

Az önértékelés szerepe a finn pedagógusok szakmai fejlődésében

Zagyváné Szűcs Ida, angol nyelv és irodalom szakos gimnáziumi tanár

Egri Dobó István Gimnázium

3300 Eger Széchenyi út 19.

e-mail: szida5@gmail.com

Tel: +36 209 511 006

Összefoglaló

A 2000-es évek eleje óta nemzetközi mérések eredményei bizonyítják a finn oktatási rendszer eredményességét. Több kutató is megpróbálta leírni, hogy mi lehet a finn csoda titka. Cikkünk a pedagógusok szakmai fejlődése, azon belül pedig annak motorja a szakmai önértékelés szempontjából kívánja feltárni a lehetséges okokat rávilágítva olyan összefüggésekre, mint a szakmai önállóság hatása a pedagógusok elhivatottságára, kreativitására és innovációra való hajlamára, továbbá a pedagógusok és intézményük szakmai fejlődésének az egymással való kapcsolatára. Hivatalos dokumentumok és tudományos munkák elemzésén alapuló következtéréseink segítséget nyújthatnak a magyar oktatási rendszer továbbfejlesztéséhez.

Kulcsszavak: *szakmai fejlődés, autonómia, szakmai elkötelezettség, önértékelés*

Abstract

Results of international assessment programmes have proven the efficiency of the Finnish Education System since 2000. A lot of researchers have tried to find the secret of the Finnish miracle. Our attempt is to explore possible explanations focusing on the Teacher's Professional Development and its core procedure Self-assessment. By analysing official documents and research works connected with the topic, several relationships have been revealed such as the one between teachers' autonomy and creativity, willingness to innovate, and the interdependence of personal and institutional professional development. Our conclusions can contribute to the development of the Hungarian educational system.

Keywords: *professional development, autonomy, professional commitment, self-assessment*

1. Bevezetés

A finn oktatási rendszer eredményességét évek óta a nemzetközi méréseken (PISA 2012 és 2015) elért tesztek eredményei igazolják. Sokan sokféle módon próbálták meg leírni, vajon miben rejlik a „finn csoda” titka. Jelen írás célja feltárni, hogy a pedagógusok szempontjából van-e kézzel fogható tulajdonság, jellemző, amely ehhez az eredményességhez vezetett. Pontosabban fogalmazva a pedagógusok szakmai önfejlesztéséből kiindulva, milyen tényező, vagy tényezők hatnak direkt vagy indirekt módon a diákok fejlődésére. Elemzésünk középpontja a pedagógusok szakmai önfejlesztése, azon belül az szakmai önértékelése. Módszerünk a témával kapcsolatos hivatalos dokumentumok és tanulmányok elemzése. A

szakmai önértékelés vizsgálatokor nem tekinthetünk el a pedagógusokat körülvevő társadalmi és oktatási környezettől, attól, hogy az itt megfogalmazott érdekek érvényesülésére milyen lehetőségeket biztosít a tanárképzés és a pedagógusképzés számára a szakmai önfejlesztés vonatkozásában. Következtetéseink hozzájárulhatnak néhány olyan kézzelfogható javaslat megfogalmazásához, amelyek a magyar pedagógusok szakmai munkája színvonalának növelését szolgálhatják.

2. A szakmai fejlődés fogalma

A pedagógusok minőségi munkájának elengedhetetlen feltétele a folyamatos szakmai fejlődés (Professional Development). A fogalom leírására többféle definíció is született. A kutatók értelmezése szerint a pedagógus szakmai fejlődése folyamatok sorozata, amely a diplomaszerezés után végigkíséri a pedagógust egész pályája során, egészen addig, amíg nyugdíjba nem vonul (Niemi, 2015). Az Európai Bizottság szerint a pedagógusok szakmai fejlődését egy háromfázisú modell kell, hogy támogassa:

- a tanárképzés szakasza, amelyben cél a felkészülés a pedagógus pályára,
- az indukciós szakasz (diplomaszerezés után 3-5 év), amelynek során a frissen végzett pedagógus szembesül a valósággal, amely egyfajta sokkhatásként éri őt, s amelyben egy speciálisan felkészített mentor segítheti őt a kezdeti nehézségek leküzdésében,
- a szakmai fejlődés szakasza, amikor a kezdeti nehézségek leküzdése után kiteljesedés valósul meg a pályán (Európai Bizottság, 2010).

