

Szabó-Thalmeiner Noémi

Kompetencia alapú pedagógusképzés Romániában

Az utóbbi 30-40 évben világszerte különböző kísérleteket tettek a pedagógusképzés megújítására. Aktuálissá vált a megújítás igénye, mivel a gazdasági és társadalmi változások, a felgyorsult életritmus, az információk tömeges és gyors áramlása, a globalizáció megállíthatatlan folyamata szükségessé tette az oktatási-nevelési folyamat újragondolását, s ezzel egy időben az új igényeknek megfelelő felkészültségű pedagógus személyiségek kialakítását.

A *kompetencia alapú pedagógusképzés* igénye már az 1960–1970-es években megjelent, amikor az Amerikai Egyesült Államokban kidolgozták a CBTE (Competency-Based Teacher Education) modellt, melynek fő célja az volt, hogy körvonalazzák a pedagógusmesterség specifikus feladatait, illetve meghatározzák azt a minimális performanciaszintet, melynek meg kell felelniük a gyakorló pedagógusoknak (M. Diaconu 2002). A követelmények meghatározása egyfelől azért vált szükségessé, hogy megóvják a társadalmat az inkompetens pedagógusoktól, másfelől pedig, hogy utat mutassanak a pedagógusképzés, -továbbképzés, illetve az önfejlesztő pedagógusok számára, hogyan lehet elérni egy professzionális szintet a pedagógusmesterség terén. A professzionalizmus mint a pedagógusmesterséggel szemben támasztott igény szintén aktuálissá vált, hiszen csak ezáltal emelhető a szakma társadalmi elismertsége, s ezzel egy időben a pedagógusok szakma iránti elkötelezettsége.

Professzionalizmus a pedagógusszakmában

Mielőtt tovább haladnánk, álljunk meg, és írjuk körbe a *professzionalizmus* fogalmát a pedagóguskarrier szemszögéből. A szerzők többnyire egyetértenek abban, hogy a pedagógusszakma a művészet és mesterség határán mozog, hiszen fontos szerephez jut benne az intuíció, a kreativitás, az improvizáció (ami a művészet fő jellemzője), de vannak megtanulható elemei is: ismeretek, készségek, jártasságok (a mesterségre jellemző tulajdonságok). Mérlegre állítva a két jellemzőt a mesterség oldalára billen a mérleg nyelve (Sallai 1996, E. Păun 2002).

A fő kérdés tehát körülírni a pedagógusmesterség tartalmát. Sallai Éva (1996) meghatározása szerint a pedagógusmesterség „azoknak a teoretikus háttérrel egybefogott és átszőtt, a pedagógus személyisége által meghatározottan, sajátosan strukturált, viselkedésben megnyilvánuló ismereteknek, jártasságoknak, készségeknek, képességeknek, attitűdöknek az összessége, amelyek a gyerekek fejlődésének optimális segítéséhez szükségesek” (Sallai 1996, 11). Ennek a meghatározásnak a függvényében a pedagógusmesterség alábbi tartalmi elemeit sorolja fel:

- teoretikus háttér – ismeretek a világról, emberről, az ember fejlődéséről, tanulásról;
- bizalomteli légkör megteremtésének a képessége – a feltétel nélküli elfogadás, az empátia és a hitelesség, melynek feltétele az önzonosság, az önel fogadás;
- szaktudományi szempontból pontos, gazdag (szaktárgyi, lélektani, pedagógiai stb.) tudás, tanítástechnikai készségek (Falus 1998);
- szerepviselkedés-biztonság: kommunikációs ügyesség, rugalmas és gazdag viselkedésrepertoár, gyors helyzetfelismerés, konstruktív helyzetalakítás, erőszakmentes, kreatív konfliktuskezelés;
- együttműködés igénye és képessége: diákokkal, szülőkkel és kollégákkal;
- pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége, a kompetenciahatárok biztos felismerése;
- mentális egészség.

Külön jelentőséggel bír a reflektív gondolkodás, melyet ki kell alakítanunk a pedagógusokban, s melynek feltétele a nyitottság, a felelősségérzet és a nyíltszívűség.

Emil Păun (2002) túllép a mesterség fogalmán és a pedagógushivatás szakmaisága mellett érvel. Szerinte a mesterségek inaskodással elsajátíthatóak, vagyis a pedagógushallgató elleshetné egy gyakorlott pedagógustól a fogásokat. Anélkül, hogy tagadná a modellértékű pedagógusok mellett eltöltött gyakorlat jelentőségét, állítja, hogy a professzionalizmus feltételezi a jól körülírt ismeretek és képességek tárházát is. Azonban ez nem jelenti azt, hogy a pedagógusoknak csak rendelkezniük kell a leírt ismeretekkel és képességekkel, hanem fel is kell tudniuk használni ezeket alkotó módon, különböző tanítási helyzetekben. Ezért az ismeretek és képességek leírása mellett a pedagógusszakma professzionalista körvonalazása magában kell hogy foglalja a gondolkodási, értelmezési, hipotézisalkotó, anticipáló, döntési sémákat is.

