. A hagyományosan ellenőrzői szerepkört teljesítő tanfelügyelőség és iskolavezetés a gyakornoki év során a mentortanárral együtt szerepet vállal a pedagógusképzés gyakorlati oldalának megvalósulásáért. A mentortanár, illetve a szakfelügyeletet végző tanfelügyelő/módszertanos, valamint az igazgató/aligazgató feladata és felelőssége a jelölt gyakorlati készségeinek felmérése és fejlesztése is. Az intézményekben működő szakmai módszertani közösségek mentortanár hiányában is hozzájárulhatnak a kezdő pedagógus szakmai fejlődéséhez állandó monitorozás által. A szakmai módszertani csoportok működése, tevékenységeik minősége azonban meglehetősen iskola- és igazgatófüggő, a kezdő pedagógust sokszor úgy fogadják, mint akinek mindent tudnia kellene, mindenben otthon kellene lennie. A kezdő peda-

¹⁶ Az óvodai oktatásban dolgozók számára szaktantárgynak számít a román nyelv és gyermekirodalom, a kisebbségi nyelven oktatók számára az anyanyelv és anyanyelvű irodalom. Az elemi oktatásban dolgozók számára az előbbiekhöz hozzáadódik még a matematika.

gógusok viszont ezekben a félig formális, félig informális közösségekben, az informális kollegiális beszélgetések során tanulnak sokszor a legtöbbet (BORDÁS, 2015). Az írásbeli vizsgákra való felkészítést 2013-tól a Pedagógusok Háza végzi (addig ez a második szakasz egyértelműen az egyetem tanárképző, -továbbképző intézeteinek feladata volt). A szaktárgyi, módszertani és pedagógiai-pszichológiai tételek megfelelő szintű feldolgozása érdekében azonban a Pedagógusok Háza esetenként most is együttműködik az egyetemek megfelelő tanszékeivel, munkatársaival.

A magyarországi életpályamodellhez hasonló rendszer elemeit a tanár-továbbképzési rendszerrel mutatjuk be, ugyanis a különböző fokozatok megszerzése a folyamatos szakmai fejlődés megvalósulása is egyben.

5. A tanár-továbbképzési rendszer

A pedagógusok folyamatos fejlődését szem előtt tartó szabályozások és határozatok két, időnként párhuzamosan, máskor konvergens vagy divergens módon egymás mellett haladó célt követnek: egyrészt az oktatási rendszer változásai okozta igények kielégítését, amelyek befolyásolják az oktatási-nevelési koncepciókat, didaktikai tevékenységet, annak megtervezését, szabályozását és kivitelezését, valamint a pedagógusok szakmai fejlődésével kapcsolatos elképzeléseket; másrészt a pedagógusok személyes, szakmai érdeklődésének, igényeinek kielégítését.

A folyamatos fejlődés – ugyanúgy, mint az alapképzés – kompetencia-alapú, és a fejlesztendő pedagógusi kompetenciák körét különböző területeken belül határozzák meg, amelyek bármelyikét megcélozhatja egy-egy továbbképzés. Ilyen területek az 5561/2011-es határozat 90§ alapján pl: a szaktantárgy és annak módszertana, pedagógia és pszichológia, oktatásmenedzsment és törvénykezés, IKT és felhasználása az oktatásban, az intézményi menedzsmentben, adatelemzésben, alternatív oktatási stratégiák.

A folyamatos fejlődést (formare continuă) jogként és kötelezettségként határozza meg az 1/2011-es tanügyi törvény, amelynek két egymást kiegészítő ága a szakmai fejlődés (dezvoltare profesională) és a szakmai előmeneteli rendszer (evoluția în carieră).

5.1. Továbbképzések – szakmai fejlődés

Míg az 1997-es tanügyi törvény ötévente egy továbbképzés elvégzésének kötelezettségéről ír, addig a 2009-ben kidolgozott módszertan, ami a

pedagógusok folyamatos továbbképzését szabályozza (5720/2009), már pontosít, és 90 transzferábilis szakmai kreditpont megszerzéséhez köti az ötévente kötelező továbbképzés teljesítésének feltételét. A törvény teljesítettnek tekintette a 90 kreditnyi továbbképzési kötelezettséget, ha a pedagógus az 5 éves periódusban szerzett véglegesített státuszt, valamilyen didaktikai fokozatot szerzett, doktori tanulmányokat folytatott, a szakterülettel vagy neveléstudománnyal összefüggő mesteri képzést, illetve legalább három féléves egyetem utáni képzést végzett el. Tartalmi szinten a 2011-es törvény és a hozzá kapcsolódó 5484/2011-es miniszteri rendelet némi változást hoz: a formális keretek között (fokozati vizsgák, felsőoktatási tanulmányok) megszerzett szakmai kompetenciák nem fedezik 5 évre mind a 90 pontot, csak annak egy részét. Így tulajdonképpen köteleztek minden pedagógust arra, hogy részt vegyen legalább egy a CNFPIP (*Centrul Național de Formare a Personalului din Învățământul Preuniversitar*) által akkreditált továbbképzésen. Az 5561/2011-es miniszteri rendelettel egy új egyetemi szakirány elvégzése jön még be a felsorolásba, ezzel is az egész életen át tartó tanulásra buzdítva. A törvénykezési bizonytalanságokat bizonyítandó, ugyanez a rendelet újból 90 kreditpontnak felelteti meg a formális keretek között megvalósuló előzőekben felsorolt szakmai fejlesztő tevékenységeket.

Akkreditált továbbképzéseket számos intézmény, szervezet indíthat felsőoktatási intézménytől kezdve civil szervezetig, az oktatási rendszerrel kapcsolatban lévők, a minisztériumnak alárendelt szervek (tanfelügyelőségek, Pedagógusok Házai, Gyermekek Palotái) és az attól függetlenek is, (szakmai testületek, nemzetközi intézmények, szervezetek) azzal a kikötéssel, hogy működési engedéllyel/akkreditációval kell rendelkeznie, és a képzési programot akkreditáltatnia kell a minisztériumnak alárendelt felnőttképzésért (ANC) vagy a tanártovábbképzésért felelős szervezetnél (*Direcția Generală de Management, Resurse Umane și Rețea Școlară*). A továbbképzések minőségük, az elvégzésükért megkapott kreditpontok és tartalmuk függvényében négy nagy csoportra oszlanak: szakmai fejlesztési programok, amelyeket csak nagyon jó minősítést szerzett kutatóegyetemek akkreditálhatnak, az oktatáspolitikát és oktatásstratégiát segítő programok (úgynevezett kiegészítő és transzverzális kompetenciákat alakítanak ki), tantárgyaktól független, moduláris továbbképzések és speciális programok, amelyeket a szolgáltató az igényeknek megfelelő-

en alakít ki. Az összegyűjtendő kreditpontok legalább 50 %-a az első két és maximum 50%-a második továbbképzés-típusba kell tartozzon.

A továbbképzési kreditek elismertetésének módszertana (5562/2011) is lényeges különbséget hoz: határozottan az iskola kezébe helyezi az addig „levegőben lógó”¹⁷ folyamatos szakmai fejlődés monitorozását és ellenőrzését. A pedagógusoknak évente (szeptemberben) lehetőségük van saját kérésre elismertetni és kreditpontoknak megfeleltetni az előző évben formális, nonformális vagy informális kontextusokban megszerzett kompetenciákat a minisztérium által jóváhagyott speciális módszertani útmutatásoknak megfelelően. A megfeleltetési procedúra az oktatási intézmény belügye, de a procedúrát végző bizottságban külső szakértőként a Pedagógusok Házának módszertanosa is részt vesz az intézmény igazgatója és az intézmény továbbképzési felelőse mellett. A pedagógusok által beadott dokumentumok elemzését követően az iskola igazolást állít ki a megfeleltetett kreditekről. Az első két típusba tartozó továbbképzések jellemzően hosszabb időtartamúak (90-280 óráig lehetnek rövidek, közepesek és hosszúak), mint a második két típusba tartozók (10-től 90 óráig lehetnek rövidek, közepesek és hosszúak).

Az 5 évente kötelező 90 kreditből 15 lehet informális vagy nonformális kontextusban elsajátított kompetencia, ami olyan tevékenységeket fed, mint: tudományos ülészakon való részvétel, cikk, publikáció megírása, oktatással, neveléssel foglalkozó folyóirat szerkesztőbizottsági tagja, tankönyv, oktatási segédlet szerkesztése, tantárgyi programok, nemzeti értékelési bizottságok tételkidolgozó testületének tagsága, az EU által támogatott nevelési projektek vezetése, elismert versenyek szervezése, tehetséges tanulók rangos versenyekre való felkészítése, stb. A felsorolt tevékenységek kreditponttá való konvertálását a megyei Pedagógusok Háza vezetésével egy 7-9 főből álló szakértői csoport végzi minden év szeptemberében az érvényben lévő módszertan alapján .

¹⁷ Azt is mondhatnánk, hogy 2011-ig a törvény nem szabályozta rigidén a továbbképzések ellenőrzését. Ez minden pedagógus egyéni felelőssége és feladata volt, ami sok esetben oda vezetett, hogy a pedagógus nem élt továbbképzési jogával, elmulasztotta továbbképzési kötelezettségét.

5.2. Előmeneteli rendszer

A szakmai előmenetel három állomását különbözteti meg a törvény: a II., az I. és a kiváló tanár¹⁸ fokozatot. Ez utóbbin kívül az előző kettő 2011 előtt is része volt a rendszernek, és lényegüket tekintve ezek változatlanok maradtak. A fokozatok megszerzésének tartalmi és formai, adminisztratív oldalát a tanügyminisztérium a fokozatszerzés módszertani útmutatójának kidolgozása révén szabályozza. A más fizetési kategóriába való besorolás mellett a katedra-összevonások, munkahelyek megszűnése alkalmával a megszerzett fokozatok fontos pontokat, előnyt jelenthetnek egy olyan pedagógussal szemben, aki az előmeneteli rendszerben alacsonyabb fokozatával rendelkezik.

A II. és I. fokozat megszerzését akkreditált felsőoktatási intézmények biztosítják a minisztérium által kidolgozott módszertan alapján szoros együttműködésben a megyei tanfelügyelőségekkel. A véglegesítő vizsgálathoz hasonlóan itt is két szakaszból beszélhetünk: az első szakaszban a beiratkozó gyakorlatban végzett munkáját ellenőrzi a szaktanfelügyelő vagy az általa kinevezett módszertanos szaktanár az iskola vezetésével közösen, a második szakaszban pedig az elméleti, módszertani tudást, illetve módszertani-kutatói tevékenységet ellenőrzik és felügyelik az egyetem képviselői. A II. és I. fokozatba beiratkozni kívánó pedagógus a 3240/2014-es határozat értelmében a beiratkozás előtti évben a tanfelügyelőség helyett már az iskola vezetésének nyújtja be kérvényét a folyamatos szakfelügyelet elvégzésére. Az iskola vezetőtanácsának jóváhagyása után az iskola továbbítja a kérvényt a tanfelügyelőség felé, ahol összegyűjtik és iktatják azt. A pedagógusi kompetenciák gyakorlat szintjén történő felmérése tulajdonképpen az egyetem által szervezett fokozati vizsgákra való beiratkozás feltétele, hiszen csak az iratkozhat be a következő fokozatra, akinek megvan az előző vizsgától¹⁹ számított négy év régisége a tanügyben, a folyamatos szakfelügyeleteken elért jó (a II. fokozathoz) illetve nagyon jó (az I. fokozathoz) minősítése, valamint a speciális szakfelügyeleten elért minimum 8-as osztályzat.

A fokozati vizsgák második szakasza már nagyobb eltérést mutat. A II. fokozat megszerzéséhez a jelölteknek írásbeli vizsgát kell tenniük a szaktantárgyból és annak módszertanából, szóbeli vizsgát pedig pedagó-

¹⁸ Profesor-emerit.

¹⁹ II. fokozatnál a véglegesítő megszerzésétől, I. fokozatnál a II. fokozat megszerzésétől számított 4 év.

giából, ahol a pedagógia mellett pszichológiai, nevelésszociológiai tételekkel is találkozhatnak. A tanítók és óvodapedagógusok a szaktantárgyi vizsga alkalmával több tárgyból vizsgáznak: magyar és román nyelvből és irodalomból, illetve a román és magyar nyelv tanításának módszertanából, valamint a tanítók matematikából, az óvodapedagógusok pedig óvodai tevékenységek módszertanából. A 3129/2013-as rendelet módosításai alapján az írásbeli és a szóbeli vizsgákon is meg kell szereznie a vizsgázónak a 8-ast a sikerhez (előtte elég volt a 7-es érdemjegy). A három jegyből (speciális szakfelügyelet, írásbeli vizsga, szóbeli vizsga) alakul ki a végső eredmény. Az I. fokozat megszerzésének második szakasza egy önálló kutatáson alapuló szaktudományos-módszertani dolgozat elkészítéséből és nyilvános megvédéséből, valamint szakfelügyeleti ellenőrzésből áll, ahol a tanfelügyelőség és az iskola képviselője mellett az egyetemet a bizottság elnöke és a dolgozat tudományos irányítója képviseli. A dolgozatot mind az irányítótanárnak, mind a védés során a bizottságnak legalább 9-es érdemjeggyel kell értékelnie ahhoz, hogy a jelölt megszerezze az I. fokozatot (az előzetesen 8-as érdemjegyet változtatta meg a 3129/2013-as rendelet). A dolgozat nyilvános megvédése egyúttal a kollégák számára is fontos tanulási alkalom lehet, amikor bepillantást nyerhetnek kollégájuk mindennapi pedagógiai munkásságába. A túlzottan formális keretek azonban ritkán adnak lehetőséget arra, hogy ezek az alkalmak valódi dialogikus tanulássá, szakmai beszélgetéssé alakuljanak.

A kiváló tanár fokozatának megszerzése nagyban hasonlít az I. fokozat megszerzéséhez, de ezt nem felsőoktatási intézmény, hanem a megyei Pedagógusok Háza felügyeli. A minisztérium által jóváhagyott helyeknek megfelelően minden megyei Pedagógusok Háza versenyt hirdet a kiváló tanár fokozat elnyerésére. Olyan teljesítményeket kívánnak ezzel a fokozattal jutalmazni, mint a didaktikai tevékenység kiválósága, megújítása, kivételes menedzseri kvalitások, oktatási/nevelési projektekben való részvétel, azok szervezése, az intézményben folyó pedagógiai munka minőségbiztosítása, az intézmény hírnevének emelése. A fokozatra való pályázáshoz a jelentkezőnek 15 év munkavisztonnyal kell rendelkeznie a tanügyben, és az előzetes szakfelügyeleten el kell érnie a 9-es érdemjegyet. Ezután a pályázó egy személyes szakmai portfólió leadásával jelentkezik a felvételi kollokviumra, ahol bemutatja kutatási tervét. A megírandó dolgozat tágabb témakörben való mozgást tesz lehetővé, mint az I. fokozat alkalmával. A kifejezetten szakmódszertani, pedagógiai, pszichológiai

témájú kutatásokon túl intézménymenedzsmenttel, minőségbiztosítással, IKT-val segített oktatással, innovációval és kutatással, oktatás és nevelésszociológiával kapcsolatos tudományos igényű dolgozatok elkészítését várják a pályázóktól, akik nyilvános védésen mutatják be dolgozataikat. A sikeres pályázók nemcsak éves anyagi juttatásokat kapnak pedagógiai pályájuk végéig, hanem egyúttal a Mentorok Testületének tagjaivá, a tanfelügyelőség által szakfelügyeletkehez kinevezhető tanárokká is válnak, egyenlő média esetén pedig előnyt élveznek különböző oktatási intézményekben meghirdetett helyek elfoglalásánál.

6. A tanárok szakmai ellenőrzése és minősítése

A tanárok szakmai ellenőrzésének három körét különböztethetjük meg. Első körben a pedagógust az oktatási intézményen belül ellenőrzik, értékelik, második körben a tanfelügyelőség, harmadik körben pedig az ARACIP végzi.

Az oktatási intézményekben az igazgató feladatkörei közé tartozik a pedagógusok munkájának ellenőrzése. Ez főleg az órák megtartásának, az oktatási dokumentáció elkészítésének ellenőrzésére vonatkozik, valamint óralátogatás során a gyakornokok tevékenységének monitorozására és a tanárközösségbe való integrálódás segítésére, és különböző extrakurrikuláris iskolai tevékenységekben való részvételre. Mindezek mellett felügyeli a módszertani közösségek munkáját, engedélyezi a katedrafőnök óralátogatásait. A szakmai ellenőrzést a módszertani bizottságok²⁰ vezetői végzik, akik évente kötelesek az intézmény által előírt teljesítménykritériumok alapján értékelni a módszertani bizottság tagjainak munkáját. Ez történhet óralátogatással, a dokumentumok (munkatervek, naplók) ellenőrzésével is (5115/2014).

Az iskolákban működő különböző bizottságok (Folyamatos fejlődésért felelős, Értékelésért és minőségbiztosításért felelős bizottság) ugyanakkor figyelemmel kísérik a pedagógusok éves munkáját és javaslatokat fogalmazhatnak meg szakmai fejlődését illetően. A tanárok minősítését az igazgatótanács és a tanárok tanácsa hagyja jóvá a pedagógusok önértéke-

²⁰ Catedre, comisii metodice – legalább 3 tagból álló bizottságok, amelyekben az azonos tantárgyat, rokon tantárgyakat vagy egy műveltségi területhez tartozó tantárgyakat tanító tanárok tartoznak.

lése alapján, ugyanez a tanács javasolhatja a kiemelkedő teljesítményű kollégákat pénzbeli juttatások megszerzésére. Az iskolák belső értékelését évente végzi el az igazgatótanács az igazgató vezetésével. Az elkészült jelentésekben fontos szerepet kap az intézmény pedagógusainak minősítése is.

A véglegesítő és a fokozati vizsgákra való beiratkozáshoz szükséges szakfelüyeletek során a szaktanfelügyelő, vagy a tanfelügyelőség által kinevezett módszertanos tanár meghatározott értékelési szempontok alapján jegyzőkönyvet készít a pedagógus oktató tevékenységéről. Egy szakfelügyelet alkalmával négy oktatási tevékenységet figyelnek meg az ellenőrök, akiknek ugyanakkor feladatuk a tanácsadás, a módszertani segítségadás is.

Az ARACIP az iskolák külső ellenőrzéséért és minőségbiztosításáért felelős. A pedagógusok szakmai munkájára kevésbé, de az azt tükröző dokumentumokra annál kíváncsibb ez a bizottság. Ezeknek az ellenőrzéseknek a során is előfordulnak azonban óralátogatások, a bizottság tagjai beszélgetnek az intézmény diákjaival, ellenőrzik az intézmény minőségbiztosítási dokumentumait.

7. Együttműködés a tanárképzésben és -továbbképzésben érintettek között

A pedagógusoknak szabad döntési joguk van abban, hogy milyen továbbképzésen vesznek részt, ugyanakkor az oktatási rendszer strukturális megváltoztatása, a különböző vezetői pozíciók betöltése bizonyos képzéseket előír, kötelező jellegűvé tesz a pedagógusok számára. Az igazgatók, aligazgatók, tanfelügyelők kötelesek egy 60 kredites intézményi menedzsment tanfolyamot elvégezni vagy ennek megfelelő mesteri tanulmányokat folytatni. Az előkészítő osztály bevezetésével kötelezővé vált az előkészítő osztályra felkészítő kurzus, amit csak a minisztérium által szervezett akkreditált képzők képzésén részt vevő kollégák tarthatnak, egyfajta multiplikátor rendszerben. A multiplikátor rendszer más témájú továbbképzéseken is jellemző: pl. számítógép, okos tábla használata az oktatásban, tantervfejlesztés, iskolai programok kidolgozása, stb.

Az igazgatók, a módszertani szakmai közösségek vezetői, az iskola folyamatos szakmai fejlődésért felelős bizottsága és a tanárok tanácsa is javasolhatja tagjainak különböző kompetenciák fejlesztése érdekében kü-

lönböző továbbképzéseken való részvételt. A különböző képzési kínálattal rendelkező szervezetek is megkereshetik az iskolákat, hogy képzéseket kínáljanak a tanári karnak. Ezek az együttműködések azonban viszonylag ritkák.

Tendenciaként figyelhető meg azonban az, hogy a tanfelügyelőségek központi nyomást gyakorolnak a megye intézményeiben oktatókra azoknak a képzéseknek az elvégzésére kötelezve a pedagógusokat, amelyeknek a tanfelügyelőségek a haszonélvezői, a Pedagógusok Háza pedig a szolgáltatói (SZABÓ-THALMEINER 2013; BORDÁS 2014). Ilyen volt Szatmár megyében az Útlevel a katedrához, Bihar, Temes és más megyékben a Nevelők a Tudásalapú Társadalomért elnevezésű moduláris felépítésű projekt. Meg kell jegyeznünk, hogy mindkét képzést nyertes Európai Unió projektjeként²¹ szervezték meg a tanfelügyelőségek, ami egyúttal a vállalt képzésben részesülő személyek létszámának felmutatására, igazolására is kényszerítette a szervezőket. Ezek jellemzően kombinált képzések voltak, ahol a kontaktórákon kívül a képzetteknek az elektronikus oktatási felületen is voltak teljesítendő feladataik (sokszor csak órákban mérve a platformon való tartózkodást) a képzést záró vizsga teljesítéséhez. A pedagógusok véleménye ezekről a kötelező, „pontos” továbbképzésekről képzéstől függően megoszlik ugyan, de leggyakrabban negatív véleményekkel találkozunk (Bordás, 2014, 2015).

A Pedagógusok Háza, a tanfelügyelőségek és a Tanártovábbképző Központtal, Pszichológiai és Neveléstudományi karral rendelkező felsőoktatási intézmények között a fokozati vizsgák megszervezése miatt szinte állandó az együttműködés. Egyrészt a véglegesítő és a II. fokozati vizsga írásbelijére való felkészítők miatt, másrészt az I. fokozat és a kiváló tanár fokozat megszerzéséhez szükséges tudományos dolgozat koordinálása miatt. Ugyanakkor a Pedagógusok Háza és a felsőoktatási intézmények között a fokozati vizsgáktól függetlenül létezik hivatalos együttműködés tanártovábbképzések tekintetében, ami főleg annak köszönhető, hogy a Pedagógusok Háza által meghirdetett képzésekhez az intézmény nem rendelkezik megfelelően képzett (esetleg a kisebbség nyelvét beszélő) oktatási személyzettel.

A pedagógusok és tanfelügyelőségek továbbképzési együttműködésének másik módja az, ha a szaktanfelügyelő szervez kreditpontot érő, akkreditált továbbképzést, ahova a „keze alá tartozó” valamennyi szakmabeli

²¹ Mindkét esetben POSDRU projektről van szó (a TÁMOP romániai megfelelője).

pedagógust meghívja. Ezek lehetnek egyedi, különálló alkalmak, de a félévente kötelezően megrendezett módszertani pedagógiai körökkel egybeeső tevékenységek is.

8. A szakmai fejlődés finanszírozása

A 2001-es évtől Románia folyamatosan próbál változtatni tanárképző és -továbbképző rendszerén az Európai Unió szabályozásaihoz idomulva. A kezdeti és folyamatos pedagógus- és menedzserképzés rendszerének fejlesztési stratégiája (*Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001–2004*) alapján a következő célokat tűzte ki az Oktatásügyi, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium:

- a pedagóguskarrier professzionalizálása,
- az elméleti és gyakorlati képzés egyensúlyának megteremtése a pedagógusképzésben a képzés kinyújtásával a véglegesítő vizsgáig,
- a pedagógus-továbbképzési programok piacának kialakítása,
- szakmai kreditrendszer bevezetése,
- a továbbképzések optimalizálása érdekében hatékony intézményi struktúra kiépítése,
- az IKT alkalmazásának elsajátítása minél több pedagógus által,
- a szakképzetlen pedagógusok professzionális fejlesztése.

A McKinsey-jelentés (OECD 2007) a romániai akkreditált és finanszírozott tanártovábbképzések számának is jót tett. 2007-től számottevően megsaporodtak azok a továbbképzések, amelyeket az Európai Szociális Alap finanszírozott és a román Oktatásügyi Minisztérium által kiírt pályázat révén lehetett hozzájutni. Az EU konvergencia-programja keretén belül Románia számos szektorokra lebontott Operacionalizált Programot hozott létre az EU-hoz való felzárkózás jegyében, ezek egyike a humán erőforrás fejlesztése. A programban részt vesz a Munkaerőpiaci Elhelyezkedést Koordináló Nemzeti Iroda (*Agenția Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă*), nyolc Közbeeső Regionális Szervezet (*Organisme Intermediare Regionale*), az Oktatásügyi, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium (*Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului*) és a Nemzeti Szakmai és Technikai Oktatásügyi Fejlesztési Központ (*Centrul Național de Dezvoltare a Învățământului Profesional și Tehnic*). A humán erőforrás

regionális fejlesztését szolgáló program POS DRU (*Programul Operational Sectorial pentru Dezvoltarea Resurselor Umane*) hét prioritást élvező dimenziót határoz meg, ezek közül kettő kapcsolódik szorosan az oktatáshoz (Szakmai oktatás és képzés a gazdasági növekedés és a tudásalapú társadalom fejlődése érdekében, Az egész életen át tartó tanulás és a munkaerőpiac korrelálása). A POS DRU keretében 2007-2013 között megvalósított projektek nagy része a professzionális képzést és továbbképzést tűzte ki célul a tudásalapú társadalom létrehozása és a gazdaság fejlesztése érdekében. Különösen jelentősek azok a pályázatok („*Educatie mai buna pentru toti*”²², „*Universitate pentru viitor*”²³, „*Profesionisti in educatie si formare*”²⁴, „*Burse doctorale*”²⁵, „*Programe postdoctorale*”²⁶ stb.), amelyeknek a keretében a Román Oktatásügyi, Kutatási és Ifjúsági Minisztérium, a megyei tanfelügyelőségek és kapcsolódó szervezeteik pályázhattak pedagógusok továbbképzésére. A tanügyminisztérium és társszervezetei az elmúlt években számos olyan projektet (POS DRU, PODCA) valósítottak meg az Európai Unió pénzügyi támogatásával, amelyek az oktatási reform épp aktuális problémáival foglalkoztak. A témák között szemezgetve emelünk itt ki néhányat: stabil, átlátható és hatékony oktatási rendszer megvalósítása, a korai nevelés elérhetővé tétele, a decentralizáció és az iskolai autonómia növelése, az új, kompetenciaalapú tanterv bevezetése, a felsőoktatás minőségbiztosítása, a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődése, a minisztérium intézményrendszerének racionalizálásával és hatékonyá tételével (MECTS, 2010; 2011). Észre kell itt vennünk, hogy a finanszírozás révén a piaci, sőt sokszor a szakmai szereplőket is (pl. egyetemek) gyakorlatilag kiszorítják az állami kontroll alatt tartott intézmények és szervezetek; a továbbképzések pedig céljaikban jól követik a globalizációs trendeket: határozottan látható, hogy kiemelt szerepet kap a terciális oktatás, a szakképzés, az oktatás piacosításának gondolata (Szolár, 2007).

Ugyanakkor az EU Oktatás és képzés 2020 keretrendszere révén, amely az oktatás hatékonyságának és minőségének javítását tűzte ki célul, a tanári alap- és folyamatos szakmai továbbképzés is egyre inkább a fi-

²² Jobb oktatást mindenkinek.

²³ Egyetem a jövőért.

²⁴ Az oktatás és képzés professzionistái.

²⁵ Doktori ösztöndíjak.

²⁶ Posztdoktori programok.

gyelem középpontjába került (Zoller 2013). Az 1/2011-es tanügyi törvény valamint az 5561/2011-es rendelet értelmében a pedagógusok továbbképzésére a központi és a helyi költségvetésből biztosítanak forrásokat. A megyékre leosztott költségvetés nagymértékben függ attól, hogyan alakul az illető évben az illető megyében az előmeneteli rendszerben való továbblépés, hány pedagógusnak kell teljesítenie ötéves továbbképzési kötelezettségét (Zoller, 2014). Habár a finanszírozásban prioritást élveznek a fokozati vizsgák, ezek sem ingyenesek a résztvevők számára. Egyetemi központtól függően változik a beiratkozáskor fizetendő összeg.

A valóságot közelről szemlélve (Bordás 2015) úgy tűnik, hiába az EU-s támogatás, a továbbképzések egy részének finanszírozása mégis a pedagógusokat terheli. Ez az előmeneteli rendszerhez tartozó vizsgákra éppúgy érvényes, mint az akkreditált vagy nem akkreditált továbbképzésekre. Természetesen kivételt képeznek azok a továbbképzések, amelyek pályázati forrásokból oldják meg a finanszírozást. A kreditpontot érő, finanszírozott továbbképzések viszont számos minőségi kérdést vetnek fel a résztvevők szerint (Bordás 2015). A TALIS 2013 adatait véve alapul azt láthatjuk, hogy nemzetközi összehasonlításban (CNEE, 2014) a romániai pedagógusok kevesebb továbbképzésen vesznek részt, és főként kevésbé hajlandók anyagi hozzájárulást fizetni saját szakmai fejlődésük érdekében, mint a 33 vizsgált ország pedagógusainak többsége. A szerző saját, kis mintán végzett kvalitatív kutatásai (Bordás, 2015) viszont épp ennek az ellenkezőjét igazolják: a pedagógusok egy része hajlandó anyagi áldozatokat is hozni színvonalas, a szakmai fejlődést valóban elősegítő továbbképzésekért.

9. Összegzés

Románia oktatási gyakorlatát éppúgy, mint oktatáspolitikáját az egyenlőtlenség, eklektikusság jellemzi. A megörökölt oktatási rendszer sehogy sem illik a közben átalakult társadalmi, politikai feltételekhez, ezért folyamatos átalakítás, külső elvárásoknak (Világbank, OECD, EU) való megfelelés kényszere által irányított toldás-foldás jellemzi. A diákok eredményességi mutatóinak nemzetközi összehasonlításban ijesztően alacsony értékei azt jelzik, hogy a rendszer több eleme is komoly revízióra szorul. A legfontosabb egy olyan független oktatáspolitikai szakértők által kidolgozott stratégia kidolgozása lenne, amely átfogja az egész oktatási rendszert,

és figyelembe veszi a rendszer elemeinek egymáshoz való viszonyát, szoros összefonódásukat, azt, hogy ezek az elemek nagyon érzékenyen reagálnak más elemek változására. Ez viszont még várat magára. Az éves jelentések a közoktatás állapotáról nem elégségesek a hatékony stratégia kidolgozásához. Románia Oktatás és képzés 2020 munkaprogramra benyújtott tervezetét az Európai Közösségek Bizottsága nem tartotta megfelelőnek, mint stratégiaileg megalapozatlan tervezetet visszautasította és elmarasztalta az országot, amiért nem tanult az előző évek hibáiból. Minde mellett, az EU-konform stratégia megszületése után az is fontos lenne, hogy a jól megalapozott stratégia mellett az oktatáspolitikusok és az oktatás irányítói kitartsanak, és a rendszer folyamatos monitorozása mellett csak úgy, illetve annyit változtassanak, amennyi feltétlenül szükséges.

Felhasznált irodalom

- BÍRÓ, B. (2013). Nem lett igazam. *Magyar Közoktatás*, 2013/5. 7.
- BORDÁS Andrea (2014). Dominancia és szabadság egy pedagógusokkal készített fókuszcsoporthoz tartozó tanításiértelmezéseiben. In: Ceglédi Tamás – Gál Attila – Nagy Zoltán (szerk), *Határtalan oktatáskutatás. Tanulmányok a 75 éves Kozma Tamás tiszteletére*. Régió és oktatás sorozat, IX. kötet Debrecen: CHERD-Hungary. 23–34.
- BORDÁS Andrea (2015). *Pedagógusok szakmai tanuló közösségei szociális konstruktivista megközelítésben*. PhD dolgozat kézirat.
- CSETE ÖRS, PAPP Z. Attila & SETÉNYI János (2010). A Kárpát-medencei magyar oktatás az ezredfordulón. In: Bitskey Botond (szerk.). *Határon túli magyarság a 21. században*. Konferencia-sorozat a Sándor-palotában 2006–2008. Köztársasági Elnöki Hivatal. 125–165.
- DUMITRESCU, I., ȚIBU, S. L., CĂLINECI, M. C., MĂNTĂLUȚĂ, O., BOTNARIUC, P., NOVAK, C., et al. (2013). *Implementarea clasei pregătitoare în sistemul educațional românesc în anul școlar 2012–2013*. București: Institutul de Științe ale Educației.
- FODOR László (2000). Tanárképzés és reform. In: L. Fodor, *Jegyzetek az intézményes oktatás reformjáról*. Kolozsvár: Educatio. 47–55.
- KISS, E. G. (2013). Nagyobb szakmai szabadság. *Magyar Közoktatás*, 2013/5. 6.

- ERDEI Itala & MÁRTON János (2007). *Romániai Magyar kistérségi iskolahálózatok. Működés és jövőkép*. Kutatási beszámoló. Kolozsvár. <http://www.iskolakveszelyben.ro/tanulmanyok/iskolahalozatok.pdf> [2015.06.06.]
- MANDEL Kinga & PAPP Z. Attila (szerk.) (2007). *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ.
- MÁRTON János (2007). A román közoktatási rendszer néhány aktuális jellemzője. In: Mandel Kinga & Papp Z. Attila (szerk.), *Cammogás. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban*. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ. 21–44.
- MIHÁLY Ottó (1998). *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Budapest: Okker.
- MIKÓ, A., & CSERI, I. (2014). *A micskei Miskolczy Károly Általános Iskola tanítóinak, az előkészítő osztály diákjainak és a diákok szüleinek véleménye az előkészítő osztályról*. Nagyvárad: Kézirat.
- OECD/PISA (2006). *Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor. Raportul național al administrării programului 2005-2006*. București: Serviciul Național de Evaluare și Examinare.
- OECD/PISA (2010). *Programul internațional OECD pentru evaluarea elevilor. Raportul național al administrării programului 2008-2009*. București: Centrul Național de Evaluare și Examinare, Centrul Național PISA.
- OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- PÉTER Lilla (2007). A romániai magyar pedagógusok véleménye a tantervi decentralizációról. *Educatio*, 2007/3, 508–518.
- ROȘCA, I. Gh. (2006). O provocare pentru România – economia cunoașterii. *Economie teoretică și aplicată*, 4/2006, București, 3–6.
- STARK Gabriella Mária & ZOLLER Katalin (2014). Initial and continuous teacher education systems. National report – Romania. In: Gabriella Pusztai – Ágnes Engler (eds), *Teacher Education Case Studies in Comparative Perspective*. Debrecen: CHERD-Hungary 47–66.
- STARK Gabriella Mária (2014). Pedagógusképzés Romániában: a pedagógiai líceumi oklevéltől a bolognai MA/MSC oklevélig. In: Németh Nóra Veronika (szerk.), *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. szá-*

- zad tanárképzéséről és tanáraitól.* Szeged: Belvedere Meridionale. 59–77.
- STAS, Marian (2014). Starea Educației, atac la siguranța națională a României. *Tribuna Învățământului*, anul LXV, nr. 1229/3109. 1–14.
- SZABÓ-THALMEINER Noémi (2013a). *Akkreditációs eljárások a romániai közoktatásban.* TÁMOP-3.1.1-11/1-2012-0001. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop311/Akkreditacio_Romania_T311.pdf [2015.06.08.]
- SZABÓ-THALMEINER Noémi (2013). *Tanártovábbképzés Romániában. Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés.* Oktatási Hivatal. TÁMOP-3.1.5/12-2012-0001 http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/Szabo_Thalmeiner_Noemi_Tanartovabbkepzes_Romaniaban.pdf [2015.04.27.]
- SZOLÁR Éva (2007). *Ki finanszírozza a romániai közoktatást?* Magyar Pedagógia 107. évf. 3. szám, 205–231.
- ZOLLER Katalin (2013). A romániai továbbképzési rendszer jelene. *PedActa* 3. kötet, 2. szám, 13–26.
- ZOLLER Katalin (2014). Pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének megjelenítése a román oktatáspolitikában. In: Németh Nóra Veronika (szerk.), *Képzők és képzettek. Pillanatfelvételek a 21. század tanárképzéséről és tanáraitól.* Szeged: Belvedere Meridionale. 79–97.

