

ÖSSZEFOGLALÓ

Az értekezés első részében meghatározzuk az tanítók szakmai fejlődését, és bemutatjuk a rájuk vonatkozó tényezőket. Kiemeljük a belső (a tanár meggyőződése, értelmezése, szubjektív elméletei) és külső (formális képzés, a tanárok továbbképzése, újdonságok beiktatása, iskolai környezet, a szülőkkkel való együttműködés) tényezőket. Érdeklődésünkre való tekintettel a folytatásban elsősorban arra összpontosítunk, hogy a formális képzés milyen hatással van a tanár szakmai fejlődésére.

Az értekezés második részében bemutatjuk az élettörténet módszer alkalmazásával szerzett tapasztalatainkat az osztálytanítók szakmai fejlődésének vizsgálata során. Az élettörténet írásánál 10 osztálytanító működött közre. Az értekezésünk a tanítók szakmai fejlődésével kapcsolatban a graduális képzés, valamint az első tapasztalataik jelentőségére korlátozódik. A tanítóképzőt végzett tanítók feljegyzéseiből következtethetjük, hogy szerintük a graduális képzés, valamint az első gyakorlati tapasztalatok nagy jelentőséggel bírtak a szakmai fejlődésükre.

Kulcsszavak: osztálytanítók, szakmai fejlődés, kvalitatív kutatás, élettörténet

SAŽETAK

U prvom delu članka definišemo profesionalni razvoj učitelja i predstavljamo faktore koji utiču na njega. Istakli smo unutrašnje (verovanja učitelja, percepcija, subjektivne teorije ...) i spoljašnje faktore (formalno obrazovanje, stručno usavršavanje učitelja, uvođenje inovacija, atmosfera u školi, uticaj roditelja ...). S obzirom na naš interes, posebno smo se fokusirali na uticaj formalnog obrazovanja, na profesionalni razvoj učitelja. U drugom delu rada predstavljamo iskustva sa metodom životne istorije u proučavanju profesionalnog razvoja učitelja razredne nastave. U nastavi životne istorije učestvovalo je 10 učitelja. U radu smo se ograničili na predstavljanje važnosti dodiplomskog obrazovanja i prvog iskustva o profesionalnom razvoju učitelja.

Ključne reči: učitelji razredne nastave, profesionalni razvoj, kvalitatívno istraživanje, životna istorija

ABSTRACT

The author first defines professional development of teachers and presents the factors, which influence it. Both internal (teacher's beliefs, concepts, subjective theories, etc.) and external (formal education, teacher development, introduction of novelties, school environment, parent influence, etc.) factors are elaborated. The author focuses primarily on the effect of formal education on the professional development of primary school teachers.

The author then presents the experience of using the method of lifelong history for the elaboration of professional development of primary schools teachers. Eleven primary school teachers took part in lifelong history writing. The article focuses on the undergraduate education of pre-service teachers and their first experiences within their profession. The author concludes that their undergraduate education and first practical experiences play a crucial role in their further professional development.

Keywords: primary school teachers, professional development, qualitative research, lifelong history



**Jurka LEPIČNIK
VODOPIVEC**

Pedagoška fakulteta
Univerza na Primorskem
Koper, Slovenija

jurka.lepicnik@pef.upr.si

AZ OSZTÁLYTANÍTÓK SZAKMAI FEJLŐDÉSE

Professional development of primary school teachers

Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave

Bevezető

Az osztálytanítók szakmai fejlődése egy állandó folyamat munkájuk során. M. Valenčič Zuljan (2001) a tanár szakmai fejlődését mint egy szignifikáns és élethosszig tartó tanulást írja le, mely által a tanárok fejlesztik magukat, valamint módosítják tanítási gyakorlatukat. A tanár szakmai fejlődését különböző tényezők befolyásolják. M. Javornik Krečič (2006) szerint ezen tényezők alapvetően:

- belsők, ide soroljuk a tanár meggyőződését, felfogását, szubjektív elméleteit és
- külsők, ide soroljuk a formális képzés különböző formáit és a tanárok szakmai továbbképzését, az újdonságok bevezetését, az iskolarendszer változásait, valamint a nem formális hatásokat, mint az iskolai légkör, szülőkkel való együttműködés

Mivel bennünket a tanárok szakmai fejlődésével kapcsolatban leginkább a formális képzés hatása érdekel, ezért a továbbiakban erre a tényezőre összpontosítunk. A szakirodalomban (Valenčič Zuljan, 2001; Javornik Krečič, 2006; Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007) a tanárképzés különböző modelljeit találjuk. Ismerkedjünk meg a három modellel, melyeket Wallace (1991) sorol fel: technokrácia előtti modell, technokratikus, azaz alkalmazott tudományi modell, és a poszttechnokratikus, azaz reflektív modell.

A technokrácia előtti modell, mely rendszeri szinten kinőtte magát, és jellemző volt a régi tanítóképzőkre. A modell középpontjába a tapasztalt tanárt állította mint a bölcsesség példaképét. Ennél a modellenél az volt az alapkérdés, miként lehet a bölcsességet átadni a pályakezdőknek. A hallgatókat ugyanis úgy kezelték, mint a felhalmozódott tudás befogadóit. Olyan körülmények között, amikor a tanártól többet várnak, mint pusztán alkalmazkodást, az ilyen képzés „prakticizmushoz” vezetne.

A technokratikus, azaz alkalmazott tudományi modell az alkalmazott tudomány eredményeiben keresi saját megalapozását, az oktatás pedig a kutatómunkából eredő tudás

(ún. tudományos ismeret) gyakorlati alkalmazására korlátozódik. Hagyományos felfogás szerint az egyetemi oktatás rendeltetése az, hogy közvetítse a tudományágak ismereteit és módszertanukat, nem pedig a szakmára való közvetlen felkészítés. Így elsősorban az a fontos, hogy a hallgató elegendő elméleti tudást kapjon a szakmából, melyet tanítani fog, és elegendő pedagógiai-pszichológiai tudást a tanuló jellemzőiről, módszerekről, értékelésről stb., amit használni fog a későbbi pedagógiai gyakorlatban. Ezen irányzat alapján folyik nálunk a tanárképzés már harminc éve azokon az egyetemeken, ahol pedagógusképzésre van lehetőség. A pedagógiai karokon kivétel ez alól az osztálytanító-képzés, ahol C. Razdevšek Pučko (2000) szerint az elméleti és a gyakorlati tudás aránya kiegyensúlyozottabb, de még mindig nem kielégítő.

A poszttechnokratikus, azaz reflektív modell a tanár mint kutató szerepét hangsúlyozza. Ezen modell alapelve a szituációs értelmezés princípiuma. Ennél a princípiumnál a gyakorlat azon alapszik, hogy az egyes szituációkat egészként interpretáljuk, és nem tudunk rajtuk javítani, amennyiben nem javítjuk magukat az interpretációkat is. A tanárképzés tehát nem más, mint a tanár helyzetmegértési képességeinek fejlesztése, amely a bölcs és intelligens döntések alapjául szolgál az összetett, előre nem látható és dinamikus oktatási helyzetekben (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek 2007; Vršnik Perše, 2015).

A kutatás

A kutatás tartalmi meghatározása

A kutatási alapkérdés, amelyet fölítettünk magunknak, hogy miként tekintenek saját szakmai fejlődésükre azok az osztálytanítók, akik a graduális képzés befejezése után úgy döntöttek, hogy a magiszteri (posztgraduális) képzésen belül *Az osztályszakos képzési programot* választják. Bennünket tehát a formális szakmai képzés hatása érdekelt, saját szakmai fejlődésük tekintetében.