A professzionalista pedagógus személyiség kialakulása hosszú folyamat: a pedagógusképzés során célként tűzzük ki a szakma gyakorlásához szükséges kompetenciák kialakítását, de ezek komplex jellege megkívánja az állandó fej-

lesztést, amely a továbbképzés során valósul meg. A gyakorlat során jelentkező problémák megoldása jelenti az előrehaladást a kompetenciák fejlődése terén, melynek során a pedagógus mozgósítja személyiségének intellektuális, kreatív és akarati oldalát. Mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a professzionista szakmagyakorlás alapvető feltétele, hogy az alapképzést és a továbbképzést egységes folyamatként értelmezzük és ennek függvényében szervezzük meg (Lucu 2004, 39).

A pedagógiai kompetencia és sztenderdek

Visszatérve írásunk eredeti céljára, a kompetencialapú pedagógusképzés bemutatására, írjuk körbe a kompetencia fogalmát.

A *kompetencia* szó a latin „competentia” – illetékesség, hatáskör, illetve „cometo” – „valamire képes” szavakból eredeztethető. Míg az előbbi a döntés folyamatára vonatkozik (valaki valamihez ért, képes dönteni az illető területen jelentkező problémás helyzetekben), a második a kivitelezés folyamatára utal. Ennek értelmében a kompetencia a személyiség komponensrendszere, meghatározott funkciót szolgáló képesség- és motívumrendszer, mely öröklött és tanult szabályok által meghatározottan működik (Nagy 2000, 32).

Nagy József (2000) négyféle kompetenciát különít el: a kognitív, szociális, személyes és speciális kompetenciát.

A *pedagógiai kompetencia* a speciális kompetenciák fogalomkörébe tartozik, ezáltal motívumok, speciális képességek, szokások, minták, készségek és ismeretek meghatározott rendszere, melyek elengedhetetlen feltételét képezik a pedagógusi szakma gyakorlásának. Nagy József értelmezéséből kiindulva a speciális kompetenciák hatékonyságának feltétele a kognitív kompetencia megfelelő fejlettsége, illetve a személyes és legfőképpen a szociális kompetencia megfelelő fejlődése.

A pedagógiai kompetencia hasonló meghatározására bukkantunk a romániai szakirodalomban is. Mihai Diaconu (2002) szerint a pedagógiai kompetencia tág értelemben a pedagógusnak az a képessége, hogy a nevelési folyamat tényezőinek és törvényszerűségeinek alapos ismerete révén képes megoldani a pedagógiai helyzeteket. Szűk értelmezésben a pedagógusnak az a képessége, hogy megfelelő szinten tudja ellátni a szakma által indukált feladatokat.

Falus Iván (2005) a kompetenciát úgy határozza meg, mint pszichikus képződmények olyan rendszerét, amely felöleli az egyénnek egy adott területre

vonatkozó ismereteit, nézeteit, motívumait, gyakorlati készségeit, ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. A pedagógiai kompetencia tehát tudás, nézetek (pszichikailag alátámasztott feltételezések, proposíciók a világról, amelyeket igaznak vélünk, s melyek befolyásolják döntéseinket, ítéleteinket [Falus 2001]), gyakorlati készségek ötvözete, mely lehetővé teszi, hogy a pedagógus egy adott területen sikeresen elláthassa feladatát. Fontos szerepet tulajdonít a diszpozíciónak is, annak, hogy a pedagógus elkötelezett legyen a fentiek alkalmazása iránt.

A pedagógiai kompetencia fogalmát összeveti a gyakorlati tudás („...olyan alapos tudás, amelyet a pedagógusok maguk alakítanak ki, s amely lehetővé teszi számukra a pedagógiai problémák felismerését, meghatározását, lehetséges megoldásaik előrelátását és végül, megoldásukat. Azaz a gyakorlatra ténylegesen ható tudás” [Falus 2005, 7]) fogalmával, s ennek eredményeként a pedagógiai kompetenciákat a gyakorlati tudás részének tekinti, egy-egy részterületen megnyilvánuló gyakorlati tudásnak.

A kompetencia szó szakkifejezésként a performancia szó társaként vált ismertté Chomsky munkássága folytán. Chomsky a nyelvi kompetenciát különbözteti meg a nyelvi performancia fogalmától. A kompetenciamodellek azt mutatják be, mit kell tudnia az embernek ahhoz, hogy úgy viselkedjen, ahogyan azt teszi, a performanciamodellek pedig annak leírásai, hogy az emberek aktuálisan hogyan cselekednek, hogyan viselkednek.