A szakmai fejlődés vonatkozásában több kutató is hangsúlyozza egyrészt a folyamatosságot (Conway és mtsai., 2009; Livingston, 2012), másrészt ezen felül a folyamatos szakmai támogatás szerepét (Livingston és Shiach, 2010). Schwille és Dembélé (2007) szerint szükséges egy átfogó rendszer kidolgozása annak érdekében, hogy a pedagógusokat segítsük szakmai fejlődésükben. Ugyanakkor, nem tekinthetünk el a pedagógust körülvevő szakmai környezet meghatározó szerepétől, amelyen, a pedagógus, mint egy szűrőn átengedi azokat az ismereteket, amelyeket elsajátított egy-egy továbbképzésen. Feiman-Nemser (2001) valamint Livingston és Shiach (2010) szerint a folyamatos szakmai fejlődés elengedhetetlen feltétele a tanárképzés során elsajátított kutatás iránti igény és készségek, valamint a reflektív gyakorlat. Ekkor szükséges kialakítani azt a kritikai gondolkodásmódot, amely segíti a pedagógust

abban, hogy saját szakmai fejlődéséért felelősséget vállaló értelmiségivé váljon. A finn oktatási rendszerben kiemelt figyelmet fordítanak a pedagógusok szakmai fejlődésére. A sokféle támogató program mellett meg kell említenünk a szakmai önértékelést, amely a szakmai fejlődés motorja. Logikus kérdésként merült fel bennünk, hogy az önértékelés (self-assessment) hogyan és miért tölti be ezt a szerepet.

3. Társadalmi és szakmai környezet

A finn pedagógusok szakmai önértékelését és annak a szakmai fejlődésben játszott kiemelt szerepét akkor érthetjük meg igazán, ha a finn társadalmi és az oktatási rendszerben értelmezzük a pedagógus státuszát. Az Európai Unión belül a finn pedagógusok nem tartoznak a legjobban fizetett értelmiségiek közé (*Schleicher, 2012*). Nincs Finnországban olyan előmeneteli rendszer, mint amilyen a magyar életpálya modell. A tapasztaltabb és ambiciózusabb pedagógusok pályáznak iskola vezetői pozíciókra, illetve szaktárgyi szakértői pozíciókra. A többi pedagógus számára nincsenek előmeneteli fokozatok. Mégis a fiatalok közül sokan szeretnének pedagógus pályára menni.

Az OECD 2013-as jelentése szerint két fogalommal írhatjuk le a finn pedagógus helyzetét, mint értelmiség, ezek pedig az *autonómia* és a *magas szintű szakmai tudás*. Az Oktatási Minisztérium és a Finn Nemzeti Oktatási Hivatal (National Board of Education) széleskörű önállóságot biztosít a nemzeti alaptanterv elvárásainak helyi tantervekbe történő átültetésébe, az iskolák pedig autonómiát biztosítanak pedagógusaiknak a helyi tanterv megvalósításában, fejlesztésében, különös figyelmet fordítva a diákok differenciált fejlesztésére. E magas szintű bizalmat támasztja alá, hogy nincsenek standardizált tesztek. A pedagógusok aszerint értékelik a diákokat, hogy önmagukhoz képest mennyit fejlődtek. Magukat a pedagógusokat sem külső elvárások mentén értékelik. A tanítás minőségét a kimeneti eredmények mutatják és ezeket maguk az iskolák követik nyomon. A viszonyítás alapja a helyi tanterv követelményei, valamint az a minőségi szakmai munka, amely a diákok egyéni igényeihez igazítja a nevelő, oktató munkát. Ez az autonómia a pedagógusok számára nagyfokú felelősséget biztosít saját szakmai munkájuk elvégzésében, másrészt ösztönzi őket arra, hogy újításokat alkalmazzanak diákjaik támogatására. Mindennek következtében lehetőség nyílik a helyi tanterv továbbfejlesztésére fókuszálva a helyi közösség és a diákok igényeire. Az autonómia tehát ösztönzi a kreativitást, az innovációt, az együttműködést, továbbá a pedagógusok magukénak érzik az iskolát. A finn oktatási rendszer célja olyan intelligens

emberek nevelése, akik motiváltak arra, hogy elsajátított készségeiket célszerűen felhasználják a társadalmi és egyéni fejlődésük érdekében. Nem recepteket kívánnak adni a boldogulásra, hanem sokkal inkább arra ösztönzik a diákokat, hogy saját maguk dolgozzanak boldogulásukon. A szakmai autonómia, valamint a magas színvonalú szakmai tudás kiszámítható pályáivet ad a gyakorló pedagógusok számára. Ez biztonság sok fiataalt vonz a pályára.