A kutatás módszertani meghatározása

A kutatómunkánál alkalmazott alaphozzáállás az élettörténet, ami a kutatás egy különleges módjaként határozható meg, és a kvalitatív kutatás elterjedésével fejlődött ki (Johnson és Onwuegbuzie, 2004; Cencič, 2000). Az élettörténet megnevezés mellett még egyéb megnevezést találunk, pl. biográfiai módszer, képzési biográfia, szakmai biográfia és autobiográfia (Cencič, 2000). Az élettörténet módszerét különböző területeken alkalmazzák. A pedagógia területén az egyénre, a pedagógiai dolgozóra, tanárra, nevelőre, igazgatóra irányul. Az élettörténet írásával az egyénben tudatosan az út (történések), melyet pályafutása során, illetve a különböző feladatok végzésekor megtett. Az élettörténet írás az elbeszélés és a reflexió segítségével lehetővé teszi a tanárok számára az új értelmeik létrehozását, hozzájárul a saját tudásszerzési és tanítási ismereteik elemzéséhez és rendsze-

rezéséhez, valamint változásokhoz vezet a tanítási gyakorlatban, a személyes és a szakmai fejlődésben (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007).

Abból a feltételezésből kiindulva döntöttünk ezen hozzáállás mellett, hogy a tanító tevékenységein belül a reflexió fontos tényező a szakmai fejlődés szempontjából. Ebben az esetben is a tapasztalati tanulási folyamatról van szó, amely a tanító saját bejárt útjának elemzésén alapszik. Szükséges tudatában lenni annak, hogy az élettörténet mindig kapcsolatban van az eggyennel és tapasztalataival, valamint kifejezőképességével.

Minta

Az élettörténet írásában 10 személy (9 osztályszakos tanítónő és 1 osztályszakos tanító) vett részt. Valamennyi résztvevő befejezte az *Osztályszakos program* egyetemi képzést, és részt vesznek a magiszteri képzésben *Az osztályszakos képzési programban*. Munkatapasztalataik szempontjából valamennyi résztvevő pályakezdő. 7 tanítónő és 1 tanító nullától egy év munkatapasztalattal rendelkezik, egynek hat, egynek viszont tíz év tapasztalata van.

A kutatás ugyan kevesebb személyt érintett, de amint J. Sagadin írja (1991): az ilyen kutatásoknál elegendő a kisebb létszám is, hiszen a közreműködés alapfeltétele az önkéntesség és a hajlandóság egy komolyabb önértékelésre, amely több időt és bátorságot igényel, mint pl. egy kérdőív kitöltése. Esetünkben ugyanígy fontos (Sagadin, uo.), hogy megismerjük a személyes perspektívákat, és megpróbáljuk minél jobban megérteni a személyek gondolkodásmódját a kutatási helyzetekben. Mint minden kvalitatív kutatás, az élettörténet is inkább az alany perspektívája felé hajlik, mintsem a megfigyelőjéhez (Cenčič, 2000).

Adatgyűjtés és feldolgozás

A kutatásban való részvételt a tanítók a személyes magyarázat és a kutatás szándékának alapos ismertetése, a módszer leírása, valamint azon biztosíték birtokában vállalták, hogy személyes adataikat nem adjuk ki. A továbbiakban ezért kitalált neveket használunk. Eszerint a kutatásban közreműködtek: Milan tanító és Alma, Evelina, Pija, Jera, Olivera, Terez, Tita, Marija és Mima tanítónők. A felsorolt tanítók mind részt vettek a pedagógiai feladatok elvégzésében, a magiszteri programból kifolyólag. A reflektív tanításról szóló szeminárium keretén belül megkértük őket, hogy gondolják át saját szakmai fejlődésüket, és megállapításaikat írják le. Előre elkészített protokoll szerint erre három hetet kaptak. Ki kell hangsúlyoznunk, hogy a részt vevő tanítók a feladatot minőségi módon teljesítették, ami az elkészített anyagból is kiderül (élettörténeti feljegyzések).

Az eredmények bemutatása és magyarázata

A folytatásban a graduális képzés fontosságát mutatjuk be a résztvevők élettörténetének részleteivel. Ez az a kategória, amely fontos az ő szakmai fejlődésükhöz. A sorra kerülő idézetek azért egyes szám első személyűek, hogy látható legyen a tanítók viszonyulása ehhez a kategóriához.