Jogszabályok

- 5720/2009 es számú miniszteri rendelet.* Ordin nr. 5720 din 20/10/2009 privind aprobarea Metodologiei formării continue a personalului didactic din învățământul preuniversitar.MECI. Publicat in Monitorul Oficial nr. 747 la data 03/11/2009 [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5720-2009-\(113032\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5720-2009-(113032)-(1).html)
- 1/2011-es tanügyi törvény.* Lege 1/2011 educației naționale. Act din data 05/01/2011, emis de parlamentul. Publicat in Monitorul Oficial nr. 18 la data 10/01/2011. [http://www.lege-online.ro/lr-LEGE-1-2011-\(125150\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-LEGE-1-2011-(125150)-(1).html) (2012). International Standard Classification of Education ISCED 2011, Montreal. Retrieved 03 05, 2015, from UNESCO: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf>
- 5484/2011-es számú miniszteri rendelet.* Ordin nr. 5484/2011 din 29/09/2011 pentru aprobarea Metodologiei privind recunoașterea și

echivalarea competențelor profesionale dobândite formal, nonformal sau informal de către cadrele didactice care ocupă funcții de educatori/educatoare, institutori/institutoare, învățători/învățătoare, maistru - instructor, antrenor, în vederea ocupării funcției didactice de profesor pentru învățământul preșcolar, profesor pentru învățământul primar, profesor de instruire practică, respectiv profesor- antrenor în cluburile sportive școlare, palatele și cluburile copiilor. Publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 735 din 19/10/2011 [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5484-2011-\(132300\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5484-2011-(132300)-(1).html)

5485/2011-es számú miniszteri rendelet. OM 5485 din 29 septembrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind constituirea corpului profesorilor mentori pentru coordonarea efectuării stagiului practic în vederea ocupării unei funcții didactice. M.Of. nr. 739 / 20.10.2011 [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5485-2011-\(132323\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5485-2011-(132323)-(1).html)

5557/2011-es számú miniszteri rendelet ORDIN Nr. 5557 din 7 octombrie 2011 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a concursului pentru ocuparea funcțiilor de inspector școlar general, inspector școlar general adjunct din inspectoratele școlare și de director al casei corpului didactic. Publicat în Monitorul Oficial Nr. 753/ 26.10.2011. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5557-2011-\(132454\)-1.html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5557-2011-(132454)-1.html)

5561/2011-es számú miniszteri rendelet. ORDIN nr. 5561 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar. MECTS Publicat în Monitorul Oficial nr. 767 din 31 octombrie 2011. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5561-2011-\(132546\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5561-2011-(132546)-(1).html)

5562/2011-es számú miniszteri rendelet ORDIN Nr. 5562 din 7 octombrie 2011 pentru aprobarea Metodologiei privind sistemul de acumulare, recunoaștere și echivalare a creditelor profesionale transferabile. MECTS, Publicat în Monitorul Oficial Nr. 785 din 4 noiembrie 2011. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5562-2011-\(132675\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5562-2011-(132675)-(1).html)

5745/2012-es számú miniszteri rendelet Ordinul nr. 5745/2012 privind aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică MECTS. publicat în M.Of. 657 al României 17.09.2012 [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5745-2012-\(141312\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5745-2012-(141312)-(1).html)

- 92/2012-es sürgősségi kormányrendelet Ordonanță de urgență 92/2012 privind luarea unor măsuri în domeniul învățământului și cercetării, precum și în ceea ce privește plata sumelor prevăzute în hotărâri judecătorești devenite executorii în perioada 1 ianuarie-31 decembrie 2013. Act din data 18/12/2012, emis de guvernul. Publicat în Monitorul Oficial nr. 864 la data 19/12/2012. [http://www.lege-online.ro/lr-ORD DE URGENȚĂ-92 -2012-\(143942\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORD DE URGENȚĂ-92 -2012-(143942)-(1).html)
- 3129/2013 pentru modificarea și completarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5.561/2011. Act din data 01/02/2013, emis de MEN publicat în Monitorul Oficial nr. 84 la data 07/02/2013 [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3129-2013-\(145400\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3129-2013-(145400)-(1).html)
- 4802/2014-es számú miniszteri rendelet Ordin 4802/2014 privind aprobarea Metodologiei de organizare și desfășurare a examenului național de definitivare în învățământ. Publicat în Monitorul Oficial, Partea I nr. 772 din 23 octombrie 2014. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-4802-2014-\(162397\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-4802-2014-(162397)-(1).html)
- 5.115/2014-es számú miniszteri rendelet Ordinul MEN nr. 5115 din 15 decembrie 2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar Publicat în M. Of. nr. 23 i 23 bis din 13 ianuarie 2015. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5115-2014-\(164557\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-5115-2014-(164557)-(1).html)
- 3240/2014 -es számú miniszteri rendelet. Ordinul MEN nr. 3240 26 martie 2014 din pentru modificarea și completarea Metodologiei privind formarea continuă a personalului din învățământul preuniversitar, aprobată prin Ordinul ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului nr. 5.561/2011 Publicat în Monitorul Oficial nr. 340 la data 08/05/2014. [http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3240-2014-\(158030\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORDIN-3240-2014-(158030)-(1).html)
- 49/2014-es sürgősségi kormányrendelet. Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 49/2014 privind instituirea unor măsuri în domeniul educației, cercetării științifice și pentru modificarea unor acte normative. Act din data 26/06/2014. Publicat în Monitorul Oficial nr. 486 la data 30/06/2014 [http://www.lege-online.ro/lr-ORD DE URGENȚĂ-49 -2014-\(159449\)-\(1\).html](http://www.lege-online.ro/lr-ORD DE URGENȚĂ-49 -2014-(159449)-(1).html)

- Comission of European Communities (2008). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2008*. Commision staff working document. SEC (2008) 2293 final, 20 July 2008. [EU Commission – SEC Document] http://aei.pitt.edu/42898/1/SEC_%282008%29_2293_1.pdf
- Comission of European Communities (2009). *Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2009*. Commision staff working document. SEC (2009) 1616 final, 23 November 2009. [EU Commission – SEC Document] http://aei.pitt.edu/42902/1/SEC_%282009%29_1616.pdf
- Comission of European Communities (2011). *Progress towards the Common European Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks 2010/2011. SEC (2011) 526 final, 18 April 2011*. [EU Commission – SEC Document] http://aei.pitt.edu/42903/1/SEC_%282011%29_526.pdf
- Ministerul Educației și Cercetării. Direcția Generală pentru Educație Continuă, Formarea și Perfecționarea Personalului Didactic. *Strategia de dezvoltare a sistemului de formare inițială și continuă a personalului didactic și a managerilor din învățământul preuniversitar 2001-2004*. http://gov.ro/fisiere/programe_fisiere/stratform.pdf
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2010). *Raport asupra Stării sistemului național de învățământ*. București: MECTS
- Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (2011). *Raport asupra Stării sistemului național de învățământ*. București: MECTS. <http://www.edusfera.ro/wp-content/uploads/2012/08/Raport-privind-starea-invatamantului-preuniversitar-din-Romania-%E2%80%93-2011.pdf>

5. FEJEZET

Skócia oktatási rendszerének, pedagógusképzésének és -továbbképzésének bemutatása

Általános információk¹

KOVÁCS Edina

Skócia az Egyesült Királyság része, ezen belül a második legnagyobb szárazföldi terület Nagy Britanniában. Népessége 5,1 millió fő, területének legnagyobb része vidéki, falusias jellegű, ugyanakkor a lakosság körülbelül háromnegyede városi környezetben él. Skóciában 32 helyhatóság működik, ezek felelősek számos állami/közösségi szolgáltatásért, egyebek mellett az oktatásért is.

Mivel Skócia az Egyesült Királyság egyik alkotó országa, államfője a brit uralkodó, 1952 óta II. Erzsébet. Alkotmányosan az Egyesült Királyság egységes állam, saját parlamenttel és kormánnyal. Azonban az Egyesült Királyságot alkotó országok korlátozott önkormányzati jogokat kaptak, amelyeket a Westminsterben székelő Brit Parlament módosíthat, megváltoztathat, szélesíthet, vagy megszüntethet. Ilyen értelemben a Skót Parlament nem szuverén, ugyanakkor nem valószínű, hogy bármely brit parlament egyoldalúan, az illető ország polgárainak népszavazása nélkül megszüntetne egy belső parlamentet. Az 1998-as Scotland Act, amely elismeri az önálló skót parlamentet, az oktatás feletti törvényhozói hatalmat is a Skót Parlamentre ruházza.

¹ A skót oktatási rendszer bemutatásának alapjául az OECD 2007-es jelentése, a skót kormány Teach in Scotland kiadványa, valamint a Scottish Qualifications Authority honlapja szolgált. Ahol egyéb forrás nem jelenik meg, ott ezeket vettük alapul.

1. A skót oktatási rendszer kialakulása

A skót oktatás története hosszú és figyelemre méltó. A 15. század végére már három egyeteme létezett: az 1411-ben alapított St. Andrew's, az 1451-ben alapított Glasgow és az 1495-ben alapított Aberdeen. Emellett az egyház által működtetett iskolák már a középkorban is léteztek.

A 17. század során a Skót Parlament számos törvényt hozott azzal a céllal, hogy iskolák alapítását ösztönözze. E törvénykezési sorozat záróakkordja az 1696-as törvény, amelyet a világ első nemzeti oktatási törvényének tartanak, minden plébánia számára iskola fenntartását írta elő, a tanároknak fix fizetéssel és költségeik támogatásával.

1864-ben a parlament bizottságot hozott létre, azzal a céllal, hogy megvizsgálja az oktatás helyzetét Skóciában. Ennek eredménye az egyik legjelentősebb oktatástörténeti esemény: az 1872-es Oktatási törvény elfogadása. E törvény létrehozta a „Board of Education for Scotland”-et, amely felelőssége volt, hogy 5 és 13 éves kora között minden gyermek számára hozzáférhetővé tegye az oktatást. Az oktatás finanszírozása a helyi ingatlanadókból történt a továbbiakban, így az iskolák fenntartása kikerült az egyházak kezéből, a helyi választott testületekhez.

A második világháború után felülvizsgálták az általános és a középiskolai oktatást is, és az akkor készült ajánlások alapozták meg a jelenlegi rendszert. A cél – továbbra is – az volt, hogy az oktatás minden gyermek számára elérhetővé váljon, ugyanakkor a fejlesztések egy részére csak 1960 után került sor. 1965-ben tették közzé azt a memorandumot, amely kimondja, hogy az oktatás célja, hogy minél szélesebb körben felkeltse és fenntartsa a diákok érdeklődését.

A jelenlegi – ebben a formában 1998 óta létező – rendszerben a skót első miniszter (Skócia „miniszterelnöke”) felelős az oktatási rendszer teljes felügyeletéért és fejlesztéséért. A konkrét ügyek szintjén e felelőséget az oktatási miniszterre (*Minister for Education and Young People*), valamint a felnőttképzésért felelős miniszterre (*Minister for Enterprise and Lifelong Learning*) ruházza át. Munkájukat a *Scottish Executive Education Department* és a *Scottish Executive Enterprise, Transport and Lifelong Learning Department* támogatja. A minisztereket négy tanácsadó testület segíti: a középiskolai oktatás és a felsőoktatás minőségellenőrzése a *Scottish Qualifications Authority* hatáskörébe tartozik, ez lényegében a nemzeti akkreditációs testület. A minőség-ellenőrzés három testület ha-

táskörébe tartozik: a *Care Inspectorate* a nevelés-gondoskodás színvonalát ellenőrzi az óvodákban, az Education Scotland néven ismert (hivatalos nevén *Her Majesty's Inspectorate of Education*) a közoktatás többi szintjén, míg a *Quality Assurance Agency for Higher Education* a felsőoktatásért felelős.

Az állami finanszírozású közösségi oktatásért a már említett 32 helyhatóság a felelős. A 2000. évi „Standards in Scotland's Schools” törvény arra szólítja fel a helyhatóságokat, hogy örködjenek a skót közoktatás fejlődése és minősége fölött. A törvény öt fő területet is meghatároz, amelyek kiemelt fontosságúak az oktatás területén. Ezek:

- eredményesség és végzettségek,
- az oktatás keretrendszere,
- befogadás és egyenlőség,
- értékek és állampolgárság,
- praktikus ismeretek (*Learning for Life*).

A helyhatóságok e keretrendszer alapján adott időszakokra szóló fejlesztési terveket készítenek. Az iskoláknak közé kell tenniük a saját éves fejlesztési tervüket, amely a helyhatósági tervek alapján, azokkal összhangban készül. Mind az iskolák, mind a helyhatóságok közzéteszik a fejlesztések megvalósításáról szóló éves jelentéseiket is.

2. Skócia közoktatásának jellemzői

A skót oktatási rendszer más alapelv szerint működik, mint Nagy-Britannia többi államának oktatási rendszere. Alapvető különbség, hogy a skót közoktatás igyekszik a lehető legtöbb tárgyat oktatni, szemben a többi tagországgal, ahol kevesebb tárgyat oktatnak, de nagyobb mélységben. További eltérés, hogy a felsőoktatásban az alapkursusok általában 4 évig tartanak, és a tradicionális skót egyetemeken az MA az első megszerzhető fokozat a humán tudományok terén.

A 2014-es statisztikai adatok szerint, az iskolai végzettségek alapján Skócia a világ legjobban képzett országai közé tartozik, a 16-64 éves korosztályban 40 százalékos a legalább főiskolai diplomával (*NVQ level 4*) rendelkezők aránya.

A közoktatás szintjén az iskolák fenntartója alapvetően a már említett 32 helyhatóság. Emellett működik néhány magániskola is, de ezek aránya nem mondható nagy: a diákok 4,5-5 százaléka tanul magániskolában.

A magánszektor általános és középiskolákat, felkészítő, idősebbeknek létrehozott iskolákat és egyházi fenntartású iskolákat is magában foglal.

Vallásos iskolák emellett működhetnek állami iskolaként is: a helyhatóságok alapíthatnak ilyet, ami az iskolák körülbelül egytizedét érinti. Ezek az iskolák szinte teljes egészében római katolikusok. A vallásos állami iskoláknak kötelező minden tanulót felvenniük, ugyanakkor a támogatások elbírálása során előnyben részesíthetik azokat a diákokat, akik az iskoláéval megegyező vallásúak.

Az iskolaév 190 napos. Az oktatás augusztus közepén kezdődik és június második felében ér véget. A heti tanítási órák száma az általános iskolákban általában 25 óra, a középiskolákban 27.5 óra. Az egy pedagógusra jutó diákok számát az 1. táblázat mutatja be.

Iskolafokozat	Tanár-diák arány
Általános iskola	16,7
Középiskola	12,1
Speciális iskola	3,5

1. táblázat:

Tanárok és diákok aránya a skót oktatási intézményekben

(Forrás: OECD 2007)

Az általános iskolai oktatás viszonylag fiatal korban kezdődik: a gyerekek négy és fél – öt és fél éves koruk között mennek először iskolába. A határvonal mindig az adott év február, illetve március hónapja között húzódik, azaz a március és augusztus között született gyerekek kezdenek későbbi életkorban (öt és fél évesen). A skót rendszer az egyik legrugalmasabb az Egyesült Királyságon belül: a szeptember és december között született gyerekek szülei kérhetnek egy év halasztást (ez azonban nem jár automatikusan, kérelmezni kell), míg a januárban és februárban született gyerekek mehetnek egy évvel később iskolába, mintha csak márciusban születtek volna. Utóbbira akkor kerülhet sor, ha a gyerek még nem iskolaérett, ilyenkor egy plusz évet tölthet az óvodában (2. táblázat).

A tanulók 7 évig járnak általános iskolába. 11 vagy 12 évesen kezdik a középiskolát, amelynek első 4 osztálya kötelező, további két év pedig választható. A középiskolák általában sokféle tantárgyat oktatnak, összhangban a nemzeti előírásokkal. Az alaptantárgyak minden iskolában azonosak, ám hogy ezeken kívül milyen kínálattal jelenik meg egy-egy

intézmény, arról a helyhatóság és az iskola dönthet. A középiskolákban minden tárgyat szaktanár oktat.

Oktatási szint	Életkor a tanév kezdésekor
Általános iskola 1.	4 – 5
Általános iskola 2.	5 – 6
Általános iskola 3.	6 – 7
Általános iskola 4.	7 – 8
Általános iskola 5.	8 – 9
Általános iskola 6.	9 – 10
Általános iskola 7.	10 – 11
Középiskola 1.	11 – 12
Középiskola 2.	12 – 13
Középiskola 3.	13 – 14
Középiskola 4.	14 – 15
Középiskola 5.	15 – 16
Középiskola 6.	16 – 17

2. táblázat:

Életkor egy-egy adott oktatási szinten

(Forrás: OECD 2007)

Kimeneti vizsgaként a 7. évfolyam végén a National 4 és a National 5, míg további két év után a Higher és az Advanced Higher szint között választhatnak a diákok. A National 4 vizsga értékelése megfelelt – nem felelt meg, míg a többi vizsgatípust A – D fokozattal értékelik. A vizsgák logikája valamelyest hasonlít a magyar érettségi/emelt szintű érettségi rendszerére, azaz elsősorban a továbbtanulás szempontjából lehet jelentősége annak, hogy ki milyen vizsgát tesz (3. táblázat). A felsőoktatás bizonyos szakjaira már a National 5 is elegendő belépési feltétel, míg más szakokon megkövetelik a Higher vagy az Advanced Higher vizsgát.

A vizsgákat nyolc tantárgyból kell letenni, ezek között kötelezően előírt az angol nyelv és irodalom, valamint a matematika. Szintén választani kell legalább egy természettudományos tárgyat (fizika, biológia vagy kémia) és egy társadalomtudományi tárgyat (földrajz, történelem vagy modern tudományok).

Kimeneti vizsga típusa	Évfolyama
National 4	7. évfolyam
National 5	7. évfolyam
Higher	9. évfolyam
Advanced Higher	9. évfolyam

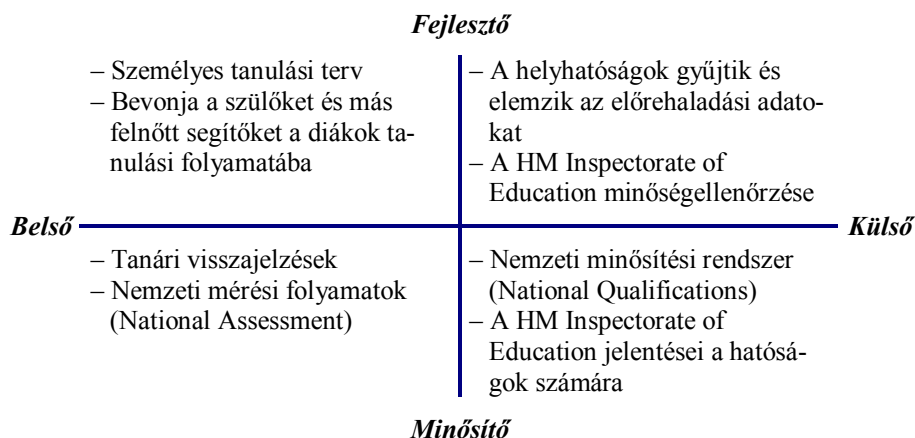
3. táblázat:

A középiskolai záróvizsgák rendszere

(Forrás: Scottish Qualifications Authority)

A jelenleg is érvényben levő nemzeti tantervet, a *Curriculum for Excellence*-t 2004-ben vezették be. A cél az volt, hogy a korábbi, kifejezetten tudásközpontú tantervet rugalmas, a készségekre és kompetenciákra is kitérő rendszer váltsa fel. A nemzeti tantervet összeállító testület, a *Learning and Teaching Scotland* nem szabályokat és előírásokat fogalmaz meg, hanem ajánlásokat tesz az iskolák számára. Általános iskolai szinten a tanterv műveltségi területei: anyanyelv, matematika, környezetismeret, művészetek, erkölcsi nevelés összekötve a személyiség fejlesztésével (*Personal and Social Development*) és egészségnevelés. A középiskola alsó szintjén általános képzés zajlik, míg a harmadik és negyedik évben van mód specializációra, akár egyedi tanterv szerint is.

A mérés és értékelés rendszere valamelyest eltérő az általános, illetve a középiskolákban. Az általános iskolai tanítási folyamat során a pedagógusok számos módon mérik a tanulók haladását: megfigyelik a munkájukat, és megvitatják velük, tesztek és speciális, a mérést szolgáló feladatokat állítanak össze. Létezik egy „A tanulás eredményessége – önértékelési eszköztár”, amely útmutatást ad az értékeléshez, továbbá minden tanár hozzáfér a Nemzeti mérési anyagok bankjához, ahonnan szabadon választhat eszközöket. Az értékelési folyamat kapcsán hangsúlyozzák, hogy ez a tanulót állítja a középpontba, továbbá, hogy az értékelést a tanulási folyamat részeként kell kezelni (1. ábra). A középiskolákban ugyanakkor minden tantárgyból folyamatosan mérik a tanulók teljesítményét, és a megfelelő eredmény elérése egyben a továbbhaladás feltétele is. Szintén az értékelést (is) szolgálják a már említett kimeneti vizsgák (National 4/5, Higher, Advanced Higher).

**1. ábra:**

*Az értékelés rendszere Skóciában
(Forrás: OECD 2007)*

3. Felső középfokú oktatás

A kötelező oktatás 16 éves korban véget ér, de ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy a diák elhagyja az oktatási rendszert. A 70-es évek óta kisebb-nagyobb ingadozás tapasztalható abban, hogy a tanulók hány százaléka marad a középiskolában további két évre. A lányok átlagosan 7 százalékkal nagyobb arányban tanulnak még két évet a középiskolákban, így a fiúk 40 százaléka, a lányok közel fele folytatja a képzést. A plusz két évvel kapcsolatban egyébként nincsenek formális követelmények, bár az iskolák megszabhatnak egyedi feltételeket. A fennmaradó 50-55 százaléknyi fiatal jelentős hányada a felső középfokú oktatásban folytatja a tanulást, és a munkaerőpiacra egy-egy generációnak csak körülbelül egy-negyede lép ki.

A felső középfokú oktatás zárása, végső értékelése az adott végzettségtől függően változó, de jellemzően írásbeli és szóbeli vizsgákat is teljesíteni kell, illetve van, ahol folyamatos a teljesítmény értékelése. A minősítés a már említett „National Qualifications” vizsgái mellett a „*Scottish Vocational Qualifications*”, azaz a szakképzés kimeneti követelményének teljesítése lehet.

Egy, az oktatást a négy államban – Anglia, Wales, Skócia és Észak-Írország – összehasonlító tanulmány (RAFFE 2000) azt mutatja, hogy a nem kötelező oktatásban csak akkor jár magasan az élen Skócia, ha az adott középiskolai évfolyamokat vetjük össze. Ha azonban a szakképzést vizsgáljuk, akkor lényegesen csekélyebb az eltérés, ha pedig ezen belül az egyes korosztályokat életkor szerint hasonlítjuk egymáshoz, akkor már nem látható Skócia vezető pozíciója. (Bár az adatok nem frissek, érdemes a jelenség megértéséhez szemügyre vennünk a 4. táblázatot.) Az adatok arra is felhívják a figyelmet, hogy – Nagy Britannia többi országával összevetve – meglehetősen nagy a lemorzsolódás a szakképzés első évének végén.

	Anglia	Wales	Skócia
az adott évfolyam %-a			
középiskola, az első nem kötelező év őszén	41	40	71
középiskola, az első nem kötelező év tavaszán	38	38	55
szakképzés, az első nem kötelező év tavaszán	58	59	58
szakképzés, a második nem kötelező év tavaszán	52	51	43
szakképzés, a harmadik nem kötelező év tavaszán	39	38	35
korcsoport szerint, szakképzésben			
16+ éves	58	59	50
17+ éves	52	51	39
18+ éves	39	38	34

4. táblázat:

*Részvétel a teljes idejű (nappali) oktatásban
(Forrás: Raffe 2000)*

4. Felsőoktatás

Skóciában 20 felsőoktatási intézmény található: 14 egyetem és 6 egyéb iskola. Az egyik felsőoktatási intézmény, a „*University of the Highlands and Islands Millennium Institute*” pedig egy olyan különleges konzorcium, amelynek 8 főiskola és néhány kutatóintézet is tagja. Minden felsőoktatási intézmény állami intézmény: hivatalosan a skót kormány hatáskörébe tartoznak, amely alapításukat a „*Scottish Funding Council*”-ra

ruházta át. Az egyetemek általában a nagy lélekszámú országrészekben találhatóak, így elmondható, hogy a lakosság 90 százaléka csupán olyan távolságra él a felsőoktatási intézményektől, hogy autóval 30 percen belül el tudja érni őket. A távolabb élő hallgatók számára ugyanakkor felkínálnak távoktatási lehetőségeket is.

A felsőoktatásba lépés feltétele jellemzően az Advanced vagy a Higher Advanced vizsga, amely során A – C érdemjegyeket kell szerezni (az A a legjobb osztályzat). A felvételi eljárást a „*Universities and Colleges Admissions Service*” végzi. Az első végzettség megszerzése tandíjmentes, a mester vagy PhD fokozatok azonban már tandíjkötelesek, kivéve néhány prioritási területet, amelyeket a mindenkori skót kormány határoz meg. A hallgatók körében a nemek aránya átlagosan 45-55 százalékos, a nők javára. A hallgatók háromnegyede érkezik Skócián belülről, további körülbelül egytized az Egyesült Királyság más államaiból, a fennmaradó hányad a ténylegesen külföldi hallgató, akik a nemzetközi mobilitás eredményeképpen tanulnak Skóciában.

5. Pedagógusok a munkaerőpiacon²

A közoktatásban dolgozó tanárok a helyhatóságok alkalmazottai, és nincsenek közalkalmazotti státuszban. Az alkalmazási feltételekről a *Scottish Negotiating Committee for Teachers* állapodik meg, nemzeti szinten. E testület a helyhatóságok képviselőiből, a pedagógusszervezetek képviselőiből és a skót kormány képviselőiből áll.

A tanárok munkaideje heti 35 óra, ezen belül 22,5 tanítási óra. A tanítási napok száma egy évben 190 nap, további 5 nap továbbképzés, ehhez 40 nap fizetett szabadság jár.

A pedagógusbérek tavalyi összegét – amelyről szintén a *Scottish Negotiating Committee for Teachers* tárgyal – az 5. táblázat foglalja össze.

² A pedagógusok helyzetét, a pedagógusképzést és -továbbképzést „*A Teaching Profession for the 21st Century. Information on reforms in the Teaching Profession*”, a GTCs szakmai kiadványai valamint a skót kormány *Teach in Scotland* kiadványa alapján mutatjuk be. Ahol egyéb forrás nem jelenik meg, ott ezeket vettük alapul.

Besorolás	Fizetés (Font)
0 (gyakornok)	21.438
1	25.716
2	27.243
3	28.794
4	30.465
5	32.394
6	34.200

5. táblázat:

Pedagógusbérek 2014-ben Skóciában

(Forrás: Teach in Scotland 2014)

A kevésbé népes vidéken való tanításért pótlék jár, ennek összege 2014-ben 1200-2300 font között alakult. A tanítás szempontjából releváns, de nem pedagógusi tapasztalat beszámítható a tanári minősítésbe, erről a munkáltató (helyhatóság) dönt.

A skót pedagógusok független, önszabályozó szakmai testülete a *General Teaching Council for Scotland* (GTCS), amely 1965-ben jött létre. Ennek minden pedagógus tagja: a pályakezdőket az egyéves próba-idő alatt ideiglenes tagság illeti meg, ezt követően minősítő vizsgát tesznek, aminek teljesítésével teljes jogú regisztráltakká válnak a GTCS-nél.

A testület négy nagyobb fejezetbe sorolja azokat a szakmai értékeket, amelyeket a tanárok számára fontosnak tartanak. Ezek:

- társadalom, igazságosság,
- tisztesség, integritás,
- bizalom, tisztelet,
- szakmai elkötelezettség.

6. Tanárképzés

A pedagógusképzés során jellemzően külön történik a szaktudományos, illetve a pedagógiai ismeretek elsajátítása, bár a leendő középiskolai tanárok számára létezik egy kombinált program is.

A teljes idős (nappali) képzésben tanuló hallgatók igényelhetnek diákhitelt, kaphatnak tanulmányi ösztöndíjat, illetve támogatást a megélhetéshez. Utóbbi a háztartás jövedelmétől függ, a gyermeküket egyedül nevelő

szülők és a fogyatékkal élők ezen belül külön juttatásra is jogosultak. A részidős képzésben tanulók is igényelhetnek ösztöndíjat, amennyiben egy év alatt 30-119 tanulmányi kreditet teljesítenek.

Minden végzett pedagógushallgatónak lehetősége van egy év gyakornoki időt eltölteni állami vagy magániskolában. Ez alatt heti 18,5 órát tanítanak, mentor segíti a munkájukat, a fizetésük pedig 21.438 font (2014-es adat). A leendő gyakornok 5 helyhatóságot jelölhet meg, amelyeknél tanítani szeretne: ezek valamelyikénél helyezik el, de nem szükségszerűen az első választott helyen.

A gyakornoki év után ugyanolyan álláskeresési időszak következik, mint bármilyen más foglalkozás esetében. A tanári állásokat jellemzően a helyhatóságok honlapjain is közzéteszik.

Ahhoz, hogy valaki általános iskolában taníthasson, egy négyéves felsőoktatási alapképzés program és az egyéves *Professional Graduate Diploma in Education* (PGDE) teljesítése szükséges. Az alapképzésre jelentkezés feltétele: Higher vagy Advanced Higher vizsga legalább három tantárgyból, ezek közül az egyik kötelezően az angol, és National 5 szintű vizsga további két tantárgyból, amelyek közül az egyik kötelezően a matematika. A PGDE programba a belépés feltétele az előzőek teljesítése mellett az alapképzés diploma megszerzése. A felvételi során ki kell derülnie annak, hogy mennyire megalapozott a jelölt érdeklődése a tanári pálya iránt. Az elkötelezettségét igazolhatja például önkéntes munkával általános iskolások körében, vagy a tantervi elvárások alapos ismeretével.

A PGDE program 36 hétig vagy egy tanévig tart. A tanulmányok struktúrája a gyerekek fejlődéslélektanához igazodik, azaz a kisgyermekkor sajátosságait tekinti át, utána pedig az általános iskolás időszak első, majd második szakaszának jellemzőit. Minden tantárgy két részből áll: a tanításra való felkészítésből és az iskolai gyakorló tanításból. A programra általában nagy a túljelentkezés, a jelentkezők eredménye és korábbi szakmai tapasztalata – azaz dolgozott-e már gyerekekkel, például önkéntesként – alapján döntenek el, hogy behívják-e felvételi beszélgetésre. Az utóbbi évek változásai azt mutatják, hogy a leendő általános iskolai tanároktól is kezdik elvárni a mesterszintű Post-Graduate Diploma in Education végzettséget, de ez egyelőre csak egy folyamat lehetséges kezdete, átfogónak semmiképp sem mondható. Megfogalmazott kormányzati cél azonban, hogy a lehető legtöbb tanárnak legyen mesterfokozatú végzettsége. Ennek elősegítése érdekében az egyetemek többsége lehetőséget

ad arra, hogy a hallgatók már a tanárképzési program idején gyűjtsenek MA/MSc krediteket, ami megkönnyíti számukra a későbbiekben a mesterképzés elvégzését.

Ahhoz, hogy valaki középiskolában oktasson, szükséges az adott tudományterület mesterképzési szintű diplomája és a PGDE program elvégzése. (Bár az általános és a középiskolai tanároknak szóló programok elnevezése azonos, a tartalmában van eltérés.)

A tanárképzésre jelentkezéskor a következő tantárgyak közül lehet választani: művészetek, biológia, üzleti képzés, kémia, számítástechnika, dráma, angol, kelt, földrajz, történelem, háztartási ismeretek, matematika, modern nyelvek, modern tudományok, zene, testnevelés fizika, vallásoktatás, technológiai oktatás.

A leendő középiskolai tanároknak szóló PGDE egyetemenként különböző lehet. Ami azonos, hogy minden programban 18 hét az egyetemi képzés, és 18 hét az iskolai gyakorlat. A felvételinél itt is – ahogyan az általános iskolában tanítani akaróknál is – előnyt jelent az iskolai gyakorlat, emellett az iskolán kívül tapasztalat, például a cserkészeknél vagy más ifjúsági szervezetnél.

A középiskolai tanári jogosítványt úgy nevezett kombinált program keretében is meg lehet szerezni. Ehhez a belépési feltétel szintén Higher vagy Advanced Higher vizsga angolból és National 5 szintű vizsga matematikából. Ennek ellenére a képzésben alapvetően az egyéves képesítő kurzus dominál: a pályakezdők 80 százaléka ezt végzi el, és csupán egyetlen felsőoktatási intézmény, a University of Stirling fogadja jelentős számban a hosszabb képzésre jelentkezőket. Az egyéves PGDE képzés kritikája, hogy túlságosan tantárgy-központú, és kevésbé összpontosít olyan aktuális kérdésekre mint a diverzitás vagy a hátrányos helyzetűek oktatása (REID és WEIR 2008).

További problémát jelentenek az elmúlt évek, évtizedek kedvezőtlen folyamatai. A felsőoktatásban megduplázódott az egy oktatóra jutó hallgatók száma, a kontaktórák száma pedig 375-ről 275-re csökkent. Ennek következtében megnőtt a gyakornoki idő alatt mentori szerepet betöltő tanárok felelőssége, rájuk hárul, hogy az újonnan pályára lépőket megfelelően felkészítsék. Ez viszont azzal jár, hogy a pedagógusok alapvetően a közvetlen osztálytermi munkára készülnek fel, és nincs kellő rálátásuk az oktatási folyamat egészére, illetve az oktatás-nevelés aktuális elméleti kérdéseire. A gyakorlati elemek, például az értékelés és a tanmenet elké-

szítése túlságosan hangsúlyosak, ugyanakkor a pályakezdők 36 – 40 százaléka úgy érezte, hogy nem készült fel a tanulók differenciált foglalkoztatására vagy a másokkal közös munkára (Reid és Weir 2008, WINTER 2006).

7. Szakmai standardok és pedagógus-életpálya

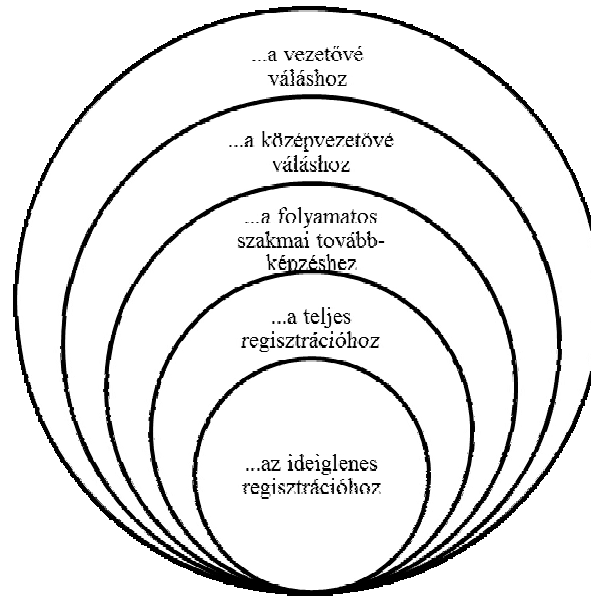
A skót kormány 2002-ben egy világosan áttekinthető, a korábbihoz képest egyszerűbben követhető életpályamodellt alkotott, ezt mutatja be az 6. táblázat. A besorolás az egyes kategóriákba a megszerzett végzettség, a pályán eltöltött idő, az iskolában betöltött szerep és aktivitás, a szülőkkel és más segítőkkel való együttműködés, valamint a fejlesztési tervek elkészítésében és az ellenőrzésben való részvétel alapján történik. Az életpálya-modellt 2010-ben egy – egyéves nemzeti konzultáció keretében tárgyalt – pedagóguspolitikai stratégia egészítette ki. A stratégia figyelembe vette a 2007-es OECD-jelentés és a 2009-es PISA felmérés megállapításait is. Kiemeli, hogy a tanári szerepet kiterjesztett formában kell értelmezni, amelynek része az (ön)reflektivitás és a felfedező érdeklődés is. Utóbbi pedig nem szorítkozhat csak az adott tantárgy és szűkebb szakterület kérdéseire: a pedagógusnak folyamatosan vizsgálnia kell azt is, hogy mit és miért (és milyen kontextusban) kellene tanítania. Ehhez a stratégia szerint igen jó út a vezetői szerepre való felkészítés, hiszen egy jó közoktatási vezető folyamatosan szem előtt tartja ezeket a kérdéseket. A karrierút ilyen felfogásának másik haszna, hogy szélesebb körből választhatók ki az iskolák vezetői, és így jobb az esélye annak, hogy a valóban tehetséges pedagógusok kerüljenek a megfelelő pozíciókba (DONALDSON 2010).

Tanár (Classroom teacher)	Gyakornok ----- Minősített (Maingrade)
Vezetőtanár (Principal teacher)	Okleveles (Chartered)
Igazgatóhelyettes (Deputy headteacher)	
Igazgató (Headteacher)	

6. táblázat:

*Pedagógus-életpályamodell 2002 óta
(Forrás: A Teaching Profession for the 21st Century)*

Az említett szakmai standardokat minden szintre kidolgozták, a dokumentum az interneten is hozzáférhető. Az alapelv az, hogy minden tanárnak meg kell adni a lehetőséget arra is, hogy intézményvezetővé válhasson, amennyiben ezt látja megfelelő karrierútnak önmaga számára, így a vezetői kompetenciák és elvárások is a GTCS szakmai regisztrációs standardjainak részét képezik (2. ábra).



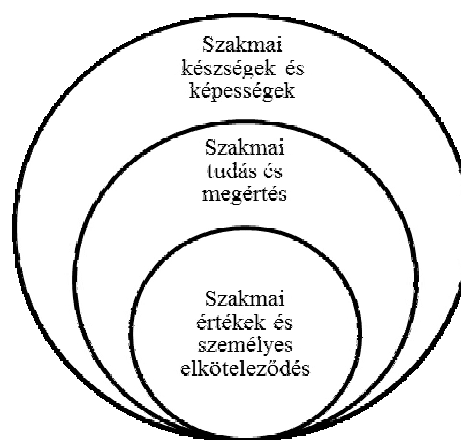
2. ábra:

A General Teaching Council for Scotland (GTCS) szakmai standardjai

(Forrás: The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland 2012)

A legkisebb körben feltüntetett ideiglenes regisztráció a már említett, minden végzett hallgató számára elérhető egyéves gyakornoki időszakra szól. Ezt követi a teljes értékű regisztráció, amelyhez az 3. ábrán bemutatott standardok kapcsolódnak. A GTCS szándéka szerint ezek egyértelműen és világosan leírják azokat a szakmai értékeket és képességeket, amelyeket a tanároknak a gyakornoki idő alatt fejleszteniük kell, és amelyekre a már regisztrált pedagógusok szakmai fejlődésük során iránytűként tekinthetnek. E szakmai kompetenciák a teljes életpálya során alapkövetelményként vannak jelen.