Ennek tudatában a pedagógiai kompetenciát úgy tudnánk meghatározni, mint egy pszichikus rendszert, mely lehetővé teszi, hogy az ember hatékony pedagógusként viselkedjen, ugyanakkor meg tudjuk állapítani egy-egy pedagógus performanciaszintjét azáltal, hogy felmérjük, majd értékeljük hatékonyságát. Két fontos feladatunk van tehát: megállapítani azt a pszichikus struktúrát, melynek kialakításával a pedagógus hatékony lehet – vagyis minden tanulót hozzá tud segíteni egyéni képességeinek maximális fejlődéséhez –, illetve kidolgozni azt a szempontrendszert (szttenderdeket), a felmérés és értékelés módszereit és eszközeit, melyek révén megállapítható egy pedagógus performanciaszintje.

Milyen területekre vonatkoznak a pedagógiai kompetenciák?

- Tantárgyi tudás
- Pedagógiai tartalmú tudás
- Tanulókkal és tanulással összefüggő tudás
- Oktatással és tanulásszervezéssel összefüggő tudás
- Az osztállyal és az iskolával összefüggő tudás
- Tantervvel, taneszközökkel összefüggő tudás
- A tanulók értékelésével összefüggő tudás

- A tanítás értékelésével összefüggő tudás
- Rutinok (adminisztráció)

Ahhoz, hogy a pedagógus, illetve a pedagógushallgató tudja, milyen követelményeknek kell megfelelnie, szüksége van egy kompetencialistára, kidolgozott sztenderdekre, melyek objektíven és aprólékosan leírják azt a pedagógusi ismeretrendszert, viselkedést, hozzáállást, attitűdöt, mellyel egy gyakorló, illetve kezdő pedagógusnak rendelkeznie kell.

A *sztenderdek* tehát a kompetenciák szintjeit fogalmazzák meg, kellően specifikusak, explicitek és értékelhetők, világos alapot szolgáltatnak a képzés megbízható, konzisztens odaítéléséhez (Falus 2005).

A sztenderdek összeállítása komoly kutatásokon alapszik. Az Amerikai Egyesült Államokban 1987-ben a kormány létrehozott két szervezetet abból a célból, hogy meghatározzák a szakképzett tanárokkal (NBPTS – National Board for Professional Teaching Standards) és a kezdő tanárokkal (INTASC – Interstate New Teacher Assessment Support Consortium) szemben támasztott követelményeket (Falus 2005, 12).

Azonban a sztenderdek kialakítása hosszú folyamat eredménye volt. 1989-ben többszöri találkozások és csoportmunka révén kidolgozták és megjelentették azt a 39 oldalas dokumentumot, melynek címe: „Mít kellene hogy tudjanak, és mire kellene, hogy képesek legyenek a tanárok”. Az említett munka meglete fontos volt a további részletek kidolgozásánál, ugyanis ebben a dokumentumban állapították meg az alapkövetelményeket. A dokumentum összeállításakor az alábbi öt alapelvet követték:

1. A tanárok a gyerekek és tanulásuk elkötelezettjei.
2. A tanárok jól ismerik a tárgyat, amit tanítanak, és a módot, mellyel hozzáférhetővé tehetik a tanulók számára.
3. A tanár felelős a gyerekek tanulásának megszervezéséért és a tanult ismeretek monitorizálásáért.
4. A tanár rendszeresen reflektál a saját munkájára és tanul a saját tapasztalataiból.
5. A tanár tagja a tanulóközösségnek (J. A. Kelly 2002).

A továbbiakban korcsoportok és tantárgyak szerinti munkacsoportokat alakítottak ki, melyek mindegyike kidolgozta, lebontotta, kipróbálta, majd újra-értékelte és javította a kidolgozott sztenderdeket. A sztenderdek kidolgozásánál széles pedagógusréteget kérdeztek meg, s a munkacsoportokban nemcsak egyetemi tanárok voltak, hanem hatékony gyakorló pedagógusok, iskolaigazgatók is. A kidolgozott követelmények jóvoltából kialakulhatott egy objektív értékelési rendszer, melynek segítségével reálisan felmérhetik a pedagógusok hatékony-

ságát, illetve explicit módon fogalmazhatják meg igényeiket a pedagógushallgatókkal szemben.

Példaként az Amerikai Egyesült Államokban az INTASC által kidolgozott tanári sztenderdeket mutatom be, hiszen a pedagógusképzés számára ez irányadó lehet:

1. *A tantárgy ismerete*

A tanár tisztában van az általa tanított tárgy(ak) alapvető fogalmaival, megismerési eszközeivel és struktúrájával, és képes olyan tanulási tapasztalatokat szervezni, amelyek a tanulók számára is értelmezhetővé teszik a tárgy ezen aspektusait.

2. *Az emberi fejlődés és tanulás-ismeret*

A tanár tisztában van a gyerekek fejlődésének és tanulásának sajátosságaival, képes olyan tanulási lehetőségeket teremteni, amelyek elősegítik a gyermekek intellektuális, szociális és személyes fejlődését.

3. *Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez*

A tanár tisztában van a tanulók eltérő tanulási képességeivel, megközelítésmódjával, s ezekhez igazodó oktatási helyzeteket teremt.

4. *Többféle oktatási stratégia alkalmazása*

A tanár az oktatási stratégiák széles körét ismeri és alkalmazza, amelyek előmozdítják a tanulók kritikus gondolkodásának, problémamegoldásának és tevékenységének fejlődését.

5. *Motivációs és tanulás-szervezési készségek*

A tanár tisztában van az egyéni és csoportos motiváció jelentőségével, és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas interakciónak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önmotiválásnak.

6. *Kommunikációs készségek*

A tanár felhasználja a szóbeli, nonverbális és médiakommunikációs technikákat a tanulók aktív felfedezésének, együttműködésének és a támogató osztálytermi interakciónak az előmozdítására.

7. *Tervezési készségek*

A tanár a tanítást a tantárgy, a tanulók, a közösség és a tantervi célok ismeretére alapozva tervezi.

8. *A tanulás értékelése*

A tanár tisztában van a formális és nem formális értékelési stratégiákkal, és ezeket alkalmazza is a tanulók folyamatos intellektuális, szociális és fizikai fejlődésének előmozdítása érdekében.

9. *Szakmai elkötelezettség és felelősség*

A tanár olyan reflektív gyakorlati szakember, aki folytonosan értékeli saját döntéseinek és cselekvéseinek másokra (gyerekek, szülők, kollégák) gyakorolt hatását.

10. *Együttműködés*

A tanár igyekszik kapcsolatot teremteni kollégáival, a szülőkkel és a környező társadalom különféle képviselőivel annak érdekében, hogy a tanulók számára kedvező feltételeket teremtsen, és tanulásukat elősegítse. (Campbell és mtsai 2000, idézi Falus – Kimmel 2003, 62–63)

A sztenderdek kidolgozása minden állam külön feladata, hiszen a kulturális, társadalmi hagyományok országonként különböznek, így eltérő lehet a tanárokkal szemben állított követelményrendszer is.

Angliában az alábbi kompetencialistát készítették el:

1. tudás és megértés;
2. tervezés, tanítás és tanulásszervezés;
3. figyelemmel kísérés, értékelés, rögzítés, felelősségvállalás;
4. egyéb szakmai kívánalmak. (Standards for the Award of Qualified Teacher Status – TTA, 1998)

A felsorolt kompetenciák további lebontása szükséges ahhoz, hogy megfelelő támpontot nyújtsanak a pedagóguspályára készülő hallgatónak, illetve az önmagát továbbfejleszteni szándékozó pedagógusnak.

Például a *Tervezés, tanítás, tanulásszervezés* keretén belül többek között az alábbi elemeket különíthetjük el (J. E. Ormrod 1998, idézi M. Diaconu 2002, 28–29). A pedagógus:

- Világos célokat tűz ki a tanulók teljesítményének javítása érdekében, figyelemmel kíséri a tanulók valamely cél elérésére irányuló tevékenységét, a céloknak megfelelő tanítási stratégiákat alkalmaz.
 - A célok kitűzésekor figyelembe veszi a tanulók fejlettségi szintjét és a közösség elvárásait.
 - A megfogalmazott célokat műveletesíti, a tanulók számára hozzáférhetővé teszi.
- Tervezéskor figyelembe veszi a tanulók sajátos igényeit, úgy tervez, hogy minden tanuló elérhesse saját lehetőségeinek maximumát függetlenül a nemi, etnikai különbségektől.
- Bemutatja azt az elvárt performanciaszintet, mely a tanulók számára elérhető.
- A tanulók mindennapjaihoz, valós élethelyzeteihez kapcsolódó tanulási tapasztalatokat szervez.

- Igyekszik alkalmazkodni a tanulók különbözőségéhez: különböző didaktikai eszközöket, oktatási stratégiákat alkalmaz a tanulók életkora, felkészültsége, kulturális értékei és speciális nevelési igényeinek megfelelően.
- Megfelelő munkalétkört alakít ki és tart fenn az osztályban, mely segít a tanulás iránti belső motiváció fenntartásában. Ez a tulajdonság többek között az alábbi kompetenciákat feltételezi:
 - az osztály elrendezése, megfelelő fizikai környezet kialakítása, mely elősegíti a pedagógus és a tanulók közötti interakciót;
 - a tanulókkal együttműködve közös szabálylistát alakít ki;
 - fegyelmezéssel kapcsolatos kompetenciák stb.
- Bátorítja a tanulókat a különböző szociális interakciók megvalósításában.
- Megfelelő szabályok és elvárások segítségével megteremti az eredményes tanulás feltételeit.
- Elősegíti a tanulók kognitív folyamatainak fejlődését, megtanítja a tanulóknak az információk feldolgozását és kezelését.
- Lényegkiemelésre és megőrzésre tanítja a gyermekeket, mely feltételezi, hogy a pedagógus is rendelkezzen ezzel a képességgel.
- Érdekes, stimuláló feladatokat biztosít a tanulók számára, melyek elősegítik értelmi fejlődésüket.
- Komplex intellektuális tevékenységekbe vonja be a tanulókat.
- Állandóan követi a tanulók fejlődését, és figyeli a kitűzött nevelési célok megvalósításának mértékét.

A sztenderdek kidolgozása és lebontása óriási előrelépést jelent a pedagógusképzés és pedagógus-továbbképzés számára. A pedagógus személyiséggel szemben támasztott követelmények eddig is léteztek, de nem voltak ennyire aprólékosan kidolgozva, illetve többnyire az ismeretek, esetleg a tanítástechnikai készségek szintjére korlátozódtak. Természetesen a pedagógusképzésben dolgozó szakemberek az elsajátítandó ismeretek mellett más követelményeket is támasztottak (tanak) a hallgatókkal szemben (ez főleg a pedagógushallgató személyiségére vonatkozott[ik]), de ez tanáronként változott(ik), illetve implicit módon jelentkezett(ik): hiányoztak(nak) a konkrétan megfogalmazott, a pedagógusképzők és a pedagógushallgatók számára pontosan leírt elvárások.

Pedagógusképzés és -továbbképzés Romániában

Leszűkítve a témát a hazai oktatásügyre, a továbbiakban a *romániai törekvéseket* mutatom be a pedagógusi sztenderdek kidolgozása terén.

Az európai országok pedagógusképzése, illetve a társadalmi változások figyelembevételével az 1990-es években a hazai pedagógusképzési rendszer alapvető változásokon ment keresztül. Ezeket a változásokat mutatja be Romița Iucu (2004, 24–25) az alábbi táblázat segítségével.

A romániai pedagógusképzés változásai

	Hagyományos	Aktuális
Korosztály	Korai képzés	Nyitott képzés – felnőttoktatás
Képzési szint	Egyetem előtti / felsőoktatás	Egyetem / egyetem utáni
Képző intézmények	Líceumok és egyetemek	Egyetemek – rövid és hosszú távú képzési formák
A szakmai kompetenciák profilja	Szakmai készségek, jártasságok – elméleti, absztrakt jellegű megközelítés	Szakmai kompetenciák, sztenderdek – gyakorlati, pragmatikus megközelítés
Curriculum	Előre meghatározott, kötelező jellegű	Rugalmas, nyitott az opcionális tantárgyak iránt, kreditrendszer alapú
Képzési stratégiák	Bemutatáson alapuló tanítás-tanulás	Analízis, szintézis, transzfer, problémamegoldás, interaktív képzés
Szervezési formák, munkaformák	Frontális, közösségre irányuló	Egyéni, csoportos, interaktív
Értékelés	Akadémiai jellegű, írásbeli vizsgák	Portfólió és kompetencia alapú alternatív értékelési stratégiák
Tanúsítvány	Egyszerű – igazolás, tanúsítvány	Komplex – diploma
Akadémiai / szakmai mobilitás	Akadémiai, egyetemi jellegű mobilitás	A egyetemi kreditrendszer biztosítja az egyetemi és szakmai mobilitást
Motiváció	Domináns a külső jellegű motiváció	Belső motiváció – szakmai érdeklődés
Hangsúlyok a képzés terén	Magatartás-, képességfejlesztés	Attitűd – reflexió központú
Sajátos megközelítésmód	Képzés – „teacher training”	Nevelés – „teacher education”

A táblázat alapján megfigyelhető, hogy a pedagógusképzés egyre inkább az élethosszig tartó (permanens) tanulás elméletére támaszkodik, így a pedagógusképzésért ma már főleg a felsőoktatási intézmények felelősek (kivételt képez a tanítóképző líceum, mely négyéves képzés keretében még ma is képez óvodapedagógusokat, tanítókat). A képzés tartalmára a nyitottság, a rugalmasság jellemző, a szakmai profil körülírására a szttenderdeket és kompetenciákat fogják felhasználni. Jellemző az alternatív értékelési stratégiák és interaktív képzési módszerek alkalmazása, valamint a reflexív tanár nevelésére való törekvés. A felvázolt változások irányadó jellegűek minden pedagógusképzésben dolgozó tanár számára, bár a gyakorlatban megvalósuló képzés tanulmányozása során észrevehetjük, hogy a valóságban még nem történt meg a tökéletes váltás. Az elméleti koncepció gyakorlatba ültetése és alkalmazása időigényes feladat és körültekintő szervezőmunkát igényel.

Mivel a pedagógusképzés és továbbképzés egységes folyamatként való kezelése növelheti a képzés hatékonyságát, vizsgáljuk meg a pedagógus-továbbképzésben megfigyelhető változásokat is (Iucu 2004, 25).

A romániai pedagógus-továbbképzés változásai

	Hagyományos	Aktuális
Korosztály	Meghatározott és megkövetelt időintervallumok léteznek.	Folyamatos felnőttoktatás
Motiváció	Egyéni motiváció	A továbbképzés közösségi projekt, a pedagógus ugyanis egy oktatási rendszer szerves része.
Képzési szint	Egyetem előtti / felsőoktatás	Egyetem utáni – nyitott az egyetem utáni és a magiszteri képzési formák felé.
Képző intézmények	Líceumok és egyetemek	Intézmények – akkreditált továbbképzési programokat felajánló intézmények
A szakmai kompetenciák profilja	Megszokott szakmai készségek, jártasságok – elméleti, absztrakt jellegű megközelítés	Szakmai kompetenciák, szttenderdek – gyakorlati, pragmatikus megközelítés
Curriculum	Előre meghatározott, kötelező jellegű	Rugalmas, nyitott az opcionális tantárgyak iránt, kreditrendszer alapú
Képzési stratégiák	Bemutatáson alapuló tanítástanulás	Analízis, szintézis, transzfer, problémamegoldás, interaktív képzés
Szervezési formák, munkaformák	Frontális, közösségre irányuló	Egyéni, csoportos, interaktív

Értékelés	Reproduktív jellegű, az adminisztratív elemek kerülnek előtérbe.	Portfólió és kompetencia alapú alternatív értékelési stratégiák
Tanúsítvány	Egyoldalú, szétszórt, különböző kritériumok alapján.	Folyamatos, kumulatív (kreditrendszer és sztenderd alapú)
Akadémiai / szakmai mobilitás	Gyenge, a régiség a döntő tényező.	A kreditrendszer biztosítja a dinamikus előrehaladást a szakmai karrierben.
Hangsúlyok a képzés terén	Magatartás-, képesség-fejlesztés	Attitűd – reflexió központú
Sajátos megközelítésmód	Képzés – „teacher training”	Nevelés – „teacher education”

A pedagógus-továbbképzés változásait követve hasonló irányú törekvéseket figyelhetünk meg, mint a pedagógusképzés terén: az élethosszig tartó tanulás (lifelong learning), a kreditrendszer alapján történő dinamikus előrelépés, a sztenderdek alapján történő képzés és megmérettetés kerül előtérbe. A továbbképzés nyitott a különböző intézmények által kínált akkreditált programok iránt, ezáltal nagyobb lehetőséget biztosít az egyéni és intézményi elvárások kielégítésének.

A két táblázat összehasonlítása során megállapíthatjuk, hogy a változások egységesek, hasonló szemléletmódot követnek az alap- és továbbképzés terén, mely megfelelő táptalajt biztosít a két képzési forma egységes folyamatként való kezeléséhez. A gyakorlatban megfigyelt változások arról tanúskodnak, hogy a továbbképzés terén több előrelépés született, mint az alapképzés terén. Létrehozták a továbbképzésért is felelős *Egyetem előtti oktatásban dolgozó pedagógusok képzésének központját* (Centrul de formare a personalului din învățământul preuniversitar [CNFP]), mely alárendelt intézménye a Nevelési és Kutatási Minisztériumnak. Számos továbbképzési program került fel a választékok piacára, kidolgozták és minisztériumi rendelettel jóváhagyták a továbbképzési sztenderdeket.

Romániában 1999–2004 között több *empirikus kutatást* végeztek annak érdekében, hogy feltárják a pedagógusképzés, pedagógus-továbbképzés és az oktatási vezetők képzésével szemben támasztott igényeket, illetve a jelenlegi képzés megítélését. (Iucu–Pănișoara 1999, 2000; Szabó-Thalmeiner Noémi 2005).

A kutatások eredményeként a jelenlegi pedagógusképzés alábbi hiányosságait állapíthatjuk meg (Iucu 2005, 30):

- hiányzik a pedagógusok hatásos motiválása a pedagógusi karrierre;

- a tantervben a pszichológiai és pedagógiai jellegű tantárgyak marginális helyet foglalnak el a szaktudományos tárgyakkal szemben;
- nagyon kevés időt szán a pedagógiai gyakorlatra, éppen ezért nem is lehet hatékony;
- a pedagógusi képzés felosztott, a tantárgyak időben szétszórta, nincs lehetőség egy egységes látásmód kialakítására;
- a Tanárképző Intézet nem válogatja meg hallgatóit, bárki részt vehet a pedagógusképzésben, függetlenül attól, hogy milyen képességekkel rendelkezik;
- a pedagógusképzés végén a hallgatók igazolást kapnak arról, hogy elvégezték a Tanárképző Intézet kurzusait, de nem mérik fel szaktudásukat, képességüket a pedagógusi hivatás gyakorlására;
- szervezeti nehézségek is vannak, tisztázatlan az egyes órák szaktanszékekhez sorolása, különböző tanszékek vesznek részt a képzésben;
- tisztázatlan a hallgatók száma szerinti könyvelés, gond van a mentor tanárok fizetésével.

A szerző javaslatokat tesz a Tanárképző Intézetek és a pedagógusképzés megújítására vonatkozóan. A tanárképzés számára az egyetem utáni egyéves képzést tartja a legmegfelelőbbnek. Ennek következtében csak azok vehetnének részt a képzésben, akik már rendelkeznek licencdiplomával, és sikeresen teljesítenek egy attitűd- és kompetencia vizsgálaton. A két féléves képzés tanári magiszteri diplomával zárulna.

Sok esetben a pedagógusképzésben részt vevő tanárok, mentorok alulfizetése okoz gondot. A szervezeti nehézségeket megoldaná, ha normáznák a módszertanos/mentor tanárok óráit, mivel így lehet csak a munkájuknak megfelelő fizetést adni. A pénzügyi nehézségeket oldaná, ha emelnék az egy hallgatóra eső költségvetési indexet is.

A tanulmányok befejezésekor a hallgatóknak be kellene mutatniuk egy portfóliót, és vizsgatanítást kellene tartaniuk. A sikeres vizsga esetén a hallgatók Tanári Oklevelet kapnának, melyen feltüntetnék a szakmai kompetenciájuk szintjét is.

A fenti kutatásokkal összhangban a Minisztérium pontokba foglalta a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítására vonatkozó javaslatait (Education Policy Note – Raportul B.M. nr. 24353-18.06.2002. – selecție de articole privind formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în România) (ld. Iucu 2005, 8). A felsoroltakból emelünk ki néhány, a témánk szempontjából releváns megállapítást.

- A véglegesítő vizsgára az egyetem, főiskola befejezése után két évvel, de maximum öt éven belül kell jelentkeznie a kezdő pedagógusnak. A kezdeti nehézségek ellensúlyozása érdekében szükséges a mentor-program bevezetése, melynek jóvoltából az első két évben a kezdő pedagógus mellett lenne egy tapasztalt tanár, aki segítséget nyújt bármilyen tanítással, az oktatási intézménybe való beilleszkedéssel kapcsolatosan.
- Jelenleg a véglegesítő vizsga elméleti írásbeli vizsgát jelent, mely nem mutatja meg a pedagógus hatékonyságát a tanítás terén. Szükség lenne a képzést követő kétéves gyakorlóidő bevezetésére, melynek során a kezdő pedagógus portfóliót állít össze a kidolgozott sztemdekek alapján. Így lehetővé válna a pedagógus szakmai kompetenciájának az értékelése. Ugyanakkor összhangba kellene hozni a címzetes állások betöltéséért rendezett versenyvizsgát a véglegesítő vizsgával úgy, hogy a kettő fedje egymást.
- A pedagógusképzés nagy hiányossága, hogy nem készíti fel a pedagógusokat a Nemzeti Tanterv által megkövetelt tartalom tanítására és képességek kialakítására. A egyetemek autonómiát élveznek az előadások tartalmának összeállításánál, a programok kidolgozásánál, de ez nincs összhangban a pedagógusokkal szemben támasztott igényekkel. Ugyancsak háttérbe szorul a transzdiszciplináris ismeretek közvetítése, melyek tanítását a Nemzeti Alaptanterv megköveteli. A tartalom összeállításakor egyeztetni kellene az állam, az iskola, a tanárok és az egyetemi tanárképző intézmények között.
- A pedagógusképzés akkor lesz sikeres, ha a pedagógusképzés során az egyetemek figyelembe veszik a jövődöbeli pedagógusok igényeit.
- A pedagógusképzés reformja magába kellene hogy foglalja az alábbiakat.
 - Képességfelmérő vizsga alapján megválogatni a pedagógusképzésben részt vevő hallgatókat, ezáltal biztosítani, hogy a végzősök rendelkezzenek a jó pedagógusra jellemző képességekkel.
 - A pedagógusképzés tartalmát összhangba hozni a Nemzeti Alaptanterv elvárásaival, hogy az iskolák biztosak legyenek abban, amit a kezdő pedagógus tud.
 - Megnövelni a pedagógiai gyakorlat időtartamát, hogy a pedagógushallgató szembesülhessen az osztályban jelentkező problémahelyzetekkel.

- Egységesíteni a pedagógusképzést a tanulmányok befejezését követő kétéves gyakorló idővel, s az értékelés történjen egy közös, azonos követelményeket támogató portfólió alapján.
 - A véglegesítő vizsga átgondolása úgy, hogy a hangsúly a performanciára essen, és ne teljes mértékben az elméleti ismeretekre. A vizsga a portfólió értékelése legyen a kidolgozott tanári, tanítói szttenderdek alapján.
 - A véglegesítő vizsga az iskolák hatáskörébe tartozzon, az első gyakorlóév során értékeljék a pedagógus nyelvi és számítógépezkezői kompetenciáit, majd a második év során a pedagógust közösen értékeljék az egyetemi központ és a mentor által összeállított jelentés alapján. A portfólió értékelése a pedagógusi szttenderdek alapján történjen, figyelembe véve a pedagógus osztályon belüli tevékenységét.
 - Szorosabb kapcsolat kialakítása a pedagógusképzés – gyakorlóidő – pedagógus-továbbképzés között.
 - Szoros kapcsolat kialakítása az egyetem és iskolák között, mely elősegítené az empirikus kutatások megvalósítását és a gyakorlati munka hatékonyságának növelését.
- A jelenlegi rendszerben az egyetemek határozzák meg a véglegesítő, a II. és I. fokozat elnyeréséért lebonyolított vizsgák tartalmát. Ez a tartalom konzervatív, az elméleti tantárgyakat veszi alapul. Sok tanár szükségesnek tartja a változtatást, a fejlődést.
 - A továbbképzési programok figyelembe kellene venni az iskolák és a tanárok szükségleteit is. A továbbképzések központi (minisztériumi, tanfelügyelőségi) és helyi (iskolai) forrásokból legyenek támogatva. A továbbképzési programok piaca legyen nyitott a civil szervezetek, egyesületek felé is, ezáltal az iskola és a pedagógus saját igényeinek megfelelő továbbképzési programok közül választhat.
 - Külön figyelmet kell fordítani a szakképzetlen tanárookra. Megfelelő szakmai segítséggel, továbbképzésekkel és sikeres munka esetén hosszabb időtartamú szerződések megkötésével növelni lehetne hatékonyságukat, a szakma iránti elkötelezettségüket.
 - Külön kell foglalkozni az oktatási intézmények vezetőinek képzésével. A vezetők nemcsak az oktatási reformokkal kell hogy tisztában legyenek, de eredményesen kell motiválniuk az intézmény pedagógusait, és intézményükben közösséget kell formálniuk.
- A kutatások, a minisztériumi jelentések tanúsága szerint a pedagógusképzés és -továbbképzés megújítása jó irányba halad. Az elképzelések össz-

hangban vannak az európai alapelvekkel is. A következő feladat az elméleti elképzelések gyakorlatba ültetése, megvalósítása.

Bibliográfia

- Diaconu, Mihai 2002. Competențele profesiei didactice. In *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. Coord. Lucia Gliga, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor. București, 26–35. p.
- Falus Iván 1998. A pedagógus. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, 97–114. p.
- 2001. Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Osiris, 213–231. p.
- Falus Iván – Kimmel Magdolna 2003. *A portfólió*. [Oktatás-módszertani Kiskönyvtár] Gondolat, 59–80. p.
- Falus Iván 2005. Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In *Pedagógusképzés*. 2005/1 sz. 5–15. p.
- Gliga, Lucia (coord.) 2002. *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București, 26–35. p.
- Iucu, Romiță 2004. *Formarea cadrelor didactice – Sisteme, politici, strategii*. Humanitas Educational, București.
- 2005. *Formarea cadrelor didactice*. București, 4. p.
- Iucu, Romiță – Pănișoara, Ovidiu 1999. *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 1*. Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar – Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București.
- Iucu, Romiță – Pănișoara, Ovidiu 2000. *Formarea personalului didactic – raport de cercetare 2*, Proiectul de reformă al învățământului preuniversitar – Consiliul Național pentru Pregătirea Profesorilor, București
- Kelly, James A. 2002. Drumul către standardele predării. In *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. Coord. Lucia Gliga, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, București, 39–60. p.
- Nagy József 2000. *XXI. Század és nevelés*. Budapest, Osiris.
- Păun, Emil 2002. Profesionalizarea activității didactice. In *Standardele profesionale pentru profesia didactică*. Coord. Lucia Gliga, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru pregătirea profesorilor, București, 20–23. p.
- Sallai Éva 1996. *Tanulható-e a pedagógusmesterség?* Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- Szabó-Thalmeiner Noémi 2003. A romániai magyar tanítóképzés megújításának lehetőségei a minőség jegyében. In *Magiszter – Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata*. I. évf. 1. sz. Csíkszereda, Magister.
- 2004. A romániai pedagógus-továbbképzés aktuális helyzete. In *Pedagógusképzés*. Budapest, 2004/1. sz. 107–115. p.

— 2005. Az erdélyi magyar tanár- és tanítóképzés összehasonlító vizsgálata. In *Magiszter – Pedagógusok szakmai-módszertani folyóirata* III. évf. 2. sz., Csíkszereda, Magister, 19–56. p.

*** *Továbbképzési szándékok az egyetem előtti oktatásban betöltött didaktikai funkció, vezető, irányító és ellenőrző funkció számára*, 2004. Nevelési és Kutatási Minisztérium Miniszteri Kabinetje – 5660/22.12.2004-es számú Miniszteri Rendelet (România, Ministerul Educației și Cercetării, Cabinet Ministru: *Ordin, privind aprobarea standardelor de formare continuă pentru funcțiile didactice și funcțiile de conducere, de îndrumare și control din învățământul preuniversitar.*)