Az osztálytanítói oktatási program négyéves egyetemi program. A tanítás a ljubljanoi, a maribori és a koperi pedagógiai karok osztálytanítói tagozatain folyik. Ezt a programot azok a jelöltek választják, akik érettségiztek és bizonyították zenei képességeiket. A képzés négy évig, vagy nyolc szemeszterig, és az abszolvensi (diploma előtti) időszakig tart.

A képzés szerteágazó, és a hallgatóktól megköveteli az alkotói sokoldalúságot a különböző tantárgyi területek széleskörű ismeretében, valamint az ilyen korosztályú gyermekekkel való munka szeretetét. Az említett program tanterve az anyanyelvet, matematikát, korai természetismeretet, társadalomismeretet, idegen nyelvet, pedagógiai-pszichológiai tárgyakat, a szak- és nevelési tárgyak didaktikáját, valamint az ének-zenei tantárgyakat tartalmazza. A kötelező tárgyak mellett adva van számos választható tárgy is, melyek kielégíthetik az egyének személyes érdeklődését. A program az előadások mellett tartalmaz még számos szemináriumot, csoportos és egyéni gyakorlatot, valamint bemutatóórát az általános iskolában. Mikor a hallgató eleget tesz a programból adódó minden kötelezettségének, megszerzi az osztálytanítói címet.

Azon résztvevők életrajzából, akik befejezték a pedagógiai kart, kiolvashatjuk, hogy a diploma előtti képzés csak „megérintette” őket, bár egyes kutatások (Javornik Krečič és Ivanuš Grmek, 2007) figyelmeztetnek, hogy ez nem így van, ami a mi esetünkben valószínűleg a minta megválasztásának következménye. A mi kutatásunkban részt vevők a diploma előtti képzést többnyire érdekes tapasztalatként írják le. Néhány résztvevő leírja az egyetem tanárainak jelentőségét, akik nagy mértékben hozzájárultak szakmai fejlődésükhöz, miközben mások egyéb tényezőket hangsúlyoznak ki.

„Az én tanítói profilom kialakulására kétségkívül befolyással voltak az egyetemi tanárok. Egyes tanárok képszerűen mutatták be a tananyagot, segítséget nyújtottak, és készek voltak megválaszolni kérdéseinket, valamint apró tanácsokkal láttak el, melyek most a gyakorlatban jól alkalmazhatók. Nagyra értékeltem a tanárok elérhetőségét és a hallgatókhoz való pozitív hozzáállását, hiszen amikor megérezed a tiszteletet, akkor nyilvánvalóan jobb részt venni az előadásokon, gyakorlatokon és nem utolsósorban szívesebben tanulsz.” (Alma)

„A képzés sokszínű és szerteágazó volt. Úgy vélem, hogy lehetőségünk volt a sokoldalú tevékenységre és aktivitásra, hogy mindannyian magunkra lehettünk valamely érdekes tantárgyban. Viszont azt is gondolom, hogy a képzés 1. évfolyama a középiskola valamilyen ismétlése, és mi, hallgatók csak a 3. évfolyamban döbbszünk rá, hogy hova is iratkoztunk. Véleményem szerint már az 1. évfolyamban meg kéne ismerkednünk az osztályban folyó munkával, hogy megérezzük az osztály pulzusát, hiszen a mai gyerekek nagyban különböznek a mi generációnktól, ha nincs is köztünk nagy korkülönbség.” (Mima)

„A képzés nagy változásokat hozott az életembe. Az első az otthonról való elköltözés, az új képzési forma megszokása, új környezet, új évfolyamtársak. Az elején néhány kellemetlen szituáció is volt. Nem tudod miként folynak a dolgok, hol-kitől kérdezz, az első vizsgák... Az első évfolyamon két „szűrővizsgánk” volt. A 120 első hallgató közül csak 20-an folytathattuk tanulmányainkat a második évfolyamon. Az első és második évben gyarapítottuk általános tudásunkat. A tanárokkal való viszonyaink petyhüdtek, felszínesek és közömbösek voltak, hiszen nem volt közvetlen együttműködés a hallgatók és az előadók között. A harmadik és a negyedik évfolyamban pedig a tanterv szerint didaktikáink is voltak, melyek lehetővé tették a tanárokkal való jobb együttműködést, hiszen többek között készültünk az egyes bemutatóórákra.” (Marija)

„Tanulmányaim során különböző tényezők voltak rám hatással, melyek formálták saját tanítói mivoltomat. Leginkább az egyetemi tanárok voltak rám hatással, mégpedig egyenként a hallgatókhoz való sajátos hozzáállásukkal, valamint személyiségükkel: pontosságukkal, közvetlenségükkel, realitásukkal, egyszerűségükkel, nyugodtságukkal, nyitottságukkal, segítőkészségükkel. Jó volt megjegyezni a tőlük kapott tanácsokat, hiszen új távlatokat nyitottak meg előttünk, és rávilágítottak a problémamegoldás új szempontjaira is.” (Milan)

„A képzésem minden különlegesség nélkül történt. A tantárgyak érdekesnek tűntek, csak az első két évben túl általánosnak ahhoz, hogy tényleges betekintést kaptunk volna a szakmát illetően. Csak a harmadik évfolyamon, az első óralátogatások során, melyek szerintem kulcsfontosságúak, és célszerű volna őket minél korábbi időszakban bevezetni, vált számomra világossá, valóban jól döntöttem-e, vagy sem. Nem meglepő, de rájöttem, hogy jól döntöttem. Kiemelném a bemutatóórák jelentőségét, melyek ténylegesen megmutatták, miként találjuk fel magunkat az osztályban a tanító szerepében. Csak akkor, miután már néhány bemutatóóra mögöttünk volt, döbrentünk rá, mit is jelent tanítani. Az egyetemen volt néhány tanár, akik lelkesedésükkel és a specifikus területekre vagy problémákra való nézeteikkel erősen befolyásolták az adott tantárgy tanítására vonatkozó elképzeléseinket. Azok a tanárok, akik meg akarták mutatni a gyakorlati helyzetet, és ezáltal elmondták, hogy mi mindent lehetne jobban csinálni, jelentősen alakították jelenlegi munkánkat.” (Tita)

„Néhány előadó szó szerint diktálta a tananyagot az írásvetítőről, emellett nem volt részünk szinte semmilyen magyarázatban. Az előadók mind készségesek voltak tanácsot adni, irányítani és segíteni bennünket, de csak néhányan voltak, akik az elmélethez a gyakorlatot is párosították, és a tananyagot érdekesen tolmácsolták. Az első bemutatóóra a 3. évfolyamon nagy sokk volt számomra. Évfolyamtársnőmmel, akivel párban vezettük le a szlovén nyelvi órát, **hihetetlenül lámpalázások voltunk, habár az órára nagyon jól felkészültünk.** A nagy izgalom ellenére az óra jól sikerült, habár az érzéseink utána keserűek voltak, hiszen a tanóra alatt fegyelmi gondokkal foglalkoztunk, amire viszont nem

voltunk felkészülve. Fegyelmi szempontból egy nagyon nehéz osztályt kaptunk, az egyetemen viszont az ilyen helyzetek kezelésére nem tanítottak bennünket. Tudatában vagyok annak, hogy általános érvényű recept a rend fenntartására nincs, de néhány lehetőséget ismertethettek volna velünk. A gyakorlatok, melyeket a környékbeli általános iskolákból származó **külső munkatársak vezettek, nagyon hasznosnak tűntek, mert lehetőséget nyújtottak sok gyakorlati tapasztalatra. Gyakorolhattuk az évfolyamtársak körében a gyakorlóórák lebonyolítását**, majd később ezeket elemeztük. Megbirkóztunk az éves előkészület írásával, a természetiskola tervezésével, órát tartottunk a napköziben... Ilyen gyakorlatból lehetne még több is, hiszen általuk olyan tapasztalatokat és információkat szereztünk, amelyeket munkánk során alkalmazhatunk. A 4. évfolyamon a kötelező gyakornokság befejezése után diákmunkát folytattam a napköziben. El kell ismernem, hogy többé-kevésbé csak magamra hagyatkoztam és saját tapasztalataimból tanultam. **Többször helyettesítettem különböző osztályokban is**, és ezáltal néhány hasznos tudnivalót szereztem az osztályban folyó reális munkáról. Csak itt jöttem rá, mennyire különbözik a valós helyzet a mesterségesen megteremtett szituációktól, melyeket a bemutatóórákon és a gyakornokság ideje alatt végeztünk. Egy teljesen új szemlélet alakul ki benned a tanításról.” (Terez)

„Az elején a képzés nagyon elméleti szintű, de ennek ellenére nekem ez a két év is tetszett, hiszen rájöttem, hogy sok hasznos, általánosan hasznosítható tudást szereztem, elmélyítettem, továbbfejlesztettem a középiskolai ismereteimet. Mondhatnám, hogy az általános műveltség terén sokat fejlődtem. Érdekes tapasztalat volt számomra a hangszer – zongora. Igaz, hogy két évig jártam zeneiskolába és két évig gitároztam, de mindig is zongorázni szerettem volna. Erre az egyetemen megkaptam a lehetőséget. Annak ellenére, hogy a többségnek a zongorával volt baja (volt olyan időszak, amikor nekem is), leírhatatlan az az érzés, amikor mellé **ülhetsz és valamit eljátszhatsz**. A harmadik évfolyamon jöttem rá, hogy számomra tényleg ez a szak az igazi. Soron követték egymást a különleges didaktikák, bemutatóórák. Lehetőséget kaptunk, hogy valóban megmértecssük **magunkat** a tanítói szakmában. **Rám különösen nagy hatással voltak a bemutatóórák** utáni pozitív tanári kritikák. Minden bizonnyal ezek adják meg azt az érzést, hogy képes vagy rá, és sok gyakorlással még jobb leszel. Magával a tanulással nem volt gondom. Aránylag gyorsan rájöttem, hogy mindent el lehet végezni a határidőn belül, amennyiben követed az előadásokat és a gyakorlatokat, valamint átdolgozod a kijelölt szakirodalmat. A munkához persze érdeklődéssel kell viszonyulni, és ez már magában a siker felét jelenti. Igaz, hogy sok esetben elégedetlen voltam az órarenddel. Az utolsó két évben ez olyan volt, hogy szinte az egész napot az egyetemen töltöttem. Most, amikor visszagondolok, jó lett volna több önálló, kutató-, reflektív munka, a gyakorlatok keretén belül pedig több konstruktív megbeszélés. Fontos tényezők, melyek tanítónóvé formáltak, azon tanítónók voltak, akikkel a gyakorlatom során találkoztam. Több gyakorlatot is vezettek különböző tárgyak keretén belül, mint pl. a **környezetismeret**, a matematikatanítás, a **képzőművészet didaktikája stb.** Az ő gyakorlati tapasztalataik, tanácsaik, apró „receptjeik” a fegyelmi gondokkal

kapcsolatosan segítségemre voltak a bemutatóórákon és a szakmai gyakorlaton egyaránt. A pedagógiai gyakorlottság ideje alatt rájöttem, mennyire fontos a tanító számára, hogy ismerje a tanulókat, gondolkodásuk fejlődését, és alkalmazkodjon hozzájuk, vegye figyelembe őket a nevelő-oktató folyamat megtervezésében, és nem utolsósorban vonja be **őket** is a tervezésbe.” (Evelin)

Következtetés

A bemutatott életrajzok alapján megállapíthatjuk a technokratikus, vagy alkalmazott tudomány modelljének hiányosságait, amely szerint a tanítóképzés folyik: nagy az eltérés az elmélet és a gyakorlat között, az iskolákban lévő mérsékelt terjedelmű gyakorlati képzés, túl kevés visszajelzés, **szerény együttműködés az egyetemi tanárok és az általános iskolai tanítók között**. Mindezekre a hiányosságokra már figyelmeztettek bennünket a külső értékelők (Hogbin 2000, Cvetek által idézve 2004). A bemutatott leírások (élettörténetek) alapján megállapíthatjuk, hogy a kutatásban részt vevő tanítók tudatában vannak az említett képzési modell hiányosságainak, és kifejezik a változtatás szükségességét. Szerintük ez a poszttechnokratikus, azaz reflektív modell irányába kell, hogy elmozduljon. Figyelembe véve Hargreaves és Fullan (2012) tanítóképzéssel és a tanítók szakmai fejlődésével kapcsolatos nézeteit, három szerkezeti egységet különböztethetünk meg:

1. *Tudásszerzés és képességfejlesztés*: a graduális képzés alatt a tanítók gyarapítani kívánják tudásukat, meg akarják ismerni, hogyan kell tanítani a különböző képességű tanulókból álló osztályt, és miként alkalmazhatóak az új tanulási stratégiák, tudást szeretnének szerezni az osztályközösség vezetésének területéről, valamint hogy a munka folyamán miként kell figyelembe venni a különböző tanulási stílusokat.

2. **Önmagunk értése – humanista nézet**: a tanítók tudatában vannak azon változások jelentőségének, melyeket a képzés hoz magával, magasra értékeli a kooperatív tanulást és a reflexiót. Ez a hozzáállás pedig lassú lehet, időigényes, költséges, az eredményei pedig nem előreláthatóak.

3. *A környezet változása – kritikus kontextuális nézet*: a környezet szempontjából a tanító fejlődésére nézve fontos az, hogy munkakörnyezete kialakítja és lehetővé teszi azokat a feltételeket, amelyek mellett a tanító fejlődésének kezdeményezései sikeresek lesznek, vagy kudarcba fulladnak, valamint hogy a tanítás kontextusa már önmagában is a tanító fejlődésének a középpontja lehet (a tanítási kultúra kulcsfontosságú a fejlődéshez és a változásokhoz).

A kutatómunka említett felismerései kétségkívül megérdemlik a figyelmet az új pedagógiai képzési programok tervezésénél, valamint fontos ösztönzést jelentenek az egyetemi tanárok számára a képzési folyamat kivitelezésével kapcsolatos alapos megfontolásokban.

Irodalom

Hargreaves, A, Fullan, M. (2012). Professional Capital. Transforming Teaching in Every School. Routledge

Cencič, M. (2000). Razlogi študentov za izbiro učiteljskega poklica. Vzgoja in izobraževanje, 31(5), 53–58.

Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. Sodobna pedagogika, 55 (posebna izdaja), str. 144–158.

Internet, Retrived April 20, 2000 from the Word Wide Web:

(http://www.pfmb.unimb.si/xinha/plugins/ExtendedFileManager/demo_images/studijski_pro_grami/RazredniPouk.pdf)

Javornik Krečič, M. (2006). Učiteljev profesionalni razvoj in njegov pomen za pouk v osnovni šoli in gimnaziji. Doktorska disertacija, Maribor: Univerza v Mariboru: Pedagoška fakulteta.

Javornik Krečič, M. és Ivanuš Grmek, M. (2007). Vpliv dodiplomskega izobraževanja učiteljev na njihova pojmovanja učenja in poučevanja. Sodobna pedagogika, 37 (5), str. 30–48.

Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. Educational Researcher, 33(7), 14-26.

Razdevšek- Pučko, C. (2000). Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji- II. del. Vzgoja in izobraževanje, 35(5), str. 21-29.

Sagadin, J. (1991). Razprave iz pedagoške metodologije. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Valenčič Zuljan, M. (2001). Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. Sodobna pedagogika, 52 (2), 122-141

Wallace, M. (1991). Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach. Cambridge: University Press

Vršnik Perše, T., (szerk.) (2015). Strokovni delavci v poklicnem in strokovnem izobraževanju in njihov profesionalni razvoj [Elektronski vir] / Tina Vršnik Perše (ed.). - El. knjiga. - Ljubljana: Pedagoški inštitut.