Mielőtt a szakmai standardokat áttekintjük, érdemes röviden kitérni a középvezetői standardokra, hiszen ez az a szint, amely a leginkább eltérő lehet az egyes országokban. A GTCS ebbe a körbe sorolja a magyar munkaközösség-vezetőinek megfelelő pozíciót, de – a pedagóguspolitikai stratégiának megfelelően – ennél jóval szélesebb spektrumot ír le. Középvezetőnek számítanak mindazok, akik valamilyen adott céllal megszervezett csoportot vezetnek: a csoport célja lehet a tanterv fejlesztése, valamilyen kiegészítő szakmai támogatás megszervezése/nyújtása a kollégáknak, részvétel az iskola fejlesztésében, az erre vonatkozó tervek kialakításában, vagy az iskolai kultúra – minden tanulót érintő – formálásában. Ehhez szükséges, hogy tisztában legyenek saját intézményük értékeivel és jövőképével, irányítani tudják saját csoportjukat, emellett képesek legyenek együttműködni a többi csoporttal és csoportvezetővel.



3. ábra:

A General Teaching Council for Scotland (GTCS) szakmai kompetenciái

(Forrás: The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland 2012)

A szakmai standardok központi magját a szakmai értékek adják. A GTCS szerint minden tanárnak először a saját személyiségét kell fejlesztenie, és ezekben az értékekben kiteljesíteni, majd ezt követően továbbadni mindazoknak, akikért a munkája során felelős. A szakmaisággal együtt jár, hogy a tanár kritikus kérdéseket tegyen fel, és mind a saját attitűdjait, mind az oktatási folyamatot reflektíven vizsgálja.

A legfontosabb szakmai értékek

Társadalmi igazságosság: magában foglalja a helyi értékeket és a globális társadalmi értékeket, igazságosságot, a jogok és felelőségek felismerését, megvalósítását. Elkötelezettséget jelent a demokrácia értékei mellett, átlátható, tisztességes és befogadó hozzáállást a diszkrimináció alapjául szolgáló sajátosságok: életkor, társadalmi nem és társadalmi nemi identitás, etnikum, vallás és meggyőződés, továbbá szexuális orientáció vonatkozásában. Ezek jegyében a pedagógus munkája során demonstrálja a tanulóknak, hogy érdeklődik a világ problémái iránt, és arra ösztönzi őket, hogy a tanultakat ezek megoldása érdekében hasznosítsák.

Integritás: a nyitottság, őszinteség és bölcsesség demonstrálása, a szakmai és személyes attitűdök kritikus vizsgálata, szükség esetén a szakmai gyakorlat megváltoztatása.

Bizalom és tisztelet: a pedagógus tetteivel és viselkedésével a tisztelet és a bizalom kultúráját fejleszti, az iskolán belül, és mindazokkal, akikkel a tágabb közösségben együttműködik. Biztonságos környezetet teremt a tanulóknak, amelyre a törődés és megértés jellemző. Megismeri a tanuló társadalmi és gazdasági környezetét, készségeit, akadályait a tanulásban, és ezek ismeretében motiválja őket.

Szakmai elkötelezettség: a tanár a szakmai gyakorlat és munka minden aspektusában elkötelezett, az oktatóközösség minden tagjával képes együttműködni, elköteleződik az élethosszig tartó tanulás, fejlődés és szakmai érdeklődés mellett.

A szakmai tudás és megértés standardjait a GTCS három fő terület szerint csoportosítja.

A tantervvel kapcsolatban: a pedagógus biztonsággal megérti a tanterv alapelveit, és képes azokat alkalmazni a tanítási folyamat során. Képes követni a tantervi változásokat. Azonosítani tudja, hogy saját tantárgya hogyan kapcsolódik más tantervi területekkel, más tudományterületekkel, és képes ezeket a kapcsolódási pontokat a tanítás során kiemelni, megvilágítani a diákok számára. Tudja, hogyan használjon, tervezzen és adaptáljon a tanítást segítő anyagokat, amelyek motiválják a diákokat és kihívást jelentenek számukra. Együtt tud működni kollégáival annak érdekében, hogy az interdiszciplináris tudományterületeket megmutassák a diákoknak.

A tanítási folyamattal kapcsolatban: a pedagógus tudja, hogyan tervezze meg a hatékony tanulási-tanítási folyamatot, különféle kontextusokban,

illetve különböző tapasztalatokkal, előzetes tudással bíró tanulók számára, annak érdekében, hogy a diákok szükségleteihez alkalmazkodjon. Megérti, ő maga milyen szerepet tölt be a tanterv fejlesztésében.

Méréssel és értékeléssel kapcsolatban: megérti és alkalmazni tudja a mérés-értékelés alapelveit, képes a mérés eredményét dokumentálni, és látja annak a tanulási folyamatban játszott szerepét. A mérés eredményeinek ismeretében tervezi a tanulási folyamat következő lépését, ezeket áttekintve fel tudja mérni a diákok hosszabb távú előrehaladását is.

A szakmai készségeket és képességeket szintén három nagyobb csoportba rendezve sorolja fel a GTCS.

A tanítási-tanulási folyamattal összefüggésben: a pedagógus képes olyan összefüggő és ösztönző tanulási programot tervezni, amely illeszkedik a diákok képességeihez és igényeihez. Tervezése során igazodik a változó körülményekhez a hatékony tanulás érdekében. Az oktatási folyamat során figyel az egészség és jól-lét, a tanulás tanulása és a munka és életvitel témákkal való összefüggésekre.

Sokféle tanítási stratégiát és forrást alkalmaz, kreatív és fantáziadús módszerek közül választ, egyéni, csoportos és osztályszinten is alkalmazkodik a diákok igényeihez. Képes alkalmazni az innovatív oktatási eszközöket, beleértve a digitális technológia vívmányait, emellett aktívan keresi a külső, osztálytermen kívüli (*outdoor*) tanulási lehetőségeket.

Folyamatosan értékeli saját szakmai gyakorlatát és aktívan tesz annak érdekében, hogy saját eredményességét növelje. Lehetőséget teremt a transzformatív tanulásra.

Az osztálytermi szervezés és irányítás vonatkozásában: biztonságos, törődő és kihívásokkal teli tanulási környezetet alakít ki. Ennek részeként megteremti a lehetőséget a csoportos és az egyéni munkára is, és figyel arra, hogy az osztályterem megjelenése is biztonságos, ugyanakkor a kreativitásnak teret engedő legyen.

Használja az osztálytermen kívüli tanulási lehetőségeket is, beleértve a természetben tanulást és az iskola falain belüli és kívüli környeztet. Képesé teszi a diákokat arra, hogy hatékonyan használják a különféle forrásokat, beleértve a digitális eszközöket is. Szakmai gyakorlata alapvető részeként ismeri és alkalmazza az egészségügyi és biztonsági szabályokat.

A szakmai reflexió és kommunikáció kapcsán: olvassa, elemzi és kritikusan alkalmazza az oktatási és kutatási szakirodalom munkája során

releváns részét. Rendszeresen kapcsolódik kutatásokhoz, és ezzel is fejleszti saját szakmai gyakorlatát.

8. Pedagógus-továbbképzés

A teljes szakmai életút során kötelező továbbképzés számos helyen, jogszabályokban, kiadványokban megjelenik, általában – a Career Long Professional Development rövidítéseként – a CPD mozaikszó jelöli. Az előírás a pályán levő pedagógusok számára évi 35 óra továbbképzés teljesítése. A standardokat szintén a GTCS dokumentuma tartalmazza, a célok és az elvárások itt, illetve kormányzati dokumentumokban viszonylag részletesen megtalálhatók. A konkrét képzésekről viszont nem szólnak ezek a leírások, nagy az egyén szabadsága és felelőssége a választás során. Szakmai portálokon több letölthető segédanyagot is találunk, illetve az aktuálisan továbbképzést kínáló szervezetek adattára is rendelkezésre áll. Utóbbi igen sokszínű, a magyar olvasó számára átláthatatlan. Ha az egyetemek jelenlétére vagyunk kíváncsiak, érdemes szemügyre venni az „U” alatt szereplő intézményeket, szervezeteket. Ahogyan a 7. táblázatban láthatjuk, az egyetemek kivétel nélkül képviseltetik magukat, mellettük három további intézmény is szerepel, ahogyan a többi betű alatt is sok képző szervezetet találunk.

UHI Millennium Institute
Unipaz-UK
University of Aberdeen (CPD Services)
University of Aberdeen (School of Education)
University of Edinburgh, Graduate School of Social & Political Studies
University of Glasgow, School of Education
University of St Andrews
University of Stirling
University of Strathclyde
University of the West of Scotland
UXL Limited

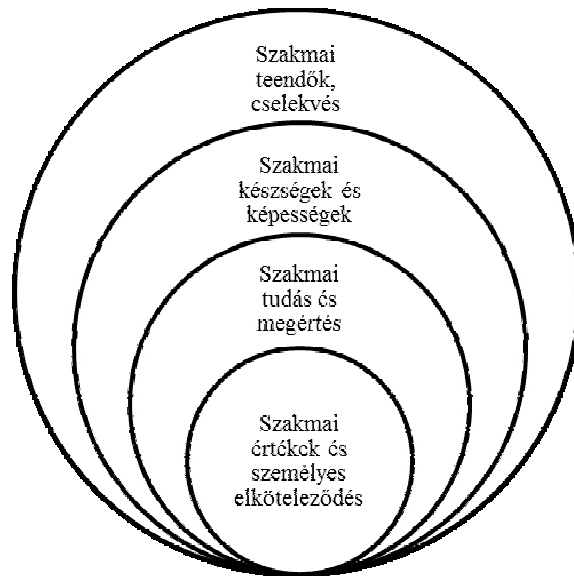
7. táblázat:

Továbbképző szervezetek ABC-rendben, „U” alatt

(Forrás: <http://wayback.archive-it.org/1961/20130708012424/>

<http://www.educationscotland.gov.uk/cpdfind/searchcpd/providers.asp?strLetter=U>)

A GTCS dokumentumában az életpályára vonatkozó szakmai fejlődés (CPD) standardjai a kiváló szakmai tudást és tapasztalatot elérendő célként írják le. Hangsúlyozzák, hogy minden tanárnak úgy kell megterveznie saját szakmai tanulását, hogy ezek eléréséhez kerüljön egyre közelebb. A szakmai értékek központi eleme a kutatói, felfedezői nyitottság, amely kritikus gondolkodásra készítet, a saját pedagógiai gyakorlat folyamatos felülvizsgálatára, és a kortárs eredmények figyelemmel kísérésére. A cél az, hogy – saját napi, szakmai gyakorlatukból kiindulva – a tanárok új tudást hozzanak létre, együttműködve ebben kollégáikkal. A tanár olyan szakértő, aki adaptálja a legújabb ismereteket, tudományos eredményeket a tanítási-tanulási folyamatban, ilyen módon fejlesztve a mindenkori tantervet. A szakmai standardok a GTCS szándéka szerint támogatják a tanárokat abban, hogy felismerjék a tanítási-tanulási folyamat komplex mivoltát, és felmérjék, hogy a szűken értelmezett szakmán és oktatási intézményen kívüli világról is naprakész ismeretekkel kell rendelkezniük. A standardokat a 4. ábra mutatja be.



4. ábra:

*A General Teaching Council for Scotland (GTCS) szakmai továbbképzési standardjai
(Forrás: The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the
development of teacher professional learning 2012)*

A CPD standardok meghatároznak néhány kiemelt területet.

Pedagógia, tanulás és tantárgyi ismeretek: ide tartozik az alapos szaktárgyi tudás és a pedagógiai vezetői ismeretek. A tantervfejlesztés képessége annak alapján, hogy a pedagógus teljes mélységben látja saját tantárgya szerepét, célját az oktatásban, kapcsolatát a többi tantárggyal, továbbá tudja azt is, hogyan alakíthat ki konstruktív kapcsolatot a diákokkal. Ismeri az infokommunikációs eszközöket, és tudja, hogyan használja őket a tanulási folyamat során, ismeri a tanulási környezetet, beleértve az iskolán kívüli tanulási lehetőségeket, és használja is azokat.

Tanterv és értékelés: megérti és alkalmazza a tanterv és az értékelés alapelveit, a változó oktatási igényekhez alkalmazkodva. Képes másokkal együttműködni annak érdekében, hogy hatékony tantervi programokat fejlesszenek. Együttműködik másokkal annak érdekében, hogy a tanulás eredményességének mérésére hatékony módszereket fejlesszenek ki. Mélységében is megérti a mérési-értékelési eljárásokat és gyakorlatot.

Kutatás: a pedagógus tudatában van annak, hogyan hatnak a kutatások az oktatásra, és képes azok eredményét szakértőként megítélni. Részt vesz alkalmazott kutatásokban, annak érdekében, hogy az oktatás, a nevelés és saját tantárgya terén korszerű ismeretekkel rendelkezzen.

Az oktatás tágabb összefüggései, aktuális kérdések a nevelélméletben és -gyakorlatban: a pedagógus teljes mértékben átlátja, milyen dinamikus szerepet töltenek be a tanárok a nevelési-oktatási folyamatban, fel tudja mérni ennek összefüggéseit és komplexitását. Az oktatási eljárások határosságát visszaigazolja, illetve kritikusan vizsgálja. Olyan iskolai kultúrát alakít ki, amely a diákok számára fontos kérdéssé teszi saját részvételüket az oktatásban. Hozzájárul a „politikai írástudás” (*political literacy*) fejlesztéséhez.

A szakmai tanulás fenntartása és fejlesztése: a pedagógus fejleszti a kritikus önértékeléshez szükséges készségeit, felfedezi, hogyan mérheti saját hatékonyságát a diákok teljesítményében, illetve a szakmai gyakorlat gazdagodásában. Elkötelezett a teljes életpálya során való szakmai tanulás mellett, posztgraduális képzéseken vesz részt. Hozzájárul a kollégák szakmai fejlődéséhez, beleértve a pályakezdő tanárokat is.

Tanulás a fenntarthatóságért: megérti, hogyan befolyásolja a diákok tanulási teljesítményét társadalmi és gazdasági környezetük. Megérti, hogyan működik és hogyan kapcsolódik egymáshoz a természeti, társadalmi, kulturális, politikai és gazdasági rendszer. Fejleszti saját tudását annak érdekében, hogy hozzájáruljon a fenntartható környezet és a társadalmilag igazságos világ kialakításához. Fejleszti a diákok ilyen jellegű tudását és ismereteit is, hogy ezáltal a világ és szűkebb közösségük aktív tagjai legyenek.

Az irányelvek és elvárások önmagukban természetesen nem írják le egy továbbképzési rendszer hatékonyságát, sikerességét. A továbbképzési rendszerrel szemben több irányból is megfogalmazódik szakmai kritika. Az egyik, hogy bár a különféle hivatalos megnyilatkozásokban gyakran elhangzik, hogy nagyon fontos a pedagógusok motiválása, valójában nem definiálják, hogy mi motiválja a tanárokat. Az erről szóló diskurzusok elemzése azt mutatta, hogy az „életpálya” és a „fizetés” hangzik el gyakran, de nem közvetlen motiváló tényezőként megnevezve – azonban, ha más definíció nem lelhető fel, akkor ezeket kell motivációs erőnek tekintenünk. A médiában emellett a CPD megjelenik egyfajta szűrőként, amely

arra hivatott, hogy a felzárkózni nem képes, a gyengén képzett tanárokat eltávolítsa a pályáról. A CPD jelenlegi rendszere az egyéni felelősséget hangsúlyozza, a kormány és a tudósok szerepét kisebbíti, míg a tanárokét felnagyítja, ami összességében nem kedvez a tanári professzió megerősödésének (KENNEDY 2005, WALTER és BRIGGS 2012). Hasonló kritikát fogalmaz meg PURDON (2003), aki szerint a jelenlegi rendszer a kormányzati kontrollt erősíti, és hangsúlyozott szándéka ellenére nem kedvez az innovatív módszereknek.

Egy átfogó kutatás a pályakezdők továbbképzési tapasztalatait vizsgálta 2000-ben. Bár mindnyájan hallottak a CPD-ről, az ehhez kapcsolt megjegyzésekből az derült ki, hogy a fiatal tanárok a továbbképzésen való részvételt az alkalmazotti státusszal kapcsolták össze, azaz nem szakmai standardnak, hanem egyfajta alkalmazási feltételnek látják. A gyakornoki év során a legtöbben közülük azt hallották, hogy a továbbképzés célja, hogy a pedagógusok ne fásuljanak el a munka során. A pályakezdők számára az sem volt világos, hogy a továbbképzés teljesítését hogyan mérik, milyen módon értékelik, más kutatások szerint egyébként ez az információhiány a már pályán levőket is jellemezte (PURDON 2001).

9. Összegzés

Ahogy jelen tanulmány elején említettük, a statisztikák azt mutatják, hogy az iskolai végzettségek alapján Skócia a világ legjobban képzett országai közé tartozik. A skót közoktatási rendszer másfél évtizeddel ezelőtt saját úton indult el, tanterve, és talán megkockáztathatjuk: a közoktatásról alkotott képe, víziója is más, mint Nagy-Britannia többi államában. Ötvözve az egyéni szabadságot és a hagyományok tiszteletét, egy széles palettát kínáló iskolarendszert alakítottak ki, amelyben a számos kötelező elem megléte mellett is lehetőség nyílik az egyéni képességek kibontására. Erre az egyik példa az érettségi rendszere: a vizsgákat nyolc tantárgyból kell letenni, azonban ezek közül öt szabadon választható.

A pedagógusképzés hasonló elvek mentén szerveződik. Miközben minden szinten komoly szakmai standardokat írnak elő, igyekeznek nyitva hagyni a lehetőséget, hogy bárki, aki jó képességekkel bír, a rendszer bármelyik pontján becsatlakozhasson. Kiemelendő, hogy a pedagóguspályát valósi karrierútként kezelik, és ez minden bizonnyal emeli a tanári foglalkozás presztízsét. Más értékeket hangsúlyoznak, mint a gyakran

emlegetett Finnország, nem a tudományos pályaképet rajzolják fel – még akkor sem, ha a folyamatos szakmai fejlődésre nagy hangsúlyt helyeznek –, hanem a vezetői modellt, mégis párhuzamot jelent a két ország között, hogy vonzó karrierutat tudnak mutatni. Ebben a modellben ráadásul fokozott hangsúlyt kap az egyébként – máshol, más esetekben – elhanyagolt középvezetői szerep, ami valószínűleg javítja az oktatási rendszer hatékonyságát is. Kritika természetesen megfogalmazható, és meg is fogalmazódik, például a továbbképzési rendszer kapcsán. Ugyanakkor kivételesek és előremutatóak azok a kormányzati háttéranyagok, legyen szó akár kutatásról, akár stratégiáról, amelyek az oktatási rendszer, és ezen belül is a pedagógusok helyzetével, képzésével és jövőjével foglalkoznak, és – nem utolsó sorban – bárki számára hozzáférhetők, erősítve ezzel az oktatási rendszer nyitott és demokratikus működését.

Felhasznált irodalom

- A Teaching Profession for the 21st Century*. Information on reforms in the Teaching Profession (2006). <http://www.gov.scot/Publications/2001/01/7959/File-1>, [2015. március 17.]
- DONALDSON, Graham (2010). *Teaching Scotland's Future. Report of a review of teacher education in Scotland*. The Scottish Government, Edinburgh.
- KENNEDY, Aileen (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. *Journal of In-service Education*, 31(2). 235–250.
- OECD (2007). *Review of the Quality and Equity of Education Outcomes in Scotland*. Diagnostic Report. <http://dx.doi.org/10.1787/148012367602>
- PURDON, Aileen (2001). New teachers' perspectives on continuing professional development: accountability or professional growth. *Scottish Educational Review*, 33(2). 110–122.
- PURDON, Aileen (2003). A national framework of CPD: continuing professional development or continuing policy dominance? *Journal of Education Policy*, 18(4). 423–437.
- RAFFE, David (2000). „Home International” *Comparisons of Post-16 Education and Training*. Edinburgh: CES Briefings.

- REID, Ashley – WEIR, Douglas (2008). Factors restricting the early professional learning of secondary teachers in Scotland and how these might be tackled. *Scottish Educational Review*, 40(2). 90–102.
- Teach in Scotland*. The Scottish Government, Edinburgh 2014.
- TES (Teaching and Education Services) (2012). *The differences between teaching in England and Scotland*. <https://www.tes.co.uk/article.aspx?storyCode=6161645>, [2015. március 12.]
- The Standard for Career-Long Professional Learning: supporting the development of teacher professional learning (2012)*. <http://www.gtc.org.uk/web/Files/the-standards/standard-for-career-long-professional-learning-1212.pdf>, [2015. március 11.]
- The Standards for Registration: mandatory requirements for Registration with the General Teaching Council for Scotland (2012)*. <http://www.gtc.org.uk/web/Files/the-standards/standards-for-registration-1212.pdf>, [2015. március 10.]
- WALTER, Catherine and BRIGGS, Jessica (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Oxford: Oxford University Press

Hivatalos honlapok

- <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/Summarystatsforschools>
- <http://www.gov.scot/Topics/Statistics/Browse/School-Education/Trend-TeacherNumbers>
- <http://www.sqa.org.uk/sqa/70972.html>
- <http://www.teachinscotland.org/>, [2015. március 19.]

Szlovákia közoktatása és tanárképzési rendszere

NAGY Zoltán

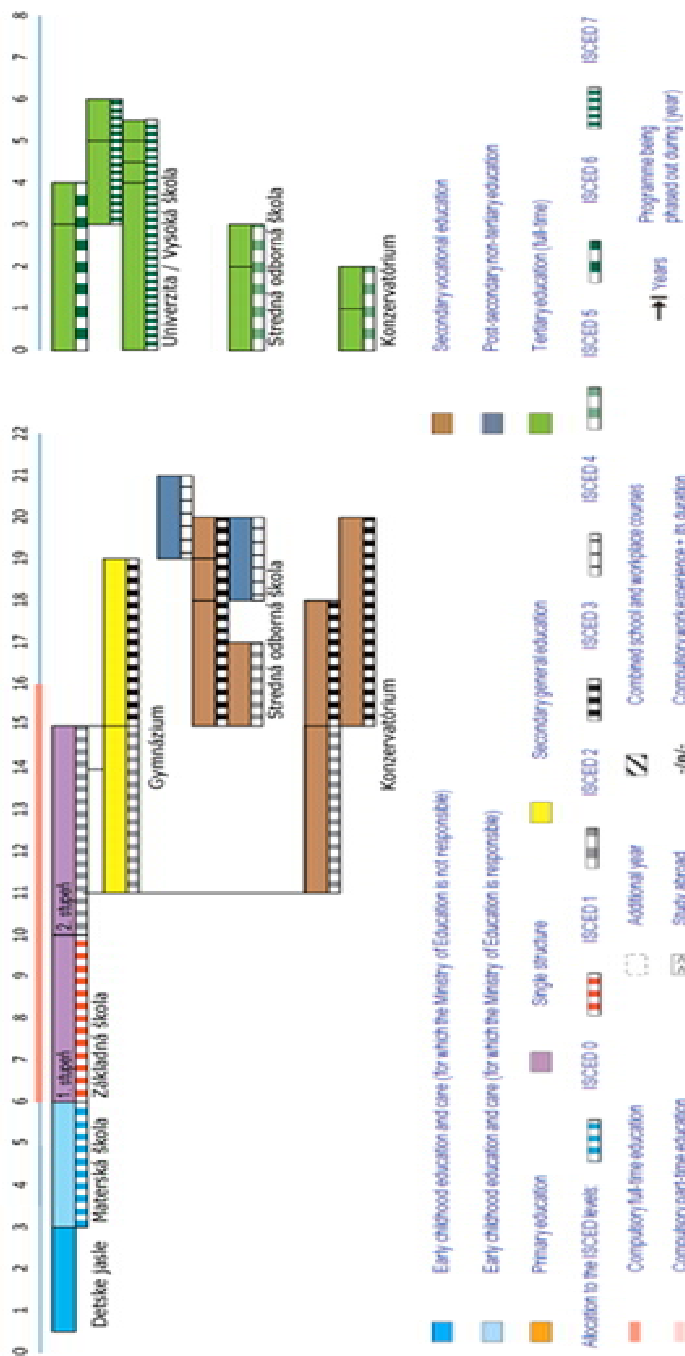
A tanulmány célja, hogy – elsősorban a hatályos jogszabályok áttekintése révén – képet adjon a szlovákiai pedagógus-továbbképzés rendszeréről. Röviden áttekintjük Szlovákia közoktatási rendszerét és felsőoktatását, majd bemutatjuk a pedagógusokra és szakmai alkalmazottakra vonatkozó életpályamodell legfontosabb jellegzetességeit: az alkalmazás feltételeit, az előmeneteli szinteket. Mivel a szakmai fejlődés és karrier szempontjából meghatározóak a továbbképzések, így ismertetjük az egyes képzési típusokat és azok sajátosságait.

1. Szlovákia közoktatási rendszere

Szlovákia oktatási rendszere számos területen mutat hasonlóságot a magyarországi struktúrával. A szerkezeti azonosságokon túlmenően számos aktuális kérdés, probléma is hasonló. Az iskolakötelezettség hatéves kortól azon tanév végéig tart, amelyben a tanuló betölti a tizenhatodik életévét. A szlovák oktatási rendszert átfogóan az 1. ábra mutatja be.

A szlovákiai intézményrendszer elemei a bölcsődék (*detské jasle*), óvodák (*materská škola*), általános iskolák (*základná škola*), amelyekben belül elkülönül az alsó tagozat (*1. stupeň*) és felső tagozat (*2. stupeň*). Utóbbit alsó középfokként is említik. A középfokú oktatás gimnáziumokban (*gymnázium*), szakközépiskolákban (*stredná odborná škola*) és konzervatóriumokban zajlik. Ezen kívül vannak még gyógypedagógiai intézmények (*škola pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*), továbbá nyelviskolák (*jazyková škola*) is.

Az intézmények fenntartásában az állam szerepe domináns. Az általános iskolák 92,4%-a állami fenntartású. Az egyház szerepe a gimnáziumok esetén magasabb: ezen intézmények 23,6%-át tartja fenn. A magániskolák szerepe elsősorban az alapfokú művészetoktatásban és a zenei nevelésben jelentős.



1. ábra:

Szlovákia oktatási rendszere

Forrás: <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Overview>

Az egyes fenntartókhoz tartozó iskolák, osztályok, tanulók arányáról a 2014/2015-ös tanévre vonatkozóan az 1. táblázat nyújt áttekintést. Megjegyezzük, hogy a levelező képzést (*externá forma*) nyújtó intézmények körébe csak azok kerültek, amelyek nem nyújtanak nappali tagozatos (*denná forma*) képzést.

Az egyes intézménytípusokban dolgozó pedagógusok nemi megoszlása alapján a pálya erőteljesen elnőiesedett. A 2014/2015-ös tanévben általános iskolában közel harmincezer, gimnáziumban közel 5600 pedagógus dolgozott. Ugyanebben a tanévben az általános iskolában dolgozó tanítók vagy tanárok 86,1%-a nő, a gimnáziumok esetében pedig 75,5%-uk. A női tanárok aránya a művészeti nevelést nyújtó intézményekben alacsonyabb: az alapfokú művészetoktatási intézményekben 68,4%, míg a konzervatóriumokban 61,3%.¹

Az oktatási rendszer irányításának legfontosabb szereplője az Oktatás-, Tudomány-, Kutatás- és Sportügyi Minisztérium (*Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu*), a jogi szabályozás alapja pedig az oktatásügyi törvény (245/2008). Ezzel a törvénnyel összhangban valósul meg az intézményrendszer működése az óvodákban, általános iskolákban, középiskolákban, az alapfokú művészeti iskolákban, a nyelviskolákban valamint a gyógypedagógiai intézményekben. Hatályban van továbbá a 184/2009. törvény a szakképzésről, továbbá az 596/2003. törvény a tanügyigazgatásról (fenntartó feladatai, igazgatóval kapcsolatos rendelkezések, tanfelügyelet, iskolatanácsok stb.), valamint az 597/2003. törvény az általános- és középiskolák finanszírozásáról. Ez vezette be a diáklétszám alapján meghatározott normatív finanszírozást. Ennek lényege, hogy „a támogatást az iskolafenntartó önkormányzatok (de a többi fenntartó is) az összes intézményre együtt, egy csomagban kapják meg. Az önkormányzatok viszont, a törvény adta lehetőségek keretein belül, dönthetnek a csomag iskolák közötti szétosztásáról” (HORVÁTH 2009: 92).

¹ <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---suhhrne-tabulky>

Intézmény	Állami					Magán					Egyházi					Összesen				
	iskola	osztály	kar csoport	gyerek-diók. hallgató	éves. lény	iskola	osztály	kar csoport	gyerek-diók. hallgató	éves. lény	iskola	osztály	kar csoport	gyerek-diók. hallgató	éves. lény	iskola	osztály	kar csoport	gyerek-diók. hallgató	éves. lény
óvoda	2725	7236	147939	71841		101	265	4528	2165		70	185	3935	1939	2896	7086	156402	75945		
általános iskola	1971	21469	396861	193681		47	385	5500	2597		115	1279	23370	11681	2133	23133	425731	207959		
alapfokú művészeti iskola	196	x	103658	71465		114	x	48962	33786		11	x	5288	3599	321	x	157908	108850		
nyelviskola	25	x	16374	x		13	x	5009	x		1	x	77	x	39	x	21460	x		
gimnázium	150	2349	59081	34139		35	250	3726	1868		57	519	12074	7276	242	3118	74891	43283		
konzervatórium	6	84	1820	1073		8	72	928	580		1	10	208	133	15	166	2956	1786		
szakközépiskola	348	5530	125537	54409		80	745	13568	7216		20	181	3694	2502	448	6456	142799	64217		
más minisztériumok középiskolái	3	59	1328	200											3	59	1328	200		
felsőoktatási intézmény I. és II. (PhD)	20	105	117417	68447		13	20	7721	4520						33	125	125138	72967		
felsőoktatási intézmény III. (PhD)	x	x	4934	2527		x	x	108	54		x	x			x	x	5042	2581		
más miniszt. fels. int. I. és II.	3	6	1939	1132											3	6	1939	1132		
más miniszt. fels. int. III. (PhD)	x	x	29	23		x	x				x	x			x	x	29	23		
gimnázium		6	128	87		2	23	493	276						2	29	621	363		
konzervatórium																				
szakközépiskola		278	5763	3411		6	143	2217	1511			44	978	866	6	465	8958	5788		
más minisztériumok középiskolái	1	1	21	1											1	1	21	1		
felsőoktatási intézmény I. és II.			21934	14172				19574	13172								41508	27344		
felsőoktatási intézmény III. (PhD)	x	x	3300	1408		x	x	442	215		x	x			x	x	3742	1623		
más miniszt. fels. int. I. és II.			1735	924													1735	924		
más miniszt. fels. int. III. (PhD)	x	x	258	111		x	x				x	x			x	x	258	111		

1. táblázat:

A szlovákiai oktatási rendszer intézményi megoszlása

Forrás: kisebb módosításokkal <http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---suhrmne-tabulky> alapján

2011. szeptember 1-jétől valamennyi iskolának a kerettanterveknek megfelelően kell oktatniuk, amelyek elérhetők az Állami Pedagógiai Intézet (*Štátny pedagogický ústav*) oldalán.²

Az Állami pedagógiai program (*Štátny vzdelávací program*) tartalmazza a legfontosabb kulcskompetenciákat, a kerettantervek pedig a képzési területet, tantárgyakat és az ezekhez kapcsolódó heti óraszámokat. Az oktatásügyi törvény értelmében az iskolák legfontosabb dokumentuma az iskolai pedagógiai program (*Školský vzdelávací program*), amelynek az államival összhangban kell állnia, továbbá a helyi tanterv a kerettantervvel megfelelő kell legyen. A program közzétételéért az igazgató felelős. A tankönyvvé nyilvánításra a minisztérium jogosult, azok beszerzése és iskolákba való eljuttatása szintén a minisztérium feladata.

Az egyházi és magániskolák által nyújtott képzést és végzettséget az állam egyenértékűként ismeri el. Az állam – a minisztérium tájékoztatása szerint³ – azért ad lehetőséget ezek működésére, hogy biztosítsa, hogy a szülők hitük és meggyőződésük szerint választhassanak a gyermekeiknek iskolát, továbbá hogy biztosított legyen az alternatív képzési-nevelési tartalmakhoz, új módszerekhez és munkaformákhoz való hozzáférés. A minisztérium szerint a konkurencia növeli a motivációt az oktatási rendszer színvonalának javítására.

Összességében megállapíthatjuk, hogy a szlovák közoktatási rendszerben a rendszerváltást követően folyamatos decentralizáció ment végbe. 2001-ben a fenntartói jogkörök járási és kerületi hivataloktól a helyi és regionális önkormányzatokhoz kerültek. A már említett 596/2003. törvény értelmében felálltak a kerületi tanügyi hivatalok, illetve „az óvodák és a helyi általános iskolák fenntartói a helyi önkormányzatok lettek” (Horváth 2009: 91). (A középiskolák esetén a megyei önkormányzat a fenntartó.) A 2004-től működő községi tanügyi hivatalok feladata, hogy „másodfokon határoznak olyan ügyekben, amelyekben már az iskolák igazgatói határoztak; ellenőrzik az előírások betartását az iskolák oktató-nevelőmunkájában; szervezési utasításokat adnak az igazgatóknak; szakmai és tanácsadói tevékenységet folytatnak az iskolák és az oktatási intézmények részére (továbbképzések és módszertani összejövetelek szervezése)” (Horváth 2009: 91–92).

² <http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>

³ <https://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-sukromnych-a-cirkevnych-skolach/>

Az oktatásügyi törvény értelmében a minőségbiztosításért az Országos Közoktatás-mérési Intézet, az állami tanfelügyelőség és az iskolák felelősek. Ugyanakkor ennek szempontjai sok tekintetben homályosak, és az értékelés inkább formális (Horváth 2009).

2. A felsőoktatás és a tanárképzés rendszere

2.1. Rövid történeti áttekintés

A szlovák oktatási rendszer a kilencvenes években számos problémával küzdött, amit jelentős részben a Csehszlovákiából való kiválás eredményezett. Az önálló államnak meg kellett teremtenie az oktatási rendszert, egységesíteni kellett a terminológiát, képzési rendszereket, meg kellett teremtenie a megfelelő jogi kereteket. A kényszerű építkezés azonban azt eredményezte, hogy az ország viszonylag gyorsan és hatékonyan alkalmazkodott az európai tendenciákhoz, és vezette be a bolognai képzési rendszert (LÁSZLÓ 2008).

A tanító- és tanárképzés már a kilencvenes években is egyetemi szintű képzésben zajlott, előbbi négy-, utóbbi ötéves képzési idővel, párhuzamos (concurrent) képzési modellben. Alapvégzettséggel (BA) csak óvodában lehetett elhelyezkedni. (SZABÓ 1998). A jelenlegi szabályozás szerint is a tanítás feltétele a mesterszakos végzettség, amely alól csupán néhány kivétel van (például óvó- és tanítóképzésben – *predškolská a elementárna pedagogika* – alapszakkal óvodában, szakmai tanárszakos alapidiplomával gyakorlati szakoktatóként lehet tanítani). Bár az alapszak elnevezése is tanár (*učiteľstvo*), ez nem jogosít tanításra, a betölthető pozíciók (például pedagógiai asszisztens) meglehetősen szűkösek anyagi okokból (CHRAPPÁN et al. 2014).

2.2. A felsőoktatás és a tanárképzés napjainkban

A szlovákiai felsőoktatást a 131/2002. törvény szabályozza. A felsőoktatási intézményeknek négy típusa van: nyilvános, állami, magán és külföldi.⁴ Ezeket röviden a következőképpen jellemezhetjük: a nyilvános felsőoktatási intézmények létrejöttét, működését és megszűnését törvény szabályozza, megállapítja nevüket, felépítésüket és székhelyüket. Szlová-

⁴ <https://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-st/>

kiában jelenleg húsz ilyen egyetem található (a csillaggal jelöltek közismereti tanárképzést is kínálnak):

1. Univerzita Komenského v Bratislave*
2. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach*
3. Prešovská univerzita v Prešove*
4. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave*
5. Univerzita veterinárskeho lekárstva a farmácie v Košiciach
6. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre*
7. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici*
8. Trnavská univerzita v Trnave*
9. Slovenská technická univerzita v Bratislave
10. Technická univerzita v Košiciach
11. Žilinská univerzita v Žiline*
12. Trenčianska univerzita Alexandra Dubčeka v Trenčíne
13. Ekonomická univerzita v Bratislave
14. Slovenská poľnohospodárska univerzita v Nitre
15. Technická univerzita vo Zvolene
16. Vysoká škola múzických umení v Bratislave
17. Vysoká škola výtvarných umení v Bratislave
18. Akadémia umení v Banskej Bystrici
19. Katolícka univerzita v Ružomberku*
20. Univerzita J. Selyeho v Komárne*

Három állami felsőoktatási intézmény van, amely katonai, rendészeti, illetve egészségügyi képzést biztosít. Ezen kívül tizenhárom magánintézmény található. Öt külföldi felsőoktatási intézmény Szlovákia területén működik, azonban az anyaország jogi szabályozásának megfelelően, így az itt szerzett fokozatok, végzettségek elismerésére is ugyanolyan szabályok vonatkoznak, mintha a hallgató azokat Szlovákián kívül szerezte volna.