4. A szakmaiság finn értelmezése és az azt támogató környezet

A magas szintű szakmaiságra való igény kialakítására már a pedagógusképzés során törekednek a képző intézmények. A szakmaiság egyrészt jelenti a szakmai tudást, amely magában foglalja szaktárgyi, pedagógiai és szakmódszertani tudást (*DuFour*, 2004). Ugyanakkor, a professzionális tanár elvárt képessége, hogy folyamatosan értékeli és ennek alapján irányítja munkáját. A szakmai tudás és az önértékelés (self-assessment) képessége mellett a harmadik fontos tényező, hogy motiváltak legyenek a jövő pedagógusai a különböző hálózatokban, partneri kapcsolatokban (iskolán belül azonos vagy különböző tanulócsoportokat vagy tantárgyakat tanító pedagógusokkal, valamint intézményen kívül a szülőkkel, különböző intézményekkel és szervezetekkel) való együttműködésre és az élethosszig tartó tanuláshoz szükséges készségek fejlesztésére (*Hargreaves* és *Goodson*, 1996; *Evans*, 2008). Egyszerűbben fogalmazva szakmai fejlődésükért elkötelezettek legyenek. Mindehhez megfelelő támogató környezet szükséges. Az egyik ilyen támogató körülmény a korábban említett a társadalom és a különböző oktatásért felelős hatóságok bizalma a pedagógusok iránt, vagyis hogy kiindulási pontként fogadják el, hogy a pedagógus teljesen tisztában van azzal, hogy milyen oktatást, nevelést kell biztosítani a különböző szinteken lévő diákok számára (*Lavonen* és *mtsai*, 2015). Éppen ezért a finn komprihenzív iskolákban nincsenek régiós vagy országos szintű vizsgák.

A másik fontos tényező, hogy az oktatás általános színvonalának az emelésére és az esélyek kiegyenlítésére létrehozták a komprihenzív iskolák rendszerét. Ennek lényege, hogy minden diák legyen bármilyen is a szociális és kulturális háttére kilenc évfolyamos komprihenzív iskolába jár, ahol ingyenes az oktatás beleértve a tankönyveket, az étkezést és az utazást és az egészségbiztosítást. Az iskolán belül lehetséges bizonyos kisebb csoportok elkülönítése a diákok képességei alapján.

A harmadik feltétel maga a tanárképzés rendszere. A pedagógusok képzése egyetemi szinten valósul meg mind az általános, mind pedig a középiskolai tanárok vonatkozásában. A tanárképzésben a hangsúly a kutatásalapú képzésen van, vagyis cél, hogy olyan tudással és készségekkel vértézzék fel a hallgatókat, amelyek segítségével szakmájuk felelős művelőivé és fejlesztőivé válnak. Ebben irányadók a *Teacher Education Development Programme* (2002) (idézi *Sahlberg*, 2007) által megfogalmazott követelmények. A képzés tartalmában hangsúlyos részt kap a pedagógia képzés és azon belül is a tanítási gyakorlat, mely a képzés egy harmadát teszi ki. Még mielőtt a tanítási gyakorlatról beszélénk szükséges röviden bemutatni, hogy a képzés során milyen programokkal segítik a hallgatók szakmai elkötelezettségének a fejlesztését. A képzés elején még nem beszélhetünk szakmailag elkötelezett emberekről, de az önszabályozás készségeink fejlesztése révén fokozatosan alakítják, fejlesztik ki azt a hallgatókban. A 2005-ös felsőoktatási reform óta minden egyetemi hallgatóknak személyes tanulmányi tervet (Personal Study Plan) kell készítenie (*Kálmán*, 2011). A Kuoipo Egyetem honlapján elérhető egy dokumentum (Útmutató az egyéni fejlesztési tervek elkészítéséhez egyetemi hallgatók számára), amely központjában a hallgatók tanulását segítő egyéni fejlesztési terv és annak sikeres és eredményes felhasználása áll. Az útmutató pontos definíciót ad az egyéni fejlesztési terv fogalmáról, típusairól, helyéről és változásáról a tanulás folyamatában, valamint a hallgató és az őt segítő tanulási tanácsadó fejleszthető kompetenciáiról. Számunkra egyértelművé vált, hogy az egyéni fejlesztési terv fontos eszköz nem csak a hallgató tanulásának tervezéséhez, hanem annak nyomon követéséhez és egyes fázisainak vagy területeinek önértékelését és mások által (tanulási tanácsadó, egyetemi oktató, tanszékvezető) történő értékelését is elősegíti. Az egyéni fejlesztési terv tudatos alkalmazása kialakítja, majd fejleszti a hallgatókban saját tanulásukért, majd később szakmai fejlődésükért vállalt felelősségüket és elköteleződésüket (*Ansela, Haapaniemi és Pirttimaki*, 2006).