A szlovákiai felsőoktatás a magyarországihoz hasonló sokszínű képzési kínálatot nyújt. Az egyes szakcsoportok, alcsoportok és szakok rendszerét a minisztérium határozza meg.⁵ Új szak indítását a minisztériumnak lehet javasolni, de a minisztérium a meglévő szakok rendszerében változtatásokat kizárólag az Akkreditációs Bizottság (*Akkreditačná komi-*

⁵ <https://www.minedu.sk/sustava-studijnych-odborov-sr/>

sia) döntése révén végezhet. A tanárszakok az első szakcsoportba tartoznak, amely csupán egyetlen alcsoportból áll (2. táblázat):

Szakcsoport					
alcsoport	szak belső számozása	szak neve	tanulható alapképzésben	tanulható mesterképzésben	tanulható doktori képzésben
Nevelés és képzés					
tanítás, nevelés és nevelés-tudományok	1.1.1.	közismereti tanárszak (<i>učiteľstvo akademických predmetov</i>)	x	x	
	1.1.2.	szakmai és gyakorlati tanárszak (<i>učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy</i>)	x	x	
	1.1.3.	művészeti nevelés és nevelés (<i>učiteľstvo umelecko-výchovných a výchovných predmetov</i>)	x	x	
	1.1.4.	pedagógia (<i>pedagogika</i>)	x	x	x
	1.1.5.	óvó és tanító (<i>predškolská a elementárna pedagogika</i>)	x	x	x
	1.1.6.	speciális pedagógia ⁶ (<i>špeciálna pedagogika</i>)	x	x	x
	1.1.7.	gyógypedagógia ⁷ (<i>liečebná pedagogika</i>)	x	x	x
	1.1.8.	logopédia	x	x	x
	1.1.9.	andragógia (<i>andragogika</i>)	x	x	x
	1.1.10.	diszciplináris didaktika (<i>odborová didaktika</i>)			x

2. táblázat:

A „nevelés és képzés” szakcsoportba tartozó szakok
(Forrás: <https://www.minedu.sk/sustava-studijnych-odborov-sr/>)

Az egyes szakokról, a tanulmányokkal kapcsolatos részletes képzési és kimeneti követelményekről az Akkreditációs Bizottság nyújt részletes tájékoztatást.⁸ A közismereti tanárszak teljesítéséhez három év szükséges

⁶ A gyógypedagógiának feleltethető meg (logopédia stb.).

⁷ A hátrányos helyzetből (nevelési, szociális, egészségügyi stb.) nehézségeket igyekszik leküzdeni. A művészet-, zene-, dráma-, biblioterápia stb. módszereivel él.

⁸ <http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>

alapképzésben, illetve két év mesterképzésben. Amennyiben valaki rokon szakon szerzett képzettséget, úgy a mesterképzés időtartama három év. A mesterképzést végzettek részére lehetőség van a külön szakként nevesített diszciplináris didaktika területén doktori (PhD) fokozatot szerezni. Az alapszak elvégzését követően lehetőség van segédtanári (*pomocný učitel, asistent učiteľa, pedagogický pracovník*) munkakör betöltésére. Az ő feladatuk a gyermekek iskola melletti szabadidős tevékenységeiben való részvétel, továbbá az oktatásigazgatásban is elhelyezkedhetnek. A mesterképzést követően a végzett tanárok alsó és felső középfokon taníthatják a szaktantárgyukat. Az alapképzés elvégzéséhez a diplomamunka megvédése szükséges, valamint államvizsga tétele egyrészt az adott szaktantárgyból, másrészt pedagógia–társadalomtudomány témakörben. A mesterképzés esetén hasonlóak a követelmények annyival kiegészítve, hogy a diplomamunkához angol absztraktot kell csatolni, valamint egy konkrét szakdidaktikai feladat megoldására vonatkozó képességet kell bizonyítani.

A szakmai-gyakorlati tanári alapképzés három éves, azonban ha a jelentkező nem rendelkezik középfokú szakirányú képzettséggel, úgy négy év is lehet. A mesterképzés hossza, valamint a tanulmányok zárásának követelményei a közismereti tanárképzéssel egyezők, ahogyan lehetőség van harmadfokon PhD-tanulmányokra is. Alapképzést követően lehetőség van szakiskolában vagy szakközépiskolában tanítani, de kizárólag szakmai gyakorlati tantárgyakat. Valamennyi szakmai tantárgy oktatására csak a mesterképzés képesít.

A művészeti tanárképzésben az alapképzés segédtanári munkára ad lehetőséget. Aki a mesterképzést egyszakos művésztanárként végzi, az tanítóként, valamint alsó és felső középfokon taníthat, míg kétszakos (azaz közismereti is) tanári végzettséggel alsó és felső középfokon lehet tanár.

A pedagógia szak sem alapképzésben, sem mesterképzésben nem jogosít tanításra, de az alapszak elvégzése után lehetőséget ad nevelői (oktatási-nevelési problémák megoldását segítő), szabadidő-pedagógusi, szociálpedagógusi, iskolai menedzseri munkakör betöltésére.

Óvó és tanító alapszak elvégzését követően óvodapedagógusként, vagy óvodában és az általános iskola első éveiben a gyermekek szabadidős tevékenységeit lehet szervezni. A mesterszak tanítói végzettséget ad.

2.3. A tanárképzés kihívásai

Szlovákiában a tanárképzés és így a közoktatási rendszer számos olyan problémával küzd, amellyel Magyarországon is szembe kell nézni. Ide sorolható a pályán lévő tanárok kedvezőtlen életkori összetétele, a pálya elnőiesedése, a megfelelő végzettségű vagy képzettségű pedagógusok hiánya, az alacsony bérezés, a szakma vonzerejének csökkenése valamint a tanárokat érő kihívások (például az információs robbanás, a szülői elvárások). A tanári pályáról alkotott képet elsősorban a rezignáció, a változásokkal szembeni passzív ellenállás, az oktatás individualizációjával szembeni felkészületlenség, a változások elutasítása, a munka elvesztésétől való félelem és a tanári pálya alacsony presztízsének tudomásul vétele jellemzi (ENGLER et al 2014). Éppen ezért nem véletlen, hogy a továbbképzések céljainak meghatározásakor a jogalkotó, mint azt a későbbiekben látni fogjuk – a szakmai előmenetelen mint célon túlmenően – számos lényeges kompetenciát is említ.

3. A tanárok folyamatos szakmai fejlődése

3.1. A pályára lépéssel kapcsolatos követelmények, a pedagógus jogai és kötelességei

A pedagógusokkal kapcsolatos legfontosabb jogszabály a 317/2009. törvény a pedagógiai és szakmai alkalmazottakról⁹. Ezt egészíti ki a 445/2009. minisztériumi rendelet a pedagógiai és szakmai alkalmazottak továbbképzéséről, kreditjeiről és atesztációiról (kb. „minősítés”, „tanúsítás”).¹⁰ Az egyes pedagógiai és szakmai kategóriákba tartozó dolgozók képesítési követelményeiről a 437/2009. minisztériumi rendelet ad részletes útmutatást¹¹.

A törvény a következőket határozza meg:

- a) a pedagógiai és szakmai alkalmazottak jogai és kötelességei,
- b) a pedagógiai és szakmai tevékenységek ellátásának előfeltételei,
- c) szakmai fejlődés, karrierfokozatok (előmeneteli szintek), karrierpozíciók, a pedagógiai és szakmai alkalmazottak szakvizsgája (atesztációja),
- d) a pedagógiai és szakmai alkalmazottak minősítési előfeltételei,

⁹ <http://www.minedu.sk/data/att/5624.pdf>

¹⁰ <http://www.minedu.sk/data/att/2968.pdf>

¹¹ <http://www.minedu.sk/data/att/2967.pdf>

- e) a pedagógiai alkalmazott pedagógiai tevékenységét, beleértve a közvetlen nevelő-oktató tevékenységeket és azok tartalmát,
- f) a szakmai alkalmazott szakmai tevékenységeit,
- g) a pedagógusok továbbképzésének (*kontinuálne vzdelávanie*, „*folyamatos képzés*”) tartalma, iránya, szervezése és lezárása,
- h) a továbbképzési és kiegészítő programok akkreditációja, az akkreditációs tanács (*Akreditačná rada Ministerstva školstva Slovenskej republiky pre kontinuálne vzdelávanie pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca*) tevékenysége és helyzete,
- i) a továbbképzést lebonyolító tevékenységének megvalósítása,
- j) a kreditszerzés feltételei a szakmai továbbképzés teljesített formáiért, a pedagógiai és szakmai alkalmazott önképzése és alkotó tevékenysége, kreditelismerés,
- k) a pedagógiai és szakmai alkalmazott értékelése,
- l) a pedagógiai és szakmai alkalmazottakról való gondoskodás és védelmük.

A törvény tehát meghatározza a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének kereteit, feltételeit, tehát lényegében a pedagógus életpályát.

A pedagógiai alkalmazottak körébe a törvény a következő kategóriákat sorolja:

- a) tanár (alkategóriák: óvodai tanító, alsó tagozatos tanító, felső tagozatos/alsó középfokon tanár, középiskolai tanár, alapfokú művészet-oktatási intézmény tanára, nyelviskolai tanár, továbbképzés tanára),
- b) szakoktató mester,
- c) iskolai nevelő,
- d) pedagógiai asszisztens,
- e) külföldi lektor,
- f) sportiskolai edző vagy sportosztály edzője,
- g) korrepetitor (művészeti vagy zenei nevelésben),

A szakmai alkalmazottak a következők:

- a) pszichológus, iskolapszichológus,
- b) iskolai logopédus,
- c) speciális pedagógus,
- d) gyógypedagógus,
- e) szociálpedagógus.

A pedagógusnak joga van arra, hogy biztosítsák számára a munkájához, jogainak és kötelezettségeinek teljesítéséhez szükséges feltételeket, különösen a védelmüket a gyerekek, diákok, hallgatók, szülők és más személyektől származó erőszakkal szemben. Biztosítani kell, hogy a pedagógiai vagy szakmai tevékenységükbe más tevékenységek ne vonódjanak be. Joguk van az iskola irányításába bekapcsolódni tagság vagy választott tisztség révén, az iskola tanácsadó, módszertani vagy igazgatási szervein keresztül. Javaslatokat tehetnek a képzés-nevelés javítására, iskolai, képzési-nevelési programokra, szakmai tevékenységekre. Szabadon megválaszthatják és érvényesíthetik a pedagógiai-szakmai módszereket, formákat és eszközöket, amelyek elősegítik a tanítást, a gyermekek önfejlődését valamint kompetenciáik fejlődését. Joguk van a szakmai továbbképzésre és a szakmai fejlődésre a törvény által biztosított feltételek mellett, még hozzá azon a nyelven, amelyen a pedagógiai vagy szakmai tevékenységét végzi. Joguk van végül a pedagógiai vagy szakmai tevékenységük objektív értékelésére és jutalmazására.

A pedagógiai és szakmai alkalmazottak kötelesek védeni és tisztelni a gyerekeket, diákokat, hallgatókat és törvényes képviselőjüket. Titoktartási kötelezettségük van, meg kell akadályozniuk a személyes vagy egészségügyi, pszichológiai vizsgálati adatokkal kapcsolatos visszaéléseket. Tiszteletben kell tartaniuk a gyerekek egyéni oktatási-nevelési szükségleteit, tekintetbe véve egyéni képességeiket és lehetőségeiket, szociális és kulturális hátterüket. El kell készíteniük és vezetniük kell a szükséges dokumentációkat. Törekedniük kell az objektív értékelésre; fel kell készülniük az oktató-nevelő munkára. Osztoznuk kell az iskolai képzési és nevelési program megalkotásának munkájában és megvalósításában. Meg kell tartaniuk és fejleszteniük kell a személyes szakmai kompetenciáikat szakmai továbbképzések vagy önképzések segítségével. A pedagógiai vagy szakmai tevékenységeiket az aktuális tudományos eredményekkel, az iskolai képzési vagy nevelési programban foglalt értékekkel és célokkal összhangban kell végezniük. A tanulók vagy törvényes képviselőik részére tanácsadást vagy szakmai segítséget kell biztosítaniuk az oktatással-neveléssel összefüggésben, továbbá rendszeresen tájékoztatni kell őket a tanulók iskolai előmeneteléről és eredményeiről.

Látható tehát, hogy a tanárok szakmai továbbképzése a törvényben egyszerre jogként és kötelességként is megjelenik.

Amint azt a tanárszakok bemutatásakor már jeleztük, néhány kivételtől eltekintve az iskolában csak mesterképzés birtokában lehet tanítani. Ezeket a kivételeket a törvény is részletesen szabályozza. Alapfokú művészetoktatási intézményben tanári s korrepetitori pozíció betöltéséhez alapszak vagy magasabb szakképzettség szükséges. Óvodapedagógusként, nevelőként vagy pedagógiai asszisztensként szintén elegendő az alapképzés vagy a teljes középfokú szakképzettség. Szakképzésben szakmai gyakorlati tárgy oktatásához szintén nem szükséges mesterszakos végzettség.

Az alkalmazás feltétele minden esetben a három hónapnál nem régebbi erkölcsi bizonyítvány, az egészségügyi alkalmasság, valamint az államnelyv ismerete.

3.2. A pedagógusi életpályamodell Szlovákiában

A szlovákiai pedagógusi életpályamodell a törvény ötödik része ismerteti (Szakmai fejlődés; *Profesijný rozvoj*). A *szakmai fejlődés* fogalmát a következőképpen definiálja: a képesítés és a szakmai kompetenciák elmélyítése, tökéletesítése és kiszélesítése, összhangban a legújabb tudományos eredményekkel, társadalmi szükségletekkel, amely a pedagógiai vagy szakmai tevékenységek végzéséhez szükséges. A szakmai fejlődés a karrierrendszerben három formában valósulhat meg: továbbképzéssel, a pedagógiai munkával összefüggő alkotó tevékenységgel valamint önképzésekkel.

3.2.1. Karrierrendszer

A *karrierrendszer* mindazon szabályok összessége, amely meghatározza a pedagógiai vagy szakmai alkalmazott besorolását a karrierfokozatba és a karrierpozícióba.

A *karrierfokozat* a szakmai kompetenciák elsajátításának és a pedagógiai vagy szakmai munkába fektetett erőfeszítésnek a mértékét fejezi ki. A karrierfokozatok a szlovák életpályamodellben a következők:

- a) kezdő pedagógiai vagy szakmai alkalmazott,
- b) önálló pedagógiai vagy szakmai alkalmazott,
- c) pedagógiai vagy szakmai alkalmazott első minősítéssel pedagógiai vagy szakmai alkalmazott második minősítéssel. A kezdő fokozatba kerülés az első pedagógiai munkaviszonnyal történik, illetve abban az esetben, ha korábban más munkáltatóval volt munkaviszonya, de az adaptációs képzést nem teljesítette. A kezdő pedagógus beveze-

tőtanár (*uvádzajúci pedagogický zamestnanec*) felügyelete mellett végzi a munkáját, és a specializált pedagógiai tevékenységek közül legfeljebb egy osztály osztályfőnöki feladatait láthatja el. A munkaviszony kezdetétől számított két éven belül sikeresen teljesítenie kell az adaptációs képzést, azonban ezt a határidőt gyermeknevelés vagy betegség esetén az igazgató legfeljebb kilencven naptári nappal meghosszabbíthatja. Erről a későbbiekben részletesebben is szólnunk, ugyanakkor most megemlítjük, hogy a képzés egyfajta bevezetés a pedagógusi munkába (angol megnevezéssel „induction”), amelynek célja a munkahelyi és szociális adaptáció, hogy a kezdő pedagógus minél hamarabb megfeleljen a követelményeknek, jó kapcsolatot alakítson ki a kollégákkal és az iskolavezetéssel. A kezdő pedagógus munkáját bevezetőtanár segíti, aki a kezdő pedagógus adaptációs képzésének koordinálásáért, megvalósításáért és a tevékenységek monitorozásáért felelős, továbbá a képzést záró vizsgán bizottsági tag. A képzés célja rendkívül sokrétű: a pedagógiai munka során készíthető dokumentációk megismerésétől az (ön)reflexió kialakításáig terjed. (VÝBOHOVÁ 2012).

Önálló pedagógiai vagy szakmai alkalmazotti fokozatba lépéshez a következők szükségesek:

- a) az adaptációs képzés sikeres teljesítése, továbbá
- b) első minősítés más pedagógiai vagy szakmai alkalmazotti kategóriában, mint amibe besorolták,
- c) a megfelelő pedagógiai vagy szakmai alkalmazotti kategóriában megkívánt végzettség más fokozatán szerzett első minősítés, vagy
- d) a megfelelő iskolafajtában, vagy külföldön, vagy főiskolán legalább két éves szakmai gyakorlattal rendelkezik.

A pedagógiai asszisztens és a külföldi lektor legfeljebb ebbe a fokozatba sorolható be. Tevékenységét önállóan végzi, és a vezetőtanári (vagy vezető szakmai alkalmazotti) munka kivételével valamennyi specializált pedagógiai tevékenységet végezhet.

Az első minősítéssel rendelkezők fokozatába kerüléshez vagy a megkívánt végzettség megfelelő fokozatán és a besorolásának megfelelő pedagógiai vagy szakmai alkalmazotti kategóriában szerzett első minősítés szükséges, vagy a besorolásától eltérő más kategóriában szerzett második minősítés. Számos feladatot láthatnak el:

- a) bevezetőtanárok vagy bevezető szakmai alkalmazottak,
- b) lehetnek gyakorlóiskolai alkalmazottak,
- c) lehetnek vezető pedagógiai vagy szakmai beosztásban,
- d) legalább hatéves szakmai gyakorlattal taníthatnak továbbképzésben,
- e) az adaptációs képzés végén szervezett vizsga bizottságának tagja lehet,
- f) első minősítő vizsga bizottságának tagja lehet.

A *második minősítéssel rendelkező* pedagógiai vagy szakmai alkalmazotti besoroláshoz megfelelő második minősítés szükséges, ugyanakkor ide sorolandók azok az alkalmazottak is, akik legalább hatéves munkaviszonnal rendelkeznek, és a pedagógiai munkájukkal összefüggésben PhD-fokozatot szereznek. Második minősítéssel lehet egy pedagógus

- a) továbbképzési program szakmai kezelése (*odborný garant*),
- b) második minősítő vizsga bizottsági tagja,
- c) nemzeti és nemzetközi szakmai bizottság delegált tagja,
- d) a képzés és nevelés fejlesztése érdekében szakértői-elemzői tevékenységet láthat el.

A karrierfokozatok tehát a pedagógiai vagy szakmai alkalmazott előmeneteli szintjeit jelentik. A *karrierpozíció* ezzel szemben a pedagógiai vagy szakmai alkalmazott specializált vagy vezetői tevékenységekbe való besorolását fejezi ki, amely tevékenységek a megfelelő szakmai kompetenciákon alapulnak. Ennek megfelelően lehet valaki *specialista* (*pedagogický zamestnanec špecialista* vagy *odborný zamestnanec špecialista*) vagy *vezető* (*vedúci pedagogický zamestnanec* vagy *vedúci odborný zamestnanec*). Az iskolákban a karrierpozíciókba való besorolást a belső szabályzatoknak megfelelően, a pedagógiai tanáccsal (a nevelőtestület megfelelője) és a fenntartóval történő egyeztetés után az igazgató végzi.

A specialista pedagógusok körébe a törvény a következőket sorolja:

- a) osztályfőnök,
- b) nevelési tanácsadó,
- c) pályaválasztási tanácsadó,
- d) bevezetőtanár (*uvádzajúci pedagogický zamestnanec*),
- e) tantárgyi, módszertani bizottság vagy szak vezetője (kb. munkaközösség-vezető),
- f) rendszergazda,

g) más, az igazgató által meghatározott speciális tevékenység végzője (például IKT-tanácsadó, hátrányos helyzetű térségből érkező gyermek neveléséért felelős specialista, koordinátor).

A specialista szakmai alkalmazott lehet:

- a) bevezető szakmai alkalmazott (*uvádzajúci odborný zamestnanec*)
- b) szupervízor (adott szakmai tevékenységek szakmai felügyelője)
- c) más, az igazgató által meghatározott speciális tevékenység végzője.

A specializált feladatok ellátásához az adaptációs képzés szükséges – mint említettük –, az osztályfőnökség kivételével.

A vezetői pozíciók körébe a következők tartoznak:

- a) igazgató,
- b) igazgatóhelyettes,
- c) szakmai képzés főmestere,
- d) vezető nevelő,
- e) szakmaicsoport-vezető,
- f) más pedagógiai vagy szakmai alkalmazott egyedi előírás alapján.

A vezetői feladatok ellátásához legalább első atesztáció, meghatározott hosszúságú munkaviszony, valamint a funkcióba kerüléstől számított három éven belül a megfelelő vezetőképzés elvégzése szükséges.

3.2.2. A pedagógus-továbbképzés rendszere

A pedagógusok továbbképzésével (szó szerint: folyamatos képzésével; *kontinuálne vzdelávanie*) a törvény hatodik része foglalkozik részletesen. A továbbképzést az egész életen át tartó tanulás részeként határozza meg. A fogalom olyan folyamatot jelent, amely az ismeretek, képességek, készségek rendszerszerű megszerzését foglalja magában, célja pedig a pedagógiai vagy szakmai tevékenységek végzéséhez szükséges kitartás, megújulás, tökéletesedés elérése, valamint, a szakmai kompetenciák kiszélesítése és kiegészítése.

A továbbképzést ötféle intézménytípus kínálhatja:

- a) iskola (adaptációs, aktualizációs és specializációs képzést nyújthat),
- b) felsőoktatási intézmény (adaptációs képzés kivételével bármely képzéstípust kínálhatja),
- c) a minisztérium által a továbbképzés céljából létrehozott intézmény (az előző pontban felsorolt képzéseket kínálhatja),

- d) más központi államigazgatási szerv képző intézménye, egyedi előírás szerint (az előző pontban felsorolt képzéseket kínálhatja),
- e) egyház vagy vallási közösség, vagy más, képzést is végző jogi személy (aktualizációs, innovációs és specializációs képzést nyújthat, ugyanakkor egyház vagy vallási közösség vezetőképzést is nyújthat egyházi intézmény alkalmazottai részére).

A továbbképzés elvégzésre révén a pedagógiai vagy szakmai alkalmazott egyrészt teljesíti a megfelelő karrierfokozatba vagy karrierpozícióba sorolás feltételeit, másrészt felfrissíti vagy megújítja saját szakmai kompetenciáit.

A továbbképzéseknek a törvény hat fajtáját különbözteti meg. Ezek – az első kivételével, amelynek lebonyolításáért a munkahely felelős – akkreditált továbbképzési programok keretein belül valósulnak meg. Az akkreditációról a minisztérium dönt, amelyhez kikéri az Akkreditációs Tanács javaslatát. Az egyes képzésfajták a következők:

- a) adaptációs képzés (adaptačné vzdelávanie),
- b) aktualizációs képzés (aktualizačné vzdelávanie),
- c) innovációs képzés (inovačné vzdelávanie),
- d) specializációs képzés (špecializačné vzdelávanie),
- e) vezetőképzés (funkčné vzdelávanie),
- f) kvalifikációs képzés (kvalifikačné vzdelávanie).

Az aktualizációs, innovációs és specializációs képzések végén vizsgát kell tenni vizsgabizottság előtt. A képzések elvégzését követően a résztvevők tanúsítványt (*osvedčenie*) kapnak.

A képzések 45 perces órák keretén belül valósulnak meg, és minden másodikat követően negyedórás szünetet kell tartani. Egy tanítási napon legfeljebb nyolc tanóra tartható, azonban gyakorlati és kreatív képzési forma esetén ez legfeljebb tíz is lehet. Valamennyi képzés időtartama legalább húsz tanóra, amelybe nem számolhatók bele a képzés lezárásához szükséges követelmények (például vizsga).

A képzések igényelhetnek személyes megjelenést (*prezenčná*), létrejöhetnek távoktatási formában (*dištančná*), vagy a kettő kombinációjában. Személyes részvételt igénylő vagy kombinált képzési forma esetén jelenléti ívet kell vezetni, és a teljesítés feltétele a tanórák legalább 80%-án való megjelenés. Az egyes képzésfajták sajátosságai miatt a képzési formák pontosíthatók, például előadás, gyakorlat, csoportmunka stb.

Az *adaptációs* képzés teljesítése az önálló pedagógusi fokozatba lépés feltétele és az alapvető, a munka ellátásához szükséges kompetenciák megszerzését biztosítja. Az adaptációs képzési programot a minisztérium által közzétett keretprogram (19/2009-R számú minisztériumi útmutatás)¹² alapján a munkáltató dolgozza ki. A képzést az az iskola nyújtja, amellyel a jelöltnek munkaviszonya van. Az adaptációs képzés időtartama rendszerint egy év, de mindenképpen legalább három hónap. Pedagógiai asszisztens, sportiskola vagy sportosztály edzője, valamint külföldi lektor esetén rendszerint három hónapig tart. A képzés zárótanítással és záróbeszélgetéssel ér véget háromtagú vizsgabizottság előtt, amelynek az elnöke az igazgató, aki kinevezi a többi bizottsági tagot is. Sikertelen vizsga esetén a jelölt 15 napon belül kérvényt nyújthat be az igazgatóhoz a vizsga megismétlésére. Amennyiben a kezdő pedagógiai vagy szakmai alkalmazott ebben az esetben sem tesz sikeres vizsgát, úgy a munkaviszonya megszűnik.

A *specializációs* képzés az előbbieken már említett speciális szakmai feladatok ellátására készít fel. Időkerete legfeljebb 18 hónap, és 100-160 tanórát foglal magában. A szakmai alkalmazottak képzése 100-400 tanóra keretén belül valósul meg, 18-48 hónapos időtartamban. A képzés írásos záródolgozat védésével és háromtagú vizsgabizottság előtt tett záróvizsgálattal végződik. Sikertelen záródolgozatot vagy záróvizsgát leghamarabb hat hónap múlva, de tizennyolc hónapon belül lehet javítani. Súlyos – főként egészségügyi – okokból a képzést nyújtó intézmény vezetője engedélyezhet más időszakot is a vizsgákra. A rendelet értelmében a záródolgozatot egy recenzens bírálja el, terjedelme pedig a képzés hosszától függ (20-25 oldal a 140-160 órás képzések esetén, 16-20 oldal a 120-140 órás képzések esetén, és 12-16 oldal a 100-120 tanórás képzések során).

A *vezetőképzés* a vezetői feladatok ellátásához szakmai kompetenciák megszerzését biztosítja. Ilyen típusú képzést csak minisztérium által a továbbképzés céljából létrehozott intézmény, felsőoktatási intézmény vagy más központi államigazgatási szerv képző intézménye nyújthat. Egyház vagy vallási közösség kizárólag egyházi iskolákban dolgozó pedagógiai vagy szakmai alkalmazottak részére nyújthat vezetőképzést. Az oktatás legfeljebb 24 hónapon keresztül, 160-200 tanórás időkeretben valósul meg, amelyek közül legalább száz tanórának személyes megjele-

¹² <http://www.minedu.sk/data/att/2970.zip>

nést kell igényelnie. A vezetőképzésben nyújtott ismereteknek tartalmilag elsősorban a következő területekre kell összpontosítania:

- az iskola stratégiai irányítása,
- általánosan kötelező jogi szabályozás, valamint az iskolavezetésre irányuló előírások,
- a nevelési-oktatási folyamat és a szakmai munka irányítása,
- emberi erőforrás menedzsment,
- pénzügyi menedzsment,
- a személyiség önfejlesztése.

A képzés zárása, valamint a javítási lehetőség feltételei a specializációs képzésre vonatkozó szabályozással egyeznek, ugyanakkor a rendelet a záródolgozat terjedelmét (amelyet szintén egy recenzens bírál el) 25-35 oldalban határozza meg.

Az *aktualizációs* képzés célja a pedagógiai vagy szakmai munkához szükséges kompetenciák megtartása, vagy az minősítésre való felkészülés. A legfeljebb tíz hónapig tartó képzések minimálisan 20, maximálisan 60 tanórát foglalnak magukba. Az aktualizációs képzés a képzés lektora és résztvevői előtt tartott záróprezentációval vagy háromtagú vizsgabizottság előtt zajlik. Amennyiben a képzés a minősítéshez szükséges felkészítést tűzi ki célul, úgy *minősítésre felkészítő képzésnek (prípravné atestačné vzdelávanie)* kell nevezni. Ezek kötelezően hatvan tanórát foglalnak magukba, amelyből első minősítésre való felkészítés esetén legalább 36, második minősítésre való felkészítés esetén legalább 24 tanóra személyes megjelenéshez kötött.

Az *innovációs* képzés a szakmai kompetenciák fejlesztését tűzi ki célként. A képzés legfeljebb 12 hónapos lehet, és legalább 60, legfeljebb 110 tanórát foglalhat magába. A képzés végén mind záróprezentációt, mind háromtagú vizsgabizottság előtt zajló beszélgetést kell folytatni. A sikertelen képzést záró vizsgákat a sikertelen vizsgát követő három hónapon túl, de kilenc hónapon belül lehet ismételni, azonban súlyos okokból adódóan ettől is el lehet térni. Létezik *specializációs innovációs és vezetői innovációs* képzés is, a specializációs és vezetőképzésben abszolváltak részére, 60 tanórás időkeretben.

A *kvalifikációs* képzés célja olyan szakmai kompetenciák megszerzése, amelyek további approbációs tantárgyak vagy további szakterületi tárgyak oktatásának képesítési előfeltételei. A képzést felsőoktatási intézmény, a minisztérium által a továbbképzés céljából létrehozott intézmény vagy

más központi államigazgatási szerv képző intézménye nyújthatja, továbbá szakközépiskolák és konzervatóriumok. A nem felsőoktatási intézményeknek együtt kell működniük a felsőoktatási intézmények megfelelő approbációs tantárgyainak vagy szaktárgyainak oktatóival. Csak személyes megjelenést igénylő formában valósítható meg, legfeljebb 36 hónapos időtartamban és legalább 200 tanórás időkeretben. A képzés írásbeli záródolgozattal és öttagú vizsgabizottság előtt tett vizsgával zárul. A záródolgozatot két recenzens értékeli, terjedelme a résztvevő végzettségétől függ (35–50 oldal mesterszakos végzettséget igénylő munkakörben dolgozó pedagógiai alkalmazott esetén, 25–35 oldal alapszakos végzettség esetén, 20–25 oldal a többi pedagógiai alkalmazott esetén). A vizsgabizottság elnökét, aki nem lehet tagja a képzést nyújtó intézménynek, a minisztérium nevezi ki. A javítási lehetőség a specializációs képzésével egyező.

A rendelet részletesen ismerteti a vizsgabizottságok működését és a záródolgozat elbírálásának módját is. Valamennyi program esetén a továbbképzéseknek legfeljebb 12 résztvevője vizsgázhat egy napon egy vizsgabizottság előtt, szükség esetén több bizottság is felállítható. A szóbeli vizsgát megelőzheti írásbeli teszt.

A záródolgozatnak tartalmilag illeszkednie kell a képzési programhoz. A recenzent vagy recenzenseket a képzést nyújtó intézmény jelöli ki. A bírálók írásos véleményt készítenek, amely elsősorban a dolgozat aktualitását, szakmaiságát és eredetiségét értékeli, visszautasításra vagy védésre alkalmasnak minősítik, illetve kérdéseket tesznek fel a dolgozat szerzőjének. Amennyiben a recenzens (vagy két recenzens esetén mindkettő) védésre alkalmatlannak találja a dolgozatot, úgy a szerző azt átdolgozás után újból benyújthatja. Amennyiben két bíráló közül az egyik elfogadja, másik visszaküldi a dolgozatot, úgy harmadik bírálót kell bevonni a döntésbe. Amennyiben a bíráló (vagy bírálók) a dolgozatot két átdolgozás után sem fogadják el, úgy a továbbképzés sikertelennek minősül.

3.2.3. A kreditrendszer és a creditszerzés feltételei

A szlovákiai továbbképzési rendszer kreditrendszerű képzés. A *kreditrendszer* mindazon szabályok összessége, amely meghatározza a kreditek elismerését és érvényességét. A kreditek érvényessége alapesetben a megszerzésüket követő hét év, azonban a munkáltató írásos kérelem alapján súlyos indok alapján – például gyes – az érvényességi időt legfeljebb há-

rom évvel meghosszabbíthatja. Kreditet a következő tevékenységekkel lehet szerezni:

- a) a kategóriának, alkategóriának vagy karrierpozíciónak megfelelő aktualizációs, specializációs vagy innovációs továbbképzésen való részvétellel, valamint új szak vagy approbációs tantárgy megszerzésére irányuló kvalifikációs képzéssel,
- b) pedagógiai vagy szakmai tevékenység, illetve önképzés révén megszerzett szakmai kompetenciákért, amelyek igazolható módon egyenértékűek az akkreditált aktualizációs, specializációs vagy innovációs továbbképzésen való részvétellel,
- c) az Akkreditációs Tanács jóváhagyásával kredit jár a pedagógiai vagy szakmai munkával összefüggő, objektív módon mérhető alkotó tevékenységért, különösen elfogadott vagy ajánlott oktatási segédanyag elkészítéséért (társszerzőként is), ideértve a számítógépes programokat, tankönyveket, tankönyvszövegeket, módszertani anyagokat és munkafüzeteket. A további alkotótevékenységek körébe a törvény a tudományos eredményeket, szabadalmakat, felfedezéseket, preventív-szakmai programokat, tudományos munkákban publikált szaktanulmányokat sorolja.
- d) az Akkreditációs Tanács döntése értelmében a külföldön teljesített képzésekért is járhat kredit.

A rendelet pontosítja a creditszerzés feltételeit. Alapesetben minden öt tanóra után jár egy kredit. Az akkreditált program által szerezhető kreditérték:

- két kredittel nő, ha az záróprezentációval zárul,
- három kredittel nő, ha az záróprezentációval és bizottság előtti beszélgetéssel zárul,
- tizenöt kredittel nő, ha az záródolgozat védésével és bizottság előtt tett vizsgával zárul,
- húsz kredittel nő újabb szak megszerzésére irányuló kvalifikációs képzés esetén.

A specializációs képzések közül a nevelési- és pályaválasztási tanácsadó, munkaközösség-vezető, rendszergazda, szupervizor képzésekért jár kredit, valamint a munkáltató által meghatározott más speciális tevékenység megszerzésére irányuló képzésért is. A rendelet részletesen szabályozza az egyéb tevékenységekhez rendelt kreditszámokat is (például tan-

könyvírás során legalább egy szerzői ív terjedelem után 40 kredit jár). Nem adható kredit adaptációs, minősítésre felkészítő, vezető, vezetői innovációs, osztályfőnökségre vagy bevezető pedagógusi vagy szakmai alkalmazotti pozícióra felkészítő, valamint a kvalifikációs képzések egy részére.

3.2.4. A minősítés

A *minősítés* a pedagógiai és szakmai alkalmazottak kategóriáinak és alkategóriáinak szakmai sztenderdjei által kijelölt olyan megszerzett kompetenciáinak hitelesítését jelenti, amelyeket az alkalmazott továbbképzés, önképzés, a pedagógiai vagy szakmai munka során szerez. A minősítést felsőoktatási intézmény, a minisztérium által a továbbképzés céljából létrehozott intézmény vagy más központi államigazgatási szerv képző intézménye valósíthatja meg. A továbbképzésben tanító pedagógusok második minősítését felsőoktatási intézmény végezheti. A pedagógiai és szakmai alkalmazott csak kategóriájában és alkategóriájában, a megszerzett karrierfokozaton és oktatott tantárgyában szerezhet minősítést. A sikeres minősítéshez az írásbeli munka megvédése, valamint szóbeli vagy gyakorlati vizsga teljesítése szükséges. Sikertelen védelem esetén a jelölt nem bocsítható vizsgára. Sikertelen védelem esetén a vizsga egy alkalommal, leghamarabb hat hónap múlva, legkésőbb tizennyolc hónapon belül ismételhető. A minősítésre történő jelentkezés előfeltétele vagy harminc kredit megszerzése és az erre való felkészítő képzés elvégzése, vagy hatvan kredit megszerzése. Ezek a kreditek a sikeres minősítést követően érvényüket veszítik, mivel a minősített pedagógus magasabb fizetésért magasabb karrierfokozatba kerül (és így nem érvényesítheti a megszerzett kreditekért járó pótlékot).

Az öttagú bizottság elnökét a minisztérium nevezi ki, aki nem lehet a képző intézmény tagja. Első minősítő bizottságban tag lehet legalább mesterképzést végzett főiskolai tanár az adott szakon, továbbá az adott szakon vagy szakmai területen legalább öt év szakmai tapasztalattal rendelkező, első vagy második minősítéssel rendelkező pedagógiai vagy szakmai alkalmazott. A második minősítő bizottság tagjának az adott területen doktori fokozattal rendelkező oktató, vagy az adott szakon vagy szakmai területen legalább tíz éve működő második minősítéssel rendelkező pedagógiai vagy szakmai alkalmazott választható. A bizottságban

mindig legalább egy főiskolai oktatónak és legalább egy továbbképzésben oktató alkalmazottnak kell lennie.

A minősítés témaköreit az ezt végző intézménynek a minisztérium részéről jóvá kell hagynia, ugyanakkor bizonyos témakörök esetén nem szükséges külön elfogadási eljárás. A pedagógiai vagy szakmai alkalmazott ezekből választ egy témakört, amelyből minősítő vizsgát tesz, és amelynek témájában írásos munkát készít. Ezek a témakörök a következők:

- a) tanárok első minősítése esetén: az oktatási folyamat céljai, tananyag, képzési sztemendek; tanítási stílusok és módszerek az oktatási folyamatban; didaktikai alapok, munkaformák, tanítási segédletek, didaktikai technikák; a tanulók értékelése és osztályozása,
- b) tanárok második minősítése esetén: a didaktika feladata és kutatási témái, az oktatási folyamat rendszere és céljai, tananyag, képzési sztemendek; tanítási stílusok, módszerek, didaktikai alapelvek; az oktatási folyamat koncepciója, munkaformák, segédanyagok, didaktikai technikák; a tanítási folyamat eredményeinek értékelése; az oktatási folyamat minősége,
- c) a szakmai alkalmazottak első minősítése esetén a témakörök főleg a tanácsadás különböző területeire terjednek ki: fejlesztés a tanulásban; személyiségfejlesztés; szociális fejlesztés és prevenció; szakmai orientáció és pályaválasztás fejlesztése; korai fejlesztés,
- d) a szakmai alkalmazottak második minősítése esetén: diagnosztika; terápia; prevenció programok; módszertan és szupervízió; tanácsadás; szülőkkel való munka.

Első minősítés esetén az írásos munka terjedelme 25–35 oldal mester-szakos végzettséget igénylő munkakörben dolgozó alkalmazott esetén, 22–28 oldal alapszakos végzettség esetén, 18–24 oldal teljes általános vagy szakmai középfokú végzettség vagy magasabb szintű szakképzés esetén. Második minősítés során 40–60 oldalas dolgozatot kell készíteni. A recenzensi véleményben ki kell térni a dolgozat aktualitására, szakmaiságára, eredetiségére valamint a gyakorlati felhasználás lehetőségeire.

3.2.5. A továbbképzések finanszírozása

A továbbképzést finanszírozhatja az a munkáltató, aki a munkavállalót továbbképzésre küldi, a költségeket fizetheti a továbbképzés résztvevője,

a továbbképzés szolgáltatója, valamint finanszírozható egyéb módon. A finanszírozás módját és a költségeket az akkreditált továbbképzési programokban fel kell tüntetni. Az adaptációs képzés a pedagógiai és szakmai alkalmazottak részére ingyenes. Az akkreditált képzési programok listája a minisztérium honlapján elérhető,¹³ amely tartalmazza a képző intézmény nevét, címét, IČO-számát (egyedi azonosítóját), a program nevét és fajtáját (pl. vezetőképzés), a célcsoportot, a képzés időkeretét és a megszerzhető kreditszámot, az akkreditációs számot valamint érvényességi idejét, továbbá a szakmai kezes nevét. Horváth (2009: 98) említi, hogy az iskolák 2005-ben kaptak pénzt (bár szimbolikus összeget) a képzések finanszírozására.

4. Összegzés

A szlovákiai és magyarországi oktatási rendszer számos területen mutat hasonlóságot. Ezek megnyilvánulnak a közoktatási rendszer, a felsőoktatás (beleértve a tanárképzés) és a pedagógus életpálya-modell esetében is. A szlovákiai jogi szabályozás meglehetősen alapos és részletes, az oktatás valamennyi szintén a kerettantervekhez és akkreditált képzési programokhoz kell igazodni.

A pedagógusok életpálya-modellje világosan elkülönít négy karrierfokozatot (előmeneteli szintet), akárcsak a magyarországi szabályozás. Az életpálya-modell egyaránt vonatkozik a pedagógiai munkát és szakmai munkát végzők körére, akiknek kategóriáit világosan meghatározza. Az egyes szintek közötti átmeneteket törvényi és rendeleti úton részletesen irányítják. Az egyes szinteken túlmenően szabályozott a karrierpozíciók (például osztályfőnökség) rendszere is. A kezdő pedagógusok esetén – a magyarországi rendszerrel megegyező módon – mentorálási rendszer (bevezető tanár) működik, és az önálló pedagógusi fokozatba lépés feltételei elsősorban – bár erősen szabályozott módon, de – iskolai hatáskörbe tartoznak (adaptációs képzés és vizsga). A további szakmai előmenetelt elsősorban a továbbképzések teljesítése és az első és második minősítés biztosítja.

A rendszer működtetése számos szereplő együttműködésén alapul, akárcsak Magyarországon. Ezek működési köre, mozgásteret szigorúan

¹³ <http://www.minedu.sk/data/att/7997.pdf>

szabályozott. Kiemelt szerep jut a felsőoktatásnak: az adaptációs képzésen kívül – megfelelő akkreditáció mellett – valamennyi képzésfajtát szolgáltathat. A rendszer egyes szereplői időnként a jogi szabályozás miatt is kénytelenek együttműködni, például a kvalifikációs képzések és minősítések esetén a felsőoktatásban dolgozókkal való kapcsolattartás és szakmai együttműködés megkerülhetetlen.

Felhasznált irodalom

- CHRAPPÁN Magdolna, DOSTÁL, Jiří, GUNČAGA, JÁN, HAVELKA, Martin, BUDA Mariann, CHRÁSKA, Miroslav, NAGY Zoltán, KLEMENT, Milan, KROPÁČ, Jiří, SERAFÍN, Čestmír (2014). Curricula and values in teacher training in Slovakia, Hungary and Czech Republic. In: Pusztai G., Engler Á. (szerk.), *Comparative Research on Teacher Education*. 173 p. Ružomberok: Verbum, 2014. 29–50.
- ENGLER Ágnes, KOVÁCS Edina, CHANASOVA, Zuzana, BLASIAK, Anna, DYBOVSKA, Ewa, SZEWCZUK, Katarzyna (2014). Future professional plans of students in teacher education. In: Pusztai G., Engler Á. (szerk.), *Comparative Research on Teacher Education*. 173 p. Ružomberok: Verbum, 2014. 139–158.
- HORVÁTH Kinga (2009). Minőségpolitika a szlovákiai közoktatási rendszerben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009/10, 91–99.
- LÁSZLÓ Béla (2008). A szlovákiai és a szlovákiai magyar felsőoktatás a bolognai folyamat tükrében. In: Kozma T, Rébay M (szerk.), *A bolognai folyamat Közép-Európában*. 368 p. Budapest: Új Mandátum Kiadó, 2008. 204–236.
- SZABÓ László Tamás (1998). *Tanárképzés Európában*. 240 p. Budapest: Oktatókutató Intézet Educatio Kiadója.
- VÝBOHOVÁ, Darina (2012). *Príprava a realizácia adaptačného vzdelávania na škole, školskom ariadení. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. http://mpc-edu.sk/shared/Web/OPSOSO%20III.%20kolo%20vyzvy%20na%20poziciu%20Odborny%20poradca%20vo%20vzdelavani/OPS_Vybohova%20Darina%20-%20Prirava%20a%20realizacia%20adapacneho%20vzdelavania.pdf

Források

<https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Slovakia:Overview>
<http://www.uips.sk/prehlady-skol/statisticka-rocenka---suhhrne-tabulky>
<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program/Statny-vzdelavaci-program-pre-1-stupen-zakladnych-skol-ISCED-1.alej>
<https://www.minedu.sk/vychova-a-vzdelavanie-v-sukromnych-a-cirkevnych-skolach/>
<https://www.minedu.sk/vysoke-skoly-v-sr/>
<https://www.minedu.sk/sustava-studijnych-odborov-sr/>
<http://www.akredkom.sk/index.pl?tmpl=odbory>
<http://www.minedu.sk/data/att/5624.pdf>
<http://www.minedu.sk/data/att/2968.pdf>
<http://www.minedu.sk/data/att/2967.pdf>
<http://www.minedu.sk/data/att/2970.zip>
<http://www.minedu.sk/data/att/7997.pdf>

A dél-koreai tanárképzési és -továbbképzési rendszer bemutatása

VARGA Eszter

A nemzetközi tanulói teljesítménymérő teszteken a dél-koreai diákok rendszeresen a legjobb teljesítményt nyújtják. Ennek több magyarázata is van a szakirodalom szerint, például a konfuciánus kulturális gyökerek, amelyekben fontos szerep jut a tanulásnak, mind egyéni, mind társadalmi szinten (SORENSEN, 1994; SETH, 2002), valamint a Dél-Koreai oktatási berendezkedés szerves részeként működő árnyékközponti szolgáltatások szerepére hívják fel a figyelmet a szakértők. Bár utóbbinak nem egyértelműen bizonyított a szerepe (PARK, 2013). Ugyanakkor egy társadalom oktatási rendszerének sikeressége jelentős mértékben függ a tanárok szakmai minőségétől, ezáltal a tanárképzés hatékonyságának mértékétől.

Tanulmányunkban bemutatjuk a koreai tanárképzési és -továbbképzési rendszert, az országra jellemző sajátos oktatási kontextusban. Igyekszünk olyan oktatásügyi változatokat ismertetni, amelyek jelentős mértékben érintik a tanárképzés és -továbbképzés alakulását is. A globalizáció következtében gyorsan változó társadalmi-gazdasági környezet megköveteli az oktatási rendszer rugalmasságát is, így a tanárok felkészültségének mértéke és minősége is időről-időre változik. Ez különösen problémát okoz egy olyan országban, ahol évszázadokra visszamenőleg tradicionális oktatási kultúra működik, ugyanakkor minden elemében a modern kor vívmányainak megfelelő eszközökkel. Tehát a rendszerszintű oktatásügyi változások következtében a tanárképzésnek is alakulnia kell, Korea jelenleg, és a korábbi évtizedekben is, folyamatosan az oktatási rendszerének újjáépítésével próbálkozik. A súlypontok több területen is eltolódtak a korábbiakhoz képest. A tömegesedéstől a minőség felé; az egységesítéstől a diverzitás és flexibilitás felé; az utánzó tanulástól a kreativitás

felé; az engedelmségtől a részvétel felé; a centralizációtól a decentralizáció felé; a kontrolltól az autonómia felé; a passzív magoló tanulástól, vizsga-koncentrált tanulástól, a kreativitásra és kritikai érvelésre fókuszáló oktatás felé; valamint a fekete táblától és krétától az infokommunikációs technológiák felé (KIM, 2010 idézi MACPHERSON és HYUNG, 2015). A helyi oktatáspolitikusok úgy vélik, a fejlődés iránya adott, a megoldások viszont később látszanak beérni.

1. Az oktatási rendszer kialakulásának rövid történeti áttekintése

Korea mind gazdasági, mind oktatásügyi szempontból a második világháború után indult el a dinamikus fejlődés útján. A koreai nemzeti politika a japán gyarmati uralom maradványainak megszüntetésére, az ország háború utáni újjáépítésére, és a liberális demokrácia kiépítésére koncentrált. Ennek alapjául szolgált az 1948. július 17-én életbe lépett Dél-Koreai Alkotmány, amely rögzítette a szabadsághoz, egyenlőséghez, tulajdonhoz és az oktatáshoz való jogot. Az ország modernizációjának és demokratikus átalakulásának kulcsfontosságú tényezője lett az oktatás, így egy új, intézményesített oktatási rendszer kialakítása is. A koreai háború lezajlása után, a félsziget kettéválásával, délen megkezdődhetett az ország újjáépítése, amely az oktatás újjászervezésével kezdődött. Ekkorra alakult ki a jelenlegi felosztás szerint is működő koreai oktatási rendszer (6-3-3-4).

Az óvodai nevelésben a 3-5 éves korú gyerekek vehetnek részt, nem kötelező jelleggel. Ezt követően az általános iskolai nevelés 6-14 éves korig tart, amely kötelező és ingyenes. Az alsó középiskola (*middle school*) 3 éves, s ezt követi a szintén 3 éves középiskola. A középszintű oktatás horizontálisan két részre osztható: az akadémiai és a szakmai képzésre (HUH, 2007). Az általános oktatást nyújtó középiskolák főként a felsőfokú továbbtanulásra készítene fel, míg a szakközépiskolák a munkaerőpiacra, de a közép- majd felsőfokú szakmai képzéseket választó diákok esetében még mindig magas a továbbtanulási arány, 63,7% (VARGA, 2014).

A felsőoktatási intézmények öt kategóriába sorolhatóak: egyetemek és főiskolák, tanárképző főiskolák és neveléstudományi főiskolák, levelező és távoktatásban működő egyetemek, ifjúsági főiskolák, és egyéb intézmények. A felsőoktatás főként a természettudományokra és a technológiára fókuszál, mivel elsődleges célja a gazdaság versenyképességének biztosí-

tása a globális piacon. Tekintve, hogy Korea nem bővelkedik szárazföldi természeti forrásokban, így majdnem kizárólagos módon a humántőkébe való befektetés áll lehetőségként a gazdaság magas szinten való működtetése érdekében. Az egyéb kategóriába tartozó intézmények hivatottak azokat a diákokat fogadni, akik valamilyen oknál fogva nem tudnak részt venni a hagyományos oktatásban (pl. fogyatékkal élők).

2. A közoktatás-irányítás helyi jellegzetességei

Az utóbbi évek oktatáspolitikusai egyre inkább az oktatásirányítás decentralizációjára törekedtek, azonban a centralizált működés még mindig számos elemében jelen van a koreai oktatásügyben. Az oktatás irányításának intézményrendszere a következőképpen alakul tehát: a legfelső szinten az Oktatási és Humán Erőforrás Fejlesztési Minisztérium, amely alá tartozik a tizenhat Fővárosi és Vidéki Oktatási Hivatal közép szinten, ezt követi a legalsóbb, helyi szint, ahová a Regionális Oktatási Hivatalok tartoznak. Ezen közigazgatási területek alá, a 2005-ös adatok szerint megközelítőleg 6,499,518 diák, 304.097 ezer tanár és 9,003 állami általános és középfokú intézmény tartozott. A magán fenntartású intézményeket tekintve, 1,673 iskola, 76,292 tanár és 1,296,883 diák tartozott a körükbe (KIM, 2007). Különösen a középszintű és a helyi irányítás függ túlságosan financiálisan a központi kormányzattól, mivel a helyi oktatási ráfordítások a 80 százalékát biztosítja a minisztérium. Az oktatási hivatalok és az egyes iskolák közötti kapcsolat is felülről irányított. Az általános és alsó középiskolák a helyi oktatási hivatalok ellenőrzése alá tartoznak, míg a középiskolák a nagyvárosi és vidéki oktatási hivatalokhoz (Kim, 2007).

3. Az iskolarendszer

Az alsó középiskola elvégzése után a diákok beléphetnek a három éves középiskolába. A felvételi korábban a diákok felvételi teljesítményén alapult, de 1974 óta az egyes oktatási kerületekben alkalmazott ún. kiegyenlítési politika következtében ez megváltozott. A diákoknak a szakközépiskolai felvételinél lehetőségük volt megválasztani, hogy mi alapján döntenek felvételükről, a felvételi vizsga eredményük vagy az alsó középiskolai teljesítményük alapján, ez a lehetőség azonban nem volt adott a hagyományos középiskolába jelentkezők számára, utóbbiak a lakóhelyük alapján kerültek be középiskolájukba. Az 1995-ben felülvizsgált oktatási

törvényben rögzítették, hogy különböző kiválasztási módszereket és feltételeket alkalmazzanak, például vegyék figyelembe az iskolai tevékenységüket, csakúgy, mint a felvételi teszt eredményüket, ezt követően 1996-tól kezdve bővültek a felvételre vonatkozó lehetőségek (Huh, 2007).

A középiskolai kiegyenlítő politikának különböző hatásait vélik felfedezni az egyes iskolaszinteken. Az alsó középiskolai oktatásban például hatékony változásokat idézett elő, az iskolai tanterv normalizálódott és a szülőknek kevesebbet kell költeniük árnyékoltatási szolgáltatásokra. Ugyanakkor néhány hátránnyal is bír az intézkedés, mégpedig azzal, hogy megfosztja a diákokat és szüleiket a szabad iskolaválasztástól, és korlátozza az iskolák működési autonómiáját. A többség úgy véli, hogy ez a rendszer elősegíti az oktatási esélyegyenlőség megteremtését és csökkenti a diákok tanulási, a szülők anyagi terheit, s attól félnek, ha megszüntetnék az alkalmazását, akkor az a népszerű iskolák egybeolvasztásához vezetne, lefőlözve a legjobb képességű diákokat. Így a legjobb iskolákba való bejutásért folyó verseny ismét kialakulna. Arról hogy mely oktatási kerületben alkalmazzák ezt a rendszert, az oktatási hivatal dönt, melynek tagjai közt szülők és tanárok is szerepelnek (LEE, 2012).

A megoldatlan problémákhoz tartozik ezzel kapcsolatban a kormányzat széleskörű beleszólása az iskolai vezetésbe és az iskolai tanterv egységessége. Ezek nem feltétlenül a középiskolai kiegyenlítő politika eltörlésének igényét jelentik, de néhány kiegészítésre szüksége lenne. Például az iskolaválasztási rendszert át kellene átalakítani, a középiskolai programokat sokkal változatosabbá kellene tenni, a diákok számára garantálni a jogot a szabad iskolaválasztáshoz és meg kellene akadályozni, hogy egyes iskolai helyekért szoros verseny alakuljon ki. A kiegészítések, amelyeket Lee (2012) javasol, a független magániskolák számára nagyobb autonómia és a nagyobb diáklétszám biztosítása, az alacsony társadalmi háttérrel rendelkező családok gyermekeinek a magán iskolákba történő bekerülésének támogatása, például voucherekkel; olyan középiskolák létrehozása, amelyek számára garantált a teljes autonómia az akadémiai működésükben, kollégiumi férőhelyekkel rendelkező középiskolák létrehozása; szakirányú szakközépiskolák létrehozása és a szakképző intézmények elit képzőkké történő átalakítása a felsőfokon.

Az oktatás által elérendő embereszmény az egyéni képességeinek tökéletesítésére törekvő, független életre képes, demokratikus állampolgár,

aki az emberiség előmozdítására törekszik.¹ Ennek kialakítása érdekében a tantervi változások is hosszú múltra nyúlnak vissza az időben. Koreában a 2009-ben bevezetett tanterv van érvényben ma is. Az akkor megreformált tantervnek két célja volt: csökkenteni a tanulói terheket, és elősegíteni az iskolai alapú tantervi szabadságot. Ezt a gyakorlatban úgy kell elképzelni, hogy a korábban az összes tantárgyhoz központilag megszabott éves óraszámot csupán néhány tantárgy esetében határozták meg. Az iskola által felkínálható tantárgyak száma is redukálódott kevesebb, mint tízre. Továbbá az iskolákra bízta a többi óraszám megállapítását, amelyet 20 százalékkal csökkenthettek vagy növelhettek. Mindezek ellenére a tanárok és az oktatáspolitikusok között azóta is folyamatos a vita a tantervi változásokat illetően. Általában a tanárok jobban preferálják, ha nagyobb tantervi szabadságot gyakorolhatnak az iskolában, ez azonban Koreában fordítva működik. A koreai tanárok fenntartásokkal kezelik ezt a fajta tanári autonómiát, úgy vélik, pontosan ez tenné még egységesebbé a helyi tanterveket, amelyek egyensúlytalansághoz vezetnének az oktatáson belül. Ahogy az a HONG és YOUNGS (2014) tanárokkal készített interjúkon alapuló kutatásából is kiderült, az iskolák jelentős része él azzal a lehetőséggel, hogy még több óraszámot szenteljenek az egyetemi felvételin leginkább számító, matematika és angol nyelv tantárgyaknak, a gyakorlati és művészeti tantárgyak óraszámainak csökkentése által (Hong és Youngs, 2014).

Mint azt korábban említettük, a folyamatos törekvés ellenére a koreai oktatási rendszer még mindig erősen központosított, ami a tankönyvkiadásban és -felhasználásban is megmutatkozik. Koreában a tankönyveket egy három szintes rendszerbe sorolják. Az első típusba azok a tankönyvek tartoznak, amelyek az Oktatási Minisztérium által vannak összeállítva, s a szerzői jogok a minisztériumhoz tartoznak. A második típus, amelynek jóváhagyása szintén az Oktatási Minisztérium hatáskörébe tartozik. A harmadik típusba pedig azok a tankönyvek tartoznak, amelyeket az oktatási minisztérium vagy a főfelügyelő elismer. Az első típusú tankönyvek csoportjába tartozik majdnem az összes általános iskolai tankönyv, illetve középfokú oktatáshoz szükséges néhány tankönyv, a koreai, a történelem és az erkölcsi nevelés. Azonban a többi középfokon használt tankönyv a második típusba tartozik. A harmadik típusba soroltakat ritkán használják.

¹ Understanding Korean Education Vol. 3 School Education in Korea, 2007. Korean Educational Development Institute.

A tankönyvkiválasztás folyamata az erre vonatkozó szabályok szerint történhet az iskolákban, amely szerint, ha egy engedélyezett tankönyv van, akkor ezt kötelesek használni. Ha viszont több engedélyezett tankönyv van az adott tantárgyból, akkor minden iskola egyet kell, hogy válasszon közülük. Általában mindig biztosított a választási lehetőség. Arra vonatkozóan, hogy mely tankönyvet kell választania adott iskolának, nincs szabályozás, csupán a választható tankönyvek listáját kapják meg a városi vagy vidéki oktatási hivataltól, az új tanév előtt. Ezt követően minden iskolában létrehoznak egy tankönyvválasztó bizottságot, amely segítségével meghatározzák, hogy mely tankönyveket használják majd az egyes tantárgyakhoz a következő tanévben. A szaktanároknak és a szülőknek is van némi beleszólása a folyamatba. A tanterv megváltozásakor, még azok gyakorlati használata előtt kell előzőleg az oktatási minisztériumnak kell jóváhagynia a tankönyveket. Az iskolaigazgatók a felállított tankönyv választó bizottságokkal közösen választanak tankönyveket. Ezt követően az egyes az iskolák vezetői bizottsága is jóváhagyja azt.²

Óvoda	4-6 éves korig
Általános iskola	7-12 éves korig
Középiskola alsó tagozata	13-15 éves korig
Középiskola felső tagozata Általános középiskolák Szakközépiskolák	15-18 éves korig
Felsőoktatás: – ifjúsági főiskolák – neveléstudományi egyetemek – általános egyetemek és főiskolák – posztgraduális képzések	19-29 éves korig

1. ábra:

A koreai iskolarendszer felépítése³

² Understanding Korean Education Vol. 1 School Curriculum in Korea, 2007 Korean Educational Development Institute

³ <http://www.korea.net/AboutKorea/Korea-at-a-Glance/Society>

4. Az oktatási rendszer problémái és kihívásai

A korábban tárgyalt középiskolai kiegyenlítő politika tehát mintegy kihívásként van jelen a koreai oktatáspolitikai döntéshozók körében. Sajnos ezen túlmenően, egyéb, nagyobb kiterjedésű oktatásügyi problémákról is beszélhetünk, amelyek nyilvánvalóan az összes nemzet oktatásügyében is jelen vannak, azonban helyi kezelhetőségük más eszközöket hív életre. Chong Jae Lee (2012) összesen számos kihívást azonosít tanulmányában, amelyek a koreai oktatási rendszert érintik, mind külső és belső kihívásokról, megoldandó feladatokról beszél. Elsőként a globalizációt és a tudás-alapú társadalom kihívásait említi (az egyéni kompetencia és tanulási képesség, kreatív problémamegoldás), amelyek alapján a koreai oktatási rendszer számára szükséges változtatások a következők: sokkal rugalmasabb oktatási programok, amelyek alkalmazhatóak a diákok és szüleik különböző igényeihez. Fontos lenne megállapodni az oktatás céljaiban is, mivel az egyéni és társadalmi célok különbözőek ebben a tekintetben. Társadalmi szinten az oktatásra mint fő eszközre tekintenek a globális versenyképesség elérésben, a minőségi humántőke előállításban betöltött szerepe miatt, de egyéni szinten csupán csak egy elit egyetemről való oklevél megszerzése a cél. Így ez az egyet nem értés gyakran az oktatás további fejlesztésének szab gátat Koreában. Tehát társadalmi konszenzusra lenne szükség az oktatás általános céljaival kapcsolatban, ezt követően az oktatás tartalmának és követelményeinek újradefiniálására lenne szükség, a felsőoktatási felvételi követelményekkel való összeegyeztetésre. Ehhez kapcsolódik, hogy a tudásalapú társadalom igényeitől messze alulmarad a társadalmi változás, amire szükség lenne. A koreai iskolák szigorúan az egyes iskolaszinteket elválasztó vizsgákra készítene fel. Ahhoz, hogy a kettő egyensúlyba kerüljön, figyelembe kellene venni a szülők és diákok különböző igényeit, valamint nagyobb autonómiát kellene biztosítani az iskolák számára. További probléma az ideológiai konfliktus és az iskolák elszámoltathatósága. A tanárok szakszervezete a 1990-es években meghatározó szervezetté nőtte ki magát, s azóta egyéb civil szervezeteket is magába foglal, például szülői szervezeteket. A kormányzat és a szakszervezet közötti konfliktus gyakran a reformok hatékonyságának rovására megy, emiatt késik a tényleges bevezetése egyes intézkedéseknek. Így az oktatási kezdeményezések, amelyek az iskolai autonómia, a felelősségvállalás és elszámoltathatóság növelésére irányulnak, mind a szakszervezet ellenállásán buknak el, mivel neo-liberális politikai

intézkedésekként tekintenek rájuk, amelyek az oktatási esélyegyenlőtlenség kialakulásához vezetnek. A tanulással kapcsolatban is hasonló egyet nem értés uralkodik. A nemzetközi teljesítménymérő teszteken (PISA, TIMSS) általában jól teljesítenek a koreai diákok, ugyanakkor az is tudvalevő, hogy nagyon alacsony belső motivációval rendelkeznek a tanulás iránt más országokban élő kortársaikhoz képest. Ezért olyan iskolai környezetet kellene kialakítani, amely a diákok kreatív tanulását segíti elő. Jelenleg az összeg, amit a szülők a gyermekeik iskolán kívüli kiegészítő magánoktatására költenek, megközelítőleg a fele az állam oktatásra költött összköltségvetésének, s rengeteg szülő dönt úgy, hogy külföldön taníttatja gyermekét. Minél kevésbé bíznak a szülők az állami közoktatási rendszerben, annál nagyobb mértékben élnek az említett kiegészítő lehetőségekkel. Így érdemes lenne megfontolni, hogy ezeket a nagy energia és pénzügyi befektetéseket, hogyan lehetne az állami közoktatás támogatására transzformálni (Lee, 2012).

Az említett problémák kezelésére, folyamatosan születnek az új intézkedések. Ilyen például az ún. vizsgamentes szemeszter, amely következtében csökkennek a tanulói terhek, így a diákoknak nagyobb esélyük van a boldogabb életre (KANG és SO, 2014). Az intézkedés szerint – amely jelenleg próbaidőszak csupán –, egy félév erejéig az alsó középiskolai tanároknak lehetőségük van sokkal inkább tanuló központú tanórákat szervezni, például gyakorlatiasabban, több vitával, különböző tevékenységekkel segíteni a diákok saját karrierválasztását. Az intézkedés bevezetését néhány kutatási projekttel támogatták, valamint újratervezték az alsó középiskolai tantervet is. Továbbá 2013-ban létrehozták a Szabad Szemeszter Programot, amelyben számos tantervi modellt dolgoztak ki a szélesebb körű tanulói részvétel érdekében, a tanárokat is továbbképezték a sikeres implementáció érdekében. A vizsgamentes szemesztert fokozatosan vezetik be, mivel ez egy teljesen új megközelítés, s jelentős mértékben eltér a hagyományos koreai tanítási modelltől, amely leginkább a tantárgy specifikus tudásra fókuszál, korlátozott iskolai környezetben. A kormányzat 42 iskolában kísérleti jelleggel hozta létre a vizsgamentes szemesztert, s 2016-ra az összes alsó középiskolában tervezik bevezetni ezt az intézkedést. Az eddigi visszajelzések mind a tanároktól, a szülőktől és a diákoktól, arról számolnak be, hogy hiányosak voltak az előkészületek a vizsgamentes szemeszter bevezetésével kapcsolatban, különösen hiányosak az eszközök a közösségi programok végrehajtására. Sokan fejezték ki aggo-

dalmukat a diákok tárgyi tudásának visszaesésével kapcsolatban, amely így még inkább ösztönzi majd a szülőket a magánoktatási szolgáltatások igénybevételére (Kang és So, 2014).

5. A tanári pálya

A koreai oktatással foglalkozó kutatások gyakran említik, hogy a siker titka a magasan képzett tanárokból rejlik. Valójában a tanári pálya nagyon sok tehetséges fiatalat vonz a viszonylag magas kezdő fizetések és a szakma társadalmi elismertsége miatt Koreában. Itt a tanárok 31,8 százalékanak posztgraduális végzettsége van, mivel a közelmúlt gazdasági krízise miatt vonzóvá vált a tanári pálya által nyújtott biztonság, így Szöulban minden évben egyre szorosabb verseny alakul ki a középiskolai tanári pozíciókért (Kang és So, 2014).

Viszont az oktatás tanároktól függő sikerességével csak kevés szülő ért egyet. Egyre több szülő és diák elégedetlen a tanárokkal és az iskolákkal. Egy nemrégiben 1200 fős mintán felvett kutatás szerint (KEDI, 2006 idézi KIM et al., 2009) az iskolás gyermekkel rendelkező szülők 43 százaléka számolt be arról, hogy hajlandóak lennének gyermekeiket külföldön taníttatni. Talán ez mégsem csak a tanárokat terheli, sokkal inkább a már említett problémára vezethető vissza, hogy mind a magán, mind pedig az állami fenntartású iskolák az erősen központosított rendszertől függenek, kevés autonómiával rendelkeznek, szigorú sztenderdizált tanterv szerint működnek.

Mindehhez hozzájárul, hogy a szülők nagyon magas elvárásokat támasztanak a tanárokkal szemben, s egyre inkább az a nézet van elterjedőben, hogy a tanári munka minőségével elégedetlenek, így a kormányzat igyekszik figyelmet fordítani a tanárképzés minőségére is. Ennek érdekében dolgoztak ki a minőségi tanárképzésre irányuló tervezetet, amely a következő elemeket tartalmazta: a tanárképzés felülvizsgálata; a tanárképző intézmények akkreditációs rendszerének bevezetése; a tanártovábbképzés megerősítése; a tanári rekrutáció és szelekció felülvizsgálata; a tanári értékelő és továbbhaladási rendszer felülvizsgálata; a tanári bérezés és munkakörülmények javítása.

6. A tanárrá válás folyamata

Az állami iskolában alkalmazott tanárokat nyílt alkalmassági vizsgán keresztül választják ki a nagyvárosi és vidéki oktatási hivatalok szervezésében. A vizsga a szaktárgyi és a pedagógiai tudást vizsgálja, része a bemutató tanítás és egy interjú is. A gyakorlatban úgy néz ki tehát a felvételi folyamat például egy középiskolai tanár esetében, hogy az első részben egy feleletválasztós tesztet kell kitölteni, 80 százaléka a szaktárgyi tudásra vonatkozik, 20 százaléka pedig pedagógiai vonatkozású kérdés. A vizsga második részében esszéírás, interjú és angol nyelvtudás ellenőrzése képezi a vizsga tárgyát, valamint a gyakorlati készségek felmérése az adott tantárgytól függően. A magániskolák esetében az iskolák saját maguk jelölik ki a felvételi követelményeiket, bár egyre inkább élnek ők is a nyílt vizsga lehetőségével. A tanári felvételi vizsga nagyrészt papír alapú, ami elkerülhetetlen, tekintve, hogy a nagyszámú tanárjelölt miatt szoros verseny alakult ki a tanári pozíciókért. Szakértők szerint a felvételi vizsga fejlesztésre szorul, mégpedig oly módon, hogy képes legyen mérni a tanárok készségeit, kapacitásukat és hosszú távú terveiket szakmaiságuk javítása érdekében (KIM et al., 2009).

A munkahelyi stressz és a kiégés a koreai tanárok nagy létszámánál kimutatható, sok esetben az érzelmi kimerültséget is jelezve. Továbbá a tanárok nagyjából kétharmada érzi azt, hogy tiszteletlenül bánnak vele a diákok és a szülők is, így számukra nincs semmi, ami miatt megérné tanítani. Ez azért érdekes, mert a konfuciánus kultúrában a tanárokat ugyanolyan magas tisztelet övezi, mint a szülőket, azonban a társadalmi változások következtében ez mára valamelyest megváltozott. Emiatt, a Koreai Tanárok Egyesülete által végzett kutatás szerint, a tanárok több mint fele gondolkodott azon, hogy elhagyja a pályát a vizsgálatot követő két évben. Ez azért kezelendő súlyos problémaként, mert a tanári kiégés negatívan hat a tanár–diák együttműködésre és összhangra, a tanári elégedettségre és a diákok motivációjára is (JIN et al., 2015).

7. Tanárképzés

A tanári pálya általános jellemzői után a koreai tanárképzési rendszert mutatjuk be. Az általános iskolai tanárokat országosan erre kijelölt intézményekben, míg a középfokú oktatásban tanító tanárokat mind az erre a célra kijelölt és egyéb felsőoktatási intézményekben is képzik. Attól függetlenül, hogy a tanárképzési intézmény állami vagy magán fenntartású-e,

az országos szinten akkreditált képzések teljesítése sztenderd végzettségeket biztosít. Ezek a tanárképzési intézmények az alsó és középfok szerint differenciáltak. Az általános iskolai tanárokat 11 neveléstudományi állami egyetemen (*national university of education*) képezik, amelyek 1981-ig kétéves főiskolák voltak, amikor az expanzió következtében megnőtt az igény a tanárképzés fejlesztésére is, így váltak négy éves egyetemi képzésekké. Ezen kívül két tanárképző intézmény is működik ezen a területen, az egyik a Koreai Állami Neveléstudományi Egyetem és az Ewha Női Egyetem, utóbbi magán fenntartású.

A középiskolai tanárok képzése különböző utakon történhet, legalább négyféleképpen. Az oda tartozó képzési intézmények, a 40 állami egyetem és magán tanárképző főiskola, 57 neveléstudományi tanszék és 136 tanárképző program, különböző egyetemeken 135 neveléstudományi doktori iskola, összesen tehát 368 intézmény, amely 25 ezer végzettest jelent évente. A képzés elvégzése után az intézmények jogosultak a tanári végzettség kibocsátására. Ezt követően a minisztérium feladata alkalmazni a végzett tanárokat az állami vagy magánfenntartású iskoláknál, valamint az alapvető feladatok ellátása is, mint például a már említett tanári alkalmassági teszt módszerei és folyamata, amely törvényileg szabályozott. Ez az alkalmassági teszt főként egy papír alapú, pedagógiai és tantárgyi kérdéseket tartalmazó teszt, s gyakran azzal a kritikával élnek vele szemben, hogy nem vagy csak kevésbé mérhetőek vele a leendő tanárok tanítási készségei és pályalkalmasságuk. A magániskolák esetében a tanárok alkalmazásának módszerei és folyamata az egyes iskolák által meghatározott keretek szerint zajlik. A magánfenntartású iskolák szabályozása szerint a tanári képesítés megszerzését ugyanaz az eljárás követi, mint az állami tanárok alkalmazása esetében, de a tanári alkalmazásra vonatkozó tartalmi elemeket az egyes iskolák határozzák meg (Kim, 2007).

8. A tanártovábbképzés és tanári életpálya

Sok más országhoz hasonlóan, tanárok szakmai továbbképzése meghatározott folyamatok és sztenderdek szerint történik Koreában is. A besorolás szerint az első kategóriába tartozó tanári képesítést a második kategória után szerezhető meg, a 15 órás továbbképzési kurzusokon való részvétellel, amelyeket az Oktatásügyi Közalkalmazotti Törvény által kontrollált továbbképző intézményeknél lehet teljesíteni. Az első kategóriába tartozó tanárok képzése a második kategória részét képezi, amely-

ben résztvevő tanároknak több mint 3 éves tanítási tapasztalattal kell rendelkezniük. Átlagosan a tanári pályára történő belépés után 5-6 éven belül érhetik el az első kategóriás tanári képesítést a jelöltek. A tanári képesítés állami képesítésnek számít, amely azt jelenti, hogy a kormány elismeri, hogy képesítéssel rendelkező tanár megfelel-e, rendelkezik-e a tanári pályához szükséges elvárt tudással és készségekkel. Ezért komolyan veszik a képesítéssel rendelkezők szakmai minőségét, amelyet folyamatosan ellenőriznek, így biztosítva a szükséges szakmai fejlődés irányát. Azonban a jelenlegi rendszer sem tudja távol tartani a pályára kevésbé alkalmas tanárjelölteket attól (Kim, 2007).

Choolahan és munkatársai szerint (2003 idézi Kim és mtársai, 2009) a koreai tanárképzési politika gyengesége a tanártovábbképzés szisztematikus támogatásának hiánya, amelyet annak megfelelően kellene fejleszteni, hogy a tanári teljesítménynövekedés érzékelhető legyen az összes iskolai tevékenységben. Úgy tekintik, hogy a koreai rendszer a tanártovábbképzés átlagos szakmai fejlődés szintjét sem volt képes elérni.

A továbbképzés intézményrendszere a következő szerint alakul. 2006-os adatok szerint tizennégy központi kormányzat által fenntartott, 72 egyetemi irányítás alá tartozó és 61 távoktatásban működő intézményben zajlott tanártovábbképzés, de ezeken az intézményeken kívül lehetőség van más, a központi irányítás által elismert képzési helyeken is részt venni továbbképzésben. A tanártovábbképzésnek két fajtája létezik Koreában, az egyik az általános képzés, a másik pedig a kvalifikációs tréning. Az általános képzés célja, hogy fejlessze a tanárok szakmai tudását és készségeit, a költségeket a tanárok saját maguk fedezik. Bárki számára elérhető a képzés, s az előléptetésnél is számít. A kvalifikációs tréninghez, amelyet a központi kormányzat fedez, magasabb szintű végzettségre vagy magasabb tanári státusra van szükség. Például ha egy pályakezdő, aki a tanári képesítés második kategóriájába tartozó képesítéssel rendelkezik, a kvalifikációs képzésen kell részt vennie, hogy megszerezhesse az első kategóriába tartozó képesítést. Ez általában a végzést követő öt évben zajlik le. A kvalifikációs tréning szükséges az egyes oktatásigazgatási pozíciók betöltéséhez, mint például az igazgatói vagy igazgatóhelyettesi pozíciók esetében is (Kim és mtársai, 2009).

A tanár továbbképzési rendszer kapcsán, tanári oldalról számos probléma merül fel, állítja Kim (2009). Az egyik ilyen probléma, hogy a tanárok nem a szakmai fejlődésük miatt vesznek részt továbbképzési progra-

mokban, hanem csupán az előléptetés miatt. Ezért ők a nehézségi fok miatt hajlandóak teljesíteni a kurzusokat, nem pedig a saját igényeikre alapozva. Ezért a következőkre lenne szükség, a tanártovábbképzés fejlesztése érdekében: előzetesen fel kellene mérni a tanári igényeket, így a képzések közvetlenül a tanárok igényeire és érdeklődésére reflektálhatnának; a továbbképzés szervezésében és felügyeletében is nagyobb tanári részvételre lenne szükség; több terepmunkára épülő tananyagra, így a képzés közvetlenül tudna megoldásokat kínálni az osztálytermi problémákra is; több aktivitásra épülő módszer alkalmazása a képzésben.