A hallgatók tanítási gyakorlata során nagy hangsúlyt kap a reflektivitás, amely a tanítási folyamat során szerzett tapasztalatok előhívását és azokra való reflektálást jelent elősegítve ezzel a szakmai fejlődést. A reflektivitást különböző fejlesztő gyakorlatok (a tanítási gyakorlat céljainak rögzítése, saját tevékenység megfigyelése és arra való visszacsatolás a tanítási gyakorlat során, óralátogatások és azok megbeszélése) és csoportos megbeszélések segítségével fejlesztik. Ebben kiemelt szerepet kapnak a tanítási gyakorlatot segítő speciálisan képzett pedagógusok, akik a tanári munka minden aspektusának feltárásával támogatják a hallgatókat a tevékenység előtti (tervezés), közbeni és a tevékenység utáni reflektivitás fejlesztésében.

Az egyetemi képzés mellett nagyon fontos a tanítási gyakorlatnak helyet adó intézményi támogatás is. Ez megvalósul egyrészt az iskola magas szintű tárgyi felszereltségének biztosításával, másrészt az iskolában dolgozó pedagógusok kiemelkedő szintű szakmai felkészültsége által. A pedagógusok szakmájuk elismert tekintélyei, tudományos alaposággal és elhivatottan tervezik és hajtják végre feladataikat, valamint értékelik saját tevékenységüket és a rájuk bízott diákok tanulását. Az egyik ilyen gyakorló intézményben (Teacher Training School, Jouensu) helyben kidolgozott részletes szempontok alapján értékelik a szakvezető tanárokat. A szempontok nem annyira a szakmai kompetenciák, hanem a pedagógus szerepek és az azokhoz kapcsolódó tevékenységek mentén kerültek megfogalmazásra. (*Kálmán, 2011*)

A támogató környezet kiemelt szereplője maga az iskolavezetés, aki tudatosan törekszik olyan környezet teremtésére, ami segíti a pedagógusok együttműködését egymással, a családokkal és az iskola technikai dolgozóival, valamint ösztönzi a pedagógusokat a felelősség megosztására. Az együttműködés formái lehetnek azonos csoportokat, azonos tantárgyakat tanító pedagógusok iskolán belül, de lehetséges iskolán belüli különböző szakmákhoz tartozó kollégák együttműködése is. Az együttműködésen, a hálózatosodáson van itt a hangsúly (*Caprara és mtsai, 2006*).

Végül, de nem utolsó sorban a szakmai fejlődés előmozdítója a gyakorló intézményekben a pedagógusok kvalitatív kutatások által is alátámasztott nyitottsága az innovációkra, valamint az élethosszig való tanulás teljes elfogadása. Ugyanezek a kutatások mutatnak rá a közös tervezés, végrehajtás és a közös munka folyamatos értékelésének jelentőségére. Valójában folyamatos interakció zajlik a szakmai közösségen belül formális és informális, valós és virtuális közegben (*Lanoven és mtsai, 2015*).

A jövő pedagógusai számára tehát a pedagógusképzés mind tartalmában, mind formájában megadja mindazt a tudást, amely nélkülözhetetlen egy professzionális szakmai karrier felépítéséhez.

5. Gyakorló pedagógusok szakmai fejlődése

Az OECD 2013-as jelentésére alapján elmondható, hogy a finn oktatási rendszer alapvető tulajdonsága a javításra, a fejlesztésre való törekvés folyamatos reflektálás, értékelés és problémamegoldás révén. Ez megjelenik az osztály szinten, az iskola, a közigazgatási egységek és az ország szintjén is. (*OECD, 2013*).

A 80-as évek végén a finn oktatási rendszer nagyfokú decentralizálását hajtották végre. Növelték a helybeli irányítás súlyát és szakítottak a korábbi centralizált külső értékelést előtérbe helyező gyakorlattal. Ezt megelőzően ugyanis a pedagógusoknak szigorúan követni kellett a nemzeti alaptanterv előírásait és a különböző oktatást szabályozó törvényeket, rendeleteket. A pedagógusoknak minden tanóráról, heti munkáról szigorú adminisztrációt kellett vezetni a tanfelügyelők számára, akik a szabályok által előírt módon értékelték az iskolát (*Rinne, Kivirauma, és Simola, 2002*). 1999-ben az Oktatási Törvény (Basic Education Act) alapvetően rendezte át az addig érvényben lévő gyakorlatot. A legfontosabb az értékelés céljának megváltoztatása volt. Az irányítás helyett az oktatás fejlesztése, a tanulás feltételeink javítása került előtérbe (*Simola és mtsai, 2009, p. 170*). Az értékelés teljesen új rendszerét dolgozták ki, amelyben az önértékelés, a különbségek tiszteletben tartása és a fejlődés, a javulás ösztönzése került a középpontba (*Rinne, Kivirauma, és Simola, 2002*). A régi rendszerből csak az egyes tantárgyakból tanítható kötelező minimum óraszámokat hagyták meg. 1995-ben életbe lépett az Oktatás Eredményeinek Értékelésére vonatkozó Keretrendszert (Framework for Evaluating Education Outcomes). A cél az volt, hogy a Nemzeti Oktatási Hivatal (National Board of Education) irányt mutasson a helyi intézményeknek az értékelésre vonatkozóan, de alapvetően lehetőséget biztosítottak az iránymutatás tág értelmezésére (*Simola és mtsai, 2009*). Így az értékelés alapelveinek kidolgozása az iskola hatáskörébe tartozik, vagyis nem létezik egységes központi értékelési rendszer. Következésképpen sem a pedagógusokat sem pedig az iskolákat nem értékelik központilag meghatározott kritériumok, de még a diákok teszt eredményei alapján sem és ebből adódóan rangsorokat sem állítanak fel. Az alapfokú oktatás befejezésének évében a kilencedik évfolyamos diákok egy kiválasztott mintáján végzik el a standardizált országos szintű mérést. Az itt elért eredményeiket csakis arra lehet felhasználni, hogy a nemzeti alaptanterv hatékonyságát vizsgálják általuk. Maga az iskola évente egyszer intézményi szinten önértékelést végez, ami nyilvánossá tehető. A cél hangsúlyozottan az, hogy a nemzeti alaptanterv hiányosságait tárják fel, majd azok korrigálásával fejlesszék tovább (*Hendrickson, 2012*).

Fontos kérdés, hogy hogyan viszonyulnak a finnek az Európai Unióban egyre szélesebb körben elfogadott a pedagógusok számára kidolgozott szakmai kompetenciákhoz. A finn oktatási rendszerben a pedagógusok kompetenciáinak nincs egységes, sztenderdizált értékelési rendszere. A pedagógusképzés kimeneténél nem jellemző a kompetenciák megfogalmazása, az elvégzett kurzusok tartalma alapján kap diplomát a hallgató. A pedagógusok kompetenciáit figyelembe vehetik az iskolába való felvételnél, de ebben nem

egységesek az iskolák. A munkáltató dönti el, hogy milyen kritériumok szerint értékeli a jelentkezők rátermettségét. A későbbiekben sem a szakmai kompetenciák képezik az értékelés alapját. Az igazgatók az iskola pedagógiai vezetői, akik felelősséggel tartoznak mind a nevelésért-oktatásért, mind a pedagógusokért. A legtöbb iskola ezért egy belső minőségbiztosítási rendszerrel rendelkezik, melynek keretében az éves fejlődésről megbeszéléseket és értékelést tartanak és az és ennek alapján határozzák meg a pedagógusok szakmai fejlesztésének fő irányvonalát, amely intézményenként más és más lehet (*Kálmán, 2011.*)

A fenti gyakorlatból is látható, hogy az értékelés 90-es évekbeli funkciójának megváltoztatása maximálisan előtérbe helyezte a pedagógusok szakmai fejlődését. Már nem a pedagógusok rangsorolása vagy egymással való összehasonlítása a cél (*Niemi, 2015*). A pedagógus, mint saját szakmai munkájáért (neveléséért, oktatásáért, és azon belül a tevékenységek tervezéséért, a módszerek megválasztásáért és a teljesítmények értékeléséért) felelős egyén áll az oktatás egyik központjában. Értékelésük, önértékelésük célja a szakmai fejlődésük előmozdítása. Nem csak a kimeneti eredmények a fontosak (diákok teljesítménye), hanem maga az a folyamat, vagyis hogy a hiányosságait felismerve hogyan tökéletesítik önmagukat és intézményüket a kimeneti eredmények javítása érdekében. A folyamatorientáltság elengedhetetlen feltétele a rendszeres visszacsatolások (monitorozás) és az önértékelés szerepének felértékelődése. Vagyis nem csak az fontos, hogy mit tanul meg, fejleszt önmagán a pedagógus, hanem az is, hogy hogyan tanulja azt meg, vagy fejleszti, mennyire fejlődnek a fejlesztéshez nélkülözhetetlen egyéb készségei, képességei beleértve az érzelmi és szociális készségeket is. Valójában tehát az önszabályozó tanulás rendszere rajzolódik ki előttünk, amelynek, rész elemei egyenlő hangsúlyt kapnak a fejlesztési folyamatban a kimenettel. A cél a pedagógusok esetében az önszabályozáshoz szükséges már meglévő készségek tökéletesítése (*Voogt és Kasurinen, 2005*).

A pedagógusok szakmai fejlesztése többféle formában valósulhat meg. Korábban a pedagógusok inkább a rövidebb továbbképzéseket részesítették előnyben, amelyeket egyetemek vagy egyéb a pedagógusok továbbképzésekre szakosodott intézmények végeznek, de megvalósulhatnak iskolán belül vagy iskolák közötti együttműködés keretében is. A továbbképzéseken kívül lehetőség van kölcsönös óralátogatásokra, intézménylátogatásokra, ahol a látottakról naplót vezetnek a pedagógusok és rögzítik reflexióikat. Jelenleg is meg van az ezeken való részvétel lehetősége, de ma már sokkal inkább egy holisztikus és integrált megközelítés érvényesül. Ez azt jelenti, hogy a pedagógusok az intézményi fejlesztés aktív részeseivé válnak. Például olyan projekteknél vesznek részt, amelyek az iskola fejlesztését

segíti elő. Ilyen például, amikor a nemzeti alaptanterv elvárásait adaptálva a helyi igényekhez saját helyi tantervet dolgoznak ki csoportos munkaformában. De más, a helyi közösség, vagy iskola igényeihez igazodó fejlesztési projekteket is kezdeményezhetnek, illetve megvalósíthatnak. Az ilyen jellegű fejlesztésekben a pedagógus és az iskola szakmai fejlesztése szorosan kapcsolódik egymáshoz, másrészt a projektekben folyamatosan jelen van az önértékelés nem csak az iskola, hanem a pedagógus vonatkozásában is (Niemi,2015).

Külön kell megemlítenünk a pedagógus, mint kutató megjelenését az iskolában. A tanárképzésnél is említettük, hogy a kutatás készségeinek kialakítása már a képzés során megtörténik. A hallgatók különböző kutatásokban vesznek részt főként a gyakorlás időszakában. A későbbiekben a diplomaszerezés után is nagyon fontos és támogatott tevékenység a kutatás. A pedagógusok vonatkozásában itt kapcsolódik össze az önértékelés és a kutatás alapú önfejlesztés. Valójában egy kicsit kibontva maga a kutatás nem más, mint a reflektivitás egyik legmagasabb dimenziója (Griffith és Tann, 1992 idézi Falus, 2003, 96.).

Ahhoz, hogy valaki kutatásokat végezzen, szükséges a problémaérzékenység, a kritikus gondolkodás, hogy felismerje, valami nem működik tökéletesen. Ebből aztán következik a megfelelő módszertani ismeretek birtokában a problémák felderítése és azok megoldására a megfelelő alternatívák kidolgozása. Ez a folyamat is igényli a rendszeres nyomon követést, visszacsatolást, értékelést, majd továbbhaladást. A tanárképzés során kialakított készségek, valamint a munkahely által meghatározott lokálisan felmerülő feladatok, amelyek megoldására való törekvés a készségek továbbfejlesztését teszik lehetővé és segítik a szakmai fejlődést. Erre példaként említenék meg két projektet, amelyekben az önértékelés és az általa generált önfejlesztés világosan kirajzolódik. Taylor (2010) olyan gyakorló tanárok által végzett kutatásokat említi meg tanulmányában, akik a Jyväskylä Egyetem Doktori Iskolájában folytatnak tanulmányokat. Egyikőjük témája, hogy egy bizonyos mind a gyerekek mind pedig a szülei körében közkedvelt, finn heavy metal együttes hogyan erősítheti a családi kapcsolatokat. Egy másik kutatásban hallgatók és gyakorló tanárok együttesen vettek részt, céljuk a közösségi tanulás és az annak nyomán létrejövő tudás vizsgálata volt. Egy harmadik kutatás a tanulók önértékelésének fejlesztését és annak lehetséges módjait követte nyomon. Ebben a kutatásban tisztán megjelenik, hogy a pedagógusok önértékelésének koncepciója, hogyan gyűrűzik le a diákok fejlesztéséhez. A gyakorló tanár a saját önértékelése során szerzett tapasztalatokat hogy próbálja beépíteni a tanításába.

6. Összegzés

Elemzésünk központjában a finn pedagógusok szakmai fejlődése, azon belül az azt elősegítő szakmai önértékelés állt. A finn társadalom, mint rendszer és azon belül az oktatás, mint társadalmi alrendszer a pedagógus számára nagyfokú autonómiát biztosít. Ez a szakmai autonómia a tudományosan megalapozott, kimagasló szakmai tudással egyetemben a kreativitás és az innováció előmozdítója. A szakmai önállóság ösztönzi a pedagógust, hogy önmaga mérje fel erősségeit és fejlesztendő készségeit. Szintén ez a szakmai autonómia vezet ahhoz, hogy a pedagógusok nem csak önmaguk, hanem szűkebb vagy tágabb szakmai közösségük fejlődéséért is felelősséget vállalnak és azok hiányosságait is kiküszöbölni igyekezzenek. Ez a szemlélet áthatja magát a nevelést, oktatást. A diákok fejlesztésénél is igyekeznek érvényesíteni a fentebb tárgyalt elveket. Az egyéni és a közösségi érdekek ilyen módon való összekapcsolódása lehet a finn csoda egyik magyarázata, valamint a magyar oktatás továbbfejlesztésének az egyik lehetséges módja.

7. Irodalomjegyzék:

- Ansela, M., Haapamiemi, T., és Pirttimaki, S. (2006): *Personal Study Plans for University Students A Guide for Study Counsellors*, Learning Centre University of Kuopio, <https://www2.uef.fi/documents/1526314/1526339/Personal+Study+Plans+for+University+Students+-+A+Guide+for+Study+Counsellors> Ansela,%20Haapaniemi,%20Pirttim%C3%A4ki_2006.pdf/e7a08615-db67-42c1-b9ae-14397153a72f, letöltve 2017. augusztus 10.
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., és Malone, P. S. (2006): Teachers' self-efficacy beliefs as determinants job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level, *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- DuFour, R. (2004): What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61, 6-11.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. és Hall, K. (2009): Learning to Teach and its Implications for the Continuum of Teacher Education: A Nine-Country Cross-National Study. Report Commissioned by the Teaching Council, Ireland.
- Evans, L. (2008): Professionalism, professionalism and the development of education professionals, *British Journal of Educational Studies*, 56 (1), 20-38.

European Commission (2010): Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Staff Working Document SEC (2010) 538 final, Directorate-General for Education and Culture, Brussels.

Falus Iván (2003): A Pedagógus, in Falus Iván (szerk.) (2003): Didaktika, Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, Budapest, 96.

Feiman-Nemser, S. (2001): From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

Griffith, M. és Tann, S. (1992): Using reflective practice to link personal and public theories, *Journal of Education for Teaching*, 68-84.

Hargreaves, A., és Goodson, I. (1996): Teachers' professional lives: aspirations and actualities. in Goodson, I. és Hargreaves, A. (szerk): *Teachers' Professional Lives*, Falmer, London.

Hendrickson, K. (2012): Assessment in Finland: A Scholarly Reflection on One Country's Use of Formative, Summative, and Evaluative Practices, *Mid-Western Educational Researcher*, v25 n1-2 p33-43., <https://eric.ed.gov/?id=EJ981662>, letöltve 2017. július 23.

Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire in: Falus Iván (szerk) (2011): *Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*, Eszterházy Károly Főiskola, Eger.

Lavonen, J., Korhonen, T. és Juuti, K.(2015): *Finnish teachers' professionalism is built in teacher education and supported by school site*, http://herj.lib.unideb.hu/file/3/56152b05d8821/szerzo/Lavonen_Korhonen_Juuti.pdf, letöltve 2017. július 20.

Livingston, K. és Shiach, L. (2010): A new model of teacher education. In A. Campbell & S. Groundwater-Smith, S. (szerk.), *Connecting Inquiry and Professional Learning* (pp. 35-45). Routledge, London.

Livingston, K. (2012): Approaches to professional development of teachers in Scotland: pedagogical innovation or financial necessity? *Educational Research*, 54 (2), 161-172.

Niemi, H. (2015):Teacher Professional Development in Finland: Towards a More Holistic Approach, *Psychology, Society, & Education*, Vol. 7(3), pp. 279-294., [file:///C:/Users/User/Downloads/Teacher Professional Development in Finland Toward%200\(2\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/Teacher%20Professional%20Development%20in%20Finland%20Toward%200(2).pdf), letöltve 2017. augusztus 25.

Nikkola, T., Räihä, P., Moilanen, P., Rautiainen, M. és Sakari Saukkonen, S. (2008): Towards a Deeper Understanding of Learning in Teacher Education, in Nygaard, C. és Holtham, C. *Understanding Learning-Centred Higher Education*, Business School Press, Copenhagen.

OECD (2013): Education Policy Outlook Finland, http://www.oecd.org/edu/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20FINLAND_EN.pdf, letöltve 2017. július 16.

Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba: PISA 2015 Összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal, Budapest, 23., https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_ossze_foglalo_jelentes.pdf, letöltve 2017. augusztus 29.

PISA 2012 Results in Focus What 15-year-olds know and what they can do with what they know, 5., <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>, letöltve 2017. augusztus 29.

Rinne, R., Kivirauma, J., és Simola, H. (2002): Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Educational Policy*, 17, 643-658.

Sahlberg, P. (2007): Education policies for raising student learning: the Finnish approach, *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 2, pp. 147–171.

Schleicher, A. (szerk.) (2012): Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century Lessons from around the world 39., <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>, letöltve 2017. augusztus 12.

Schwille, J., és Dembélé, M. (2007): *Global Perspectives on Teacher Learning: Improving Policy and Practice*. International Institute for Educational Planning. UNESCO, Paris.

Simola, H., Rinne, R., Varjo, J., Pitkanen, H., és Kauko, K. (2009). Quality assurance and evaluation (QAE) in Finnish compulsory schooling: A national model or just unintended effects of radical decentralisation? *Journal of Education Policy*, 24, 163-178.

Taylor, P (2010): *Approaches to teacher development in Finland – learning from a ‘high performer’*, UCET Travel Scholarship, [file:///C:/Users/User/Downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/4268-Approaches-to-teacher-development-in-Finland-learning-from-a-high-performer%20(1).pdf), letöltve 2017. augusztus 10.

Voogt, J. és Kasurinen, H. (2005): Finland: Rmphasising development inszead of competition and comparison, in Loones, J. (szerk) (2005): *Improving learning through formative assessment: Cases, policies, research*, OECD, 149-162.