A tanártovábbképzés hiányosságai a 2009-es tanterv bevezetésének kapcsán is a felszínre törtek. PARK és SUNG (2013) általános iskolai tanárokkal készített kvalitatív kutatása a tantervi változások hatásait vizsgálta. A tanárokkal készített interjúkban arra keresték a választ, hogy a tanárok hogyan érzékelik a változásokat, milyen szakmai segítséget kapnak az új tanterv gyakorlati alkalmazásához, hogyan motiválhatóak az új intézkedések pozitív fogadtatására. Ehhez a korábban már említett 2009-es tanterv tanári fogadtatás szempontjából érdekes elemét érdemes kiemelni. A legfőbb cél a kevésbé központosított tanterv bevezetése volt, amelyhez a következők járultak hozzá: önálló foglalkozások különböző programokkal egybekötve. A tanárok nagyobb autonómiát kaptak a tanterv újragondolásához, arra ösztönözték őket, hogy aktívabban vegyenek részt a tervezési és döntéshozási folyamatokban, ehhez képest azonban számos kutatás számol be arról, hogy a tantervi változások nem lettek kellőképpen előkészítve (KIM, 2004; SEO, 2009 idézi Park és Sung, 2013), mivel az új tanterv sokkal több munkaterhet rótt a tanárookra, s a korábbihoz képest ez egy szokatlan gyakorlat. A másik gyökeresen új változás a korábbi gyakorlathoz képest a tanulóközpontú oktatás kialakítása volt. Ez azért bizonyult nehézségnek a tanárok részéről, mert a koreai oktatási rendszer erősen tanárközpontú, és nagyon éles a verseny a diákok, iskolák és oktatási kerületek között is. Az egyébként is alsóbb iskolafokokozatokon hatékony tanulóközpontú módszer nem kedvez a magas létszámmal rendelkező koreai osztályokban, ezért sok tanár követi a számára már megszokott, tradicionális tanárközpontú irányvonalat. A harmadik jelentősebb változás, amely a 2009-es tanterv bevezetésének köszönhető, a differenciálás, mely szerint a diákok képességei szerinti differenciált tanulászervezésre

van szükség.⁴ A tanári interjúk során, arra a megállapításra jutottak a kutatók, hogy a tanárok tantervi változások okozta attitűdjei elég vegyes képet mutatnak, egyaránt pozitív és negatív véleményekkel is találkoztak. Utóbbi veszélye és egyben explicit módon megjelenő eredménye volt az újfajta változásokkal kapcsolatos érdeklődés és motiváció hiánya, amely egyértelműen a tanterv sikertelenségéhez és az oktatás általános minőségének csökkenéséhez vezet.

A tanárok a tanártovábbképzés hiányára hivatkoztak a leginkább az alacsony motivációs szintjük magyarázataként. Meggyőződésük volt, hogy az új tanterv hatékonyan segítette az oktatást a diákok szempontjából, de kevésbé vagy egyáltalán nem adott útmutatást arra vonatkozóan, hogyan tanítsanak a megváltozott követelmények függvényében. A továbbképzés tartalmára vonatkozóan azt emelték ki, hogy kevésbé vagy egyáltalán nem érthető számukra, mit, s hogyan kellene alkalmazniuk a továbbiakban. A továbbképzés további hiányossága, hogy nem folyamatosan, tehát bizonyos időközönként egymást követő alkalmakkor ismertette a tantervi változásokat, hanem egy-egy alkalommal csupán. Az új tanterv sikeres adaptációja kapcsán, a munkaközösségen belüli együttműködés hiányára is felhívták a figyelmet a kutatásban részt vevő tanárok. Egy olyan támogató munkaközösség létrehozását javasolták, amely a növekvő adminisztrációs munkaterhek miatt nem alakulhattak ki, így izolálódtak egymástól, s sokkal inkább az individuális munkára törekedtek (Park és Sung, 2013; Park és So, 2014).

A tanártovábbképzés hiányos fejlesztésének hátterében igen összetett okok állnak. Park és So kutatásában (2014) a tanártovábbképzés megújításának nehézségeit tárta fel koreai iskolai környezetben. Kutatásuk egy kollaboratív tanári tanulóközösség létrehozásán alapszik. Ez a módszer tulajdonképpen egy adott iskolán belüli továbbképzési program, amelyben ugyanazon iskola tanárai dolgoznak a tanításfejlesztésen. A kutatásban részt vevő tanárok rendszeresen látogatták egymás tanítási óráit, majd közösen megvitatták és visszajeleztek egymásnak az órán tapasztaltakról. A tanítási módszerek széleskörű tárgyalása kapcsán a következőkre tértek

⁴ Ez azért különösen fontos kérdés Koreában, mert a diákok által igénybevetett kiegészítő magánoktatási szolgáltatások által jelentős teljesítménybeli különbségek lehetnek az osztályban, amelyeket a megfelelő módon kell kezelni az osztálytermi differenciálással.

ki: verbális és nonverbális kommunikáció, kérdezői technika, tanulói válaszok és a tanóra folyamata.

Annak ellenére, hogy a koreai iskolai környezetben az izolált tanári munkavégzés számít normának, a részt vevő tanárok úgy gondolták, hogy mindenképpen segítségükre volt, hogy nyílt órákat tarthattak a kollégáik előtt. A program legértékesebb része számukra, hogy különböző tanítási és tanulási módszerek kerültek elő, így a résztvevő tanároknak megvolt a lehetősége a kritikai önreflexióra és különböző vélemények meghallgatására, s nem csak azoknak, amelyek a sajátjukkal megegyezőek. Viszont Koreában az együttműködésen alapuló továbbképzésnek egyéni kockázata is van. A kollégák számára lehetővé tett óralátogatás nagyon új gyakorlatnak számít, ahogyan az is, hogy más kollégákkal szakmai és kritikai diskurzust folytassanak a saját munkájukról, így ez egyfajta stresszfaktor számukra. Erről számoltak be a kutatásban résztvevő tanárok is, így nem mint tanulási folyamatot élték meg a kollégáik által tett megjegyzéseket, adott esetben kritikákat. Annak ellenére, hogy az együttműködésben történő szakmai fejlesztés egy ígéretes módszer a tanártovábbképzésben, sok tanár elzárkózik előle. Az osztálytermi teljesítményre fókuszáló interakció a leghasznosabb része, bár kockára teszi a tanár önbecsülését és a szakmai tiszteletét is. A kollegiális megfigyelés visszautasításának elsődleges oka az osztálytermi izoláció kultúrája Koreában. A tanítást gyakran úgy értelmezik, mint egy magányos térben folytatott tevékenységet. Egy ilyen kultúrában a tanárok külön osztálytermekben tanítanak, elszigetelve egymástól. Az elkülönülés talán védelmet nyújt az ellenőrzés alól, de megfosztja őket a kölcsönös tanulás lehetőségétől, és attól, hogy a tanítás lényegi részeire reflektáljanak. Ez a tanítási kultúra segít elfedni a tanári gyengeségeket, bizonytalanságokat és frusztrációkat, amelyek a pedagógiai gyakorlat során felmerülnek. A tanárok szakmai fejlődésének biztosításában a legfontosabb tényező, amelyet maguk a résztvevők is sokszor említettek, a bizalmi viszony kialakítása. Ez sok esetben segít a pszichológiai nyomás kezelésében. A kölcsönös bizalom, a tisztelet és támogatás a kollégák között enyhítheti az értékelés következtében kialakult nyomást, így a kollegiális kapcsolatok erősítése fontos szerepet játszik a kollaboratív tanártovábbképzésben. A kutatásban résztvevők számára az volt a kihívás, hogy valóban túllépjenek azon, hogy csupán az órai gyakorlatot nézzék, hanem azt, hogy mi az, ami valóban értékes a tanítási órán és alapos elemzés alá vessék. Ennek a megközelítésnek a hiánya

valószínűleg a koreai tanárok bürokratikus munka-ethoszához kapcsolódik, amely azt közvetíti nekik, hogy meg kell felelniük a szabályoknak, ne kérdezzenek vagy keressenek alternatívákat. Ebben a fajta kultúrában a tanároktól elvárt, hogy kövessék a felülről jövő döntéseket, amely mentesíti őket az oktatás mindenfajta elemzésétől. Így maguk maradnak, bezárva az osztályterembe a saját kétségeikkel (Park és So, 2014).

A továbbképzéshez kapcsolódva a tanári pályán való előrelépést ismertetjük röviden. A tanári pályán történő előrelépésben először igazgatóhelyettesé majd igazgatóvá léphetnek elő a tanárok. Ehhez egy külön értékelő rendszert használnak, amelyben nézik a tapasztalatokat, a munkateljesítményt, a kutatási és képzési eredményeket. Mivel a tapasztalatok értékelése a munkateljesítmény 25 évét teszi ki, így ahhoz, hogy valaki igazgató helyettesé váljon, több mint 25 évbe telik. A munkateljesítmény beszámítása nagyon fontos részét képezi az összértékelésnek az előléptetési folyamatban. A továbbhaladási rendszerrel az a probléma, hogy nagyon komolyan veszik benne a tapasztalatokat, így a fiatalabb tanárgenerációnak nincs lehetősége az előrelépésre. A tanfelügyelők esetében más a helyzet, ők szakmailag nem a tanárokhoz tartoznak, ezért rövidebb idő alatt tölthetik be az igazgatói vagy az igazgatóhelyettesi pozíciót, de többnyire a gyakorló tanárok soraiból kerülnek ki a leendő iskolaigazgatók.

Az előléptetési rendszerrel kapcsolatban is folynak viták az oktatáspolitikusok körében. Leginkább a arányos bérezési rendszer bevezetése, a tanárok értékelési rendszere, s az igazgatóhelyettesek, igazgatók előléptetési rendszere a problémás. A tanárok értékelési rendszere a munkateljesítményre vonatkozóan megvan, azonban olyan értékelési rendszerrel nem rendelkezik Korea, amely segítségével aztán hatékonyan lehetne fejleszteni a tanári kompetenciákat (Kim és társai, 2009).

9. Összegzés

A szakirodalom és a vonatkozó kutatások alapján láthattuk, hogy a változékony globális környezet által diktált feltételek mellett, s egy olyan ország számára, amely a globális piac élvonalában szeretne lenni, nem könnyű alakítani az állami oktatási rendszerét, így a tanárképzést sem. A kelet-ázsiai oktatási kultúra, amely Koreára is jellemző, a nyugati gyakorlathoz képest egy teljesen más mintázatot eredményez az összes iskolahasználó szempontjából. Tanulmányunkban a tanárképzés és tovább-

képzés koreai jellegzetességeinek bemutatására törekedtünk, a rendszer működésén túl megvilágítva a sajátos kulturális és társadalmi-gazdasági kontextusból fakadó különbségeket.

Az oktatásirányításra jellemző központosítás a rendszer minden szintjén hátrányokat eredményez, így a tanárképzésben és továbbképzésben is. A felülről jövő irányítás által a legalsóbb szinteken nehéz alkalmazkodni a helyi igényekhez. Továbbá ez az alapvető, bürokratikus berendezkedés szab gátat az elméletben kidolgozott, sikeresnek tűnő reformintézkedéseknek is, így egyre inkább teret engedve a diákoknak és szüleiknek az alternatív megoldások igénybevételéhez (árnyékköztartási szolgáltatások, korai külföldi tanulmányok).

Felhasznált irodalom

- BAE, Sang Hoon – Kim, YOUNG-Chul – Ban, SANG-Jin – Huh, KYUNG-Chul – Lee, Young-Hyun Son, BYUNG-Gil – Huh, KYUNG-Chul Kim, EE-gyeong – Na, Jung Han, SOONGHEE Kim, Chang-hwan (2011). *Brief Understanding of Korean Educational Policy*. Korean Educational Development Institute <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> [2015.03.01.]
- BYUN, Soo-yong – Schofer, EVAN – Kim, Kyung-keun (2012). Revisiting the Role of Cultural Capital in East Asian Educational Systems: The Case of South Korea. *Sociology of Education* 2 85(3) 219–239.
- HONG, Won-Pyo – Youngs, Peter (2014). Why are teachers afraid of curricular autonomy? Contradictory effects of the new national curriculum in South Korea. *Asia Pacific Journal of Education*, DOI: 10.1080/02188791.2014.959471 [2015. 02.27.]
- HUH, Kyung-chul (2007). *Understanding Korean Education – School Curriculum in Korea*. Korean Educational Development Institute <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> [2015.03.01.]
- JIN, Yuan Ying – Noh, Hyunkyung – Shin, Hyojung – Lee, Sang Min (2014). A Typology of Burnout Among Korean Teachers. *Asia-Pacific Education Researcher*. <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs40299-014-0181-6> [2015. 02.27.]

- KIM, Ee-gyeong – KIM, Jae-woong – HAN, You-kyung (2009). *Secondary Teacher Policy Research in Asia: Secondary education and teacher quality in the Republic of Korea*. Bangkok: UNESCO Bangkok.
- KIM, Ee-gyeong (2007). The quality and qualifications of the teaching force in the Republic of Korea In: Ingersoll, Richard (ed.) *A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations*. Consortium for Policy Research in Education
- MACPHERSON, Reynold – Hyung, Park Sun (2015). Educational Administration as national capacity building: towards South Korea becoming a creative learning state. *Asia-Pacific Education Review* 16 (1). 13–26.
- PARK, Minjeong – Youl-Kwan Sung (2013). Teachers' perceptions of the recent curriculum reforms and their implementation: what can we learn from the case of Korean elementary teachers?, *Asia Pacific Journal of Education*, 33(1). 15–33.
- PARK, Hyunjoon (2013). *Re-Evaluating Education in Japan and Korea: De-mystifying Stereotypes*. Routledge.
- SETH, Michael J. (2002). *Education Fever: Society, Politics, and the Pursuit of Schooling in South Korea*. Honolulu: Univ. of Hawaii Press
- SO, Kyunghye – JIYOUNG Kang (2014). Curriculum Reform in Korea: Issues and Challenges for Twentyfirst Century Learning *Asia-Pacific Education Researcher*, 23(4). 795–803.
- SORENSEN, Clark W. (1994). Success and Education in South Korea. *Comparative Education Review* (38) 1. 10–35.
- Understanding Korean Education* Vol. 1 School Curriculum in Korea 2007, Korean Educational Development Institute <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> [2015.03.01.]
- Understanding Korean Education* Vol. 3 School Education in Korea, 2007. Korean Educational Development Institute <http://eng.kedi.re.kr/khome/eng/education/educationSeries.do> [2015.03.01.]
- VARGA Eszter (2014). A szakképzés társadalmi-gazdasági szerepe Dél-Koreában. *Educatio* 24(4). 320–326.
<http://www.korea.net/AboutKorea/Korea-at-a-Glance/Society>

Iskolák, felsőoktatási intézmények és fenntartók együttműködése a tanárképzésben az USA-ban

BENCZE Rita

1. Az ország közoktatási rendszerének rövid bemutatása

Ha az amerikai oktatási rendszert alaposabban szeretnénk tanulmányozni, szinte lehetetlen feladatra vállalkozunk, mert az Egyesült Államokban nem létezik egységes szövetségi szintű oktatáspolitikai politika. Ha végigtekintjük az USA oktatáspolitikájának változásait az elmúlt 30 évben, azt láthatjuk, hogy az erősen decentralizált oktatásban történtek lépések a centralizálás irányába, összességében azonban a mostani amerikai közoktatás meghatározó eleme továbbra is az erős decentralizáltság (CORSI-BUNKER é.n.).

Ahogy ZSIGMOND Anna (2009) megállapítja, az amerikai alkotmány tizedik kiegészítése kivonta az oktatást szövetségi szintről és az egyes államok hatáskörébe utalta. Mindez azt jelenti, hogy a közoktatás szabályozása az államok törvényhozásának, illetve a helyi közösségeknek a feladata és felelőssége lett. Ily módon az egyes államok szintjén mintegy tizenhatezer iskolakörzet jött léte, amely csak decentralizált döntéshozatalt enged meg és lehetlenné teszi, hogy az oktatásban gyors és mélyreható reformokat lehessen megvalósítani.

A Corsi-Bunker által közölt adatok is jól jelzik, hogy milyen gigantikus méretű rendszerről beszélünk, e szerint az USA mintegy 16.000 iskolakörzetet (*school district*) foglal magába, melyeket helyi iskolaszékek irányítanak és hozzávetőleg 50 millió tanuló részesül közoktatásban.

A decentralizált jellegből adódóan az államok külön oktatási minisztériumokkal rendelkeznek, helyi szinten határozzák meg a tankötelezettséget, a helyi tanterveket, és az oktatás finanszírozása is alapvetően az egyes államok költségvetéséből és helyi adókból történik, a központi költ-

ségvetés körülbelül 10%-ban járul hozzá az oktatás finanszírozásához. Ugyanakkor az is tény, hogy az elmúlt évtizedek törekvéseinek eredményeképpen születtek olyan sztenderdek, amelyek a széttagolt oktatás követelményrendszerét szövetségi szinten próbálták közelíteni egymáshoz. KIMMEL (2011) részletesen foglalkozik a sztenderd mozgalom eredményeivel, amelynek meghatározó mérföldköve volt a *Common Core Standards* (Alaptantárgyak Közös Sztenderdjei) megszületése. A CCS megalkotása mellett, melyet mintegy 48 állam fogadott el, továbbra is helyi szinten határozzák meg a pontos tantervi követelményeket.

A rendkívüli széttagoltság ellenére is vannak bizonyos alapelvek, amelyek egységesen jelennek meg az amerikai közoktatásban, bár a rendszer decentralizáltsága miatt ezekben is lehetnek eltérések az egyes államok szintjén. Az egyik általános alapelv, hogy a tankötelezettség 5-6 éves kortól 16 éves korig tart, ettől csak néhány állam tér el 18 éves korban határozva meg a tankötelezettség végét (VIDA 2008).

Az amerikai oktatás másik általános alapelve a hármas szintű tagoltság: alap-, közép- és felsőoktatás, azonban más oktatási rendszerekhez hasonlóan, akár a magyar közoktatást is említhetjük itt, a 12 évfolyamos közoktatás többféle tagolása is létezik, melyek minden államban megtalálhatóak. Ez a rendszer sokszínűségét, rugalmasságát jelzi.

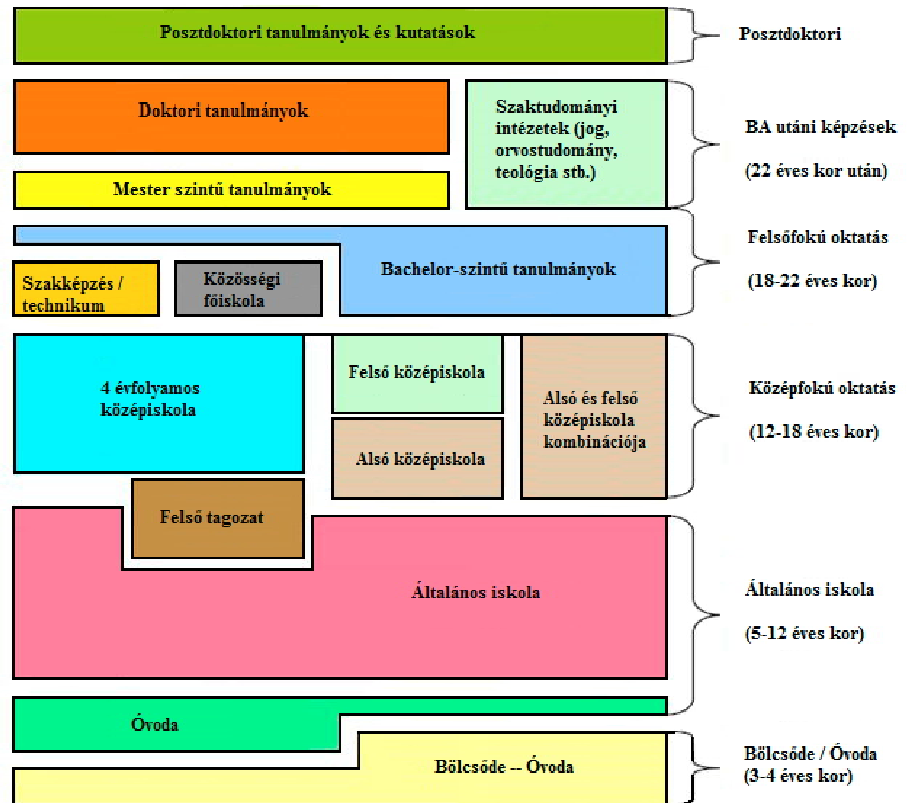
1.1. A közoktatás felépítése

A közoktatás (amit sokszor K-12-nek neveznek, jelezve ezzel, hogy a formális kötelező oktatás első foka a kindergarten) óvodával kezdődik, amely egyúttal iskola-előkészítő is és a 12. évfolyammal zárul.

Az 1. ábra összefoglalóan mutatja be a fent leírt rendszereket:

- 5+3+4-es rendszer: általános iskola (K-5), middle school (általános iskola és gimnázium közötti iskola, 6–8, nálunk felső tagozat), középiskola (9–12)
- 6+3+3 rendszer: általános iskola (K-6), junior high school (alsó szintű középiskola, 7–9), senior high school (felső szintű középiskola, 10–12)
- 8+4-es rendszer: általános iskola (K-8), középiskola (9–12)
- 6+6-os rendszer: iskola (K-6), kombinált junior és senior high school (7–12)

Talán a legelterjedtebb a fent bemutatott rendszerek közül az 5+3+4-es tagozódású formális oktatás.



1. ábra:

Az amerikai oktatási rendszer struktúrája

Forrás: Corsi-Bunker (é.n.:10)

Az amerikai szisztémában az általános iskola első 5 éve a magyar közoktatás alsó tagozatos, osztálytanítós rendszerének felel meg, a felsőbb évfolyamokon szintén a magyar rendszerhez hasonlóan már megjelenik a szaktanári oktatás. Eltérő vonás azonban, hogy az amerikai diákok már az ötödik osztálytól fogva felvehetnek választható tárgyakat, így a zárt, nálunk jól ismert osztályközösségek megszűnnek. Középfokú szinten tovább nő a választható tárgyak száma, és csökken a kötelezően teljesítendő

tantárgyak mennyisége, ily módon a diákok szakosodása jóval hamarabb megkezdődik.

Középiskolai tanulmányaik során a diákok krediteket gyűjtenek és megfelelő számú kredit összegyűjtése után kapják meg a 12. évfolyam végén a középiskolai tanulmányokat lezáró bizonyítványt (*High School Diploma*). A magyar és más európai oktatási rendszerekben ismert érettségi vizsgát az amerikai diákok nem tesznek, azonban a továbbtanuláshoz a High School Diploma megszerzése előfeltétel.¹ Akik nem szerzik ezt meg, később letehetik a General Education Development Test-et (GED), amely a középiskolai tanulmányok elvégzését igazolja, és szintén lehetővé teszi a továbbtanulást.²

A diákok továbbtanulásához a magyar rendszerhez hasonlóan beszámítják a középiskolai tanulmányaik során szerzett jegyeit átlagolva, így kapnak egy középiskolai átlagpontszámot (*Grade Point Average, GPA*), illetve a továbbtanulni szándékozó diákoknak felvételi tesztet is ki kell a kitölteniük a 12. év során (*Scholastic Aptitude Test, SAT*³), majd az így szerzett pontok alapján rangsorolják őket.

A SAT mellett más felvételi vizsgák is léteznek, melyeket az Education Testing Service bocsát ki, amely a világ talán legnagyobb tesztkészítő központja (MÁTRAI 2001).

2. A közoktatás-irányítás szereplői

Az amerikai alkotmány kimondja, hogy az Egyesült Államokban minden gyereknek joga van az ingyenes közoktatáshoz, ez azonban nem jelenti azt, hogy ne működjenek magániskolák is (körülbelül 90%-uk egyházi fenntartású), amelyekben tandíjat kell fizetni (Zsigmond 2009).

Az OECD 2009-es adatai alapján világosan kirajzolódik, hogy az USA-ban, illetve viszonyításképp más országokban az állami és magániskolák milyen mértékű állami támogatásban részesülnek (2. ábra).

A felmérés mintegy 63 államot érintett: az Egyesült Államok mellett európai országokra, az Egyesült Királyságra, Kínára illetve Trinidad-re

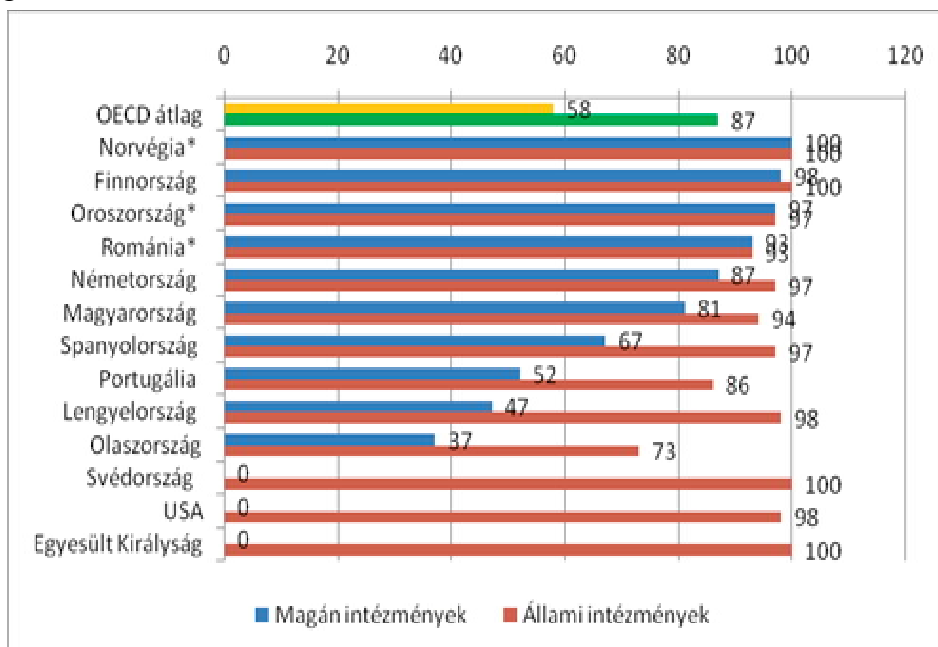
¹ Az amerikai diploma szóhasználat a középiskolai végbizonyítványnak felel meg. De nem érettségi bizonyítvány.

² Oktatási rendszer az USA-ban (2013)

³ A SAT egy sztenderdizált teszt a továbbtanuláshoz, melyet egy non-profit szervezet, a College Board (Felsőoktatási Bizottság) állít össze.

vonatkozóan is találunk adatokat. A felmérés kitér az OECD átlagra is: a magániskoláknak nyújtott állami támogatás 58% körül mozog, míg az állami iskolák részesedése az állam által nyújtott támogatásból kb. 89%.

A 2. ábra jól mutatja az OECD átlagtól szélsőségesen eltérő, vagy az átlag körül mozgó országokat, és egyértelműen látszik, hogy az OECD kimutatás szerint is, az USA-ban a magániskolák semmiféle állami támogatásban nem részesülnek.⁴



2. ábra:

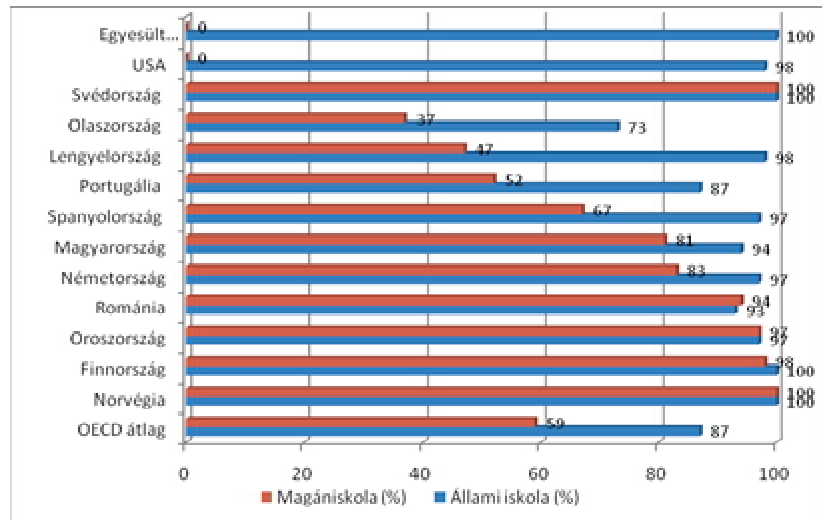
Állami támogatás fenntartású mértéke különböző iskolák esetében (%)

(Forrás: OECD, PISA 2009 Database. in: Public and Private Schools)

A következő grafikon (3. ábra) a 2012-es OECD adatokat mutatja be, a két év adatsorát összehasonlítva azt láthatjuk, hogy nem történt jelentős változás a finanszírozás mértékében, az egy-két százalékponti eltérés hibaszázalékon belül mozog, az eredeti táblázatból adódó nehéz értelmezés miatt.⁵

⁴ OECD, PISA (2009)

⁵ OECD, PISA (2012)



3. ábra:

Állami támogatás mértéke különböző fenntartású iskolák esetében (%)
(Forrás: OECD, PISA 2012 Database. in: Public and Private Schools)

A magániskolák mellett az amerikai közoktatás másik egyedi és meghatározó eleme a szerződéses (charter) iskola. A charter-iskolák olyan közoktatási intézmények, amelyek a szülőkkel, tanárokkal és a közoktatási hatóságokkal kötött ún. szerződés (*charter*) alapján működnek.

MURRAY (2008) a charter-iskolák megjelenését és a szabad iskolaválasztás kérdését az elmúlt évekre jellemző liberális szellemű oktatáspolitikai pozitív eredményének tartja, de a szerző felhívja a figyelmet arra, hogy a magán, illetve charter iskolák legfőbb érdeme nem feltétlenül a matematikai-olvasási eredmények növekedésével mérhető, inkább a biztonságos, rendezett tanulási környezet biztosításában ragadható meg leginkább, ami az elmúlt évtizedek egyik nagy kihívása volt az amerikai oktatásnak.

A charter-iskolák a közoktatás rendszerét rugalmasabbá téve, egyértelműen választási lehetőséget kínálnak.

A charter- vagy szerződéses iskolák a közoktatási hatóság és a szülők által kötött szerződés alapján működnek. A charter-iskolák az egyes államokban jogszabályai alapján viszonylag nagy autonómiát élveznek, ezért cserében felelősséget vállalnak a diákok teljesítményéért. A szövetségi

törvényhozás támogatja ilyen iskolák létrehozatalát, pénzügyi támogatásban részesülnek, de a szövetségi hatóságok rendszeresen ellenőrzik ezen iskolák működését. A szerződéseket meghatározott időre kötik (ez általában öt év, de az időtartam államonként változó), a szerződés meghosszabbításának előfeltétele a tanulói teljesítménymutatók megfelelő szintje (ZSIGMOND 2009).

Összességében a szülőknek jelentősebb szerep jut ezen intézmények életében, mint más közoktatási intézményekben, és jelenlétük erősíti a versenyfeltételeket a közoktatásban.

Az Oktatási Statisztikák Nemzeti Központja (*National Center for Education Statistics*) évente kiadott statisztikai kiadványa átfogó adatokat nyújt az amerikai oktatási rendszer egészéről (1. táblázat).

A statisztika 2013-as adatai alapján az állami és magániskolákba beiratkozott tanulók számát mutatjuk be az alábbi táblázatban. Az 1985-2013 közötti időszakban az állami intézményekbe beiratkozott tanulók aránya 26%-os növekedést mutat, miközben a magániskolákban körülbelül 8%-os csökkenés figyelhető meg.⁶

Év	Elemi oktatás (1–8 évfolyam) (millió fő)		Középfokú oktatás (9–12 évfolyam) (millió fő)		Összes	
	állami	magán	állami	magán	állami	magán
1985	27,03	4,20	12,39	1,36	39,42	5,56
1990	29,88	4,51	11,34	1,14	41,22	5,65
2000	33,69	4,91	13,52	1,26	47,20	6,17
2009	34,41	4,18	14,95	1,31	49,36	5,49
2010	34,63	4,08	14,86	1,30	49,49	5,38
2011	34,77	3,98	14,75	1,29	49,52	5,27
2012	34,97	3,91	14,68	1,28	49,65	5,19
2013	35,11	3,86	14,64	1,24	49,75	5,10

1. táblázat:

*Tanulói létszámok iskolatípusonként (állami és magán)
(Saját szerkesztés. Forrás: Mobile Digest of Education Statistics 2013)*

⁶ Mobile Digest of Education Statistics (2013)

Ha az állami és magániskolákban tanító pedagógusok számát nézzük, azt látjuk, hogy a 2001–2011 közötti időszakban az állami intézményekben mintegy 3%-kal nőtt az ott tanítók száma, ugyanakkor 2008 és 2011 között már csökkenő tendenciát mutat az állami oktatásban tanítók száma: 3,2 milliőről 3,1-re csökkent a számuk.

Ezek az adatok annak fényében lehetnek különösen érdekesek számunkra, ha megnézzük a diák/tanár arányt a két különböző fenntartású intézménytípusban (2. táblázat). Azt látjuk, hogy ez a ráta szignifikánsan jobb a magániskolákban a 12,5 tanuló/pedagógus aránnyal az állami intézmények 16-os rátájához viszonyítva,⁷ utóbbi azonban még mindig az OECD 17,3-as mutatója alatt van (VARGA 2011).

Évek	Tanárok (ezer fő)			Diák/tanár arány		
	összes	állami	magán	összes	állami	magán
1990	2,759	2,398	361	17.00	17.20	15.60 ¹
2000	3,366	2,941	424 ¹	15.90	16.00	14.50 ¹
2001	3,44	3	441	15.70	15.90	14.30
2005	3,593	3,143	450 ¹	15.40	15.60	13.50
2007	3,634	3,178	456	15.20	15.50	13.0
2008	3,67	3,222	448 ¹	15.00	15.30	12.80 ¹
2009	3,647	3,21	437	15.00	15.40	12.50
2010	3,529	3,099	429 ¹	15.50	16.00	12.50 ¹
2011	3,524	3,103	421	15.50	16.00	12.50

¹ Becsült adat

2. táblázat:

Közoktatásban oktató pedagógusok száma (állami, magán)

(Saját szerkesztés. Forrás: Mobile Digest of Education Statistics 2013)

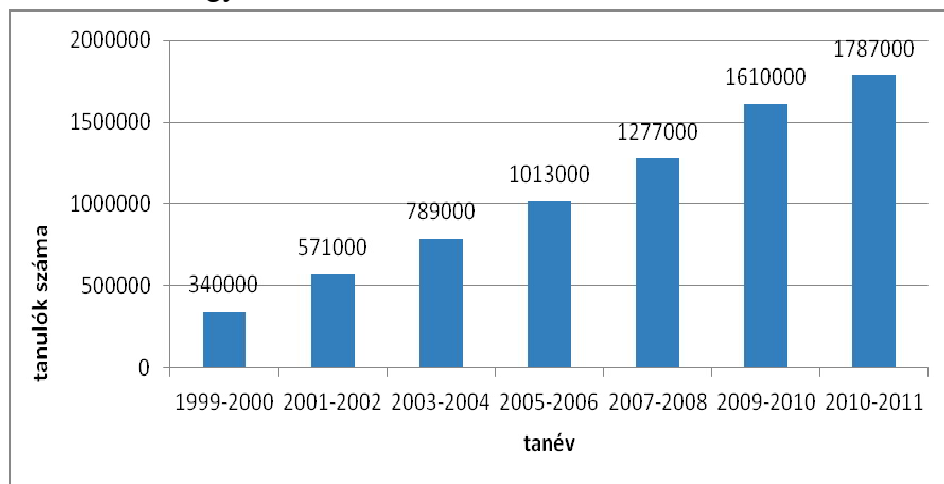
A fenti adatokat érthetőbbé és árnyaltabbá tehetjük az Oktatási Statisztikák Nemzeti Központja által kiadott statisztikai adatokkal, amelyek az egyes fenntartói közoktatási intézménytípusokra vonatkoznak. Az NCES kimutatása szerint a 2011-12-es évben összesen 116.240 K-12 iskola működött az USA-ban, ebből 85.350 állami fenntartású, 4.480 charter és 26.230 magániskolát regisztráltak.⁸

⁷ Ua.

⁸ National Center for Education Statistics (2013)

Az amerikai Oktatási Minisztérium kimutatása szerint az elmúlt évtizedben egyre népszerűbbé váltak a charter iskolák, adataik szerint 2004-ben körülbelül 3.400 működött, majd 2011-re ez a szám 5.300-ra ugrott. Ha a tanulói számadatot nézzük, még beszédesebbek a számok: 2000-2011 között a charteriskolákba iratkozó diákok száma megötszöröződött, 340.000-ról 1.8 millióra nőtt a számuk⁹ (4. ábra).

A charter-iskolák növekvő népszerűsége nem feltétlenül a magasabb tanulmánymutatókkal magyarázható, ahogy Murray-re utalva ezt már korábban megállapítottuk, sokkal inkább a kisebb és rugalmasabb, innovatívabb tanulói környezet, személyre szabott oktatás teszi vonzóvá őket, elsősorban a nagyvárosokban.¹⁰



4. ábra:

A charter iskolákba járó tanulók számának változása

Forrás: NCES <http://www.publicschoolreview.com/blog/public-school-vs-private-school>

3. A tanárképzés rendszere

Obama elnök 2009-ben így nyilatkozott a tanárok szerepéről az oktatási folyamatban: „*abban a pillanatban, hogy egy diák belép az iskolába, a legfontosabb tényező a sikerében nem a bőrének a színe vagy a szülők*

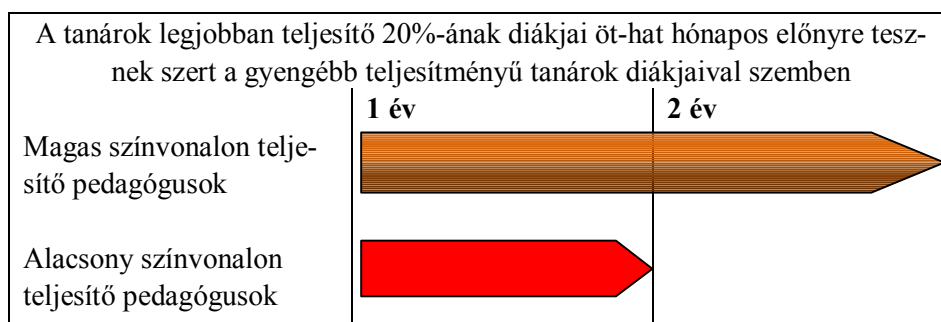
⁹ U.S. Department of Education

¹⁰ Great Schools (<http://www.greatschools.org/find-a-school/defining-your-ideal/192-seven-facts-about-charter-schools.gs>)

anyagi háttere, hanem az a személy, aki az osztály előtt áll... Amerika jövője a tanároktól függ” (OBAMA 2009).

Az amerikai elnök beszéde mellett az Oktatási Minisztérium nyilatkozatai is jól jelzik, hogy az oktatás reformjának egyik kulcseleme a tanár és a tanárképzés lett.

Az Oktatási Minisztérium kimutatása szerint egy jól képzett, megfelelően felkészült tanár segítségével 5-6 hónappal gyorsabban tudnak haladni a tanulók tanulmányaik során, mint azok a diákok, akiket alacsony felkészültségű pedagógusok oktatnak ¹¹ (5. ábra).



5. ábra:

A jó tanárok számítanak

(Forrás: US Department of Education alapján szerkesztett ábra)

Szintén az Oktatási Minisztérium fogalmazta meg többek között, hogy az oktatásba történő egyik leginkább megtérülő befektetés a tanárképzés erősítése. (POSNY 2012)

Az OECD 2005-ös iskolai eredményességet vizsgáló elemzése ugyancsak arra a következtetésre jutott, hogy az iskolarendszer eredményességéhez elengedhetetlen, hogy jó pedagógusok dolgozzanak benne. ¹²

De utalhatunk a 2007-es és 2010-es McKinsey-jelentések hasonló eredményeire is. Az első McKinsey-jelentés kiemelte, hogy egy oktatási rendszer jó teljesítéséhez három tényező együttes megvalósulására van szükség: (1) a megfelelő emberek váljanak tanárrá, (2) eredményes pedagógussá képezzék őket, és (3) minden gyerek számára a lehető legmagasabb színvonalú oktatást biztosítsa a rendszer. A McKinsey-jelentés kö-

¹¹ US Department of Education

¹² Teachers Matter (2005)

zéppontjában a tanár áll, az iskolarendszer minősége a tanárok teljesítményétől függ. A rosszul teljesítő tanárok negatív hatása különösen az első években erős: ha két hasonló képességű nyolc éves gyerek eltérően teljesítő tanárhoz kerül, három éven belül a gyerekek teljesítménye 50 százalékponttal tér el egymástól!¹³

A második, 2010-ben készült McKinsey-jelentés szerint ahhoz, hogy egy oktatási rendszer a jó színtről magas színvonalúra javuljon, különösen fontos a pedagógushivatás fejlesztése.

A jelentés szintén megállapította, hogy a fejlődés harmadik szakaszának (Jóról magas színvonalúra) kiemelkedő feladata a szakmaiság és oktatás minőségének javítása. Ehhez a leglényegesebb feladatok, amelyeket a jelentés kiemel, a következők:

- továbbképzések,
- végzettség megszerzésének követelményei,
- pályamodell,
- önértékelési rendszer,
- rugalmas oktatási rendszer (saját programokkal működő iskolák).¹⁴

KIMMEL (2010) szerint az elmúlt harminc év amerikai szövetségi oktatáspolitikájának legjelentősebb eredménye az ún. sztenderdmozgalom elveinek és céljainak átvétele volt. A sztenderdmozgalom legfőbb politikai célkitűzése az oktatás színvonalának emelése volt annak érdekében, hogy az USA gazdasága fenn tudja tartani az ország versenyképességét. A mozgalom még a nyolcvanas években áttért a tanárképzés és tanári előmenetel területére is, elsősorban az 1983-ban megjelent az 'Egy nemzet veszélyben' (*A Nation at Risk*) című jelentés nyomán.

3.1. Sztenderdekkel a közepszerűség ellen

A *Nation at Risk* többek között a tanári munka és a tanárképzés alacsony minőségére hívta fel a figyelmet, figyelmeztetett a közepszerűség növekedésére az állami iskolákban, magasabb színvonal és követelmények állítását követelte nemcsak a középiskolákban, hanem a felsőoktatásban is, ott főleg a tanárképzés és továbbképzés területén, valamint a tanári munka teljesítményalapú értékelésének bevezetését.

¹³ McKinsey & Company (2007)

A jelentés az oktatásban eluralkodott közepszerűséggel szemben a kiválóságot, vagyis az excellence-t tűzte ki célul, és meghirdette feltételként a learning society-t (MOURSHED–CHIJOKE–BARBE 2010).

Ezt követően jött létre 1987-ben az NBPT (National Board for Professional Teacher Standards – 'Nemzeti Tanács a Professzionális Tanítás Sztenderdjeiért') testületet, amely olyan mestertanári bizonyítványt bocsát ki, melyet minden államban elfogadnak (KIMMEL 2013).

SLATER (1991) az amerikai tanárképzés 1990-es évekre kialakult rendszeréről átfogó képet ad az amerikai tanárképzésről írt tanulmányában. A tanárképzésre általában jellemző, hogy az alapvetően a felsőfokú oktatási intézmények felelőssége. Az egyetemekhez, főiskolákhoz kapcsolódtak a nálunk is ismert gyakorlóiskolák (laboratórium-iskolák), amelyek egy része azonban a '90-es évekre eltűnt az amerikai oktatásból. A tanítási gyakorlatok színhelyeit a tanárképző intézmények választották ki az iskolakörzetekkel együttműködve, és végül a tanárjelöltek teljesítményének értékelése és az ajánlás a tanítási engedély megadására a főiskola és az egyetem jogosultsága volt. A képzettséget az egyes állami hivatalok ismerték el az engedély megadásával. A tanárjelölteknek lehetőségük volt megfigyelési gyakorlaton részt venni, de kaphattak bizonyos konkrét tanítási feladatokat és dolgozhattak a tanár mellett asszisztensként.

A szerző szerint a tanárjelöltek gyakorlati munkájának legintenzívebb szakasza a gyakorlótanítás, amelyet többnyire egy szemeszteren belül 9–16 hét alatt teljesítenek. Az előírt időtartamból általában öt hét az, amelynek során a tanítás teljes felelőssége a tanárjelöltre hárul. Jól érzékelhető, hogy a tanárképző főiskolák, egyetemek és a gyakorlóiskolák között erős együttműködés alakult ki, ennek eredményeképp újfajta kapcsolatrendszerek is kialakultak. Egy tipikus megoldás volt konzorciumok vagy tanácsok létrehozása, amelyekben iskolák, főiskolák, egyetemek és a képzési programokban résztvevő hallgatók képviseltetik magukat.

A képzés befejezése után a tanítási engedélyt a képző intézmény javaslatára alapján az adott állami hivatal adja ki. A bizonyítvány vagy engedély az állam területén lévő iskolákban való tanításra jogosít fel, és meghatározott időre érvényes. A kezdő tanárok általában három évre kapják meg a tanítási engedélyt, de csak úgy folytathatják a tanítást és kaphatnak újabb engedélyt, ha tanári munkájuk bizonyíthatóan eredményes. További tanulmányokat is kötelesek folytatni, amelynek formáját általában az engedélyt kiadó hivatal írja elő, ezek pedagógiai vagy szaktárgyi kurzusok

egyaránt lehetnek. A kiegészítő képzés magasabb fokozat megszerzéséért folytatott tanulmányok részét is képezheti. Néhány állam között létezik olyan egyezmény, amelyek kölcsönösen elismerik egymás kiadott engedélyeit.¹⁵

A 90-es években indította el a „Az Egyes Államok Közoktatásért Felelős Főtisztviselőinek Szervezete” (*Council of Chief State School Officers, CCSSO*) az Államok Közötti Konzorcium a Kezdő Tanárok Értékelésére és Támogatására (*Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium, INTASC*) elnevezésű projektjét. Ez a konzorcium alkotta meg a kezdő tanárok értékelésére szolgáló sztenderdeket (*Interstate New Teachers Assessment Teaching Standards, INTASC sztenderdek*), amelyeket 1992-ben hoztak nyilvánosságra.¹⁶

A konzorcium 1992-ben 10 egymásra épülő sztenderdet dolgozott ki, melyek többek között magukba foglalják a tantárgy ismeretét, különböző oktatási stratégia alkalmazását, motivációs és tanulásszervezési valamint kommunikációs képességeket, a szakma iránti elkötelezettséget és felelősségvállalást, illetve a tanulás értékelésének ismeretét (FALUS 2004).

Az InTASC sztenderdeket 2009-10-ben felülvizsgálta a CCSSCO és 2011-ben adta ki a megújított Keret InTASC sztenderdeket.¹⁷

Alapvető különbség a két dokumentum között az, hogy míg az 1992-es InTASC sztenderdek csak a kezdő tanároktól elvárható tudást és teljesítményt írták le, addig 2011-es Keret InTASC sztenderdek az életpálya bármely szakaszában lévő pedagógusra vonatkoznak (Kimmel 2011). Az InTASC sztenderdek szóhasználata is tükrözi az 1992 óta végbement szemléletbeli változásokat: például a 'diák' (*student*) helyett az aktív részvételre is utaló 'tanuló' (*learner*) szót használja a dokumentum. Az 'osztályterem' (*classroom*) helyett a 'tanulási környezet' (*learning environment*) kifejezés jelenik meg, amely arra utal, hogy a tanuláshoz sok más terepe is lehet, nem csak az iskola.

A szövetségi oktatáspolitikai sztenderdizálásra épülő reformjának következő állomása az volt, amikor Bush elnök aláírta 2002-ben a No Child Left Behind (NCLB) törvényt, amely tulajdonképpen a 1965-ös ESEA (Elementary and Secondary Education Act) megújítása volt (Kimmel 2013).

¹⁵ Ua.

¹⁶ Ua.

¹⁷ InTASC Model Teaching Standards (2011)

3.2. A közoktatási törvény megújítása: NCLB

Mi is valójában a No Child Left Behind törvény? Egy, az alap- és középfokú oktatás támogatására irányuló kísérlet, amely révén a Bush-kormány megpróbálta az USA közoktatását megreformálni a tanulók kötelező mérésének eszközével a 3. és 8. évfolyamtól kezdődően, annak érdekében, hogy megbizonyosodjanak arról, a tanulók teljesítik az egyes államok által számukra előírt szinteket az adott évfolyamon az olvasás, a matematika, valamint később a természettudományok területén is. Voltak azonban a törvény eredményességét tekintve kérdőjelek, és többek között KINNEY (2006) is rámutat arra tanulmányában, hogy számos amerikai pedagógus kérdőjelezi meg a törvény hasznosságát abban a formában, ahogyan azt életbe léptették. Egyértelmű eredménynek tekinthető azonban, hogy az NCLB törvény ráirányította a figyelmet a tanulók és iskolák teljesítményének következetes értékelésére, ugyanakkor igényként fogalmazódik meg a közoktatás szereplői részéről, hogy a megfelelőbb és rugalmasabb értékelési rendszer érdekében egyszerre több, kipróbált és a nagy rizikójú sztenderdizált teszteknel megbízhatóbb mércét is használni kellene az iskolai hatékonyság mérésére. A törvény hatásai és következményei alapján a Kongresszusnak módosítania kellene a törvény elhibázott rendelkezéseit és egy rugalmasabb értékelési rendszert kellene bevezetnie.

De melyek a törvény legfontosabb rendelkezései a tanárképzés szempontjából? A törvény lehetővé teszi a nem megfelelően teljesítő iskolák azonosítását, és a tantestületek rákényszerítését arra, hogy javítsák teljesítményüket, vagyis tanulók sztenderdizált vizsgákon elért eredményeit. A hangsúly tehát a pedagógusok, iskolák elszámoltathatóságán van, a pedagógusi teljesítmények értékelésén, nem a szakmai fejlesztésén.

A piaci verseny elve szerint, ha az iskola nem képes elérni az AYP-t (*Adequate Yearly Progress* 'kielégítő évi fejlődés', az egyes államok által a matematika és anyanyelv tárgyakból előírt éves fejlődési mutatószámok), akkor már az első sikertelen év után a tanulóknak joguk van másik iskolába menni, és az esetleges többletköltséget a tankerületnek kell állnia, vagyis a szülők más, sikeresebb iskola után nézhetnek (Kimmel 2013). A versenyelv érvényesülését jelentette a pedagóguspálya megnyitása a nem a tanárképzésből érkező jelöltek előtt is, ún. alternatív tanárképző programok jelentek meg (*Alternative for certifying teachers*).

2004-es adatok szerint 43 állam és a District of Columbia biztosított ilyen alternatív, nem hagyományos tanárképzési formát a hallgatóknak. Egyes államok, mint pl. Kalifornia, New Jersey vagy Texas már az 1980-as évektől ajánlott ilyen képzési formát, és az ott tanító kezdő pedagógusok több mint 20%-a ilyen alternatív tanárképzésben szerzett diplomát.¹⁸

A törvény alapvető célja az volt, hogy minél többen lépjenek a tanári pályára, így növelve az állásokért folytatott versenyt, ami a Bush-adminisztráció nézete szerint a tanári munka minőségének javításához vezet majd. A pedagógusi munka minőségének javítása volt az egyik kiemelt célja az NCLB törvénynek, amikor úgy rendelkezett, hogy 2005–2006-ra magasan kvalifikált tanárok (*Highly Qualified Teachers, HQT*) tanítsanak minden iskolában. Az NCLB törvény Title II Part A úgy rendelkezik, hogy minden tanárnak 'magas színvonalú' továbbképzésben kell részesülnie. Magas színvonalú az a továbbképzés, amelyről 'tudományos kutatások' bizonyították, hogy javítják a tanulók eredményeit. Kimmel (2013) megjegyzi, hogy ezalatt leginkább a tanárok szaktárgyi felkészültségének javítását értették, ezért írták elő a szaktárgyi kompetencia valamilyen bizonyítását.

Az Állami Oktatási Hivatal (*Office of Superintendent of Public Instruction*) honlapján megtaláljuk a magasan képzett tanár szövetségi definícióját, illetve azokat a kritériumokat, amelyeknek meg kell felelniük a tanároknak az NCLB törvény szellemében ahhoz, hogy ezt a minősítést megkaphassák. E szerint minimum 4 éves alaplomával (BA) és az állam által kiadott engedéllyel kell rendelkezniük, továbbá minden általa tanított tantárgyban bizonyítaniuk kell a megfelelő kompetenciát.¹⁹

A kompetenciák demonstrálása a tanárok értékelésén keresztül történik, amelyet az iskolakörzeteknek kell kidolgozniuk a tanárok szakmai fejlődése érdekében, a helyi igényekhez igazodva. Ez az Oktatási Hivatal által megfogalmazott elv is az amerikai oktatás decentralizált voltára mutat rá, hiszen a minősítést-értékelést egyértelműen odaadja az egyes államok, illetve iskolakörzeti hatáskörébe.

Ugyanakkor az Oktatási Minisztérium kimutatása szerint az összes iskolakörzet közel egyharmada, mintegy 5000, vidéki körzetnek számít. Ezekben az iskolakörzetekben a magasan kvalifikált tanárra vonatkozó

¹⁸ Alternative Routes to Teacher Certification. US Department of Education. 2004. <https://www2.ed.gov/admins/tchrqual/recruit/altroutes/report.pdf>

¹⁹ Office of Superintendent of Public Education <http://www.k12.wa.us/certification/default.aspx>

előírásoknak az itt oktató pedagógusok sokszor nem tudnak megfelelni, mivel több tárgyat is oktatniuk kell. Ezért a törvény 2005-ös módosítása a rugalmasság biztosításával ezen pedagógusoknak 3 évet ad arra, hogy kompetenciájukat minden tárgyból igazolják. A törvény arra is lehetőséget ad, hogy az államok a helyi igényekhez igazítva mérjék a tanárok tárgyi-szakmai tudását.²⁰

Az eddig említett reformkísérletek, törvények jól mutatják, hogy az oktatás átalakítása éppúgy a köznapi gondolkodás része és általános igénye az amerikai társadalomnak, ahogy Európa számos országában, köztük Magyarországon is. Ezt jelzi az a legutóbbi, 2015 márciusában megjelent cikk, amely az amerikai Kongresszus vitáját ismerteti, mely szerint piaci igény van arra, hogy az amerikai alap-és középfokú oktatási törvény arculatváltása bekövetkezzen.²¹

Ennél mélyrehatóbb változásokat tart szükségesnek Duncan államtitkár, aki a 2015 januárjában benyújtott előterjesztésében azt fogalmazza meg, hogy az NCLB törvényt egy új ESEA (alap és középfokú oktatási törvény) kellene, hogy váltsa.²²

4. Tanári karrierutak az amerikai közoktatásban

Ahogy az előző fejezetben már említettük, az NCLB törvény Title I programja előírja a közoktatási intézményekben foglalkoztatott tanárok számára a „magasan képzett” szint elérését. A törvény rendelkezése szerint a 2005/2006. tanév végére ezt a közoktatásban dolgozó minden tanárnak teljesítenie kell, de a New Flexibility módosítás a hátrányos helyzetű körzetekben oktató tanároknak három évet biztosít ennek elérésére.²³

Mindez azt jelenti, hogy a pedagógus pályára való kerüléshez nem elég a megfelelő tanári diploma megszerzése, a tanári életpálya-modellnek része a folyamatos továbbképzés, melynek során a pedagógusok megszerzhetik a tanításhoz szükséges engedélyeket. Mivel a közoktatás állami hatáskörbe tartozik, így az engedélyek megszerzésének feltételei államonként eltérhetnek, de a tanárokkal szemben megfogalmazott főbb elvárások alapvetően megegyeznek (Zsigmond 2009).

²⁰ U.S. Department of Education

²¹ Rebranding No Child Left Behind Act a Tough Marketing Call (2015)

²² US Department of Education

²³ Ua.

Az elmúlt 20 évben a hagyományos tanárképzés mellett számos alternatív tanárképzési program indult az USA-ban, mivel egyre riasztóbb adatok jelentek meg az amerikai közoktatás súlyos tanárhiányával kapcsolatban. Az Oktatási Statisztikai Hivatal (*National Center for Education Statistics, NCES*) korábbi becslése 2008-2009-re mintegy 2,4 millió új tanárra vonatkozó igényt prognosztizált a tömeges nyugdíjazások miatt.

A másik riasztó jelenség a pályaelhagyók arányának növekedése volt, az Oktatási Szövetség (*National Education Association, NEA*) adatai szerint nagyvárosokban az első öt évben a tanárok fele elhagyja a pályát (ROTH – SWAIL 2000).

A negatív tendenciák ellensúlyozására és a tanárhiány enyhítésére indultak az alternatív programok, amelyeken keresztül rövidebb idő alatt tudnak a hallgatók eljutni az osztályterembe és az oktatás világába.

Érdekes adatot találunk a tanárképző intézményekre vonatkozóan: 1999-ben 1354 felsőoktatási intézmény vett részt a tanárképzésben, ennek 60%-a volt független vagy nonprofit intézmény, 37%-uk állami és 3% magán. Csaknem kétharmaduk rendelkezett valamilyen akkreditáló testület minősítésével, közülük 44%-ot a Tanárképző Intézmények Akkreditációs Tanácsa (*Council for the Accreditation of Educator Preparation, NCATE*) minősített, 14%-ukat pedig valamilyen regionális szervezet.²⁴

4.1. A tanárképzés formái

4.1.1. A hagyományos tanárképzés

Akik a hagyományos tanárképzésen keresztül szeretnének diplomát szerezni, az alábbi követelményeket kell teljesíteniük:

- minimum BA diploma, néhány állam megköveteli az MA diplomát,
- akkreditált (állami és szövetségi szinten elfogadott) tanárképzési program,
- egy major vagy egy minor szak (alapfokú oktatásban),
- egy major szak a tanítandó tantárgyból (felsőtagozat, középiskola),
- állami vizsga letétele, a Praxis a legáltalánosabb,
- általában a BA szakos hallgatóknak 120 kredit órát kell teljesíteniük, szemben a tanárszakosokkal, akik számára az általánosan előírt kredit óra 134, és általában 14-15 hét gyakorló tanításon kell részt venniük.

²⁴ Ua.

Az általános iskolai (alsó tagozatos) tanárok általános iskolai tanításra jogosító BA diplomát szereznek (ez a mi tanító szakos diplománknak felel meg), melynek keretében a tanítandó tárgyakból is kötelesek az előírt stúdiumokat elvégezni.

A felső tagozatban tanító tanárok a BA diplomát gyermekkori nevelés szakosodással szerzik meg és az általuk tanítandó tárgyakból kötelesek megszerezni az előírt kreditet, amelyet feltüntetnek a végzettséget igazoló diplomában is.

A középiskolai tanárok az általuk tanítani kívánt tárgyból minimum BA szintű diszciplináris diplomát kell, hogy szerezzenek, melynek keretében középfokú oktatás stúdiumot is teljesíteniük kell. Mindhárom szinten előírás az akkreditált tanárszak megszerzése és a gyakorlat elvégzése.²⁵

A tanári képesítés megszerzéséhez két sztenderdizált vizsgát is le kell tenniük a jelölteknek, a legáltalánosabb a Praxis I-II, melyek szövetségi szinten elismert vizsgák.

A Praxis I. az alapkészségeket mérő vizsga, és a tanárképzésbe való belépés előtt kell teljesíteni, míg a Praxis II. pedagógusképesítő vizsga. A Praxis II. a végzős hallgatók szaktárgyi, illetve általános pedagógiai és szakmódszertani tudását méri, négy korcsoportban az iskola előkészítő, elemi, felső tagozat és középiskolai szinten külön-külön (*Pre-K, elementary, middle és secondary*), de a jelöltnak csak a számára szükséges vizsgát kell letennie. A vizsga letétele előfeltétele a gyakornoki engedély megszerzésének (Kimmel 2011, 2013).

Az NCLB törvényben előírt magasan kvalifikált tanárok képzésének megfelelően, a Praxis II. vagy ehhez hasonló, az adott állam által kidolgozott vizsga²⁶ nélkül nem adható ki a tanítási jogosultság.²⁷

4.1.2. Alternatív diplomaszerzés

A hagyományos tanárképzés mellett, 1989-99-ben körülbelül 24000 tanár szerzett képesítést 28 államban valamilyen alternatív program elvégzésével (FEISTRITZER & CHESTER 2000).

²⁵ http://www.slate.com/articles/news_and_politics/map_of_the_week/2013/03/u_s_science_teachers_are_behind_in_training_degree_requirements.html

²⁶ Pl. Kalifornia államban: California Basic Education Skills Test, vagy New York államban: New York State Teacher Certification Examinations

²⁷ <http://www.alleducationschools.com/education-careers/article/praxis-teaching-exams/>

Az Oktatási Információs Központ (*National Center for Education Information, NCEI*) adatai szerint az elmúlt húsz évben már 125.000 alternatív programban diplomát szerző tanárt regisztráltak.

Bár kezdetben fogalmazódtak meg félelmek ezekkel a programokkal szemben, elsősorban az általuk nyújtott oktatási minőséget illetően, azonban az Amerikai Tanárképző Intézmények Szövetségének (*American Association of Colleges for Teacher Education, 1999*) ajánlása alapján, amely kimondja, hogy az alternatív programoknak az eltérő tanulmányi idő és oktatási forma ellenére is biztosítaniuk kell a hallgatóknak, hogy elsajátítsák azokat a sztenderdeket, amelyek alkalmassá teszik őket a pályára. Ennek megfelelően az alternatív programoknak több kritériumnak is meg kell felelniük, mely a megfelelő színvonalú oktatást segíti elő:

- a résztvevőknek minimum BA diplomával kell rendelkezni (általános diploma, nincs megkötés),
- a hallgatóknak a programba való belépés előtt szigorú felvételi vizsgán és interjún kell részt venni (a korábban említett Praxis I vagy annak megfelelő állami vizsga, az alapkészségek: matematika, olvasás, írás-mérésére),
- a programok gyakorlatorientáltak,
- a gyakorlat megkezdése előtt és alatt egyetemi, elméleti kurzusokon is részt vesznek a hallgatók,
- A hallgatók mentor irányítása mellett gyakorolnak.²⁸

A hallgatókkal gyakorlott mentortanárok vagy mestertanárok foglalkoznak. Az USA-ban is működő pedagógus előmeneteli programban a tanárok minősítése 3 fokozatban (karriertanár mentortanár, mestertanár) történik. A mentor- és mestertanárokat versenyszerű, teljesítményalapú folyamat eredményeként, pályázat útján választják ki és ezek a pedagógusok nagyobb hatáskört kapnak az intézményüktől. Tanári minősítéssel az NBPTS³ (*National Board for Professional Teacher Standards – Tanárok Szakmai Standardjainak Országos Bizottsága*) foglalkozik.²⁹

A *Teach for America*, az egyik legnagyobb alternatív tanárképzési program honlapjának tanúsága szerint a következő módon választja ki a

²⁸ Ua.

²⁹ A pedagógusok értékelése az Egyesült Államokban. Oktatás.hu http://www.oktatas.hu/koznevelas/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/pedagogusertekeles_usa

résztevőket: alapkövetelmény a minimum 2,5 GPA (*Grade Point Average*), tehát tanulmányi átlag és egy befejezett alapidiploma (Kimmel 2011).

Akárcsak a közoktatást, így a tanár- és továbbképzést is az államok szintjén lehet vizsgálni. Egyes államok teljesen szabad kezet adnak a tankerületeknek a továbbképzés területén, más államok viszont erős kontrollt érvényesítenek, és meghatározzák, hogy a tankerületeknek mit kell csinálniuk: például a kezdő tanárok bevezető szakaszában milyen óraszám-ban oktassanak, vagy, hogy milyen típusú továbbképzésben részesüljenek évente (LOEB – MILLER – STRUNK 2009). Az állami szabályozás azonban megszabja az általános kereteket az NCLB alapján, épp ezért egyfajta egységesedés mindenképp megfigyelhető az egyes államok tekintetében, akár a bemeneti, akár a kimeneti követelményeket tekintve.

Kimmel (2013) összefoglalja, hogyan szabályozzák az egyes államok a tanár- és továbbképzés rendszerét a Loeb – Miller – Strunk (2009) által alkotott táblázat alapján (3. táblázat).

Típus	Tanárképzés	Bevezetés/ mentorálás	Folyamatos szakmai fejlődés	Teljesítményérté- kelések és szakmai fejlesztési kötele- zettségek
Cél	A közoktatásban dolgozó tanárok alapképzése.	Segítséget nyújtani a kezdő tanároknak az iskolai munkában.	A pedagógusok tudásának napraké- szen tartása tanter- vi és oktatáspolitikai célok vonatko- zásában.	A pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének érté- kelése és állandó támogatás nyújtása.

Stratégiák	<p>A szaktárgyi tanegységek számának előírása.</p> <p>Az iskolai és tanítási gyakorlatok mennyiségének megszabása.</p> <p>Különböző módszerek a tanítási programok elszámoltatására.</p>	<p>Az indukcióban történő minimális óraszámú részvétel előírása.</p> <p>A mentorok kiválasztási kritériumainak meghatározása.</p> <p>A kezdő tanárok számára szakmai anyagok biztosítása.</p> <p>A mentorok számára szakmai anyagok biztosítása.</p> <p>Az indukció kimeneti követelményeinek meghatározása.</p> <p>Az indukció sikeres elvégzése feltételeinek meghatározása.</p>	<p>A minimálisan teljesítendő szakmai továbbképzési kreditek / szakmai képzési óraszám meghatározása.</p> <p>A szakmai továbbképzések sztenderdjeinek meghatározása.</p>	<p>A tanári értékelés kritériumainak meghatározása, pl. hogy a tanulók teljesítménye is egyike legyen-e a kritériumoknak.</p> <p>Az értékelések gyakoriságának meghatározása.</p> <p>Az értékelésen nem megfelelő minősítést kapott pedagógusokkal szemben alkalmazott szankciók meghatározása.</p> <p>Az értékelők kiválasztása, elfogadása.</p>
-------------------	--	--	--	---

3. táblázat:

Pedagógusképzési és -továbbképzési célok és a szövetségi államok lehetséges stratégiai (Forrás: Loeb et al., 2009, 215. Kimmel 2013:9)

4.2. A tanárrá válás lépcsőfokai

Egy adott tanárképzési program elvégzése nem jelenti azt, hogy a tanárjelölt automatikusan megkapja a tanításhoz szükséges engedélyt, jogosultságot az adott államban. A kezdő tanár először ideiglenes/gyakornoki működési engedélyt (*initial v. provisional licence*) kap, amelyet az állam a korábban ismertetett feltételek teljesítése után ad ki.

Miután a jelölt megszerezte az ideiglenes engedélyt a tanításhoz, a pályaszocializáció keretében (*induction*) gyakornokként kezdhet el tanítani, amely lehet két vagy hároméves időtartam, államtól függően, majd a gyakornoki programot portfólió alapú teljesítményértékelés zárja le (Kimmel 2013).

A portfólió tartalmi elemeit is államonként határozzák meg, de az általános sztenderdeknek való megfelelés és ennek igazolása minden portfólió kötelező eleme. Massachussetts állam oktatási honlapján a Gyakornoki Engedély Megszerzését Segítő Program (*Performance Review Prog-*

ram for Initial Licensure, PRPIL) részletesen leírja, melyek a sikeres portfólióval szembeni elvárások.³⁰

A gyakornoki időszak leteltével igényelheti a tanár a teljes tanári jogosultságot (Professional Licence), amely általában öt évig érvényes, majd bizonyos feltételek, követelmények teljesítése után ez meghosszabbítható. A megújítás törvényben előírt feltételeit államonként szabályozzák.

Michigan állam például többfajta engedélyt is kiad, annak megfelelően, hogy a jelölt az államon belül vagy kívül szerezte meg a képesítését. Az ideiglenes működési engedély többször megújítható, vagy minimum hároméves szakmai tapasztalat után már igényelhető az állandó/rendes engedély. Az állandó engedély megszerzésének feltétele hatkredites kurzus elvégzése egy akkreditált felsőoktatási intézményben és 150 órányi továbbképzés. Ez szintén megújítható, majd következő lépésként igényelhető az emelt szintű tanári jogosultság (*Advanced Professional License*), amely szintén öt évre érvényes és előfeltétele további kreditpontok szerzése, illetve az előző öt év minősítésén szerzett jó teljesítmény és valamilyen vezetőtanári továbbképzést elvégzése.³¹ A követelmények teljesítése után az engedély öt évre szól.

Szintén Loeb – Miller – Strunk (2009) adatai szerint 27 állam közöl adatokat arról, támogatják-e a szakmai továbbképzéseket és az adatokból kiderül, hogy 22 állam támogatja a szakmai továbbképzést, és valamennyi állam segíti a tanárképző intézményeket.

4.2.1. Bevezetés és mentori program

A mentori program célja, hogy a kezdő tanárok munkája, beilleszkedése könnyebb legyen, módszertanilag fejlődjenek és a pályán való tartást is erősítse.

Loeb – Miller – Strunk (2009) adatai szerint 27 állam követeli meg a kezdő tanároktól, hogy részt vegyenek valamilyen indukciós vagy mentori programban. Az államonként eltérhet, hogy kik segíthetik a kezdőket mentortanárként, ezt a 4. táblázatban ismertetjük. Ezen államok közül 15

³⁰ Class Measures. Educational Leadership & Accountability. <http://www.classmeasures.com/index.jsp>

³¹ Michigan Department of Education

állam ír elő legalább egyéves mentori programot, 7 államban másfél-két év és 3 államban három évet kell a kezdőknek teljesíteniük.³²

Bár-mely tanár	mestertanár, aki emelt szintű jogosultsággal rendelkezik)	Ugyan- abban a körzet- ben dol- gozó tanár	Ugyan- abban az isko- lában ta- nító tanár	Ugyan- azon az évfolya- mon tanító tanár	Hasonló szakos tanár	Igaz- gató	Egyéb	Körzet határoz- za meg
11	2	5	5	4	6	1	2	3

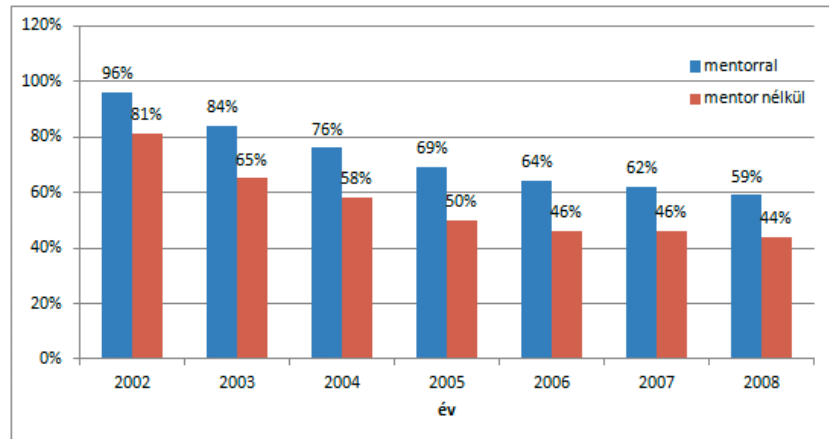
4. táblázat:

*Mentorálásra jogosultak államonként
(Saját szerkesztés. Forrás: Loeb – Miller – Strunk 2009)*

A felsorolt 27 állam valamilyen formában igyekszik támogatást nyújtani a mentori programban résztvevőknek, ezzel elismerve a befektetett energiát, időt és növelve annak presztízst. Tizennégy állam támogatja a mentortanárok képzését, tizenkét állam bérpótlékot nyújt, a legtöbb állam biztosít időkedvezményt a mentoroknak és mentoráltaknak egyaránt.

Bár túl sok adat nem áll rendelkezésre arról, hogy a mentori programok mennyiben segítik elő a kezdő tanárok pályán tartását, azonban egy Kansas állam által szolgáltatott adat azt bizonyítja, hogy az általuk vizsgált 2002-2008 közötti időszakban minimum 15%-kal nőtt a mentori programban résztvevők körében a pályán maradók aránya (POSNY 2012) (6. ábra).

³² Az alábbi államokban működik mentori program: Kalifornia(CA),Colorado (CO), Connecticut (CT), Delaware (DE), Illinois (IL), Iowa (IA), Kentucky (KY), Maryland (MD), Massachusetts (MA), Észak-Karolina (NC), Dél-Karolina (SC), Arkansas (AR), Michigan (MI), Kansas (KS), Louisiana (LA), Missouri (MO), New Jersey (NJ), Oklahoma (OK), Rhode Island (RI), Indiana (IN), Utah (UT), Virginia (VA), Nyugat-Virginia (WV), Ohio (OH), Új-Mexikó (NM), Wisconsin (WI), Pennsylvania (PA).



6. ábra:

*Kezdő tanárok pályán maradásának aránya a 2002-ben végzettek körében
(Forrás: Posny 2012)*

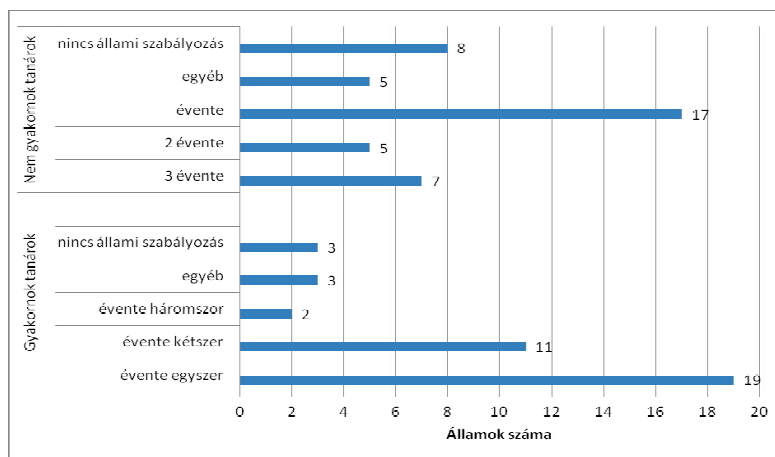
A 2012-ben kiadott CCSSO jelentés kiemeli annak a jelentőségét, hogy a tanárképzés és az ahhoz kapcsolódó programok egyre inkább rezidens jellegű képzéssé alakulnak, amelyben a jelölteknek több lehetőségük nyílik az iskolai gyakorlatra, gyakorlott tanárok, mentorok irányítása mellett, akik rendelkeznek a megfelelő képesítéssel. A jelentés kihangsúlyozza, hogy megfelelő továbbképzéseken fel kell készíteni a tanárokat arra, hogy mentorként tudjanak segíteni, és ezek a képzések bele kell, hogy tartozzanak az általánosan elfogadott képzések körébe,³³ annál is inkább, mivel a tanárok csak a megfelelő minősítés után érhetik el a mentor, illetve mestertanár fokozatot.

4.2.2. A tanárok értékelése

A folyamatos szakmai továbbképzés mellett a kezdő és már a pályán lévő pedagógusoknak bizonyos időközönként minősítésen kell részt venniük. Loeb – Miller – Strunk (2009) adatai szerint 13 állam egyáltalán nem szabályozza, hogy az iskolakörzetek milyen módon minősítik a pedagógusokat, 38 állam szabályozza az értékelést, de ezek közül 24 állam

³³ Our Responsibility, Our Promise. Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession. A Report by CCSSO (2012)

csak az alapelveket, a keretet határozza meg, de a részletek kidolgozását rábízta az iskolakerületekre. Az azonban általánosságban elmondható, hogy a kezdőket gyakrabban értékeli, mint a már tapasztalattal rendelkező tanárokat. A 7. ábrán jól látható, hogy a legtöbb állam mind a kezdők, mind a már pályán lévők számára évenkénti értékelést ír elő, de az előbbieken esetében a két évente való értékelés is sok államban jellemző, míg utóbbiaknál sok államban nincs államilag előírt értékelés.



7. ábra:

Gyakornok és már nem gyakornok tanárok

értékelésének gyakorisága a különböző államokban

(Forrás: <http://cepa.stanford.edu/publications/journal-articles>)

A Pearson cég által kidolgozott Nemzeti Értékelési Sorozata (National Evaluating Series) az államok sztenderdjeihez, illetve a Common Core Standards-hez igazodva alakította ki értékelő programját, mely országosan elérhető. A cég együttműködik az állami oktatási ügynökségekkel, tanárképző intézményekkel, oktatókkal.³⁴

A közoktatásban zajló változások, átalakulások alapvetően a szövetségi oktatáspolitikai irányítása mellett zajlanak, azonban a korábbiakhoz képest erősödő központi kontroll ellenére is, az államoknak megvan a szabadságuk arra, hogy a hatályos közoktatási törvény és az alapsztenderdek érvényesítése mellett továbbfejlesszék, finomítsák a helyi szinten bevezetett programokat.

³⁴ Pearson. <http://www.pearsonassessments.com/teacherlicensure.html>

Ha ezt a szemléletet tekintjük kiindulópontnak az oktatás megszervezésekor, akkor a helyi, állami szinten megjelenő egyediségek nem fogják káros mértékben szétszabdalni az oktatás nagy ellátó rendszerét, mert az alapvízió egységes keretet tud szabni az egyéni megoldásoknak.

5. A tanár-továbbképzési rendszer

A közoktatásban oktató pedagógusoknak a törvény által meghatározott feltételek alapján folyamatosan részt kell venniük továbbképzésen. A törvényhozók, oktatással foglalkozó szakemberek meggyőződése, hogy a minőségi tanításhoz és a tanulói teljesítmények növeléséhez elengedhetetlen a tanárok szakmai továbbképzése, ami egyúttal a működési engedélyük meghosszabbításának is feltétele. Bár a szakmai továbbképzést szövetségi szinten nem szabályozzák, annak megszervezése állami hatáskörbe tartozik. A NCLB törvény és az Alaptantárgyak Közös Sztenderdjei (*Common Core Standards, CCS*) előírásai alapvetően határozzák meg a továbbképzések keretét, ugyanakkor minden államnak lehetősége van arra, hogy az egyéni igényekhez igazítsa a tartalmakat. Ahogy korábban azt mondtuk, hogy az NCLB közoktatási törvény mérföldkövet jelent az amerikai közoktatásban a hiányosságaival, hibáival együtt is, ugyanez elmondható a CCS kapcsán is. Az alapvetően decentralizált, széttagolt közoktatásban ez a keretrendszer mindenképp erősíti a szövetségi kormányzati kontrollt az oktatás fölött, ezzel gyökeres fordulatot hozva az eddigi oktatásfilozófiába. Ugyanakkor az államok feladata és felelőssége maradt, hogy kidolgozzák a részletes sztenderdeket. A sztenderdeket 45 állam és District of Columbia is elfogadta és ez alapján kezdte megszervezni az oktatási tartalmakat, illetve a tanárok előmeneteli-értékelési rendszerét.³⁵

A 2014–2015-ös tanévtől alkalmazandó sztenderdek világos célokat határoznak meg a tanárok számára, hogy diákjaikat hogyan készítsék fel sikeresen a továbbtanulásra, vagy a munka világára. E két fontos szabályozás alapvetően befolyásolja az államok, vagy iskolakerületek által kidolgozott továbbképzések tartalmát, mivel a szövetségi kormányzati iránymutatásokat minden államnak figyelembe kell vennie.

³⁵ Preparing America's Students for Success. Common Core State Standards Initiative. 2014. <http://www.corestandards.org/>

A tanároknak lehetőségük van formális, hagyományos keretek között zajló kurzusokon részt venni, de számos informális típusú képzés elvégzésére is lehetőségük van, amelyek éppúgy akkreditáltak lehetnek. A szakmai továbbképzési egység (*Professional Development Unit, PDU*) megszerzése történhet egyetemi/főiskolai kurzuson, szemináriumokon, konferenciákon, workshopon való részvétellel. De egyre népszerűbbek a peer learning típusú együttműködésen alapuló (kollaboratív) továbbképzések, vagy egymás óráinak látogatása, illetve e-learning jellegű kurzusok, webináriumok, online kurzusok.

Azoknak a pedagógusoknak, akik a kötelező minimumon túl is teljesítenek PDU-t, különböző ösztönzőket kínálnak az egyes iskolakörzetek, ez lehet fizetésemelés, munkahelyi pozíció megőrzése.³⁶

Majdnem minden állam megkövetel bizonyos továbbképzés teljesítését a pedagógusoktól, azonban ennek mértéke és formája államonként eltérhet. A feltüntetett honlapról átvett adatsor (5. táblázat) részletesen leírja, hogy az egyes államokban milyen követelményeket kell a pedagógusoknak teljesíteniük, egyrészt az ideiglenes, majd emelt szintű jogosultság megszerzéséhez, illetve az engedély megtartásához szükséges továbbképzésekről is találhatunk érdekes információt. A teljesség igénye nélkül, mi néhány államot tüntetünk fel táblázatunkban.

³⁶ Teach tomorrow. A Complete Guide to Continuing Education for Teachers.<http://www.teachtomorrow.org/continuing-education-for-teachers/>

Állam	Kötelező továbbképzés (óra)	Állam által meghatározott keret sztenderdek	Továbbképző cég/intézmény honlapja
Arizona	180 óraegység vagy 12 szemeszter óra ³⁷ (6 éves működési engedélyhez)	átvéve	Educator Certification – The Official Website of the Arizona State Department of Education
Arkansas	60 óraegység évente (5 éves engedély)	átvéve	Educator Licensure Unit Arkansas Department of Education
Kalifornia	Nem előírás, de iskola-körzetenként változó (5 éves engedély)	átvéve	California Commission on Teacher Credentialing
Colorado	6 szemeszter óra (90 óraegység) (5 éves engedély)	átvéve	Educator Licensing CDE
Kansas	BA diplomával: 160 óraegység MA diplomával: 120 óraegység (5 éves engedély)	átvéve	Teacher Licensure and Accreditation
Massachusetts	150 továbbképzési pont, plusz 30 pont minden újabb engedélynél (5 éves engedély)	átvéve	Educator Licensure – Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education
Michigan	6 szemeszter óra felső-oktatási intézményben vagy 180 óraegység az Állami Továbbképző Intézetnél (State Board Continuing Education Credits), vagy a kettő kombinációja (5 éves engedély)	átvéve	MDE – Teacher Certification

³⁷ Egy szemeszter óra a féléves kontakt óraszámot jelenti

New Jersey	Iskolakörzetenként változó, általában nem követelmény a továbbképzés	átvéve	Licensure & Credentials – Teachers
Oregon	125 továbbképzési egység (1 szemeszter óra = 30 pont) (5 éves engedély)	átvéve	State of Oregon: Teacher Standards and Practices Commission
Pennsylvania	6 szemeszter óra vagy 180 óraegység, vagy a kettő kombinációja (5 évenkénti továbbképzési egységek)	átvéve	Pennsylvania Department of Education
Rhode Island	Körzetenként változó, állami szinten nem kötelező	átvéve	Educator Certification – Rhode Island Department of Education
Texas	150 óraegység (5 éves engedély)	Nem vette át	Texas Education Agency – Educator Certification

5. táblázat:

A tanár továbbképzések rendszere államokként

(Saját szerkesztés és fordítás. Forrás: <http://www.teachtomorrow.org/continuing-education-for-teachers/>)

A táblázatban is feltüntettük, hogy néhány állam, köztük Kalifornia, New Jersey vagy Rhode Island nem teszi kötelezővé állami szinten a továbbképzéseket, a döntést és a programok kidolgozását a helyi iskolakörzetekre bízza, ezzel teljes szabadságot biztosítva nekik.³⁸

Mivel ahány állam, annyiféle továbbképzési rendszer létezik, szövetségi szintű szabályozás nincs, így csak állami szinten lehet elemezni az amerikai közoktatás szakmai továbbképzését, illetve előmeneteli rendszerét, mivel a kettő sok esetben összekapcsolódik.

Arizona állam például kidolgozta a Karrier Létra Programját (*Career Ladder Program*),³⁹ amely az állam 28 kerületében nyújt ösztönzőket a

³⁸ Teach tomorrow. A Complete Guide to Continuing Education for Teachers.<http://www.teachtomorrow.org/continuing-education-for-teachers/>

³⁹ Arizona Department of Education

tanároknak a folyamatos továbbképzéshez és a pályán való megtartásukhoz. A program alap gondolata az, hogy a továbbképzés révén nő a pedagógusok szakmai hozzáértése, ami hozzájárul a diákok teljesítménymutatóinak javulásához. A program résztvevői anyagi ösztönzöt is kapnak, azonban Arizona államban ez nem fizetésemelést jelent elsősorban, hanem a tanulmányi teljesítménynövekedéshez kötik a magasabb juttatásokat. Az állami szintű jogi szabályozás előírja minden kezdő tanár értékelését a program keretein belül.⁴⁰

Arkansas állam meghatározza az évente teljesítendő minimum továbbképzés mennyiségét, számos lehetőséget is kínálva a pedagógusoknak: főiskolai kurzusokat, fejlesztési tervek készítése kollaboratív módon, kutató munka.⁴¹

Érdemes még kiemelni a Kalifornia állam kidolgozott Kalifornia Tantervi Projektet (*California Subject Matter Project, CSMP*), mert egyedülálló módon átfogó tantárgyi alapú továbbképzési rendszert dolgozott ki. A program 9 műveltségterületre dolgozott ki továbbképzéseket, széleskörű együttműködést valósítva meg. A program kidolgozásában, fejlesztésében részt vesznek K-12 tanárok, egyetemi oktatók és a továbbképzés részeként jó gyakorlatokat megosztó közösségek jönnek létre, elősegítve az innovatív módszerek átadását.⁴²

A továbbképzéssel foglalkozó szervezetek, intézetek, illetve felsőoktatási intézmények a változatos forma mellett széleskörű témákban kínálnak kurzusokat: viselkedéstan, alaptantárgyak közös sztenderdjei, tantárgy-specifikus továbbképzések,⁴³ osztálytermi menedzment.

Kimmel (2013) is kiemeli, hogy a továbbképzések terén fontos szerep jut a különböző független szolgáltatóknak, amelyek államonként eltérnek és a helyi igényekhez igazítják kínálatukat. A szerző Colorado államot vizsgálva, példaként említi az államközi, regionális pedagógiai szervezeteket, úgy mint a Mid-Continent Research for Education and Learning (McREL (SWCC) vagy a Mountain Plains Regional Resource Center (MPRRC). De együttműködő partnerek az egyetemek, főiskolák is, például a Western State vagy a Colorado-i Egyetem. Részt vesznek a to-

⁴⁰ Arizona Department of Education

⁴¹ Arkansas Department of Education

⁴² California Subject Matter Project. <https://csmp.ucop.edu/>

⁴³ Center on Instruction. <http://www.centeroninstruction.org/>

vábbképzésekben az egyetemekkel a tanárképzés terén partneri viszonyt kialakító ún. szakmai fejlesztő iskolák (*Professional Development School*).

Mindezekon felül jelentős szerepet töltenek be a különböző helyi tanári szakmai szövetségek, vagy az adott állam tanári szervezetei, és jelen vannak a továbbképzésben független szolgáltatók, mint például a Public Education and Business Council vagy például a Pearson kiadó.

6. A finanszírozás kérdései

Az Oktatási Statisztikai Kézikönyv (*Mobile Digest of Education Statistics 2013*) 2013-as adatai szerint a közoktatásra fordított költségek folyamatosan nőnek, a 2002-2013-as időszakban mintegy 7%-os növekedés figyelhető meg mind az állami, mind a magánintézmények tekintetében.

Az intézmények finanszírozása kisebb mértékben történik szövetségi költségvetésből, nagyobb mértékben állami vagy helyi adókból. Az adatok tanúsága szerint az állami költségvetésből az oktatásra fordított összegek időszakonként nőttek, vagy csökkentek, de az elmúlt 10 évben 2010-11-ig vizsgálva, kimagasló, 106%-os növekedés figyelhető meg a szövetségi finanszírozás tekintetében, és ezzel párhuzamosan az állami kiadások 6%-kal, míg a helyi pénzforrások 20%-kal nőttek.

A magánintézmények esetében, szintén a 2010-11-es évet vizsgálva, a bevételek 89%-a származott tandíjából, a legnagyobb bevételt ezután a szövetségi költségvetésből származó bevétel jelentette, 6%-os mértékben és egyéb forrásokból 1-2%-os bevételhez jutottak ezek az intézmények.

Összességében az alap- és középfokú oktatásra szánt kiadások erőteljesen növekedtek, 669 milliárd USA dollárt fordítottak az oktatásra, ami 7%-os növekedést jelent.⁴⁴

S miközben azt mondjuk, hogy az amerikai közoktatás erősen decentralizált, a finanszírozás struktúrájának átalakulása, illetve a bevezetett új közoktatási törvény (NCLB) és a keretsztenderdek (CCS) mind azt mutatják, hogy elindult az oktatáspolitikában egy olyan szándék, amely erőteljesebb szövetségi ellenőrzés kialakításával próbálja a túlságosan szétterjedt közoktatást egységesebb normák szerint megszervezni, miközben a centralizálás sok anomáliát is eredményez.

⁴⁴ *Mobile Digest of Education Statistics* (2013)

Ha a tanártovábbképzések pénzügyi támogatását vizsgáljuk, egyértelműen látható, hogy arról az NCLB Title II, Part A része rendelkezik.

A Title II, Part A program célja, hogy javítsa a tanítás minőségét, a tanárok felkészültségét és biztosítsa a törvényben leírtaknak megfelelően, hogy minden oktató magasan kvalifikált legyen.

A finanszírozás oly módon történik, hogy a Title II, Part A programban rendelkezésre álló pénzalapból osztják le a továbbképzésre szánt összeget, ennek megfelelően jut pénzforráshoz az Állami Oktatási Ügynökség (*State Education Agency, SEA*), illetve a helyi ügynökségek, amelyek képzések szervezésével foglalkoznak. Ezt a pénzt az ügynökségek felhasználhatják tanárképzésre, új tanárok képzésére, indukciós program támogatására, szakmai továbbképzésre, munkaerő megtartására. A Title II, Part A, amely a korábbi Eisenhower Szakmai Továbbképzési Programot (*Eisenhower Professional Development*) váltotta mindenképpen előrelépést jelent abban a tekintetben, hogy a jelenlegi program minden műveltségterületen kínál képzési támogatást a pedagógusoknak, szemben az előzővel, amely csak a matematikát és természettudományos területeket támogatta.⁴⁵ A támogatásokra mind az 50 állam, illetve District of Columbia is jogosult.

A törvény Title II, Part C része az Átmenet a Tanári Karrierbe (*Transition to Teachers*) programra ad támogatást, melynek részeként az iskolák alkalmazhatnak, átképezhetnek más munkaterületről érkező jelölteket tanárrá, elsősorban olyan körzetekben, ahol különösen nagy a pedagógushiány.⁴⁶

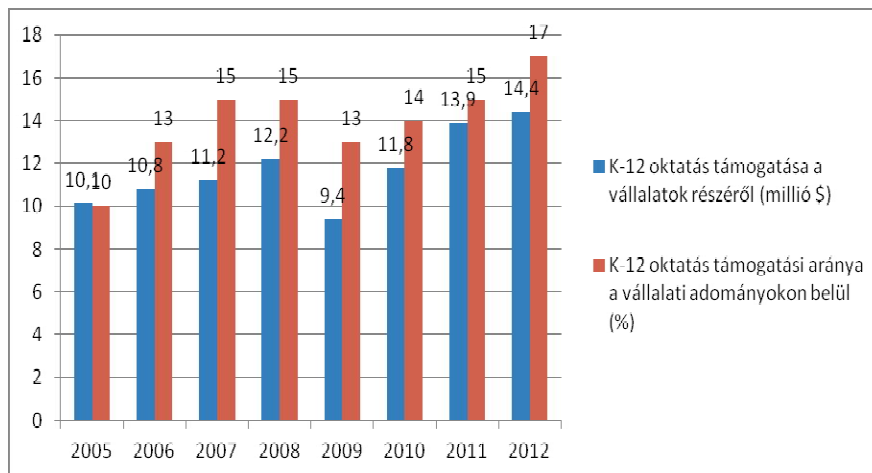
Egy 2014-es iskolai tankerület főfelügyelők (*superintendent*) által készített felmérés azt mutatja, hogy az üzleti szféra is fontos partnere az oktatásfinanszírozásnak, benne egyebek mellett a tanárok továbbképzésének. A felmérésben megfogalmazódik az, hogy az üzleti szféra szívesen támogatja az oktatást, azonban ez a legtöbb esetben igen fegmentált, és az üzleti partnereknek kevés rálátásuk van arra, mi is történik oktatás tereén és ez nehezíti az együttműködést, miközben az üzleti szférában fontos potenciális partnert lát mindenki. (Partial Credit 2014)

Az alábbi grafikon (8. ábra) egy 2013-as kimutatás alapján készült, melyen jól látható, hogy a 2006-2013 közötti időszakban a vállalati szféra

⁴⁵ Improving Teacher State Quality Grants. ESEA TITLE II, PART A. (2006)

⁴⁶ Ua.

által a K-12 közoktatásnak nyújtott anyagi támogatások mértéke folyamatosan nőtt. (Lasting Impact 2013)



8. ábra:

A vállalati szféra oktatási ráfordítása

(Forrás: <http://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/lasting-impact.pdf>)

Ahogy a rendelkezésre álló adatok alapján korábban megállapítottuk, az elmúlt évtizedekben a szövetségi ráfordítás a K-12 oktatásra drámaian nőtt. Miközben az állami és helyi kormányzatok szívesen fogadták a megnövekedett támogatást, ennek negatív hatásaival is szembesülniük kellett: a növekvő szövetségi szintű szabályozás, erősödő központi kontrol visszavetette az iskolák innovációs képességét és összességében csökkentette az oktatás sokszínűségét, diverzitását, miközben a bürokrácia egyre inkább rátelepedett az oktatásra.⁴⁷ Ezt az állítást támasztja alá az az adat is, amely szerint a Nemzeti Oktatási Szövetség (*National Education Association, NEA*) 555 fős stábbal dolgozik és több mint 300 millió USA dolláros költségvetésből gazdálkodik.⁴⁸

⁴⁷ Downsizing the Federal Government. Cato Institute. http://www.downsizing-government.org/education/k-12-education-subsidies#_edn26

⁴⁸ Adat a NEA honlapján: www.nea.org.

Az intézet arra is felhívja a figyelmet, hogy miközben a ráfordítások egyre nőnek a K-12 oktatásban, addig a tanulói eredmények nem nőttek arányosan a megnövekedett befektetésekkel. Érdekes megállapítást tesz az intézet, összehasonlítva az USA oktatását a kanadai oktatási rendszerrel. A szerzők arra hívják fel a figyelmet, hogy bár Kanada is szövetségi formában működik, azonban az oktatásügy nem tartozik szövetségi hatáskörbe, kizárólag tartományi és helyi szinten szabályozzák. A kanadai decentralizált közoktatásra ma az innováció, megújulás képessége jellemző, és olyan jól működő elemeket tartalmaz, mint például a charter iskolák, iskola utalványok (*school voucher*) és egymással versengő állami iskolák. A kanadai tanulók több műveltségterületen is lekörözik az amerikai iskolák teljesítményét (olvasás, matematika, természettudomány).⁴⁹

Hasonló megállapításra jutott a finanszírozás hatékonyságával kapcsolatban Miles et al. (2004), és fekete doboznak nevezi a tanár, illetve továbbképzés finanszírozását, amelybe ugyan befolyanak a szövetségi pénzek, egyre nagyobb mértékben, de a növekvő bürokrácia miatt a pénzek allokációja átláthatatlan és nem hozza meg a kívánt eredményt.

7. Összegzés: Miért tanulságos számunkra az amerikai modell?

Az amerikai közoktatás folyamatos átalakuláson megy keresztül, az alapvetően állami, regionális szinten szabályozott rendszert igyekszik a szövetségi kormányzat valamilyen mértékben központi sztenderdek alapján homogenizálni. Ennek vannak előnyei és hátráltatói egyaránt, ahogy ezt bemutattuk az előző fejezetben. A dilemmák, amivel az amerikai oktatás irányítói szembesülnek, hasonlóak az európai oktatási rendszerekben, például a magyar közoktatásban zajló folyamatokhoz. A „közoktatáshoz minden gyermeknek joga van” és az „egyetlen gyermeket sem hagyunk magára elv”, amelyek kulcselemei lettek az új közoktatási törvénynek, illetve az ehhez rendelt egyre nagyobb mértékű szövetségi források egyenesen vezettek a nagyobb szövetségi irányításhoz.

Az NCLB törvénnyel szemben megfogalmazott egyik legélesebb kritika a túlzott központosítása mellett az volt, hogy az üzleti életre jellemző teljesítményorientáltságra helyez túlzott hangsúlyt, és az iskolák finanszírozását a tanulók és pedagógusok sztenderdizált értékelése alapján határozza meg (TÖRÖK 2011).

⁴⁹ Downsizing the Federal Government. Cato Institute.

Hasonlóan értékeli az amerikai közoktatás sztenderdekre épülő értékelési rendszerét Falus (2011), amikor megállapítja, hogy a túlzottan teljesítményorientált szemléletű rendszer nem tud sikeresen működni úgy, hogy ennek nincsenek meg igazán az oktatási rendszert átfogó gyökerei, és ráadásul maga a rendszer is túl bonyolult, sokszor átláthatatlan.

Egyértelműen látszik a bemutatott helyi programokon, hogy az államok igyekeznek a törvény szellemében és azok elvárásainak megfelelően olyan életpálya-modelleket és továbbképzési rendszereket kidolgozni, amelyek összességében meghozzák az eredményt, és az amerikai diákok egyre nagyobb arányban juthatnak hozzá megfelelő színvonalú oktatáshoz, melynek kulcsszereplője a magasan képzett tanár.

Ugyanakkor a CCSSO 2012-es jelentése több olyan feladatra hívta fel a figyelmet, amelyek megvalósítása szükséges ahhoz, hogy az oktatás minősége tovább javulhasson. Fontosnak tartják, hogy a tanárok licence-rendszerét finomítani kell és olyan többlépcsős rendszert kell minden államban bevezetni, amely koherensen tükrözi a tanárok folyamatos fejlődését és a velük szemben elvárt követelményeket világosan megfogalmazza. Jelenleg nincs egységes, minden államra egyformán kiterjedő működésiengedély-szisztéma: Az Állami Tanárképző Tanács Nemzeti Szövetsége (NASDTEC) kimutatása szerint körülbelül 10 állam egyféle engedélyt ad ki, körülbelül 21 állam használ kétlépcsős (gyakornoki/rendes) engedélyrendszert és 17 alkalmaz három vagy többlépcsős struktúrát.⁵⁰

A CCSSO nem véletlenül sürgeti az engedélyek kiadásának felülvizsgálatát és egységesítését, mert véleményük szerint csak a többlépcsős forma alkalmas arra, hogy folyamatos fejlődésre ösztönözze a pedagógusokat, miközben lehetőséget ad különböző szakmai és anyagi ösztönzők biztosítására is, ahogy ezt a korábbi fejezetekben bemutatott példákban láthattuk.

Magyarországon a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi törvény fogalmazza meg a pedagógusok új előmeneteli rendszerét, amely 2013. szeptember 1-jén lépett hatályba.⁵¹

⁵⁰ Our Responsibility, Our Promise. Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession. A Report by CCSSO (2012). http://www.ccsso.org/Documents/2012/Our%20Responsibility%20Our%20Promise_2012.pdf

⁵¹ 2011. évi CXCV. törvény 64-65.§ és 95. § (3) bekezdés

A törvény alapján készített Nemzeti Erőforrás Minisztériumi tájékoztató ismerteti a magyar pedagógus életpálya egyes ciklusait. Ez egy két-éves gyakornoki időszakból, és három +1 további fokozatból: Pedagógus I., Pedagógus II., Mesterpedagógus +1 Kutatótanár fokozatból. A Pedagógus I. és a Pedagógus II. fokozatba lépés minden pedagógus számára kötelező, a többi fokozat elérése már nem, ezek a szakvizsgával vagy tudományos fokozattal rendelkező pedagógusok számára nyújtanak újabb előrelépési lehetőséget.⁵²

Az új életpályamodell meghatározza azokat a tanári kompetenciákat, sztenderdeket, amelyeket a szakmailag-módszertanilag magas színvonalon oktató pedagógusoknak el kell sajátítaniuk és pályájukon folyamatosan alkalmazniuk kell. Magyarországon ugyanazon oktatási filozófia indukálta a változásokat, mint az amerikai közoktatás reformtörekvéseit.

Az új oktatásfilozófiát áthatja az a nemzetközi vizsgálatokon alapuló meggyőződés, hogy a diákok iskolai teljesítményét a tanulást befolyásoló tényezők közül elsősorban a pedagógusi munka minősége határozza meg. A tanulási-tanítási környezet más összetevőinek – az oktatásra fordított összegek nagyságának, az osztálylétszámnak, a tárgyi felszereltség színvonalának – sokkal kisebb mértékben mutatható ki a tanulók eredményeire tett hatása (SÁGI – VARGA 2010). Ahogy az amerikai közoktatás alapvető célja, hogy magasan kvalifikált pedagógusok nyújtsanak magas minőségű munkát, úgy a magyar oktatáspolitikai irányítóinak is ugyanez volt a célja, amikor megalkották a pedagógus pályamodellt és felállították a szükséges sztenderdeket.

A 2000-es évek közepén az ELTE Neveléstudományi Tanszékén dolgozó szakemberek tették meg az első lépéseket a tanári kompetenciák feltárására és a 2005-ben kidolgozott kompetenciákra, sztenderdekre alapozva kezdték meg 2008-ban az Eszterházy Károly Főiskolán a kompetenciák szintjeinek a kidolgozását.

Falus (2011) rámutat arra, hogy a hazai sztenderdek kidolgozását megelőzte a különböző nemzetközi tapasztalatok feltárását célzó vizsgálat és mivel a sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban kezdődött meg a legkorábban, az ottani eredmények különösen jelentős hatást gyakoroltak az európai, így magyar oktatáspolitikai változásokra.

⁵² Tájékoztató Nemzeti Köznevelésről szóló Törvényről. A Pedagógusok előmeneteli rendszere.

Az amerikai rendszert megvizsgálva azt mondhatjuk, hogy a sztenderdekre épülő tanárértékelés, előmeneteli rendszer és pedagógus-továbbképzés képezheti a pedagógus pályamodell alapját. Az USA-ban a pedagógusok munkáját meghatározó sztenderdek kritériumrendszerének alkalmazása már folyamatban van, de mint láttuk, az amerikai közoktatásban bevezetett újításoknak is vannak még ellentmondásai, gyengeségei.

Magyarországon a sztenderdizált értékelés első tapasztalatai most fognak megjelenni, így a rendszer finomításakor továbbra is érdemes más oktatási rendszerek pozitív gyakorlatát minél inkább beépíteni és alkalmazni.

A magyar pedagógus életpályamodell mutat hasonlóságokat az amerikai oktatási rendszerrel, így mint mintaként szolgáló modell, további elemzést tesz indokolttá. Azt azonban nem szabad elfelejtenünk az USA oktatási rendszerének elemzésekor, hogy a szövetségi rendszer miatt egy olyan decentralizált rendszerrel állunk szemben, amely a mi oktatási rendszerünktől teljesen idegen, ugyanakkor a korábban ismertetett példák azt bizonyították, hogy az egyes államok szintjén vannak jól működő előmeneteli, értékelési és továbbképzési rendszerek, amelyek pozitív elemeit érdemes átvenni jó gyakorlatként.

Felhasznált irodalom

- Alternative Routes to Teacher Certification*. US Department of Education (2004) file:///C:/Users/Felhaszn%C3%A1l%C3%B3/Desktop/T.training%20%20USA/alternative%20teacher%20training%20angol.pdf [2015. január 20.]
- CORSI-BUNKER, Antonella (2012). *Guide to the Education System in the United States*. <http://www.iss.umn.edu/publications/useducation/2.pdf> [2015. január 21.]
- FALUS Iván (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004/3.
- FALUS Iván (2011). A pedagógus pályára bocsátás feltételeire, a sztenderdekre vonatkozó nemzetközi tapasztalatok elemzése. In: Falus Iván (szerk.), *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf
- Improving Teacher State Quality Grants. ESEA TITLE II, PART A*. (2006). Academic Improvement and Teacher Quality Programs Office

- of Elementary and Secondary Education U.S. Department of Education <https://www2.ed.gov/programs/teacherqual/guidance.doc> [2015. január 25.]
- InTASC Model Teaching Standards* (2011) http://www.ccsso.org/Resources/Publications/InTASC_Model_Core_Teaching_Standards_A_Resource_for_State_Dialogue_%28April_2011%29.html [2015. február 02.]
- KIMMEL Magdolna (2011). Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In: Falus Iván (szerk.), *Tanári pályaalakultság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger, 271.
- KIMMEL Magdolna (2010). Pedagógiai rendszerek az USA-ban: Kalifornia esete. In: *Az összegyűjtött komplex pedagógiai rendszer „tartalmú” jó gyakorlatok*. http://www.educatio.hu/bin/content/tamop311/download/tamop_311/2pillar_tanulmanyok/03_komplex_pedagogiai_rendszer/3_tanulmany_2011_04_12jav.pdf [2015. március 10.]
- KIMMEL Magdolna (2013). *A tanártovábbképzés az USA-ban: fő trendek, egy reformer állam (Colorado) és egy úttörő iskolakörzet (Denver) Pedagógus-továbbképzés. Nemzetközi áttekintés*. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop315/315_PEDTK_Kimmel_Magdolna_Tanartovabbkepzes_USA.pdf [2015. március 11.]
- KINNEY, Mark B.(2006). A No Child Left Behind Közoktatási Törvény az USA-ban: Mit tanultunk négy év alatt? *Magyar Pedagógia* 106. évf. 1. szám 29–42.
- Lasting Impact* (2013). A business Leader’s Playbook for Supporting America’s Schools. <http://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/lasting-impact.pdf> [2015. március 10.]
- LOEB, S.–MILLER, L. C.–STRUNK, C. O. (2009). *The state role in teacher professional development and education throughout teachers’ careers. Policy Brief. American Education Finance Association*. <http://cepa.stanford.edu/publications/journal-articles> [2015. január 15.]
- MÁTRAI Zsuzsa (2001). A felvételi teszt alkalmassága külföldön. *Érettségi és felvételi külföldön*. Műszaki Könyvkiadó.
- MCKINSEY & Company (2007). *How the World’s Best Performing School Systems Have Come Out on Top*.

- MILES, K. H.– ODDEN, A.–FERMANICH, M.– ARCHIBALD, S.– GALLAGHER, A. (2004). Inside the Black Box of School District Spending on Professional Development: Lessons from Comparing Five Urban Districts. *Journal of Education Finance*, Volume 30, Issue 1. <http://www.erstrategies.org/cms/files/1166-blackbox-fulltext.pdf> [2015. március 05.]
- MOURSHED–CHIJOKE–BARBER (2010). *How The World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*.
- MURRAY, Charles (2008). *Real Education: Four Simple Truths For Bringing America's Schools Back To Reality*. Three Rivers Press New York.
- A Nation At Risk* (1983). The Imperative For Educational Reform. Washington D.C.: The Commission on Excellence in Education. http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf [2015. február 10.]
- OBAMA, Barack (2009). *Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce*. https://www.whitehouse.gov/the_press_office/Remarks-of-the-President-to-the-United-States-Hispanic-Chamber-of-Commerce/ [2015. február 02.]
- OECD, PISA 2009 Database. In: Public and Private Schools.
- OECD, PISA 2012 Database. In: Public and Private Schools.
- Oktatási rendszer az USA-ban* (2013). In: Nemzetközi helyzetkép. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/DPR_modszertani_2013/dpr_modszertan_fejlesztes_nki_helyzetkep_2013.pdf [2015. február 02.]
- Our Responsibility, Our Promise. Transforming Educator Preparation and Entry into the Profession*. A Report by CCSSO (2012). http://www.ccsso.org/Documents/2012/Our%20Responsibility%20Our%20Promise_2012.pdf [2015. február 02.]
- Partial Credit* (2014). How America's School Superintendents See Business as a Partner. Harvard Business School. <http://www.hbs.edu/competitiveness/Documents/partial-credit.pdf> [2015. február 02.]
- POSNY, Alexa (2012). *The Federal Department of Education Looks Ahead*. http://images.pearsonassessments.com/images/NES_Publications/2012_03Posny.pdf [2015. február 02.]

- „*Preparing America's Students for Success.*” Common Core State Standards Initiative. 2014. <http://www.corestandards.org/> [2015. február 02.]
- Rebranding No Child Left Behind Act a Tough Marketing Call. *Education Week*. 2015. április 03. <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/03/18/rebranding-nclb-a-tough-marketing-task.html?cmp=ENL-EU-NEWS1> [2015. április 04.]
- ROTH, David - SWAIL, Watson Scott (2000). *Certification and Teacher Preparation in the United States. Pacific Resources for Education and Learning*. <http://www.educationalpolicy.org/pdf/prel%20certification.pdf> [2015. április 04.]
- SÁGI Matild – VARGA Júlia (2010). Pedagógusok. In. *Jelentés a magyar közoktatásról*. <http://www.ofi.hu/kiadvanyaink/jelentes-2010/18-pedagogusok>
- SLATER, R. Doyle (1991). A tanárképzés új tendenciái az Egyesült Államokban. *Magyar Pedagógia* 91. évf. 1. szám 31–49. http://www.magyarpedagogia.hu/document/Slater_MP911.pdf [2015. április 04.]
- Tájékoztató a Nemzeti Köznevelésről szóló Törvényről*. A Pedagógusok előmeneteli rendszere.
- Teachers Matter* (2005). Attracting, developing and retaining effective teachers – ISBN-92-64-01802-6 © OECD 2005 [2015. január 29.]
- TÖRÖK Balázs (2011). Lebilincselő reformok. *Educatio* 2011/4 535–549.
- VARGA JÚLIA (2011). *Pedagógus életpálya*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet. Szakmai Műhelysorozat. MTA Közoktatási Elnöki Bizottsága – TÁRKI-TUDOK. http://www.tarki-tudok.hu/files/vargajulia_feb9.pdf
- VIDA Julianna (2008). Támogató programok az Egyesült Államokban. *Educatio*. 567–580.
- ZSIGMOND Anna (2006). Amerikai közoktatás-politika magyar szemmel. *Új Pedagógiai Szemle*. 2006 február. <http://www.ofi.hu/tudastar/amerikai-kozoktatasi> [2015. január 10.]
2011. évi CXCV. törvény 64-65.§ és 95. § (3) bekezdés

Honlapok

- A pedagógusok értékelése az Egyesült Államokban. Oktatas.hu
http://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/pedagogusertekeles_usa
- Achieve The Core. <http://achievethecore.org/>. [2015. február 21.]
- Arizona Department of Education. <http://www.azed.gov/highly-qualified-professionals/arizona-career-ladder/> [2015. február 21.]
- Arkansas Department of Education. <http://www.arkansased.gov/divisions/human-resources-educator-effectiveness-and-licensure/educator-licensure-unit/renewing-a-standard-educator-license> [2015. február 21.]
- California Subject Matter Project. <https://csmpt.ucop.edu/> [2015. február 23.]
- Center on Instruction. <http://www.centeroninstruction.org/> [2015. február 21.]
- Downsizing the Federal Government. Cato Institute. http://www.downsizinggovernment.org/education/k-12-education-subsidies#_edn26 [2015. február 21.]
- The European Education Directory. <http://www.euroeducation.net/prof/usa.htm> [2015. február 25.]
- Great Schools <http://www.greatschools.org/find-a-school/defining-your-ideal/192-seven-facts-about-charter-schools.gs> [2015. február 21.]
- Measures. Educational Leadership & Accountability.
<http://www.classmeasures.com/index.jsp> [2015. február 21.]
- Michigan Department of Education https://www.michigan.gov/documents/mde/Facts_About_Teacher_Certification_In_Michigan_230612_7.pdf [2015. január 14.]
- Mobile Digest of Education Statistics (2013) <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubinfo.asp?pubid=2014086> [2015. február 10.]
- National Center for Education Statistics <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=55> [2015. február 10.]
- National Education Association. www.nea.org. [2015. január 14.]
- Office of Superintendent of Public Education <http://www.k12.wa.us/certification/default.aspx> [2015. január 14.]
- Preparing America's Students for Success. Common Core State Standards Initiative. 2014. <http://www.corestandards.org/>

Teach tomorrow. A Complete Guide to Continuing Education for Teachers. <http://www.teachtomorrow.org/continuing-education-for-teachers/> [2015. január 14.]

U.S. Department of Education –<http://www2.ed.gov/nclb/methods/teachers/hqtflexibility.html> [2015. január 14.]

U.S. Department of Education <http://www.ed.gov/esea> [2015. január 14.]

US Department of Education <http://www.ed.gov/teachers-leaders> [2015. január 14.]

U.S. Department of Education <http://www.publicschoolreview.com/blog/public-school-vs-private-school> [2015. január 14.]

<http://teach.com/how-to-become-a-teacher/teacher-certification-tests>

<http://www.alleducationschools.com/education-careers/article/praxis-teaching-exams/>

http://study.com/educational_requirements_for_becoming_a_teacher.html

http://www.slate.com/articles/news_and_politics/map_of_the_week/2013/03/u_s_science_teachers_are_behind_in_training_degree_requirements.html

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE