

A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA – 2015

A TANÁRKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSA – 2015

Szerkesztette:

Rapos Nóra, Kopp Erika

Budapest, 2015



A kötet megjelenését a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007

„ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”
projekt támogatta.

Szerzők

Czető Krisztina – Jászné Kajmándi Mónika – Horváth László – Kálmán Orsolya – Kopp Erika
– Kovács István Vilmos – Lénárd Sándor – Mészáros György – Prekopa Dóra – Rapos Nóra –
Seresné Busi Etelka – Szivák Judit – Tillmann Mónika – Tókos Katalin

Lektorálta: Dr. Chrappán Magdolna

© Rapos Nóra, Kopp Erika, 2015

ISBN 978-963-284-690-3



Felelős kiadó: az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar dékánja

Tipográfia: Windor Bt.

Borítóterv: Csele Kmotrik Ildikó

Nyomdai munkák előkészítése: M. Pintér Tibor

Nyomdai munkák: Prime Rate Kft.

Tartalomjegyzék

Bevezető	7
--------------------	---

1. fejezet: Fókuszban a képzési program

Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása	11
Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez	33
Oktatáspolitikai ajánlás az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz kötődően	85

2. fejezet: Fókuszban a gyakorlat

Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén . . .	97
Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén	149
Vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzése a szaktárgyi tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén	173
Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása	189
Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására	215
Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához	283
Tárgymutató	289

Bevezető

E kötet a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT” projekt keretében készült. Az ELTE PPK e programban két fókusz köré szervezte munkáját: 1.) a képzési programok megújítása; 2.) a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozása. E két témában országos egyeztető műhelyt is vezetünk, melynek eredményeképp a kötet két oktatáspolitikai ajánlást is tartalmaz.

A kötet kiadásnak célja tehát, hogy olyan fejlesztésekről számoljon be, mely a hazai tanárképzés területén segítheti a képzési programok megújítását és így a hallgatók eredményesebb felkészülését. Két kiemelt területre fókuszál: a **képzési programok fejlesztése és minőségfejlesztése**; valamint az új szabályozási keretek közti **gyakorlati rendszer kialakítására**.

Mindezek alapján a dokumentum két nagyobb fejezetre oszlik. Az első rész a képzési programokhoz kötődően olyan eddig kevésbé elemezett, kidolgozott témáit érinti a hazai diszkurzusnak mint a KKK és a képzési programok viszonya, illetve a képzési programokhoz kötött minőségfejlesztés lehetőségei, valamint itt olvasható a képzési programokhoz kötődő műhely oktatáspolitikai ajánlása.

A második fejezet fókusza az osztatlan képzés gyakorlati rendszerének megalapozása. Ehhez kötődően sor került a nemzetközi és hazai gyakorlat elemzésére és joggyakorlatok gyűjtésére, majd meghatároztuk a rendszer alapelveit, és javaslatokat tettünk a megvalósításra, valamint itt is sor került oktatáspolitikai ajánlás megfogalmazására.

A kötet minden tanulmánya az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának műhelyeiben készült. Ugyanakkor fontosnak gondoljuk, hogy a képzés szereplői közösen alakítsák e képzés minden elemét. Ennek érdekében a kialakítás és egyeztetés folyamatába bevontunk vezető és mentortanárokat, szakmodszertant, vagy diszciplínát oktató kollégákat. A fent említett országos egyeztetés keretében folyamatosan egyeztettük társintézményekkel:

- Budapesti Műszaki Egyetem,
- Debreceni Tudományegyetem,
- Eötvös Loránd Tudományegyetem társkarai,
- Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola,
- Károli Gáspár Református Egyetem,
- Miskolci Egyetem; Nyugat-magyarországi Egyetem,
- Pannon Egyetem,
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem,
- Pécsi Tudományegyetem,
- Szegedi Tudományegyetem.

Valamint az ELTE gyakorlóiskoláinak mentor- és vezetőtanáraival:

- ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium,
- ELTE Radnóti Miklós Gyakorló Általános Iskola és Gyakorló Gimnázium,
- ELTE Trefort Ágoston Gyakorló Iskola.

Az egyeztetési folyamat során három alkalommal országos szakmai műhely keretében kerül sor kiemelt témakörök megvitatására mindkét műhelyben, valamint a kollégák több fordulóban írásban is megfogalmazták véleményüket. Ezen túl a TÁMOP regionális konferenciáin is megismertettük szakmai elképzeléseinket: Pécs, Sáropatak, Szombathely. E hosszan tartó szakmai egyeztetés után úgy véljük, az elkészült két szakmai ajánlás – minőségfejlesztés és az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszere – és két oktatáspolitikai ajánlás már nem csupán az ELTE PPK-hoz kötődő szakmai anyag, hanem valóban több nézőpontot tartalmazó közös munkánk eredménye.

Kötetünket minden tanárképzéssel foglalkozó szakembernek, tanárképzőnek szánjuk, de reméljük, a rendszer formálásában szerepet játszó vezető kollégák, képzésfelelősök, oktatásirányítók is kitüntetett figyelemmel forgatják majd.

A szerkesztők

1. fejezet

Fókuszban a képzési program

*Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek,
képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása*

1. A felsőoktatási kontextus	12
1.1. A változások mögött álló okok.	12
1.2. Modern felsőoktatás, ahol fókuszban a hallgatók tanulása áll	13
2. Tanárképzési kontextus	14
2.1. A tanárképzés szakmapolitikai és szabályozási környezete	14
2.2. A pedagóguskutatások eredményei	20
3. Képzési program fejlesztése	22
3.1. Intézményi előzmények	22
3.2. A fejlesztés folyamatának meghatározása	23
3.3. A fejlesztést meghatározó szempontok	25
3.4. A tantárgyblokk mint szervezőelv	26
Felhasznált irodalom.	27

Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása

„A XX. század második felében az európai felsőoktatás átalakulását egyaránt jellemzi a differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás (Hrubos, 2011; Halász, 2010). E szétágazó folyamatok mind hatással vannak a képzési programok alakulására. Egyrészt a differenciálódás hatására megindult a képzési programok burjánzása. Másrészt az európai integrációs folyamatok, az Európai Felsőoktatási Térség megújítását szolgáló bolognai folyamat és az erősödő akkreditációs folyamatok lassan a programok szintjén is éreztetik egységesítő hatásukat.

A képzési programok fejlesztése csak komplex, rendszerszintű változások keretében értelmezhető, ezért egyrészt szükség van a felsőoktatási változások kontextusának mélyebb megértésére, másfelől a változás kereteinek, a változásmenedzsment tennivalóinak átgondolására, harmadrészt pedig a fejlesztési, változási folyamatok folytonos reflexiójára. Leegyszerűsítve a hazai felsőoktatás jelenlegi programfejlesztéseinek is mindig van előtörténete, s mindig van egy konkrét, sajátos kontextusa, amiben az adott képzési program tervezése, kialakítása, fejlesztése zajlik. Maguk a felsőoktatási képzések is mindig változnak, már csak azért is, mert változnak az oktatók, a hallgatók, a tudomány, a munka világa, a társadalmi, jogi, európai kontextus is; de az, hogy ezek a változások mennyire tudatosak, mennyire eredményesek, mennyire átfogóak, már a programfejlesztés gyakorlatának átgondoltságán, tudatos tervezésén múlik” (Banai, Kálmán és Rapos, 2014). A fenti okok miatt ezért először röviden áttekintjük a *felsőoktatást*, majd szűkebben a *tanárképzést meghatározó kontextust*, s annak a képzésfejlesztésre gyakorolt hatását. Majd rátérünk az ELTE tanárképzési koncepcióját, s annak pedagógiai – pszichológiai modulját meghatározó képzési program fejlesztésének megtervezésére, különös tekintettel a KKK-ból következő szempontok megfogalmazására, majd a képzési program fejlesztését meghatározó alapelvek megfogalmazására.

¹ Dr. Károly Krisztina az ELTE TKK főigazgatója az anyagot véleményezte, szakmai javaslataival segítette. Támogatót közreműködését ezúton is köszönjük!

1. A felsőoktatási kontextus

1.1. A változások mögött álló okok

Napjainkban talán soha nem látott érdeklődés övezi a felsőoktatási szektort. Nemcsak azért, mert egyértelműen nő a diplomások iránti igény, hanem azért is, mert a *társadalmi szereplők egyre határozottabb elvárásokat fogalmaznak meg* felsőoktatás felé az eredményességére vonatkozóan. Az elvárások tartalma azonban szerteágazó. Egyszerre van jelen a szakértelmiségi iránti- és a magasan professzionizálódott szakmák iránti igény, amely együttes támogatása komoly kihívás a döntően akadémiai alapokon nyugvó felsőoktatási szektor számára.

A közoktatás *tömegesedése* utána felsőoktatás is egyre több és heterogénebb diákot fogad. Ez a bővülés olyan új, korábban a felsőoktatás világában nem értelmezett igények megjelenést hozta el mint például a különböző felkészültségű és tanulási szokásokkal bíró tanulók felismerése, elfogadása és támogatása; a máshol szerzett tudás értékelése és befogadása; a különböző tanulási utak segítése; a kulturális különbségek elfogadása és a mobilitás elősegítése.

Mindezek mellett a felsőoktatás által kínált képzési programok *új piaci szereplőknél, új képzőhelyeken* is elérhetők. Ez nem csupán piacbővülést jelent, hanem azt is, hogy a felsőoktatási intézményeknek olyan szereplőkkel szemben/mellett kell megállják a helyüket, akiket nem kötnek az évszázados hagyományok, rugalmasabbak, innovatívabbak, gyorsabban tudnak reagálni a megváltozott igényekre. Ezzel párhuzamosan új képzési módok, innovatív programok, oktatási kísérletek indulnak, amelyek gyakran rövidebb idő alatt, az egyéni igényekhez igazodva, a gyorsabb munkavállalást is elősegítik.

A gyors technikai fejlődés a munkavállalókkal, így a potenciális képzetekkel szemben is elvárásokat támaszt. Egyrészt átértelmeződik a korábban az életpálya elején jellemző, egyszeri és hosszú képzési szakasz szerepe és időtartama is. Az ott szerzett tudás hamar elavul, állandó megújításra szorul, s ez a felsőoktatási képzési programok jelentős tartalmi, módszertani átgondolásához kell vezessen. Sokkal hangsúlyosabbá kell váljon a *tudás, a tanulás eredményének végzettséghez kötött meghatározása* és annak az útnak tudatos támogatása (Derényi, 2008; Tóti, 2009).

Mit jelent mindez a képzési programok fejlesztése szempontjából? Elsősorban azt, hogy a képzési programok fejlesztőinek meg kell tanulni értelmezni a hallgatók sokféleségét és szerteágazó igényeiket, s azok kezelését, valamint azokra operacionalizált válaszokat kell találniuk úgy, hogy mindeközben nem feledkeznek meg a tudományosság igényéről. Ez a megközelítés a *tanulást, a tanulási folyamatot és annak eredményeit állítja a középpontba*.

1.2. Modern felsőoktatás, ahol fókuszban a hallgatók tanulása áll

Tanulásközpontú megközelítésen azt a szemléletet érthetjük, amely az oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése során a résztvevők/tanulók *tanulását* állítja középpontba, az ő megismerésükön alapul, a tanulóban végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál mind a tervezés, mind a tanulási folyamatot, tevékenységeket, egyéni tanulási utakat támogató tanulásszervezés, mind az ezeket a folyamatokat támogató folyamatos értékelés során (*Kálmán, 2013*).

E gondolkodás hátterében a pedagógiai szakirodalomban régóta ismert konstruktivista tanulás megközelítés áll. A kognitív alapokon nyugvó konstruktivista tanuláselméleti koncepciók szerint, leegyszerűsítve, a tanulás középpontjába az emberi konstruálás, tudásalkotás áll (*Piaget, 1993; Glasersfeld, 1993; Nahalka, 2002*). A tanulási folyamatban a tanuló aktív szereplő, s az ő előzetes tudása a meghatározó a tanulás során. Mindez erősen determinálja a tanulás folyamatának értelmezést is, hisz ennek alapján az egyéni tanulási előzmények feltárása és megértése, továbbá az egyéni tanulási utak támogatása áll a középpontban. A *szociokonstruktivista tanuláselméletek* az egyént önmagában középpontba állító, az egyéni konstrukciós folyamatokra építő értelmezéssel szemben, elfogadva a tudás konstruálás tényét, azt is hangsúlyozzák, hogy a tanulás nem csupán egyéni szinteken, hanem közösségi kontextusban is értelmezendők, vagyis a tudásalkotás, a jelentésadás társas konstrukcióként értelmezendők (pl: *Littleton és Häkkinen, 1999; Vigotszkij, 2000.*).

A konstruktivista megközelítések a tudás fogalmának új értelmezést is magukkal hozták, *komplexebben és egymásra hatásukban értelmezve – nem szembe állítva – az ismeret, vagy képesség jellegű tudás elemeket, továbbá jelentőséget tulajdonítanak affektív elemeknek, értelmezik az attitűdök, nézetek szerepét.*

Mind a nemzetközi, mind a hazai felsőoktatási szektorban jók kitapinthatók e megközelítés rendszerszintű elemei: képesítési keretrendszerek megfogalmazása, tanulási eredmények alapú képesítési és kimeneti követelmények, kompetenciartalmakról szóló viták és tanácskozások, validáció stb. Igazi változást azonban az jelenthet, ha a tanulásközpontú megközelítés az egyes oktatók, a képzést fejlesztő kollégák gondolkodásában, gyakorlatában jelenik meg. Hiszen ez a megközelítés nem az uniformizált tankönyvi „tudást” preferálja, fókuszában nem az oktató által meghatározott tartalomra irányuló elvárásrendszer van, hanem a hallgató megismerése, aktiválása, a különböző tanulási utak egyéni és társas mezőben történő értelmezése. Ez a nézőpontváltás az oktatóról, s az ő általa kiemelt tananyagról a hallgatóra, annak tanulására és az ebből következő tanulási eredményeire teszi a hangsúlyt (*Kennedy, 2007*).

2. Tanárképzési kontextus²

2.1. A tanárképzés szakmapolitikai és szabályozási környezete

A tanári szakma, a tanári karrier egy élethosszig tartó folyamat, amelyben a képzés az első, kétségkívül igen fontos alapot jelent csupán. Mindezek értelmében minden szabályozást, s minden a tanári szakma átalakítását célzó munkát egy általánosabb cél elérése kell meghatározzon: a folyamatos, egyéni felelősségvállalásra épülő, szervezeti kontextusban értelmezett, szakmai fejlődés megalapozása és támogatása.

Az európai folyamatok áttekintése alapján egyértelműen kirajzolódnak lényegi, a tanárképzés átalakítását meghatározó alapelvek (Kálmán – Rapos, 2007), amelyekhez a nemzeti szinten is érdemes viszonyulni. Az elmúlt, a tanárképzés átalakítása szempontjából intenzív évtizedben, az európai gondolkodást meghatározó szakmai szervezetek (pl: *European Commission and the Council*, 2004; *European Parliament and the Council*, 2006; *Council of the European Union*, 2007, 2008, 2009; *European Commission*, 2010; *European Commission 'Teachers and Trainers Cluster'*, 2010) és több a tanárképzést kutató szakértő (pl: *McKinsey & Company*, 2007; *Donaldson*, 2010) egyértelműen körvonalazta a pedagógusképzéssel kapcsolatos elvárásokat, szakmailag támogatható irányokat, melyek között kiemelt szerepet kapott, hogy:

- a hangsúly a *munkavégzés közben történő tanulásra* helyeződjék át,
- a képzés *kiindulópontja és szervező kontextusa az iskolai feladatrendszer komplex elemzésére és a tanulási folyamatot szervező pedagógiai kompetenciák,*
- a pálya gyakorlásában épp úgy, mint a pályára való felkészülésben a *szervezeti interakcióknak, gyakorlatközösségeknek* kiemelt jelentőségük van.

Mindezekkel összhangban a korszerű képzésfejlesztési törekvések fontos eleme a moduláris építkezés vagy a képzés gyakorlati oldalának kiemelt kezelése, illetve a szervezeti kontextus hangsúlyozása is.

Hazánkban az elmúlt évtizedben markánsabb változás ment végbe a tanárképzés területén, bevezetésre került a Bologna folyamathoz kötődő képzési struktúra, mellyel párhuzamosan a tanári képzés egységesen mesterszintre került, úgynevezett kompetencia alapú képzéssé vált, átalakultak a képzési tartalom belső arányai, nőtt a gyakorlat órászáma. A belső arányok átalakulásának legjellemzőbb vonása volt, hogy nőtt a pedagógikum és a gyakorlat aránya a képzésen belül, ami azonban így sem érte el az európai átlagot (vö. Stéger, 2012. 24.)

A Bologna folyamathoz kötött átalakulás eredményeinek, problémáinak elemzésre eddig kevés figyelem irányult (pl: Hunyady 2010; Baumstark, Gombocz és Hunyady, 2011), holott a képzési rendszer újabb, gyökeres átalakítása előtt ez ésszerű elvárás lehetett volna.

² A fejezet Rapos Nóra és Szivák Judit: *Az osztatlan tanárképzés pedagógiai és pszichológia tanulmányainak koncepciója az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karán – Folyamat közben* c. munka felhasználásával készült. <http://www.ppk.elte.hu/2013/02/28/elte-ppk-tanarkepzesi-koncepcio/>

Az osztatlan képzésre való áttérés jogi kereteit a 2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet, és a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről (2013) adják, amelyek szabályozzák a tanárképzés új rendszerét. E rendszer megőrzi a kompetencia alapú kimentí szabályozást, de újra átalakítja a képzési szerkezetet, jelentősen módosítja a képzés belső arányait, továbbá kimondja a Tanárképző Központok létrehozásnak kötelezettségét.

A tanárképzést szabályozó KKK sok tekintetben előremutató szakmai dokumentum. Alapvetően azért mert tanulási eredményekre épülő szemlélete jól illeszkedik a fent leírt elvárásokhoz. Az árnyaltabb elemzéshez azonban érdemes néhány átfogóbb szempontot is végiggondolni:

◆ 1. A KÉPZÉSI SZINT KKK-JÁNAK IGAZODÁSA AZ MKKR-HEZ, ÉS AZOK SZINTLEÍRÓ JELLEMZŐIHEZ:

A hazai szabályozás mester szinten értelmezi a közismereti tanárképzést. A magyar képe-
sítési keretrendszer a 7., vagyis mester szinten a következő elvárásokat fogalmazza meg
(1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat):

TUDÁS

- Ismeri egy adott tanulmányi és/vagy szakterület átfogó tárgykörének általános és specifikus jellemzőit, legfontosabb irányait és pontosan kidolgozott határait, a szakterületnek a rokon szakterületekhez való kapcsolódását.
- Részletekbe menően ismeri az adott szak, illetve tanulmányi terület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát.
- Ismeri szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és problémamegoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait.

KÉPESSÉGEK

- Képes az adott szakterület ismeret-rendszerét alkotó elképzelések különböző területeinek részletes analízisére, **az átfogó és speciális összefüggések szintetikus megfogalmazására és az ez ekkel adekvát értékelő tevékenységre.**
- Képes speciális szakmai problémák azonosítására, és azok megoldásához szükséges részletes elvi és gyakorlati hátér feltárására, megfogalmazására.
- Képes a szakmai problémák sokoldalú, interdiszciplináris megközelítésére.
- **Képes bekapcsolódni kutatási, fejlesztési projektekbe.**
- Magas szinten képes a szakterület ismeretközvetítési technikáit, magyar és **idegen nyelvű publikációs forrásait használni**, ezeket feldolgozni.
- Különböző bonyolultságú és különböző mértékben kiszámítható kontextusokban képes a módszerek és technikák széles körének gyakorlati alkalmazására.

- Képes szakterületének egyes résztémáiról önálló, szaktudományos formájú összefoglalók, elemzések készítésére.
- Képes adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően felhasználni szakmai tudását.

ATTITÜDÖK

- Ismeri és vállalja azokat az átfogó és speciális viszonyokat, azt a szakmai identitást, amelyek szakterülete sajátos karakterét, személyes és közösségi szerepét alkotják. Ez alapozza meg fejlődő hivatástudatát.
- Képes szakmája összefoglaló és részletezett problémaköreinek megértésére és hiteles közvetítésére.
- Szakmai érdeklődése elmélyül, megszilárdul.

AUTONÓMIA ÉS FELELŐSSÉG

- Jelentős mértékű önállósággal rendelkezik átfogó és speciális szakmai kérdések kidolgozásában, szakmai nézetek képviseletében, indoklásában.
- Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét az együttműködés kialakítására.
- Egyenrangú partner a szakmai kooperációban.
- Végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.

Megállapítható, hogy a fenti kritériumok döntő része maradéktalanul kimutatható a KKK különböző mondataiban. A táblázatban vastagon kiemelt területek – mind a képesség oszlopban találhatóak – azonban kevésbé jellemzik a hazai KKK „szellemiségét”. Az önmagukban is fontos elemek jobban megvizsgálva össze is függnek. Egy olyan pedagógiai tevékenységét képét rajzolják ki, ahol a tanár kutatásokra, elemzésekre, megismerésre alapozza tevékenységét. E gondolat megerősítése a képzés fontos eleme lehet.

◆ 2. *A TANULÁSI EREDMÉNYEKET (KOMPETENCIÁKAT ÉS KOMPETENCIAJELLEMZŐKET) TEKINTVE AZ EGYES KÉPZÉSI SZINTEK KKK-INAK EGYMÁSHOZ KAPCSOLÓDÁSA:*

Talán furcsának tűnik e szempont megjelenítése, hiszen az osztatlan képzés esetén a képzés egyetlen MA/MSc szinten zajlik. Ugyanakkor a folyamatos szakmai fejlődés gondolata, sőt a hatályos pedagógus életpályamodell is sugall egy olyan megközelítést miszerint a kompetenciák fejlődése az életpálya során elvárt. Jelen tanulmány szerzői ugyan nem értenek egyet azzal a gondolattal, hogy ez egy lineáris, minden kompetencia és kompetenciaelem esetén azonos intenzitással és ütemben lezajló folyamat lenne, de azt lényegesnek tartjuk értelmezni, hogy a jelen szabályozásban (KKK) meghatározott tanulási eredmények vajon ténylegesen elvárhatók-e a mester szint végén, vagyis a tanári diploma megszerzésekor relevánsak-e. Összességében úgy látjuk, hogy a KKK-ban megfogalmazott tanulási eredmények igen részletezőek. Így annak ellenére, hogy több helyen kitérnek a hatókör (iskolán belül, osztályteremben) és az autonómia kérdésére (mentora támogatásával, kolléga segítségével) jelen képzési keretek közt nehezen elvárhatóak egy első diplomáját szerző pedagógustól.

◆ 3. *A KKK-K TARTALMI KIDOLGOZOTTSÁGÁNAK ÁTTEKINTÉSE*

A célkitűzések megfogalmazása részletező, s kellően konkrét. Hangsúlyában inkább az oktatási feladatok felkészülésre fókuszál.

„A képzés célja tanárok képzése, akik széles körű szaktudományos, pedagógiai, pszichológiai és általános műveltséggel, elméleti és gyakorlati tudással, készséggel és képességgel rendelkeznek. **Felkészültek a Nemzeti alaptantervben**, a fejlesztési területek, nevelési célok alapján meghatározott köznevelési feladatokra és az oktatói-nevelői munka értékeinek, a közműveltségi tartalmak közvetítésére, a tudásépítésre, a kulcskompetenciák fejlesztésére és érvényesítésére. Felkészültek továbbá arra, hogy az iskolai nevelés»oktatás, köznevelési törvényben meghatározott szakaszaiban, a köznevelési rendszer intézményeiben a **Nemzeti alaptanterven alapuló és jóváhagyott kerettantervek műveltségi területein, valamint az iskolarendszeren kívüli képzésben, felnőttoktatásban a szaktudományos, szakterületi felkészültségüknek megfelelő területen szakrendszerű oktatást és az intézményben pedagógiai munkát végezzenek**, továbbá megszerzett tudásuk, gyakorlatuk alapján, alkotó módon, **részt vegyenek oktatásfejlesztési programokban**. Képesek szakterületi felkészültségük pedagógiai alkalmazására, a tanuló megismerésére, személyiségük fejlesztésére, tanórai és tanórán, iskolán kívüli munkájuk differenciált irányítására, hatékony pedagógiai módszerek, eljárások alkalmazására; rendelkeznek a neveléssel kapcsolatos pályaválasztási, gyermek” és ifjúságvédelmi, szociális és nevelési tanácsadási feladatok ellátásához, illetve ezek és a kultúráközvetítés intézményeivel való együttműködéshez szükséges alapismeretekkel. Érett autonóm, kialakult értékrendjükben az általános emberi, az európai és a nemzeti értékeket felvállaló, közvetíteni tudó, együttműködésre és önfejlesztésre képes, kreatív személyiségek. A mesterfokozat birtokában felkészültek tanulmányaik doktori képzésben történő folytatására” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete).

A hazai felsőoktatási gyakorlatban, több érvényes KKK-ban is, elsősorban a tudás oldaláról közelítik meg a tanulási eredmények leírását. A tanárképzés KKK-ja e tekintetben mintaértékű, hisz kellő súllyal értelmezi a képességeket és attitűdöket.

A tanulmányi eredmények, a kompetenciák leírása sokkal részletesebb és konkrétabb mint bármely más szak esetén. Ez a fajta kifejtettség segíti az egyes kompetenciák tartalmi megértését a képzési programban történő operacionalizálását, amellet, hogy kellő szabadságot is enged az intézményi értelmezések megjelenésére. Ugyanakkor az ilyen túlrészletező kifejtés minden esetben magában hordozza a teljesség hiányát. Jobban láthatóvá válnak egyes fogalmak definíciós problémái, az értelmezés esetleges hiányosságai egy konkrét példa kapcsán. Például egyértelműen megállapítható, hogy a differenciáláshoz, adaptivitáshoz kötődő tartalmak szinte minden tanári kompetencia értelmezésében szerepet kapnak. Kiemelten a személyiségfejlesztés, a tanulás

támogatás és tanulásszervezés kompetenciáiban megjelenő esélyteremtő tudáselemek az ismeretek, a képességek és az attitűdök mentén is kidolgozottak, a követelményekben megfogalmazott pedagógus szerepben jelen vannak a különböző tanulók megismeréséhez, az együtt neveléséhez, a differenciált fejlesztéshez szükséges képességek. Ugyanakkor a tervezés és az értékelés (vagyis az operacionalizálás szintjén) kompetenciái kapcsán sokkal kevésbé markáns az adaptivitás hangsúlyozása, inkább az életkori szempontok érvényesítése jelenik meg. A diákok önálló tanulásának és tudáskonstruálásának ösztönzése, valamint az alternatív értékelési formák alkalmazásának igénye alig van jelen a kompetenciákban. A reflektív, kritikai gondolkodás és gyakorlat alapvető szervező elvként értelmezhető a képességek és az attitűdök terén. Megjelenésében azonban sokkal inkább a mesterségre való reflektálásként jelenik meg, mint a szakma társadalmi felelősségvállalásának értelmezésében. Ehhez kapcsolódhat az a megállapításunk is, hogy az autonómia és felelősségvállalás kompetenciájában szinte teljesen hiányzik az a szociális – társadalmi tartalom, amely egyre inkább jellemzi a nemzetközi szakmai tér gondolkodását.

◆ 4. A KÉPZÉSI TERÜLET ÉS A SZAKOS KKK-KOMPETENCIÁK EGYMÁSHOZ VALÓ VISZONYA

A tanárképzés a hatályos jogszabályok értelmében a pedagógusképzés képzési területéhez tartozik a (283/2012. (X.4.) Korm. rendelet, 4. § (1)). Ide tartoznak az tanári mester és az osztatlan tanári szak mellett a tanító, óvodapedagógus, konduktor, gyógypedagógus, csecsemő- és kisgyermeknevelő, komplex művészeti nevelés szakok³.

Az osztatlan tanári szak KKK-ja egyrészt jól tükrözi a tanári tevékenység összetett, interdiszciplináris jellegét, s abban a szakmai (értsd: szakmódszertani, pedagógiai és pszichológia) felkészültség szerepét a szaktudományi képzettség mellett. Megfontolásra érdemes azonban, hogy a kijelölt célok elérést – vagyis a KKK-ban megfogalmazott talán kissé túlzott elvárásokat – a felkészülésre szánt keretek (pedagógiai – pszichológiai kreditek, az új gyakorlatok újragondolásra érdemes szerkezete) valóban jól támogatják-e.

További erénye a KKK-nak, hogy jól kiemeli a tanári tevékenység szempontjából fontos alapvető tevékenységeket (lásd 8 kompetencia), ugyanakkor átgondolásra érdemes kérdés, hogy vajon ezek mennyiben egyediek a pedagógusképzés képzési területen belül.

1. A tanulói személyiség fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése
2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése
3. Szakmódszertani és szaktárgyi tudás
4. A pedagógiai folyamat tervezése
5. A tanulási folyamat támogatása, szervezése, és irányítása
6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése
7. Kommunikáció, szakmai együttműködés és pályaidentitás
8. Autonómia és felelősségvállalás

³ Eltekintünk jelen elemzésben más szakok KKK-nak átfogó elemzésétől, s csak az osztatlan tanári szak KKK-ját értelmezzük a fenti szempontból.

Mindezekkel együtt az osztatlan tanári szak KKK alkalmas a szakképzettség megítélésére, konkrét, jól körülhatárolható elemeket jelöl meg. Ugyanakkor egy képzésnek óriási a felelőssége abban, hogy e szöveg ne elvont, akadémikus szöveg maradjon, hanem alkalmas legyen a munkaerő-piaci használatra, a felhasználók számára értelmes képességeket jelenítsen meg.

◆ 5. *A KKK KONKRÉTSÁGA ÉS MUNKAERŐ-PIACI RELEVÁNCIÁJA*

Az egyes szakok KKK-i jelentik a támpontot a felsőoktatási intézmények és a munkaadók számára egy program által nyújtott szakképzettség megítélésekor. A kidolgozás során a munkaadói oldal szempontjainak érvényesülési lehetősége sok szak esetében nem volt megfelelő.

Az osztatlan tanári szak esetén is nehezen megítélhető, hogy vajon elégséges volt-e az a szakmai diskurzus, amely a kidolgozás folyamatát övezte. Egy hosszabb távú, szélesebb körben zajló kidolgozási folyamat előnyét mindenképp abban látnánk, hogy a KKK-ban megfogalmazott, egyébként támogatásra érdemes elvárások tartalma, a fejlődésük lehetséges útjai átláthatóbbá, konszenzusosabbá válhatnának. Ez eredményezhetne egy egyébként formailag is rövidebb szabályozást, hisz a diskurzusok során szakmai konszenzus alakulhatna azok tartalmáról.

Egy képzési program fejlesztése szempontjából tehát elsődleges e diskurzus generálása a fejlesztés során.

◆ 6. *AZ ELŐZETESEN MEGSZERZETT TUDÁS ELISMERÉSE (VALIDÁCIÓ SZEREPLETETÉSE) A KKK-BAN*

Az, hogy egy KKK-ban formálison kívül megjelennek-e a nem formális, valamint az informális környezetben szerzett tudás elismerésére vonatkozó javaslatok, jól tükrözi, hogy miképp gondolkodik a szabályozó a validáció kérdéséről. Az osztatlan tanári szak esetén a formális keretek közt szerzett, diplomával igazolható elemek értelmezettek. Égető tehát a validációról való gondolkodás általában a tanári szakok esetében is, de az erről való gondolkodás még kevésbé van jelen mind a képzési programok, mind az egyes tantárgyak tervezésének szintjén. Javasoljuk, hogy e kérdésről induljon meg egy országos egyeztetés.

◆ 7. *A KKK-K ÉS A HALLGATÓK ÉRTÉKELÉSÉNEK ÖSSZEKAPCSOLÁSA*

A KKK-k megfogalmazásának lehetővé kellene tenni, hogy a hallgatók a képzés egész menetében felkészültségüket a KKK-kban megfogalmazott kompetenciákhoz tudják igazítani, és ezáltal képesek legyenek saját tanulási tevékenységük tervezésére, felelősségvállalásra.

Az osztatlan tanári szak esetén az értékeléshez kötődően a következő szabályozással él a törvényalkotó:

4.5. A SZAKDOLGOZATHOZ RENDELT KREDITEK SZÁMA:

Az 1. § a) pontjában foglalt osztatlan képzésben a **szakdolgozat** kredit értéke – a szakterületi tanulmányok keretében – 8 kredit. Az 1. § a) pontja szerinti, két tanárszakon egyidejűleg folyó tanárképzésben egy szakdolgozatot kell benyújtani és a záróvizsga részeként megvédeni.

Az 1. § a)–d) pontja szerinti tanárképzésben a záróvizsga része a képzés során készült, a szakmai gyakorlatokat is bemutató és feldolgozó, a tanárjelölt felkészülését, saját fejlődését értékelő dokumentumgyűjtemény, **portfólió**, amely a tapasztalatok neveléstudományi szempontú, tudományos alaposságú bemutatása, elemzése és értékelése. Bizonyítja, hogy a hallgató képes önreflexióra, a képzés különböző területein elsajátított tudását integrálni és alkalmazni, a munkája szempontjából meghatározó tudományos, szakirodalmi eredményeket, a tanítás vagy a pedagógiai feladat eredményességét értékelni” (8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete).

Mindenképp előremutató lépés a portfólió beemelése a tanulási eredmények értékelése szempontjából, s ennek következményei vannak a képzési program fejlesztésre is, hiszen egy olyan rendszer kidolgozása szükséges, ami folyamatában segít a portfólió elkészítését, s nem csupán a szummatív értékelés formájának tekinti.

2.2. A pedagóguskutatások eredményei⁴

A szakmapolitikai és rendszerkörnyezeten túl érdemes a *pedagóguskutatás főbb csomópontjait* is figyelemmel kíséreni. A pedagógus kutatások több iránya ismert a szakirodalomban, léteznek a: 1) tanári hatékonyságot vizsgáló, a pedagógus tulajdonságokat, a személyiséget középpontba állító, és ennek megfelelően a jó tanárt jellemző tulajdonságokat leíró kutatások; 2) a tanárok tudását, tudáselmeit, a tudást mint konstrukciót értelmező vizsgálatok; valamint épp a gondolkodás kutatások eredményei alapján (pl. *Schön*, 1983; *Calderhead*, 1996); 3) hitek (beliefs), nézetek, nézetrendszerek, személyes, implicit elméletek, előfeltevések, gyakorlati filozófiáknak, naiv elméletek megértésére irányuló kutatások (pl. *Richardson*, 1996). Az utóbbi évek főbb kutatási fókusza a szakmai identitás fogalmának meghatározására, értelmezésre törekszik (pl. *Lasky*, 2005; *Morrison*, 2013).

E nemzetközi kutatási irányok a hazai kutatásokban is megjelennek, de ami a jelen fejlesztés nézőpontjából fontosabb az ELTE keretein belül is meghatározóak. Épp azért, mert képzési program szempontjából meghatározó kutatási eredményekről van szó, fontos röviden számba venni a főbb munkákat.

⁴ A fejezet az ELTE TTK az osztatlan képzés szereplőit bemutató kiadványa alapján készült.

A pedagógusok munkájának pontos megértésére több hullámban szerveződött kutatás. Az első vizsgálatok egyikében, ami a *Pedagógia és a pedagógusok* címet viselte, ezt a következőképp fogalmazták meg: „A tárgy a pedagógiai valóság, s ezen belül főként a pedagógusok munkája. A célunk pedig az, hogy az elvek és a valóságos törekvésekről kialakított kép szembesítése alapján az elméletet valóság közelbe hozzuk, a valóságról pedig diagnózist állítsunk fel (*Falus és mtsai*, 1989. 12.). E nagy hatású munka alapján, ami 3000 pedagógusra kiterjedő empirikus kutatásra épült, olyan fontos pedagógiai tevékenységek, fogalmak váltak érthetőbbé tanárnak, kutatónak, szülőnek tanárjelöltnek egyaránt mint a tervezés; értékelés; tanulás szervezése, módszerei, eszközei; tanár – diák kapcsolat; a tanári munka elemzése. Míg ez előbbi kutatócsoport érdeklődésének fókuszában a tanári tevékenység állt, addig az ebből a műhelyből újraszerveződő, de az előbbire szervesen építő, *A pedagógusok pedagógiája* címet viselő kutatás, már a pedagógusok neveléssel, tanítással, gyerekekkel, tudással, a tanulók motiválásával, a differenciálással kapcsolatos nézeteit igyekezett megérteni (*Golnhofer és Nahalka* szerk., 2001). E két jelentős munka a mai napig nélkülözhetetlen forrása a pedagógusképzésnek, s megalapozója az egyik legtöbbet használt képzést támogató *Didaktika* könyvnek (*Falus* szerk., 1998, 2000 és 2007).

Talán nem tévedünk akkor sem nagyot, ha azt gondoljuk, hogy a pedagógusképzés másik legtöbbet hivatkozott könyvének a *Neveléstörténet* (*Pukánszky és Németh*, 1996) című munkát tekintjük, melynek Intézetünkben dolgozó szerzője kutatóműhelyt szervezve maga köré újabb és újabb problémátörténeti szemponttal segíti a pedagógus professzió megismerését (*Németh*, 2005).

A pedagóguskutatást nehéz elválasztani az iskolakutatásoktól, iskolakoncepcióktól, hiszen a tanári tevékenység értelmezése minden esetben környezeti tényezőktől, elvárásoktól is meghatározott. A Neveléstudományi Intézet oktatói közt időről – időre ott munkál az a késztetés, hogy támpontot adjanak egy olyan pedagógiai kultúrához, amelynek fókuszában a tanuló maga áll egyediségével és sokféleségével, s a tanári tevékenység fókusza e különbözőség hatékony támogatásában rejlik. E munkák kulcsszava a differenciálás, az adaptivitás. S bár minden szerző más hangsúlyokkal értelmezi a fenti fogalmakat e munkákból mégis biztos kép formálható tanárok komplex és állandó fejlődést kívánó munkájáról és az azt befogadó iskolai környezetről (*M. Nádas*, pl: 2010, 2012; *Golnhofer*, 1999; *Lénárd és Rapos*, 2008; *Rapos és mtsai*, 2011).

Az iskolakoncepciók mellett fontosak az osztálytermi kutatások, melyek sorában említhetünk olyan módszertanilag is izgalmas vizsgálatokat mint a *MÓD-SZER-TÁR*, ahol a kutatók tanárokkal és tanulókkal ugyanazokat a problémaköröket járták körül (tanulásszervezés, fegyelmzés, értékelés), s az ebből készült könyvben az elméleti alapozáson túl a megismert pedagógiai álláspontok élő vitája ad betekintést egy – egy témakör mindennapi valóságába (*Ollé és Szivák*, 2006). Itt említhetjük továbbá Mészáros György iskolai etnográfiját, ahol a kutató egy évet töltött résztvevő megfigyelőként egy osztállyal, bekapcsolódva mindennapjaikba, s írta meg kutató tapasztalatit doktori értekezésben (*Mészáros*, 2009).

A folyamatos szakmai fejlődés gondolata szintén meghatározó fókusz az intézeti kutatásoknak. E téma állandó vizsgálata mögött ott húzódik az a hitvallásunk, miszerint a tanári szakma, a tanári karrier egy élethosszig tartó folyamat, amelyben a képzés csupán az első, kétségkívül igen fontos elem, de ezt követik majd a pályakezdés évei után a tanári mesterség folyamatos fejlesztése. E téma megértését segíti a kezdő pedagógus lét megismerése (Szivák, 2003), a pedagógus továbbképzés igényeinek és lehetőségeinek feltárása (Perjés és mtsai, 2001), vagy épp a kezdő pedagógusok támogatásáról, mentorálásáról szóló számtalan kutatási és fejlesztési eredmény (pl: M. Nádasi 2010, 2011, Lénárd és mtsai).

3. Képzési program fejlesztése

3.1. Intézményi előzmények

Mivel a tanárképzés több szereplő közös munkája során alakulhat, s az ELTE esetében ez külön karok összehangolt munkáját igényli, így már megindultak a karközi egyeztetések⁵. A Karon belül az Iskolapszichológia Tanszéken (N. Kollár Katalin vezetésével Gyebnár Viktória és Pajor Gabriella) és a Neveléstudományi Intézetben (Hegedűs Judit, Rapos Nóra, Szivák Judit) fejlesztő teamek szerveződtek, melyeknek közös munkája során formálódik majd a képzési program fejlesztése.

A korábbi eredményeket és az esetleges dilemmákat tudatosan kívánjuk beépíteni az osztatlan képzés kialakításakor, ezért mindkét tudományterületen megkezdődött a Bologna képzéshez köthető, osztott tanárképzés felülvizsgálata, a képzési tapasztalatok elemzése az oktatók körében. A Neveléstudományi Intézet munkatársai szerint az osztott képzés legfőbb eredményei⁶:

- az osztott képzés legfontosabb erényei a kompetenciákra épülés, a képzés tanári tevékenységekből való építkezése, a hallgatók előzetes tapasztalataira építés, s a reflektivitás tudatos beépítése, késleltetett pályaorientáció, mint a kontraszelekció elkerülésének egyik eszköze, jobb esélyegyenlőségi feltételek biztosítása.
- fejlesztendő területek: tartalmi redundancia csökkentése, az egyéni fejlődési utak követésének kidolgozása, a képzés szereplői közti együttműködés új tartalmi és formai lehetőségeinek kialakítása, kontextusba ágyazás (igényfelmérés).

⁵ 1) Szakindítási Munkabizottság: Dr. Michaletzky György, Dr. Papp Gabriella Antalné dr. Szabó Ágnes Dr. Gergő Lajos Dr. N. Kollár Katalin Dr. Cseszregi Tamás Dukán András Ferenc. 2) Alkalmassági vizsgálat munkabizottság: Dr. Feldné dr. Knapp Iлона, Dr. Rapos Nóra, Dr. Billédi Katalin Dr. Zsakó László Dr. Horváth Erzsébet Dr. Garam Ágnes Zágonyi Beáta. 3) Antalné dr. Szabó Ágnes Dr. Zsakó László Dr. H. Nagy Anna Karkus Zsolt.

⁶ A 3 nyitott kérdésből álló on-line kérdőívet az oktatók 94% töltötte ki.

- megőrzésre ajánlott, a továbblépés lehetséges útja: tanári tevékenységekből indulás, igény-felmérés, együttműködés új lehetőségeinek kialakítása, tartalmi redundancia felszámolása, tapasztalatokra, reflektivitásra építés megőrzése.

Az oktatói vélemények elemzése mellett a hallgatók hangjának is szerepet tulajdonítottunk⁷. A hallgatói vélemények rendkívül megosztottak voltak. A továbblépés szempontjából fontos, hogy komoly igény fogalmazódott meg a gyakorlatok, illetve a tanári feladatokra való felkészítés irányában, a legjelentősebb kritika az átfedésekre és a hiteles gyakorlati megközelítés hiányára vonatkozott, a reflektivitás a hallgatók megítélése szerint szükséges és hasznos, de alaposabb felkészítést igényel.

Az előzmények értelmezésében fontos szerepet játszik az osztott képzés kialakításáról, koncepciójáról és működéséről írt több szakmai elemzés is (*M. Nádasi*, 2003; *Golnhofner*, 2009; *N. Kollár*, 2011; *Rapos*, 2011).

A fenti eredmények megvitatására szervezett tanárképzési műhelyeken a Neveléstudományi Intézet oktatói meghatározták a fejlesztés számukra elfogadható irányait: a képzés fókuszát a tanári tevékenységek meghatározására építik; a hagyományos, tanszékekhez és diszciplínákhoz kötődő tantárgyi keretek felbontására törekednek; határozottabb és érdemi együttműködést szorgalmaznak a képzés kialakítása és működtetése alatt minden szereplővel; nem tantárgyakra, hanem projektekre, modulra épülő képzést támogatnak; a tanári tevékenységet komplex társadalomismereti tudáshoz kötik; a gyakorlat és az elmélet szervesebb egymásra épülését szorgalmazzák.

3.2. A fejlesztés folyamatának meghatározása

A pedagógiai és pszichológiai terén működő fejlesztő team számára egyértelmű, hogy a megváltozott szabályozás teljesen új kereteket terem, ezért nem vállalható a meglévő, egyébként komoly szakmai eredményeket hozó tanterv szűkítése. Az is nyilvánvaló, hogy nem csupán egy új tanterv, hanem egy képzési program kidolgozása biztosíthat koherens képzési rendszert. Mindezek alapján kidolgozásra kerül a képzési program fejlesztési terve:

◆ 1. A TANÁRKÉPZÉS KUTATÁS ÉS FEJLESZTÉS NEMZETKÖZI ÉS HAZAI EREDMÉNYEINEK, TRENDJEINEK ÁTTEKINTÉSE, ÉRTELMEZÉSE

- kompetencia alapú tanárképzés – tanulási eredmények
- folyamatos szakmai fejlődés – reflektivitás
- személyre szabott tanulási utak
- elmélet- gyakorlat egysége

⁷ A 2012/2013. tanév őszi félévének végén zajló megkérdezés során a képzés végén lévő – vagyis az összefüggő egyéni gyakorlatát már teljesített – hallgatók 89% válaszolt két nyitott kérdésre.

◆ 2. A TANÁRKÉPZÉS FEJLESZTÉSÉT MEGHATÁROZÓ KÖRNYEZET

- a munka világa elvárásai
- rendszerszintű elemek értelmezése
- kari stratégia
- intézeti előzmények, eredmények azonosítása

◆ 3. A FEJLESZTÉS ALAPELVEINEK MEGHATÁROZÁSA

◆ 4. A TANÁRKÉPZÉS TANTÁRGYBLOKKOK⁸ SZERKEZETÉNEK KIDOLGOZÁSA

- a blokkok meghatározása a tanári feladatokhoz, kompetenciákhoz kötődően
- a blokkok tartalma
- a blokkok értékelése

◆ 5. A TANÁRKÉPZÉS GYAKORLATAI, MINT AZ EGYSÉGES TANULÁSI FOLYAMAT ELEMEI

◆ 6. KOMMUNIKÁCIÓ – AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS SZAKMAI MŰHELYEI

◆ 7. A KÉPZÉSI RENDSZER MINŐSÉGBIZTOSÍTÁSA

A fenti fejlesztési terv alapján elinduló munkálatok néhány elemét, döntően a fejlesztés alapelveit mutatja be csupán ez az írás a továbbiakban.

⁸ A diagnosztizálás során moduláris építkezés mellett foglalt állást a szakmai közösség, de ennek megvalósítása csak hosszabb távon lehetséges (egyetemi szabályozási struktúra, képzési hagyományok, tanegységekhez kötődő szakmai autonómia, rövid fejlesztési idő, alacsony kreditszám), ezért jelenleg a tantárgyblokk elnevezést fogadjuk el. A fejlesztő team nemzetközi kutatásokra is támaszkodó szakmai véleménye alapján azonban hosszú távon célként megfontolásra ajánljuk a tanárképzés moduláris rendszerűvé tételét.

3.3. A fejlesztést meghatározó szempontok

A fejlesztés alapelvei a nemzetközi és hazai folyamatok áttekintése, az osztatlan tanárképzéssel kapcsolatos vizsgálati eredmények, az értekezleten, műhelymegbeszéléseken dolgozó munkacsoportok álláspontja és a KKK-elemzés alapján kerültek megfogalmazásra:

- a **képzési program fejlesztése** nem a tanterv kidolgozást, a korábbi tanterv átdolgozását jelenti csupán, vagyis előkészítésre kerül a program irányításnak (pl. egyeztetési, értékelési vagy minőségbiztosítási és innovációs mechanizmusok), fenntartásának terve,
- a fejlesztés, a tantervi építkezés a **pedagógusmunka kompetenciaigényéből indul ki**, s ez a KKK-ból következő szakmai értelmezést igényel a fejlesztés során,
- a **pedagógiai és pszichológiai tudás alapvető elemeit tekintve nem teszünk különbséget az ISCED2 és ISCED3 szint között**, azaz egységes tanárképzésben gondolkodunk,
- a **tanári feladatok, a folyamatos szakmai fejlődés** hangsúlyozása meghatározó a tartalmi építkezésben,
- a **tantárgyblokkok együtt tartalmazzák** a pedagógiai-pszichológiai és az annak keretét adó komplex társadalomelméleti és professzionális tudást,
- a tantárgyblokkok támogatják az **elmélet és a gyakorlat egymásra épülését**, az eltérő tanulási források és tapasztalatok szintézisére való törekvését,
- a tantárgyblokkok tartalmaiban következetesen megjelenítünk úgynevezett **horizontális szempontokat**, melyeket fejleszteni kívánt pedagógiai kultúra alapvetéseként értelmezünk, például: diák több szempontú megismerése; egyéni bánásmód, egyéni fejlődés támogatása; reflektivitás; tanári készségek fejlesztése; tényeken alapuló megismerés és fejlesztés,
- **törekszünk az egyéni haladási és tanulási utak támogatására** és az azokra történő folyamatos reflektálásra, s ehhez kidolgozzuk a megfelelő strukturális és támogató rendszereket,
- nincs szigorlat a rendszerben, a **hallgatói szintézist** a tantárgyblokkok választható záró feladataihoz kötjük,
- mivel kevés előadást tervezünk, ezért fontos azok **elméleti alapozó szerepe**, melyet az értékelés kidolgozásánál is figyelembe kell venni,
- mind az elméleti alapozás, mind a redundancia elkerülése miatt törekedni kell az **előadások és a szemináriumok tudatos, ha kell formális összekapcsolására** is.

3.4. A tantárgyblokk mint szervezőelv

A tartalom strukturálásának hagyományos diszciplináris kereteit nem érezzük alkalmasnak egy alacsony kreditszámmal dolgozó, mégis a tudástartalmak szintetizálására és a tanári feladatokra fókuszáló képzési rendszer számára. Így a tanári kompetenciákra (*EMMI rendelethez a tanári felkészítés közös követelményeiről*, 2013), illetve a tanári feladatokra való felkészülés tartalmait négy nagyobb, az egyes tantárgyak felett álló struktúrába, tantárgyblokkokba szervezzük. E struktúrában a pedagógia és a pszichológia érdemi összekapcsolása, a pedagógiai feladatok, helyzetek megértéséhez és megoldásához szükséges pedagógiai és pszichológiai tudás egymást kiegészítő nézőpontjainak együttes érvényesítése válik lehetővé. A tantárgyblokkot tehát olyan koherens tartalmi egységeknek tekintjük, amelyek kijelölik a képzés főbb, a tanári feladatok és az életpálya szempontjából fontos folyamatait, tartalmát és kontextusait.

A tantárgyblokkok, a modulszerű építkezés lényeges elemeinek beemelésével, komoly előrelépést jelentenek a tanári tevékenységet középpontba állító, az egyéni tanulási utakat támogató képzési rendszer felé, mert:

- a tantárgyblokkok már létükkel is képviselhetik a pedagógiai munka összetettségét, vagyis azt, hogy a tanári tevékenység komplex, több tudományterület együttes értelmezéséből, alkalmazásából adódó munkát jelent,
- a képzési, tanulási folyamat közben is támogatják a szintetizálást, ez formálisan sem csupán egy szigorlathoz kötődő elvárás,
- elősegítik, s egyben elvárják az oktatói együttműködést a tervezés és értékelés szintjén is,
- a pedagógia-pszichológia tudás komplexebb megjelenítésére és konstruálására adnak lehetőséget.

Szerkezeti szempontból megőrizzük a tantárgyblokkon belül a tanegységeket (vagyis a kreditet nem a tantárgyblokkhoz rendeljük), ugyanakkor a tantárgyblokkokban összefüggő tárgyakat közös blokkzáró feladat teljesítéshez kötjük, melynek célja a tantárgyblokkot felépítő tartalmak, nézőpontok szintetizálása, annak képviselése, hogy a pedagógiai helyzetek minden esetben komplex szempontok mérlegelését kívánják. A tantárgyblokkokon belül minden kurzusnak támogatnia kell a blokkzáró feladat teljesítést, mely feladat tartalmában és elvárásaiban is a pedagógiai és pszichológiai nézőpontok szintetizálását jeleníti meg. A tervek szerint, a tantárgyblokkokon belül kijelölésre kerül egy kurzus, amelyhez e feladat támogatása, értékelése kötődik, ugyanakkor a tantárgyblokk tantárgyainak önálló értékelési gyakorlata nem sérül.

A tantárgyblokkok tartalmi fejlesztését az egységes képzési tartalom, s a közös szakmai nyelv kialakítása érdekében meghatározzák ún. horizontális szempontok, melyeknek minden tantárgyblokkban következetesen érvényesülni kell: a diákok több szempontú megismerése, egyéni bánásmód, egyéni fejlődés támogatása, reflektivitás, tanári képességek fejlesztése, tényeken alapuló megismerés és fejlesztés, IKT, élethosszig tartó tanulás támogatása.

Tantervi szinten tehát a tantárgyblokkok szerinti építkezés is megfogalmazásra kerül, amelynek szerkezete a következő:

- célok
- az adott tantárgyblokk szerepe a tanári felkészítés folyamatában (a tantárgyblokkok egymáshoz való kapcsolódása)
- fejlesztendő kompetenciák
- tantárgyblokk értékelésének elírása (integrált feladatok)
- a tantárgyblokk tanegységeinek megnevezése
- tantárgyleírások
- a horizontális szempontok megvalósításának módjait,
- az előfeltételek rendszerére a tantárgyblokkok közt és az adott blokkon belül,
- javaslat a tantárgyblokkok elmélyítést és az egyéni tanulási utak támogatását szolgáló lehetőségekre, különös tekintettel a szabadon választható kreditek felhasználásra.

Felhasznált irodalom

- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151757.605035 Letöltve: 2014. 08. 10.
2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam letöltve: 2013. 02. 19.
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. *Magyar Közlöny*. 2012. 10. 04., 131. sz. 22315–22325.
- Az emberi erőforrások minisztere 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar Közlöny*. 2013. 15. sz. 979–1324.
- Banai Angéla, Kálmán Orsolya és Rapos Nóra (2014): *Képzési program fejlesztése*. Kézirat.
- Baumstark Bea, Gombocz Orsolya és Hunyady György (2011, szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális találkozás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Calderhead, J. (1996): Teachers: Beliefs and Knowledge. In: Calfee, R.-Berliner, D. (szerk.): *The Handbook of Educational Psychology*. MacMillan, New York, 709–725.
- Council of the European Union (2007): *Council Conclusions on Improving the quality of teacher education*. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/97160.pdf letöltve: 2014. 08. 10.
- Council of the European Union (2008): *Council Conclusions on Improving Competences for the 21st Century: An Agenda for European Cooperation on Schools*.

- http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/104238.pdf
letöltve: 2014. 08. 10.
- Council of the European Union (2009): *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders.*
- Donaldson, G. (2010): *Teaching Scotland's Future – Report of a review of teacher in Scotland.* Scottish Government, Edinburgh.
- European Commission and the Council (2004): *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications.* http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf Letöltve: 2014. 08. 10.
- European Commission (2010): *Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. European Commission Directorate-General for Education and Culture, Brussels.* http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254_en.htm letöltve: 2014. 08. 10.
- European Commission (2010): *Europe 2020 A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission, Brussels.* <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> letöltve: 2014. 08. 10.
- European Commission 'Teachers and Trainers Cluster' (2010): *The Profession of the Teacher Educator in Europe. Report of Peer Learning Activity in Reykjavik, Iceland 21-24 June 2010.* http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/prof_en.pdf letöltve: 2014. 08. 10.
- European Parliament and the Council (2006): *Recommendation 2006/962/EC of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning.*
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32006H0962:EN:NOT> Letöltve: 2014. 08. 10.
- Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. 253–262.
- Falus Iván, Golnhofer Erzsébet, Kotschy Beáta, M Nádaszi Mária és Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (1998, 2000, 2007, szerk.): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok, *Helikon*, 1. 76–90.
- Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (2001, szerk.): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése.* KOVI.M., Szeged.
- Golnhofer Erzsébet (2009): Tanárképzés: Az iskola jövője. In: *Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben.* Eötvös Kiadó, Budapest. 35–45.
- Halász Gábor (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok.* http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf. Utolsó letöltés: 2014.04.10.

- Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar Bologna rendszer-ben”*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2011): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*, 347–361.
- Kálmán Orsolya és Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. 23–42.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15–23.
- Kennedy, Declan (2007): *Tanulási eredmények megfogalmazása és azok használata*. Gyakorlati útmutató. Watermans Printers. UCC.
- N. Kollár Katalin (2011): A bolognai tanárképzés jellemzői a pszichológia tárgyak oktatásának szemszögéből. In: Baumstark Bea, Gombocz Orsolya és Hunyady György (2011, szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális találkozás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 81–112.
- Lasky, S. (2005): A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and teacher education*, 21(8), 899–916.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2008, szerk.): *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete*. Educatio KHT., Budapest. http://old.wekerle.gov.hu/?oldal_id=764
- Littleton, K. és Häkkinen, P. (1999): Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning In: Dillengour, P. (szerk.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Pergamon, Oxford, 20–31.
- McKinsey & Company (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/> letöltve: 2014. 08. 10.
- McKinsey & Company (2010): *How the world's most improved school systems keep getting better*. <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/> letöltve: 2014. 08. 10.
- M. Nádas Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádas Mária (2003): Az egységes tanárképzés. In: Hunyady György (2010, szerk.): *Pedagógusképzés „a magyar Bologna rendszerben”*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 28–50.
- M. Nádas Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- M. Nádas Mária (2010, 2011, szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése 1–3*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- M. Nádas Mária (2012): *Adaptivitás az oktatásban*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Morrison, C. M. (2013). Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 6.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András (2005): A magyar pedagógus professzió kialakulásának előtörténete – a 18. században és a 19. század első felében. In: *Pedagógusképzés*, 1. 17–32.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés, pedagógiai tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Bea, Gombocz Orsolya és Hunyady György (szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján. A piliscsabai regionális találkozás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113–129.
- Richardson, V. (1996): The Role of Attitudes and Beliefs in Learning to Teach. In: Sikula, J. (szerk.): *Handbook of Research on Teacher Education*. New York. MacMillan. 102–119.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple Smith, London.
- Tót Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmak a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai*. OFI, Budapest.
- Vigotszkij, L. Sz. (2000): *Gondolkodás és beszéd*, Trezor Kiadó, Budapest.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Doktori értekezés. http://nevelatudomany.phd.elte.hu/wp-content/uploads/2012/02/St%C3%A9ger_Csilla_disszert%C3%A1ci%C3%B3.pdf letöltve: 2014. 08. 10.
- Szivák Judit (2003): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Golnhofer Erzsébet (szerk). Gondolat Kiadó, Budapest.

Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez

1. Bevezetés	33
2. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez kötődő alapelvek.	35
2.1. Alapelvek a koncepció kialakításához.	36
2.2. Alapelvek a minőségfejlesztési rendszerhez.	36
2.3. Alapelvek a minőségfejlesztés bevezetéséhez, működtetéséhez.	37
3. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer.	37
3.1. Minőségcélok mint a közös gondolkodás első termékei.	38
3.2. Bemenet, kontextus.	38
3.3. A folyamatok.	39
3.4. Kimenetek, eredmények.	40
3.5. Visszacsatolás.	40
3.6. A minőségfejlesztési rendszer elemei és ciklusai.	40
4. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének céljai.	41
5. Bemenet és kontextus.	42
5.1. A képzési program koncepciója.	42
5.2. A képzési program felépítése, tartalma.	43
5.2.1. A képzési program felépítése, az elemek közti szinergia biztosítása:	43
5.2.2. A képzési program tartalma:	44
5.3. Humánerőforrás.	45
5.3.1. Oktatók, támogató munkatársak.	45
5.3.2. Hallgatók.	46
5.4. Szervezeti és vezetési feltételek.	47
5.5. Infrastrukturális, tárgyi és pénzügyi feltételek.	48
5.5.1. Infrastrukturális és tárgyi feltételek.	48
5.5.2. Finanziális források.	49
6. Folyamatok.	49
6.1. A pedagógusjelöltek minőségi tanulását segítő folyamatok.	53
6.1.1. A hallgatók és az elvárt tanulási eredmények értelmezését segítő folyamatok.	53
6.1.2. A pedagógusjelöltek pedagógussá válását, fejlődését és szakmai felelősségvállalását támogató folyamatok.	53

6.1.3. A pedagógusjelöltek önszabályozott tanulásának támogatási folyamata . . .	54
6.1.4. A tanulás személyre szabott támogatásának folyamatai	55
6.1.5. A képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálását segítő folyamatok	55
6.1.6. Szakmai tanuló közösségek támogatása	56
6.2. A képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása.	57
6.2.1. A tanulási eredmény /pedagógusi kompetenciák rendszeres újragondolása	57
6.2.2. A képzési program célrendszerének, a tanulási eredményeknek rendszeres összehangolása a tanulási tevékenységekkel és értékelési gyakorlattal	58
6.2.3. A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztések, innovációk, kutatások elősegítése, támogatása.	58
6.3. A képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása.	59
6.4. Hallgatói szolgáltatások.	61
7. Kimenetek, eredmények.	61
7.1. Az elvárt tanulási eredmények ellenőrzése, értékelése, mérése	63
7.2. A képzés munkaerő-piaci relevanciájának mérése, értékelése	64
7.3. Elégedettség	64
7.3.1. Hallgatói elégedettség.	64
7.3.2. Oktatói elégedettség.	65
7.3.3. Partnerintézmények elégedettsége.	65
7.4. A képzési program egy lehetséges speciális céljának értékelése: a kutatópedagógusi felkészültség	65
8. A visszacsatolás rendszere	66
9. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének implementálása.	68
9.1. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének bevezetése	69
10. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének indikátorai	72
Felhasznált irodalom.	79
Mellékletek	80
I. A minőségfejlesztés tervezésének logikája, lépései (Haines, 2000. 39.)	80
II. Részmodell.	81

*Kálmán Orsolya – Kovács István Vilmos – Horváth László –
Kopp Erika – Lénárd Sándor – Rapos Nóra*

Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez

***A hazai, az ELTE-s pedagógusképzési programok és különös
tekintettel az ELTE tanárképzési programja számára***

Szakértőként közreműködött: *Halász Gábor és Szivák Judit*

1. Bevezetés

Az ajánlás a pedagógusképzés sajátos kérdéseire, problémáira, gyakorlatára reagáló minőségfejlesztés megalapozásához, kiépítéséhez készült. Ez a fajta fókusz, ami egyfelől a **képzési programokhoz**, másfelől a **pedagógusképzéshez kötődik**, új megközelítést jelent a hazai felsőoktatás számára. Bár a dokumentum a pedagógusképzési programokra fókuszál, de közvetetten hozzájárulhat más felsőoktatási programok minőségfejlesztési rendszerének megerősítéséhez is.

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez készült koncepció kialakítása során a hazai pedagógusképzésben tapasztalt minőségproblémákból indultunk ki. S bár a lista nem teljes, de jól mutatja, hogy a koncepció készítői milyen kiindulópontokkal rendelkeztek. **A minőségi pedagógusképzés legfőbb problémáiként, akadályaiként** tehát a következőket azonosítottuk:

- A pedagógusképzési programok **kevésbé reflektálna karra, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődésének csupán kezdeti szakaszát ölelik fel**, s hogy a képzésük minőségének megítélését alapvetően kell, hogy befolyásolja, hogy miként alapozták meg a végzeteknél további szakmai fejlődését, illetve maga a képzés mennyire tud összehangoltan működni a szakmai fejlődés további állomásaival és a továbbképzési rendszerrel.
- **A pedagógusképzési programok egyes elemeire többnyire jellemző a fragmentáltság.** A képzésen belül általában nincs meg a szaktárgyi, tantárgy-pedagógiai, pedagógiai-pszichológiai és a gyakorlati terület közti szemléleti, tartalmi koherencia. Ez pedig alapjaiban veszélyezteti a képzés minőségét, hatékonyságát.
- Önmagában az is gyengíti a képzés minőségét, hogy **a képzési programokban a tanulási eredmények értelmezése gyakran nem történt meg**, az alkalmazásuk nem megfelelően átgondolt a képzők számára sem.

- A pedagógusképzési programok rugalmatlanul reagálnak a társadalmi problémák világára – például a hátrányos helyzetű gyerekek, tanulók egyre erősebb iskolai jelenlétére –, ezáltal elszakadnak a köznevelés elvárásaitól, kihívásaitól. Mindez megkérdőjelezheti a végzettek felkészültségének minőségét is.
- A pedagógusképzés **szabályozása, jogi környezete gyakran változik**, ami nehezíti a minőségi pedagógusképzés rendszerszerű tervezését.
- Problémát jelenthet az is, hogy a hazai felsőoktatás világában, pedagógusképzésben eddig **kevés minőségfejlesztési tapasztalat** halmozódott fel.
- A minőségi pedagógusképzés megteremtésében lehetőségként értelmezzük, hogy a képző intézmények szervezetében egyes felelősségi viszonyok, feladatkörök még újak (pl. tanár-képző központ), vagy éppen kialakulóban vannak.

Ha a pedagógusképzési programok számára nem is jelentenének problémát, kihívást a fentebbi elemek, akkor is elmondhatnánk, hogy önmagában a jövőbeli, előre nem látható kihívások, a változások állandósulása is indukálhatja a minőségfejlesztés, a képzésre vonatkozó reflexió erősödését.

Mindezek alapján a **dokumentum célja** kettős: egyfelől hozzá kíván járulni a pedagógus minőségéről, a **minőségi pedagógusképzésről való gondolkodáshoz**; másfelől konkrét **támpontokat, lehetőségeket nyújt az egyes pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének kialakításához**. Ez a dokumentum ajánlás, azaz támpontokat ad a vállalkozó intézményeknek ahhoz, hogy pedagógusképzési programjaik fejlesztésekor átgondolt minőségfejlesztési megközelítést, gyakorlatot alakítsanak ki és megalapozottan végezhessek el a program rendszeres önértékelését, reflexióját. Az ajánlás tehát nem előíró jellegű, s nem a külső értékelés számára készült. Kidolgozása során építettünk a pedagógusképzési programok nemzetközi minőségfejlesztési megközelítéseire, irányaira (Kálmán és Kopp, 2014); az ELTE eddigi pedagógusképzési tapasztalataira, reflexióira (Horváth, Kálmán, Kovács és Rapos, 2014); figyelembe vettük továbbá a Magyar Akkreditációs Bizottság által is támogatott és alkalmazott „Európai sztemderdek és irányelvek a felsőoktatásban” (ESG) szempontrendszerét.

Az ajánlás a TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében egy hattagú fejlesztési csoport¹ és a tanácsadók² közreműködésével készült. Az **ajánlás** a következő **részeket** tartalmazza: a **pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének alapelveit** 1. az **ajánlott minőségfejlesztési rendszert**; 2. és ennek **rendszer elemeit**; 3. a **pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének indikátorait**; 4. továbbá röviden kitérünk a **minőségfejlesztés bevezetésének, implementálásának főbb elemeire** is.

¹ Fejlesztő csoport tagjai: Kálmán Orsolya és Kovács István Vilmos vezetésével, Horváth László, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Rapos Nóra.

² A szakmai tanácsadók: Halász Gábor és Szivák Judit.

A bemutatásra kerülő minőségközpontú szemlélet és eszközrendszer értékét nem csak a pedagógusképzésre kifejtett közvetlen hatásán keresztül mérhetjük. A megközelítést a folyamatos szakmai fejlesztés folyamatában értelmezzük, melyegységben kezeli és segíti a pedagógus-alapképzés, a gyakornoki szakasz (indukció) és a későbbi folyamatos tudásbővítés időszakait. Ennek messzemenő következményei vannak a minőség értelmezésére és fejlesztésének módjaira is.

2. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez kötődő alapelvek

Ez a minőségfejlesztési koncepció a **képzési programot** állítja a fókuszába³, mivel a képzési programra úgy tekint, mint egy flexibilis, dinamikus rendszerre, ahol lehetőség van a speciális helyi szükségletek, intézményi szintű célok artikulálására, figyelembe vételére. A képzési program találkozási pont: a hallgatóé, az intézményé és a munka világáé. Az érintett szereplők sajátosságai, érdekei és várározásai alapján határozhatóak meg a képzési programban rögzített célok, az elvárt tanulási eredmények, s így építhetők fel az ezekhez elvezető lehetséges tanulási utak, és a tanulást támogató környezet.

Mindezek értelmében a képzési program nem csupán adminisztratív keret, hanem a tanulási-tanítási tevékenységek olyan együttese, amely hordozza 1. a kapcsolódó intézményi, kari filozófiát, küldetést, 2. az adott szakállal elvárt tanulási eredményeket, célokat, 3. a tanulási – tanítási tevékenységek koherens tervét, 4. az érvényes és megbízható értékelési formák transzparens rendszerítés a fejlesztő visszacsatolásokat, 5. s a folyamat egészét támogató rendszerkörnyezetet.

Az alábbiakban azokat az alapelveket rögzítjük, amelyek 1. az Ajánlás készítésének folyamatát határozták meg, amelyek 2. a minőségfejlesztési rendszer kialakításának alapértékeit, elveit adták, és végül azokat az alapelveket gyűjtöttük össze, amelyek 3. a minőségfejlesztési rendszer implementálásakor irányadók lehetnek. Fontos volt számunkra, hogy a háromféle tevékenységre vonatkozó alapelvek összhangba kerüljenek egymással.

³ A hatályos felsőoktatási törvény értelmében (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról): „... képzési program: az intézmény komplex képzési dokumentuma, amely

- a) az alap-, mester- és osztatlan szak, valamint felsőoktatási szakképzés, a szakirányú továbbképzési szak részletes képzési és tanulmányi követelményeit,
- b) a doktori képzés tervét tartalmazza, a képzés részletes szabályaival, különösen a tantervvel, illetve az oktatási programmal és a tantárgyi programokkal, valamint az értékelési és ellenőrzési módszerekkel, eljárásokkal és szabályokkal együtt.”

2.1. Alapelvek a koncepció kialakításához

- A koncepció kidolgozását a készítő **tanulási folyamat**ként értelmezik.
- A munkafolyamat épít a pedagógusképzés minőségbiztosításának **nemzetközi tapasztalataira**, nyitotta jól működő rendszerek adaptálására, helyi igények szerinti formálására.
- A minőségbiztosítási koncepció kialakítása során lényeges kiindulópont az adott pedagógusképzési program jelenlegi helyzete, tapasztalata, fejlődési útja, mert a minőségfejlesztés lépéseit **szerves átalakulásként** célszerű értelmezni.
- A rendszer kialakítása során alapvető szttenderdek megfogalmazására törekedtünk, ugyanakkor szem előtt tartottuk, hogy a kialakítandó minőségfejlesztési elvek kellően rugalmasak legyenek, ezzel lehetőséget adva sajátos körülmények, **egyedi intézményi törekvések figyelembevételére**, holisztikus szakmai mérlegelésre.

2.2. Alapelvek a minőségfejlesztési rendszerhez

- A pedagógusképzés minőségfejlesztésének koncepciója a képzési **programok folytonos** fejlődését (az önreflexió, korrekció, fejlesztő tevékenységet) helyezi a középpontba.
- A minőség értelmezése során **a tanulási eredményekből**, a képzés végén elvárt pedagógusi kompetenciákból **indul ki**, ugyanakkor érzékeny a képzési program, **saját intézmény, szakmai közösség minőségfelfogására**, egyediségére is.
- A pedagógusképzési programokat, a pedagógussá válás folyamatát a **folyamatos szakmai fejlődésre való felkészülésként**, azaz az élethosszig tartó tanulás részeként értelmezi.
- A pedagógusképzési program alapelve **a gyakorlat innovatív, szintetizáló és a teljes képzést átszövő jellege**.
- A pedagógusképzési programok minősége sok szereplő érdekeihez, elvárásaihoz kapcsolódik, így a minőség értelmezése a szervezet minőségkultúrájára jellemző módon az érintettek interakciójában **folyamatosan formálódik**. Éppen ezért a szereplők, ezen belül a külső érintettek bevonódása, részvétele alapvető a fejlesztés folyamatában, hiszen ez magát a minőségkultúrát is formálja.
- A minőségfejlesztési koncepció a pedagógusképzési **programokra** fókuszál, és integráltan tekint a képzési program tényezőire: a pedagógusképzési program tantervére, szereplőire, a szervezetbe ágyazottságára, a tanulás-tanítás folyamataira stb. A képzési programot mint komplex, változásra képes rendszert (ökoszisztémát) értelmezi.

2.3. Alapelvek a minőségfejlesztés bevezetéséhez, működtetéséhez

- Egy képzési program minőségelvű tervezése és működtetése **standard vonatkozások**at, (szabályozottságot, pl. a meghatározó folyamatok protokolljainak kialakítását) és **minőségszemléletet** (pl. a folyamatos reflexióra épülő adaptív-fejlesztő „hétköznapi” működést) is kíván. A lényeg a két megközelítés **kiegyensúlyozottságában** rejlik, hiszen nem függetlenek egymástól, mindkettő alakítja is a másikat. Bármelyik univerzálisnak tekintése, túlértékelése kockázatokkal jár: a túlstandardizálás bürokratizálódáshoz és merevséghez vezet, a holisztikus megközelítések túlsúlya szubjektívvá, hektikussá tehet.
- Az ajánlás az **intézményi önértékelést** és az erre épülő fejlesztő munkát segíti elő. Fontos, hogy a folyamatos belső reflexiókat és értékeléseket időszakonként külső és belső intézményi és programértékelések egészítsék ki. Az ötévenként elvégzendő intézményi akkreditációt is célszerű a pedagógusképzési programok fejlődését segítő alkalomként értelmezni.
- A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséről szóló ajánlás **lehetőségeket kínál fel**, és az intézmények saját kontextusuk, céljaik, várakozásaik mentén alakítsák ki a fejlődésüket leginkább támogató modellt. E koncepció alapvetése, hogy a minőségfejlesztési folyamatok kiépítésébe fektetett energia nem igényelhet többet, mint amennyi hozadéka van az elért eredményeknek.
- Célszerű szembenézni a **kockázatokkal** is (pl. egy szűk csoport ügye marad a minőségfejlesztés, bürokratikus kényszereket generál, az elején több munkateherrel járhat stb.) is, és ezeket ésszerű megoldásokkal megelőzni, kezelni vagy elfogadni őket. Ezért tartottuk fontosnak, hogy a minőségfejlesztési koncepcióban helyet kapjon egy implementálással foglalkozó rész is.

3. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez ajánlott rendszer következő elemeit azonosítottuk: minőségcélok (1); a bemenet és kontextus (2); a folyamatok (3); az eredmények, kimenetek (4); és a visszacsatolás (5). A rendszerelemeket leíró szempontok rugalmasak, olyan javaslatok, amelyek alapján az intézmények a helyi igényeket figyelembe véve tudják kialakítani a prioritásaikat. Az öt kategória szerinti megközelítés épít a tervezés-megvalósítás-ellenőrzés-korrekció (plan-do-check-act (PDCA)) ciklus-szemléletre. A javaslat kialakításakor továbbá építettünk a nemzetközi szervezetek ajánlásaira (pl. ENQUA-ESG) és egyes országok, így pl. az ír pedagógusképzés minőségfejlesztési tapasztalataira (*Teaching Council*, 2011a, b).

3.1. Minőségcélok mint a közös gondolkodás első termékei

A minőségcélok kijelölése együtt jár a minőség fogalmának az adott területen, időben és helyen történő releváns (újra)értelmezésével, továbbá épít korábbi értékelési megállapításokra, vagy ilyenek elvégzését kezdeményezi. Végül a minőséggel kapcsolatos jövőbeni várakozásokat minőségcélok formájában, amennyiben lehet, számszerűsítve megfogalmazza.

A pedagógusképzési programok minőségére vonatkozóan célszerű minden pedagógusképző intézménynek értelmező vitákat kezdeményeznie. Jelen koncepció a Magyar képzési keretrendszer (MKKR) elveivel összhangban a meghatározó fontosságú pedagóguskompetenciák mint tanulási eredmények (learning outcomes) elérését tekinti a minőség legfontosabb (központi) ismervének. Ezeken túlmutató, a képzés hatásait leképező célok kapcsolódhatnak a végzés utáni eredményes elhelyezkedéshez, a gördülékeny munkahelyi beilleszkedéshez, a tanítási munkában elért olyan későbbi sikerekhez, melyek a képzés eredményességének tulajdoníthatók.

A kimeneti kompetenciákhoz mint elvárt tanulási eredményekhez vezető út is összekapcsolható olyan alacsonyabb szintű minőségcélokkal, melyek között bemeneti és folyamatjellegű célok is megjelenhetnek.

A jelenlegi helyzet objektív megítélése egy kiválasztott változó mentén, a célok számszerűsítése attól is függ, hogy rendelkezésre áll-e megbízható mérési eljárás a változó mérésére (vagy ilyen ésszerű időn belül létrehozható). Érdemben kell foglalkozni azzal is, hogy melyek azok az értékelési lépések, amit a képzési ciklusok időkeretein belül el lehet végezni. A célok meghatározása nem csak az indító ciklus esetében kapcsolódik a jelenlegi helyzetet rögzítő értékelési lépéshez, hanem minden minőségciklus esetében a célkijelölés egyik meghatározó peremfeltételének tekintendő.

Minőségcélok kijelölése, azaz a minőségfejlesztéstől elvárt eredmény a legfontosabb minőséget érintő célokkal kell, hogy kezdődjön, de további minőségcélok tűzhetők ki a minőségre befolyással lévő tényezők (pl. az oktatók felkészültsége, technológiai feltételek megléte) és további kapcsolódó paraméterek (pl. OMHV-, DPR-eredmények) célértékeire is.

3.2. Bemenet, kontextus

A pedagógusképzési programok **bemenete és kontextusa** írja le azokat a tényezőket, amelyek a képzési program aktuális helyzetére vonatkoznak, a program már meglévő elemeire, amelyek vagy a program belső jellemzőihez vagy a programgazda intézmény sajátosságaihoz kötődnek. A bemeneti kritériumok között jelenhetnek meg mindazok a feltételek, amelyek a minőségfejlesztéshez – és ezen keresztül a program folyamatos jobbításához

– elengedhetetlenek, vagy a megvalósulás esélyét növelik. A kontextus ismerete segít előre jelezni azokat a várható külső hatásokat, amelyek befolyásolhatják a képzési program sikerét (ezek között egyaránt lehetnek kockázati és a minőségcélokat pozitívan befolyásolni képes tényezők is).

E pont alatt vizsgálható, hogy

- biztosított-e a képzési program elkötelezett és kompetens vezetése, mely a tervezéstől a megvalósításon át annak értékeléséig keretet biztosít a programban érintettek részvételére,
- rendelkezésre áll-e a szükséges oktatói felsőoktatás-pedagógia szakértelem,
- megfelelően kimunkált-e a képzési program,
- biztosított-e a szükséges fizikai feltételrendszer, és számos más, akár jogszabály által előírt feltétel.

3.3. A folyamatok

A felsőoktatási képzési programok működésének jellemző folyamatait részben a már ma is meglévő szabályok, részben a kialakult rutinok, megszokások működtetik. Azért érdemes ezzel a területtel kiemelten foglalkozni, mert e nélkül a folyamatok érdemi része, így pl. a tanítási-tanulási folyamat eredményessége, az értékelési eljárások megbízhatósága, a programfejlesztésre gyakorolt hatásuk, a képzések munkaerő-piaci relevanciája esetleges.

A **folyamatok** rész összegzi azokat a tevékenységsorokat, algoritmusokat, protokollokat, amelyek többek között azokat a tanulási utakat segítenek kiválasztani, amelyek a képzési program eredményességéhez, a kitűzött tanulási eredményekhez, végső soron a minőségcélok eléréséhez vezetnek. A folyamatok kiszámíthatósága a minőségfejlesztés, ezen keresztül a képzés eredményessége számára kulcstényező. Annak érdekében, hogy a gyakorlatot ne a „sodródás”, vagy a „rángatás” jellemezze, a dokumentum igyekszik minél jobban kibontani a szerves fejlődést lehetővé tevő meghatározó fontosságú folyamatokat.

Az ajánlás fókuszában a tanulástámogatás kulcsfolyamai és az ahhoz kötődő támogató folyamatok állnak, azaz:

- a pedagógusjelöltek minőségi tanulását támogató folyamatok,
- képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása,
- a képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása,
- hallgatói szolgáltatások.

3.4. Kimenetek, eredmények

A **kimenetek, eredmények** rész a bemeneti feltételek, és az elindított folyamatok hatására elért eredmények értékelésére, mérésére helyezi a hangsúlyt. A **minőségmutatók** a minőségcélok konkretizált, többnyire számszerűsíthető változói. Mérésük módszertani, technikai és kapacitásbeli megvalósítása számos kérdést vet fel. Az e területen való érdemi előrelépéssel erősíthető a minőségszemlélet tényekre alapozása, melyre még akkor is szükség van, ha tudjuk, hogy a könnyen megragadható változók (pl. a képzési programra jelentkezők aránya, felvételi ponthatár) nem, vagy csak jelentős áttételeken keresztül alkalmasak a képzés minőségével kapcsolatos kérdések megragadására.

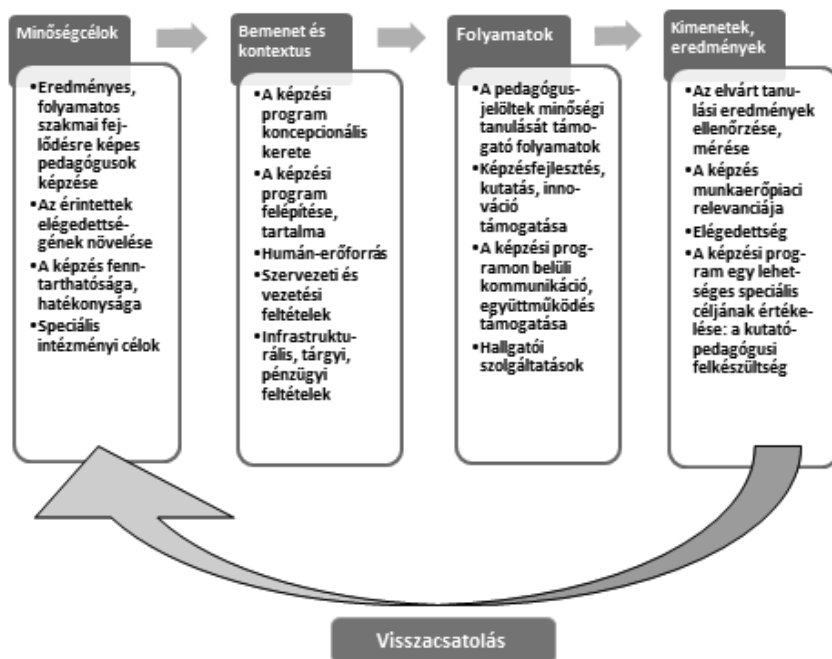
3.5. Visszacsatolás

A **visszacsatolás** rész a minőségcélok és az elért eredmények összevetéséből adódó korrekciós szükséglet meghatározására irányul. A korrekciós, fejlesztő **mozzanat** mutat rá arra, hogy mely területeken van szükség a bemeneti feltételek és a folyamatok javítására, vagy akár a minőségcélok pontosítására.

3.6. A minőségfejlesztési rendszer elemei és ciklusai

Már e ponton is érdemes hangsúlyozni, hogy a képzési program ciklusai számos módon értelmezhetőek, és ezek az értelmezési alternatívák nem kizáróak. Például lehetséges több évfolyamot átfogó képzési ciklus, a képzési program egy évfolyamának teljes időszaka, egy akadémiai év, kurzusok, kisebb célzott képzési szakaszok, tanulási projektek, vagy a képzési program egyes funkcióira fókuszáló fejlesztési ciklusban is gondolkodhatunk.

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének elemei közti összefüggések és ciklusai – a PDCA-logikának megfeleltethetően – a következőképpen tehetők szemléletessé (ld. *1. ábra*):



1. ábra: A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének elemei és ciklusai

Az alábbiakban a pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszerének egyes elemeit fejtjük ki, magyarázzuk részleteiben az egyes fejezetekben. Továbbá minden minőségfejlesztési rendszerelemhez olyan **szempontokat**, **kérdéseket** gyűjtünk, amelyek egy ajánlati listát nyújtanak az adott intézmény számára, hogy miről és milyen módon érdemes gondolkodnia az adott minőségfejlesztési elemen belül. Azaz a leírások nem szigorú elvárás, illetve kritériumelemeket tartalmaznak. A kérdések, szempontok tehát a minőségfejlesztési munka tervezését, az aktuális helyzet diagnosztizálását segíti elsősorban.

4. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének céljai

A minőségfejlesztési rendszer kiépítésének legfőbb célja az adott teljes képzési program tervezésének, megvalósításának, (ön)értékelésének és fejlesztésének támogatása. E megközelítés a program teljes ciklusát veszi górcső alá, és a program megvalósításában érintett szereplőket illetve a program során végzett tevékenységeket kibővítetten kezeli, beleértve az intézménnyel kapcsolatban álló külső szervezetek (pl. a későbbi foglalkoztatók) szempontjait is.

A képzési programok minőségfejlesztési rendszerének kiépítését e koncepció általánosnak tekinthető elvek mellett ajánlásokkal, választható megoldásokkal kívánja segíteni. Az ajánlás nem előírja, meghatározza a pedagógusképzési programok minőségfejlesztési céljait, hanem támpontokat ad és kínálatot biztosít az adott program intézményi céljainak meghatározásához.

Minden pedagógusképzési program számára ajánlott, ugyanakkor tovább specializálандó és kiegészítendő célok a következők lehetnek:

A modern pedagógiai kihívásokra reagálni tudó, eredményes munkára és folyamatos szakmai fejlődésre képes pedagógusok képzése minden bizonnyal a legfontosabb cél. Ennek érdekében a képzési program teljes ciklusát a tanulási eredmény alapú megközelítés jellemzi. Mindezt összhangba kell hozni az országos képzési és kimeneti követelményekkel (KKK), és az intézményi sajátosságokat tükröző speciális elvárásokkal.

További minőségcélok lehetnek például:

- A pedagógusképzési programban érintettek elégedettségének növelése
- A pedagógusképzési program hatékonyságának, fenntarthatóságának biztosítása

E minőségfejlesztési célokat célszerű tovább specifikálni, kiegészíteni az intézményi vízióknak, prioritásoknak, kontextusnak megfelelően. Egy olyan pedagógusképzési program, amely a pedagógust a társadalmi átalakulás aktoraként, aktív formálójaként vizionálja, más elemeket hangsúlyoz a minőségfejlesztés során megfogalmazódó célok között, mint egy olyan program, amely a pedagógusról elsősorban, mint reflektív szakmai szereplőről gondolkodik. Az első esetben a tanulási eredményekben, képzési tartalmakban stb. nagyobb súlyt kaphat az érzékenyítés, esélyegyenlőség kérdései, míg a másodikban a reflektivitást erősítő elemek erősödhetnek meg.

5. Bemenet és kontextus

A pedagógusképzési programok **bemenete és kontextusa** írja le azokat a tényezőket, amelyek a képzési program aktuális helyzetére vonatkoznak, a program már meglévő elemeire, amelyek vagy a program belső jellemzőihez vagy a programgazda intézmény sajátosságaihoz kötődnek.

5.1. A képzési program koncepciója

A pedagógusképzés minőségét érintő kérdés, hogy az intézményen belül a munka közös koncepcionális keretben folyik-e. Formális megfelelés esetén van olyan közösen elfogadott dokumentum, mely tartalmazza a képzési célokat, elveket. Amennyiben a korábbi programakkreditációhoz készített dokumentáció nem tartalmaz elégséges információt, a megvalósítást

segítő kiegészítő dokumentumok készíthetők, amik a későbbi programmegújítást is segíthetik. Fontos annak számba vétele is, hogy a pedagógusképzési program az adott felsőoktatási intézmény **képzési portfóliójába** hogyan illeszkedik, hogy az adott intézményben a képzési programok indításának, támogatásának, felülvizsgálatának milyen szabályai, eljárásai alakultak ki.

További kérdések:

- Az intézményben kialakított képzési modell szakmailag átgondolt-e, tényleges munkaerő-piaci keresletre és kutatási eredményekre épül?
- A képzési program víziója kapcsolódik-e ahhoz a fenntartható társadalomképhez, amiben az ágazat jövőjét látjuk, és ahhoz a pályaképhez, amely a végzettek előtt áll?
- A képzési program a tanulási eredményekből, pedagógusi kompetenciákból indul ki, valamint a képzési program érzékeny-e a saját intézmény, szakmai közösség és az azonosított célcsoportok minőségfelfogására, elvárásaira, egyediségére?
- A koncepcióban és az arra épülő képzési programleírásban megtalálhatók-e az adott képzőhely sajátosságaira épülő fókuszok?
- A pedagógusképzési program hogyan illeszkedik a felsőoktatási intézmény képzési portfóliójába?

5.2. A képzési program felépítése, tartalma

A képzési program tartalmának és megvalósításának kereteit a program akkreditációs eljárása során jóváhagyott dokumentumok tartalmazzák. Az ESG standardjainak megfelelően a képzési program célja az elvárt tanulási eredmények – a pedagógusképzés esetében a pedagóguskompetenciák – meghatározásával kerül kibontásra. A képzési program felépítése és tartalma is tehát az elvárt tanulási eredmények alapján szerveződik.

5.2.1. A képzési program felépítése, az elemek közti szinergia biztosítása

A képzési program négy (diszciplináris, szak módszertani, pedagógiai-pszichológiai, gyakorlati) nagy egysége ma még részben független rendező elvek alapján szerveződik. Az előző szakaszban vázolt koncepcionális háttér jelentősége az alábbi kapcsolódási lehetőségek megteremtése:

- közös célok (elvárt pedagógusi kompetenciák – tanulási eredmények) érdekében végzett egymást erősítő és/vagy kiegészítő munka,
- tartalmi kapcsolódások,
- tanulás-, tanításszervezési (módszertani) kapcsolódások,
- folyamatszervezési, technikai, logisztikai kapcsolódások.

A képzési program továbbtervezése során fontos, hogy az egyes képzésterületek, modulok, kurzusok miként járulnak hozzá a program egésze által elérni kívánt tanulási eredményekhez. Ennek hasznos eszköze a **kompetenciamátrix**, amelynek soraiban a kurzusok, oszlopaiban az elvárt kimeneti kompetenciák (tanulási eredmények szerepeltethetőek).

További kérdések:

- A képzési programban nyomon követhetők a közösen elfogadott célok és alapelvek, (a koncepció tükröződik-e a kialakított képzési szerkezetben, képzési hálóban? Az alapelvek és a kulcsfogalmak újra és újra megjelennek benne?
- A kitűzött célok megvalósítása érdekében integráltan jelenik meg a programban a diszciplináris és módszertani szaktudás, az általános pedagógiai és pszichológiai ismeretek és a tanítási gyakorlat elemei? Időben és kreditben kiegyensúlyozottan szerepelnek?
- A program hossza és típusa (ráfordított idő elegendő/szükséges) megfelelő-e?
- A képzési program folyamatában támogatja-e a pedagógusjelöltek személyes fejlődését és szakmai szerepvállalását?

5.2.2. A képzési program tartalma

A korszerű kurrikulum megközelítéseknek (kurrikulumdizájn) megfelelően a tartalomnak az elvárt tanulási eredmények elérését kell szolgálnia. Olyan témák, információk, források, tartalmi egységek alkotják, amelyekkel kapcsolatban meg kell tudni válaszolni az alábbi kérdéseket:

- Milyen módon kerül a tartalom feldolgozásra? Hozzájárul-e, és milyen módon az elvárt tanulási eredményekhez?
- Mennyire illeszkedik a képzési program adott szintjéhez? Kellően motiváló-e, ugyanakkor nem becsüli-e alul, vagy túl az aktuális hallgatói képességeket?
- A fenti szempontokat is figyelembe véve a tartalmak kellően korszerűek, naprakészek-e?
- A szükséges tartalomhordozók elérhetőek-e?
- Tartalmazza-e a képzési területek (diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai, szakmódszertani, gyakorlati) részletes tartalmi leírását?
- Feltárja-e az egyes területek kapcsolódási pontjait, csökkentve a redundanciát és növelve a szinergiát, a képzésen a jelölt szakmai fejlődését tekinti a legfontosabb szempontnak?
- Rendszeres, tudatos visszatekintést és reflexiót biztosít-e a személyes szakmai fejlődés érdekében?
- Értékeli-e a kompetenciaterületekben való folyamatos fejlődést, törekszik-e a fejlesztő (formatív) és ítéletalkotó (szummatív) értékelési elemek optimális arányára?
- Hozzásegít-e tanulási eredmények alapú tanulási és értékelési stratégiákhoz?
- Gondolkodik-e lemorzsolódást gátló és a felzárkózást támogató stratégiákban?

- Él-e az iskolai gyakorló helyekkel fenntartott, szerződésben rögzített kapcsolatokban rejlő szakmai lehetőségekkel (pl. mentorok kiválasztásának és folyamatos fejlődésének folyamata, az értékelési metódusok, a jelöltek feladatokkal való ellátásának fokozatossága)?
- Megfelelően pozicionálja-e a képzési program felelőseit, legfontosabb szakmai és egyeztetési feladatait összeköti-e a hatásköri és kompetencia feltételekkel, összehangolja a programban oktatók munkáját a képzési program szakmai és szervezési kérdéseinek folyamatos javítása érdekében (ld. részletesebben a vezetési-szervezési fejezetnél)?

5.3. Humán erőforrás

5.3.1. Oktatók, támogató munkatársak

Kiemelten fontos dimenziója a képzésnek, hogy a közvetlen érintettekre, mint erőforrásra tekintsen. Kevésbé szükséges érvelni a mellett, hogy az oktatókon milyen sok múlik. E területen az előrelépés abban áll, hogy a toborzástól az előmenetel minden állomásán át az egyének, és szakmai közösségeik fejlődésének ösztönzése, támogatása professzionalizálódjon.

A működés minőségével kapcsolatban az alábbi HR vonatkozású kérdések vethetők fel:

- Megfelelnek-e az egyetem oktatói és dolgozói a külső sztenderdekben (akkreditációs követelmények, szakindítási engedély, munkajogi elvárások stb.) megfogalmazott feltételeknek?
- Intézményi/kari szinten stratégiai és kompetens emberierőforrás-gazdálkodás (HR) segíti-e a munkát az alábbi területeken: toborzás, kiválasztás, felkészítés, indukció, a folyamatos szakmai fejlődés támogatása, a tevékenységek értékelése, szakmai közösségek felkarolása?
- A támogató adminisztratív személyzet a rendszer egésze szintjén szervezett, tájékozott a rendszer koncepcionális elemeiről, és elkötelezett a szakszerű közreműködés mellett.
- A képzési program eredményességét érintő intézményi/kari folyamatok szakszerű minőségfejlesztési szempontú támogatása érdekében (részben a jogszabályokban előírt kötelezettségnek megfelelően) minőségügyi iroda/szakértő/bizottság/hálózat működik az intézményben? Működése megfelelő?
- A programban oktatók és a program megvalósításában résztvevők rendelkeznek a képzési programban megfogalmazott célok megvalósításához szükséges kompetenciákkal?
- A képzésben résztvevő oktatók fő szabály szerint magasabb végzettséggel rendelkeznek, mint a képzést elvégző hallgatók (pl. alapképzés -MA, mesterképzés PhD, doktori képzés -habilitáció)?

- A képzés résztvevői felelősek az elmélet gyakorlattal való integrációjáért, a tapasztalati és gyakorlati tudás kellő súlyt kap?
- A pedagógusképzéshez kötődőszakdolgozati témák, TDK, PhD és egyéb kutatási projektek támogatják-e a hallgatók bekapcsolódását az intézményi tudásteremtő folyamatokba?
- A képzési program eredményességét érintő tudásterületek dinamizálása érdekében szakszerű tudásmenedzsment folyamatok és hozzáértés jellemzi, támogatja a képzési programot?
- A képzésben résztvevők folyamatos tudásmegosztása, önreflexiója jellemző? (pl. oktatói műhelyek, esetmegbeszélés, szupervízió stb.)
- Az oktatók intézményen belül és intézményközi szinten is elkötelezett tagjai, működtetői szakmai (gyakorlat-) közösségeknek?
- A programfelelősök szerepe és hatásköre részletesen kidolgozott? (ld. az erre vonatkozó részletes leírást a vezetésről szóló szakaszban)
- A képzési program különböző szereplői közt világos-e a munka- és feladatmegosztás; s ezt nyílt és mindenki, a hallgatók számára is átlátható?
- A képzésért valamely területen felelős személyek közötti együttműködés szabályozott, kollegiális és támogató-e? (célszerű kiemelten tekinteni a pedagógusképzés négy nagy területének együttműködésére, és a programfelelősök valamint az akadémiai vezetés kapcsolattartásának kereteire)

5.3.2. Hallgatók

A hallgatókról, mint erőforrásról való gondolkodás kevésbé magától értetődő. Az oktatás hagyományos megközelítése a hallgatókra, mint „másik oldalon” álló szereplőkre tekint, akiket katalógussal, szigorú, ellenőrzött vizsgáztatással kell arra szorítani, hogy megnyugtatóan adják vissza a felkínált tudást. Ambíciózusabb megközelítés, ha a képzési program a hallgatóra mint tudásforrásra, együttműködésre képes partnerre tekint. Ebben a minőségében a hallgató nem csak fogyasztója a felsőoktatási intézmény szolgáltatásainak, de értékteremtő részt is vállal azokban a tevékenységekben, amelyekben lehetőséget kap. Így kutat, saját feltáró munkát végez, közös gondolkodásban vesz részt, személyes tapasztalatait megosztja, saját előrehaladása mellett elkötelezett a tágabb intézményi közössége ügyei iránt is.

A hallgatók bevonásával kapcsolatban az alábbi kérdések vethetők fel:

- A felvételi követelmények meghatározottak, s azok koherensek a képzés kimenetében meghatározott szempontokkal?
- A felvételi eljárás során szerzett tapasztalatok, eredmények, adatok beépülnek a hallgató tanulási folyamatába?
- A hallgatók hozott tudásának beszámítási folyamata szabályozott és a szabályozás alapelvei koherensek a képzési programban rögzített elvekkel?

- A képzési program reflektál arra, hogy a hallgató milyen körülmények között kapcsolódik be a képzésbe (pl. munka mellett tanul, finanszírozási forma)?
- A hallgató-oktató arány a képzésben részt vevő egyes egységek szintjén a képzési program igényeinek megfelelő?
- A képzésben résztvevők kapnak lehetőséget a képzésükre irányuló reflexióra, alkotó közreműködésre? (a tervezési szakaszban, a kurzustematikák felülvizsgálatánál, a kurzusok folyamatában, vagy egy-egy képzési szakasz végén?)
- A hallgatók részt vesznek-e a tanulási folyamatuk részeként vagy azt kiegészítve tudásfeltárásban, innovációban, kutatásban, tudásmegosztásban egyéb intézményi szolgáltatások biztosításában, fejlesztési projekteken? A hallgatók részt vesznek-e tudás- (gyakorlat-) közösségek munkájában?

5.4. Szervezeti és vezetési feltételek

A képzési program minőségének valószínűleg a legfontosabb tényezője az oktatók minősége, de nem, mint elszigetelt egyénké, hanem mint egymást kiegészítő és/vagy erősítő hatásokra képes szakmai közösségé.

E koncepció a szervezeti dimenzió három elemét emeli ki:

- a **képzési program vezetése**, ezen belül a programfelelősi munka (kompetencia és hatásköri szempontból is) jól definiált,
- a **képzési program stábj**a szakmai közösségként működik,
- a tágabb kontextusra és a folyamatos **szakmai fejlődésre nyitott tanuló szervezeti modell** jellemzi az adott programban oktatókat.

A **programfelelősök szerepköre** és felhatalmazása markánsná kell, hogy váljon annak érdekében, hogy a képzési programban közvetlenül érintett hallgatók és oktatók tevékenysége a lehetőségekhez képest összehangolt legyen, a kurzusok összességében elégséges mértékben járuljanak hozzá az elvárt tanulási eredményekre épülő kompetenciaháló elmeihez, az érintettek szakmai fejlődése biztosított legyen.

Ennek érdekében a programvezető munkájával kapcsolatban az alábbi kérdések vehetők fel:

- Tiszták-e a feladataikkal és kompetenciáikkal kapcsolatos elvárások?
- Világosak-e a jogosítványaik és megfelelő kompenzáció mellett végezhetik-e a munkájukat?
- A karok programfelelősei és a tanárképzési központ feladat- és felelősségmegosztása tisztázott?
- Az oktatók kiválasztásának eljárásrendje meghatározott-e? Megfelelő-e a működés?

- Az oktatásszervezés (pl. terem- és órabeosztás) elvei megfelelőek-e, a képzés szakmai szempontjai-e a meghatározóak?
- Biztosított-e a feladat- és felelősségmegosztás a több tantárgyat összefogó projektek koordinációja során?
- Az adminisztratív problémák technikai kezelése mellett/helyett érdemi energiák jutnak-e szakmai vezetői szerep betöltésére?
- A tanárképzési program különböző karokon működő programfelelőseinek legitim együttműködési formái saját igény alapján és/vagy a Tanárképzési központ koordinációja mellett kialakultak-e?
- Segíti-e közös tudásbázis, belső képzés, útmutató a programvezetői munkát?
- Segíti-e a képzési programok adatainak feldolgozását felhasználóbarát informatikai felület? Milyen az adatok programszintű, kari és összegytemi feldolgozottsága? Vannak-e az adatokból levont tanulságoknak intézkedési következményei?

A gyakran szigetszerű oktatói munka helyébe összehangolt **szakmai közösség** lép.

Meghatározó, hogy a szervezeti háttér alkalmas legyen együttműködő, koherens és hatékony programtervezésre, megvalósításra, értékelésre és újratervezésre/fejlesztésre (programfázisok). A pedagógusképzési programok közvetlen érintettjei az oktatók és a hallgatók, közvetett érintettek a későbbi munkaadók (pl. iskolaigazgatók). A programciklus szakaszaiban a bevonódásuk biztosítása számos minőséggel teljesülését segíti.

A szervezetszerű működést segíti, ha a felsőoktatási intézmény tanárképzési központja jól definiált koordinációs felelősségi kör mellett és az érintett karok által elfogadottan végzi munkáját. Ebben a korábban hangsúlyozottaknak megfelelően kulcsszerep hárul a központ és a karok programfelelősei közötti harmonikus együttműködésre. A négy nagy szakmai terület – adisziplináris, a szakmódszertani, a pedagógiai és pszichológiai és a gyakorlat (gyakorlóhely/ vezető tanár) – közötti fragmentáltság csökkentésére a szakmai munka összehangolására, a formális (intézményesülő koordinációs fórumokra) és informális kapcsolatok erősítésére van szükség. Mindebben a tanárképző központ szerepe jól definiált, konstruktív és koordinatív lehet.

5.5. Infrastrukturális, tárgyi és pénzügyi feltételek

5.5.1. Infrastrukturális és tárgyi feltételek

Az infrastrukturális és tárgyi feltételek megléte a képzési ágtól függően meghatározó jelentőségű, így

- A képzőhely biztosítja-e a jogszabályban előírt minimális feltételeket, paramétereket?
- A hallgatók és oktatók számára biztosított tanulási-tanítási környezet megfelelő-e, korszerű-e?

- A diszciplináris és szakmódszertani oktatási megfelelő eszközparkra épül-e?
- A képzőhely mintául szolgál-e a tanulást támogató online és offline iskolai környezetre (korszerű módszerek, eszközök, berendezések, térhasználat)?
- Mindenki számára biztosított-e a hozzáférés az egyéni tanulást támogató forrásokhoz, tanulástámogató eszközparkhoz?

5.5.2. Finanziális források

A pedagógusképzés megfelelő finanszírozási háttere fontos, a minőség szempontjából is meghatározó tényező, ugyanakkor az intézmények mozgástere e területen viszonylag csekély. Az intézményi mozgástér forrásai között érdemes kiemelni a pályázati úton elérhető támogatásokat és a részvételt olyan többletbevételt jelentő szolgáltatásokban, amelyek kapcsolatba hozhatók a pedagógusok szakmai fejlődésével (például pedagógus-továbbképzések szervezésével). E témakör kapcsán az alábbi kérdések vethetők fel:

- Biztosítottak-e a képzés fenntartásával arányos források?
- Biztosított-e a források felhasználásának időről időre történő felülvizsgálata, van-e lehetőség a felhasználás módosítására?
- Megbecsült-e, szakmai-technikai segítségnyújtással és megfelelő ösztönzőkkel támogatott-e az a tudás, azok a személyek, műhelyek és erőfeszítéseik, amelyek hazai és nemzetközi többletforrások bevonását és rendeltetésszerű felhasználását teszik lehetővé?
- Működtet-e az intézmény tanárképzési alrendszere egy jól működő, akcióképes alumni-hálózatot?

6. Folyamatok

A működés minden eleme nem szabályozható normatív módon, de egyes szempontok kötelező érvényesítésére szükség lehet. Az alábbi kategóriák lehetségesek:

- a. Egyes kérdésekben az intézmény kötelező szabályokat állapíthat meg (pl. a HKR-nek megfelelően a képzési programban/kurzusokban a hallgatók által végzett munka értékelésének szempontjait előzetesen ismertté kell tenni)
- b. Az intézményi szint az alacsonyabb szintű szabályozást teszi kötelezővé (pl. az intézmény lemorzsolódást megelőző stratégia elkészítését írhatja elő a képzési programok felelősei számára, de annak tartalmára vonatkozóan nem rendelkezik)
- c. Egyes területeken ajánlásokkal, útmutatókkal ösztönözhető az alsóbb szintű folyamatok fejlesztése (pl. segédlet Horizon pályázatok elkészítéséhez, útmutató idegen nyelvű tanárképzési programok indításához stb.)

A felsőoktatási képzési programok működésének jellemző folyamatait részben a már ma is meglévő szabályok, részben a kialakult rutinok, megszokások működtetik. Azért érdemes ezzel a területtel kiemelten foglalkozni, mert e nélkül a folyamatok érdemi része, így pl. a tanítási-tanulási folyamat eredményessége, az értékelési eljárások megbízhatósága, a program-fejlesztésre gyakorolt hatásuk, a képzések munkaerő-piaci relevanciája esetleges.

A pedagógusképzés folyamat-szemléletű megközelítésének legnagyobb kockázata a változó kontextusnak megfeleltethető adaptivitás, rugalmasság elvesztése és a bürokratikus kötelezettségek növekedése. Emiatt e koncepció alapvetően nem folyamat, hanem (tanulási) eredmény-szemléletű, és a folyamatokra mint az eredményességre befolyással lévő tényezőre tekint. A folyamatok tudatos értékelése, alakítása, fejlesztése általában megváltoztatja a megszokott rutinok menetét, tartalmát, munkaigényét. Az új folyamatokra való áttérés többletmunka-szükségletét célszerű elválasztani a későbbi, már befogadott, bejáratott folyamatok munkaigényétől.

A folyamatok azonosításának, alakításának valódi mércéje az eredményességre és hatékonyságra gyakorolt hatásuk. A folyamatok azonosítását követően, eldönthető, hogy az adott folyamat szabályozása milyen várható erőfeszítéseket kíván, milyen haszonnal kecsegtet, és milyen kockázatokat teremt.

Az átalakításra, szabályozásra vagy újraszabályozásra váró folyamatok azonosítását célszerű az alábbi (PDCA) struktúrában elvégezni:

	A célokhoz kapcsolódó folyamatok	Az inputok biztosítását segítő folyamatok	FŐFOLYAMATOK	Az értékelés, mérés folyamatai	A visszacsatolás folyamatai
P	Célmeghatározás	Feltételrendszer megtervezése	Kurrikulumtervezés (-dizájn) folyamatai	Értékelési rendszer kialakítása	Visszacsatolási csomópontok kijelölése
D	Operatív célokra bontás, célkövetés	Szervezeti működés, koordináció, az inputok hatékony és fenntartható használata	A képzési program megvalósításának folyamatai (a tanulás-tanítás folyamatai, oktatás-szervezés, a képzésfejlesztés, a képzési program koordinálása, szolgáltatások)	A folyamatközi értékelések	Folyamatközi visszacsatolás
C	Az átfogó és specifikus célok és teljesítésük értékelése	Az inputok megfelelőségének értékelése	A hallgatói munka értékelésének folyamatai	Az értékelések teljes körű áttekintésnek folyamata	A visszacsatolási mechanizmusok értékelése
A	A célok szükség szerinti korrekciója	Az inputok javítása	és az értékelés tanulságainak megfelelő továbbblépés (visszacsatolás- újra-tervezés)	Az értékelési módszerek továbbfejlesztése	A visszacsatolások rendszerének és elégségességének felülvizsgálata

A tervezéssel, megvalósítással, értékeléssel és visszacsatolással összefüggő nagyszámú (elvileg) szabályozható folyamat típus jól mutatja, hogy a feladat könnyen elszaladhat a túl-szabályozás, bürokratizálódás irányába.

A folyamat-szemlélet ésszerű alternatívája a folyamatszabályozásnak. E megközelítés nem közös és közvetlen normákban látja a minőség garanciáit, hanem a folyamatokban való gondolkodás, az ezekre való reflektivitás és a javítás képességét hangsúlyozza. A folyamat-szabályozásban és folyamat-szemléletben közös a folyamatokban való gondolkodás, a folyamatok előzetes tervezése, az eredményességük értékelése, és korrekciója. A két megközelítés közötti a legfontosabb különbség, hogy folyamatszabályozás az egyéni döntések elé helyezi közös normákat, míg a folyamatszemlélet nagy teret hagy az egyedi kezdeményezések szabadságának. A két megközelítés között kompromisszumot teremtenek az olyan keretszabályok, mint a kurzusmatika készítésének kötelezettsége, amit nem követ szigorú ellenőrzés, tehát marad mozgástér a csoport fejlődését figyelembe vevő manőverezésre. További példa az értékelések átláthatóságának keretszabályozása, ami nem korlátozza az oktatót abban, hogy a tantárgyra jellemző értékelési formát válasszon. A tanárképzési programokért felelős egyes intézményeknek/programvezetésnek azonosítaniuk kell azokat a legfontosabb folyamatokat, amelyeknél a szabályozásban több perspektívát látnak, mint amennyi adminisztratív nehézséggel jár.

Jelen dokumentumban nem a folyamatok teljes körű leírására törekszünk, hanem olyan meghatározó mintafolyamatok, tevékenységek megragadására, amelyeken keresztül részletes **mintát** adhatunk a kulcs-folyamatok és részfolyamatai szabályozására, illetve az ezekről való gondolkodás dimenzióira.

A mintafolyamatok fókuszában **a képzési program megvalósításának folyamatai** állnak (ld. a fentebbi táblázatot):

4. a pedagógusjelöltek minőségi tanulását támogató folyamatok
5. képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása
6. a képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása
7. hallgatói szolgáltatások

A képzési program tervezése (kurrikulumdizájn) és az akkreditáció folyamatára a koncepció ebben a szakaszban csak részlegesen tér ki, de érdemes a fontos témakörök között számontartani, hiszen itt kerülnek meghatározásra például az elvárt tanulási eredmények, és a képzés további céljai. Azokról a folyamatokról, amelyekkel értékelhető, hogy sikerült-e elérni a kívánt tanulási eredményeket (kompetenciamérés, portfólió, vizsga, produktum, OMHV, DPR stb.), a visszajelzés fejezet szól.

6.1. A pedagógusjelöltek minőségi tanulását segítő folyamatok

A tanítás, oktatás fogalma helyett a tanulás támogatását választottuk, mert a tanulásieredmények-szemlélet a tanítás folyamatáról a figyelmet a tanulásra fordítja, s arra, hogy hogyan lehet olyan tanulási tevékenységeket szervezni, támogatni, amelyek révén a pedagógusjelöltek kompetenciái fejlődnek. Ilyen értelemben a tanulás támogatása nemcsak alapfolyamat, hanem olyan kulcsfolyamat, ami közvetlenül befolyásolja a képzési program eredményességét. A pedagógusjelöltek tanulástámogatásának minőségfejlesztése kapcsán a következő részfolyamatokat, -tevékenységeket azonosítottuk, emeltük ki:

- a tanulás támogatásában hogyan jelennek meg az elvárt tanulási eredmények közös értelmezései
- a szakmai fejlődés támogatása
- az önszabályozott tanulás és az egyéni tanulási utak támogatása
- az együttműködések elősegítő szakmai tanuló közösségek támogatása.

Az alábbiakban az egyes részfolyamatokat, tevékenységeket fejtjük ki.

6.1.1. A hallgatók és az elvárt tanulási eredmények értelmezését segítő folyamatok

A pedagógusképzési programokban kitűzött tanulási eredmények komplex rendszerét nem lehetséges egy rövid egyszeri tájékoztatóval megértetni. Ehelyett közös, többszöri értelmezési folyamatra van szükség, valamint a hallgatók fokozatos bevonódására, a célok, tanulási eredmények személyessé tételére.

Ez alapján az alábbi folyamatok válnak fontossá:

- A hallgatók tájékoztatásának folyamata
- A hallgatók célokkal kapcsolatos értelmezési folyamata
- A célok kötött és rugalmas dimenziói, a célok iránti elköteleződés megteremtésének lehetséges folyamatai

6.1.2. A pedagógusjelöltek pedagógussá válását, fejlődését és szakmai felelősségvállalását támogató folyamatok

A folyamatos szakmai fejlődésre képes pedagógusok képzése a minőségi pedagógusképzés egyik kulcskérdése, ezért a folyamatokban kiemelt szerepe van a szakmai fejlődés támogatásának. Már a képzés során meg kell teremteni annak feltételeit, hogy a hallgatók értelmezni tudják saját szakmai fejlődésüket, felelősséget vállaljanak saját fejlődésükért, aminek legfőbb eszköze a rendszeres reflexiós tevékenység.

A legfőbb azonosított folyamatok ezek alapján a következők lehetnek:

- A tanulási eredmények, a tanári kompetenciák nyilvánosságát, a képzésben történő rendszeres használatát biztosító folyamat
- A folyamatos szakmai fejlődés keretének és tapasztalatainak rendszeres, közös értelmezése a képzés oktatói, hallgatói körében
- A pedagógusszakmán belül a reflexió szerepének rendszeres újraértelmezése, kommunikáció a reflexió szerepéről a hallgatók és oktatók körében
- A különböző reflexiós tevékenységek egymásra épülésének elősegítése
- A képzésen belül a pedagógusjelöltek fejlődéséről tanúskodó bizonyítékok rendszeres gyűjtése
- A portfólióval támogatott tanulás folyamata a képzés elejétől fogva
- A saját munkáért való felelősségvállalást erősítő folyamat
- A jelöltek szakmai fejlődésének oktatói követési folyamata

6.1.3. A pedagógusjelöltek önszabályozott tanulásának támogatási folyamata

A pedagógusjelöltek akkor tudnak felelősséget vállalni a saját szakmai fejlődésükért, ha a képzési program, az oktatók ehhez olyan tanulási környezetet teremtenek, amiben a hallgatók önállósága, tudatos tervező munkája és értékelése, illetve a saját egyéni és csoportos tanulási folyamatai is előtérbe kerülhetnek. Az önszabályozott tanulás támogatása egy fokozatos, egymásra épülő tevékenységsort jelent, ahol már a képzés elején megjelennek a kisebb választási lehetőségeket, döntéseket és felelősségvállalást igénylő feladatok, tevékenységek, amelyek fokozatosan egyre komplexebbé válnak: egyre több egyéni és csoportos hallgatói döntést, a tanulási folyamat, tevékenységek egyre önállóbb irányítását (tervezését, szervezését, értékelését) kívánják meg.

Az alábbiakban az önszabályozott tanulás lehetséges támogatási folyamataira hozunk példákat:

- A pedagógusképzés bevezető kurzusain a képzésben elvárt hallgatói önállóság egyértelmű kommunikálása és támogatása, a jelöltekre jellemző önszabályozási szint visszajelzése, az egyéni tanulási sajátosságai feltárását, megértését segítő feladatok, módszerek alkalmazása.
- A képzés elején a jelöltek egyéni szakmai fejlődési tervének elkészítési folyamata.
- A képzési program struktúrájában az egyre komplexebb, nagyobb önállóságot biztosító feladatok, követelmények biztosítása.
- A képzési program átfogó folyamat jellegének explicitté tétele: a tanulási út sokdimenziós lehetőségei álljanak a középpontban, ne az egyes kurzusok.

- Az aktivitást igénylő egyéni és csoportos (akár a kurzusokon is átívelő) tanulási formákat biztosító folyamatok.
- Az értelmes tanulást elősegítő egyéni és csoportos munkaformák megfelelő tanulási forrásokkal való támogatásának folyamatai (pl. adatbázisok, esettanulmányok, módszer- és eszköztárak, a bevonódás megteremtése a tanulástámogató értéklésbe).
- A tanulást támogató fejlesztő értékelést, a reflektivitást biztosító folyamatok.

6.1.4. A tanulás személyre szabott támogatásának folyamatai

A pedagógusjelöltek szakmai kompetenciáinak fejlődése egyéni utat jár be: eltérő mértékben erősödhetnek meg az egyes kompetenciaterületek, a kompetenciafejlődésben egyes területek gyorsabban vagy lassabban fejlődhetnek, más területeken válhat szükségessé a célzott segítő támogatás. Mindezekért a hallgatók előzetes tapasztalataira való építés, a személyre szabott segítségnyújtás az eredményesség kulcsa lehet.

Az alábbi folyamatok válhatnak szükségessé a személyre szabott tanulás támogatásához:

- Az előzetes tudást, nézeteket feltáró, tudatosító folyamatok.
- Az egyéni tanulási sajátosságok, speciális szükségletek figyelembe vételének folyamatai.
- A validáció folyamata, eljárásrendje.
- A személyes, szociális és szakmai fejlődés közös kezelésének folyamatai.
- A személyre szóló visszajelzések folyamata.

6.1.5. A képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálását segítő folyamatok

Kulcskérdés, hogy a képzés elméleti és gyakorlati területei hogyan épülnek egymásra a pedagógusjelöltek tanulási tapasztalataiban. A koherens, egymást erősítő hallgatói tapasztalatok miatt a képzés elméleti és gyakorlati területeinek integrálása a képzés egészének alapvető kérdése, nemcsak a gyakorlati időszaké. A támogató folyamatokban kiemelt szerepe van a gyakorló és a képző intézmények közti partneri együttműködésnek.

Ez alapján a következő folyamatok válhatnak meghatározóvá:

- A képzés eredményessége érdekében az elméleti és gyakorlati képzési részek rendszeres összehangolása

- A képzési programban szereplő elméleti és gyakorlati tárgyak közti tartalmi és tevékenységekre vonatkozó koherencia megteremtése, melynek alapja a pedagógus-kompetenciák, a képzési és kimeneti követelmények rendszere
- A gyakorlatok közt és az egyes gyakorlatokon belül a tevékenységek fokozatos egymásra épülését támogató folyamatok
- Az iskolai munka minden területének – azaz nemcsak a tanításnak – megismerését, megtapasztalását elősegítő folyamatok
- A gyakorlatok során a tapasztalatok elmélethez történő kapcsolódását elősegítő reflektív folyamatok
- A gyakorlat során a pedagógusjelölt folyamatos támogatása mind a felsőoktatási intézmény, mind a gyakorlóhely részéről
- A gyakorlatok során a résztvevő hallgatók szakmai tanulóközösséggé válását támogató megoldások (pl. team-teaching, tanulópár stb.) elősegítése
- A képzési program szereplői közt folyamatos, áttekinthető és partnerségen alapuló kommunikáció támogatása
- A képzési program összes szereplője közti munkamegosztás, a feladatok, jogok és köteleességek pontos meghatározása
- A gyakorlati helyszínek kiválóságán alapuló kiválasztása és folyamatos monitorozása

6.1.6. Szakmai tanuló közösségek támogatása

A szakmai tanuló közösségek a képzési programhoz kapcsolódó, abban érintettek széles körét jelentheti, tekintet nélkül arra, hogy valaki oktató, hallgató, a gyakorlat, munka világának képviselője. A lényeg, hogy a képzésben érintettek egy közössége a képzés szempontjából releváns oktatási, fejlesztési, kutatási céllal összefogjon és közösen tevékenykedjen, gondolkodjon például egy adott probléma megoldásán, egy adott produktum elkészítésén.

A tanuló szakmai közösségek fejlődése szempontjából lényeges folyamatok lehetnek a következők:

- A különböző szakos pedagógusjelöltek közti kommunikáció, együttműködés elősegítésének folyamata
- A képzés során a kooperatív, csoportos tanulási formák használatának folyamata
- A pedagógusközösséghez való tartozást elősegítő folyamat
- A program fejlesztésében való aktív hallgatói részvételt biztosító folyamat
- Az OTDK-pályamunkák támogatásának tanárrá válást segítő folyamata

- A pedagógusképzési programok egyes részterületeihez (tantárgy-pedagógia, pedagógia-pszichológia, iskolai gyakorlat), illetve központi kérdéseikhez kötődő műhelyek, fórumok, adatbázisok biztosítása
- A folyamatos szakmai fejlődés keretében a heterogén pedagógusközösségek, -csoportok munkájának, együtt-tanulásának folyamata

6.2. A képzésfejlesztés, kutatás, innováció támogatása

A képzésfejlesztés áthatja a minőségfejlesztési ciklus (PDCA) minden elemét: a képzés tervezése, a kurrikulumdizájn, a képzés gyakorlatának fejlesztése, a képzési program folyamatos monitorozása, értékelése, illetve a reflexiók, vizsgálatok alapján a szükséges fejlesztési lépések kijelölése, kivitelezése – mind-mind a képzésfejlesztés alapvető tevékenységei. Ebben a részben a képzésfejlesztést a képzési program megvalósításának folyamatain belül tárgyaljuk, ezáltal a megvalósítás folyamataira helyezzük a hangsúlyt, s bár nagyon lényeges elemnek gondoljuk a képzésfejlesztést a képzési program eredményessége szempontjából, közel sem tudunk teljes körű leírást adni, csak néhány példát, ajánlást nyújtani.

6.2.1. A tanulási eredmény /pedagógusi kompetenciák rendszeres újragondolása

A képzésfejlesztés eredményessége szempontjából kulcstényező, hogy a folyamatok közt megjelenjen a képzés céljáról és eredményességéről folyó rendszeres kommunikáció. Ebben a folyamatban minden szereplő érintett: oktatók, hallgatók, támogató személyzet, a munka világának képviselői. A kommunikációban fontos, hogy az informális, ad hoc jellegű megbeszéléseket, rendszeres, tervezett, előkészített egyeztetések egészítsék ki, amihez a képző intézmény megteremti a szükséges időt, és amiben teret ad az alulról jövő kezdeményezések, visszajelzések becsatornázására is. Az egyeztetések eredményeit szükséges visszacsatornázni a képzésfejlesztésbe is, amit a 8. fejezetben tárgyalunk.

A tanulási eredmények/pedagóguskompetenciák egyeztetését, újragondolását támogató folyamatok lehetnek az alábbiak:

- A szándékolt és elért tanulási eredményekről folyó kommunikáció támogatása a hallgatók, a képzés egyes területeinek oktatói és a munka világának képviselői körében
- A képzés célrendszerének, a szándékolt tanulási eredmények érvényességének rendszeres időközönkénti vizsgálata, elemzése

- A tanulási eredmények/pedagógusi kompetenciák érvényességéről, eredményességéről gyűjtött adatok iránti érzékenység, fogadókészség támogatása a képzésben résztvevők közt

6.2.2. A képzési program célrendszerének, a tanulási eredményeknek rendszeres összehangolása a tanulási tevékenységekkel és értékelési gyakorlattal

A képzésfejlesztés nem fókuszálhat csak a pedagógusjelöltek tanulástámogatásának megújítására, folyamatos fejlesztésére, a tanulástámogatás innovációira. Azok az alulról vagy felülről jövő kezdeményezések, innovációk tudnak megmaradni egy adott pedagógusképzési programban, amelyek a tanulás-tanítás, értékelés újításait összehangolják a szándékolt tanulási eredményekkel, azaz ahol a tanulás tervezésének, szervezésének, értékelésének nem egy-egy elemére, hanem ezek összehangolására fókuszálnak.

Kérdések a célok, tanulási tevékenységek, értékelés összehangolása kapcsán:

Rendszeresen elemzik-e a tanulási eredmények, a tanulási tevékenységek és az értékelés egymásra épülését, összehangoltságát az egyes képzési formákra (nappali, levelező) vonatkozóan?

Rendszeresen elemzésre kerül a hallgatói terhelés kiegyensúlyozottságának, a kurzusok tartalmi, tevékenységbeli átfedésének kérdése?

Van-e a pedagógus kompetenciák fejlődését értékelő közösen kialakított értékelési szempontrendszer? A képzési program mely pontjain jelenik meg?

A képzési programban a komplex egyéni vagy csoportos hallgatói feladatok, a portfólió értékelési szempontjai dokumentáltak és nyilvánosak?

Világos-e a képzésfejlesztés területén a szakfelelős és az egyes képzési területek felelőseinek munkamegosztása, együttműködési formái?

6.2.3. A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztések, innovációk, kutatások elősegítése, támogatása

A képzésfejlesztési tevékenységek elősegítése és fennmaradása szempontjából is lényeges, hogy a fejlesztések mennyire megalapozottak: építenek-e tudományos elméletekre, eredményekre, a képzési program gyakorlatának adataira, tényeire. Továbbá a fejlesztések, innovációk elemzése, vizsgálata, hozzájárulhat a fejlesztések megmaradásához, elterjedéséhez. Ezen a területen különösen nagy szerepe lehet a nemzetköziesedés dimenziójának is. A képzésfejlesztésben tehát a fejlesztés és kutatás összekapcsolódik, folyamatosan egymásra épül.

A pedagógusképzési programhoz kötődő fejlesztéseket, innovációkat, kutatásokat támogató folyamatok lehetnek az alábbiak:

- Alulról jövő oktatói fejlesztések, kezdeményezések támogatása, megosztásának elősegítése
- A hallgatók aktív bevonásának támogatása a pedagógusképzés programfejlesztésébe
- A képzési program fejlesztésének rendszeres tervezése
- A képzési program fejlesztéséhez, a felmerülő problémák megoldásához megfelelő fórumok, együttműködések biztosítása
- Pedagógusképzési kutató műhelyek támogatása
- A doktori iskolában a pedagógusképzéssel foglalkozó kutatások összehangolásának, támogatásának folyamata
- Hallgatói gyakorlati kutatások, akciókutatások végzésének támogatása
- Közös általános, tantárgy-pedagógiai és pszichológiai K + F + I projektek támogatása
- A gyakorlati helyekkel való kutatói együttműködés kezdeményezése, támogatása
- Hazai és nemzetközi fejlesztési, kutatási együttműködések, a tudásmegosztás elősegítésének, támogatásának folyamata
- Az aktuális pedagógusképzéssel foglalkozó intézményi kutatási eredmények disszeminációját támogató folyamatok
- A pedagógusképzés innovációinak, fejlesztéseinek, kutatásainak nemzetközi térben való megjelenítését támogató folyamatok
- A pedagógusképzési programhoz kötődő pályázatok szervezésének, lebonyolításának támogatási folyamatai

6.3. A képzési programon belüli kommunikáció, együttműködés támogatása

A pedagógusjelöltek tanulásának támogatása, a képzési programfejlesztés nem nélkülözheti azokat a további támogató folyamatokat, amelyek az érintettek közti kommunikációt és együttműködést segítik elő. A képzési programon belüli kommunikációt és együttműködést támogathatja egyfelől a képzést érintő folyamatokról szóló megfelelő és rendszeres, naprakész tájékoztatás, dokumentálás, másfelől az olyan fórumok biztosítása, amelyek elősegítik a képzés érintettjei közti rendszeres párbeszédet, együttműködést.

A rendszeres tájékoztatást, dokumentálást támogató folyamatokhoz kötődő kérdések:

- Van-e hosszabb távú pedagógusképzési programfejlesztési terv? Hogyan illeszkedik, veszi figyelembe a felsőoktatási intézmény egészének képzési portfólióját és annak változásait?
- Hogyan tervezik, mennyire széles körben vonják be az érintetteket a pedagógusképzési program éves munkájának tervezésébe? Van-e nyilvános, hozzáférhető éves munkaterve a pedagógusképzési programnak?
- A képzési programban érintettek számára rendszeresen gondoznak egy online tájékoztató felületet? Ezen hozzáférhető-e és rendszeresen frissül-e a pedagógusképzési program tanterve, kurzusleírásai, további dokumentumai? A tájékoztatás kiterjed-e a pedagógusképzési programot, pedagógussá válást érintő jogi, intézményi változásokra is?
- Rendszeresen működik-e olyan tájékoztatás, online megosztás, ami a pedagógusképzési programmal kapcsolatos fejlesztésekre, kutatásokra, innovációkra, pályázatokra hívja fel a figyelmet, illetve mutatja be eredményeiket?

Az adott képzési programban oktatók úgy működhetnek együtt csapatként, hogy a program érintettjei, kiemelten az érintett oktatók, intézményes koordinációja érdekében a programfelelősök olyan fórumokat működtetnek, amelyek a program megvalósítását segítő munkafázisokat összehangolják, és a program továbbfejlesztése érdekében elősegítik az arra irányuló reflexiót és a szervezeti tanulást.

A közös fórumok támogatása kapcsán a következő szempontok, kérdések merülhetnek fel:

- Erősítik-e a tudományos és pedagógiai közösséghez tartozást? Van-e a programhoz tartozó oktatók on-line közösségként való működését segítő (Web2-es) informatikai felület?
- Rendre áttekintik-e az OMHV-t, a DPR-t és a további belső felmérések eredményeit? A következtetéseknek van-e intézkedési következménye?
- Rendre áttekintik-e a kurzusleírásokat? Átgondolják-e a fejlesztendő kompetenciák, tartalom, tanulás támogatásának összehangoltságát, szakszerűségét?
- Jelen vannak-e az oktatói kiválóság értékelésénél a kutatói és oktatói feladatok mellett a program egészével kapcsolatos elkötelezettség és feladatvállalás?
- Azonosítottak-e, használnak-e, fejlesztenek-e program-, kurzusértékelési technológiákat? A hallgatói erőforrásokkal a képzési program gyümölcsözően bánik-e, a bevonásuk a képzési ciklus egyes fázisaiba tervezett és a megosztott vezetés elvére épül-e?

6.4. Hallgatói szolgáltatások

A hallgatók a felsőoktatási intézmény közvetlen érintettjei, nem csupán alanyai, hanem alakítói is az intézmény életének, képzési programjainak, közösségeinek. A szolgáltatások vonatkozhatnak a tanulmányi kötelességeik teljesítésének, a megélhetésüknek, de a képzési program fejlesztésébe való aktív részvételük, bevonódásuk támogatására is. A hallgatók számára működtetett szolgáltatások meghatározó eleme a hallgatók saját jelenléte, aktivitása.

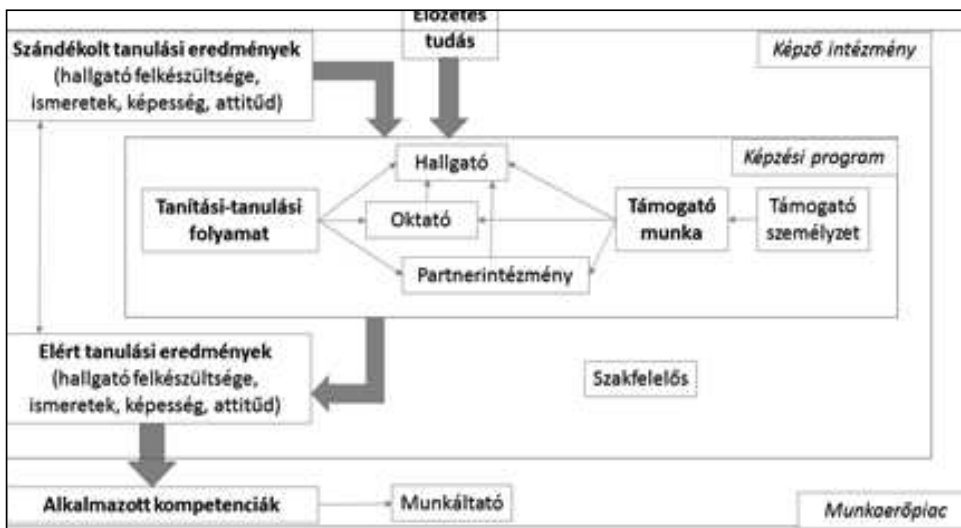
- E szolgáltatások minőségét érintően az alábbi kérdések tehetők fel:
- Van-e az intézménynek megfelelően kidolgozott, működő rendszere a hallgatók személyes és szociális fejlődésének támogatására (pl. kortárssegítő, animátor, mentorrendszer stb.)?
- Biztosítottak-e a hallgatók közti együttműködés és tanulás formái (pl. kurzusokhoz kötötten, on-line környezetben, hallgatói szervezeteken keresztül stb.)?
- Működik-e a hallgatók előzetes tudásának elismerését biztosító rendszer?
- A megfelelő szolgáltatások megfelelnek-e a változó egyéni szükségleteknek (pl. van-e (karrier) tanácsadás)?
- Elérhetőek-e személyre szabott tehetséggondozási formák a hallgatók számára (pl. tudományos diákkör, szakkollégium, honorációs státusz, egyéni tanrend stb.)?
- Az intézmény megfelelően támogatja-e a nemzetközi oktatói és hallgatói tapasztalatszerzést (pl. az Erasmus programok, nyári egyetemek, külföldi szakmai gyakorlatok megfelelően promotáltak, a kreditmobilitás során megszerzett kreditek elismertetése problémamentes)?
- Biztosítottak-e az oktatók-hallgatók rendszeres együttműködésének intézményes formái (pl. fórumok, vitaestek, nyári egyetemek, terepmunka, kutatás, közös publikálás)?
- A hallgatók és képviselőinek részvétele biztosított-e a képzést érintő döntéshozatali testületekben és folyamatokban (pl. tanszéki értekezlet, intézeti tanács, kari tanács, szenátus, tanárképzési bizottság)?

7. Kimenetek, eredmények

E koncepcióban a kimenetek, tanulási eredmények alkotják a gondolkodás kiindulópontját (ld. *1. sz. melléklet*ben található modell, QualityCourse Frameworköt), azaz a pedagógusképzési programok céljaiként megfogalmazott tanulási eredmények válnak sorvezetővé az egész minőségfejlesztési folyamat során (ld. 3.6. fejezet, *1. ábra*). A kimenetek, eredmények esetében tehát nemcsak a képzés mennyiségi eredményeit (pl. hányan végeznek), hanem a minőségi eredményeket is fontos felmérni, azaz a szándékolt és az elért tanulási eredmények közötti különbségeket.

A pedagógusképzési programok további minőségcélokat is kitűzhetnek (pl. az érintettek elégedettsége, a képzés hatékonysága, speciális intézeti célkitűzések). A minőséggel szoros kapcsolatban lévő elem az egyes aktorok elégedettsége, ami vonatkozhat a képzés egészére és egyes elemeire is. Ennek megállapításához az intézmények többsége számos értékelési eljárást használ. Ezek közül van, amire jogszabály kötelezi az intézményt (pl. az Oktatási Munka Hallgatói Véleményezésére, a Diplomás Pályakövetési Rendszer használatára).

Az eredmények értékelése több ponton jelenhet meg a tanulási eredmények mentén szerveződő képzési programban, vonatkozhat (1) az előzetes tudásra, (2) a szándékolt tanulási eredményre, (3) a tanulási folyamatra, kompetenciafejlődésre, (4) az elért tanulási eredményre, (5) a munka világában alkalmazott kompetenciákra, valamint mindezek viszonyára (ld. 2. ábra).



2.ábra: A tanulási eredmények értékelési pontjai a képzési programban

A tanulási eredmény alapú programokban a folyamatok értékelése közül kiemelkedő a tanulás-tanítás folyamatának, a tanulás támogatásának értékelése mint a legfőbb kulcsfolyamat. Az értékelés viszont nem csak a közvetlen tanulási-tanítási folyamatra és eredményre irányulhat, hanem a folyamatokat támogató bemeneti, kontextuális elemekhez is (pl. a támogató munkatársak munkája, a képzés infrastruktúrája, különböző szolgáltatások). Ez utóbbi szintén irányulhat közvetlenül a hallgatóra (például tanulmányi osztály, hallgatói önkormányzat, sport lehetőségek, könyvtár stb.), illetve az oktatókra és a partnerintézményekre is (oktatásszervezés, személyügyi munka, gyakorlóhely stb.).

Az értékelés folyamatában, tervezésében fontos szereplőként jelenik meg a képzési program felelőse. Meghatározó pont a munka világának értékelése is, aminél a két fő értékelő a végzett hallgató és a munkáltató. Az ábrában található nyilak a hatások irányát mutatják, de nem írják le teljes körűen azokat a hatásmechanizmusokat, amelyek a képzési program céljainak, az elvárt tanulási eredményeknek elérését befolyásolják.

7.1. Az elvárt tanulási eredmények ellenőrzése, értékelése, mérése

Az Európai Képzési Keretrendszer (EKKR) és az ehhez kapcsolódó Magyar Képzési Keretrendszer (MKKR) központi fogalma a tanulási eredményekből való kiindulás. A tanárképzésre vonatkozó rendeletben nyolc tanári kompetenciaterületet jelölnek meg a képzési programok tanulási eredményének, a képzési és kimeneti követelménynek (326/2013 /VIII. 30./ Korm. rendelet):

1. Szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás
2. Pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók
3. A tanulás támogatása
4. A tanuló személyiségének fejlesztése, egyéni bánásmód érvényesülése, a HH, SNI vagy BTM nehézségekkel küzdő gyermek, tanuló, többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség
5. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a különböző társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység
6. Pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése
7. Kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás
8. Elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A képzési programban, a kurzusleírásokban megjelennek a tanulási eredmények, ugyanakkor ezek általános szintű megfogalmazása, kis mértékű operacionalizáltsága nem teszi magától értetődővé az értékelésük, mérésük módját. Többféle, eredményes és kevésbé eredményes értékelési, mérési eszköz áll rendelkezésünkre, amivel a pedagógusjelöltek kompetenciáit, tanulási eredményeit vizsgálni tudjuk:

- A hagyományos értékelési módok (szóbeli és írásbeli vizsga, gyakorlati jegy): főként ismeretekre és szakmai tartalmakra vonatkozó értékelési lehetőségek, melyek ennél fogva kevésbé adnak lehetőséget a kompetencia komplexitásának, széles körének értékelésére.
- A fejlődési és értékelési portfólió: fontos az egyes portfóliótípusok funkcióját, egymára épülését, értékelési mechanizmusait is egyeztetni, nyilvánossá tenni
- Produktumok autentikus értékelése (pl. projektek, fejlesztések eredményei), melyek alkalmasak a tanulási eredmények, kompetenciák komplexitásának bizonyítására élet-szerű szituációkban

- Kompetenciamérési lehetőségek: egy gyorsan fejlődő terület, ahol a hallgatók kompetenciáit közvetlenül teszteken mérik. Gyakran nem csak a szakmai kompetenciák, hanem az általános kompetenciák állnak a középpontjában, mint például a kritikai gondolkodás, problémamegoldás, íráskészség (pl. Collegiate Learning Assessment / CLA/, Kiss, 2010).

7.2. A képzés munkaerő-piaci relevanciájának mérése, értékelése

- A képzést elkezdők/végzettek aránya, a lemorzsolódás mérése
- A képzést befejezők elhelyezkedési lehetőségeinek értékelése (pl. a DPR alapján hány hónap alatt talál munkát?)
- A végzettek kompetenciáira vonatkozó visszajelzések gyűjtése, elemzése
 - X ideje a szakmában dolgozók visszajelzése, hogy retrospektíve mennyire találta hasznosnak/megtérülőnek a képzést
 - a végzett hallgatók munkáltatója X év múlva/X évente a tanulási eredmények alapján visszajelzést küld a végzett hallgató (alkalmazottjának) teljesítményéről, vele való elégedettségéről a képző intézménynek

7.3. Elégedettség

A képzési programmal kapcsolatos elégedettséget minden érintett szempontjából lehet értékelni, illetve a képzési program szinte minden területét be lehet vonni az értékelésbe. Az alábbiakban a képzési programmal kapcsolatos elégedettség lényeges, de nem teljes körű tényezőit emeljük ki. A 2. számú mellékletben pedig röviden bemutatjuk a szolgáltatásként értelmezett képzési program esetében az elégedettség mérésére, összefüggéseire alkalmazható résmodellt.

7.3.1. Hallgatói elégedettség

A hallgatói elégedettség értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a képzési program tartalmára
- a képzési program tanulási-tanítási folyamataira, módszereire
- a pedagóguskompetenciák fejlődéséhez, a szakmai fejlődéshez kapott támogatásra
- gyakorlati lehetőségekre, a munkaerőpiacon való helytállásra való felkészítésre
- intézményi infrastruktúrára

- oktatók teljesítményére
- intézményi, tanulmányi adminisztrációra, oktatásszervezésre

7.3.2. Oktatói elégedettség

Az oktatói elégedettség értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a hallgatók felkészültségére, teljesítményére
- szervezeti működésre, képzésen belüli oktatói együttműködésre, a program vezetésére
- a képzési program fejlesztésére, működésére, eredményességére
- saját oktatói-kutatói munkára
- az oktatói munka támogatottságára
- intézményi infrastruktúrára
- oktatásszervezésre

7.3.3. Partnerintézmények elégedettsége

A partnerek elégedettségének értékelése, mérése vonatkozhat többek közt:

- a hallgatók felkészültségére, teljesítményére
- egyetemi oktatók teljesítményére
- a kapcsolattartásra, együttműködésre

7.4. A képzési program egy lehetséges speciális céljának értékelése: a kutatópedagógusi felkészültség

A képzési program megfogalmazhat olyan speciális célokat is, amelynek értékelésére emiatt különösen nagy hangsúlyt helyez. Egyes hazai pedagógusképzési program esetében ilyen lehetséges célként merülhet fel a kutatópedagógusi felkészültség, amit többek közt a következő elemek értékelésével, mérésével lehet vizsgálni:

- a végzettek reflektív szemléletének, a gyakorlat kutatása iránti nyitottságának vizsgálata
- a hallgatók megjelent publikációinak száma a képzés végén
- a hallgatók publikációs aktivitása
- a végzett hallgatók folyamatos szakmai fejlődésben való részvétele
- horizontális tanulás rendszerében való részvétel

8. A visszacsatolás rendszere

A korábbi fejezetekben a minőségszemléletnek azok az elemei kaptak hangsúlyt, amelyek segítenek kibontani a minőség fogalmát, és lehetőséget teremtenek a minőségcélok meghatározására, pontosítására, valamint a szervezet jelenlegi állapotának megítélésére. Miközben a felsőoktatási intézmények stratégiával kapcsolatos magatartása alapvetően lineáris gondolkodásmódot tükröz (tervezés, megvalósítás, értékelés), a minőségfejlesztést középpontba állító megközelítés ciklikus. A tényekre alapuló reflexió a szervezet minden szintjén lehetővé teszi a folyamatok eredményességének megítélését. Ha a szervezet teljesítménye elmarad a várttól, a beavatkozás a folyamatok olyan korrekcióját kívánja meg, amely közelebb visz a célok eléréséhez.

A minőségszemlélet kulcseleme, hogy biztosítjuk az elindított folyamatokra irányuló reflexiót, és fenntartjuk a rendszer működésének **tanulóképességét**. A PDCA ciklusban való gondolkodás eltérő szervezeti szinteket és szervezeti részeket érinthet, és éppúgy tartalmazhat napi szintű visszacsatolásokat, mint olyan hosszabb távú folyamatok újragondolását, mint például egy képzési program, vagy mint egy évfolyam végigvitele egy adott 5 éves, osztatlan képzési cikluson.

Az alábbiakban a teljesség igénye nélkül példákat adunk a visszacsatolásra épülő **tanulási ciklusokra**:

- ötévenként intézményi akkreditáció,
- időszakonként képzési programok felülvizsgálata,
- félévenként kurzusleírások értékelése és korrekciója,
- a hallgatókkal való munka szakaszonkénti értékelése, amely lehetővé teszi, hogy az általuk adott visszajelzésekre reagáló korrekciós lépések pozitív hatásait ők maguk is élvezhessék,
- minőségszemlélet tükröződik abban az órávezetésben is, amely tekintettel van az oktatott csoport vagy a benne tanuló egyének viselkedésére, visszajelzéseire, és képes az elindított pedagógiai folyamatot a csoporthoz, illetve a benne dolgozó egyénekhez igazítani.

A visszacsatolási lehetőségek áttekintéséhez érdemes rendszerben látni a folyamatot. A visszacsatolás lehetséges kurzusról kurzusra, mely folyamatos reflexiót igényel és lehetőséget teremt a folyamat közbeni, azonnali korrekcióra. Egy absztraktabb szint, ha a félév végén egy záró jellegű reflexiót végzünk az adott kurzus keretében, illetve az adott félévi összes kurzus tekintetében. Lehetséges tanévenként is hasonló értékeléssel zárni. Ugyanakkor látni kell, hogy ahogyan egyre magasabb absztrakciós szintre érünk, úgy a közvetlen korrekciós lehetőség is egyre inkább szűkül.

A pedagógusképzés esetében érdemes elkülöníteni egy külön szakaszt: az elméleti és a gyakorlati képzést, ennek viszonylatában is megtörténhet a reflexió. Végül eljutunk magának a képzési programnak a reflexiójához is, mely eredmények visszacsatolása, ha felmenő

rendszerben gondolkozunk (és itt hasznos a folyamatok rendszerben való átlátása), akkor a 8. év múlva lehetséges. (Tehát a képzési program 1. évének lefutása után zajló komplex képzési program-értékelés párhuzamosan zajlik a 7. képzési ciklus indulásával, így érdemlegesen csak a 8. indulására lehet bevezetni). Ám ekkor még nem kaptunk visszajelzést a továbbiakra, a hallgatók elhelyezkedéséről, bevételeiről, ez még több időt igényel (feltételezzük, hogy 2 éven belül ezekről releváns információkat lehet szerezni), így összességében egy 10 éves ciklusról is beszélhetünk a teljes pedagógusképzési program felülvizsgálatának tekintetében.

A visszacsatolások rendszere mind módszerében (pl. tudományos érvényességű vizsgálati eszközök használata), mind a reflexiókban és a beavatkozási, korrekciós irányok meghatározásában, mind a résztvevők körének kiterjedtségében gazdagítható. Példaként érdemes szerepeltetni a délkelet-Ázsiában népszerű **tanórakutatás** módszerét (lesson study). Ennek lényege, hogy akciókutatási módszerként az érintett oktatók csoportban terveznek és reflektálnak az egyikük által megtartott foglalkozásra, majd a tapasztalatok alapján a foglalkozást újratervezik annak érdekében, hogy a kedvező hatásokat erősítsék, a kedvezőtlen következményeket pedig visszafogják.

A szervezeti szintű visszacsatolás fontos célja, hogy kialakuljanak az egyéni és a szervezeti szintű tanulási ciklusok megszokott gyakorlatai, és olyan, a szakma egészére érvényessé tehető módszerek honosodjanak meg, mint a **tanulási, fejlődési portfólió**, ami a reflexióra épülő minőségfejlesztés intézményesült eszköze. Továbbá a folytonos reflexió nem csupán a felsőoktatási tanulási folyamatra érvényesítendő megközelítés, hanem cél, hogy e minőségszemlélet a pedagóguspálya egészét átfogja, így erősítve a folyamatos szakmai fejlődés teljes folyamatának koherenciáját.

A pedagógusképzési program eredményességének vizsgálatához kapcsolódó folyamatok, a rendszeres reflexiót, visszacsatolást támogató folyamatok példái:

- A pedagógusképzési program minőségfejlesztési tervének elkészítése, monitorozási rendszerének kialakítása, leírása, egyeztetése az érintettek körében, rendszeres felülvizsgálata
- A pedagógusképzési program minőségfejlesztéséhez intézményi indikátorrendszer kidolgozása
- A tanulási eredmények méréséhez, a hallgatói kompetenciafejlődéshez eszközök fejlesztése
- Adatbázisok másodelemzése a pedagógusképzési program szintjére vonatkoztatva (pl. Diplomás Pályakövetési Rendszer, az Oktatói Munka Hallgatói Véleményezése képzési programhoz kötődő elemzése)
- Elégedettségmérések eredményeinek rendszeres nyilvánosságra hozatala, egyeztetése különböző fórumokon (pl. word café, workshopok formájában)
- A szakmai gyakorlat szereplőinek és folyamatainak felhasználása a képzés gyakorlatot megelőző szakasza eredményességének értékeléséhez (pl. mentorok, vezető-

tanárok strukturált, rendszeres visszajelzései a gyakorlatba érkező hallgatók tevékenysége alapján a programmal kapcsolatban)

- A portfólió, az államvizsga értékelési rendszeréről hallgatói, oktatói visszajelzések rendszeres gyűjtése, feldolgozása, becsatornázása
- Az oktatók egymás közti visszajelzését támogató folyamatok: kölcsönös visszajelzések a kurzusok tartására, tervezésére, értékelésére; teamoktatás; mentorálás; az oktatási tapasztalatok közös reflexiója (pl. tanórakutatás /Gordon Győri, 2009/, Tanulási séta rutin /The LearningWalk® routine, Resnick et al, 2010/, oktatási körök /InstructionalRounds, /City, 2011/); rendszeres esetmegbeszélések
- A pedagógusképzési programok módszertani fejlesztéseinek értékelése a tanulási eredményekhez való hozzájárulás, a fenntarthatóság szempontjából (pl. új online felület használata a tanulás támogatására, projektoktatás értékelése)
- A visszacsatolási módszerek, eszközök eredményességének vizsgálata, felülvizsgálata
- A pedagógusképzési program minőségfejlesztési eredményeiről való tájékoztatás, egyeztetés a felsőoktatási intézmény minőségbiztosítási szervezeti egységével, felelőseivel

9. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének implementálása

Az intézményfejlesztés, stratégiai gondolkodás, programfejlesztés során rendre olyan tervek készülnek, amelyek túlmutatnak a létező gyakorlaton és a jelenlegitől érdemben eltérő működési módokat határoznak meg. E tervek megvalósulását nehezíti, hogy a meglévő struktúrák, folyamatok (rutinok), szerepek nagyfokú tehetetlenséggel rendelkeznek. A változtatási szándékok sikeréhez nem elegendő egy kisebb csoport rövid ideig tartó elszántsága, még akkor sem, ha az elhatározások az intézmény vezetésének szintjén történnek meg.

Az olyan területeken, ahol a szereplők napi cselekvését nagyfokú önállóság jellemzi (a felsőoktatási intézmények ilyenek), igen nehéz e cselekvésekre tartós és mély hatást gyakorolni. Kiemelkedően ilyen kihívást jelent például, ha a képzési program létező gyakorlatát kívánják megváltoztatni. A képzési programok értelmezése, tervezése, megvalósítása és fejlesztése egyszerre jelenti a változó körülményekhez, hallgatói igényekhez való alkalmazkodást, új tudásterületek integrálását. Többek között a képzési programok változtatásának igénye, eredményességének, hatásosságának problematikája tette szükségessé a megvalósítás (implementáció) tudományos igényű (alkalmazott) kutatását.

Fontos tehát, hogy az érintettek számoljanak a **megvalósítás három szakaszával**. Az egyik az új működési mód kialakításának (konstrukciójának) feladatát helyezheti a megfontolások fókuszába, a második az elképzelt és megtervezett új működési módra való áttérés feladatait veszi számba (**bevezetés**), a harmadik az „üzemszerű működés” időszakának feladatai érinti. Az első két szakasz (tervezés, bevezetés) a pedagógusképzési programok minőségfejlesztése előkészítéseként tekintünk, az utóbbit a minőségfejlesztési rendszer működtetésekként értelmezzük.

9.1. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének bevezetése

Az implementálás első időszakára jellemző tervezés és bevezetés a változásokkal szembeni tehetetlenség leküzdésére helyezi a hangsúlyt és az új működési módra való áttérés feladatait helyezi a fókuszba. Kiemelt figyelmet fordít a gondolkodási minták megváltoztatására, és ezzel összefüggésben a változások időigényére. Az implementáció egyik legfontosabb eszköze a szervezeti és vezetési viszonyok módosítása. Ezek közé tartozik a pedagógusképzési programért való felelősségek meghatározása, az ezért felelős személy formális vezető hatáskörökkel való felruházása, illetve a képzési programot felügyelő testület összetételének és hatáskörének a meghatározása. Ezek meghatározó ágensek ebben a folyamatban, de az implementáció az átmenet kapcsán további tényezőkre is épít:

Vezetői elköteleződés

A folyamat elindítása aligha lehet eredményes a tanárképzési központ és az érintett szervezetrészek vezetőinek elköteleződése nélkül. A képzés minőségével való TQM-szemléletű foglalkozás nem magától értetődő a felsőoktatási intézmények számára. Esetleg többen megelégednének azzal, hogy a minőség fogalmát azonosítsák az akkreditáltsággal, vagy a minősített oktatók magas számával. A tanulási eredményekből, elvárt pedagóguskompetenciákból kiinduló minőségfogalom fokozatos, de végül jelentős változásokhoz vezethet, amely intézményi szintű döntéseket kíván, és az intézményrészek közötti feladatmegosztást, együttműködési kultúrát is is érinti. Mindez erőteljes vezetői támogatást kíván minden szinten.

Az érintettek bevonása, partnerség

Célszerű a közvetlen és közvetett érintettek körét minél ambiciózusabban meghatározni, hiszen a minőségfejlesztési megközelítés csupán annyira képes befolyásolni a munkát, amennyire magukénak érzik.

Közvetlen érintetteknek tekintjük a képzésben résztvevő oktatókat és hallgatókat, a tanulmányi adminisztrációban a hallgatókkal kapcsolatot tartó ügyintézőket, a gyakorló iskolák vezető tanárait.

Közvetlen érintettek a későbbi munkaadók (pl.: köznevelési intézmények vezetői), az oktatásban érintett csoportok.

A célok közössé tétele

A minőségfejlesztési rendszer céljai a megközelítés leginkább látható és a koherenciát leginkább meghatározó elemei. Ahhoz, hogy a célok ismertek és legalább a közvetlen érintettek által támogatottak legyenek, megkerülhetetlen, hogy a célok meghatározásába minél szélesebb körben részt vehessenek. Célszerű a minőségfejlesztési rendszer egészének kidolgozását széleskörű együttműködés, műhelymunkák, netes felületen történő átlátható információmegosztással kísért munkafolyamattal végezni, a célok kijelölése, ezen belül is döntő fontosságú. Mivel a minőségre fókuszáló intézményi politika az érintettektől érdemi erőfeszítéseket kíván, a célokban való egyetértés nélkül ezek az erőfeszítések csekély eséllyel lesznek népszerűek és egy irányba mutatóak. E koncepció javaslata, hogy számos munkacsoport működtetésének ésszerű szempontjai mellett a célokról való döntés épüljön a közvetlen érintettek minél szélesebb körére.

A célok mérhetősége

Olyan mutatók használatára van szükség, amelyek vagy irányt szabnak az erőfeszítéseknek, vagy konkrét célértéket is lehet hozzájuk kapcsolni. Ez esetenként csupán megfelelő, nem megfelelő kategóriákat jelent, míg más esetekben ennél magasabb mérési szintre is mód van. Ez utóbbi alternatívára példa, hogy a program érintettjei megvitatják-e az OMHV eredményeit (igen, nem), illetve az OMHV-eredményekre milyen konkrét cél tűzhető ki.

Meglévő kompetenciák, folyamatok, eredmények elismerése, és az ezekre történő építkezés

Az implementáció esélyét érdemben növeli, ha minden olyan kezdeményezés, amely a képzési program korábbi gyakorlatában minőségszemléletű, elismert elemévé tehető a minőségfejlesztési elképzeléseknek. Így, ha pl.: az órák látogatottságát vagy a hallgatói részvétel növelését célzó jó gyakorlatok azonosíthatók a programban, akkor ezeket célszerű a minőségfejlesztés részeként elismerni. Ez azt is jelenti, hogy nem elegendő a minőségfejlesztési logikát kizárólag az azonosított problémák megoldását előmozdító eszközként értelmezni.

Transzparencia (láthatóság) és a szervezeti társak általi segítség-nyomás-kontroll

Mivel a felsőoktatási intézmények szereplői gyakran nehezen fogadják el a felülről jövő intézkedések gépies végrehajtását, célszerű a folyamat minden fázisára jellemző információk belső nyilvánosságával orientálni a közvetlen érintettek magatartását. Kedvező példaként

említhető, hogy az egyéni vállalások és a vállalásokhoz képesti teljesítés láthatósága érdemi hajtóerőt jelent az oktatói munka számára.

Innováció, tudásmegosztás, reflektív tudásalkalmazás

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztése számos esetben nem várható el pusztán attól, hogy a meglévő gyakorlatot nagyobb odafigyeléssel végzik. Új nézőpontok (pl.: munkaadói elvárások jelentése), új tartalomszervezési, módszertani és technológiai alkalmazása adhatja meg azt a lendületet, amely a meglévő gyakorlat felülvizsgálatát és megváltoztatását eredményezheti. A sikerrel alkalmazott egyéni megoldások nem feltétlenül működőképesek mások kezében, a jó gyakorlatok megosztása mégis kiváló innovációt előmozdító eszköz lehet, hiszen alternatívákat mutat. Célszerű a jó gyakorlatokra úgy tekinteni, mint amelyek nem másolásra, hanem saját invenció, adaptáció energiaforrásai. A pedagógusképzésben célszerű gyümölcsöző elemként tekinteni a közös fejlesztőmunka innovációt és tudásmegosztást ötvöző megközelítésére. Alkalmazása nem csak abban az értelemben fontos, hogy a leendő pedagógusok ismerjék ezt a módszert, hiszen a pedagógusképzők számára is fejlesztési eszközként használható.

Hálózatos tanulás

A kampuszon belüli együttműködés továbbfejlesztéseként értelmezhető az intézményközi és nemzetközi hálózatos szakmai együttműködésekbe történő bekapcsolódás. Mivel számos ország pedagógusképzési gyakorlata megelőzi a hazai munka tudatosságát és innovativitását, a nemzetközi együttműködésekben olyan erőforrásokat azonosíthatunk, amelyek érdemi segítséget nyújthatnak a mai fejlesztésekhez. Ezen belül is innovatív tartalmak vannak abban, hogy ha a pedagógusképzés érintettjei Erasmus mobilitás részesei, akkor a tapasztalataik becsatornázódnak-e a hazai fejlesztőmunkába. A magyarországi intézmények közötti együttműködéssel kapcsolatos bizonytalankodás egyik oka, hogy az érintett oktatók bizonytalanok, hogy a megosztott tudás nem veszélyezteti-e versenyképességüket.

Az inkrementális (kis lépésekben történő) változások előnyben részesítése

A hosszú időre visszatekintő képzési programok formálása nehéz és időigényes folyamat. A minőségszemléletű megközelítés, kihívást jelentve a megszokott gyakorlatra, két, egymástól különböző, végletes reakciót is kiválthat. Az egyik a teljes elutasítás („ez nem az a hely”), a másik a változások időigényének teljes figyelmen kívül hagyása és a túlzottan gyors átalakítás illúziója. A rendszerszerű megközelítések egyszerre kívánják meg számos párhuzamos eszköz alkalmazását, de ezek együttes hatásaként is csak kis lépésekben történő elmozdulásokra szabad számítani (a pedagógiai és a tudományági tantárgyak közötti kereszthivatkozások erősítését segíthetjük útmutatókkal, továbbképzésekkel, jó gyakorlatok megosztásával, közös projektekkel).

Ösztönzők alkalmazása

A változások jelentős humán energiákat kívánnak. Célszerű megfontolni, hogy milyen módon ösztönözhetőek az érintettek e többlet erőfeszítésekre. Ha a munka sikeres, valós problémákat old meg és a közösség erősödését eredményezi, akkor ez önmagában is ösztönző lehet, ugyanakkor érdemben erősítheti az elköteleződést, ha például megfelelően finanszírozott fejlesztési program kapcsolható a munkához.

A változások monitoringja

A célok kijelölése mellett szükség van a célokat befolyásoló tényezők és mérföldkövek olyan meghatározására is, amelyek a folyamatot nyomon követhető lépésekre bontják, és a tervtől elmaradt teljesítés esetén lehetővé teszik a korrekciót. A munka vezérlésére olyan minőségfejlesztési bizottság kialakítására van szükség, amely egyszerre hiteles a közvetlen érintettek teljes köre számára, és befolyásos az intézmény vagy intézményrész vezetése irányába. A nyomonkövetési munkát végző bizottsági feladatokat célszerű a legszélesebb belső nyilvánosság mellett végezni.

IKT-támogatás

A munka komplexitására való tekintettel a kapcsolódó adatok, információk, diskurzusok, hírek önmagukban is szükségessé teszik, hogy a minőségfejlesztési munkát egy korszerű, Web2-es szolgáltatásokkal kísért informatikai felület támogassa. Ezen túl a kijelölt kulcsfolyamatok informatikai támogatása is nagyon fontos.

Fontos megjegyezni, hogy az adott pedagógusképző intézmény a fentebbi intézményi eszközökből annyit használ, amennyit szükségesnek és egyúttal elégségesnek is tart az ajánlat alapján.

10. A pedagógusképzési programok minőségfejlesztésének indikátorai

A pedagógusképzési programok minőségfejlesztési rendszeréhez egy indikátorlistát is összeállítottunk. A listához egy, a pedagógusképzés minőségével foglalkozó nemzetközi projekt eredményeit használtuk kiindulópontként (*Mennon et al*, 2007), amit adaptáltunk az ajánlás minőségfejlesztési koncepciójára, azaz a minőségcélok, bemenet és kontextus, a folyamatok, kimenetek eredmények és visszacsatolás elemeire.

A minőségindikátorokban olyan konkrét feladatok kerülnek leírásra, amelyek megmutathatják az adott pedagógusképzés minőségét. Az egyes minőségindikátorokhoz kapcsolódnak források is, amelyek segítségével bizonyítható, alátámasztható egy indikátor megjelelése. Az önértékelés során az indikátorok kínálatát minden intézménynek a maga számára

szükséges pontosítani, átalakítani, kiegészítenie, fókuszálnia, hiszen az adott pedagógusképzési programnak sajátos céljai, igényei lehetnek. Ugyanakkor fontos tudni, hogy a kiindulópontként szolgáló indikátorlistát fejlesztő nemzetközi munkacsoport a legkiválóbb pedagógusképző intézmények gyakorlatának vizsgálatára támaszkodott.

A minőségindikátorok tehát egy kínálati listát jelentenek, amiben az intézményi hangsúlyok érvényesítésére kell törekedni. Ezt követheti az adott intézmény a képzésre specializált minőségindikátoroknak való megfelelés vizsgálata, elemzése.

MINŐSÉGINDIKÁTOROK		TÉNYEK, BIZONYÍTÉKOK FORRÁSAI
MINŐSÉGCÉLOK		
M	Világos jövőkép és küldetésnyilatkozat, mely reflektál a pedagógusképzés céljaira, valamint megfelel a regionális, országos és globális elvárásoknak.	az intézmény politikai dokumentumai, kézikönyv, prospektus, menedzsment, kollégák
BEMENETI FELTÉTELEK ÉS KONTEXTUS		
B	A képzési programban világosan kifejtésre kerül a tanterv megvalósításának módja, típusai, a mögöttes megfontolások, célok és szabályok.	Intézményi szakpolitikai dokumentumok, Kézikönyv, Prospektus, menedzsment, személyzet, hallgatók
B	A tantervi elvárások és a képzési program tervezett időtartama között nincs feszültség.	prospektus, személyzet, órarend, tanmenet
B	A képzési program felépítése segíti, hogy a hallgatók szert tegyenek a pedagógusoktól elvárt kompetenciákra.	kurzusleírások, oktatók, vezető
B	A képzési program elméleti és gyakorlati kurzusai megfelelően összehangoltak a pedagógusszakmára való felkészítés érdekében.	tantárgyi tematikák, órarend, oktatók, hallgatók
B	Az intézmény a pedagógusképzési programmal kapcsolatos átfogó orientációt, felkészítést tart az elsőéveseknek.	az akadémiai év naptára, hallgatók
B	Az intézmény a munkatársak toborzására, kiválasztására, megtartására és fejlődésének támogatására kiforrott eljárásokkal rendelkezik.	személyzeti profil, a személyzet fejlődésére vonatkozó jelentések
B	A kari toborzás kompetens és magasan képzett munkatársak vonzására törekszik.	toborzási értesítő (hirdetmény), személyzeti profil

B	Az intézmény olyan kiválasztási eljárást folytat, mely világos és átlátható, valamint betartja a felelős testület által meghatározott elvárásokat.	a személyzet kiválasztására, kinevezésére vonatkozó nyilvántartások, tudományos és adminisztratív személyzet
B	Nem csak az oktatói, hanem az adminisztratív-támogató személyzet szakmai kompetenciáinak fejlesztése érdekében is történnek erőfeszítések.	a személyzet fejlődésre vonatkozó tevékenységére vonatkozó jelentések, nyilvántartások
B	Az intézmény jól strukturált, jól szervezett, proaktív, orientációs és tanácsadó egységgel rendelkezik, mely minden hallgató számára hozzáférhető.	személyzet, hallgatók
B	Az intézmény világosan meghatározza az érintett munkatársak szerepét és feladatait, akik közösen határozzák meg a képzési programhoz kapcsolódó tevékenységeket, a végrehajtás részletes szabályait.	szervezeti ábra, személyzet tevékenysége/ munkamegosztási nyilvántartások, személyzet, menedzsment, vezető
B	A program menedzsmentjében az intézmény a részvételi megközelítést fogadja el, ami valamennyi alkalmazott bevonását jelenti.	munkamegosztási karta, személyzet
B	Az intézményvezetés professzionális menedzsment megközelítéssel dolgozik.	szervezeti felépítés, intézményvezetési nyilvántartások, személyzeti profil, visszajelzésekkel kapcsolatos nyilvántartások, személyzet
B	Az intézményi működés különböző aspektusaiban tükröződik a nemek közötti egyenlőség iránti érzékenység.	adminisztratív és tudományos kollektíva, hallgatók
B	A program végrehajtásához szükséges tanítási, tanulási anyagok, IKT-lehetőségek, laboratóriumok, tanulási forrásközpont rendelkezésre állnak, használatuk biztosított.	infrastruktúra, személyzet, hallgatók
B	Az intézmény megfelelő, világos, átfogó és széles körben nyilvános felvételi eljárással rendelkezik.	felvételi értesítés és kapcsolódó levelezés
B	Az intézmény betartja az előzetesen meghatározott felvételi feltételeket és a eljárást, biztosítva ezzel a tisztességes és transzparens felvételi folyamatot.	felvételi értesítések, hallgatók
B	Az intézmény rendelkezik a hallgatók társadalmi, kulturális és szabadidős tevékenységéhez szükséges infrastruktúrával és létesítményekkel.	intézményi infrastruktúra
B	A munkatársak és a hallgatók hozzáférhetnek az aktuális és releváns információkhoz, technológiák használatához.	intézményi infrastruktúra, személyzet, hallgatók

B	Az intézmény a program mérése és értékelése során széles körben alkalmaz IKT eszközöket, informatikai megoldásokat.	infrastrukturális létesítmények, értékelési nyilvántartások, jelentések
B	Az intézmény infrastruktúrája megfelelő a képzési program hatékony végrehajtásához.	fizikai infrastruktúra
B	Az intézmény rendszeres forrásokkal rendelkezik az infrastruktúra fenntartásához.	a fenntartással kapcsolatos eljárások, fenntarthatósággal kapcsolatos dokumentumok, kisegítő személyzet
B	Átlátható bér- és jutalmazási rendszer működik.	bér- és jutalmazási rendszer, személyzet
B	Az intézmény rendelkezik a pedagógusképzési programoknak megfelelő pénzügyi forrásokkal.	pénzügyi megállapodások, dokumentumok
B	A pedagógusképzési programok költségstruktúrája transzparens.	költségstruktúra, számlakimutatások
B	A pedagógusképzési programok és az intézmény bevételi forrásai legitimek és ismertek.	bevételi, kiadási kimutatások, kapcsolódó dokumentumok
B	Az intézmény pénzügyi menedzsmentje transzparens a bevételek és kiadások vonatkozásában.	pénzügyi nyilvántartások, regiszterek, banki kimutatások, menedzsment
B	Az intézmény a futó programokra vonatkozóan működő menedzsment információs rendszerrel rendelkezik.	menedzsmentinformációs rendszer (MIS), nyilvántartások
FOLYAMATOK		
F	A képzési program egyes területei összehangoltan működnek, az érintettek a képzési célokat rendszeresen egyeztetik.	a kurrikulumdizájnnal kapcsolatos különböző találkozók emlékeztetői; az akadémiai év naptára
F	A konzultációs folyamatok ütemezése biztosítja a koncepcionális keretek, a bemeneti feltételek és az implementáció tisztázását, elemzését.	menetrend/órarend, fejlesztési, fejlődési stratégiákkal kapcsolatos interakciók a munkatársakkal, diákokkal
F	A tanterv rugalmas, reflektál a leendő pedagógusok problémavilágára, elvárásaira, képes biztosítani a személyre szabott támogatást.	az intézmény éves jelentése, személyzettel, hallgatókkal való megbeszélés
F	Az elméleti jellegű kurzusok célja a tanári szerepre, a nevelés-oktatás holisztikus megközelítésére való felkészítés.	tantárgyi tematika, hallgatók, személyzet
F	A tanterv tartalma teret ad változatos tanulási helyzetek szervezésére az intézményben és külső gyakorlati helyszíneken egyaránt.	tantárgyi tematika, naptár, éves jelentés, hallgató

F	Az oktatás során a hallgatók reflektív gondolkodását és gyakorlatát egyéni és csoportos keretek közt is fejlesztik.	személyzet, hallgatók, osztálytermi interakciók
F	Az iskolai gyakorlatra való felkészülés változatos módokon valósul meg.	órarend, személyzet, hallgató
F	Az iskolai gyakorlat átfogó és változatos, a leendő pedagógus sokféle szerepét, feladatkörét is tartalmaz.	hallgatói nyilvántartások, személyzet, hallgatók, gyakorló iskolák vezetése és személyzete
F	A pedagógusjelöltekkel való foglalkozás, mentorálásuk folyamata álátható és intézményesített.	vezetés, személyzet, hallgatók
F	Az intézmény a hallgatói kompetenciák fejlődését értékelő, mérő eszközöket alkalmaz (pl. portfólió).	értékelési protokoll, nyilvántartások vizsgálata
F	A tanulási tevékenységek során támogatott a társadalmi, nemi egyenlőtlenségek iránti érzékenység fejlesztése.	személyzet, hallgatók
F	Az oktatók biztosítják a tanulási formák változatos és rugalmasan alkalmazott eszköztárát, beleértve az egyéni és együttműködésen alapuló megoldásokat is.	akadémiai naptár/tanév rendje, személyzet, hallgatók
F	Az oktatók törekszenek a legújabb pedagógiai módszerek megtanulására, a hallgatók jellemzőihez igazítani a tartalmat és tanulást, folyamatosan keresni munkájuk javítási lehetőségeit.	a mindennapi munka dokumentumai, oktatói napló, személyzet, vezető
F	Az oktatók a tanulás támogatása érdekében folyamatosan törekszenek a legújabb technológiák azonosítására, az elérhető legfrissebb nyomtatott, audio- és digitális formátumú tanítási anyagok beszerzésére.	személyzet, hallgatók, adminisztráció, menedzsment
F	Az oktatók ismerik a szükséges tartalomhordozókat és tanulásszervezési megoldásokat, alkalmazzák és továbbfejlesztik ezeket.	személyzet, hallgatók
F	Az oktatók kutatják az eredményesebb tanulás-tanítás módszereit, és szisztematikusan építenek a megszerzett tapasztalatokra.	személyzet, hallgatók, vezető
F	A pedagógusképző intézmény rendelkezik az innovációs és kutatói munka belső gyakorlatával.	vezető, személyzet, menedzsment, kutatási bizottság
F	Az oktatók eredményes szakemberek csapatának tagjaiként dolgoznak.	vezetés, hallgatók, gyakorlóiskola vezetője és személyzete

F	Az oktatók keresik szakmai fejlődésük lehetőségét, részt vesznek az intézményen belüli műhelyeken, szakmai fórumokon, vitákon.	vezető, személyzet, önértékelések és egyéb dokumentumok
F	Az intézmény minden évben elkészíti a pedagógusképzési program igényeire reflektáló éves munkatervet.	tanév rendje, éves jelentés
F	Az éves munkaterv tevékenységei hozzájárulnak az elérhető források hatékony és koordinált felhasználásához.	prospektus, éves jelentés
F	Az intézmény szakképzett személyzettel és programokkal megfelel az orientációs és pályatanácsadási szolgáltatások iránti igényeknek.	személyzet profilja, orientációs és tanácsadó szolgálat nyilvántartásai
F	Az intézmény előmozdítja a hallgatók társadalmi, kulturális és szabadidős tevékenységekben való aktív részvételét.	hallgatók, éves jelentés, különböző klubok, társaságok stb tevékenységének nyilvántartásai
F	Az orientáció és pályatanácsadás a hallgatók holisztikus fejlődését segíti elő.	régi és jelenlegi hallgatók
F	Felkészültek más felsőoktatási intézményeknek nyújtható szolgáltatásokra, pedagógus-továbbképzésekkel és rendelkeznek is ilyen kínálattal.	nyilvántartások, kedvezményezettek
KIMENETEK ÉS EREDMÉNYEK		
E	A képzési programban végzettek kompetenciáinak minősége megfelel a közoktatás elvárásainak	vizsganyilvántartások, hallgatók eredményei, öregdiákok, érdekeltek visszajelzései
E	A lemorzsolódás mögötti okok elfogadhatóak, a program lemorzsolódási aránya a várt keretek között marad.	felvételi és vizsganyilvántartások
E	Az intézmény gondot fordít a hallgatók fejlődésére a pedagógusi karrierjük és pályán maradásuk érdekében.	éves jelentések, jelenlegi és volt hallgatók
E	A hallgatók fejlődését hallgatói monitoring rendszer követi.	személyzet, monitoring nyilvántartások.
VISSZACSATOLÁS		
V	A képzési program felülvizsgálatának alapja a kitűzött célok hatékony elérésének igényéből fakad.	egymást követő tantervek, felülvizsgálati dokumentumok, oktatók

V	Az intézmény vállalja a tanterv rendszeres felülvizsgálatát, a megfelelőségről és a naprakészségről folytatott rendszeres megbeszélések formájában.	a tanterv felülvizsgálatára, végrehajtására vonatkozó dokumentumok
V	Az intézmény átfogó visszajelzési rendszerrel rendelkezik, melyen keresztül releváns adatokat, információkat gyűjt.	személyzet, nyilvántartások
V	Az intézmény a belső és külső visszajelzéseket egyaránt értékeli.	személyzet, hallgatók, végzetek, gyakorló iskolák, munkáltatók
V	A képzési program intézményi értékelési protokollja átfogó, lefedi a program céljait.	tantárgyi tematika, értékelési protokoll
V	Az értékelési adatok gyűjtésének és kihirdetésének mechanizmusai méltányosak és transzparenszek.	munkatársak, hallgatók
V	Tények, bizonyítékok mutatják, hogy a visszajelzéseket felhasználják a munka fejlesztésére.	személyzet, hallgatók, végzetek, gyakorló iskolák, munkáltatók
V	A program végrehajtását és a hallgatók előrehaladását monitorozzák, megbeszélik és a feltárlják a gyenge pontokat a javítás érdekében.	személyzet, ülések jegyzőkönyvei, nyilvántartások
V	A képzési program szintjeinek tevékenységei rendszeres monitoring tárgyai, megfelelő mechanizmusok működnek az elérhető források hatékony használatához is.	vezetői ülések jegyzőkönyvei, körlevelek
V	Az intézményi bevételek és kiadások rendszeres külső és belső audit tárgyát képezik.	audit jelentések és dokumentumok
V	Az intézmény rendelkezik a programok tudományos auditjának belső mechanizmusával	belső audit nyilvántartások, regiszterek, dokumentumok
V	A kar tagjainak teljesítményértékelésére a kollégák és az intézményvezető általi rendszeres értékelési mechanizmust alakítottak ki.	személyzet értékelési jelentései, személyzet

Felhasznált irodalom

- City, E. (2011): Learning from Instructional Rounds, *Coaching: The New Leadership Skill*, vol. 69, No. 2., 36–41.
- Menon, M., Rama, K., Lakshmi, T. K. S. és Bhat, D. (2007, eds.): *Quality Indicators for Teaching Education*, National Assessment and Accreditation Council (NAAC), India and the Commonwealth of Learning (COL), India.
- Haines, S. G. (2000): *The Systems Thinking Approach to Strategic Planning and Management*. St. Lucie Press, New York.
- Gordon Györi János (2009): *Tanórákutató. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár*, Gondolat Kiadó, Budapest.
- Horváth László, Kálmán Orsolya, Kovács István Vilmos és Rapos Nóra (2014): *Helyzetfeltárás a pedagógusképzési programok értékelése és minőségbiztosítása kapcsán – elemző dokumentum*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.
- Kálmán Orsolya és Kopp Erika (2014a): *A pedagógusképzési programok minőségbiztosításának, értékelésének megközelítései, tendenciái*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.
- Kálmán Orsolya és Kopp Erika (2014b): *Pedagógusképzési programok értékelésének rendszerei – intézményi, illetve országos szintű példák*. A TÁMOP 4.1.2.B. 2-13/1-2013-0007 Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért c. pályázat keretében készült.
- Kerekes Gábor, Molnárné Stadler Katalin, Orosz Lajos és Pintér Csaba (2012): *Felsőoktatási minőségfejlesztési kézikönyv*. OFI, Budapest. URL: http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/felsooktatasi_minosegfejlesztési_kezikönyv_1.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 06. 01.)
- Kiss Paszkál (2010, szerk.): *Kompetenciamérés a felsőoktatásban. Diplomás pályakövetés III.*, Educatio Társadalmi és Szolgáltató Kft., Budapest.
- Rajasekhar, M., Muninarayanappa, M. és Reddy, S. V. S. (2009): The GAP Model Analysis of Service Quality in Indian Higher Education. *Asia-Pacific Journal of Social Sciences*, 2. 214–229.
- Resnick, L. B., Spillane, J. P., Goldman, P. és Rangel, E. S. (2010): Implementing innovation: from visionary models to every day practice. In: Dumont, H. – Istance, D. – Benavides, F. (eds.): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. OECD CERI, Paris, 285–316.
- Teaching Council (2011a): *Initial Teacher Education: Criteria and Guidelines for Programme Providers*. Ireland.
- Teaching Council (2011b): *Initial Teacher Education: Strategy for the Review and Professional Accreditation of Existing Programmes*.

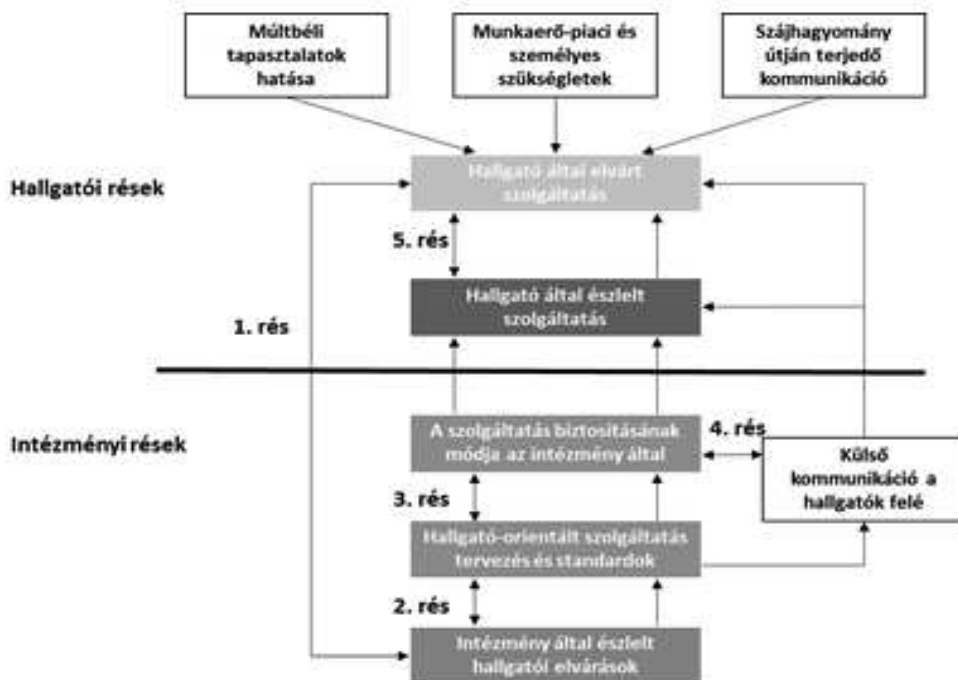
Mellékletek

I. A minőségfejlesztés tervezésének logikája, lépései (*Haines, 2000. 39.*)



II. Rés-modell

Az elégedettség megítélése fontos tényezője a minőségfejlesztésnek. A szolgáltatásként értelmezett képzési program kapcsán jól alkalmazható a rés-modell felsőoktatásra adaptált változata:



1. ábra: A felsőoktatási szolgáltatások minőségének rész modellje
(Rajasekhar, Muninarayanappa és Reddy, 2009 alapján)

Ebben a modellben jól látható, hogy a hallgató által elvárt szolgáltatásokra a múltbéli tapasztalatok, a munkaerő-piaci és személyes szükségletek, illetve a színhagyomány útján terjedő kommunikáció is hat. Ezek olyan külső tényezők, melyeket az intézmény maga kevésbé tud befolyásolni, ám közvetlen módon tud hatni rájuk. Az elsődleges kiindulópont a modell alapján a hallgató által elvárt szolgáltatás és a hallgató által észlelt szolgáltatás közötti diszcrepancia (5. rész). Hogy a hallgató mit észlel a szolgáltatásból, az egy hosszabb, egymásra épülő folyamat eredményeként értelmezhető, melyek a modell további elemeit adják. Elsősorban az intézmény által észlelt hallgatói elvárásokból kell tovább lépni, hiszen ez a kulcs abban, hogy milyen szolgáltatást is nyújt az intézmény. Ha nagy különbség észlelhető az intézmény

által észlelt hallgatói elvárások és a tényleges hallgatói elvárások között (1. rés), akkor a szolgáltatás nem lesz megfelelő minőségű. Ugyanis az intézmény által észlelt hallgatói elvárások alapján kerülnek kialakításra a standardok és ez alapján tervezik meg a folyamatok. Ha ez a tervezési folyamat nem sikeres, tehát nincs összhangban az intézmény által észlelt elvárásokkal (2. rés), akkor a szolgáltatás biztosításának módja sem lesz elégséges. Ugyanúgy, ha a tervezési folyamat nincs összhangban a biztosítás módjával (3. rés), akkor ez a hallgató által rossz minőségű szolgáltatásként kerül értelmezésre. További fontos elem, hogy a kialakult szttenderdek és tervezési folyamat során az intézmény valamilyen kommunikációt folytat, ami befolyásolja a hallgató elvárásait, illetve a szolgáltatás észlelését is. Azonban ha a kommunikált tényezők nincsenek összhangban a valós kivitelezéssel (4. rés), akkor ez szintén rossz minőségű szolgáltatásként kerül értelmezésre. A rés modell elmélete szerint a hallgatói elvárások és az észlelt szolgáltatás közötti rés (5. rés) bezárásának módja, ha a korábbi részeket (1–4. részek) kezeljük. Ez a folyamat nem csak a hallgató szempontjából értelmezhető, ugyanúgy a további szereplők esetében is szükséges értelmezni az elégedettség és elvárások fogalmát a minőség szempontjából.

Oktatáspolitikai ajánlás az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz kötődően

Műhelyek	85
Strukturális javaslatok	86
A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok	89
Szakirodalom	91

Oktatáspolitikai ajánlás az osztatlan tanárképzés képzési programjaihoz kötődően

Az ajánlás megfogalmazását három témában országos egyeztetés előzte meg, melynek során a képzési minden érintett szereplői köre képviseltette magát (módszertan, diszciplína képviselői, pedagógiai-pszichológia oktatók, vezető- és mentortanárok) országos szinten (lásd a bevezető írást).

Műhelyek

- 2014. szeptember 19., Budapest ELTE PPK – *Közismereti tanárképzés pedagógia-pszichológia moduljainak alapelvei, struktúrája, tartalma*

A jelenlévő intézmények képviselői ismertették a saját tanárképzésük pedagógia-pszichológia moduljának alapelveit, felépítését és gyakorlati megvalósulását. Ennek mentén azonosításra kerültek a képzés közös pontjai, eltérései, problémái, fejlesztendő területei. Fontos tapasztalat volt, hogy az MRK ajánlásában rögzített, az ELTE PPK műhelyanyagára¹ építő alapelvei és tantárgyblokkokra tett javaslata meghatározó erejű volt az országos képzésfejlesztés során. Ez alapján egyedi programok készültek az intézményi sajátosságokra tekintettel, melynek egyik legfontosabb eleme volt a hallgatói létszám alakulása.

- 2014. november 28., Eger Eszterházy Károly Főiskola – *Tanulási környezet*

A megbeszélés főbb csomópontjai alapján került sor az intézményi szintű tanulási környezet elemzésére:

- A hallgatók aktív szerepet kapnak tanulási folyamatuk alakításukban, támogatást kapnak, hogy megértsék saját szerepüket a tanulásban
- A tanulási környezet a tanulás társas természetének felismerésére épül és aktívan támogatja a kooperatív tanulást
- A pedagógusok kiemelt figyelmet fordítanak a hallgatói motivációra és arra, hogy az érzelmek meghatározó szerepet játszanak a tanulás eredményességében
- A tanulási környezet különösen érzékeny az egyes tanulók közötti különbségekre, beleértve a magukkal hozott előzetes tudásban található különbségeket

¹ Ennek előzményeit részben lásd a kötetben szereplő Rapos Nóra és Szivák Judit *Az osztatlan tanárképzés KKK-elemzésére épülő alapelveinek, képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása* című írásban.

- A tanulási környezetek olyan programot kínál, amely komoly munkát igényel, de nem terheli meg túlzottan a hallgatókat
- A tanulási környezetet a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt
- A tanulási környezet támogatja a horizontális kapcsolódásokat az egyes tudásterületek és tantárgyak között éppúgy, mint ezek és a közösség, valamint a tágabb világ között

Az elemzés rámutatott: 1) megújuló és változatos, a tanulók aktivitására építő tanulási környezet jellemző a tanárképzésben; 2) megjelenik az előzetes tapasztalatok és tudás értelmezése és felhasználása a képzés során 3) az értékelés folyamat orientál, megerősödik benne a tanulást támogató értékelés (a fenti három megállapítás azonban a képzés nem minden területén jellemző; 4) elindultak új együttműködési formák a pedagógia – pszichológiai oktatói közt a modulhoz közelítő tantárgyblokkokban történő képzésfejlesztés hatására; 5) azonban nincs valódi és rendszeres párbeszéd a diszciplináris terület oktatóival.

- 2015. május 08., Budapest, ELTE PPK – NymE – *A tanárképzés minőségfejlesztésnek lehetőségei*

A megbeszélés az ELTE PPK által elkészített vitaanyag megbeszélésre irányult². Az ajánlás a pedagógusképzés sajátos kérdéseire, problémáira, gyakorlatára reagáló minőségfejlesztés megalapozásához, kiépítéséhez készült. Ez a fajta fókusz, ami egyfelől a képzési programokhoz, másfelől a pedagógusképzéshez kötődik, új megközelítést jelent a hazai felsőoktatás számára.

Az alábbiakban először az országos egyeztetés alapján meghatározott javaslatokat fogalmazzuk meg. A javaslatokat szükség esetén rövid értelmezéssel láttuk el.

Strukturális javaslatok

1. *Történjen meg a tanárképzési képzési és kimeneti követelményeinek felülvizsgálata (KKK).*

Háttér: A nemzetközi és a hazai helyzetképet elemezve hangsúlyosan jelent meg az az igény, hogy a tanárképzés pedagógia-pszichológia programjai és kurzusai sokkal egyértelműben, tanulási eredményekben megfogalmazva reflektáljanak

² Ennek részletes változata olvasható a kötetben: Kálmán Orsolya, Kovács István Vilmos, Horváth László, Kopp Erika, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2015): *Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez*. Budapest.

a tanári szakma igényeire (Rapos, 2011). Az országos egyeztetésben résztvevő intézmények képviselői egyetértettek abban, hogy a pedagógiai és pszichológiai tudás alapvető elemeit tekintve nem tegyünk különbséget az ISCED2 és ISCED3 szint között, azaz a tanárképzés ebből a szempontból is legyen egységes.

2. *A képzési program **akkreditációs elvárásaiban** (pl. sablon, értékelési szempont) tükröződjön a tanulási eredmények szemlélet.*

Háttér: Egyre erősebb az a felsőoktatással szemben megfogalmazódó elvárás, hogy erősítse képzései során a foglalkoztathatóságot segítő képességeket. Ez az elvárás közvetlenül vezet a tanulási eredmény alapú programfejlesztési és képzési szemlélethez. A felsőoktatásban még mindig nagyon sok olyan képzési program található, mely nem kimenet orientált, nem tanulás központú, nem tanulási eredményekből építkezik. Önmagában a szabályzók megváltoztatása nem fogja a felsőoktatásban dolgozó oktatók szemléletét megváltoztatni (Derényi, 2013), de segíti a változást, ha az elkészítendő dokumentumok formátumaiban, sablonjaiban, illetve ha az intézményi akkreditáció elvárásaiban a modern tanulásszemléletet tükröződik.

3. *Javasoljuk, hogy a KKK felülvizsgálatával párhuzamosan legyen **elvárás a felsőoktatás pedagógiai felkészültség a tanárképzésben oktatókkal szemben** (a diszciplína területén oktatók esetében is).*

Háttér: A felsőoktatás számára a legnagyobb kihívást az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatása jelenti. A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú felsőoktatási részvétel helyett az oktatásba történő többszöri ki-be lépés, a rövidebb-hosszabb szakaszokból felépülő, szerteágazó egyéni tanulási- és életpálya utak válnak jellemzővé (Derényi, 2008; Tót, 2009), ehhez kötődően pedig nem a tudás megszerzésének körülményei és formái, hanem a tanulási folyamat és az elért tudás válnak meghatározóvá. Általános tapasztalat és rendszeres negatív hallgatói visszajelzés tárgya, hogy a felsőoktatásban oktatók pedagógiai előképzettsége rendkívül eltérő. A hagyományos egyetemi oktatás (tartalomközpontú, tanítás központú, egypólusú), nem tud eredményesen megbírozni a megváltozott hallgatói attitűddel, elvárással, ezért elkerülhetetlennek látszik az oktatói gárda kötelező belső képzése, továbbképzése pedagógiai, oktatás-módszertani területen. Gazdag hazai és nemzetközi gyakorlatok találhatók erre, különösen a felsőoktatás oktatói gárdájának utánpótlás képzését jelentő Doktori programokban. Különösen fontos lenne azon oktatók pedagógiai végzettségének/felkészültsége szabályzatokban is rögzített elvárása, akik a pedagóguspályára készülő hallgatókkal foglalkoznak a tanárképzés bármely szintjén, bármely szakterületén.

4. *Jeljenek meg a felsőoktatási törvényben az **egyéni tanulási utak támogatásának szabályozott formái** (pl. eltérő ki és belépés a képzésbe, validáció, differenciált követelmények), valamint támogatott elem legyen a modern tanulási környezet kialakítása, a korszerű képzési formák bevezetése és működtetése (pl. projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).*

Háttér: A tanulásközpontú megközelítés lényegi sajátossága annak a gondolatnak az előtérbe kerülése, hogy miként lehet úgy megszervezni, támogatni a hallgatók tanulását, hogy az a hallgatók aktív tevékenységére, részvételére építsen (Kálmán, 2013). A felsőoktatásban ez többek közt azt jelenti, hogy felértékelődnek azok a tanulási tevékenységek (a tanuló aktivitását, részvételét, értelmezését megkívánó tevékenység) és tanulási szituációk, melyek az adott szakma autentikus környezetéhez kötődnek, amelyek komoly szellemi kihívást, munkát igényelnek, de nem terheli meg túlzottan a hallgatókat. A személyre szabott tanulás lényege, hogy a személyre szabottság tulajdonképpen minden tanulóra vonatkozik, azaz ugyanazzal a tanulási megközelítéssel, mégsem egyformán lehet támogatni a sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, tehetséges hallgatókat stb. is. Ennek értelmében fontos lenne, hogy a lehetőségekhez mérten komplex formában, modulokban, blokkokban jelenjenek meg a képzési program kurzusai, a rugalmasság a képzési formákban, alkalmazott módszerekben is tetten érhetők legyenek (pl. sok probléma alapú egyén és csoportmunka az órán, választható, akár online végezhető otthoni feladatok,

5. *Megfelelő **jogi és gazdasági feltételek biztosítása szükséges a hallgatók egyéni és csoportos gyakorlatainak, sikeres elvégzéséhez, különböző fenntartású és jogállású intézményekben.***

Háttér: A tanárképzés minden szereplője (hallgatók, oktatók, oktatásirányítók) felől egyöntetű elvárásként jelenik meg a képzés gyakorlatiasabbá tétele, a képzésben résztvevő egyetemi hallgatók és a közoktatásban tanuló diákok minél gyakoribb és intenzívebb együtt tanulási formáinak kialakítása, és folyamatos működtetésének rendszer szinten történő beépítése. Az eredményes tanulási környezetekre az jellemző, hogy a tanulók aktív szerepet kapnak alakításukban, támogatja aktív részvételüket, továbbá azt, hogy megértsék saját szerepüket a tanulásban. A jelenlegi működési mechanizmusban nem tisztázott az egyes szereplők feladatköre, s a feladat elvégzésnek finanszírozása sem. A keretfeltételek újragondolása szükséges (anyagi és szabályzó feltételek), melyben kiemelkedő együttműködés indokolt a gyakorló iskolákkal és partnerintézményekkel (pl. közös kurzusfejlesztés, közös órartartás, a hallgatók különböző profilú iskolában szerezzenek gyakorlatot).

6. *A szabályzás biztosítson teret a közösen elfogadott alapelveken túl az **intézményi sajátosságok képzési programon belüli kihangsúlyozására.***

Háttér: Minden tanárképző műhely rendelkezik sajátosságokkal (hagyomány, elhelyezkedés, létszám, stb.), mely fontos, hogy megjelenjen az adott képző hely tanárképzési gyakorlatában. Az egységes képzési és kimeneti követelmények mellett, fontos, hogy egy adott képző hely rugalmasan és adaptívan tudjon reagálni a helyi igényekre és lehetőségekre (pl. Szombathely, Miskolc, Eger), azaz a kistérség adott társadalmi, gazdasági helyzetéből adódó erősségekre és problémákra próbáljon fókuszálni képzés speciális tartalmával, alkalmazott módszereivel.

7. *Javasoljuk, hogy történjen meg a **képző intézmények és egyéb műhelyek, pályázati eredmények (TÁMOP) összehangolása.***

Háttér: A pályázati sokszínűség és jellemzően rövid határidők miatt gyakorta előfordul, hogy azonos probléma helyzet megoldásán, azonos témán párhuzamosan több munkacsoport, képzőhely, kutatócsoport dolgozik. Fontos lenne, hogy ezek a szakmai műhelyek tudjanak egymás létezéséről, ismerjék egymás munkáját, optimális esetben hangolják össze és építsenek egymás eredményeire. szükséges lenne egy olyan adatbázisra és központilag szervezett koordinációs központra, mely a különböző műhelyek valódi együttműködését kialakítaná, irányítaná, támogatná.

A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok

1. *Javasoljuk, hogy a felsőoktatásban dolgozó egyetemi **oktatók / kutatók életpályamodelljében, előmeneteli, fokozatszerzési lehetőségeiben a kutatási és publikációs tevékenysége mellett hangsúlyos szerepet kapjon az oktatói tevékenysége is.** Fontos lenne a támogatandó oktatói tevékenységi formák (pl. projektek szervezése, mentorálás, egyéni tanulási utak támogatása, hallgatóra szabott szöveges értékelés, stb.) számbavétele és ezek minőségi mutatóinak (pl. hallgatói visszajelzés, DPR, hallgatói kompetencia fejlődés) kidolgozása.*

Háttér: Az a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, versenyképesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit (Halász, 2012). A személyre szabottság nemcsak a tanulók céljainak, igényeinek, motivációinak feltárásában és az erre épülő oktatási folyamat részelemeinek meghatározásában jelenhet meg, hanem a különböző tanulási utak biztosításában is.

A hallgatók egyéni tanulási útjainak támogatása rendkívül sok időt és energiát igényel az oktatók részéről, amit ellentételezés hiányában (külön forrás, pozitív elbírálás az egyetemi életpályán) nem lehet reálisan elvárni a felsőoktatásban dolgozóktól.

2. *Javasoljuk, a vezetőtanárok és a mentortanárok képzésének és folyamatos fejlődésének rendszerszintű, komplex támogatását, valamint az egyetemi képzőhelyekkel, kutatóhelyekkel folytatott folyamatos szakmai együttműködés kétoldali elvárásként való megjelenését.*

Háttér: A folyamatos szakmai fejlődés minden pedagógus esetében fokozottan jelenik meg elvárásként a pedagógus életpályamodellben. Ezzel párhuzamosan erősíteni szükséges a tanárjelöltek felkészítésében aktívan résztvevők (vezetőtanár, mentortanár) érdeklődésének, tudásának, motiváltságának folyamatos karbantartását, elsősorban a szakmai fejlődésük különböző támogatásával (pl. továbbképzés, alkotói szabadság, kutatói tevékenység), másrészt a tanárképzésben résztvevő egyéb kollégákkal (diszciplína területén oktatók, módszertanos kollégák, pedagógia-pszichológia képviselői) történő aktív együttműködési formák (közös pályázatok, fejlesztések, kutatási projektek) ösztönzésével.

3. *Javasoljuk, hogy központi pályázatok és egyéb források megszerzése során a kiíró elvárása legyen a **pedagógusképzésben érintett szereplők együttműködése, konzorciuma**.*

Háttér: Az eredményes tanárképzés az érintett szereplők (diszciplína, pedagógia-pszichológia, szakmódszertan, gyakorlat) együttműködésén és közösen vállalt felelősségén nyugszik. Különösen a nagyméretű képző intézmények esetében (pl. tudományegyetemek) a tanárképzésben résztvevő személyek térben és szervezeti egységben is elkülönülten élnek, munkájuk összehangolására, tudásuk megosztására a közös kutatások, fejlesztések, projektek tűnnek leginkább hatékonyak. Az eredményes tanulási környezeteket a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt. A tanárképzés szereplőinek ebben is ismerni kellene egymás gyakorlatát és tudatosabban építeni a másik munkájára.

Szakirodalom

- Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. 253–262.
- Derényi András (2013): *Tanulási eredménynek, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái. TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése”, 2. ütem. Projektdokumentáció.*
- Halász Gábor (2012): A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.): *A neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15–23.
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés – Pedagógia tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Beáta, Gombocz Orsolya és Hunyadi György (szerk.): *Tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás.* Eötvös Kiadó, Budapest, 113–129.
- Tót Éva (2009): *A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmak a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai.* OFI, Budapest.

2. fejezet

Fókuszban a gyakorlat

1. A gyakorlatok megújításának oktatáspolitikai kontextusa	97
1.1. A pedagógusképzés globális és európai trendjei és a gyakorlatok szerepe.	97
1.2. A gyakorlati modellek elméleti alapjai	99
1.3. A gyakorlatok a szakmai vitákban.	101
2. A gyakorlatok funkciója, rendszere, struktúrája a pedagógusképzés rendszerében. . .	102
2.1. Németország.	104
2.1.1. A német pedagógusképzés kulturális, gazdasági és társadalmi kontextusa .	104
2.1.2. A német pedagógusképzés rendszere és a gyakorlat szerepe	105
2.1.3. A Jénai Modell gyakorlatra vonatkozó elemei	108
2.1.4. A Hamburgi Egyetem pedagógusképzési modellje.	110
2.2. Finnország	112
2.2.1. A finn pedagógusképzés társadalmi, kulturális, gazdasági kontextusa . . .	112
2.2.2. A pedagógusképzési gyakorlat tartalma, tevékenységei	112
2.3. Írország	118
2.4. Összegzés.	120
3. A gyakorlat támogatása	121
3.1. Szervezeti keretek	121
3.2. Munkaformák, módszerek, eszközök	126
3.2.1. Gyakorlólhelyen alkalmazott támogatási formák.	127
3.2.2. Egyetemi felkészítő és kísérő tárgyak.	128
4. Hallgatók a gyakorlatban	129
4.1. Belépő hallgatók.	129
4.2. A gyakorlat során a hallgatók által végzett tevékenységek.	129
5. A gyakorlatok értékelése	131
6. Összegzés	133

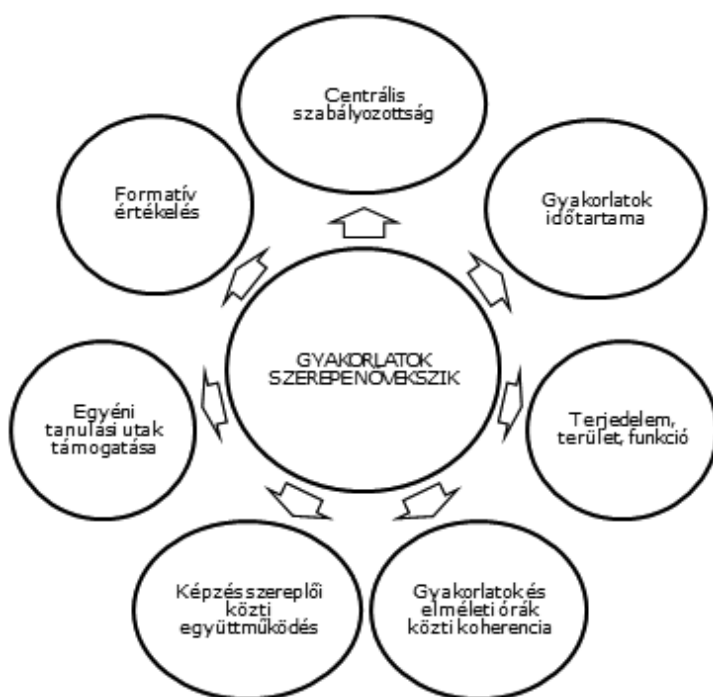
7. Mellékletek	136
7.1. Megfigyelési szempontok a Brigtoni Egyetem gyakorlatán az önálló tanítás értékeléséhez	136
7.2. Előfeltételek a Stanford Egyetem gyakorlatához.	138
7.3. A Berlini Egyetem által meghatározott személyes- és szociális kompetenciák a hosszú tanítási gyakorlathoz (Vorbereitungsdienst).	139
7.4. Gyakorlatra lebontott sztemderdek Kalifornia Államban (történelem és társadalomtudomány tantárgy)	140
Felhasznált irodalom.	142
Fogalomtár	146

Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén

1. A gyakorlatok megújításának oktatáspolitikai kontextusa

1.1. A pedagógusképzés globális és európai trendjei és a gyakorlatok szerepe

Az irodalmak vizsgálata alapján azonosítottunk olyan fő trendeket, melyek a magyarországi pedagógusképzés gyakorlatára hatnak, vagy várhatóan hatni fognak. Az azonosított trendeket a következő ábra mutatja:



1. ábra: A gyakorlat fejlődésének trendjei

A 2000-es évektől kezdve számos olyan publikációt találunk, melyek a tanárképzés globális trendjeit vizsgálják (*Darling-Hammond*, 2006; *Menter és mtsai.*, 2010; *Stephenson és Ling*, 2014). E vizsgálatok általános következtetése, hogy a **pedagógusképzés** az utóbbi évtizedekben a felsőoktatáson belül egyértelműen az **oktatáspolitikai döntések fókuszába került**. Ennek egyik hatása, hogy a felsőoktatás más területeivel összehasonlítva a pedagógusképzés általában **erősebb központi szabályozás** alatt áll.¹ A területre irányuló fejlesztések fő fókusza az **oktatás minősége**, illetve ezen belül a pedagógusképzés tanulói teljesítményen, közoktatási eredményességen mérhető eredményessége, hatása. A gyakorlatokra ható **domináns fejlesztési irányok** a következők:

- A **sztenderdek megjelenése**, mely a képzésbe épülő és a képzést követő gyakorlatokra egyaránt befolyással bír. Ehhez kapcsolódóan – illetve a sztenderdekre épülő tanulási eredmények (learning outcomes) megjelenésével – egyre meghatározóbbá válik a tényeken alapuló (evidence-based) fejlesztésekre törekvés (*Darling-Hammond*, 2002. 7.; *OECD*, 2011).
- A képzési programokban a **gyakorlat, a praxis szerepének** növekedése, melynek hatására egyre inkább a képzés központi elemévé, fő szervező erejévé válik a gyakorlat:
 - A programokra általában jellemző a gyakorlati orientáció, az elmélet és gyakorlat közti kapcsolódási pontok keresése.
 - Sajátos elem, hogy e tendencia általában a pedagógusképzés funkciójával kapcsolatos vitákhoz kapcsolódik.
- A képzés különböző szereplői közti együttműködés növekedése, új partnerségi modellek kialakulása (*Menter és mtsai.*, 2010. 17.).
 - Ez egyrészt a képzésben résztvevő intézmények (felsőoktatási intézmények, gyakorlóiskolák, partneriskolák, kutatóintézetek) közti együttműködést jelenti,
 - ide kapcsolhatóak az iskolák tágabb társadalmi környezetével (szülők, fenntartók, helyi közösségek) kialakuló kapcsolatok,
 - megjelennek együttműködési formák a munka világával: a tartalmak vonatkozásában kiemelten a szakmai pedagógusképzést folytató intézményekben.

A fentebb ismertetett trendek az **Európai Unió fejlesztési irányelveiben** a pedagógusképzési programokban szereplő gyakorlatokkal kapcsolatban a következőképpen jelennek meg (*Bizottság*, 2012. 31–33.):

- Általában növelni szükséges a gyakorlatok szerepét a képzési programokban,
- A **képzés teljes folyamatában** javasolt a gyakorlatok megjelenése
- A képzésben szereplő praktikum szervezése a következő **alapelvek** mentén ajánlott:
 - a képzés szereplői (felsőoktatási intézmények, gyakorló intézmények) közti **szo-ros együttműködés**, a feladatok, felelősségek, erőforrások, szerepek pontos meghatározásával,

¹ Ennek oka a pedagógusképzés és a közoktatási rendszer szoros kapcsolata: a pedagógusképzést célzó reformtörekvések mögött a közoktatás eredményességének növelését célzó törekvések állnak, és általában a közoktatás eredményességének szempontjai határozzák meg a reformok irányát.

- a gyakorlat osztályteremben zajló elemeinek alapos **tervezése**, a képző és a gyakorló intézmény oktatóinak bevonásával,
- a gyakorlatok folyamán állandó, **személyre szabott mentorálás**, ehhez képzett mentorok biztosítása,
- formatív és szummatív értékelési megoldások alkalmazása a hallgatók fejlesztésére.

A gyakorlatok jelentőségének növekedésével együtt új gyakorlattípusok jelennek meg a képzésekben. Ezek a következő modellekbe csoportosíthatóak (Ure, 2009):

- Kollaboratív gyakorlat: azok a megoldások, melyek az iskola fejlesztésének részeként értelmezik a pedagógusjelöltek gyakorlatát. Olyan megoldásokat alkalmaznak, mely az iskola életébe kapcsolja a hallgatókat és az általuk hozott tudást az iskolai szakmai tanulóközösség tudásába becsatornázza (Hestnes és Grankvist, 2013; Hudson, 2008).
- „Klinikai” gyakorlat (clinical work): a hosszú gyakorlat köré szerveződik a pedagógusképzés teljes rendszere. A gyakorlatok helyszínei olyan innovatív, kiváló iskolák, melyben képzett mentorok mutatják be az ún. „jó gyakorlatokat”, erre épülnek a kurrikulum elemei a felsőoktatási intézményben (Darling-Hammond, 2006; NCATE, 2010).
- Reflektív gyakorlat: a gyakorlat célja a hallgató reflektív szemléletének fejlesztése, az elmélet és gyakorlat közti kapcsolódási pontok kiépítése (Korthagen, 2010; Orland-Barak és Yinon, 2007).

1.2. A gyakorlati modellek elméleti alapjai

A pedagógusképzésben folyó gyakorlat elméleti megalapozása számos, egymást kiegészítő vagy egymással rivalizáló teória mentén történhet, a legtöbb rendszer esetében ezek keveredése figyelhető meg. A következőkben Menter és munkatársai tanulmánya (2010. 23–28.) alapján összegezzük a fő elméleti modelleket és meghatározzuk, hol látjuk ezek megjelenését a gyakorlatok szintjén. Ezt követően összegezzük azokat a vitákat, melyek a tanárképzés területén a gyakorlati képzés feladatait is érintve folytak, kiemelve azokat a csomópontokat és következtetéseket, melyeket a gyakorlat kialakítása során érdemes figyelembe venni.

- „**Hatékony pedagógus**” (effective teacher):
 - Az e modellbe sorolható elméletek jelentik a jelenleg dominánsnak tekinthető oktatáspolitikai kurzus elméleti keretét. A modell elméleti gazdaságtani nézőpontból közelítenek az oktatáshoz, az iskola és a tanulók (mérhető) eredményességét a gazdasági és társadalmi hatékonyság feltételének tekintik. Ezeket a tanulói teljesítmények szintjén eredményesnek és/vagy hatékornak mutatózó megoldásokat generalizálják a modell elméleti általános oktatáspolitikai alapelvekké. Ez a modell áll a központosított tantervi megoldások és a központosított értékelési rendszerek, sztenderdek mögött.

- A gyakorlat szempontjából vizsgálva a modellhez köthetőek a tanárképzési sztenderdek gyakorlati vonatkozásai, a gyakorlattal kapcsolatos oktatáspolitikai szabályozások, ezek központosító és előíró jellegének erősödése, valamint részben a gyakorlat-hoz kapcsolódó minőségbiztosítás.
- **„Reflektív pedagógus”** (reflective teacher):
 - A modell a pedagógus tevékenységét, szakmai fejlődését a reflexió elméleti keretei között határozza meg. A reflexiót körkörös folyamatként írja le, mely a tervezés, tevékenység, a tevékenység eredményeiről adatok gyűjtése, a tevékenység elemzése, értékelés és reflexió lépésein keresztül halad. Egy, a pedagógusképzés tanterveit angol nyelvterületen elemző vizsgálat szerint a 2000-es években e tantervek 75%-a a reflektív pedagógus elméletén alapult.
 - A gyakorlat területén a modell mindmáig domináns. A pedagógusképzés gyakorlatában alkalmazott módszerek, tevékenységek, értékelési formák többsége a reflektivitást célozza: például az egyéni és csoportos megbeszélések, a reflektív napló, a portfólió.
- **„Kutató pedagógus”** (enquiring teacher):
 - Bár a reflexió folyamata önmagában vizsgálatként értelmezhető, a kutató pedagógus fogalma ezen túllép: a '70-es években megjelenő elmélet a minőségi tanítás, a kiváló pedagógus tevékenysége egészét kutatásként értelmezi, arra biztatja a pedagógusokat, hogy maguk is így értelmezzék saját munkájukat: vizsgálatokat végezzenek saját iskolai környezetükben, ezek eredményeire építsék munkájukat és az eredményeket osszák meg kollégáikkal. A megközelítés fontos eleme az iskolák és egyetemek közti partnerség erősítése.
 - A modell hatása a gyakorlat vonatkozásban a következő elemekben érhető tetten: megjelenik a gyakorlat során végzett tevékenységek között az osztálytermi kutatás, ez mind a felkészülésben, mind az értékelésben hangsúlyos elemmé válik. Emellett a gyakorlat egészének tervezése, fejlesztése a kutatásalapúság felé mozdul el.
- **„Átalakító tanár”** (transformative teacher):
 - Ez a modell az előző kettőből számos elemet, megközelítést, pedagógiai megoldást átemel, azonban bővíti az elméleti kereteket a pedagógushivatás társadalom-átalakító, „aktivista” dimenziójával. A modell elméleti előtérbe helyezik a pedagógus felelősségét a társadalmi folyamatok alakulásban, valamint abban, ahogyan diákjait felkészíti a társadalomban történő aktív részvételle.
 - A gyakorlatok szintjén ez a modell általánosságban hathat az iskola funkcióinak, társadalmi változásokban betöltött szerepének értelmezése kapcsán, szemléleti keretet jelenthet, de konkrét megoldásokban is megjelenik, például a gyakorlati szintek, tapasztalatszerzési lehetőségek kiválasztásában, illetve olyan gyakorlati formák megjelenésében, mint a közösségi gyakorlat.

1.3. A gyakorlatok a szakmai vitákban

A tanárképzés szerepével kapcsolatos viták részben *oktatáspolitikai*, részben *neveléstudományi* területen zajlanak. E kérdések kapcsán fontos kiemelni, hogy a felsőoktatáson belül a pedagógusképzés, és ezen belül is a tanárképzés a leginkább vitatott terület. A viták fókusza részben gazdasági és a tanári szakma ellenőrzését, a professzionalizálódást, bérezést, sztenderdekert érinti, azonban számos eleme köthető konkrétan a tanárképzés gyakorlati részéhez:

Ezek közül talán a legjelentősebb a „*kié a pedagógusképzés?*” kérdése köré gyűjthető: a képzés milyen mértékben, tartalmakkal és tevékenységekkel, felelőségekkel legyen (maradjon) egyetemi, felsőoktatási hatáskörben, és mely területeken kerüljön át a közoktatási intézmények hatáskörébe. Az utóbbi 15 évben e témára fókuszáló viták a képzés tartalmait és folyamatát, ezen belül az elmélet és gyakorlat, szaktárgyi ismeretek és a pedagógiai képességek, értékek és technikai képességek kapcsolatát egyaránt érintik (*Menter és mtsai.*, 2010. 17.).

A pedagógusképzésben a praxis szerepe itt – más felsőfokú képzési területetekhez (pl. egészségügy, jog) hasonlóan – szakmai viták tárgya. Azonban csak a pedagógusképzés vonatkozásában jelennek meg olyan álláspontok, melyek a *felsőfokú képzés legitimációját* kérdőjelezzik meg. A tanári tevékenységgel párhuzamosan folyó képzési modellek, vagy a nyári egyetemen történő felkészítést követően folytatott tanári tevékenység, mint pl. a „Teach First” és a „Teach for America” modellek ezeket az elveket valósítják meg a gyakorlatban. Ez az álláspont különösen erős azokban az országokban, ahol a tanári bérezés rendezetlensége, a tanári hivatás alacsony presztízse miatt erős tanárhiány mutatkozik (pl. Anglia). Míg a vita Angliában a felsőoktatási képzési elemek radikális csökkentését preferáló modellekhez vezetett (*Furlong és mtsai.*, 2006), az Egyesült Államokban megjelentek olyan alternatív modellek, melyek az akadémiai jellegű képzési elemeket átstrukturálják (pl. clinical work) (*Darling-Hammond*, 2006).

A formális képzés jelentőségéről szóló vitában döntő érvet szolgáltatnak a TALIS 2013 eredményei. A kutatás igazolta, hogy azok a tanárok, akik olyan képzésben vettek részt, ahol formális keretek között szaktárgyukat, a képzés pedagógiai elemeit vagy a didaktikai jellegű elemeket tanulták, nagyobb arányban érzik felkészültnek magukat, mint azok, akik ilyen területen nem vettek részt formális képzésben (*OECD*, 2014. 27–28).

A képzés szerkezetére vonatkozó viták két jelentős területre irányulnak: *az alapozó elméleti tárgyak szerepére és az elméleti és gyakorlati tárgyak közti kapcsolatra* (*Conway és mtsai.*, 2009. 51.). A diskurzusra jelentős hatást gyakoroltak a tanulásra irányuló kutatások eredményei, melyek a felsőoktatás-pedagógiában a tanulásközpontú programfejlesztés irányába történő elmozdulással jártak együtt (*Kopp*, 2013). Az elméleti és gyakorlati tárgyak viszonyában meghatározó az egyes képzési egységek közötti kapcsolat tudatos tervezésének fontossága, az elméleti és gyakorlati tárgyak közötti

összekapcsolódás kiépítése, mely a hatékony tanulás alapvető feltétele. Erre vonatkozóan számos kísérlet folyt és folyik².

Az egyes gyakorlattípusok, az alkalmazott megoldások *hatékonyágát* is számos vizsgálat és vita kíséri. *Weyland és Wittmann* (2010) összegezte a németországi gyakorlatokra irányuló empirikus vizsgálatok eredményeit. Ezek többsége igazolta, hogy az egyes gyakorlattípusok valóban támogatták a jelöltek pályaválasztását. A vizsgálatok kimutatták, hogy a hallgatók a gyakorlatot különösen a szaktárgyi, szociális és módszertani kompetenciáik fejlesztése területén érezték eredményesnek. Ebben kiemelt szerepet kapott a mentorok által végzett értékelő tevékenység, melyet a hallgatók eredményesebbnek érezték, mint az önértékelést. A gyakorlat emellett hozzájárult ahhoz is, hogy a hallgatók világosabban lássák a szakmai követelményeket. Viszonylag kevésbé vizsgált kérdés, hogy meg tud-e valósulni a praktikum során az elmélet és gyakorlat összekapcsolása, mint cél: a kutatási eredmények azonban arra mutatnak, hogy a gyakorlati tapasztalatoknak jóval nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a hallgatók, mint az ehhez kapcsolódó elméleti ismereteknek – tehát a tapasztalatok mintegy „felülírják” az elméletben tanultakat.

A németországi gyakorlattal kapcsolatos viták erősen fókuszálnak a *gyakorlat minőségére*: mint azt a vizsgálatok igazolták, a gyakorlat minősége meghatározó a képzés hatékonysága szempontjából (*Weyland*, 2012). Kutatások felhívják a figyelmet a gyakorlatok folyamatos monitorozásának szükségességére, mivel ennek hiányában a gyakorlat színvonalának biztosítása problematikusá válhat (*Terhart*, 2011).

2. A gyakorlatok funkciója, rendszere, struktúrája a pedagógusképzés rendszerében

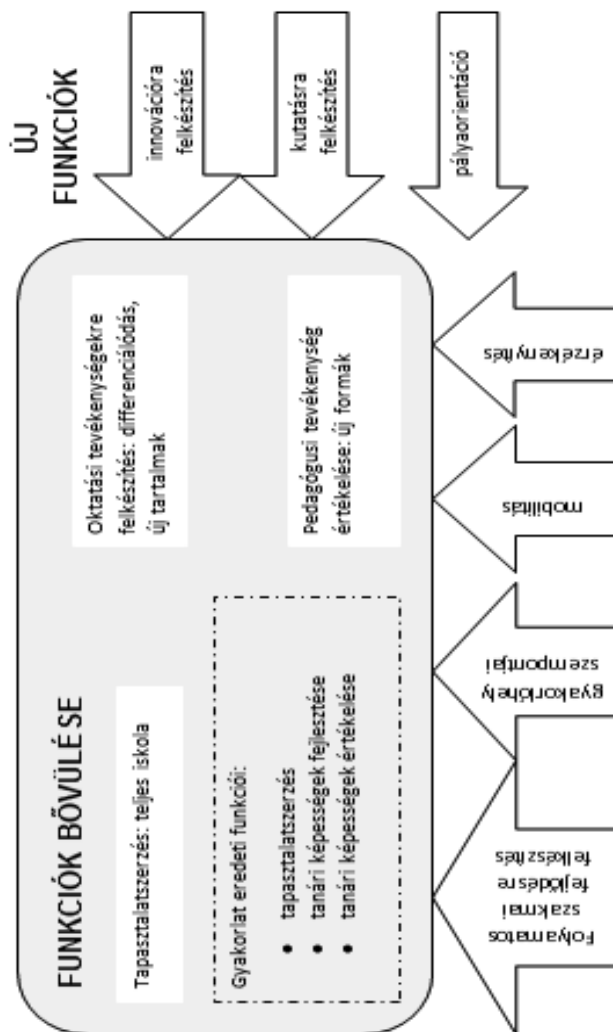
A gyakorlatok és a képzések eredményessége közti kapcsolatot vizsgálva *Darling-Hammond* (2006) megállapította, hogy a képzések eredményessége szempontjából alapvető a következő, gyakorlatra vonatkozó szempontok érvényesülése:

4. A kurzusok közti, valamint a szakmai gyakorlat és egyetemi kurzusok közti *koherencia*.
5. *Széleskörű és támogatott gyakorlatok*, melyek összekapcsolódnak olyan kurzusokkal, amelyek segítenek az elmélet és gyakorlat összekapcsolásában
6. Szoros, proaktív kapcsolatok olyan iskolákkal, melyek modellálják a minőségi oktatást.

² Pl. Korhagen Realisztikus Tanulás Modell: a modell a „tapasztalat – reflexió és elmélet – kipróbálás” rendszerébe szervezi a teljes képzést (*Korthagen*, 2010); Three Amigos Modell: clinical work típusú gyakorlatra épülő, hátrányos helyzetű diákokkal oktatására felkészítő kísérleti projekt (*Smith, Cuthrell, Strapleton, Covington & Brinkley*, 2013).

Az egyes országok pedagógusképzési rendszerében a gyakorlatok szerepét vizsgálva megállapíthatjuk, hogy a fentebbi szempontok érvényesülését más-más eszközökkel támogatják. A gyakorlatok eltérő időtartamban, szerkezetben és formában épülnek be egy adott ország vagy akár egy adott egyetem pedagógusképzési rendszerébe. Az eltérő struktúrák mögött eltérő hagyományok állnak, illetve olyan elméleti megfontolások (ld. *A pedagógusképzés globális és európai trendjei és a gyakorlatok szerepe*), melyek általában nem szerveződnek koherens rendszerbe, hanem az elméleti modellek egyensúlyát próbálják megteremteni.

A gyakorlatok funkcióinak változására vonatkozóan megállapítható, hogy az **eredeti funkciók** (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése, értékelés) **kibővülése és szélesedése** figyelhető meg. A változás tendenciáit a 2. ábra összegzi:



2. ábra: A gyakorlatok funkcióinak változásai

- A funkciók bővülése szempontjából meghatározó, hogy a gyakorlat nem kizárólag az osztálytermi tanításra, hanem tágabb értelemben véve a **teljes tanári munkára felkészítést** szolgálja. Ebből következik, hogy a felkészítésben résztvevők sokkal szélesebb körből kerülnek ki (ld. *A gyakorlatok helye a pedagógusképzés rendszerében*).

A következőkben röviden ismertetünk néhány kiválasztott pedagógusképzési rendszert. A kiválasztás alapja a következő volt: olyan teljes rendszereket kerestünk, amelyek:

- **hagyományaikat** tekintve kapcsolódnak a magyarországi pedagógusképzéshez (Németország),
- kiemelkedően **eredményes** pedagógusképzést működtetnek (Finnország),
- jelenős, eredményes és innovatív szemléletű **változtatásokat** hajtottak végre az elmúlt időszakban, melyek az innováció megoldásaira jó példaként szolgálhatnak (Írország).

Az egyes rendszerek esetében röviden ismertetjük a pedagógusképzés társadalmi kontextusát, ezt követően bemutatjuk a rendszer fő elemeit, majd néhány intézményi gyakorlattal illusztráljuk a rendszerelemek lokális megvalósítását. Az összegzésben összehasonlítjuk a magyarországi pedagógusképzési modellt a vizsgált országokban alkalmazott megoldásokkal, különös tekintettel a gyakorlatokra.

2.1. Németország

2.1.1. A német pedagógusképzés kulturális, gazdasági és társadalmi kontextusa

Németországban a pedagógusképzés a hagyományoknak megfelelően tartományi szinten szabályozott, ebből következően számos eleme tartományi eltéréseket mutat. A 16 tartomány felelős a pedagógusképzésért, amihez keretet, ajánlásokat a Tartományok Kulturális és Tudományos Minisztériumai (Kultus- und Wissenschaftsministerien der Länder, KMK) adnak. A KMK koordinálja az államok oktatásminisztériumi munkáját, törekszik a tartományi eltérések összehangolására.

A következőkben a pedagógusképzés előtt álló feladatok közül öt, a gyakorlatot erősen befolyásoló elemet emelünk ki:

- a képzés bolognai-rendszerre történő átállása,
- a képzési kimenetek (learning outcomes) és ezzel összefüggésben a tanári kompetenciák meghatározása, illetve a képzésben a kompetencia--alapúság érvényesítése
- a közoktatási rendszer tagoltságának és ebből következő szelekciós jellegének csökkentését célzó intézkedések hatása, az integrációs szemlélet erősödése a pedagógusképzésben,

- a képzés folyamatos megújítása az elmélet és gyakorlat közti koherencia megteremtése érdekében.
- a tanárhány kezelésé.

Az első fejlesztéshez szorosan kapcsolódik a tanárképzés moduláris rendszerre történő átállása. A modularizáció célja a képzésen belüli koherencia növelése, a tárgyak, képzési tartalmak, képzésben érintett szervezetek minél szorosabb összekapcsolása. A modularizáció, mint ezt a lejjebb ismertetett esetekből is látni fogjuk, közvetlenül érinti a képzési gyakorlatokat, ezek sok esetben modulokba tartoznak, vagy modulok kísérik őket.

A képzési sztenderdek és tanulási eredményeket a következőkben röviden bemutatjuk, azonban külön érdemes kiemelni a gyakorlat kapcsán a sztenderdek lebontását a képzés különböző szintjeire, és ezek folyamatos egymásra épülését.

Az integrációra felkészítés kiemelt törekvése a német pedagógusképzés fejlesztésének, ez például a sztenderdek szintjén is megmutatkozik: jelenleg zajlik a hagyományosan definiált tanári tevékenységek (ld. ott) kibővítése az integrációval (*Kultusministerkonferenz*, 2014).

A tanárhány tartományi szinteken eltérő mértékű, kezelésük is tartományi feladat. Az egyes tartományok eltérő területeken és megoldásokkal kezelik a problémát. Fejlesztésünk szempontjából az itt megjelenő tapasztalatok két szempontból kiemelten érdekesek: egyrészt bizonyos hiányszakok esetében érdemes elgondolkodni a német tapasztalatok esetleges adaptációján. Másrészt az esti tagozaton zajló képzés fejlesztése során érdemes tekintetbe venni az itt alkalmazott megoldásokat.

2.1.2. A német pedagógusképzés rendszere és a gyakorlat szerepe

A KMK által koordinált fejlesztések eredményeképpen a jelentős tartományi eltérések ellenére meghatározhatunk olyan jellegzetes elemeket, melyek a gyakorlatok esetében általános-ságban jellemzőek a németországi pedagógusképzésre.

A képzés egyetemi és pedagógiai főiskolai intézmények által szervezett, mindkét intézménytípusban két fő szakaszból áll: az első szakaszban az egyetemen folyó képzés zajlik (természetesen ez is tartalmaz gyakorlatokat, erről bővebben a következő részben), a második szakaszban a gyakorlóiskolákban és ehhez kapcsolódóan a gyakorlat szervezésére létrehozott elkülönült intézmény, az ún. *Studienseminar* keretei között szemináriumi formában. A tanárképzés négy fő tartalmi területre fókuszál: szaktudomány, szakmódszertan, neveléstudomány és iskolai gyakorlat.

A képzés **első szakasza az első államvizsgával** (*Erste Staatsprüfung*) zárul, ezt követően jelentkezhetnek a hallgatók a **tanítási gyakorlatra** (*Vorbereitungsdienst*), mely két éves, ezt követően jelentkezhetnek a **második államvizsgára** (*Zweite Staatprüfung*), mely után teljessé válik a képzettségük.

A pedagógusképzés a következő **intézménytípusokban** történő oktatásra készít fel:

- Pedagógus (Lehramtstyp) 1: elemi iskola, alsó fokú iskola (tanító)
- Pedagógus (Lehramtstyp) 2: teljes alsó fokú iskola és egyes vagy teljes alsó középfok
- Pedagógus (Lehramtstyp) 3: teljes vagy részleges alsó középfokú
- Pedagógus (Lehramtstyp) 4: felső középfokú (közismereti tárgyak) vagy gimnázium
- Pedagógus (Lehramtstyp) 5: felső középfokú (szakmai tárgyak) vagy szakképző iskolák
- Pedagógus (Lehramtstyp) 6: speciális iskolák (gyógypedagógus)

A **pedagógusok feladatai** a német oktatásügyben hagyományosan **négy feladatkörhöz** rendelődnek, melyek a következők:

- Oktatás
- Nevelés
- Értékelés
- Innováció, együttműködés az iskolafejlesztésben

Az e feladatokhoz rendelt sztenderdeket *Bikics Gabriella* (2010. 193.) tanulmányából átvéve foglaljuk össze:

Az iskolai gyakorlati tanulmányok sztenderdjei

- A hallgató saját személyének megtapasztalása iskolai / tanórai szituációban
- Reflexió a pályaválasztás helyességére

Az „iskolai gyakorlat tanulmányok” során az elméleti tartalmak és a gyakorlati tapasztalatok összekapcsolása

- A tanári kutatás alapformái és módszerei (kutató tanulás, teacher research)
- Az iskolai gyakorlat tanulmányok során szerzett tapasztalatok hasznosítása a további tanulmányok során.

Sztenderdek a 2. (gyakorlati) képzési szakaszt elvégzők számára

- A tanóra / az osztály vezetése
- A tanítás tervezése (félévek, tanítási egységek, tanórák)
- Értékelés, diagnosztizálás és támogatás
- Széles módszertani repertoár alkalmazása
- Új információs technológiák alkalmazása
- A saját munka értékelése (önvizsgálat)
- A jelölt saját magáról és saját tanári fejlődéséről alkotott képe
- Formális és informális továbbképzés
- A szakmából adódó terhelés és az ezzel való megbirkózás
- Együttműködés a kollégákkal / iskolafejlesztés

A pedagógusképzésben a gyakorlatok három **funkciót** töltenek be:

- segítik a jelölt pályaaorientációját
- támogatják tanári kompetenciái fejlődését
- a képzésen belül megteremtik az **elmélet és gyakorlat összekapcsolódásának lehetőségét** (*Gröschner és Schmitt*, 2010. 91.).

A KMK 2005-ös döntése alapján a gyakorlatoknak már a Bachelor-szinten meg kell jelenniük. A rendelet 2007-es kibővítése pontosabban leírja a közös követelményeket: a képzésben minimum 1,5 évnyi **kötelező gyakorlatot** határoz meg, melyből minimum 1 év a szakmai gyakorlat (*Vorbereitungsdienst*).

A félévnyi további gyakorlat tartományi szintén eltérő módon illeszkedik a kurrikulumba, eltérő a gyakorlatok funkciója, creditszáma és óraszámja is. A lehetséges főbb megoldások a következők:

- **alkalmassági gyakorlat** (Eignungspraktikum), melyet részben a képzés megkezdése előtt teljesíteni kell
- **orientációs gyakorlat** (Orientierungspraktikum) vagy gyakorlati félév, melynek során a hallgató kipróbálhatja magát, illetve segíti a szakterület választását, iskolai tevékenységeket tartalmaz
- **iskolán kívüli gyakorlat**, mely az oktatással kapcsolatos egyéb területeken történik (*Ulrike Weyland és Wittmann, 2010*).

Az alkalmazott formák közül leginkább vitatott a gyakorlati félév kérdése: jelentős eltérések és folyamatos átalakítások jellemzik e területet. A fő kérdés minden esetben az, hogy a féléves gyakorlat miatt rövidüljön-e az egy éves szakmai gyakorlat (*Vorbereitungsdienst*), mely gyakornoki félévnek is tekinthető. Az egyes tartományok e kérdésben eltérő megoldásokat alkalmaznak.

A gyakorlatok hosszúságából következően felmerül a gyakorlatok felelősségének kérdése is: ez 13 tartományban szabályozott, az egyes tartományokban eltérő, ki felel a gyakorlatokért. A tartományi szabályozások – ahol van ilyen – többsége a felsőoktatási intézmény felelősségi körébe sorolja a gyakorlati félévet, Rheinland-Pfalz tartományban viszont az éves gyakorlatért felelős intézmény, a Studienseminar hatáskörébe került a gyakorlati félév. Baden-Württemberg tartományban viszont képzési típusonként eltérő, melyik intézmény felelős a gyakorlati félévéért.

A gyakorlati félév kísérését eltérő módon oldják meg az egyes képzési programok: a felsőoktatási intézmények többségében szerveznek gyakorlatkísérő szemináriumot, azonban a képzések 1/3-ában a gyakorlat kísérése nem a felsőfokú pedagógusképző intézmény, hanem a *Studienseminar* feladata.

A következőkben két példán illusztráljuk a gyakorlati félév szervezésével kapcsolatos lehetséges megoldásokat:

2.1.3. A Jénai Modell gyakorlatra vonatkozó elemei

- A Jénai Egyetem által a 4. Pedagógustípusra szervezett képzési modell (**Jenaer Modell**) („ZLB/LBF: Jenaer Modell der Lehrerbildung,” 2014) a képzés három szintjét (BA/Ma/Vorbereitungsdienst) egységben kezeli, az egyetemi képzés osztatlan. A képzésben szereplő gyakorlatok rendszerét az alábbi ábrán láthatjuk (3. ábra):



3. ábra: A gyakorlat helye a Jénai Modellben

A modell az egyetemi képzési szakaszban két fő gyakorlatitípust szervez:

1. Belépő gyakorlat (Eingangspraktikum³): 320 órás képzés, a képzés kezdetén, vagy a képzést megelőzően (nem régebben, mint 5 éve). A gyakorlat célja a hallgató pályaa-orientációjának segítése, az életkori csoporttal (3–18 év) történő ismerkedés. A jelölt maga szervezi.
2. A gyakorlati félév (Praxissemester) 5 hónapos, a képzés 5/6 félévében valósul meg, 30 kreditpontos. A gyakorlati félév során összesen 480 órát töltenek a hallgatók az iskolában. A félév a következő szerkezetben épül fel:

³ Nem alkalmassági (Eignungspraktikum), hanem bevezető gyakorlatról (Eingangspraktikum) van szó, ez szemléletbeli eltérést is jelez.

BEVEZETŐ SZAKASZ		OKTATÁSI SZAKASZ				DIAGNOSZTIKUS ÉS ÉRTÉKELÉSI SZAKASZ	
augusztus	szepember	október	november	december	január	február	
Az iskola megismerése	Hospitalitás és asszisztensi tevékenység	Gyakorlat helyszínétől szolgáló iskola által irányított tevékenység					
		Első kísérletek az Önálló oktatási tevékenység					
		oktatási tevékenységre			Gyakorlatához kapcsolódó további feladatok (Diagnózis és értékelés)		
Támogatás a képzésért felelős szakmódszertanos oktatók, pedagógia és pszichológia szakos oktatók, iskolai pedagógusok részéről							
Blokkgyakorlat Iskola belső világa		14 napos szemináriumok: szakmódszertan 1.; Szakmódszertan 2., Pedagógiai pszichológia; Kutatásmódszertan			Blokkszáró reflexiók hét		
		Egyetem által irányított tevékenység					
február	március	április	május	június	július	augusztus	

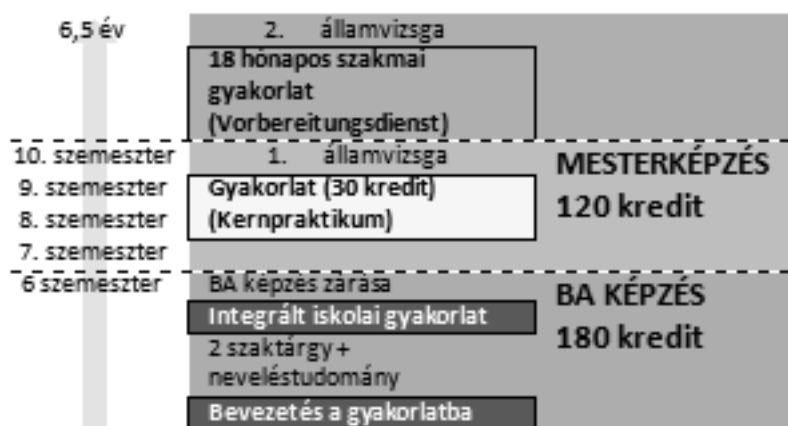
4. ábra: A féléves összefüggő gyakorlat szerkezete a Jenai Modellben

- A gyakorlat a következő szakaszokból áll:
 - 6 hetes bevezető szakasz: ismerkedés, hospitálás, tanárasszisztensi tevékenységek
 - 8 hetes oktatási szakasz: első saját tanítási kísérletek
 - 6 hetes diagnosztikai és értékelési szakasz: kutatás-alapú tanulásra építő szakasz
- A gyakorlati félévhez kapcsolódóan az egyetem képzéseket tart a képzésben résztvevő középiskolai tanároknak is.
- A gyakorlati félévhez kapcsolódó egyetemi kurzusok 5 modulból állnak:
 - Bevezetés az iskola világába: iskolai tevékenységek, szemináriumok, önálló tanulás
 - Szakmódszertan 1.
 - Szakmódszertan 2.
 - Pedagógiai Pszichológia
 - Kutatási módszerek

2.1.4. A Hamburgi Egyetem pedagógusképzési modellje

- A Hamburgi Egyetem által szervezett képzésben két gyakorlati képzés szerepel:
 - Az integrált iskolai gyakorlat (ISP) BA-szinten az összes pedagógusképzésben résztvevő hallgató számára kötelező, a képzés 5–6. félévében. Külföldön történő elvégzése lehetséges és ajánlott.
 - Ma szinten az összes tanárképzésben résztvevő hallgató számára kötelező az alapgyakorlat (Kernpraktikum) elvégzése. A gyakorlat 6 hónapos, 2 féléven keresztül tart, az Ma képzés 2–3. félévében. Külföldön történő elvégzése lehetséges és ajánlott.

A gyakorlatok beépülését a képzésbe a következő ábra mutatja:



5. ábra: a képzésbe épülő gyakorlatok a Hamburgi Egyetemen

- a. Az integrált iskolai gyakorlat egy modul része, mely tartalmaz egy felkészítő szemináriumot a gyakorlatot megelőző félévben, illetve egy gyakorlatot követő tréninget, mely a hallgató által a gyakorlaton érzékelt fejlesztendő területeket célozza.

A gyakorlatot tartalmazó modul teljesítésének feltételei:

- rendszeres aktív részvétel a megelőző és követő szemináriumokon
- gyakorlaton kapott feladatok teljesítése
- a gyakorlatot követően részvétel egy egyéni szakmai értékelő és tanácsadó megbeszélésen.

Az értékelés alapja az előkészítő szemináriumokon számos feladattípus lehet, pl. téma megbeszélésének előkészítése és megvalósítása, kiselőadás, zárthelyi dolgozat, írásbeli beszámoló. A modulzáró vizsga alapja a gyakorlatról készített írásos beszámoló vagy portfólió. A gyakorlat végén minden hallgató digitális formában önértékelést készít a kompetenciák mentén, amelyben jelöli saját erősségeit és gyengeségeit. Ezt a „Tanári alkalmasság-teszt” alapján készíti el (*Herlt és Schaarschmidt*)⁴. Ehhez kapcsolódóan a gyakorlatot vezető mentor is értékelést készít a tanárjelöltről. E kettő összevetése alapján értékelő beszélgetést folytat a jelölt és a mentor, melyen kijelölik a további fejlődés irányát.

- b. A két féléves alapgyakorlatot (Kernpraktikum) a Hamburgi Egyetem és a Tartományi Tanárképzési és Iskolafejlesztési Intézet (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, LI) közösen szervezi. A gyakorlat a következő részekből áll:

- Gyakorlat: heti egy nappól álló iskolai tevékenység (első és második félévben egyaránt 15 óra), melyet egy 4–5 hetes tömbösített blokkgyakorlat zár.
- Reflektív gyakorlat: 10 alkalomból álló megbeszélés a gyakorlathoz kapcsolódóan, azonos szakosok csoportjában, egyetemi oktatók vezetésével.
- Szakmódszertani gyakorlat: szeminárium az egyetem szakmódszertani oktatói és a LI közös vezetésével.
- Szupervízió: egyéni megbeszélés és tanácsadás, melyen minimum-részvétel meghatározott.
- Modulzáró vizsga: ennek alapja a gyakorlat alatt készített portfólió.

⁴ A tanárképzésbe belépéshez és a pályaorientáció segítéséhez több egyetem saját online orientációs segédanyagot fejlesztett, ezek összefoglalása: <http://www.bildungsserver.de/Selbsttests-Self-Assessments-von-Universitaeten-10859.html>

2.2. Finnország

2.2.1. A finn pedagógusképzés társadalmi, kulturális, gazdasági kontextusa

A hetvenes évektől Finnországban a pedagógusképzés egyetemi szinten zajlik: a szaktanárok és a tanítók is egyetemi diplomát szereznek, 1995-től pedig az óvopedagógusok is (Kálmán, 2011). A pedagógus szakma elismert a társadalomban, a felsőoktatásba jelentkezők közt is népszerű. Sahlberg (2010) mindezt azzal magyarázza, hogy a finn kultúra közvetítésében meghatározó az oktatás, s így a pedagógusok szerepe, mert a finnek sokáig különböző népek elnyomtatása alatt éltek, s csak az utóbbi több mint száz évben válhattak önálló állammá. További okként említi, hogy a nevelés-oktatás során éppen az alapvető finn társadalmi értékek jelennek meg: a társadalmi igazságosság, a másokról való gondoskodás és a boldogság.

Finnországban az oktatási rendszer működtetésének kulcs tényezője: a megosztott felelősség és a pedagógusok, iskolák és gyerekek iránti bizalom (Sahlberg, 2009). Mindezen alapelveknek természetesen lényeges következményei vannak a pedagógusképzés és –továbbképzés reformjaira, fejlesztéseire is. A fejlesztéseket átfogó legfőbb alapelvek a következők (Kálmán, 2011):

- A helyi szintű fejlesztések a dominánsak (pl. pedagógusképzési programok)
- A fejlesztésekben erős az egymástól tanulás igénye (pl.: a Kezdő Pedagógusok Észak-Európában hálózat /Newly Qualified Teachers in Northern Europe/)
- Országos szintű ajánlások, melyek nemzeti vagy nemzetközi vizsgálatokon, s értékeléseken alapulnak
- A nemzeti szintű szabályozások ma már egyáltalán nem részletesen előírók (pl. az oktatási személyzetről szóló rendelet)
- Az oktatási rendszer minden pontján az önértékelés az értékelés legmeghatározóbb gyakorlata (pl. a folyamatos szakmai fejlődés, a kompetenciák fejlődése).

A pedagógusképzési programok sokáig közös tantervek szerint folytak, s csak az utóbbi időszakban jelent meg az egyes egyetemeken a kutatási tevékenységeiknek, irányaiknak megfelelően saját pedagógusképzési program. Ugyanakkor a pedagógusképzések közti szoros együttműködésre példa, hogy a Bolognai folyamat hatására megindult változásokra a képző intézmények inkább közösen reagáltak. A VOKKE-projektben a pedagógusképzés közös tartalmi kereteit alakították ki (Niemi és Jakku-Sihvonen, 2005; Kálmán, 2011).

2.2.2. A pedagógusképzési gyakorlat tartalma, tevékenységei

A finn iskolai gyakorlatot alapvetően határozza meg a kutatás alapú szemlélet, a gyakorlat fő tevékenységei közt szerepel nemcsak a tanítás, hanem a kutatás is. Ennek következménye, hogy a gyakorlat alapvető célja, egyfelől, hogy a tanárjelöltek megtanulják a pedagógiai gondolkodásmódot, problémamegoldást, kialakítsák saját pedagógiai elképzeléseiket, ami azt jelenti, hogy biztonságos és ellenőrzött körülmények közt gyakorolniuk kell, hogyan tudják

döntéseiket szakmailag alátámasztani, kutatásokkal megalapozni. Másfelől pedig a gyakorlat fő célja, hogy a tanárjelöltek megtanuljanak felelősséget vállalni a szakmai fejlődésükért, amihez egyre nagyobb autonómiát kapnak, és az önértékelési képességeiket is folyamatosan – különösen a végső gyakorlaton – fejlesztik (*Jyrhämä*, 2006).

A finn pedagógusképzésben korábban több különböző hosszúságú gyakorlat volt a képzések különböző szakaszaiban, de az új évezredben már inkább kevesebb, de hosszabb gyakorlatot szerveznek. Általában összesen 20–30 kredit jut a gyakorlatra az alap-, illetve mester szinten együtt véve (*Jyrhämä*, 2006). A pedagógusképzési tartalmakat és a kreditek eloszlását részletesebben összegzi *Niemi és Jaku-Sihvonen* (2005):

1. táblázat: Az általános iskolai tanárok számára kidolgozott új tanárképzési programok főbb összetevői

Általános iskolai tanárok számára kidolgozott képzési programok	Alapszint 180 ECTS kredit	Mesterszint 120 ECTS kredit	Összesen 300 ECTS kredit
Az általános iskolai tanárok pedagógiai képzési programja (oktatási főszak részeként) • tanítási módszerek és az értékelés alapjai • a különböző tanulótípusok segítése • legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanulás és tanítás területén • különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat is beleértve)	35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
További tanulmányok az oktatási főszak keretében: • kutatási módszerek • tudományos írás • választható kurzusok	35 (beleértve a BA-szakdolgozatot is, 6–10)	45 (beleértve az MA-szakdolgozatot is, 20–40)	80
Szaktárgyi tanulmányok a komprehenzív iskola tanárai számára	60		60
Szaktárgyi tanulmányok egy másik tudományágban • mellékszak	25	0–35	25–60
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve a számítástechnikát is Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35	5–40	40–75

2. táblázat: A középiskolai tanárok számára
kidolgozott új tanárképzési programok főbb összetevői

Középiskolai tanárképzés	Alapszint 180 ECTS kredit	Mesterszint 120 ECTS kredit	Összesen 300 ECTS kredit
Szakos tanárok pedagógiai képzési programja (mellék- szak) • tanítási módszerek és az értékelés alapjai • a különböző tanulótípusok segítése • legújabb kutatási eredmények és kutatási módszerek a tanulás és tanítás területén • a különböző partnerekkel és szereplőkkel való együttműködés	25–30 (a felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlatot is beleértve)	30–35 (minimum 15 ECTS kredit felügyelet mellett folytatott tanítási gyakorlat)	60
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén • főszak	60 (beleértve a BA-szakdolgozatot is, 6–10)	60-90 (beleértve az MA-szakdolgozatot is, 20–40)	120–150
Szaktárgyi tanulmányok a különböző tudományágak területén • 1–2 mellékszak	25–60	0–30	25–90
Nyelvi és kommunikációs tanulmányok, beleértve a számítástechnikát is Szakmai gyakorlat Személyes tanulmányi tervezet kidolgozása és állandó frissítése Választható kurzusok	35–40	0–30	35–70

Összességében tehát azt lehet tapasztalni, hogy a finn pedagógusképzési programok esetében a pedagógiai tartalom része minden esetben a gyakorlat, illetve, hogy a 20–30 kreditnyi tanítási gyakorlat elosztva az alap- és mesterszinten talán nem olyan hangsúlyos, mint sok más európai ország esetében.

A továbbiakban kiemelünk néhány konkrét finn pedagógusképzési programot: a Helsinki Egyetem tanító, illetve tanárképzését és a Jyväskyläi Egyetem képzését.

Helsinki Egyetem tanítóképzése és tanárképzése (Jyrhämä, 2006)

A finn koncepcióban – mint korábban láttuk – inkább a hosszabb összefüggő gyakorlatokat kezdték el erősíteni a képzésekben, ugyanakkor ez nem jelent azt, hogy a képzés egészen ne húzódná át a gyakorlatok valamilyen fajtája. A következő táblázat éppen azt mutatja, hogy már első évben is bűjtatva megjelenik a gyakorlat szerepe a képzési programban.

Évfolyam	Tanítási gyakorlat	Kreditek
5.	Fő szak (pedagógia) gyakorlata önkormányzati iskolákban	8
4.		
3.	Minor szak (a választott tantárgyaknak megfelelő) tanítási gyakorlata az egyetem gyakorló iskolájában	12
2.		
1.	'rejtett' gyakorlatok (az elméleti tanulmányokhoz kapcsolódó terepmunkák, pl. megfigyelések, különböző kisebb, iskolában végzett feladatok)	A gyakorlati kreditek nem jelennek meg külön, hanem az elméleti kurzusba számítanak

E „rejtett” gyakorlatokat követi a 2–3. évben a 12, majd a 4–5. évben a 8 kredites tanítási gyakorlat.

A 12 kredites gyakorlat célja, hogy a jelöltek a tanítási kompetenciájukban fejlődjenek, különböző témákat tanítsanak és a tanulókat jobban megismerjék. A gyakorlat során minden tanárjelölt 8 hétig végzi a tanítási gyakorlatot, amiből az első hét a tervezés időszaka, melyet az osztálytanítók teamje (2 tanárjelölt és az osztálytanító) alakít ki. A témák felét párban, másik felét egyénileg tanítják, de mindkét tanárjelölt mindig ott van az órán. A tanítás során a jelöltet az osztálytanító és az adott tárgyak egyetemi szakmódszertanosa is támogatja.

A 8 kredites gyakorlat már holisztikusabban közelíti meg a pedagógusi szakmát, célja, hogy a jelöltek megértsék annak következményeit, hogy az iskola a társadalom és a helyi közösség része is, hogy felismerjék a különböző szakemberek együttműködésének fontosságát, hogy képesekké váljanak a saját tanításuk értékelésére, reflektálni tudjanak az osztálytermi gyakorlatukra és arra, hogy egy pedagógusi közösség tagjaként dolgoznak. További célok: a jelöltek kutatói képességeinek fejlesztése, a tanulók egyéni és csoportos szükségleteinek felismerése, a diákjaik tanulásának támogatása, a tanterv megvalósulásának értékelése. A mester szintű gyakorlaton belül négy különböző orientáció közül választhatnak a jelöltek: 1) 1–6. osztály tanítása komprehenzív iskolában 2) tanítói és valamilyen tantárgyi tanítási gyakorlat 1–9. osztályig 3) széles körű tanítási gyakorlat, amiben pl. választhatja a jelölt sajátos nevelési igényű tanulók oktatását, bevándorlók oktatását, felnőttoktatást, középfokú oktatást, külföldön végzett tanítást 4) kutatási gyakorlat, ahol a szakdolgozati kutatás és tanítási gyakorlatot párhuzamosan, egymásba építve végzi.

A gyakorlatok alapelvei közé tartozik, hogy a tanárjelöltek egyéni szükségleteire építenek, a jelölteket fokozatosan vezetnek be a tanári feladatokba, s így kapnak egyre nagyobb autonómiát. Ezt a fokozatos építkezést segíti az is, hogy az első gyakorlat még az egyetemi gyakorló iskolában, a második pedig már önkormányzati iskolákban van, ahol a pedagógusi munkát már tágabban értelmezik, s erősödik a társadalmi szerepvállalás is. Kiemelendő továbbá, hogy az egyéni célokat, a személyre szabottság elvét segíti elő az is, hogy a második gyakorlat során már négyféle orientáció közül választhatnak a hallgatók.

Emellett fontos kiemelni még a finn pedagógusképzés két fő sajátosságát:

1. a pedagógusok és pedagógusjelöltek együttműködésének, pedagógusközösségek működésének hangsúlyát. Már a rövid gyakorlaton is megalakul a több jelöltből és a vezetőtanárból álló osztálytanítók teamje, s a hosszú gyakorlatnak pedig az egyik fő célja, hogy a jelöltek pedagógusközösségek tagjaivá váljanak. Az egymástól tanulás csoportos, közösségi formái tehát kifejezetten hangsúlyosak a képzésben.
2. a kutatási orientációt. Ez tetten érhető abban, hogy a gyakorlat explicit céljaként fogalmazódik meg, hogy a jelöltek kutatási képességeit fejlessze; abban is, hogy egy külön specializáció lehet a kutatási gyakorlat a képzésen belül, továbbá abban, hogy külön tanítanak kutatómódszertant, tartanak kutatótanári szemináriumokat, illetve hogy a szakdolgozat is kutatásra épül. Lásd részletesebben az alábbi ábrán a Helsinkii Egyetem tanárképzési programjában.

BACHELOR szint	25 ECTS kredit	MESTER szint	35 ECTS kredit
1. szakasz	18 kredit	3. szakasz	17 kredit
fejődésiélektan és tanulás	4 kredit	A nevelés társadalmi, történeti és filozófiai megalapozása	5 kredit
Sajátos igényű tanulók	4 kredit	Az oktatás értékelése és fejlesztése	7 kredit
Bevezetés a tantárgyak oktatásába	10 kredit	Alkalmazott gyakorlat	5 kredit
2. szakasz	7+6 kredit	4. szakasz	12 kredit
Alapozó gyakorlat a gyakorlóiskolában	7 kredit	Tanár, mint kutató szeminárium 2. rész: Szakdolgozat	4 kredit
Mesterszintű tanulmányok a 2. szinten:		Mesterszintű gyakorlat a gyakorlóiskolában	8 kredit
Első rész: kutatás és módszerek (kredit)	6 kredit		

Jyväskylä Egyetem pedagógusképzése

A Jyväskyläi Egyetem pedagógusképzésében a pedagógiai területnek három központi eleme van: a pedagógia elmélete, a gyakorlat és a saját tapasztalat feldolgozása. Az egyetemi képzésnek e három terület kapcsolatát szükséges elemeznie, s a jelölteket támogatni ezzel kapcsolatosan a folytonos önreflexióban. E három elem egymásra épülése különösen lényeges a *Támogatott gyakorlat kurzusban* (instructed practices).

A tanítási gyakorlat témái: 1) önismeret 2) a tanítás és tanulás elméleti és gyakorlati alapelvei 3) a tanulmányi tartalmak pedagógiai lehetőségei és korlátai 4) szakmaiság. A tanítási gyakorlat főként a gyakorló iskolában zajlik, kisebb részben pedig a helyi iskolákban (*Curriculum of Teacher Education*).

Jellemző, hogy először orientáló gyakorlatokon vesznek részt a hallgatók, ahol az iskola, társadalom kérdéseivel, problémaival szembesülnek, illetve a saját tapasztalataik elemzésére kényszerülnek. Ezt követik az alap, majd a haladó gyakorlatok már a mester szintű képzésen. Az alap gyakorlatokon elsősorban a tervezés, tanítás, értékelés tevékenységei kerülnek középpontba, a mester szinten pedig különböző specializációkra van lehetőség.

A gyakorlatok kreditjei a jyvaskyläi tanítóképzésen:

	1. év	2. év	3. év	4. év	5. év	Összesen
Támogatott gyakorlat	4 kredit	3 kredit	3 kredit	10 kredit	6 kredit	26 kredit

- Az alapszintű tanterv gyakorlatai
 - Basic studies in Education (Teacher education) (10 ECTS cr)
 - Sub-theme 1.2 Introduction to Teacher's Work
 - OKLP410 Guidance of Growth and Learning (ped) 6 ECTS cr
 - OKLP510 Instructed Orientation Practice: Towards a Research-based Growth to Teacher 4 ECTS cr
 - Subject studies in Education
 - OKLA510 Instructed Basic Practice: Planning as the Basis of Teaching and Learning (ped) 6 ECTS cr
 - OKLA511 Instructed Basic Practice 1: Planning, Implementation and Evaluation of Teaching
 - Learning Situations (3 ECTS cr)
 - OKLA512 Instructed Basic Practice 2: Individual And Group (3 ECTS cr)
- A mesterszintű tanterv gyakorlatai
 - Advanced studies in education
 - OKLS510 Instructed Adaptive Practice: Specializing Teachership (ped) 10 ECTS cr
 - OKLS511 Minor Subject Practice (5 ECTS cr)
 - OKLS512 Vertical Class and Optional Practice (5 ECTS cr)
 - OKLS520 Advanced Instructed Practice: An Inquiring, Experimental Teacher Developing him/herself as well as Pupil's Thinking (ped) 6 ECTS cr

Összességében tehát ebben a pedagógusképzési programban hangsúlyos az egyes képzési területek összehangolásának igénye, egymásra épülésük megteremtése; a pedagógusi feladatok széles körének bevonása, nem pedig csak a tanításra való koncentráció.

2.3. Írország

Írországban az oktatási rendszer hagyományosan az állam és a többi szereplő közti partnerségi megoldásokra épül. Az oktatásügyért az Oktatási Minisztérium (Department of Education and Skills) felelős. A pedagógusképzés szakmai irányításáért, a pedagógus szten-derdekért és az ezzel összefüggő pedagógus minősítésekért a Teaching Council felelős.

Az ír pedagógusképzés a tanítóképzés és az iskolarendszer felsőbb szintjeire képző intéz-mények esetében egyaránt működtet párhuzamos képzéseket és követő képzési modelleket, ez utóbbiak általában posztgraduális képzések. Az elemi iskolai párhuzamos tanítóképző progra-mok három tanévesek (2012-től indult a képzés 4 évesre bővítése). A posztgraduális tanítókép-zés jelenleg 18 hónapos, 2014-től bővül 2 évre. A felsőbb szintekre képző intézmények lehetsé-ges programjai között nagy eltérések mutatkoznak, ezért ezt esettanulmányokban mutatjuk be. A követő képzés esetében a belépés feltétele legalább egy, a Teaching Council által elfogadott szakból szerzett fokozat, időtartama egy év, 2014-től induló programok esetében két év.

Az iskolai gyakorlatok szerepe a képzési programokban meghatározó. A gyakorlatok funkciójának alakulását a megnevezésben történt változás is tükrözi: a tanítási gyakorlat (teaching practice) elnevezést felváltotta az iskolai gyakorlat (teaching placement) elnevezés, ezzel is jelezve, hogy a gyakorlat nem kizárólag az oktatói tevékenységre fókuszál, a pedagó-gus tevékenységeit komplex egységként értelmezi.

Az iskolai gyakorlatok az egyes résztvevők szempontjából eltérő célokat szolgálnak, me-lyeket a következőképpen ír le a Teaching Council:

- a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók számára lehetőséget ad arra, hogy megfi-gyeljenek tapasztalt tanárokat munkájuk végzése közben, valamint fejlesszék saját tanári kompetenciáikat.
- a gyakorlatba bekapcsolódó iskolák számára lehetőséget ad arra, hogy szakmai tanu-lóközösségként fejlődjenek, azáltal, hogy megosztják saját tudásukat a hallgatókkal.
- a gyakorlatba bekapcsolódó tanárok számára lehetőséget ad arra, hogy megosszák tudásukat és a hallgatókkal és felsőoktatási intézményekkel történő együttműködés révén saját szakmai fejlődésükhöz kapjanak impulzusokat.
- a tanulók számára a tanulási tapasztalatok gazdagodását jelenti. Ehhez a hallgatók, a tanárok, az iskola és a felsőoktatási intézmény folyamatos együttműködése szük-séges.
- a felsőoktatási intézmény számára lehetőséget nyújt arra, hogy folyamatos kapcsola-tban maradjon az iskolák világával.

Az iskolai gyakorlat a hallgatók felkészítésének, valamint a folyamatos szakmai fejlődés kezdeti fázisának meghatározó része. Ehhez az eredményes iskolai gyakorlatnak a következő alapelvekre kell épülnie:

- *Tanuló szervezet:* Az oktatási intézmények (felsőoktatási és közoktatási egyaránt) olyan tanuló szervezetek, melyek tevékenységének középpontjában a tanulás áll.

Ennek feltétele, hogy a tanulók, tanárok, az oktatási intézmény dolgozói, a hallgatók, a felsőoktatási intézmény oktatói kölcsönösen tanuljanak egymástól.

- *Tisztelet, bizalom és együttműködés*: A gyakorlat során kialakuló kapcsolatoknak a tiszteletre, bizalomra és együttműködésre kell épülnie. Ez az alapelv egyrészt a hallgatóval kapcsolatban álló résztvevők működési elvét képezi, másrészt a hallgatót arra kötelezi, hogy a gyakorlat helyszínéül szolgáló intézmény szabályait és szellemiségét fogadja el és tartsa tiszteletben.
- *Partnerség*: a gyakorlatban résztvevő intézmények egymás partnerei, kölcsönösen segítik egymás munkáját. Az alapelv emellett deklarálja, hogy a gyakorlatba történő bekapcsolódás az intézmények számára önkéntes.
- *Szakmai elkötelezettség és felelősség*: a tanári munkát belülről irányított hivatásnak tekinti, melyben minden szereplő elkötelezett saját szakmai fejlődése és a folyamatban szereplő többi résztvevő fejlődése iránt.
- *3 I*: A gyakorlatnak a három „I” (innovation, integration, improvement – innováció, integráció, fejlődés) elvére kell épülnie, melyet a Council’s Policy on the Continuum of Teacher Education a tanári életpálya egészének alapelveként meghatároz
- *Együttműködés és kommunikáció*: az eredményes működés feltétele a gyakorlatban résztvevő összes szereplő közti nyílt és tiszteletteljes kommunikáció, mely a résztvevők személyiségi jogait tiszteletben tartja. A kommunikációs folyamat fontos szereplői a szülők, akiket a tanárjelöltek gyakorlatával kapcsolatos folyamatokról részletesen tájékoztatni kell.

A gyakorlatra vonatkozó központi szabályozás a pedagógusjelöltek képzésében a következő kötelező elemeket határozza meg:

A 4 éves képzés esetén a teljes képzési program 25%-a, 2 éves program esetén 40%-a iskolai gyakorlatot kell, hogy tartalmazzon. Az iskolai gyakorlat során a felsőoktatási intézményben és az iskolában folyó tevékenységeket különböztet meg:

- Az iskolai tevékenységekre vonatkozóan a következőket határozza meg:
 - A gyakorlatnak minimum 100 órányi oktatási tevékenységet kell tartalmaznia, beleértve a team-tanítást is
 - Az egyéb, javasolt iskolai tevékenységek: egyéni tanulási támogatás, iskolai kutatás, részvétel a tantestületi megbeszéléseken, részvétel szülői megbeszéléseken és más külső szereplőkkel folytatott megbeszéléseken, részvétel az intézmény belső képzési és fejlesztési folyamataiban
 - Az egyéb tevékenységeknek szervesen kell illeszkednie a jelölt gyakorlatába
- A felsőoktatási intézményben az oktatásnak a következőket kell tartalmaznia:
 - tanítás, tanulás és értékelés tervezése
 - tanulás értékelése
 - fejlesztő értékelés
 - tanóra strukturált megfigyelése

- szakmai beszélgetés tapasztalt tanárokkal
- a hallgató tevékenységére vonatkozó strukturált visszajelzés a felsőoktatási intézmény tutorától és a gyakorlatot vezető tanártól
- Csoportos és egyéni kritikai reflexió a gyakorlatra
- További lehetséges tevékenységek: mikrotanítás, on-line megbeszélés a gyakorlatokról, workshop a gyakorlatról, portfólió, reflektív napló

2.4. Összegzés

Az egyes vizsgált országok illetve intézmények által kialakított pedagógusképzési modelleket vizsgálva a következő általános sajátosságok állapíthatók meg:

- a. A gyakorlatok időtartama nő.
- b. A gyakorlatok eltérő rendszerben, de a képzés egészébe illeszkedve épülnek a képzésbe, sem a követő, sem a párhuzamos képzés esetén nem a képzés végén, vagy a képzést követően jelennek meg, hanem a képzés egészéhez kapcsolódnak.
- c. A gyakorlatok rendszere a vizsgált országokban a képzés teljes spektrumát átfogja, az egyes gyakorlati fázisok egymásra épülnek. A magyarországi képzésben viszont a gyakorlatok inkább a képzés második felében jelennek meg, és gyakran hiányzik a pályorientációt segítő, a képzés elején megjelenő gyakorlat. E vonatkozásban érdemes lenne a német gyakorlatok tapasztalataira támaszkodni, és végiggondolni, milyen gyakorlati tevékenységek tölthetnének be pályorientációs funkciót. Esetleg érdemes lenne megfontolni a képzést megelőző gyakorlati tapasztalatok és azok reflexiója beszámítását az alkalmassági vizsgába. (Jena Modell)
- d. A német gyakorlatokban az egymásra épülés megjelenik a sztenderdek, tevékenységek, értékelés szintjén egyaránt. A magyar sztenderdek (KKK) viszont nincsenek a képzési szakaszokra lebontva, csak a képzés kimeneti követelményeit határozzák meg. A képzés átalakításakor érdemes átgondolni a gyakorlatokra, és kiemelten az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatokra lebontani a sztenderdeket, ez segíthetné a gyakorlatok összehangolását.
- e. Az egyes gyakorlattípusok eltérő funkcióval jelenhetnek meg a képzésekben.
- f. A gyakorlatok a teljes iskolai élet megismerésére irányulnak.
- g. A gyakorlatok minden szereplő igényeit, nézőpontjait, érdekeit figyelembe véve szabályozódnak
- h. A szabályozottság mellett az intézményi autonómia a szerepe
- i. A tartalomra vonatkozó tudatos felépítést, bővülés: kutatás és a társadalmi szerepvállaláshoz kötődően is.

3. A gyakorlat támogatása

3.1 Szervezeti keretek

A szervezeti keretek, együttműködési formák kapcsán a következő kérdések mentén vizsgáltuk a szakirodalmat:

- Milyen együttműködési formák valósulnak meg a gyakorlat során a különböző szervezetek között?
- Kik a támogató személyek és mi a funkciójuk (egyetemen belül és túl)?
- A támogatásnak milyen formái működnek? Hogyan értékelik a támogatók munkáját?
- Milyen feladatokat végeznek az intézmények a hallgatók gyakorlatának támogatásában? Ezt hogyan szervezik, ki értékeli, mi a szerepe az intézmény minőségértékelésében?

A gyakorlatok támogatásának szervezeti kereteit vizsgálva a következő megállapításokat fogalmazhatjuk meg:

- a. A gyakorlatok támogatásában résztvevő partnerek közötti együttműködés egyre szélesebb körű.
- b. A gyakorlatot támogató intézmények közti kapcsolódás összefonódik a kutatással és fejlesztéssel, a partnerség gyakran ezen alapul.
- c. A gyakorlat támogatásában új szereplők jelennek meg, akik a pedagógusképzési intézmény oldaláról támogatják a hallgató gyakorlatát: kiemelkedő ezek közül a tutor szerepe, aki a felsőoktatási intézmény részéről individualizált támogatást és értékelést nyújt a hallgató számára.

A gyakorlat, praktikum a pedagógusképzés olyan sajátos eleme, amelyben összekapcsolódnak a képzés résztvevői, összefonódnak a képzés elemei. Ebből következően a gyakorlatban résztvevő partnerek együttműködése, ennek formái, szintjei a gyakorlat eredményességét is meghatározzák.

A gyakorlatban résztvevő intézmények (felsőoktatási intézmények és iskolák) együttműködésének, partneri viszonyának lehetséges formái a következő modellben tipizálhatók⁵ (Furlong és mtsai., 2006).

- Párhuzamos partnerség: ebben az esetben a résztvevő intézmények felelőssége elkülönül, eltérő feladatokkal rendelkeznek, melyek egymással nem kapcsolódnak össze.
- Felsőoktatási intézmény által vezetett partnerség: ez a forma az iskolára mint „erőforrásra” tekint, a gyakorlatot alapvetően a felsőoktatási intézmény határozza meg és irányítja.

⁵ Furlong és munkatársai idézett tanulmányukban számos egyéb, az iskolák és a képzések decentralizációjából következő együttműködési formát meghatároznak, azonban ezek a magyar pedagógusképzés jelenlegi oktatáspolitikai keretei miatt nem relevánsak, ezért ismertetésüktől eltekintünk.

- Együttműködő partnerség: ez a modell a képzés folyamatában a felsőoktatási intézmények és az iskolák által nyújtott tudásbázis kölcsönös egymásra hatását és ütközését próbálja megvalósítani, az egyes résztvevők közti rendszeres kapcsolatok, közös feladatok és tevékenységek által.

Furlong és munkatársai kutatásukban, mely a National Partnership Project⁶ eredményességét vizsgálta, kimutatták, hogy bár a deklarációk szintjén az együttműködő partnerség megvalósítása a fejlesztések célja, azonban valódi partneri viszony kiépítése olyan hosszan tartó és a résztvevők állandó egyeztetését igénylő folyamat, melyet a NPP-project sem tudott egyértelműen megvalósítani. Általánosságban elmondható, hogy sok esetben a felsőoktatási intézmény által vezetett partnerségi folyamatok erősödtek fel.

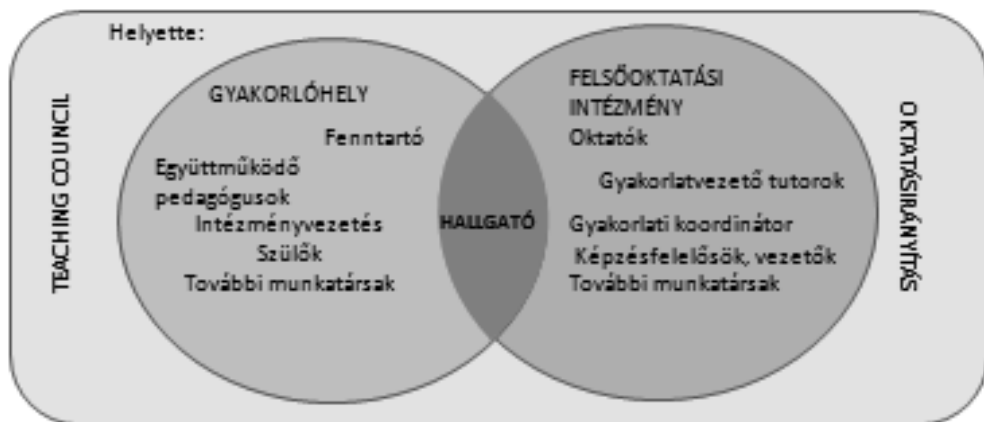
A kutatás számos olyan tényezőt azonosított, mely a sikeres együttműködés feltétele:

- a résztvevők közti állandó, szervezett, kölcsönös és tiszteleten alapuló kommunikáció
- a gyakorlat beépülése a gyakorlóhely tevékenységének teljes spektrumába (az intézmény működésének és a működés értékelésének szerves része a gyakorlat)
- a felelősségek, kötelességek és jogok résztvevők közti világos, részletes meghatározása.

E projekt tapasztalatait számos későbbi együttműködésre alapuló fejlesztés felhasználta, mint ezt például az írországi tanítási gyakorlati rendszeren láthatjuk. (ld. Írország)

A következőkben az ír Teaching Council által kidolgozott együttműködési modellt mutatjuk be, mely jó példa a feladatok és felelősségek megosztására⁷:

Az ír pedagógusképzésben alkalmazott együttműködési formák, szerepek, feladatok:



3. ábra: A gyakorlat szereplői és feladataik

⁶ A projekt 2001–2005-ig zajlott a Teacher Agency vezetésével. A program célja a közoktatási intézmények pedagógusképzésbe történő bekapcsolása volt (Furlong és mtsai., 2006).

⁷ Hasonló feladatmeghatározásra találhatunk példát a Stanford Egyetem clinical work kézikönyvében (Stanford, 2010).

Az egyes szereplők feladatai a következők:

- Oktatási Minisztérium (*Department of Education and Skills*): erőforrásokat biztosít a felsőoktatási intézmény és a gyakorlóhely számára a gyakorlatokhoz; az oktatáspolitikai döntések során figyelembe veszi a gyakorlatok rendszerét; biztosítja, hogy az iskolaépületek alkalmassá váljanak a gyakorlatok lebonyolításához szükséges együttműködésekhez szükséges terek kialakítására; ösztönzi az Oktatási Központokat és egyéb érintett szervezeteket a gyakorlatokba történő bekapcsolódásra.
- Oktatási Tanács (*Teaching Council*): ösztönzi a tanári szakma professzionalizálódását; akkreditálja a tanárképző intézményeket; az akkreditációs folyamat részeként a gyakorlat helyszínéül szolgáló iskolákban látogatásokat tehet, az iskola életének szereplőivel beszélgetéseket folytathat.
- Felsőoktatási Intézmény (*HEI*): megtervezi, megvalósítja és felügyeli a hallgatók iskolai gyakorlatát, ennek során a partnerség és együttműködés szellemében jár el, tekintetbe veszi a Teaching Council ajánlásait és a pedagógusképzésre vonatkozó aktuális kutatási eredményeket; saját útmutatót dolgoz ki az iskolai gyakorlat támogatására; információt, útmutatást és strukturált támogatást nyújt az iskolák számára, mely tartalmazza a gyakorlat rendszerét, időtartamát, a hallgatók számára meghatározott követelményeket, a lehetséges tevékenységeket; biztosítja a hallgatók számára a teljes iskolára vonatkozó tapasztalatok megszerzésének lehetőségét.
- Gyakorlati Tutor (*HEI Placement Tutor*): biztosítja, hogy a hallgató minden szükséges támogatást megkapjon a gyakorlat során; meglátogatja a hallgató óráit és konstruktív visszajelzéseket ad számára; bátorítja és támogatja a hallgató döntéseit a felsőoktatási intézmény képzési politikájának megfelelően; értékeli a hallgató munkáját a gyakorlat során; támogatja a hallgató és a vezetőtanár/mentor reflektív párbeszédének kialakulását és folyamatát; együttműködik a vezetőtanárral/mentorral; megszervezi a további, felsőoktatási intézmény részéről biztosítandó támogatásokat, szaktárgyi tutori támogatást és értékelést a hallgató részére; támogatást nyújt a vezetőtanároknak/mentoroknak számára a gyakorlat során.
- Hallgató (*Student Teacher*): megismeri az iskolai szabályzatokat, rendelkezéseket; a vezetőtanárral/mentorral egyetértésben megtervezi a gyakorlat folyamatát; az iskola által biztosított kereteken belül megfigyeli az iskolában dolgozó tanárok munkáját; az iskola és a pedagógusképző intézmény által megfogalmazott előírásokhoz igazodva órákat tart; elfogadja, hogy az iskolában a tanulók érdeke az elsődleges szempont; elfogadja és tiszteletben tartja az iskola szellemiségét, alapelveit; részt vesz az iskolai közösség életében, fejlesztésében; részt vesz a többi hallgatóval közös tanulási tevékenységekben.
- Vezetőtanár/Mentor (*Co-operating Teacher*): megismerteti a hallgatóval: a tanulókat, az osztályt, az osztályban folyó munka sajátosságait, szabályokat stb.; beosztja, kiválasztja a tantervi részeket a hallgató tanításához; megbeszéli a hallgatóval a terve-

zeteket, megfigyeli a hallgató tevékenységeit, támogató/segítő visszajelzéseket ad; támogatja/ösztönzi a hallgatót a módszertani változatosságra, kritikai reflexióra, tanulókhöz igazodó oktatási folyamatok megvalósítására; Bátorítja a hallgatót külső segítség kérésére, ha szükséges; engedi a hallgatót önállóan tanítani a felsőoktatási intézménykövetelményeinek és az iskola belső szabályainak figyelembe vételével, a vezetővel egyeztetve; a hallgató önálló tanítása alatt nem tanít mást, a hallgatók felkészítésével foglalkozik.

- *Iskolavezető (School Principal): teljes iskolára kiterjedő gyakorlat kialakítását ösztönzi; együttműködik a felsőoktatási intézménnyel és a tutorokkal; tájékoztatja a hallgatókat az iskola sajátosságairól a gyakorlat kezdetén; rendszeresen tájékoztatja a felsőoktatási intézményt a gyakorlattal kapcsolatos eseményekről; beosztja a hallgatókat a vezetőtanárokhoz/mentorokhoz, ha szükséges; elérhető a hallgató számára támogatás és tanácsadás céljára, ha szükséges;*
- *Iskolai Irányító Hatóság /fenntartó/ (School Management Authority): iskolai gyakorlatra vonatkozó stratégiát dolgoz ki az intézmény közösséggel együttműködve; ezt megismerteti az iskolai közösséggel, a felsőoktatási intézménnyel és a szülőkkel egyaránt; ellenőrzi a stratégia megvalósítását.*
- *Iskolai közösség (Whole-School Community): elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát, hozzájárul az iskolai gyakorlat stratégiájának megvalósításához; elfogadja a hallgatók nehézségeit az iskolai gyakorlat során; elismeri, hogy a hallgatók által hozott tudás hozzájárul az iskola fejlesztéséhez; elfogadja azokat a szerepeket és feladatokat, melyet az iskola közössége számára az iskolai gyakorlat jelent.*
- *Szülő (Parent): hozzájárul az iskolai gyakorlat stratégiájának fejlesztéséhez; részt vesz az ezzel kapcsolatos kommunikációs folyamatban; elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát az iskola programjában.*

A bemutatott modell következő elemeire hívjuk fel a figyelmet:

- a. Mint az eseteírás mutatja, az alkalmazott modell meghatározó eleme az összes résztvevő feladatainak és hatáskörének pontos definiálása.
- b. A szereplőket tágabb értelemben értelmezi, mint a magyarországi szabályozás: egyrészt egyenrangú szereplőként értelmezi az oktatáspolitikai szereplőket (pl. minisztérium, fenntartó), másrészt szereplőként értelmezi a szülőket.
- c. Az ír szabályozási modell alapvetően a pedagógusképző intézmény által vezetett és az együttműködésen alapuló modellek közti megoldásnak tekinthető, különösen az értékelés vonatkozásában.
- d. A hallgató egyéni támogatásának és fejlesztésének kulcsszereplője a felsőoktatási intézmény által kijelölt tutor, mely egyéni tanulási utak megvalósítását segíti elő.
- e. Definiálja a teljes iskolai közösség feladatait, vagy intézményben értelmezi a gyakorlatot, nemcsak a mentor/vezetőtanár és tanárjelölt feladataira fókuszál.

f. Beállítódásokat, attitűdöket is követelményként határoz meg.

A következőkben röviden összefoglaljuk a Lehrwerkstatt német kísérleti projektet. Azért ezt a kísérletet választottuk, mert jól illusztrálja egyrészt az egy éves gyakorlat támogatását és az ennek során alkalmazható együttműködés kereteit, valamint jó példa a gyakorlat szervezésének kezelésére.

Innováció a gyakorlat megújítására a képzési folyamatban

A gyakorlatokon belüli koherencia további javítására hozta létre a Ludwig Maximilian Egyetem (München) és a Julius Maximilian Egyetem (Würzburg) a Lehrwerkstatt kísérleti projektet. A projektben egy iskolaéven keresztül dolgozik együtt egy mentor (Lehr:mentor) és egy hallgató (Lehr:werker). A közös munka a tanári tevékenységek minden területére kiterjed: közösen vesznek részt a tanórai és tanórán kívüli tevékenységekben, az intézmény életének minden elemében (például értekezletek, fejlesztés, innovációs folyamatok menedzselése, rendezvények stb.) Az egy éves közös munka során a hallgató mind nagyobb részt vállal a mentor munkájából: tanórarészeket tart, rendezvényeket szervez, teljes tanórát tart. A projekt bevezető szakaszában a mentor és a hallgató közös bevezető szemináriumon vesznek részt, emellett a mentorok tevékenységét az egyetem rendszeres továbbképzéssel támogatja. A hallgatói tevékenységekhez folyamatos reflexió kapcsolódik, illetve az egyetemen kísérő szeminárium segíti a hallgató fejlődését. A projektbe bekapcsolódó hallgatók a képzés különböző gyakorlatait összevonva teljesítik.⁸ A projekt kiemelten fontos eleme a hallgató és mentor közti kapcsolat kialakítása, mivel hosszú közös munkára kell felkészülniük. Ennek érdekében a projekt egy „partnerkereső” weboldalt működtet, mely a mentor-jelöltek és tanárjelöltek illeszkedése alapján tesz javaslatokat a párokra.

A projekt következő elemeit emeljük ki:

- a. A gyakorlat során fokozatosan történik meg a hallgató bevezetése a tanári tevékenységekbe, állandó támogatás mellett.
- b. A tevékenységek az iskolai munka teljes spektrumát felölelik.
- c. A képzés egységes szemléleti alapjait közös bevezető szeminárium biztosítja.
- d. A mentorok képzése kapcsolódik a gyakorlathoz.

⁸ <https://www.zfl.fau.de/studium/praktika/praktikum-intensiv/lehr-werkstatt>, http://www.lehrwerkstatt.org/fileadmin/media/Allgemeine_Dateien/20140702_Lehrwerkstatt_Kurzdarstellung.pdf

3.2. Munkaformák, módszerek, eszközök

A gyakorlat támogatása során alkalmazott munkaformákat és eszközöket vizsgálva a következő fő jellegzetességeket állapíthatjuk meg:

- a. Általában a gyakorlat komplex támogatása valósul meg, a támogató anyagok és a támogatási formák az összes érintett szempontjait tekintetbe veszik.
- b. A támogatásban nagy szerepe van az IT alapú megoldásoknak.
- c. A támogatások a hallgatók szempontjából az individualizált formák, egyéni tanulási utak felé mozdulnak el.

A következőkben néhány olyan támogatási formát mutatunk be, melyek a fentebbi megállapításokat igazolják.

1. A gyakorlat támogatása a finn pedagógusképzésben

A finn pedagógusképzésben a gyakorlatok támogatása során hangsúlyozzák a különböző támogatók (supervisor) együttműködésének fontosságát és a támogatók megfelelő felkészítését (Jyrhämä, 2006). A támogatók közé sorolják: a pedagógiai tárgyakat oktatókat, a szakmód-szertant tanító oktatókat, a vezető- illetve mentortanárokat.

A képzések gyakorlati részében különösen hangsúlyozzák a jelölttársak támogató funkcióját. Gyakran tanítanak párban vagy részben párban a jelöltek, a tervezés és a tanítás értékelése is gyakran csoportosan történik.

A támogatásban egyre nagyobb szerepet kapnak az új technológiai eszközök, például online portálok, videokonferencia, felvett órák, előadások.

A támogatók támogatásának érdekében a Helsinki-i Egyetem évente kétszer tart Tanítási gyakorlat szimpóziumot, ahol az egyetemről, gyakorló iskolákból, további önkormányzati iskolákból minden érintettet összehívnak, hogy a terület aktuális fejlesztéseire közösen reflektáljanak (Jyrhämä, 2006).

2. P@RABALE Project: Process Based Assessment through Blended Learning (Svédország) (1988–2005)

A projekt a gyakorlatok formatív értékelésének erősítése, a hallgatók IKT-kompetenciáinak fejlesztése és a gyakorlatokban résztvevők együttműködésének ösztönzése céljából jött létre. A folyamat során a hallgatók a gyakorlat során szerzett tapasztalataik és a gyakorlathoz kapcsolódó didaktikai kurzus összekapcsolásával, a folyamatot lezáró államvizsga követelményeit figyelembe véve fogalmazzák meg és fogalmazzák újra tanulási céljaikat. A kurzus során a hallgatók együttműködését közös WEB 2.0 felületen szervezett tanulási alkalmak segítik, melynek során videokonferenciákat, portfóliót, video-beszámolókat és blogot használnak a kommunikáció támogatására. A mentorok és pedagógusképző oktatók szerepe a reflektív beszélgetések ösztönzése és szakmai támogatása (Hudson, 2008).

A gyakorlat támogatásához biztosított segédanyagok egy része a gyakorlat minden szereplője számára felvilágosítást nyújt a gyakorlat rendszeréről, a végzett tevékenységekről, az értékelés szempontjairól, a jogi keretéről stb. Ezek a komplex anyagok a gyakorlatban érintettek teljes köre számára nyújtanak tájékoztatást (*Stanford, 2013; The Teaching Council, 2013*).

Emellett a képzési programok olyan, a tanulási folyamatot segítő segédanyagokat is kiadnak, melyek inkább a hallgató tanulását támogatják a gyakorlat során. Itt jellemzően a következő tartalmak szerepelnek:

- A gyakorlatról szóló rövid ismertető
- Határidők, feladatok listája
- Kompetenciák lebontása a gyakorlatra
- Gyakorlat során végzett tevékenységek
- Megfigyelési szempontsorok
- Reflexióhoz szempontsorok
- Gyakorlat során szükséges nyilatkozatok sablonjai (pl. (*Kayser, Herpell és Kühne, 2010; Schied, 2013*))

3.2.1. Gyakorlóhelyen alkalmazott támogatási formák

A gyakorlóhelyeken alkalmazott támogatási formákat vizsgálva a következőket állapíthatjuk meg:

- a. A támogatás általában nem kizárólag a hallgató támogatását jelenti, itt is megjelenik a szervezeti keretek esetében már bemutatott komplexitás. A támogatás során fontos szerepet kap a mentorok/vezetőtanárok/ iskola számára nyújtott támogató tevékenységek megjelenése, melyek a képzési program egységességét hivatottak biztosítani.
- b. Támogató személyek csoportjába nem csak a mentor/vezetőtanár tartozik bele: a teljes iskola (ld. előző fejezet) mellett fontos szerepet kapnak a hallgatótársak, a támogatásban és értékelésben egyaránt (*Britton és Anderson, 2010; Conway és mtsai., 2009*)

A hallgatói támogatás egyik formája a peer-coaching. A hallgatók itt háromfős csoportban vesznek részt a tevékenységben és az ehhez kapcsolódó megbeszéléseken, az egyik csoporttag végzi az adott tevékenységet, a másik megfigyel (coach), a harmadik a moderátor. A megbeszélések során a tevékenységet végző hallgató által előre megfogalmazott kérdések, szempontok mentén folyik a megbeszélés, melynek során a coach szerepet betöltő hallgató kérdéseket tesz fel, megosztja tapasztalatait, megfigyeléseit a tevékenységet végző hallgatóval, visszajelzéseket ad számára. A moderátor támogatja a beszélgetést (Britton és Anderson, 2010).

3.2.2. Egyetemi felkészítő és kísérő tárgyak

Az egyetemi felkészítő és kísérő tárgyak kapcsán a következő kérdéseket vizsgáltuk:

- Hogyan történik az egyetemi oktatásban a felkészítés a gyakorlatokra?
- Hogyan épülnek a gyakorlatot kísérő tárgyak a képzés szerkezetébe?
- Mi a tantárgyak célja, tartalma?
- Milyen munkaformákat, módszereket alkalmaznak e kurzusok során?
- Hogyan történik ezek dokumentálása?

Grossman és munkatársai (2009) kutatásukban a segítő szakmákra felkészítő képzésekben folyó gyakorlatok három típusát különböztették meg:

- **Reprezentáció:** ide tartoznak azok a gyakorlattípusok vagy gyakorlatban végzett tevékenységek, melyek a hallgatók számára bemutatják a követendő gyakorlatot. (pl. tanórai megfigyelések, hospitálás, iskolai megfigyelések)
- **Dekompozíció:** olyan tevékenységeket végeznek a hallgatók, melyek a későbbi szakmai tevékenységek meghatározó résztevékenységei (pl. feladattervek, óratervek készítése).
- **Közelítés a gyakorlathoz:** ide tartoznak azok a tevékenységek, melyek során a hallgató támogatott körülmények között későbbi munkája gyakorlati tevékenységeit végzi (mikrotanítás)

- a. A gyakorlati orientáció és a gyakorlatokkal történő szerves összefonódás következtében a gyakorlatot kísérő egyetemi kurzusok esetében is átalakulásról beszélhetünk. Az áttekintés alapján megállapíthatjuk, hogy egyes képzési programok a képzés egyetemi részét teljes egészében vagy jelentős részben a gyakorlatok köré strukturálják (főként az angolszász rendszerekben), más esetekben viszont részben megmaradnak a hagyományos pedagógusképző tárgyak és külön modulokba szerveződnek a gyakorlatkísérő szemináriumok (német modell). A teljes program felépítésében jelentkező eltérésekből következően mást sorolunk gyakorlatkísérő tárgy kategóriába a két típusban: az első esetben az egyetemi tanárképzési tárgyak egésze vagy jelentős része ide sorolható, a másodikban viszont bizonyos, a gyakorlati modulban szereplő kurzusok (*Korthagen*, 2010; *McDonald, Kazemi és Kavanagh*, 2013).
- b. Egyre erősödő trend a tanárképzési kurrikulumokban a **gyakorlat köré szerveződés**: ez együtt jár az alapozó tárgyak (pedagógia, pszichológia, szakmódszertan) tanterven belüli helyének átrendezésével. E tárgyak egyre több programban a gyakorlatokkal párhuzamosan, azokkal egy időben és tartalmilag összekapcsolódva jelennek meg a tantervi hálóban (*NCATE*, 2010).
- c. Mindkét modellben meghatározó a **reflexió** szerepe, a reflexióra felkészítés és a reflektív folyamatra építés. A reflektivitás a magyarországi tanárképzésben is meghatározó szerepet kap, ezért ennek elméleti kereteit nem tárgyaljuk (ld. pl. *Korthagen*, 2010; *Szivák*, 2010).

- d. Mind a tevékenységeket, mind az értékelést tekintve meghatározó trend az ***IT alkalmazása a támogatásban és értékelésben***. Ezen belül kiemelten fontos szerepet játszik a videofelvételekkel segített reflexió (*Christ, Arya és Chiu, 2012; Smith és mtsai., 2013*).

4. Hallgatók a gyakorlatban

4.1. Belépő hallgatók

A vizsgált kérdések a következők:

- Kik jelentkezhetnek a gyakorlatra?
- Melyek az előfeltételek, ezt hogyan kell bizonyítani?

A vizsgált képzési programok alapján a következő megállapításokat fogalmazhatjuk meg:

- a. A belépő hallgatókra vonatkozó előfeltételek kapcsán is érvényesül az egyetemi kísérő tárgyak esetében már tárgyalt kettősség: azokban a modellekben, melyek követő képzést alkalmaznak, más feltételei vannak a belépésnek, mint a párhuzamos képzést működtető modellekben (pl. *7.1 melléklet*).
- b. Az egyes gyakorlattípusok esetében eltérőek a belépés feltételei, a gyakorlatok eltérő funkcióból következően.
- c. A követő képzések esetében a hallgatók előzetes, tananyagra vonatkozó ismereteinek, képességeinek vizsgálata (általában sztenderdizált vizsgával) a gyakorlati tevékenységeken belül az önálló tanítás megvalósításának feltétele (*Darling-Hammond, 2006*).
- d. A tantárgyi vizsga, mint előfeltétel esetében az előzetes értékelés a szakos tanári kompetenciákra épül.
- e. Többnyelvű képzések és soknyelvű országok esetében megjelenik a nyelvi alapvizsga, mint a belépés feltétele.
- f. Az egészségügyi feltételeket részletesen szabályozzák a gyakorlatokba belépéshez kötődően.

4.2. A gyakorlat során a hallgatók által végzett tevékenységek

A vizsgált kérdések a következők voltak:

- Milyen tevékenységeket végeznek a hallgatók a gyakorlat során, milyen arányban?
- Ezek megválasztásban mennyire van szabadságuk az egyéni fejlődésükhöz kötődően?

A tevékenységek vonatkozásában a következő általános tendenciákat állapíthatjuk meg:

- a. A hagyományos gyakorlathoz kapcsolódó tevékenység, a hallgató által végzett tanítás esetében a fokozatosság, a részelemekre bontás általános törekvése a képzéseknek. A mentor/vezetőtanár megfigyelése és a saját tanári tevékenység közé számos közbülső lépcső épül be, ezek közül meghatározó az órák egyes részelemeinek megtartása, az egy tanulóval végzett egyéni foglalkozás és a team-teaching (hallgatótárrsal vagy vezetőtanárral/mentorral közösen), illetve e formák kombinációja.
- b. A hallgatói tevékenységek választhatósága egyensúlyt kíván megteremteni a tanulói érdekek és szükségletek, az iskolai és felsőoktatási szabályzatokban meghatározott keretek és a hallgató önállósága, innovációra ösztönzése között.
- c. A tevékenységek köre jelentősen bővül: nagy szerepet kapnak benne a teljes iskolai munka elemei (pl. értekezletek, megbeszélések, fejlesztésekbe bekapcsolódás) (Périsset és Lehmann, 2010; Ulrike Weyland és Wittmann, 2010).
- d. A tevékenységek folyamatában mindvégig jelen vannak a támogatás különböző formái.
- e. A hallgatótársak, mint támogató személyek szerepe jól definiált, a képzés minden szakaszában megjelenik.
- f. A gyakorlatok teljes spektrumában megjelenik a kutatásalapúság, a kutató tanári tevékenységekre történő felkészítés. A kutatások esetében domináns az akciókutatás-jellegű vizsgálatok ösztönzése.
- g. A tevékenységek aránya és ezek meghatározottsága az egyes képzések között eltéréseket mutat: általános tendenciaként elmondható, hogy a teljesen önálló tanítás a képzés végén jelenik meg.

A következő példák az egyes gyakorlattípusok során végzett tevékenységeket mutatják meg: először egy bevezető, pályaorientációt segítő gyakorlatot mutatunk be, majd egy képzés közepén elhelyezkedő gyakorlati félévet, végül egy két féléves képzés teljes gyakorlati rendszerét.

Eingangspraktikum Jénai Egyetem

A képzést megelőzően, vagy a képzés első félévében végzett bevezető, pályaorientációt segítő gyakorlat elvégzéséhez a következő tevékenységeket és gyakorlati terepeket javasolja az egyetem: pl. tanórán kívüli iskola tevékenységek, táborok, gyerekekkel-diákokkal foglalkozó egyesületekben végzett munka, óvodai tevékenység, gyermekkorházakban önkéntesség.

A hallgatónak a tevékenységet dokumentálnia és elemeznie kell, a következő kérdésekre fókuszálva:

- Milyen tevékenységeket végzett?
- Milyen intézményt látogatott?
- Milyen tanulókkal/gyerekekkel dolgozott?
- Mi volt tevékenysége célja?
- Mit tanult leendő tanárként az itt szerzett tapasztalatokból?

Ezt a dokumentációt ajánlott elvinni a felvételi beszélgetésre, de nem kötelező.

Praxissemester Jénai Egyetem

A féléves összefüggő gyakorlat során egy intézményben 2–3 hallgató közösen dolgozik. A csoportalkotás szempontja, hogy legalább egy közös szakjuk legyen. A gyakorlat során mindvégig csoportban dolgoznak, a tanítások egy csoporttag tanít, a második és harmadik csoporttag megfigyeléseket végez.

A gyakorlat értékelése a következőképpen történik: a hallgató portfóliót készít, ehhez kapcsolódóan írásban értékeli az iskola vezetése vagy az iskolában erre megbízott személy. Sikertelen gyakorlat esetén a hallgatóval a tanárképzési bizottság tanácsadó beszélgetést végez.

Éves gyakorlat a Stanford Egyetemen

A képzés egy éves, a gyakorlatok és az elméleti képzés párhuzamosan zajlik. A tanév során a hallgatók fokozatosan kapcsolódnak be a tanár iskola munkájába, a következő tevékenységterületeken:

- tervezés
- óravezetés
- értékelés
- kapcsolattartás szülőkkel

A feladatok során fokozatos önállóságot kapnak, melynek lépéseit a mentorral és a szupervizorral egyeztetik. A gyakorlat minimum 5 nap önálló tanítási alkalommal zárul. A gyakorlat helyszínei olyan innovatív iskolák, amelyek az egyetem által támogatott fejlesztési projekteken is részt vesznek. Év közben lehetséges az intézmény váltása, melyet az egyetem szabályoz.

A gyakorlat során a hallgatót minimum három alkalommal meglátogatja az egyetemi szupervizor és értékeli a fejlődését. A képzés egy hónapos nyári intenzív gyakorlattal zárul, melynek során a hallgatók egy iskolában vesznek részt gyakorlaton és ehhez kapcsolódnak az elméleti tárgyak.

5. A gyakorlatok értékelése

A gyakorlatok értékelésére alkalmazott megoldásokat a következő kérdések mentén vizsgáltuk:

- Milyen eszközöket használnak az értékeléshez?
- Ki értékeli?
- Melyek az értékelés kritériumai?
- Milyen formában jelennek meg az értékelésben a tanári kompetenciák (maguknak a kompetenciáknak az értelmezése, esetleg röviden tartalma)?
- Hogyan viszonyul az értékelés a képzést záró értékeléshez? Esetleg a folyamatos szakmai fejlődéshez (CPD)?

A gyakorlatok értékelésére általában hatnak azok a felsőoktatás-pedagógiai trendek, melyek az értékelés vonatkozásában kimutathatóak. Ezek közül meghatározó az értékelés általános elmozdulása a megszerzett ismeretek vizsgákon történő értékelésétől a kontextusba helyezett, komplex és a megszerzett kompetenciákat vizsgáló értékelési formák felé, mint például a képzést záró portfólió, tanulási napló, reflektív napló (Gordon és mtsai., 2009).

Az értékelés konstruktív folyamatként történő értelmezése esetében a következő három célt különböztethetjük meg:

- elszámoltathatóság céljából végzett értékelés
- fejlesztési céllal végzett értékelés
- értékelés, mint új tudásteremtés

(Hudson, 2008. 356.).

A gyakorlatok esetében mindhárom cél megjelenhet az egyes pedagógusképzésekben, azonban általában elmondható, hogy az elszámoltathatóság érdekében végzett, inkább szummatív megoldásokat tartalmazó értékelési formák azokban a képzési formákban jelennek meg, ahol a képzés idejének rövidege miatt nincs lehetőség az időigényesebb, bár a hallgatók fejlődését jobban támogató értékelési formák alkalmazására.

A gyakorlatok értékelése esetében a diagnosztikus, formatív és szummatív értékelés kapcsán egyaránt változási tendenciák mutatkoznak:

- a. A hosszabb, összefüggő gyakorlat esetében megjelennek diagnosztikus értékelési formák. Ebben meghatározó a sztenderdek szerepe.
- b. Megjelennek olyan megoldások (pl. *Melléklet 7.3; 7.4*), melyek a sztenderdeknek adott szintjének történő megfelelés a gyakorlatba történő belépés feltétele, ennek érdekében meghatározzák a sztenderdek minimum-szintjét a képzés egyes szakaszaira vonatkozóan (Bosse, 2011).
- c. Azokban a képzésekben, amelyek tanári sztenderdekkel rendelkező országokban zajlanak, a képzés sztenderdjei ezekhez illeszkednek, de meghatározzák a szakmai fejlődés során elérendő szinteket.
- d. Az értékelés során általános tendencia a kritériumok előzetes, részletes meghatározása (pl. *Melléklet 7.1*).
- e. A belépés feltételeként megjelennek egyes képzési modellekben a megelőző szakaszt lezáró, szummatív értékelési megoldások. Ennek a formának jelentős szerepe van az alternatív képzési utakat, rövid tanulási utakat lehetővé tevő rendszerekben, illetve a követő képzésben (pl. *Melléklet 7.1*). A gyakorlatot megelőző, főként az ismeretek szintjét értékelő vizsgák funkciója, hogy biztosítsa az eltérő képzési utakból érkező hallgatók tanítás tartalmaival kapcsolatos ismereteinek egységes elsajátítását.
- f. A gyakorlatok értékelésében általános tendencia a formatív jelleg erősítése. Ennek domináns eszköze a képzést záró portfólió. Emellett megjelennek olyan kisebb értékelési egységek is, (például tanulási napló, blog) melyek a formatív jelleget, tehát

- a javíthatóságot és a hosszabb tanulási szakasz produktumainak vizsgálatát erősítik (Hudson, 2008; Weiland, Hudson és Amador, 2014).
- g. Az értékelésben az IT-alkalmazások hatására megjelennek olyan kollaboratív, formatív vagy a tudásteremtés céljából végzett értékelést szolgáló megoldások, mely a résztvevők közötti együttműködést is támogatják (Zeichner, 2010).
- h. A szummatív értékelés vonatkozásában általános tendencia az értékelésben a megfelelőség vizsgálata, azaz osztályzattal történő értékelés helyett a „megfelelt-nem felelt meg”, vagy a „megfelelt-fejlesztésre szorul-nem felelt meg” kategóriák alkalmazása. Ez jellemzi a gyakorlatkísérő tárgyak értékelését is.

Finnországban a gyakorlatok értékelésében a központi cél a jelöltek szakmai fejlődésének támogatása, így az értékelési kritériumok erőteljesen építenek a jelöltek saját szakmai céljaira, fejlődésük megfigyelésére, a kapott visszajelzésekre és a saját pedagógiai gondolkodás értékelésére. A Jyväskyläi Egyetem tanárképzésében az értékelés során figyelembe veszik:

- *A nevelési-oktatási, tantárgy-pedagógiai elméletek megértését, alkalmazását a gyakorlatban*
- *A tanulókkal, társakkal és tanárokkal folytatott interakciókat*
- *A saját tanítási filozófia megalkotását*
- *A kutató megközelítést.*

A finn egyetemeken a hallgatók a képzés elején oktatói támogatással készítenek egy személyes fejlődési tervet, mely a tudatos célkitűzést, a saját tanuláért való felelősségvállalást, az önismeretet erősíti. A finn pedagógusképzésekben általában a gyakorlatok kezdetekor is a jelöltek saját szakmai célokat fogalmaznak meg, melyek később az értékelésben is szerepet játszanak (Jyrhämä, 2006).

A gyakorlatok értékelés általában kétfokú skálán történik: sikeres – nem sikeres (pass – fail). A Helsinki-i Egyetem tanítóképzésén háromfokozatú skálát hoztak létre: sikeres, kiegészítésre szorul, nem sikerült. A kiegészítésre szorul kategóriát, akkor adják, ha a jelölt vagy a saját maga által kitűzött célokat nem érte el, vagy ha a gyakorlat feladatait nem végezte el maradéktalanul (Jyrhämä, 2006).

6. Összegzés

Az áttekintés alapján megállapítható, hogy a pedagógusképzésben általános globális tendencia a gyakorlat időtartamának és jelentőségének növekedése a képzésben. A gyakorlatok szerkezete és struktúrája a követő és párhuzamos képzési szerkezetben eltérő szerkezetet mutat, azonban szemléleti kereteiket tekintve az eltérő szerkezeti felépítésű képzések is azonos irányokat követnek. A gyakorlatok a kurrikulumokba különböző struktúrában épülnek be, azonban meghatározó törekvés a gyakorlat egyidejűsége és kapcsolódása az elméleti

tárgyakhoz. A párhuzamos képzések esetében (a képzés időtartamának hosszából következően) megjelenik a pályaorientációs gyakorlat. A gyakorlatok kialakításában fontos szerepet játszanak a sztenderdek, mint a tevékenységek meghatározása, mind az értékelés során.

A gyakorlatok elmozdulnak a tanításról a teljes iskolai működésbe történő bekapcsolódás felé. A tevékenységekre a fokozatos egymásra épülés, a hallgató szükségleteihez igazodó tanulási utak kialakítására törekvés. A pedagógusok feladatainak átalakulásából következő tevékenységekre felkészítő elemek (pl. kutatás, innováció) megjelennek a gyakorlatban is.

A gyakorlatok támogatása komplex rendszerben valósul meg, melyben a felsőoktatási intézmény és a közoktatási intézmény közt különböző együttműködési formák jönnek létre. Az együttműködés során kiemelkedően fontos a résztvevők közti partnerségi viszonyok kialakulásának támogatása. A gyakorlatot támogató intézmények közti kapcsolódás összefonódik a kutatással és fejlesztéssel, a partnerség gyakran ezen alapul. A gyakorlat támogatásában új szereplők jelennek meg, például a tutor vagy szupervizor.

Az értékelésben meghatározó a sztenderdek szerepe, azokban a képzésekben, ahol országos tanári sztenderdek is vannak, ehhez igazodnak a tanárképzési sztenderdek is. Ahol alkalmaznak sztenderdeket, ott ezek szerepe a gyakorlatok értékelésének minden területén megjelenik. Emellett domináns trend az értékelés elmozdulása a formatív megoldások felé, mely a jelölt fejlődését segítő értékelési formákban jelenik meg.

Előzetes ajánlások

Oktatáspolitikai ajánlások:

1. Az iskolai gyakorlatok szabályozása a jelenlegi magyarországi pedagógusképzésben az elméleti tárgyakat követő gyakorlat irányába befolyásolja a képzést. Javasoljuk a gyakorlatok szabályozási kereteinek átalakítását, olyan gyakorlati elemek szabályozási kereteinek megteremtését, mely a képzés teljes spektrumában lehetővé teszi a különböző gyakorlati formák megjelenését. (3.5. a; 3.5. b). Ezzel párhuzamosan javasoljuk a gyakorlatok képzési rendszerben történő átgondolását, valamint egymáshoz való viszonyuk értelmezését.
2. Ezen belül javasoljuk a képzés elején a pályaorientációt segítő gyakorlatok szabályozási kereteinek megteremtését. (3.5. c)
3. A sztenderdek esetében javasoljuk országos egyeztetést követően a képzés szintjeire lebontott sztenderdek meghatározását. (6. a–c)
4. A jelenlegi az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat esetében („gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat”)⁹ a támogató tevékenységek részletes szabályozása és finanszírozása hiányzik. Javasolt ennek kidolgozása. (4.1. a–f)

⁹ 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez 2.2.

5. Javasolt a gyakorlatok során a felsőoktatási intézmény oktatója (szupervízor, tutor) feladatkörének meghatározása és az ehhez szükséges speciális finanszírozási keretek biztosítása. Ennek érdekében javasolt a felsőoktatási törvényben jelenleg meghatározott konzultáció, ment tevékenység (Ftv 14.26§) bővítése törvényi kereteinek megteremtése a pedagógusjelölt hallgatók hatékonyabb támogatásának érdekében. (4.1. g)

Ajánlás a felsőoktatási intézmények számára:

1. A képzés során fontos a szintek meghatározása, az egymásra épülés, mely a gyakorlatok során is kiemelt jelentőséget kap. Érdemes ehhez a gyakorlat céljait, a fejlesztendő kompetenciaterületeket az elérni kívánt fejlesztési szinteket is definiálva, egymásra épülve meghatározni. (3.5. c)
2. A gyakorlat során ajánlott elkerülni a jelölt egyedül végzett tevékenységeit, és minél több támogatott (mentor vagy tanuló társ által megfigyelt) tevékenységet javasolt végezni. Ennek további segítéséhez az adott tevékenységhez szorosan kapcsolódó megbeszélés szervezése szükséges. (5.2. b)
3. A tanári pályára felkészítő gyakorlatok során a jelölt tevékenységeit minél tágabban, a tanári tevékenységek teljes spektrumát felölelve célszerű megszervezni. (5.2. c)
4. A szervezeti kereteket vizsgálva érdemes a felelőségeket, hatásköröket minél jobban megosztani a képzés résztvevői között, ezzel is ösztönözve az együttműködést. Ez a képzés egységes szemlélete kialakulásának feltétele. (4.1. a)
5. Javasoljuk a gyakorlat szereplői számára olyan egységes tájékoztató anyag kidolgozása, mely a résztvevők tevékenységeit, jogait és kötelességeit részletekbe menően szabályozza.
6. Javasoljuk a tájékoztatás, kapcsolattartás IT-támogatása kidolgozását. (4.2. b, 6. g)
7. Javasoljuk, hogy a gyakorlatba minden esetben épüljenek be a követelmények szintjén a jelölt kutatási tevékenységei. Itt az akciókutatás-jellegű vizsgálatok megvalósítása javasolt, erre az egyetemi képzésben szükséges felkészíteni a hallgatókat. (4.1. b)
8. Javasoljuk az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat mellé szupervíziós rendszer kifejlesztését, mely egyéni tanácsadásra is lehetőséget ad. (4.1. f)
9. Javasoljuk a hallgató társak által a gyakorlat során nyújtott lehetséges támogatási formák részletes vizsgálatát és megoldási alternatívák kidolgozását. (5.2. e)
10. Javasoljuk, hogy a tanítási gyakorlatért felelős szervezeti egység teremtesse meg annak feltételeit, hogy a jelölt videofelvételeket készíthessen saját tanításáról a gyakorlóiskolában. Ennek személyiségi jogi feltételeit érdemes áttekinteni és szabályozni. (6. g)
11. Szükségesnek látjuk értelmezni a gyakorlatok egyes szereplőinek nézőpontjából a gyakorlatok szerepét, hogy ezen keresztül megfogalmazhatóbbá váljanak az előnyök, felelősségi körök.

7. Mellékletek

7.1. Megfigyelési szempontok a Brigtoni Egyetem gyakorlatán az önálló tanítás értékeléséhez

1. szint	2. szint	3. szint (szükséges fejlődés a 2. szint eléréséhez)
A tanárjelölt folyamatosan magas elvárásokat támaszt az összes tanuló felé Tantárgyának tudástartalmait kiválóan ismeri. E tudására támaszkodva gondosan tervez, kihívást jelentő feladatok elé állítja a tanulókat, a feladatok a tanulók előzetes ismereteinek, képességeinek, megértési szintjének alapos, rendszeres értékelésén alapulnak. Jól megalapozott, gyakran kreatív oktatási stratégiákat alkalmaz, összekapcsolva a jól irányított, időben történő támogatással és beavatkozással, pontosan igazodik a tanulók egyéni szükségleteihez. Ennek következtében a tanulók kiemelkedően magas színvonalon tanulnak. Lelkesen, elkötelezetten vesz részt az oktatásban. Tanári tevékenységének köszönhetően a tanulók rugalmasan, magabiztosan és önállóan végzik feladataikat.	A tanárjelölt magas elvárásokat támaszt a tanulók felé. A tanárjelölt megfelelő szaktárgyi tudásának felhasználásával, a tanulók előzetes ismereteinek, képességeinek, megértési szintjének megfelelő vizsgálatára alapozva hatékonyan tervez, a feladatok nehézsége a tanulók szintjéhez igazodik. Hatékony oktatási stratégiákat használ, melyek – a megfelelően célzott támogatással és beavatkozással együtt – igazodnak a tanulók többségének szükségleteihez, melynek következtében a tanulók megfelelő szinten tanulnak. A tanulók többségét motiválja, lelkesíti. Tanári tevékenységének köszönhetően a tanulók többsége rugalmasan, magabiztosan és önállóan végzi feladatát.	A tanárjelölt által támasztott elvárások nem alkalmasak arra, hogy a tanulók többségét fejlődésre ösztönözze. A tanárjelölt szaktárgyi tudása nem megfelelő. Figyel a tanulók előzetes tanulási folyamatainak megismerésére, azonban ez nem elég alapos, amelynek eredményeképpen a tanulók számára tervezett feladatok szükségtelen ismétléseket tartalmaznak, nem követelnek erőfeszítéseket, vagy túl nehezek, ezáltal a tanulók frusztrálttá és motiválatlanná válnak. (Az oktatási stratégiák biztosítják, hogy a tanulók bekapcsolódjanak az oktatási folyamatba, a tanulók tanulási szükségleteihez igazodik. A tanítási tartalmi követelményekről illetve a tartalmakról tudása megfelelő, képes ezeket a tanulók számára is alkalmas, érthető módon közvetíteni.)

Rendszeresen és hatékonyan ellenőrzi, értik-e a tanulók a tanultakat, előre tervezi a szükséges beavatkozásokat, ez a tanulás minőségére magas szinten hat. Kitűnően kezeli az időt, rendszeresen lehetőséget biztosít az alapképességek fejlődéséhez (beleértve a nyelvi és matematikai képességeket, amennyiben releváns) A tanulási folyamatot kiemelkedően támogató házi feladatokat (amennyiben releváns) ad. Konstruktív visszajelzéseket ad a tanulónak saját tanulási folyamatairól és előrehaladásuktól, mely segíti a tanulási folyamat tudatos fejlődését és a tanulókat fejlődésre ösztönzi.	Alaposan megfigyel, megfelelő kérdéseket tesz fel a tanulócsoportoknak vagy egyes tanulóknak az oktatási folyamat során, annak érdekében, hogy a feladatokat és a magyarázatokat az eredményes tanulás érdekében a szükséges mértékben átalakítsa. Következetesen fejleszti a tanulók ismereteit, fejleszti képességeit. Lehetőséget biztosít az alapképességek fejlődéséhez. (beleértve a nyelvi és matematikai képességeket, amennyiben releváns) Megfelelő házi feladatokat ad (amennyiben releváns), melyek segítik a tanulók tanulását. Rendszeresen értékeli a tanulók fejlődését, visszajelzést ad a tanulási folyamatban történő haladásról.	A tanárjelölt az oktatási folyamat során megfigyeli a tanulókat, érzékeli az alapvető tanulói tévedéseket, az oktatási folyamat során ezeket kezelni próbálja. Ez általában sikeres, azonban esetenként nem időben történik, vagy akadályozza néhány tanuló tanulását. Nem biztosít következetesen lehetőséget az alapképességek fejlődéséhez. (beleértve a nyelvi és matematikai képességeket, amennyiben releváns) (A tanárjelölt alaposan megtervezi és megvalósítja a tanórán a tanulást támogató folyamatokat és a kapcsolódó házi feladatokat, melyek elősegítik a tanulók eredményes tanulását, beleértve a speciális szükségletű tanulókat) (A tanulókat megfelelően tájékoztatja fejlődésükről és az ehhez szükséges további fejlődési útról. Erről időben, megfelelő formában dialógust kezdeményez. Ezzel biztosítja a tanulók többségének motivációját a tanulásra és fejlődésre)
--	--	---

7.2. Előfeltételek a Stanford Egyetem gyakorlatához

Követelmény	Hogyan teljesíthető	Mikor teljesíthető
Szaktárgyi tartalmak ismeretének bizonyítása	CSET (California Subject Examination for Teachers) vagy szaktárgyi tanításra felkészítő program elvégzése	STEP (Stanford Teacher Education Program júniusi kezdéséhez a CSET szubtesztjei minimum felének teljesítése a tanított tantárgyból az önálló tanítás megkezdéséhez A CSET összes tesztjének teljesítése vagy a szaktárgyi tanításra felkészítő program 100 %-ának teljesítése
Kulcskompetenciák: olvasási, írási és számolási kompetencia-követelmények teljesítésének igazolása	CBEST (California Basic Educational Skills Test) teljesítése	Kaliforniai lakosok: a STEP megkezdése előtt teljesíteni kell Nem kaliforniai lakosok: amennyiben más államból rendelkeznek BEST-vizsgával, validáltatniuk kell
Tanítási engedély	SB2042 sztenderdekben szereplő követelmények teljesítése	Összes STEP kurzus sikeres teljesítése és megfelelő gyakorlati helyszínnel rendelkezés
Egészségügy	Rendelkezik elsősegély-vizsgával (CPR)	Januárig
Egyesült Államok Alkotmánya vizsga	Legalább két szemeszternyi sikeresen befejezett kurzussal rendelkezik az Egyesült Államok Alkotmányának alapelvei témában	Januárig
Egészségügyi követelmények	Rendelkezik a szükséges egészségügyi igazolásokkal	Nyári iskolai gyakorlat megkezdése előtt

7.3. A Berliini Egyetem által meghatározott személyes- és szociális kompetenciák a hosszú tanítási gyakorlathoz (Vorbereitungsdienst)

Terület	Személyes és szociális kompetenciák (a tanárjelölt képes...)	Indikátorok (Megfigyelési szempontok)
Kommunikáció	Tanárszerepéhez illeszkedően képes kommunikációs kapcsolatba lépni (Kapcsolatfelvétel)	• kommunikációs kapcsolatba lép • megfelelő távolságot tart • beszél önmagáról • metakommunikációja és verbális kommunikációja figyelmet tükröz
	Képes a helyzeteket érzékelni (Érzékelés, észlelés)	• képes a tanulók tanulás szempontjából releváns viselkedését megfigyelni, meghatározni és értékelni • reagál a tanulók viselkedésére
	Képes szóban pontosan és a helyzetnek megfelelően kifejezni magát (Szóbeli kifejezőképesség)	• pontosan, folyamatosan beszél • beszédtempója, hangszíne megfelelő • metakommunikációja hatékony • pontosan fogalmaz • logikusan és meggyőzően érvel
	Képes írásban pontosan és a helyzetnek megfelelően kifejezni magát (Írásbeli kifejezőképesség)	• Érthetően, a helyzethez és a befogadóhoz igazodva ír • A tartalomhoz illeszkedően építi fel a szöveget • Nincsenek helyesírási hibái
Együttműködés	Közös feladat- és felelősségvállalás (Felelősségvállalás)	• Ösztönzi az ötleteket, gondolkodást • Bekapcsolódik a tevékenységekbe • Szerepéből és feladataiból eredő felelősséget vállal
	Megbízható együttműködés (Megbízhatóság)	• megbeszélteket betartja • viselkedése és döntései transzparenssek • feladatait gondosan, a minőségre figyelve végzi el
	Céltudatos feladatvégzés (Feladatorientáltság)	• magas szintű elvárásokat állít • feladatait célorientáltan végzi • cselekvési helyzetekben döntésképes, hozzájárul a döntésekhez • nem riad vissza a feladatok során mutatkozó nehézségektől

7.4. Gyakorlatra lebontott sztenderdek Kalifornia Államban (történelem és társadalomtudomány tantárgy)

(http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Rubrics#Rubrics)

("Performance Assessment for California Teachers – Supporting Documents for
Candidates," 2013/14)

TERVEZÉS EHI:		MEGALAPOZÁS A tervezet hogyan támogatja a tanulók megfelelő érvelési képességének fejlődését a társadalomtudomány/történelem tantárgyban? (TPEs 1,4,9)	
1. szint	2. szint	3. szint	4. szint
A sztenderdek, tanulási célok, feladatok, értékelés célja nem világos, illetve céljai szűk-körűek (pl. kizárólag a tényekre fókuszál, vagy a tervezett tevékenységek nem ösztönzik a tanulók érvelési képességeinek fejlődését).	A sztenderdek, tanulási célok, feladatok, értékelés célja világos, de szűk körű. A célok lehetőséget nyújtanak a tanulóknak arra, hogy a tényeket és elméleteket a történelem és társadalmi ismeretek témáinak értelmezése során alkalmazzák.	A tanulási folyamat során tervezett feladatok vagy az értékelési feladatok egyaránt a történelem és társadalmi ismeretek tanulásának többdimenziós jelle- gére fókuszálnak, azáltal, hogy kapcsolatot alakítanak ki a tények, elméletek, magyarázatok és vélemények között. A feladatok egymásra épülése segíti a tanulókat a tanított tartalmak megértésében.	A tanulási folyamat során tervezett feladatok és az értékelési feladatok egyaránt a történelem és társadalmi ismeretek tanulásának többdimenziós jelle- gére fókuszálnak, azáltal, hogy kapcsolatot alakítanak ki a tények, elméletek, magyarázatok és vélemények között. A feladatok egymásra épülése segíti a tanulókat a tanított tartalmak mély megértésében.

TERVEZÉS EH2:		TUDÁSTARTALMAK HOZZÁFÉRHETŐSÉGÉNEK BIZTOSÍTÁSA Hogyan biztosítja a tervezés a tanulók tantervi tudástartalmakhoz történő hozzáférését? (TPEs 1,4,5,6,7,8,9)	
1. szint	2. szint	3. szint	4. szint
A tervezet a tanulók olyan tapasztalataira (kulturális, nyelvi, gazdasági), érdeklődésére, előzetes tudására (iskolai vagy iskolán kívüli) épít, amely nincs kapcsolatban a tantervi tartalmakkal vagy olyan jelentős tartalmi tévedések vannak a tervezetben, amely a tanulók téves koncepcióinak kialakulásához vezethet.	A tervezet épít a tanulók előzetes tapasztalataira, érdeklődésére vagy előzetes tudására, annak érdekében, hogy a tanulókat támogassa a tanulásban. A feladatok megvalósításának tervezése során kitér arra, milyen támogatást (Például tervezett csoportalakítás, a tanulói megértés folyamatos vizsgálata a csoportos tevékenységek során, egyes tanulók tudatosan tervezett ellenőrzése.) tervez azon tanulók számára, akiknek általában nehézségei mutatkoznak a tantárgy tanulásában.	A tervezet épít a tanulók előzetes tapasztalataira, érdeklődésére és előzetes tudására, annak érdekében, hogy a tanulókat támogassa a tanulásban. A tervezet tartalmazza a tanulás támogatásának tervezését vagy más, strukturált, tanulást segítő tevékenységet (Tartalmi differenciálás a közvetítés módjában: elsődleges források vagy történelmi/társadalomtudományi adatok interpretálásának modellezése; grafikus szervezők, táblázatok, példák biztosítása.) különböző szintű tanulási célok/sztenderdek elérésének biztosítása érdekében.	A 3. szint minden eleme, valamint: A tervezet megfelelő szinten integrált szervezési stratégiákat tartalmaz, melyek a tanulók eltérő tanulási szükségleteihez igazodnak

Felhasznált irodalom

- Bizottság, E. (2012): Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasburg.
- Bosse, D. (2011): Kompetenzorientiert ausgerichtete Praxisphasen in der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 22(43), 93–98.
- Britton, L. és Anderson, K. H. (2010): Peer coaching and pre-service teachers: Examining an underutilised concept. *Teaching and Teacher Education*, 26(2), 306–314.
- Christ, T., Arya, P. és Chiu, M. M. (2012): Collaborative Peer Video Analysis: Insights About Literacy Assessment and Instruction. *Journal of Literacy Research*, 44(2), 171–199. doi: Doi 10.1177/1086296x12440429
- Cohran-Smith, M. (2010): A tanárok élethosszig tartó tanulása: a gyakorló pedagógusok kutatómunkájának döntő szerepe. *Pedagógusképzés*, 4. 45–64.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath és A., Hall, K. (2009): Learning to Teach. Teaching Council, Cork.
- Darling-Hammond, L. (2002): Evaluating Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 3–15.
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1–15.
- Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis és S., McNamara, O. (2006): Partnership in English initial teacher education: changing times, changing definitions. Evidence from the Teacher Training Agency's National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37(1), 32–45.
- Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper és D., Wisniewski, J. (2009): Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners *Analysis of Education*. CASE – Center for Social and Economic Research, Warsaw.
- Grossmann, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. és Williamson, P. (2009): Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100.
- Gröschner, A. és Schmitt, C. (2010): Wirkt, was wir bewegen? – Ansätze zur Untersuchung der Qualität universitärer Praxisphasen im Kontext der Reform der Lehrerbildung. *Erziehungswissenschaft*, 40(21), 89–97.
- Harford, J., MacRuairc, G. és McCartan, D. (2009): Lights, Camera, Reflection: Using Peer Video to Promote Reflective Dialogue among Student Teachers. from <http://scotens.org/docs/2009-developing%20reflective%20skills.pdf>
- Herlt, S., és Schaarschmidt, U. (2014/08/21/19:35:19). Fit für den Lehrerberuf. from http://www.vbe.de/index.php?eID=tx_nawsecured1 - u=0 - g=0 - t=1408739580 - hash=3dc1d9f0e8e76c9e644f5d5a69cbda702999f6e0 - file=fileadmin/Lehrerstudie/Fragebogen_Fit.pdf

- Hestnes, H. és Grankvist, R. (2013): *Co-operative Partnership in Teacher Education at the Norwegian University of Science and Technology in Trondheim*. Paper presented at the 31th Annual ATEE Conference, Portoroz, Ljubljana. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/645-652.pdf>
- Hudson, B. (2008): Didactical Design Research for Teaching as a Design Profession. In B. Hudson és P. Zgaga (Eds.), *Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions* (345–366). University of Umeå Faculty of Teacher Education, Umea.
- Ingvarson, L. és Rowe, K. (2008): Conceptualising and evaluating teacher quality: substantive and methodological issues. *Australian Journal of Education*, 52, 5–35.
- Jyrhämä, R. (2006): The Function of Practical Studies in Teacher Education. In: Niemi, H. és Jakku-Sihvonen, R. (eds.): *Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators*. Finnish Educational Research Association, Turku, 51–69.
- Kálmán Orsolya (2011): A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire. In: Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 139–162.
- Kayser, J., Herpell, A. és Kühne, J. (2010): *Handbuch Vorbereitungsdiens: Materialien für den reformierten Berliner Vorbereitungsdiens*. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft., Berlin.
- Kopp Erika (2013): Tanulásközpontú programfejlesztés. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 39–56.
- Korthagen, F. (2010): Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Kultusministerkonferenz. (2014): *Lehrerbildung: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (KMK).
- McDonald, M., Kazemi, E. és Kavanagh, S. S. (2013). Core Practices and Pedagogies of Teacher Education: A Call for a Common Language and Collective Activity. *Journal of Teacher Education*, 64(5), 378–386. doi: Doi 10.1177/0022487113493807
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. és Lewin, J. (2010): *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. University Of Glasgow, Glasgow.
- NCATE. (2010): *Transforming Teacher Education Through Clinical Practice: A National Strategy to Prepare Effective Teachers*: National Council for Accreditation of Teacher Education.
- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2005): Megelőzve a Bologna folyamatot – 30 év kutatás alapú tanárképzés Finnországban, *Pedagógusképzés*, 2. 93–111.
- OECD. (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD Publishing, Bruxelles.

- OECD. (2014): *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning* Retrieved from http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/talis-2013-results_9789264196261-en#page1
- Orland-Barak, L. és Yinon, H. (2007): When theory meets practice: What student teachers learn from guided reflection on their own classroom discourse. *Teaching and Teacher Education*, 23, 957–969. doi: DOI 10.1016/j.tate.2006.06.005
- Papp János (1979): Az iskolai gyakorlatok helye és szerepe a tanító- és az általános iskolai tanárképzésben. *Felsőoktatási Szemle*, 28(3), 170–178.
- Performance Assessment for California Teachers – Supporting Documents for Candidates.* (2013/14, 2014/09/05/21:18:34). Retrieved 2014.07.11., from http://www.pacttpa.org/_main/hub.php?pageName=Supporting_Documents_for_Candidates#Rubrics
- Périsset, D. és Lehmann, L. (2010): Forschung über die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Ansichten und Aussichten. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 32(1), 19–31.
- Rutkowski, D., Rutkowski, L., Bélanger, J., Knoll, S., Weatherby, K. és Prusinski, E. (2013): *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013*. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Paris.
- Schied, M. (2013): *Schulpraktische Studien im Rahmen der Lehrerbildung: Konzeptionalisierung und Evaluierung nach dem Gmünder Modell*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn. Available from Open WorldCat.
- Smith, J., Cuthrell, K., Strapleton, J., Covington, V. és Brinkley, J. (2013): *A Model for Improving Clinical Practice: Using Observational Data to Support Clinical Intern Effectiveness*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Stanford, U. (2010, 2014): *Secondary Handbook*. Retrieved from https://gse-step.stanford.edu/sites/default/files/secondary_handbook_sections_1.pdf
- Stanford, U. (2013): *Secondary Handbook* Retrieved from <https://gse-step.stanford.edu/academics/secondary/handbook>
- Stephenson, J. és Ling, L. (2014): *Challenges to teacher education in difficult economic times: international perspectives*. Routledge, London, New York.
- Szivák Judit (Ed.). (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetségfejlesztő Szervezetek Szövetsége.
- Teacher Education Curriculum, Jyväskylä URL: <https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/en/curriculum/curriculum%20pdf/view>
- Terhart, E. (2011): Lehrerbildung: Stichworte zu Organisation, Kultur, Disziplin. *Erziehungswissenschaft*, 43(22), 113–117.
- The Teaching Council. (2013): *Guidlines of School Placement* Retrieved from http://www.ucd.ie/t4cms/Teaching%20Council_School%20Placement%20Guidelines.pdf

- Ure, C. (2009): *Practicum Partnerships: Exploring Models of Practicum Organisation in Teacher Education for a Standards-Based Profession*. The Victorian Council of Deans of Education, Melbourne.
- Weiland, I. S., Hudson, R. A. és Amador, J. M. (2014): Preservice Formative Assessment Interviews: The Development of Competent Questioning. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12(2), 329–352. doi: DOI 10.1007/s10763-013-9402-3
- Weyland, U. (2012): *Expertise zu den Praxisphasen in der Lehrerbildung in Deutschland*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Hamburg.
- Weyland, U. és Wittmann, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung. 1. Phase an hessischen Hochschulen*: Hesseni Tudományos és Művészeti Minisztérium.
- Zeichner, K. (2010): Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99.
- ZLB/LBF: Jenaer Modell der Lehrerbildung. (2014).

Fogalomtár

Fogalom a tanulmányban	Német	Angol
Pedagógusképzés	Lehrerbildung, Lehrerausbildung	Initial Teacher Education vagy Pre-Service Teacher Education: a pedagógusképzés felsőoktatási intézmény által szervezett és vezetett szakasza
felsőoktatási intézmény: felsőfokú pedagógusképző intézmény		Higher Education Institute (HEI)
folyamatos szakmai fejlődés, életpálya: azok a formális és nonformális tanulási formák, melyen az élethosszig tartó tanulás elveit követve a tanárok pályájuk során végighaladnak		Continous Professional Development (CPD)
hallgató: pedagógusképzésben résztvevő hallgató		student teacher, teacher candidate
tutor: hallgató egyéni támogatásában részt vevő egyetemi oktató	Mentor	tutor, supervisor
iskolai gyakorlat	Praktikum: az egyetemi képzésbe épülő gyakorlat	school placement, practicum, clinical work
mentor/vezetőtanár	Vorbereitungsdienst: az egyetemi képzést követő gyakorlat	co-operating teacher. mentor
tanuló: a gyakorlat helyszínén (köznevelési vagy szakképző intézményben) tanuló diák		lerner
team-tanítás: két vagy több tanár vagy hallgató közös tervező, szervező és értékelő tevékenysége, azonos osztályra, tanulócsoporthoz vonatkozóan		team-teaching
párhuzamos képzési modell: a tanári képzés és a szaktárgyi képzés egy képzésbe illeszkedik	team-teaching	concurrent model
követő képzés: a tanári képzés a szaktárgyi képzést követi		consecutive model

1. Bevezetés	149
2. Az osztatlan tanárképzést meghatározó közvetlen környezet	150
2.1. Rendszerszintű változások, a gyakorlatok célja, szerepe, helye a bolognai tanárképzésben	150
2.2. A gyakorlatok átalakuló rendszere – az osztatlan tanárképzés jogi környezete. . .	151
3. Az osztott rendszerű képzés eredményeinek, problémáinak elemzésére vonatkozó szakirodalom, fókuszban a gyakorlatokkal	153
3.1. A gyakorlati képzés reformjának új eleme: a féléves egyéni összefüggő gyakorlat. . .	154
3.2. A szaktárgyi tanítási gyakorlat és a gyakorlóiskolák (változó?) szerepe	157
4. A bolognai rendszerrel, rendszerben végzett hallgatókkal kapcsolatos első kutatási tapasztalatok – a gyakorlatra vonatkozó tanulságok	158
5. Gyakorlat a „gyakorlatban” – hazai fejlesztési modellek, tapasztalatok	160
6. A gyakorlatok funkciója, alapelvei.	161
6.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat	161
6.2. Összefüggő egyéni gyakorlat	161
6.3. Tevékenységek	162
6.3.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat	162
6.3.2. Összefüggő egyéni gyakorlat	163
7. Értékelés	164
7.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat	164
7.2. Összefüggő egyéni gyakorlat.	165
8. Támogatás	166
9. Gyakorlóiskolai, vezetőtanári, mentori tapasztalatok	167
10. Dilemmák, kihívások a gyakorlatokkal kapcsolatban az osztatlan tanárképzésben . . .	168
Felhasznált irodalom.	169

Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén

*Háttér tanulmány
(Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítása)*

1. Bevezetés

Az „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért TÁMOP 4.1.2. B. 2-13/1.- projekt” keretében az osztatlan tanárképzés gyakorlatainak fejlesztését megalapozó kutatásunk egyik részterülete a *hazai tapasztalatok feltárása, az osztatlan tanárképzésen belül megvalósuló szaktárgyi és egyéni összefüggő gyakorlattal kapcsolatban felhalmozódó tapasztalatok elemzése* volt. A Bologna-rendszerű tanárképzésben végzett hallgatókkal kapcsolatos első tapasztalatok igencsak frissek, 2012-ben végeztek először Bologna-rendszer szerint képzett hallgatók, a rendszer új elemét jelentő féléves egyéni összefüggő gyakorlaton pedig először 2011-ben vehettek részt a tanárjelöltek. A bolognai képzés pozitív és negatív tapasztalatokat egyaránt felhalmozott, megítélése mindmáig ellentmondásos, szakértők szerint ezek a tapasztalatok mindaddig felülíródhatnak, amíg a rendszerben végzett hallgatók munkaerő-piaci bevalását valódi tapasztalatok nem mutatják (Horkai, 2011). Mindez azonban nem zárja ki, hogy a tanárképzés újrafogalmazott igényeit a hazai modellek által felhalmozott értékek viszonylatában, azok szerves kapcsolódásának eredményeként értelmezzük. Jelen tanulmány *első részében* a szakirodalmi háttér elemzésére, a gyakorlatok funkciójának, szerepének értelmezésére, felmerülő problémákra, dilemmákra, első kutatási eredmények elemzésére koncentrálnak, *a második részben* a hazai fejlesztési tapasztalatok, gyakorlati modellek tanulságait elemezzük a dokumentumelemzés, kérdőív és interjú módszereivel nyert adatokra támaszkodva.

2. Az osztatlan tanárképzést meghatározó közvetlen környezet

2.1. Rendszerszintű változások, a gyakorlatok célja, szerepe, helye a bolognai tanárképzésben

A tanárképzés területén az elmúlt évtizedben hazánkban is jelentős változások történtek: a tanári képzés egységesen mesterszintre került, átalakultak a képzési tartalom belső arányai, nőtt a pedagógikum és a gyakorlat aránya a képzésen belül. A bolognai tanári MA-val szemben rendre megfogalmazódó leggyakoribb kifogások között – széttöredezett, valójában nem kétszakos, hanem csak „másfél-szakos” tanárokat képez, a kétciklusú képzés szakmailag nem elég koherens – ott találjuk a pedagógiai-pszichológiai modul túlsúlyával szembeni kifogásokat is (*Csernus és Forgács, 2010*), az európai tanárképzés tendenciáinak átfogó elemzésére irányuló kutatások szerint azonban a pedagógikum és gyakorlat arányának növekedése így sem éri el az európai átlagot (*Stéger, 2012*).

A tanárképzési programok fejlesztéséhez kötődően mindig is *kulcskérdés volt az elmélet és gyakorlat kapcsolatának szorosabbá tétele*, aminek hiánya gyakran kritika tárgya volt az utóbbi években. Gyakran megfogalmazódó probléma ennek kapcsán, hogy a tanárképzés tömegesítését nem kísérte a gyakorlóhelyek számának országos növelése, sem pedig a gyakorlatok nemzetközi trendekhez, társadalmi igényekhez való alakítása. Abban mindenki egyetért, hogy a korábban alkalmazott két-, illetve négyhetes iskolai gyakorlatok nem alkalmasak a hallgatók iskolai munkába való teljes beavatására, még a szaktárgyi, tantermi gyakorlat részletes megismerésére sem (*Iker, 2011*). A bolognai reform keretében kialakult tanári mesterszak lényeges újításának tekinthető tehát a képzés végén, valamennyi képzési modul teljesítése után végzendő *féléves* (30 kredit) iskolai gyakorlat, melynek legfontosabb sajátosságai (alapelve), hogy nem gyakorlóiskolákban zajlik, hanem a közoktatás egyéb iskoláiban, a hallgató mentor vezetése mellett dolgozik, akitől folyamatos szakmai támogatást kap, a gyakorlat kötelező és választott feladatokból áll, mely rugalmas feladatszervezés célja, hogy lefedje mindazokat a területeket, amelyek a tanári pálya szempontjából jelentősek. Az összefüggő gyakorlati félév megjelenését kezdetektől a képzési megújulás pozitívumaként értelmezték a szakértők (*Kotschy, 2009, N. Kollár, 2009, Horkai, 2011*), s számos egyéb, a rendszer egészére ható előnyét kiemelték.

A 15/2006 (IV.3.) OM rendelethez tartozó 4. sz. melléklet a következőképpen határozza meg a *szakmai gyakorlat célját és előírt formáit* a tanári MA-hoz kötődően: „A szakmai gyakorlat célja a szakképzettséghez kapcsolódó *gyakorlati ismeretek* (pl. tanórára való felkészülés, óratervezés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek) *megszerzése, a munkahely világával* való ismerkedés (pl. iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében

jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.

A szakmai gyakorlatok *előírt formái*:

- a. *a 30 órás, a pedagóguspálya megismerésére, általános pedagógiai készségek fejlesztésére irányuló gyakorlat*: pályaismereti, gyermek- és önismereti, konfliktuskezelési módszerek, iskolalátogatások, óramegfigyelések és elemzések, mikrotanítás alkotják.
- b. *iskolában vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzett csoportos tanítási gyakorlat*, szakképzettségenként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, óramegbeszéléseket és legalább 15 önállóan megtartott órát/foglalkozást (a hallgató az egyik szakképzettség tanítási gyakorlatát az 5-8., a másikat pedig a 9-12. évfolyamon kell, hogy végezze)
- c. *közoktatási intézményben, felnőttképző intézményben megbízott vezetőtanár és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása alatt végzett, összefüggő, a képzés utolsó félévében folyó egyéni szakmai gyakorlat*, amelynek előfeltétele a tanári mesterképzés (szakdolgozaton kívüli) minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése. A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségenként heti 2–5 óra (max. heti 10 óra) tanítást/foglalkozást, a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátását, a tanítást kísérő szeminárium elvégzését és az adatgyűjtés, tapasztalatgyűjtés szakszerű dokumentálását.

A korábbi 30 órás oktatási és nevelési gyakorlat a pedagógia-pszichológia modul integráns része lesz, a szakterületi (40 kredit) modul keretében van a (min. 3 kredit értékű) 60 órás, vezetőtanár irányításával végzett szakos tanítási gyakorlat. Ez a szerkezet azt is hivatott biztosítani, hogy *Ma szinten a tanári képzés minden eleme (pedagógia-pszichológia és szakos) hordozza a gyakorlatra való felkészítés szempontjait* (Schróth, 2009). Az elképzelések a kezdetektől hangsúlyozták, hogy mivel a tanári mesterképzési szakok képzési rendszere a képességek és kompetenciák fokozatos fejlesztésére törekszik, ennek érdekében *az egymást követő félévek egyre több, illetve egyre komplexebb szakmai gyakorlati feladatok* kell, hogy tartalmazzanak, a modell lényege *az iskola világának fokozatos megismerése, a kiterjesztett tanári szerep gyakorlása*.

2.2. A gyakorlatok átalakuló rendszere – az osztatlan tanárképzés jogi környezete

2011-től újból visszaállították az osztatlan tanárképzést. Az osztatlan tanárképzésre való áttérés jogi kereteit a 2011. évi CCIV. törvény *A nemzeti felsőoktatásról*, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet és a 8/2013. (I.30) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről adják. Közismereti

tanárképzésben mesterfokozat és tanári szakképzettség tehát osztatlan, kétszakos képzésben szerezhető, amelynek formái a 4+1 éves képzésben általános iskolai és 5+1 éves képzésben a középiskolai tanári végzettség megszerzése. Vegyes tanárszakok (egy általános iskolai és egy középiskolai tanár szakképzettség választása) esetén a képzési idő 4,5+1 év. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat egy évre növekszik.

A 283/2012. Korm. rendelet 3.§. (1) bekezdés b)–c) pontja értelmében az *iskolai gyakorlatok* magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó *gyakorlati ismeretek* szerzését, képességek, attitűdök megismerését, *gyakorlását*, a *munkahely világával* (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkel való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, *alapjártasság* szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben. A rendelet értelmében az *iskolai gyakorlatok formái*:

- a. *a képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezető tanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat* a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;
- b. *képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat* szünidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely az adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;
- c. *az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat* a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése. Területei: a szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek; a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek; az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése.

A rendelet szövege alapján látható, hogy az iskolai gyakorlatok általános célja tulajdonképpen nem változik, kérdés, hogy az egyes gyakorlattípusok funkciójának tisztázásával, egymástól való elkülönítésével, pontos céljainak meghatározásával ez a keret szakmai alapon milyen új kérdéseket, feladatokat vet fel. Az új gyakorlattípus, a közösségi pedagógiai gyakorlat például önmagában üdvözlendő elem, de kérdés, hogy az egyes intézmények hogyan tudnak elmozdulni abba az irányba, hogy ez valóban egy tudatosan tervezett, folyamatosan monitorozott, autentikus pedagógiai helyzeteket kínáló tanulási folyamat legyen. Egyelőre az intézmények gyakorlatából az látszik, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat

a képzés későbbi féléveiben ajánlott (lásd erről részletesen *Czető Krisztina és Mészáros György* tanulmányát, 2014), az intézmények a koncepcionális keretek kidolgozásának legelején tartanak, ami ilyen értelemben nehezíti az értelmezést is. Az egyévesre nyúló összefüggő egyéni gyakorlat pedig az újrafogalmazott célokból, funkciókból levezetett kidolgozást igényel, a szabályozás, felelősség kérdéseinek tisztázásán túl felvetheti azt is, hogy esetleg más struktúrában az egyéves időkeret hatékonyabban felhasználható lenne-e (pl. a képzés elején is gyakorlati idő).

3. Az osztott rendszerű képzés eredményeinek, problémáinak elemzésére vonatkozó szakirodalom, fókuszban a gyakorlatokkal

A Bologna folyamathoz kötött átalakulás eredményeinek, problémáinak elemzésére mindeddig kevés figyelem irányult, holott szakértők szerint a képzési rendszer újabb, gyökeres átalakítása előtt ez ésszerű elvárás lehetett volna (*Rapos és Szivák, 2013*). A hasonló jellegű munkák között kell megemlíteni többek közt azokat az összefoglaló jellegű köteteket, melyek *a tanárképzés átalakításához kötődő szakmai rendezvények, fórumok előadásait, vitaindítóit, szakmai szervezetek ajánlásait, javaslatait, fontosabb dokumentumait* gyűjtik csokorba. Ilyenek például:

- Hunyady György (szerk.): Pedagógusképzés a “magyar bolognai rendszerben”. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010.
- Baumstark Bea, Gombocz Orsolya és Hunyadi György (szerk.): A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás. 2011. február. 4.
- A Pedagógusképzés folyóirat 2010. 1. száma
- Pedagógusképzés a 21. században. Az ELTE-modell. AZ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008.

Emellett a Pedagógusképzés, Educatio, Iskolakultúra folyóiratok hasábjain is jelentek meg a bolognai rendszerű tanárképzés eredményeivel, problémáival, tanulságaival foglalkozó, elemző munkák, 2012-től az osztott tanárképzésben végzett hallgatókkal kapcsolatos első kutatási tapasztalatokról is hírt adtak a kutatók. A fent jelzett kötetek, folyóiratok tartalomjegyzékeit megvizsgálva azonban már első látásra szembeötlő, hogy a gyakorlatokra vonatkozó tartalmak, írások jóval elenyészőbbek az egyéb, a tanárképzés reformjához kapcsolódó átfogóbb kérdések, problémák elemzésénél. Az alábbiakban ezeket a dokumentumokat vesszük mélyebb elemzés alá, elsősorban *a gyakorlatokkal kapcsolatban felmerülő fontosabb kérdéseket, problémákat, dilemmákat, korábbi tapasztalatok, eredmények tanulságait* helyezve az elemzés középpontjába.

3.1. A gyakorlati képzés reformjának új eleme: a féléves egyéni összefüggő gyakorlat

A gyakorlatok megújuló rendszeréhez kötődően a tanári mesterképzés féléves összefüggő egyéni szakmai gyakorlatára kezdetektől a képzési reform pozitívumaként tekintettek a szakértők, hangsúlyozva, hogy bevezetésével a gyakorlatokhoz kapcsolódó képzési célok és előírt feladatok újragondolása válik lehetővé (*Kotschy, 2009, N. Kollár, 2009*). Az összefüggő gyakorlat részleteinek szabályozása, követelményeinek és feltételeinek a leírása némi késéssel indult: a koncepció szerint a képző intézmény (szakgazda) illetékességi köréhez tartozó, de annak szervezetén kívüli terepeken, a közoktatás hazai viszonyait reprezentáló iskolákban és egyéb pedagógiai szolgáltató intézményekben, a *kiterjesztett tanári szerep gyakorlásának* alkalmaként értelmezendő az ún. ötödik félév programja (*Breznyánszky, 2009*). Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy javaslatokat tegyenek a féléves tanítási gyakorlattal kapcsolatban¹. Az *Ajánlás* a pedagógusképző és közoktatási intézmények új szerepvállalási lehetőségéből kiindulva, valamint a párhuzamosan folyó fejlesztésekre figyelve elemezte az összefüggő szakmai gyakorlat kiindulási állapotát, javaslatot téve a szakmai gyakorlat előkészítéséhez és megvalósításához kapcsolódó tevékenységekre, feladatokra, az érintett szereplők feladatainak, tevékenységének, felelősségi körének tisztázására. A munkaanyagot több fórumon is megvitatták, az észrevételek alapján elkészült az Ajánlás megújított változata. A *tartalmi kérdések* kapcsán a munkacsoport *4 alapvető szempont* figyelembevételét hangsúlyozta:

1. A tanárképzés elsődleges célja a képzési és kimeneti követelmények szerinti kilenc alapvető *tanári kompetencia* kialakítása, elmélyítése. Fontos, hogy a féléves szakmai gyakorlat e kompetenciák fejlesztését célozza, illetve hogy szervesen épüljön a kompetenciák azonosítását és fejlesztését célul tűző elméleti és az előzetes gyakorlati képzés alapjaira.
2. Mivel a tanári mesterszakon a hallgatók szakmai múltja, korábbi szakképzettsége, szakképzettségi irányultsága és képzési ideje nagyon eltérő lehet, ezért fontos, hogy a képzés során, így a szakmai gyakorlat tartalmi kialakításakor is, az eltérő felkészültségnek és irányultságnak megfelelő, ugyanakkor az általános elvárásokat és igényeket kielégítő *rugalmas képzési tartalmat*, illetve programot határozzon meg a felsőoktatási intézmény.
3. Az egyéni utakhoz alkalmazkodó képzési tartalom kialakításakor és megvalósításakor kiemelten fontos a tanárjelöltek önreflexiós tevékenységének előmozdítása, amelyet *egyéni fejlesztési terv* szerint célszerű végezni.

¹ Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya és az OFI által koordinált munkaanyag. Budapest, 2009. április 21.

4. A féléves gyakorlat irányítására – a képző felsőoktatási intézmény egyértelmű felelőssége mellett a képzőintézmény és a partneriskola *együttműködése* a jellemző.

Az Ajánlás 5 *tevékenységcsoportot* jelölt meg, mellyel a tanárjelölteknek az egyéni összefüggő gyakorlat során fontos tevékenykedniük:

- a. szaktárgy tanításával kapcsolatos tevékenységek
- b. a szaktárgy tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek
- c. az iskola mint szervezetés támogató rendszereinek megismerése
- d. a szakmai gyakorlaton szerzett tapasztalatok feldolgozása szemináriumon
- e. a szakmai gyakorlat során végzett tevékenységeket bemutató portfólió elkészítése.

A gyakorlatokon *előírt és választható feladatok koncepciója, a rugalmas feladatszerzés célja*, hogy lefedje mindazokat a területeket, amelyek a tanári pálya szempontjából jelentősek, és amelyek a kezdő tanárok számára általában problémákat okoznak. A gyakorlat *tartalmának* kialakításakor az Ajánlás szerint külön figyelmet kell fordítani arra, hogy a gyakorlat során *alkalmassá* kell, hogy váljon a tanárjelölt: a) a tanulási folyamat szervezésére és irányítására, b) változatos tanítási-tanulási formák kialakítására, c) a tudásforrások célszerű kiválasztására, d) az információs, kommunikációs technológiák alkalmazására, hatékony tanulási környezet kialakítására. A gyakorlattal kapcsolatos további tartalmi alapkérdés annak biztosítása, hogy a tanári kompetenciákhoz kívánatos *nézetek, attitűdök* kialakuljanak, így például: a) felelősségvállalás a tanuláshoz szükséges osztálylégkör kialakulásáért, b) következetesség a demokratikus értékek érvényesítésében, a méltányosság elvének alkalmazásában, c) a tanulók kölcsönös segítségnyújtásának értékelése, inspirálása, d) a hagyományos pedagógiai módszerek összekapcsolása a korszerű információs technológia alkalmazásával, e) elkötelezettség minden tanuló képességeinek azonos eséllyel történő, folyamatos fejlesztése mellett, f) az érdeklődésen és az érdekeltségen alapuló motiváció jelentőségének felismerése az életen át tartó tanulásban. Az Ajánlás továbbá hangsúlyozta, hogy az eredményesség szempontjából fontos, hogy a tanárjelölt a két tanári szakképzettséghez kapcsolódó gyakorlatát egy intézményben töltsen, így az adott iskola működését mélységében és teljes spektrumában tudja megismerni.

A féléves egyéni összefüggő szakmai gyakorlat lehetséges *célját, szerepét, funkcióját*, helyét elemző írások elsősorban az alábbi *szempontok, vitapontok* kiemelésével járják körül, elemzik a témát:

- a. *A gyakorlat szabályozásának kérdése*: a szakértői viták egyik alapproblémája a *központi szabályozás mértékének meghatározása*. Irányítás szempontjából ugyanis a gyakorlat sajátos eleme a tanárrá válás folyamatának, a tanárjelölt átmeneti helyzetbe kerül: még hallgatói státuszban van, de már igen nagy önállósággal végzi pedagógusi feladatait. A féléves gyakorlat irányításánál kettős, sőt hármas felelősség állapítható meg – olvasható a szakértői elemzésekben – a gyakorlat hivatalos felelőse a képzőintézmény és oktatói, a „valódi” gazda a megvalósítás során az iskola és a mentor. Végül maga a gyakorlónak az eddigénél sokkal nagyobb önállósággal rendelkezik

saját tanulási, fejlődési tervének kidolgozásánál és megvalósításánál (*Kotschy, 2009*). Központi kérdés tehát a központi szabályozás mértékének meghatározása.

- b. *Az ellenőrzés-értékelés problematikája:* ennek kapcsán elsődleges feladatként jelenik meg a szakértői elemzésekben azoknak a tanári sztenderdeknek a meghatározása iránti igény, amelyek alapján eldönthető, hogy a tanárjelölt milyen mértékben készült fel a pedagógiai mesterségre. Ide kapcsolódó vitapont a gyakorlat értékelésének néhány szakember által hangoztatott funkciója, amely a hallgató pályaaalkalmasságának eldöntésére vonatkozik. Az ellenérvek közt hangsúlyosan jelenik meg, hogy mindez csak a teljes képzési folyamat, a hallgató „teljes pályafutása” alapján válhatna megalapozott döntéssé (*Kotschy, 2009*).
- c. *A mentor szerepe, feladatai, a kiválasztás kritériumai:* szakmai viták folytak a mentor fogalmának, megnevezésének, kiválasztásának, a mentorképzés módozatainak megvalósítása körül is. Voltak, akik továbbra is különbséget szerettek volna tenni a segítők között aszerint, hogy a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatra, gyakorlólhelyi pedagógiai gyakorlatra vagy a 2 éves gyakornoki időszakra szól a megbízásuk. A mentorok kiválasztási kritériumainak eldöntése szintén komoly szakmai viták tárgya volt: a korábbi gyakorlat szerint ugyanis a vezetőtanárok kiválasztása pedagógiai munkájuk szakmai színvonalától függött, az elmúlt évtizedekben azonban ez a gyakorlat megváltozott egyrészt amiatt, hogy nem mindez képzőintézményhez kapcsolódik gyakorlóiskola, így a hallgatók az intézmény közeli iskolákban tanítottak, nem mindig a valóban kiváló tanárok mentorálása mellett. Másrészt azokban az iskolákban, ahol nem kaptak vezetőtanári kedvezményeket, a tanárok egy része nem vállalta szívesen az igen nagy felelősséget és megterhelést jelentő plusz feladatokat. Sarkalatos kérdés tehát, hogy mind presztízs, mind anyagi szempontból vonzó legyen a mentorság a tanárok és iskolák számára egyaránt (*Kotschy, 2009*). Problémát jelent, hogy a mentorálás kapcsán a formai keretek csak hallgatói oldalról, az egyetemek felől rendezettek. Jogszabályi háttér nem áll a folyamat mögött, a törvényben a feladatkör létezik, órakedvezmény a külön díjazás miatt viszont nem jár rá. A mentori munka egyelőre egyszeri megbízással működik, a lezárult munkafolyamat után kérdésessé válhat, hogy érkeznek-e, mikor érkeznek a következő hallgatók (*Kozsánné, 2013*).
- d. *Partneriskolák, az együttműködés új formái, partneriskolai hálózatok kialakítása:* a gyakorlóiskolák kiterjesztésével a hazai iskolarendszer komoly hányada gyakorlólhelyé kell, hogy váljon. Hogyan motiválhatók az iskolák, hogy vállalják ezt a többletterhet, felelősséget, hiszen nemcsak „besegítenek” a tanárképzésbe, hanem felelősségteljes résztvevőjévé is válnak. A szakértői elemzések szerint objektív és szubjektív tényezők egyaránt nehezítik a párbeszédet és az együttműködést. Jelentős akadályként jelenhet meg: a presztízsellentét, a szervezési hiányosságok, a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája, a túlzott terhelés a tanárok és oktatók részéről egyaránt. Ugyanakkor számos előnyét is kiemelik: például a képzők partnerek lehetnek az

- adott iskola speciális problémáinak a feltárásában, megfogalmazásában, a problémák megoldásához megfelelő módszerek megtalálásában, a mentori feladatok ellátása során a tanárok számára komoly fejlődési lehetőséget jelenthet, hogy rengeteget tanulnak magáról a tanulásról és a tanításról, tudatosabbá válnak ezen a téren (*Kotschy, 2009*).
- e. *A gyakorlatok tartalma:* komoly szakmai viták folytak a gyakorlatok tartalmáról, mire hány óra javasolt. Az elképzelésekben hangsúlyos volt, hogy ahhoz, hogy a gyakorlatokkal kapcsolatban egységes álláspont alakuljon ki, megkerülhetetlen a két alapmodul (pedagógia-pszichológia és a pedagógiai jellegű diszciplináris) tartalmának tisztázása, hiszen a gyakorlat kizárólag mindkét terület (a pedagógia és tantárgypedagógia) közös és együttes felelősségvállalásával lehet eredményes. A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottság elképzeléseiben erőteljesen megjelent, hogy a korábbi képzési modellekben aránytalanul kevés a szakos tanítás, ezért fontos cél ennek növelése, megfelelő szakmai támogatás mellett (*Major, 2005*). Több elképzelés, javaslat is született a gyakorlatok és a hozzá kapcsolódó tárgyak képzési időn belüli lehetséges megoszlásáról. Továbbá az ezzel kapcsolatos vitákat is végigkísérték a korábbiakban említett elemek: hol folynának a gyakorlatok, a vezetőtanárok, mentorok státuszának, képzésének kérdései stb.

3.2. A szaktárgyi tanítási gyakorlat és a gyakorlóiskolák (változó?) szerepe

A gyakorlóiskolák klasszikus feladata a bolognai tanárképzésben nem változott: a 60 órás szakos tanítási gyakorlat a vezetőtanárok irányításával történik. Az egyéni összefüggő gyakorlat színhelyeinek, a partneriskolának a megjelenésével azonban *funkciójuk, egyáltalán létük, szükségességük megkérdőjeleződött*. A vitákban 2 érdekcsoport elkülönülése volt érzékelhető: az egyik, aki a „rezidensi” gyakorlatban gondolkodott, ami nem gyakorlóiskolákban valósul meg, a másik, aki amellet érvelt, hogy a gyakorlóiskolák – amellet, hogy szakmailag „mintát” jelentenek – azt a védett környezetet is biztosítani tudják, mely képes átsegíteni a tanárjelölteket a felmerülő nehézségeken. Ez utóbbi érvekben hangsúlyos volt a gyakorlóiskolák sokféle – korábban is létező – funkciója: a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának biztosítása mellett az, hogy a magyar pedagógia és oktatásügy történetében ezek az iskolák a vezetőtanárok kiválasztásának szakmai kívánalmai miatt is kimagasló akadémiai képzést nyújtó intézmények lettek, az egyetem számára tehát komoly kérdés lehet, hogy nélkülözheti-e ezt a tudásbázist. De a pedagógiai kutatás és innováció fellegetváraiként is értelmezhetők: az ott található kiváló tanárokkal, mint partnerekkel együttműködve ki lehet fejleszteni és a gyakorlatban is ki lehet próbálni a legújabb módszereket. Emellet pedig a korszerű pedagógiai tudás disszeminációjában, szétterjesztésében is komoly szerepük lehet/és volt is ezeknek az iskoláknak.

A szakértői elemzések hangsúlyozzák, hogy a szerkezeti átalakulás azt is jelenti, hogy a képzés során *több alkalommal, többféle feladat teljesítésével lép be a gyakorlóiskolába a tanárjelölt*, azaz 4 félév során mind az egyetemen, mind a gyakorlóiskolában vannak feladatai, melyek teljesítésében az egyetem oktatói és a gyakorlóiskola tanárai egyaránt segítik. Mindez pedig nemcsak optimális feladatmegosztást feltételez, de egyben azt is jelenti, hogy a korábbinál szorosabb együttműködésre kell, hogy törekedjenek a gyakorlóiskolák egymás között és az egyetemi karokkal is, azon belül különösen a szak módszertani egységekkel, illetve az új partneriskolákkal.

Az 5. félévben szerveződő összefüggő iskolai gyakorlattal kapcsolatban a gyakorlóiskolák szerepe az alábbiakban körvonalazódott az elemzések alapján (*Schróth, 2009*):

- az egyetem többi tanárképzési szakembereivel közösen a vezetőtanárok részt vehetnek pl. a mentortanárok segítségével, a gyakorlatot biztosító iskolák szakmai támogatásában,
- a vezetőtanárok bekapcsolódnak a szak módszertan oktatásába, vagy/és az összefüggő iskolai gyakorlat alatt a követő szak módszertani szemináriumok vezetésébe,
- a tanári mesterszakot záró szakdolgozat része a gyakorlóiskolában, a vezetőtanár irányításával végzett, tanítási gyakorlatról készített portfólió,
- a vezetőtanár lehet magának a szakdolgozatnak is a témavezetője,
- a szakdolgozatok készítéséhez végzett empirikus kutatások, gyakorlatok színterei is lehetnek a gyakorlóiskolák,
- a gyakorlóiskolák és vezetőtanáraik a pedagógus-továbbképzésekben bemutatóhelyként, illetve oktatóként vesznek/vehetnek részt.

A későbbiekben azonban látni fogjuk – a feltáró kutatás eredményeire alapozva is –, hogy a fenti elképzelések több elemét is felülírta a gyakorlat. A gyakorlóiskolákban például a vezetőtanárok sok esetben mentori feladatokat is végeztek/végeznek, de ebben a munkájukban úgy érzik, hogy az egyetemek részéről nem feltétlenül valósul/t meg a fentiekben jelzett szakmai támogatás: személyes visszaigazolást vagy támogatást ritkán kapnak, a munka elismerése pusztán az, ha az adott egyetem újból az iskolába küldi a hallgatóit az összefüggő gyakorlatra.

4. A bolognai rendszerrel, rendszerben végzett hallgatókkal kapcsolatos első kutatási tapasztalatok – a gyakorlatra vonatkozó tanulságok

A bolognai tanári MA-val kapcsolatban megfogalmazódó egyik első számú vád, hogy tulajdonképpen nem kétszakos, hanem csak „másfél-szakos” tanárokat képez. Sokan úgy értékelik, hogy az MA-t végzett tanár képzése végén kap egy olyan diplomát, amely egy

tantárgyból minden tanári tevékenységre feljogosítja (például érettségiztetésre), míg a mellékszak esetében kevesebbet ér (*Radnóti és Király, 2012*). Mit jelent ez pontosan: a kétszakosnak készülő tanárjelöltnek az alapképzésbe való belépéskor választania kell, hogy melyik lesz a főszakja. 120 kreditet szerez meg a főszakjából, majd a második évtől felveszi a választott mellékszakját, amelyből 50 kreditet kell megszereznie és még hozzá 10 kreditet választható pedagógiai tantárgyakból. A 3. év végén záróvizsgázik a főszakjából, ezután felvételizik a mesterképzésre, ahol a főszakjából 30 kreditet kap, a mellékszakból pedig 40-et, hogy némiképp kiegyenlítődjenek a két szakból megszerezhető ismeretek, és 40 kreditnyi pedagógiát. A bolognai rendszerben végzett hallgatókkal kapcsolatos kutatások közt van olyan, mely a féléves összefüggő iskolai gyakorlathoz kötődően megerősíteni látszik a fent jelzett problémát, hogy *a fél szak a hallgató hiányos szakmai tudása miatt sok esetben problematikus* (*Radnóti és Király, 2012*).

Egy másik kutatás, mely a szerkezeti és tartalmi kérdések helyett *a tanári mester-szakkal és a bolognai reformmal kapcsolatos nézeteket*, a tanárképzés főszereplőinek, a tanárképzőknek és főbb intézményeiknek a jellemzőit tárta fel, érdekes, ugyanakkor több ponton *ellentmondásos eredményeket* hozott. A kutatás során azonosított egyik markáns nézetrendszerben – mely a motiváló és gyakorlatorientált felkészítéssel kapcsolatos nézeteket tartalmazta – hangsúlyosan jelent meg a féléves iskolai gyakorlat, mint pozitívum. Ez a nézetrendszer – melyben a központi elem a tanári pályára lépésben és az iskola világában a motiváció megteremtése – a hazai tanárképzők körében egyértelmű támogatásra lelt, melyet a kutatás módszere, a faktoranalízis alapján a legmagasabb faktor átlag és legalacsonyabb szórás mutatott. Egy másik faktorban több, tartalmában szorosan össze nem függő gondolatkör kapcsolódott össze: ezek közül az egyik a gyakorlattal kapcsolatos ellenérzés, mely szerint a féléves iskolai gyakorlattal megnövelt képzés túl hosszú, bonyolult, az oklevélszerzés időpontja nincs összhangban a közoktatásban az álláshelyek felszabadulásával, ezért összességében elriasztó a hallgatók és intézmények számára (*Stéger, 2012*).

A *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)* című kutatás alapján (*Horkai, 2011*), mely hazai tanárképzési helyszíneken készített intézményvezetői interjúk tapasztalatokon, valamint az alap- és mesterképzésben résztvevő hallgatók körében végzett kérdőíves vizsgálatok során gyűjtött empirikus adatokon alapult, a résztvevők a képzési megújulás pozitívumaként értelmezték a gyakorlatorientált szemléletmódot, a kompetencia alapú képzés alkalmazását, az összefüggő gyakorlati félév megjelenését. Továbbá pozitívumként jelent meg a válaszokban, hogy a gyakorlati félév a gyakorlatorientált tartalom megjelenítésével az intézmények kapcsolatrendszerét is átalakítja, hatékonyabb együttműködésre és együttműködésre sarkallva ezzel a közoktatás és a felsőoktatás szereplőit.

5. Gyakorlat a „gyakorlatban” – hazai fejlesztési modellek, tapasztalatok

A feltáró kutatás szakaszában jelen vizsgálódás keretében kilenc, osztatlan tanárképzést is folytató intézmény szakmai gyakorlatra vonatkozó intézményi dokumentumait elemeztük, továbbá interjú és kérdőív segítségével tájékozódunk a vezetőtanári és mentortanári tapasztalatokról a szaktárgyi tanítási gyakorlat és a féléves összefüggő egyéni szakmai gyakorlatok helyzetéhez kötötten².

Az interjú és kérdőív tematikus csomópontjait s ezáltal az elemzés fő szempontjait az alábbiak jelentették:

- *A gyakorlatok funkciója, alapelvek:* milyen alapelveket határoznak meg a gyakorlatokhoz és miért; a különböző gyakorlatoknak milyen funkciót szánnak, ezek miképp viszonyulnak egymáshoz.
- *Belépő hallgatók:* kik jelentkezhetnek a gyakorlatra, milyen előfeltételekkel, hogyan kell ezt bizonyítani; hogyan történik a hallgatók felkészítése a különböző gyakorlatokra; milyen segédanyagokat kapnak stb.
- *Módszerek, munkaformák, eszközök:* milyen tevékenységeket végeznek a hallgatók a gyakorlatok során, milyen arányban; mennyire van szabadságuk ezek megválasztásában; kikkel végzik együtt; hogyan dokumentálják.
- *Értékelés:* hogyan történik az értékelés, milyen eszközöket használnak, ki értékeli; mik az értékeléskritériumai, milyen formában jelennek meg a tanári kompetenciák (a kompetenciák értelmezése, tartalma); hogyan viszonyul az értékelés a képzést záró értékeléshez.
- *Szervezeti keretek, támogatás:* kik a támogató személyek és mi a funkciójuk; a támogatás milyen formái jelennek meg; milyen feladatokat végeznek az intézmények a hallgatók gyakorlatának támogatásában, ezt hogyan szervezik, mi a szerepük az intézmények minőségértékelésében; milyen együttműködési formák valósulnak meg a különböző szervezetek között.

² A feltáró kutatás tapasztalatairól külön háttér tanulmány készült – Jászné Kajmádi Mónika és Tillmann Mónika (2014): A szaktárgyi tanítási gyakorlat s az összefüggő egyéni gyakorlat helyzete. Kézirat. Jelen tanulmányban összefoglalóan térünk ki az elemző-értelmező (szakirodalom-feldolgozás) és a feltáró kutatás tapasztalatainak összegzésére.

6. A gyakorlatok funkciója, alapelvei

6.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat

A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. számú melléklete szerint a *szaktárgyi tanítási gyakorlat* hossza 60 óra, minimális kreditértéke 3. Iskolában zajlik, vezetőtanár irányítja. Elnevezése csoportos gyakorlat, a csoport nagysága és szerepe azonban a rendelet mellékletében nincs meghatározva. Előírt tartalma hospitálásból, óramegbeszélésekből és legalább 15 önállóan megtartott órából, illetve egyéb foglalkozásból áll. Ezen keretek megtartásával azonban a gyakorlatok helyi adottságokhoz igazított, sokrétű gyakorlati megvalósulása figyelhető meg.

Célját, funkcióját tekintve az általános tanári és a konkrét szakterületi képzés részeként *gyakorlati ismeretek és kompetenciák megszerzésére* irányul, és fontos eleme a *munka világával való ismerkedés*. Általános, több dokumentumban rögzített megfogalmazás alapján a 60 órás (csoportos vagy szaktárgyi) gyakorlat a *képességek és kompetenciák fokozatos fejlesztésének elve alapján átmenet* az általános pedagógiai gyakorlat és az összefüggő egyéni gyakorlat között. Az intézmények általánosan a *féléves összefüggő gyakorlat előkészítéseként* értelmezik.

Az **ELTE** tájékoztatója alapján az iskolai gyakorlatok a gyakorlati ismeretek megszerzésén túl a munka világával való ismerkedést szolgálják. Ennek megfelelően a dokumentumokban a szaktárgyi gyakorlat *kettős szerepe* kerül megfogalmazásra, mikor a vezetőtanár irányításával végzett tanítás és az azt kísérő előkészítés, megbeszélés mellett a terepismertet megszerzése, a tanulócsoporthoz sokoldalú megismerése is feladatként fogalmazódik meg. A gyakorlat céljának megfogalmazásában tehát szerepet kap a gondolat, mely a szaktárgyi gyakorlatot a gyakorlatok rendszerében elhelyezve a féléves önálló gyakorlat előkészítéseként értelmezi³. Ez a megfogalmazás érhető tetten a vizsgált intézményi dokumentumok általános bevezetőjének többségében.

6.2. Összefüggő egyéni gyakorlat

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat lényegét, alapvető *célját, funkcióját minden* vizsgált egyetem hasonlóan fogalmazza meg: a képzés utolsó félévében, közoktatási intézményben, megbízott mentortanár és felsőoktatási tanárképző szakember (gyakorlóiskolai vezetőtanár, szakmodszertanos, pedagógiai vagy pszichológus oktató) folyamatos irányítása, támogatása mellett végzett szakmai gyakorlat. (...) A mentor támogatása mellett, de már teljes szakmai felelősséggel végzi a jelölt a pedagógiai tevékenységét, nem gyakorlóiskolai

³ http://www.trefort.elte.hu/lapok/tanarkepzes/tanariMA_gyakorlat.doc. Utolsó letöltés: 2014.08.22.

közegben. *A gyakorlat célja*, hogy a hallgatók szakmai támogatás mellett találkozzanak azokkal a tanári feladatokkal, amelyek elsajátítása csak valódi tanítási helyzetekben lehetséges. A mentorálás nyújtotta védett körülmények közt így a hallgató már teljes felelősséggel végzi a tanári feladatokat, ugyanakkor – a gyakorlóiskolában szerzett tapasztalatokat felhasználva – módja van arra, hogy különböző módszereket kipróbáljon, és kialakítsa az egyéniségéhez és a diákok sajátosságaihoz is igazodó tanítási eszköztárát⁴.

6.3. Tevékenységek

6.3.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat

A tanítási gyakorlat során *szakos és nem szakos (pedagógiai) feladatokat* kell végezniük a hallgatóknak. A szaktárgyi tanítási gyakorlat során **minden** vizsgált egyetem elvárja hallgatóitól az adott szaktárgy óráin való hospitálást (a saját vezetőtanárnál, illetve az adott tantárgyi szakcsoport többi tagjánál), ezen órákhoz kapcsolódó hospitálási napló vezetését, a látogatott órákhoz kötődő reflektív megbeszéléseken való részvételt, ütemterv készítését, óravázlatok készítését, 15 saját óra megtartását, ezekről való konzultációt a vezetőtanárral az órák előtt és után, reflexiók megfogalmazását, bemutatóóra tartását, a tantárgyhoz kapcsolódó taneszközök megismerését és alkalmazását (esetleg készítését).

A *szakos órák megtartásában* több esetben a vizsgált egyetemeknek *egyéni protokollja* van. A **Károli Gáspár Református Egyetemen** például a hallgatók csoportos oktatás (team teaching) keretében egy-egy órát többen is tarthatnak, de egyénenként minimum három önállóan megtartott tanóra kötelező⁵. A **Pázmány Péter Katolikus Egyetem** dokumentumaiban a tanárjelöltek külön támogatást, segítséget kapnak az óravázlatok elkészítéséhez is⁶. A **szege-di gyakorlatra** jellemző, hogy a 60 órás gyakorlatot megelőző félévek valamelyikében

⁴ Tájékoztató az ELTE partnerintézményei számára a tanári mesterszak összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=osszefuggo_egyeni_gyakorlat. Utolsó letöltés: 2014. 08. 23.

⁵ A tanári mesterszakra vonatkozó sajátos rendelkezések. http://www.google.hu/url?sa=t&rc=t=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.kre.hu%2Fportal%2Findex.php%2Fcomponent%2Fdocman%2Fdoc_download%2F49-tvsz-10-szfueggelek-tanari-mesterkepzesre-vonatkozo-specialis-rendekezesek-2012-szeptembereben-kezdt-hallgatok-szamara-2012-12-13.html%3FItemid%3D&ei=A9n3U9PqFoHT7AaBsYA4&usg=AFQjCNFBTVKhDAADQlcAXdK73_4t96MNKw&bvm=bv.73612305,d.ZGU. Utolsó letöltés: 2014. 08.23.

⁶ Hoffmann Rózsa – Somogyi-Tóth Katalin: *Útmutató tanárjelöltek iskolai pedagógiai gyakorlatához és a tanári szakdolgozathoz*. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7578/file/utmutato.doc>. Utolsó letöltés: 2014. 08.19.

a jelöltek az általános pedagógiai gyakorlat részeként 15 órás tanórai megfigyelésen vesznek részt a Neveléstudományi Intézet szervezésében, az egyetem gyakorlóiskolájának koordinálásával. A gyakorlat feladatait az egyetemi szemináriumvezetők, míg a gyakorlati lebonyolítást a mentorok és vezetőtanárok végzik. Így a 60 órás gyakorlat hospitálási időszaka előtt egy tervezett és támogatott 15 órára kiterjedő megfigyelési időszakon esnek át a hallgatók⁷.

A *nem szakos pedagógiai tevékenységek*hez kötődően jellemző, hogy ezekre – néhány kivételtől eltekintve – *külön nem utalnak* konkrétan az intézményi dokumentumok. Az **ELTE** szabályzata és gyakorlóiskoláinak dokumentumai szerint ilyen tevékenység: a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott tanulócsoporthoz osztályfőnöki munkájával és osztályfőnökével való megismerkedés; egyéni és csoportos hospitálás a kiválasztott tanulócsoporthoz más szakos óráin, konkrét megfigyelési szempontok alapján, óraértékelés reflektív beszélgetés keretében⁸. A **Károli Gáspár Református Egyetem** nem fogalmaz meg ilyen elvárásokat a tanítási gyakorlattal kapcsolatban, a szabályzathoz fűzött dokumentumsablonok között sincs ilyen tevékenység adminisztrálására alkalmas. Ugyanígy nincs ilyen a **Pécsi Tudományegyetemen** sem. A **Szegedi Tudományegyetemen** a szaktárgyi gyakorlat részét képző tanórán kívüli tevékenységekkel kapcsolatban nem található a vizsgált dokumentumokban külön iránymutatás. A dokumentumok alapján a nem szaktárgyi tevékenység a 60 órás gyakorlat részét képezheti ugyan, de ennek külön dokumentálására nem kerül sor. Továbbá jellemző, hogy a nem szaktárgyi tevékenység mennyiségére, arányaira szintén nem található a dokumentumokban iránymutatás.

6.3.2. Összefüggő egyéni gyakorlat

A partneriskoláknak általában nincs a hallgatók tevékenységeinek koordinálására vagy értékelésére vonatkozó saját protokollja, így a mentorok mindig a hallgatót küldő egyetem dokumentumai, elvárásai szerint vezetik a gyakorlatot.

Az összefüggő egyéni gyakorlat során a hallgató *szaktárgyanként legalább egy csoport tanítását viszi végig a félév során*. Összesen *legfeljebb heti nyolc órában tanítja a két szaktárgyát*, illetve egy szaktárgy tanítása esetén legfeljebb négy órában. Két tantárgy tanítása esetében az egyik tantárgyat lehetőség szerint az 5–8. osztályban, míg a másikat a 9–12. osztályban kell, hogy tanítsa a jelölt. A gyakorlatot az egyetemen szaktárgyi tanításkísérő szeminárium – szaktárgyanként egy-egy – és egy pedagógiai-pszichológiai tanításkísérő szeminárium segíti, ezek heti-kétheti rendszerességgel vagy tömbösítve is folyhatnak, és kizárólag az iskolai gyakorlattal párhuzamosan végezhetők.

⁷ <http://www.u-szeged.hu/tanarkepzes/tanitasi-gyakorlat/szakmai-gyakorlat-tanari>. Utolsó letöltés: 2014. 08.23.

⁸ Igazolólap tanári mesterképzésben részt vevő hallgató szaktárgyi tanítási gyakorlatához. http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=ma_bolognai_nappali. Utolsó letöltés: 2014. 08.22.

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során hangsúlyosan jelen kell lennie a *szaktárgyhoz nem kapcsolódó pedagógiai tevékenységeknek*. A szaktárgyi tanítási gyakorlattól eltérően ennél a gyakorlattípusnál sokkal inkább jellemző, hogy az intézményi dokumentumokban a jelöltek *részletes ötletlistát* kapnak. Ilyen *feladatok* például: értekezleteken való részvétel, bekapcsolódás a munkaközösségek éves aktuális feladataiba, részvétel a felvételi eljárás egyes részeiben, a versenyek megszervezésében, kapcsolat az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, drogprevenciós programon való részvétel, színház- vagy múzeumlátogatás szervezése, ismerkedés az iskolai dokumentumokkal, hospitálás nem szakos órákon stb. Van olyan egyetem, mely kiköti, hogy valamilyen tevékenységben kötelezően részt kell venniük a jelölteknek. Például a **Károli Gáspár Református Egyetem** kiköti, hogy a hallgatónak a gyakorlat során kötelező valamilyen formában részt vennie speciális nevelési igényű tanulóval való foglalkozáson⁹.

7. Értékelés

7.1. A szaktárgyi tanítási gyakorlat

Az értékelés alapjául szolgáló *kritériumok meghatározása, a használt módszerek, eszközök* tekintetében a vizsgált egyetemek gyakorlata igen *változatos* képet mutat. Az értékeléshez az intézmények általában eltérő részletességű szempontrendszert csatolnak. Van, ahol a szűkebben vett szaktárgyi tanítási gyakorlat és az iskolai pedagógiai gyakorlat és annak értékelési kritériumai jobban elválnak egymástól, van, ahol az értékelés hangsúlyos részét képezi a tanárjelöltek önértékelése is. A szaktárgyi tanítási gyakorlat teljesítését a *vezetőtanár értékelí írásbeli, szöveges formában*, továbbá egyetlen, összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel.

Az értékelés szempontjából a legrészletesebb szempontrendszert a **Pázmány Péter Katolikus Egyetem** vezetőtanároknak összeállított szabályzatában, illetve a **Károli Gáspár Református Egyetem** dokumentumai között találjuk. A **Pázmány Péter Katolikus Egyetem két osztályzatot ad: egyet „Iskolai pedagógiai gyakorlat”, egyet pedig „Iskolai tanítási gyakorlat” néven. Az „Iskolai pedagógiai gyakorlat” jegy tartalma: a hallgatónak az iskola, a tanulók, a tanárok iránti általános attitűdje, pedagógiai elkötelezettsége; önértékelése és készsége a fejlődésre; szorgalma, igyekezete; megbízhatósága, pontossága; a dokumentáció folyamatos és igényes készítése; bekapcsolódása az iskolai tevékenységekbe; kapcsolata a diákokkal és kollégákkal. Az „Iskolai tanítási gyakorlat” jegy tartalmánál a következő**

⁹ Szervezeti és Működési Szabályzat III. rész: Hallgatói Követelményrendszer, tanulmányi és vizsgaszabályzat. http://www.kre.hu/portal/index.php/component/docman/doc_download/27-iii-hallgatoi-követelményrendszer-tvsz-2014-03-13.html?Itemid=. Utolsó letöltés: 2014. 08. 19.

szempontokat értékelik (mely nemcsak a zárótanítást értékeli, hanem a hallgató egész addigi iskolai munkáját is): a hallgató fejlődési képessége, szaktárgyi tudása, a taneszközök ismerteték színvonala, óraszervezési képességei, óravázlatai, tervezési képességei, módszertani változatossága, pedagógiai ötletessége¹⁰. Emellett közreadnak egy hallgatói kérdőívet is a gyakorlótanításról, illetve egy kérdőívet a tanárjelölt munkájának értékelésére az érintett tanulócsoportban. A *Károli Gáspár Református Egyetem részletes tájékoztatót és sablont ad mind a hallgató önértékelésére, mind a vezetőtanári értékelésre vonatkozóan. Ötfokú skálán kell megjelölni, hogy a hallgató milyen színvonalon teljesített a következő területeken: részvétel, aktivitás az egyes tevékenységekben; a hospitálási munka színvonala; a megtartott órák színvonala, lelkiismeretesség, önállóság, reflexiók megfogalmazásának képessége, nyelvi kifejezőkészség, metakommunikáció; illetve kitérnek az erősségekre és a fejlesztendő területekre.*

7.2. Összefüggő egyéni gyakorlat

Az összefüggő egyéni gyakorlat értékelése minden vizsgált intézmény gyakorlatában *komplex, több szempontot figyelembe vevő* feladat, amelyben a szaktárgyi és a szaktárgytól független feladatok elvégzése egyaránt hangsúlyt kap. Az egyéni összefüggő gyakorlat elején a hallgató a mentorral közösen *fejlődési tervet készít*, amely a tanári kompetenciákból meghatároz 3–4 olyan kompetenciát, amelyre a hallgató saját értékelése szerint különös hangsúlyt kell helyezni. Ezekhez a kompetenciákhoz a mentor segítségével mind szaktárgyi, mind pedig szaktárgytól független pedagógiai tevékenységeket társítanak, és megjelölik azokat a kollégákat, segítőkét, akik az egyes tevékenységek megismerésében, lebonyolításában segítséget adhatnak a tanárjelöltnek. Az értékelés a gyakorlat során kitűzött fejlesztési célokra és az azokban elért eredményekre fókuszál. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során a hallgató a fejlődési tervét, az óravázlatait, a hospitálások jegyzőkönyveit, a reflexióit, a szaktárgyhoz kapcsolódó vagy egyéb pedagógiai dokumentumait mind egybegyűjti a *portfóliójába*. Az egyéni összefüggő gyakorlatot *a mentor szövegesen értékeli a főbb kompetenciaterületekhez kötődően*. Általában ehhez pontozásos értékelés is társul az egyes tanári kompetenciák terén elért fejlődésről. A dokumentumokban részletezett közös kompetenciaterületek:

- Szakmódszertani kompetencia
- A tanulók megismerése és a tanulócsoportok belső kapcsolatrendszerének feltárása
- A tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése
- Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása

¹⁰ <https://btk.ppk.hu/uploads/articles/7578/file/szabalyzat.doc>. Utolsó letöltés: 2014. 08.23.

- Az értékelési és ellenőrzési eljárások alkalmazása
- A szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása

A **Pázmány Péter Katolikus Egyetemen** és a **Pécsi Tudományegyetemen** a hospitálások, a szaktárgyi feladatok a tanítási órán kívüli iskolai feladatok és a kísérőszemináriumok feladatainak részjegyeit összesítő, ezek átlagolt és kerekített érdemjegye teszi ki a végső értékelést.

8. Támogatás

Minden vizsgált intézményről elmondható, hogy a szakmai gyakorlatot tartalmazó dokumentumok kitérnek a *gyakorlóiskolák, vezetőtanárok, mentorok szerepére*, a különböző szereplők közti együttműködés fontosságára. A helyzetet azonban nehezíti, s az eredeti tervet annyiban felülírta a gyakorlat, hogy a gyakorlóiskolákban *a vezetőtanárok több esetben mentori feladatokat is végeztek/végeznek*. A mentorokkal végzett interjúk feltárás egyik tanulsága volt, hogy a *mentorok szerint az egyetemektől nem igazán kapnak személyes visszaigazolást vagy támogatást*, a munka elismerése csupán az, ha az adott egyetem újból az iskolába küldi a hallgatóit az összefüggő gyakorlatra, illetve ha a kollégát az igazgató újból felkéri a mentori tevékenységre (*Jászné Kajmádi és Tillmann, 2014*). Ez azért is kiemelten fontos, mert a partneriskoláknak általában nincs a hallgatók tevékenységeinek koordinálására vagy értékelésére vonatkozó saját protokolljuk, így a mentorok mindig a hallgatót küldő egyetem dokumentumai, elvárásai szerint vezetik a gyakorlatot, a feladatok, támogatás közös értelmezése, ezek megszervezése kapcsán még inkább fontos lenne az együttműködés. De az egyes intézményi gyakorlatokban elszórta találni példát arra is, hogyan értelmezik, valószínűsítik meg a különböző szereplők széleskörű együttműködését. Az **Eszterházy Károly Főiskolán** például a vezetőtanárok/szakvezetők saját hallgatóikról jellemzést írnak a mentoroknak, ezzel segítve munkájukat (milyen évfolyamokon és milyen tankönyvekből tanított már a hallgató, egy óravázlat csatolása), vagy meglátogatják a tanárjelöltet a közoktatási intézményben¹¹. A *támogatás értékelése, a mentor és partneriskola értékelése a gyakorlatok minőségbiztosításának egy kiemelt eszköze*. Egyes intézmények gyakorlatában (például **Nyugat-magyarországi Egyetem**) van példa arra, hogy ennek átfogó rendszerét igyekeznek kialakítani: a gyakorlatok megszervezése, az egymás tájékoztatása mellett az együttműködés fontos részeként értelmeződik az *együttműködés szisztematikus értékelése* is¹².

¹¹ Légrádiné Kőházi Tímea, Magyar István és Sándor József (2012): A gyakorlati képzés és a gyakorlóiskolák szerepe az átalakuló tanárképzésben. In: *Módszertani közlemények*, 52. 2. 39–43.

¹² Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanári mesterszak összefüggő (féléves) gyakorlatának programja és a képzés eredményei a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: Iker János és Szihay Mónika (szerk.): *Záró tanulmányok a Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógusképzésben a nyugat-dunántúli régióban című project eredményeiből*. TÁMOP 4.1.2/1/B projekt. 67–79.

9. Gyakorlóiskolai, vezetőtanári, mentori tapasztalatok

A vezetőtanári és mentortanári tapasztalatokat jelen feltáró munka keretében interjú- és kérdőíves vizsgálatra alapoztuk (*Jászné Kajmádi és Tillmann, 2014*). A vizsgálatban az ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnáziumának 17 vezetőtanára-gyakorlatvezető mentora, a Trefort Ágoston Gyakorlóiskola 14 vezetőtanára, gyakorlatvezető mentora, illetve a budapesti Városmajori Gimnázium és a Szilágyi Erzsébet Gimnázium 3 vezetőtanára-gyakorlatvezető mentora vett részt.

A *szaktárgyi tanítással* kapcsolatban a vezetőtanárok *problémaként* emelik ki az alábbiakat:

- Visszatérő probléma, hogy a hallgatók *felkészületlenek a szaktárgyaikból*, különösen a minor szakosok esetében. A vezetőtanár gyakran szembesül azzal, hogy a hallgatókat a szaktárgyak alapvető kérdéseivel is meg kell ismertetni, így kevesebb idő marad a módszertani kérdésekre. Mindez sok pótlást, utólagos korrekciót igényel
- A hallgatók *egyetemi óráinak nagy száma* állandó konfliktusforrás, az egyetemi órák ütköznek a gyakorlóiskola órarendjével, ami részben a hospitálások gördülékeny lefolyását akadályozza, gyakran pedig magát a tanítási gyakorlatot is megnehezíti. Ezzel függ össze az is, hogy a csoportok kiválasztása is erősen órarendfüggő, elsődleges szempont az egyetemi órarenddel való összeegyeztethetőség.
- Problémaként fogalmazódik meg az is, hogy mivel a hallgatók többnyire itt kerülnek valós tanítási helyzetbe, ezért néhány hallgató számára csak a képzés legvégén derül ki, hogy nem alkalmas a tanári pályára. A vezetőtanár számára etikailag is nehéz dilemma ez.

A vezetőtanárok szerint a szaktárgyi tanítási gyakorlat nagy *erénye*, hogy a hallgatók szembesülnek a valósággal, azzal, hogy az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzése még nem feltétlenül jelenti azt, hogy akár szaktárgyi, akár módszertani ismereteik elegendőek a sikeres tanításhoz. Fel kell ismerniük, hogy hogyan tudják hiányosságait pótolni.

A *féléves gyakorlattal* kapcsolatban a mentorok *problémaként* jelölik meg az alábbiakat:

- A gyakorlat *hosszúságából* fakadó probléma, hogy a mentor az esetleges hiányosságokat már kevésbé tudja korrigálni. Szintén ebből fakadó nehézség, hogy ennyi idő már jelentősen érinti a mentor és a tanulócsoporthoz viszonyát is, fél év kihagyás a közös munka folyamatosságában elvehet a tanár és a diákok közti napi kapcsolat révén felépített bizalmi viszonyból, a csoport sokszor demoralizálódik, változik a tanuláshoz, tantárgyhoz való viszonya.
- A mentori munka nehézségei közt első helyeken szerepel a *félelem, a bizonytalanság* érzése abban az esetben, ha a jelölt *szakmailag vagy pedagógiaiilag nem eléggé felkészült*.

A mentorálás *előnyei* közt említik, hogy a mentorok *tudatosabbá* válnak saját tanári munkájukban, a pedagógiai kérdésekre, az iskola, mint szervezet működésére nagyobb *nyitottsággal* tekintenek, kollegiális együttműködésen alapuló, *kölcsönös tanulásról* számolnak be.

10. Dilemmák, kihívások a gyakorlatokkal kapcsolatban az osztatlan tanárképzésben

- Az elemző-feltáró munka rávilágított arra, hogy a gyakorlatok új funkciói (tanár-szerep kiterjesztése, munka világával való ismerkedés, szervezeti működésre való felkészítés, életpályára felkészítés, pályaaorientáció stb.) megjelennek a magyarországi képzésekben is, de az egyes gyakorlattípusokhoz kötötten a funkciók nem egyértelműen tisztázottak, nem egységesek a szereplők értelmezésében. A féléves összefüggő egyéni gyakorlat és a gyakorlóiskolai tanítás viszonya kapcsán például felmerül, hogy a féléves időszakban végzett tanári munka volumene a hallgató számára látszólag fölöslegessé teszi a gyakorlóiskolai szakos tanítási gyakorlatot, a mentorok szerint a hallgatók nem érzékelik igazán a gyakorlattípusok funkciói közti különbséget. Az *egyévesre nyúló összefüggő egyéni gyakorlat* kapcsán ez még inkább problematikussá válhat.
- Egy másik ilyen neuralgikus pont lehet ebből a szempontból az *egyéves gyakorlat és a gyakorlonoki időszak viszonya*, funkciójának tisztázása. A szakértői elemzések például felvetik, hogy a pályára történő felkészítés hatékonysága szempontjából megfontolandó lenne, hogy ha a jelölt ténylegesen abban az iskolában végezhetné a gyakorlati évet, amelyben el kíván helyezkedni.
- A *szabályozás* kapcsán az egyévesre nyúló összefüggő gyakorlat további kérdéseket vet fel a *tanárjelölt irányítása, felelőssége* szempontjából: a felelősség mértékének csökkentése vagy a gyakorlat hosszúságából majdhogynem természetesen következő nagyfokú önállóság biztosítása lehet az eredményesség garanciája?
- A bolognai rendszerű tanárképzésben a gyakorlatok rendszerének koncepciója abból indult ki, hogy a képzés a képességek és kompetenciák fokozatos fejlesztésére törekszik, melynek érdekében az egymást követő félévek egyre több, illetve egyre komplexebb szakmai gyakorlati feladatokat kell, hogy tartalmazzanak. A képzés eredményességének feltétele a *képzés egyes elemei közti, illetve a gyakorlattípusok közti koherencia, a fokozatosság* megvalósulása. A gyakorlatok egyben az életpályát is követik, ebben a felfogásban fontos szerepük van a képzés eleji, *pályaszocializációs gyakorlatoknak, pályaaorientációs kurzusoknak*. Az osztatlanná váló tanárképzésben azonban ez a lehetőség elvész. A nemzeti felsőoktatásról szóló törvény 102§. (4) pontja szerint a pedagóguspályára jelentkezőknek a felvételi eljárás keretében alkalmassági vizsgán kell részt venniük. Szakmai körökben az alkalmasság megítélésének lehetősége egy egyszeri vizsgaalkalommal azonban erősen vitatott. A tartalmi kidolgozás során fontos kérdés lehet, hogy az *intézmények hogyan értelmezik, építik be a gyakorlatok pályaaorientációs funkcióját*, illetve tágabban a *gyakorlatok funkciójának értelmezése hogyan kapcsolódik a folyamatos szakmai fejlődés gondolatához*.

- A feltáró munka arra is rávilágított, hogy a gyakorlatok szempontjából az *együttműködés* alapvető, azonban a *felelősségek, feladatkörök tisztázatlansága* az, ami a *leginkább nehezíti jelenleg a valóban partneri együttműködés irányába való elmozdulást*. Az utóbbi néhány évben egyre több iskolának kellett gyakorló helyé válnia, új típusú együttműködések kialakítása, azonban nagyfokú *elbizonytalanodás* is tapasztalható részükről a *felelősségi köröket, jogokat illetően*. A mentorok például úgy élik meg, hogy a képző intézményektől kevés személyes visszaigazolást vagy támogatást kapnak, a munka elismerése csupán az, ha az adott egyetem újból az iskolába küldi a hallgatóit az összefüggő gyakorlatra, a formai keretek csak hallgatói oldalról, az egyetemek felől rendezettek.
- Az egyes szereplők feladatköreinek tisztázása mellett hangsúlyos szempontként jelenik meg a *gyakorlóiskolák „szükségességének” kérdése, funkciójuk tisztázása*, mely továbbra is szakmai viták tárgyát képezi. Az osztatlan tanárképzéssel a képzésbe nagy létszámmal belépő hallgatók fogadása a jövőben még inkább felveti a gyakorlóiskolák szerepének tisztázását az egyes gyakorlattípusokhoz, azok funkciójához kötötten.
- A sokirányú *együttműködés, támogatás szisztematikus értékelése* egyben a *gyakorlatok minőségbiztosításának* egy kiemelt eszköze is (kellene, hogy legyen). A feltáró munka során azonban az is kirajzolódni látszott, hogy sem a gyakorlatok értékelésére, sem a támogatás (a különböző szereplők által végzett támogatás) értékelésére vonatkozóan nincs egy egységes vonatkoztatási keret, mely az eltérő intézmények és képzési szintek közti harmonizációt lenne hivatott biztosítani. Ezt a funkciót a tanári szttenderdek mellett azok a *gyakorlatok egyes szintjeihez kötött szttenderdek* tölthetik be, melyek elsődleges szerepe a gyakorlatokhoz kapcsolódó tanulási eredményeknek a világos meghatározása, azok értékelésének biztosítása. Enélkül nehezen képzelhető el az elemek rendszerbe szervezése úgy, hogy abból világossá váljon, hogy a rendszerben éppen ki kitől, mit tanul (azaz ki a „tanuló”), s mindennek milyen következményei vannak az egész rendszerre nézve.

Felhasznált irodalom

- 15/2006 (IV.3.) OM rendelet Az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről. 4. sz. melléklet. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0600015.OM. Utolsó letöltés: 2014.08.20.
2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV. Utolsó letöltés: 2014.08.20.

- 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodásrendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR. Utolsó letöltés: 2014.08.20.
- 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet A tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM. Utolsó letöltés: 2014.08.20.
- Baumstark Bea, Gombocz Orsolya és Hunyadi György (2011, szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás*. http://pedagoguskepzeshalozat.elte.hu/?page_id=613. Utolsó letöltés: 2014.08.25.
- Brezsnyánszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 18. 3. 335–348.
- Csernus Sándor és Forgács Tamás (2010): Új típusú egységes tanárképzés, vagy a Bolognai tanári mesterképzés korrekciós modellje? Hogyan tovább a tanárképzésben. Helyzelelemzési kísérlet és megvalósítási javaslatok. *Pedagógusképzés*, 1. 109–115.
- Hoffmann Rózsa és Somogyi-Tóth Katalin: *Útmutató tanárjelöltek iskolai pedagógiai gyakorlatához és a tanári szakdolgozathoz*. <https://btk.ppke.hu/uploads/articles/7578/file/utmutato.doc>. Utolsó letöltés: 2014. 08.19.
- Horkai Anita (2011): A tanárképzés struktúrája és helyzete a szakértői és intézményvezetői interjúk alapján. In: Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bologna folyamatban*. OFI, Budapest.
- Hunyadi György (2011, szerk.): *A tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás*. 88–103. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id613. Utolsó letöltés: 2014.08.25.
- Iker János (2011): Pedagógusképzés -továbbképzés (2006–2010): Iker János és Szihay Mónika (szerk.): *Záró tanulmányok a Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógusképzésben a nyugat-dunántúli régióban című projekt eredményeiből*. TÁMOP 4.1.2/1/B projekt.
- Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya és az OFI által koordinált munkaanyag. Budapest, 2009. április 21.
- Jászné Kajmádi Mónika és Tillmann Mónika (2014): *A szaktárgyi tanítási gyakorlat és az összefüggő egyéni gyakorlat helyzete. Háttér tanulmány*. Kézirat.
- Kotschy Beáta (2009): Új elemek a tanárképzés rendszerében. *Educatio* 3. 371–378.
- Kozsánné Tóth Marianna (2013): A gyakorlattanítás egy gyakorlatvezető mentortanár kaleidoszkópján keresztül. *Pedagógusképzés 2012–2013*. 117–132.
- Légárdiné Kőházi Tímea, Magyar István és Sándor József (2012): A gyakorlati képzés és a gyakorlóiskolák szerepe az átalakuló tanárképzésben. In: *Módszertani közlemények*, 52. 2. 39–43.

- N. Kollár Katalin (2009): A tanári Ma képzés összefüggő egyéni iskolai gyakorlatának célja és szerepe. In: *Pedagógusképzés a 21. században. Az ELTE-modell. AZ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008.* 57–69.
- Rapos Nóra és Szivák Judit (2013): *Az osztatlan tanárképzés pedagógiai és pszichológiai tanulmányainak koncepciója az ELTE Pedagógia és Pszichológia Karán.* http://issuu.com/elteppk/docs/raps-sziv_k__osztatalan_k_pzps_ptprogramjaikk_jav_t. Utolsó letöltés: 2014.08.20.
- Radnóti Katalin és Király Béla (2012): A bolgnai rendszerű tanárképzés tanulságai. *Iskolakultúra*, 3.105–112.
- Schróth Ágnes (2009): A gyakorlóiskolák szerepe az átalakuló tanárképzésben. In: *Pedagógusképzés a 21. században. Az ELTE-modell. AZ ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar szerepe az átalakuló tanárképzésben 2003–2008.* 69–75.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bologna reformok után.* Doktori értekezés. <http://www.doktori.hu/index.php?menuid=193&vid=9459>. Utolsó letöltés: 2014.08.20.
- Virághné Szalai Zsuzsanna (2011): A tanári mesterszak összefüggő (félèves) gyakorlatának programja és a képzés eredményei a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: Iker János és Szihay Mónika (szerk.): *Záró tanulmányok a Pedagógiai szolgáltató és kutató hálózat kialakítása a pedagógusképzésben a nyugat-dunántúli régióban című projekt eredményeiből.* TÁMOP 4.1.2/1/B projekt. 67–79.

*Vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzése a szaktárgyi tanítási
és az összefüggő egyéni gyakorlat terén*

1. A tanulmány célja, a vizsgálat folyamata és módszerei.	173
2. A szaktárgyi tanítási gyakorlat	173
2.1. Vezetőtanárok a szaktárgyi tanítási gyakorlatról	174
2.2. Hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlatról	175
3. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat	176
3.1. Mentorok az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról	176
3.2. Hallgatók az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról	178
4. Hasonlóságok és különbségek a fókuszba helyezett gyakorlattípusok közt	179
5. Összegzés	181
Melléklet	183
Felhasznált irodalom	186

Vezetőtanári, mentori tapasztalatok elemzése a szaktárgyi tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén

1. A tanulmány célja, a vizsgálat folyamata és módszerei

Tanulmányunk a *TÁMOP 4.1.2. B. 2-13/1 számú Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért* c. pályázat részeként a közismereti tanárképzés szaktárgyi tanítási, valamint fél-éves összefüggő egyéni szakmai gyakorlatának jelenlegi hazai tapasztalatait vizsgálja. Célja ezen tapasztalatok összegyűjtése, valamint néhány intézményi specialitás és jógyakorlat bemutatása. A tanulmány alapvetően az ELTE gyakorlatának elemzését célozza meg.

A magyarországi tapasztalatokat az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium tizenhét vezetőtanárának, mentorának, a Trefort Ágoston Gyakorlóiskola tizennégy vezető-, illetve mentortanárának, valamint a budapesti Városmajori Gimnázium és a Szilágyi Erzsébet Gimnázium három vezetőtanárának, mentorának válaszai alapján összegeztük. A tanulmány elkészítéséhez interjúk és írásbeli kérdőívek segítségével tájékozódunk a kollégáktól a szaktárgyi tanítási és az összefüggő gyakorlattal kapcsolatos tapasztalataikról. A kollégák számára kidolgozott kérdőívünk a TÁMOP munkacsoport által közösen összeállított szempontrendszerből indult ki, azt fogalmaztuk, alakítottuk át a konkrét feladatra koncentrálnival (1. sz. melléklet). A kérdőíveket levélben küldtük és fogadtuk, a személyes interjúkat pedig ugyancsak a kérdőív elemeit sorra vevő módon folytattuk le. Az egykori hallgatók tapasztalatait az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégiumban összegyűjtött hallgatói kérdőívekből, illetve néhány személyes interjúból gyűjtöttük össze. Az egyéb képzőhelyek gyakorlatát internetes forrásból elérhető dokumentumaik alapján emeltük be.

2. A szaktárgyi tanítási gyakorlat

A szaktárgyi gyakorlat a vezetőtanár irányításával zajló, szakterületi tanulmányok részét képező 60 órás csoportos gyakorlat, hospitálásból, óramegbeszélésekből és legalább 15 önállóan megtartott órából, illetve egyéb foglalkozásból áll. Ezen keretek megtartásával azonban az egyes képzőhelyeken a gyakorlatok helyi adottságokhoz igazított, sokrétű megvalósulása figyelhető meg. A 60 órás gyakorlat célja a vizsgált egyetemi dokumentumok mindegyikében a 15 órás gyakorlatánál mellett az iskolai élet megismerése, a tanítással kapcsolatos megfigyelések rögzítése és bekapcsolódás a tanórán kívüli tevékenységekbe. A vizsgált egyetem megfogalmazásában

a gyakorlat az általános tanári és a konkrét szakterületi szakképzés részeként gyakorlati ismeretek és kompetenciák megszerzésére irányul, fontos eleme a munka világával való ismerkedés.

Jógyakorlat a szaktárgyi gyakorlat sokrétű tevékenységi formáinak tervezésére az ELTE igazolólapja. Az igazolólap alapján a 60 kontaktóra minimális követelményei a 15 kötelezően megtartandó tanóra mellett még 9 tevékenységet tartalmaznak: gyakorlatindító tájékoztató (1 óra), előhospitálás (min. 5 óra), konzultáció az osztályfőnökkel, vagy osztályfőnöki óra látogatása (1 óra), előkészítő és tanítás utáni megbeszélés (min. 10 óra), módszertani bemutató, annak megbeszélése, szertári vagy könyvtári munka (1–2 óra), szaktárgyi, nem a vezetőtanár által tartott óra látogatása, megbeszélése (2–5 óra), más szakóra látogatása a jelölt által tanított osztályban (1–5 óra), utóhospitálás, vagy a jelölttársak óráinak, vizsgatanításának látogatása (1–3 óra).

2.1. Vezetőtanárok a szaktárgyi tanítási gyakorlatról

A kitöltött kérdőívek és a szóbeli interjúk tanulsága szerint a vezetőtanárok a szaktárgyi gyakorlatok jelenlegi rendszeréről szólva visszatérő problémaként említik a hallgatók szaktárgyi felkészültségének hiányát, különösen a minor szakosok esetében. A komolyabb hiányosságok azért is problematikusak, mivel a gyakorlat elsődleges célja a módszertani ismeretek gyakorlati alkalmazásának kipróbálása, ám a vezetőtanár gyakran azzal szembesül, hogy a hallgatókat a szaktárgyak alapvető elemeivel is meg kell ismertetni, így kevesebb idő marad a módszertani felkészülésre.

Gyakori probléma a hallgatók egyetemi óráinak nagy száma – állandó konfliktusforrás, hogy az egyetemi órák ütköznek a gyakorlóiskola órarendjével, ami részben a hospitálások gördülékeny lefolyását akadályozza, gyakran pedig magát a tanítási gyakorlatot is megnehezíti. Az egyetemi oktatók rugalmassága ezen a téren igen változó – van olyan hallgató, akinek komoly gondot jelent a gyakorlóiskolai jelenlét megszervezése.

Ennek megfelelően a csoportok kiválasztásának szempontja is erősen órarendfüggő – elsődleges szempont az egyetemi órarenddel való összeegyeztethetőség. Az érettségi közzelsége miatt 12. osztályos csoportban a második félévben már nem taníthat hallgató. Ha mindezek mellett is marad több választási lehetőség, akkor azt már a hallgatókra bízják a vezetőtanárok: figyeljék meg a csoportokat a hospitálási időszakban, és válasszák ki, hogy habitusukhoz, felkészültségükhöz melyik osztályt érzik leginkább illeszkedőknek. Van, akit megijeszt a tagozatos csoportoknál elvárt magas szakmai színvonal, van, aki a fiatalabb vagy az idősebb korosztálynál érzi jobban magát, és persze az egyes osztályok saját stílusa, habitusa is döntő lehet ilyen kérdésekben.

A vezetőtanárok szerint a szaktárgyi tanítási gyakorlat nagy erénye, hogy a hallgatók szembesülnek a valósággal. Láthatóvá válik számukra az egyes tanítási módszerek valódi használhatósága az adott csoportban, tananyagban, megküzdnek a fegyvelmezés problémáival, a tanári szerepben való fellépés nehézségeivel, az irányításra való képesség

szükségességével. A tanárjelölteknek meg kell szerezniük első tanári tapasztalataikat, és felnőtt szerepben kell felelősséget vállalniuk a tanulócsoporthoz sikeres előrehaladásáért, ami azért is nehéz, mivel egyetemi hallgatóként sokszor átélhetőbb számukra az iskolában a diák státusza. A tanárjelöltek szembesülnek azzal, hogy az egyetemi tanulmányok sikeres elvégzése még nem feltétlenül jelenti azt, hogy akár szaktárgyi, akár módszertani ismereteik elegendőek a sikeres tanításhoz. Korosztályosan jellemző, hogy a felkészülés során néha kizárólag az internetes tartalmakra támaszkodnak, azokra viszont általában valódi kritika nélkül.

A vezetőtanárok által több alkalommal megfogalmazott probléma az is, hogy mivel a hallgatók többnyire itt kerülnek először valódi tanítási helyzetbe, ezért néhány hallgató számára csak a képzés legvégén derül ki, hogy megfontolásra érdemes a tanári pálya választása. Az ezzel való szembesülés (és a vezetőtanár részéről a szembesítés) túl kései visszajelzés – a hallgató már annyi időt, energiát szánt erre, hogy a váltás rendkívüli áldozat a részéről. A vezetőtanár számára etikailag is nehéz dilemma, hogy eltanácsolhat-e bárkit az egyetemi képzése legvégén a pályáról. Mindezekre való tekintettel néhányan felvetették annak megfontolását, hogy a hallgatókat már a képzés korábbi szakaszában is érdemes lenne esetleg egy-egy alkalommal valódi tanítási helyzetbe hozni.

Az ELTE vezetőtanárai szerint néhány szakon nincs elegendő szakmai párbeszéd a módszertanosok és a vezetőtanárok között, csak felszínes, eseti megbeszélések történnek a vizsgatanítások alkalmával. Más szakoknál (főleg nyelvszakokon) szorosabb ez a viszony.

2.2. Hallgatók a szaktárgyi tanítási gyakorlatról

A következő összegzés az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium számára 2010 óta önkéntesen leadott, száznál több hallgatói kérdőív¹ véletlenszerűen kiválasztott 50 darab adataira támaszkodik.

A kérdőívek szerint a hallgatók legfőbb elvárása, hogy végre próbára tehessék magukat a gyakorlatban, megerősítést kapjanak arról, hogy eddigi tanulmányaik kiállják a gyakorlati alkalmazás próbáját. Az elvárások teljesedésének szintjéből az látszik, hogy a tanítási gyakorlat 15 órája leginkább az egyes szaktárgyi órákra való felkészülés rutinját erősíti meg – a hallgatók begyakorolják az óravázlat készítését, rutinosabban szervezik meg az órai tevékenységeket, ehhez többféle módszert is kipróbálnak a gyakorlatban, belejönnek a kérdés és a magyarázat technikájába, képesek lesznek reflektálni saját pedagógiai tevékenységükre (bár ebből a szempontból marad bennük sok bizonytalanság), gyakorlatuk lesz a diákokkal való kapcsolattartás formáiban. A 15 óra szemmel láthatóan nem ad lehetőséget arra, hogy számukra is megnyugtató szintű rutint szerezzenek a fegyelmezés és a konfliktuskezelés, az osztályozás / értékelés, az osztályfőnöki tevékenységek, a differenciált foglalkozások, a tanórán kívüli tevékenységek

¹ Kérdőív a jelöltek számára. Hozzáférés: 2014. augusztus 27. Elérés: <http://www.apaczai.elte.hu/?fomu=tanarkepzes&cikk=kerdoiv>

területén, illetve hogy érdemben bekapcsolódjanak a tantestület életébe. Mindezek ellenére a tanítási gyakorlattal kapcsolatos személyes megjegyzéseik arról tanúskodnak, hogy egyetemi tanulmányaik rendkívül hasznos elemeként élik meg a gyakorlatot.

A fentiek mellett a Szegedi Tudományegyetem Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskolájának 2012-es, 52 hallgatóra kiterjedő felméréséből is az derül ki, hogy a tanítási gyakorlatnak a pályaorientáció szempontjából jelentős szerepe van. Arra a kérdésre, hogy *„Mennyiben járult hozzá az iskolai tanítási gyakorlat szakmai elkötelezettségének, hivatástudatának alakulásához, annak megerősödéséhez?”*, a válaszadók 73%-a érezte úgy, hogy *„nagy mértékben”* (50%) vagy *„teljes mértékben”* (23%) a tanítási gyakorlatnak köszönheti hivatástudata és elkötelezettsége megerősödését².

3. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat

„Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat a képzés utolsó félévében, közoktatási intézményben, megbízott mentortanár és felsőoktatási tanárképző szakember (gyakorlóiskolai vezetőtanár, szakmodszertanos, pedagógiai vagy pszichológus oktató) folyamatos irányítása, támogatása mellett végzett szakmai gyakorlat. (...) A mentor támogatása mellett, de már teljes szakmai felelősséggel végzi a jelölt a pedagógiai tevékenységét, nem gyakorlóiskolai közegben.”³ Az eredeti tervet a gyakorlat annyiban írta felül, hogy az ELTE gyakorlóiskoláiban a vezetőtanárok az elmúlt években néha mentori szerepet is betöltöttek. Az eddigi tapasztalatok alapján van arra való törekvés, hogy a hallgatók a szakjukkal megegyező szakos mentorhoz kerüljenek.

3.1. Mentorok az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról

Mint arról a mentortanárok szóban, illetve írásban beszámoltak, az összefüggő egyéni gyakorlat 2011-es első megjelenésekor még érezhető volt némi tájékozatlanság a mentorok és konzulens tanárok részéről, hogy pontosan mik is az elvárások, miben kell segíteni a hallgatókat, milyen szempontok szerint kell fejlődési tervet készíteni, mennyire kell önállóságot adni nekik az egyes tevékenységekben. Az egyetemnek mindehhez több segédanyagot is kiadtak. Emellett 2009-ben megindult a pedagógus szakvizsga keretében a mentorképzés,

² Hallgatói értékelés az SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskolában folytatott tanítási gyakorlatról. Hozzáférés: 2014. augusztus 19. Elérés: <http://www.sgyak.u-szeged.hu/dokumentumok/hallgkerd12.pdf>

³ Tájékoztató az ELTE partnerintézményei számára a tanári mesterszak összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. p. 1. Hozzáférés: 2014. augusztus 23. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=osszefuggo_egyeni_gyakorlat

ami felkészít a mentori szerepkör értelmezésére, meghatározza vagy ötletekkel segíti a hallgatóknak adható és adandó feladatokat, tevékenységeket, felkészít a hallgatók munkájára tett reflexiók, illetve az önreflexiók szóban vagy írásban történő megfogalmazására.

Az összefüggő egyéni gyakorlat hosszú időtartama a mentorok számára két problémát is felvet. A legtöbbször megfogalmazott probléma, hogy ilyen hosszú idő már nem teszi lehetővé, hogy az esetleges hiányosságokat, pontatlanságokat a mentor rövid időn belül korrigálja. Az órák minimum 50%-án amúgy sem lehet jelen (átlagosan kb. 30–40%-ban megy be), így hézagosan tud csak tájékozódni arról, pontosan mi hangzott el. A szülők az iskola, az iskolavezetés pedig a szaktanár, ebben az esetben a mentor felelősségének tartja, hogy a diákok tanulásának támogatása, az oktatás megfelelő minőségű legyen. Az egy fél éven át tartó összefüggő egyéni gyakorlat komolyan kikezddheti a megszokott és elvárt tanulási folyamatot. Ennek a kérdésnek a része a tanulók osztályzása, értékelése: fél év alatt a diákok jegyeinek jelentős része a hallgató által adott jegy. A dolgozatok esetében a mentor és a hallgató folyamatosan konzultálhat, feleletek esetében viszont nincs ilyen lehetőség.

A másik felvetett probléma is a gyakorlat hosszúságából fakad: ennyi idő már a mentor és a tanulócsoporthoz viszonyát is érinti – fél év kihagyás a közös munka folyamatosságában elvehet a tanár és a diákok közti napi kapcsolat révén felépített bizalmi viszonyból, változhat a csoportnak a tanuláshoz, a tantárgyhoz való viszonya. Maguk a tanulók is sokszor megterhelőnek érzik az „átmeneti állapot” elhúzódó időtartamát.

Elgondolkodtató, hogy ha az összefüggő egyéni gyakorlat időtartama egy egész tanév lesz, akkor vajon a fent felvetett problémák (az oktatás színvonaláért vállalt felelősség, az osztályozás és értékelés felelőssége, a mentor és az általa tanított diákok személyes viszonyának alakulása) mennyiben hoznak elő még nehezebben kezelhető helyzeteket.

A gyakorlat hosszúságára való tekintettel a mentorok nem szívesen engedik át a tagozatos csoportjaikat (mivel a tagozatos oktatásban elvárt magas szakmai színvonalat egy fél éven át a hozzá érkező hallgató nem feltétlenül tudja az elvárt módon teljesíteni), a 12. évfolyam osztályait, illetve az épp kezdő évfolyamokat.

Az összefüggő gyakorlat bevallott célja, hogy a hallgatókat bevonja az iskola tantestületébe – ideális esetben a tanárjelölt ebben a félévben a többi tanárral egyenrangú kolléga, aki az iskolai rendezvényeken, feladatokban, szakcsoportban, munkaközösségben épp úgy részt vesz, mint az iskola többi tanára. Változatos képünk van arról, hogy mennyire sikeres ez a törekvés, és persze sok múlik az adott hallgató nyitottságán, személyiségén is: van, aki csak a saját mentorával alakít ki valódi munkakapcsolatot, van, aki aktívan bekapcsolódik a tantestület életébe (pl. közös kirándulásokon vesz részt, feladatokat vállal a diákprogramok lebonyolításában stb.).

A mentorálásról szóló nemzetközi szakirodalom áttekintés alapján Ispánovity a mentort mint gyakorlott, tapasztalt pedagógust, példamutató és tapintatos támaszt definiálja. A mentorálás, mint egyénre szabott támogatás, kollegiális légkört feltételez, együttműködésen és bizalmon alapszik. Egyes elméletek a reflexió, a visszajelzések szerepét is kiemelik,

mint a későbbi önálló fejlődés zálogát. Ezzel összefüggésben maguknak a mentoroknak is rendelkezniük kell egy reflektív, a megújulásra nyitott attitűddel. „A kezdő tanárt nem megismertetni kell az iskola világával, és a tanári szakmával, hanem támogatni kell a megismerés folyamatában” (Ispánovity, 2013. 22.).

A Trefort Gimnázium 14 mentortanárával folytatott interjú alapján a mentorálás előnyei a következőkben foghatók meg: a mentorok tudatosabbá váltak saját tanári munkájukban (5 fő) pedagógiai kérdésekre, az iskola, mint szervezet működésére nagyobb nyitottsággal tekintettek a mentorálás időszakában, kollegiális együttműködésen alapuló kölcsönös tanulásról számoltak be (3 fő).

A mentori munka nehézségei közt szinte első helyen szerepelt a félelem, a bizonytalanság érzése abban az esetben, ha a jelölt szakmailag vagy pedagógiailag nem eléggé felkészült. Ezzel összefüggésben számolnak be a mentorok aggodalmukról: fel lehet-e mérni a félév elején, hogy a jelölt mennyire képes megállni a helyét a félév során? Felmerült annak a nehézsége is, hogy a mentor és a mentorált nem kölcsönös választás útján, hanem beosztás alapján dolgozik együtt egy nagy bizalmat feltételező helyzetben. A nehézségek közt említették még az érzelmi faktort is. Nehéz hosszú időre átengedni a csoportot, a mentorált hallgató nagy önállósága miatt ugyanis nincs élő kapcsolat a mentortanár és a diákok közt. Gyakorlati nehézségként a megkérdezett mentorok a féléves gyakorlatukat végző hallgatók másik munkahelyét, az ebből adódó konfliktusokat említették.

Az osztályfőnöki munkáról szólva megosztottak a vélemények arról, hogy ki mennyire éli meg pozitívan a hallgatók bekapcsolódását e területen. Négy osztályfőnök segítségként élte meg a mentorálttal való együttműködést, kihasználták annak előnyeit, hogy a hallgatók egy másik generáció tagjaként másként közelítenek meg egy-egy helyzetet. Más kollegák kellemetlennek élték meg a helyzetet, hisz az osztályfőnöki munkának lehetnek olyan intim pillanatai, amit nem szívesen osztanak meg harmadik féllel. Aggályos lehet a szülői értekezleten a jelölt jelenléte, ha a szülők nyitottsága sérül ezáltal (Ispánovity, 2013).

3.2. Hallgatók az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlatról még nem áll rendelkezésre olyan nagy létszámú, szervezeten összegyűjtött felmérés, mint a tanítási gyakorlatról, ezért csak olyan formában tudunk információkhoz jutni, hogy az ELTE Apáczai Csere János Gyakorló Gimnázium és Kollégium egykori hallgatói közül néhányat megkerestünk, és őket kérdeztük ki arról, milyenek látták, hogyan élték meg az összefüggő gyakorlatot.

A válaszok általában egybecsengenek abból a szempontból, hogy a hallgatók nagyobb önállóságot vártak és kaptak is a mentortól az összefüggő gyakorlat során, mint korábban a vezetőtanártól. A tanári kompetenciák közül a tanulók személyiségfejlesztésében, a tanulói

csoportok, közösségek alakulásának segítésében, fejlesztésében, a pedagógiai folyamat tervezésében, a tanulási folyamat szervezésében és irányításában, a pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelésében érzik a tanítási gyakorlathoz képest intenzívebb fejlődést a gyakorlat végére.

A féléves gyakorlat időtartamáról ellentmondásos vélemények hangzottak el. A végzett hallgatók egyrészt úgy érzik, egy egész tanév alatt még többet tanulhattak volna a mentoroktól, többet fejlődhetek volna, viszont azt is megemlítik, hogy anyagilag nagy megterhelést jelentett a hatodik egyetemi év, ezért a hosszabb gyakorlathoz szerintük jó lenne egy minimális anyagi juttatás. Problematicusnak érzik, hogy ha jelöltként fél éven át dolgoznak a diploma-szerzést megelőzően, akkor miért kell még két éven át hasonló pozícióban lenniük, majd újra vizsgáznunk. Azt sem tartották szerencsésnek, hogy félévkor végeztek, mivel ekkor képtelenség munkába állni. Az időtartam szempontjából felvetették azt a szempontot is, hogy egy félév alatt nagyrészt az összes olyan problémával, feladattal szembetalálkoztak, amit a tanítási során majd teljesen egyedül is meg kell tudniuk oldani, és nem tartják kizártnak, hogy egy egész tanévbe már befásult volna a mentor, vagy akár megterhelő lett volna magának a mentor keze alatt dolgozó hallgatónak is (főleg, ha a kapcsolata nem túl harmonikus a mentorról).

A gyakorlat egyértelmű előnyének érzik az intenzív fejlődést, hátrányának viszont az anyagi nehézségek mellett a gyakorlat túlméretezettségét az egyéb egyetemi kötelezettségek mellett (diploma- és portfólióírás, egyetemi gyakorlatok az iskolai munka mellett).

A hallgatók elfogadottsága szempontjából szerintük nagy jelentősége van annak, hogy a mentor hogyan nyilatkozik a tanulócsoporthoz előtt a hallgató döntéseivel kapcsolatban – ideális esetben a diákok a mentor megerősítésével „teljes jogú” tanárnak fogadják el a hallgatót.

A végzett hallgatók úgy érzik, sikerült sokféle tanórán kívüli tevékenységbe is bekapcsolódniuk, és általában elfogadó, segítőkész magatartást tapasztaltak a tantestület részéről.

4. Hasonlóságok és különbségek a fókuszba helyezett gyakorlattípusok közt

Ispánovity Edit 2013-ban a mentorálásban részt vevő vezetőtanárokat megkérdezve összegezte az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában a féléves összefüggő gyakorlatok első évének tapasztalatait. A szakirodalom áttekintése alapján a vezetőtanárokról szólva már bevezetőjében leszögezi: „A mentortanár feladat- és szerepköre sok elemében eltér az általuk eddig gyakorolt vezetőtanári feladatoktól és szereptől” (Ispánovity, 2013. 2.). A vezetőtanár feladatát főképp a szaktárgy tanításával összefüggő támogatás, iránymutatás és tanácsadás határozza meg, kiemelve az önállóságot, a reflexióra, az önreflexióra való készség fejlesztését. Ezzel szemben a mentortanári szerepkör összetettebb, a szakmódszertani kérdéseken túl általánosabb

pedagógiai problémák kerülnek előtérbe. A mentortanár feladata támogatni a jelöltet az iskola világában való eligazodásban is. Fontos kiindulópont azonban, hogy az egyéni összefüggő gyakorlat épít a szaktárgyi gyakorlat eredményeire, az ott szerzett tapasztalatokra. A dolgozat a Trefort Ágoston Gyakorlóiskola 14 mentorálással is foglalkozó vezetőtanárával folytatott interjú alapján első sorban a mentori és a vezetőtanári munka közti különbségeket kívánja feltárni. A következőkben az itt összegyűjtött eredményeket foglaljuk össze.

A megkérdezett mentorok szerint az egyéni összefüggő gyakorlat legfőbb újdonsága a hallgatók fejlődésének követése, a részképességek tudatos fejlesztése. Pozitívként élték meg, hogy a féléves gyakorlat során lehetőség adódott a pedagógiai kérdések megbeszélésére, kollegiális kapcsolat kialakítására és szakmai párbeszéd folytatására. Szembetűnő különbségként élték meg az összefüggő gyakorlathoz kötődő gyengébb kontrollt, mely mindenképp nagyobb bizalmat feltételez. Kiemelték azonban, hogy az ideális együttműködés csak akkor jön létre, ha megfelelő szaktárgyi és módszertani tudással érkezik a jelölt.

A szakmailag kevésbé felkészült hallgatókkal nehéz az együttműködés a féléves összefüggő gyakorlat során. A mentorok számára a nehézség főleg abból adódik, hogy olyan megoldást igyekeznek találni, ahol a hallgatók érdeke mellett a diákok érdekei is érvényesülnek. Megoldási javaslatként, jó gyakorlatként említik, mikor a kötelezően előírt tanítási órák megtartása mellett tanárasszisztensi feladatokat lát el a hallgató. Nagy létszámú, eltérő előképzettségű tanulócsoporthoz esetében fogalmazódott meg az igény, hogy a hallgató és a mentor az órák bizonyos hányadát csoportbontásban, egy témakörön belül, de különböző nehézségű feladatokkal, különböző részképességek fejlesztésével tartsa. A csoportbontásban tanított órákat azután újra csoportegyesítés követte.

A szaktárgyi gyakorlathoz képest a féléves gyakorlatukat végző jelöltek a megkérdezett mentorok szerint jobban elköteleződnek, nyitottabbak és motiváltabbak pedagógiai problémák megoldására. Az egyik kolléga véleményét idézve: rövid gyakorlaton a jelölt a szaktárgy tanításával van elfoglalva, a hosszú gyakorlaton előtérbe kerül a tanuló.

A féléves gyakorlaton több elméletben tanult módszertani ötlet kerülhet kipróbálásra az értékelés változatos formáinak alkalmazása mellett. Egyes mentortanári vélemények szerint a tanulói teljesítmények értékelése szinte csak a hosszú gyakorlaton gyakorolható, hiszen itt van elég idő a változatos értékelési módok alkalmazására, a tanulók fejlődésének nyomon követésére. A féléves gyakorlat során a motiválás és a munkamorál kialakításának eszköztárát is alkalmazniuk kell a jelölteknek. Az egyik kolléga véleménye szerint ezen érvek alapján a féléves gyakorlat alatt a szaktárgyi tanítás arányának növelése lenne célszerű.

A mentorok munkamódszerei azonban nem mutatnak egységes képet, a különbségek részben a jelöltek különböző felkészültségéből adódnak. Olykor a jelölt kérése az erősebb kontroll, néha azonban a szorosabb ellenőrzés igénye a mentor részéről merül fel.

Nehézség a féléves gyakorlat során, hogy a nagy önállóságon alapuló, bizalmi légkörben zajló gyakorlat elején a mentor és a mentorált nem ismeri egymást. A beosztás nem kölcsönös választás eredménye. A hallgató jobb megismerése érdekében többen a félév első

felében egy erősebben kontrollált, egy szaktárgyi gyakorlathoz hasonló időszakról számoltak be. A gyakorlóiskolai sajátosságokból adódóan néhány jelölt volt vezetőtanáránál kezdte meg egyéni összefüggő gyakorlatát. Erről minden esetben pozitívan számoltak be a mentorok. A tapasztalatok szerint a szaktárgyi gyakorlat után a mentorálás ugyanabban az intézményben zökkenőmentesebb kezdést, nagyobb szabadságot jelent a felek számára. Ezzel összefüggésben fogalmazódott meg a javaslat egy bizonyos követési rendszer működtetésére. A vezető- és mentortanárok kapcsolatfelvétele, konzultációja segítené a nehézség leküzdését.

A mentorálás és a szaktárgyi gyakorlatok vezetésének különbségéről szólva a megkérdezett mentorok kiemelték a megerősítés, a biztatás fontosságát, a szimpátia, a kölcsönös elfogadás és a jó légkör nagyobb szerepét az egyéni gyakorlatok során. Három jelölt esetében arról számoltak be, hogy a jelölt szinte a tantestület tagjává vált gyakorlata folyamán. Ők mind a hárman olyan jelöltek voltak, akik mind rövid mind hosszú gyakorlatukat a Trefort Ágoston Gyakorlóiskolában végezték.

Az egyéni összefüggő gyakorlat gyakorlóiskolákban történő teljesítéséről szólva a megkérdezett kollégák közül hárman ellenezték azt, mert így a jelölt nem szembesül a gyakorlókön kívüli iskolai problémákkal. Hárman a megfelelő mentort és a légkört tartják fontosnak, így ők ennek mellé mind a gyakorlóiskolákon belül, mind azokon kívül el tudják képzelni az egyéni gyakorlatot. Számos kolléga emelte ki a gyakorlóiskolák fontos szerepét az egyéni összefüggő gyakorlatok kapcsán, hisz a gyakorlóiskola a módszertani eszköztár kialakításának ideális terepe, valamint befogadó iskolai közeg.

5. Összegzés

Tanulmányunk a szaktárgyi tanítási gyakorlattal, valamint az osztott rendszerű tanárképzésben megjelent féléves összefüggő egyéni gyakorlattal kapcsolatban szándékozott felvillantani néhány tapasztalatot.

A szaktárgyi gyakorlatokkal kapcsolatos tapasztalatokat, vezetőtanári és hallgatói véleményeket összegezve kiemelhető a hospitálás szerepe, az óratervezésben szerezhető gyakorlat jelentősége, mindezekben a fokozatosság elve, illetve a gyakorlatnak a pályaorientációra való hatása. A késői pályaorientációval kapcsolatban kérdések és nehézségek is felmerülnek az érintettekben. A módszertani felkészültségen túl a gyakorlat sikeressége szempontjából a megkérdezettek véleménye szerint fontos a hallgatók szaktárgyi jártassága is. Problematisztus kérdéskörként jelent meg a gyakorlóhelyként szolgáló iskola valamint az egyetemi képzőhely kapcsolata – a megkérdezett vezetőtanárok és hallgatók az együttműködés erősítését szorgalmazzák. Olyan gyakorlati jellegű problémák megoldására várnak, mint a hallgatók egyetemi, illetve iskolai órarendjének összeegyeztethetősége, illetve üdvözlnek a vezetőtanárok és a képzőhely oktatóinak szorosabb együttműködését.

Az egyéni összefüggő gyakorlattal kapcsolatos kérdésfelvetések nagy része a gyakorlat hosszával függött össze: ezt hol erényként értékelték (pl. lehetőségként a módszertani, értékelési, pedagógiai ismeretek bővítésére), hol pedig aggályosnak érezték (pl. a mentor tanári felelősségének kérdésében, a hallgatók anyagi terheinek, munkahelyi elhelyezkedésének tekintetében, illetve a mentor, a hallgató és a tanulók harmonikus együttműködésének szempontjából). Az egyéni összefüggő gyakorlattal kapcsolatban a gyakorlat résztvevői közti bizalom megteremtése kihívásként és egyben lehetőségként fogalmazódik meg, az együttműködést pedig megkönnyítheti a hallgatók jobb megismerése már az egyéni összefüggő gyakorlat előtt. Ezzel kapcsolatban a vezető-, illetve mentortanárok szorosabb együttműködése lenne kívánatos.

Az új, osztatlan tanárképzés rendszerének kialakításakor érdemes lenne mindezeket a tapasztalatokat szem előtt tartani: megtartani a korábbi képzési forma erényeit, egyben korrigálni a hibáit.

Melléklet

Kedves Kolléga!

Az új TÁMOP-program keretében és az ELTE PPK szervezésében összegyűjtik a tanítási gyakorlat és az összefüggő egyéni gyakorlat eddigi magyarországi tapasztalatait, intézményi specialitásait, „jógyakorlatait”. Ennek a programnak vagyok a munkatársa.

Azért fordultam Önhöz ezzel a kérdőívvel, mivel tudomásom szerint van tapasztalata vezetőtanárként vagy mentorként az egyetemi hallgatók tanítási gyakorlatának és / vagy összefüggő egyéni gyakorlatának vezetésében. Nagy segítséget nyújtana, ha tapasztalatait megosztaná velem! A kérdőív kitöltésével a fent említett témákról készülő tanulmányhoz nyújt adatokat. A válaszadás természetesen önkéntes.

Segítségét előre is köszönöm!

Tillmann Mónika (ELTE Apáczai Csere János Gyakorlógimnázium) /

Jászné Kajmádi Mónika (ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola)

Kérdőív a tanítási gyakorlattal / összefüggő egyéni gyakorlattal kapcsolatban

Kérem, az alábbi kérdőív segítségével jellemezze a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat jellegzetességeit a saját intézményében! A dokumentumba lementés után bele tudja írni a válaszait.

Kérem, jelölje meg a helyes választ!

Az Ön által vezetett gyakorlat típusa: tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat / mindkettő

Mely egyetem(ek) hallgatóit fogadta eddig?

Amennyiben mindkét típusú gyakorlat vezetésében van tapasztalata, **kérem, válaszában térjen ki arra, ha eltérő választ adna a kérdésre az egyes gyakorlatokra vonatkozóan!** (Ezt a szempontot néhol külön kérdésben is érvényesítettem.)

Amennyiben az iskolának van saját dokumentuma a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat feladataira vonatkozóan, akkor válasz helyett azt is csatolhatja az 1., 2., 3. kérdés helyett.

A tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat tervezése és feladatai:

1. Van-e az iskolának saját protokollja a tanárjelöltek tevékenységeinek meghatározására? Mennyiben térhet el ettől a vezetőtanár?
2. Milyen tevékenységeket végeznek a hallgatók a gyakorlat során?
3. Melyik tevékenységből hány órát kell teljesíteni?
4. Mennyire van szabadságuk a hallgatóknak a tevékenységeik megválasztásában az egyéni fejlődésükhöz kötődően?
5. Hogyan dokumentálják a hallgatók a tevékenységeiket?
6. Kik támogatják, segítik a hallgatókat a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat során? Mi a vezetőtanár / mentor szerepe, feladatköre? Van-e valamilyen formája a mentorok/vezetőtanárok közti együttműködésnek?
7. Vannak-e segédanyagok, melyek a hallgatók tanítási gyakorlatát / összefüggő egyéni gyakorlatát segítik? Ki készíti ezeket? Hogyan férnek hozzá a hallgatók?
8. Kik és hogyan értékelik a támogatók munkáját?
9. a) Mennyi ideig kell hospitálnia a hallgatóknak a tanítás megkezdése előtt?
b) Elegendőnek találja-e ezt az időtartamot?
10. Milyen tevékenységeket vár el a hallgatóktól a hospitálási időszak alatt?
11. Milyen felkészültséggel érkeznek a hallgatók? Mik az erősségeik, a gyengeségeik? Milyen „jógyakorlatok” alakultak ki az erősségek kihasználására, illetve a gyengeségek leküzdésére?
12. a) Milyen szempontok alapján dönti el a vezetőtanár / mentor, hogy a hallgató melyik tanulócsoporthoz fog tanítani?
b) Ha Ön tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni gyakorlatot is vezetett már: mennyiben dönt másképp ebben a kérdésben a tanítási gyakorlat és az összefüggő egyéni gyakorlat alkalmával? Mik a hallgatók, illetve a vezetőtanár / mentor szempontjai?
13. Mennyire kell egyedül terveznie a hallgatónak az ütemtervét? (Amennyiben Ön tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni gyakorlatot is vezetett már, kérem, mindenképp térjen ki a két gyakorlatitípus közötti különbségekre!)
14. Mennyire kap szabadságot a tanárjelölt az óravázslatai elkészítésében? (Amennyiben Ön tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni gyakorlatot is vezetett már, kérem, mindenképp térjen ki a két gyakorlatitípus közötti különbségekre!)
15. Mennyire kap szabadságot a tanárjelölt a tanítás módszereinek megválasztásában az egyes órákon? (Amennyiben Ön tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni gyakorlatot is vezetett már, kérem, mindenképp térjen ki a két gyakorlatitípus közötti különbségekre!)
16. Összefüggő egyéni gyakorlat során tapasztalata szerint mennyire tud a hallgató a tantestület tagjává válni? Milyen a hallgatókhoz való viszony a tantestület részéről? Mit tesz az intézmény annak érdekében, hogy a hallgató az intézmény egészének munkájába bekapcsolódjon?

A tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat értékelése:

17. Hogyan történik a gyakorlat értékelése? Ki értékeli?
18. Milyen szempontokat használnak az értékeléshez? Mennyire egységesek ezek a szempontok az intézményen belül?
19. Amennyiben többen vesznek részt az értékelésben, hogyan működnek együtt?
20. Milyen formában kap visszajelzéseket az iskola a tanárjelöltektől? Mi történik ezekkel a visszajelzésekkel? Milyen megoldásokat működtet az iskola a tanítási gyakorlat fejlesztésére, javítására?
21. Mit éreznek a tanárjelöltek a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat legjobb, legfontosabb elemeinek?
22. Mit tart Ön a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat legjobb, legfontosabb elemeinek?
23. Milyen panasz szokott megfogalmazódni a tanárjelöltek részéről a tanítási gyakorlat / az összefüggő egyéni gyakorlat felépítésével kapcsolatban?
24. Milyen pedagógiai kérdésekkel, problémákkal szembesült Ön vezetőtanárként / mentorként a tanítási gyakorlat / az összefüggő egyéni gyakorlat során?
25. Van-e szakmai párbeszéd és élő kapcsolat a vezetőtanár / mentor és az egyetemen a hallgatók képzésében résztvevő oktatók között általában? Ha igen, mi ennek a formája?

„Jógyakorlatok”:

26. Van-e olyan tevékenység, amit Ön fontosnak talál, és a gyakorlat során mindig kér a hallgatóktól? (Amennyiben Ön tanítási gyakorlatot és összefüggő egyéni gyakorlatot is vezetett már, kérem, mindenképp térjen ki a két gyakorlattípus közötti különbségekre!)
27. Milyen további javaslatai vannak a tanítási gyakorlat / összefüggő egyéni gyakorlat feladataira, követelményeire vonatkozóan?

Felhasznált irodalom

- A tanári mesterképzési szak.* (2013. 12. 21.) Hozzáférés: 2014. augusztus 22. Elérés: http://www.felvi.hu/felveteli/jelentkezes/felveteli_tajekoztato/FFT_2014A/3_felsooktatasrol/32_nehany_kepzesrol/324_tanari_mesterkepzes?printMode=true
- Hallgatói értékelés az SZTE Ságvári Endre Gyakorló Általános Iskolában folytatott tanítási gyakorlatról.* Hozzáférés: 2014. augusztus 19. Elérés: <http://www.sgyak.u-szeged.hu/dokumentumok/hallgkerd12.pdf>
- Ispánovity Edit (2013): *Mentor- és vezetőtanár.. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat első éve a Trefort Ágoston Gyakorlóiskola mentortanári feladatokat is ellátó vezetőtanárainak tapasztalatai alapján.* Szakdolgozat.

Felhasznált dokumentumok

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem tanárképzési dokumentumai:

- A tanári mesterképzési szak szaktárgyi tanítási gyakorlata.* Hozzáférés: 2014. augusztus 20. Elérés: https://tanulmanyi.pk.elte.hu/TMA_szaktargyi_gyak
- Értékelés tanári mesterszakos hallgató összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról.* Hozzáférés: 2014. augusztus 23. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=osszefuggo_egyeni_gyakorlat
- Igazolólap tanári mesterképzésben részt vevő hallgató szaktárgyi tanítási gyakorlatához.* Hozzáférés: 2014. augusztus 22. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=ma_bolognai_nappali
- Kérdőív a jelöltek számára.* Hozzáférés: 2014. augusztus 27. Elérés: <http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=kerdoiv>
- Minősítés tanári mesterszakos hallgató szaktárgyi tanítási gyakorlatáról.* Hozzáférés: 2014. augusztus 20. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=ma_bolognai_nappali
- Ötletlista a szakterülethez nem kötődő feladatok teljesítéséhez.* Hozzáférés: 2014. augusztus 23. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=osszefuggo_egyeni_gyakorlat
- Szaktárgyi tanítási gyakorlat.* Hozzáférés: 2014. augusztus 20. Elérés: <http://www.tanarkepzes.elte.hu/tanarkepzes-az-elte-n-6-oldal/gyakorlatok-52-oldal/milyen-tipusu-gyakorlatok-vannak-a-tanari-kepzesben-es-hol-lehet-ezeket-elvegezni/szaktargyi-tanitasi-gyakorlat/>

Tájékoztató az ELTE partnerintézményei számára a tanári mesterszak összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. Hozzáférés: 2014. augusztus 23. Elérés: http://www.apaczai.elte.hu/?fomenu=tanarkepzes&cikk=osszefuggo_egyeni_gyakorlat

Tájékoztató a tanári mesterképzési szak szaktárgyi tanítási gyakorlatáról. Hozzáférés: 2014. augusztus 19. Elérés: https://tanulmanyi.pk.elte.hu/TMA_szaktargyi_gyak

Tájékoztató a tanári mesterszak összefüggő egyéni szakmai gyakorlatáról. Hozzáférés: 2014. augusztus 19. Elérés: https://tanulmanyi.pk.elte.hu/TMA_egyeni_gyak

1. Nemzetközi szakirodalom, megközelítések és modellek.	189
1.1. A közösségi szolgálat fogalmi és koncepcionális kerete	189
1.2. A közösségi szolgálat mint tanulási forma alapelvei.	195
1.3. A közösségi szolgálat mint tanulási forma szerepe a tanárrá válás során	196
1.4. Kutatások a közösségi szolgálatról a tanárképzésben	199
1.5. Modellek a közösségi gyakorlat mint tanulási forma megvalósítására.	203
2. Hazai helyzetkép.	204
2.1. Jogszabályi háttér.	204
2.2. A hazai gyakorlatok elindulása	204
2.3. A közösségi gyakorlat hazai keretei	205
2.3.1. A közösségi pedagógiai gyakorlat helye a képzésben	205
2.3.2. A közösségi szolgálat pedagógiai lehetőségei.	206
2.3.3. A közösségi szolgálat koncepciója.	208
2.4. A közösségi gyakorlat dokumentálása	208
2.5. Támogató fórumok.	209
2.6. Egy elindult gyakorlat első tapasztalatai – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar	209
3. Dilemmák és kihívások a közösségi gyakorlat haza bevezetésében	210
Felhasznált irodalom.	212

Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása

1. Nemzetközi szakirodalom, megközelítések és modellek

1.1. A közösségi szolgálat fogalmi és koncepcionális kerete

Az Egyesült Államokban az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején kezdett elterjedni az a gyakorlat, melynek keretében számos, tanári képzést kínáló képzési program együttműködést kezdeményezett szociális segítő szervezetekkel, így felkészítve hallgatóikat - az egyre inkább igényként felmerülő - tanári szerepvállalásra a közösségi szféra mindennapjaiban. Az 1990-es évekre egy új trend jelent meg a tanárképzés és a közösségi szolgálatok összefonódásával (Wade és Anderson, 1996). A közösségi szolgálat, mint tanulási forma a tanárképzésben egyre nagyobb népszerűsége tesz szert a nyugati országokban is. A tapasztalati tanulás ebben a formában a tanári identitásformálás, és a tanárjelöltek szereptanulásának fontos állomása lehet (Butcher, Howard, McMeniman, és Thom, 2005 idézi Donnison és Itter, 2010). A közösségi szolgálat általában is egyre kiemeltebb figyelmet kap a nemzetközi pedagógiai gyakorlatban és irodalomban. Egy folyóirat is van, amely erre a témára épül: 1994 óta évente általában két számmal jelenik meg (*Michigan Journal of Community Service Learning*). E mögött a tendencia mögött ott van az az etikai-társadalmi értékalapú megközelítés, amely szerint az oktatás-nevelés (education) szorosan kötődik a társadalmi változás kérdéséhez, a közösségek életéhez, és nem egyszerűen felkészítés a munkaerő-piaci szerepre illetve nem pusztán egyfajta műveltség elsajátítása (Wade, 1997).

A nemzetközi szakirodalomban különféle kifejezéseket használnak arra, amit a hazai szakirodalom közösségi szolgálatnak (illetve a tanárképzésben közösségi gyakorlatnak) nevez. Ezek közül a legelterjedtebb a *community service-learning* (közösségi szolgálat mint tanulási forma vagy szó szerinti fordításban: közösségi szolgálati tanulás) kifejezés. Anderson, Swick és Joost (2001) szerint ez a tanítás és tanulás olyan megközelítése, amely a szolgálatot és a tanulást oly módon vegyíti, hogy a két dimenzió egymást gazdagítsa.

A közösségi szolgálat fejlődésének áttekintésekor fontos az elnevezések és fogalmak mögött meghúzódó koncepcionális különbségekkel is foglalkozni. A közösségi szolgálat (community service) és a közösségi szolgálat mint tanulási forma (community service-learning) más-más jelentésűek. A kifejezések eltérő kontextusokat, illetve különböző célú és

tudatosságú tanulási folyamatokat jelölnek, melyek megismerése tovább árnyalja a közösségi pedagógiai gyakorlat fogalmának meghatározhatóságát. A community service – a tanulmányokban közösségi szolgálatként fordított tevékenység – alapvetően egy szervezet munkájában való bekapcsolódást, segítő részvételt jelent. Ezzel szemben a community service-learning fogalma – jelen munka keretei között a közösségi szolgálat mint tanulási forma kifejezést használva – a segítő, konstruktív tevékenység, az ezt kísérő tanulási folyamat és a tapasztalatokra történő tudatos reflexió összekapcsolását jelenti. A kifejezés az 1970-es évektől kezdődően van jelen a pedagógiai gyakorlatban, és gyökerei többek között, John Dewey a tapasztalati tanulást előtérbe helyező progresszív mozgalmának, illetve Kolb (1984) a tapasztalati tanulás ciklusát leíró alapvetéseihez vezethetők vissza (Wade és Anderson, 1996). Dewey (1963) alapvető felvetése az volt, hogy a tapasztalat lehetőséget ad az elmélet gyakorlatba történő átültetésére, és az adott szakma során várható helyzetek és feladatok feltérképezésére. Kolb (1984) felvetésében pedig a tapasztalati tanulást a konkrét tapasztalat, a reflektív megfigyelés, az absztrakt konceptualizáció és a kísérletezés szakaszaira osztva írta le (Bender és Jordan, 2007). A közösségi szolgálatból tanulás szorosan összekapcsolódik az empowerment, a kooperatív tanulás és a megosztott felelősség filozófiájával. Daniels, Petterson és Dunston (2010) a közösségi szolgálatnak ezt a tanulási folyamatot erősítő formáját az elköteleződés pedagógiájának is nevezi.

Anderson, Swick és Joost (2001) szerint a közösségi szolgálat mint tanulási forma egyszerre *program, pedagógia és filozófia*. Program amennyiben bizonyos közösségek szükségleteire válaszoló szervezett tevékenység; *pedagógia*, mint a tapasztalati tanulási útja a hallgatók számára; és *filozófia* is, mert van mögött egy társadalmi vízió az együttműködésről, kölcsönösségről és emberi fejlődésről. Fontos kritérium lehet a hazai közösségi gyakorlat kialakításában és értékelésében, hogy ezek a dimenziók megjelennek-e felépítésében, koncepciójában markánsan.

Szintén Anderson, Swick és Joost (2001) számos elméleti megközelítést említenek, amely alátámasztja a közösségi szolgálat mint tanulási forma gyakorlatát a fent már említett Dewey-féle tapasztalati tanulástól a multikulturális nevelésen át az állampolgári felelősség koncepciójáig. Amit a legtöbb tanulmány Dewey mellett kiemel az Paulo Freire öröksége. Ez különösen a közösségi szolgálat mint tanulási forma filozófiai dimenziójára vonatkozóan nyújt alapvetést, de fontos meglátásai vannak a pedagógiai és programhoz kapcsolódó aspektusaihoz is. Freire nevelésfilozófiája arra épül, hogy a pedagógiának feladata a társadalom alakítása, megváltoztatása az elnyomott helyzetben lévő embereken keresztül. Ebben a szemléletben mind a tanárképzés, mind általában a nevelés-oktatás kikerülhetetlenül társadalmi-politikai tevékenység (a politikait nem pártpolitikai értelemben véve). Így a társadalmi igazságosság a tanárképzésnek nem csak elméleti szinten kell, hogy része legyen, hanem a hallgatók a cselekvésen keresztül hozzájárulhatnak a társadalom alakulásához már tanárjelöltként, hogy aztán hasonló küldetést teljesítsenek tanárként. Ez a cselekvés egyszersmind abban is segíti a hallgatók, hogy szembeálljon jövőendő munkája (és jelenlegi aktivitása) alapvető társadalmi beágyazódottságával is. Freire megközelítése az elnyomottak szemszögéből indul ki, és sok más kritikai pedagógiai és

posztkoloniális irányzatot követő szerzővel együtt, arra is felhívja a figyelmet, hogy mindenféle olyan segítő cselekvés, ahol a társadalmi hierarchiában a másik felett álló kezdeményez vagy aktív szerepet vállal, ott van a veszély, hogy észrevétlenül elnyomó gesztusokat, viselkedésmintákat követ – minden jó szándéka ellenére. Ilyen lehet például a felülről, leereszkedő segítség, a másik igazi szükségleteire figyelés helyett a saját elképzelésünk ráerőltetése a közösségre arról, mi is jó nekik stb. Számos fehér, középosztálybeli, „jótékony” kezdeményezés valójában tovább építi ezt a hierarchikus viszonyt, és sokszor valójában a magasabb státuszú személy jóérzését szolgálja, de nem az érdekelt közösség javát. Ezt még tovább nehezíti, hogy ráadásul maga az elnyomott csoport is magáévá teheti ezeket az elnyomó mintákat. Itt fontos pedagógiai következménye is van Freire filozófiai megközelítésének a közösségi szolgálat mint tanulási forma számára. A résztvevőnek a közösségre figyelve, azt bevonva kell tevékenykednie, sokszor reflektálva saját hierarchikus társadalmi pozíciójára, s ennek következményeire a maga, a cselekvése és a közösséggel való kapcsolata számára. A hallgatóknak tehát olyan pedagógiai tevékenységbe kellene bekapcsolódniuk, amely lehetővé teszi az *empowerment*et a résztvevők számára, és segítséget kell kapniuk a megfelelő társadalmi önreflexióra. Ez természetesen a program dimenzióját is itt erősen képbe hozza a közösségi szolgálatnak, hiszen arról van szó, hogy közösségek valódi igényeire és szükségleteire, velük szoros együttműködésben kellene működnie a szolgálatnak ebben a szellemben.

A kritikai pedagógia fenti elméletére építve Cipolle (2010) úgy írja le a közösségi szolgálatot mint tanulási formát, mint a hallgatók-tanulók bevonását a társadalmi változások előmozdításában. Szerinte a társadalmi igazságosság alapvető kritériuma a jó közösségi szolgálatnak. Megalapozása nem csak társadalmi és szakmai, hanem világnézeti is, mint katolikus iskolában dolgozó gyakorló pedagógus. A kutatások azt mutatják, hogy a szociális igazságosság dimenziója nem természetes része a közösségi szolgálathoz kapcsolódó tanulási folyamatnak, még akkor sem, ha a hallgatók ehhez kapcsolódónak tekinthető tevékenységeket folytatnak. Sajnos sokszor a gyakorlat során épp megerősödnek sztereotípiáik, és nem jutnak el az igazságtalanságok strukturális, rendszerszintű szemléletére sem. Ezért Cipolle (2010) egy három fázisú pedagógiai utat ajánl, amely végigvezeti a tanulót a szolgálat iránti elkötelezettségből a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettségen át végül egy (társadalom) kritikai tudatosság (*critical consciousness*) kialakításáig. Az azonban könyvéből is kiderül, hogy ennek megvalósítása nem könnyű folyamat.

Elméleti háttérként figyelemre méltó még Jagla, Erickson és Tinkler (2013) megközelítése, akik Bourdieu *habitus* és Foucault *heterotópia* fogalmát használták a közösségi szolgálat kutatására a tanárképzésben. A *habitus* olyan rugalmas társadalmi kategória, amely az egyént mintegy elhelyezi a társadalmi struktúrában, de meghagyja ágenciáját is. A közösségi szolgálat mint tanulási forma egy társadalmilag felelős tanári habitus kialakításához járulhat hozzá, úgy hogy a hierarchikus struktúrát megbontó, *heterotóp* „területeket”, „helyeket” használnak, illetve a tevékenységgel részt vesznek ilyenek megalkotásában.

A szakirodalomban további fontos alapvetések találhatóak, amelyek jobban körülhatárolják *a közösségi szolgálat mint tanulási formát*. Összefoglalóan elmondható, hogy ez egy tanítási és tanulási stratégia, ami a tanítást jelentésteli közösségi szolgálat kereteibe integrálja, melynek révén az egyén tanulási tapasztalatokkal gazdagodik, fejleszti a társadalmi felelősségvállalás képességét, és pozitívan hat a közösségre.

A közösségi szolgálat kínálja tanulási folyamat lehetőségeit jól szemlélteti *Buchanan, Baldwin és Rudisill* (2002), illetve *Howard* (2011) összegzése a gyakorlatok és szolgálatok fókuszainak különbségéről, illetve a megvalósuló funkcióiról.



1. ábra: A közösségi szolgálat mint tanulás és más gyakorlatok/szolgálatok viszonya (Buchanan, Baldwin & Rudisill, 2002)

1. táblázat: A közösségi szolgálat mint tanulás és más gyakorlatok fókuszai (Howard, 2001 nyomán)

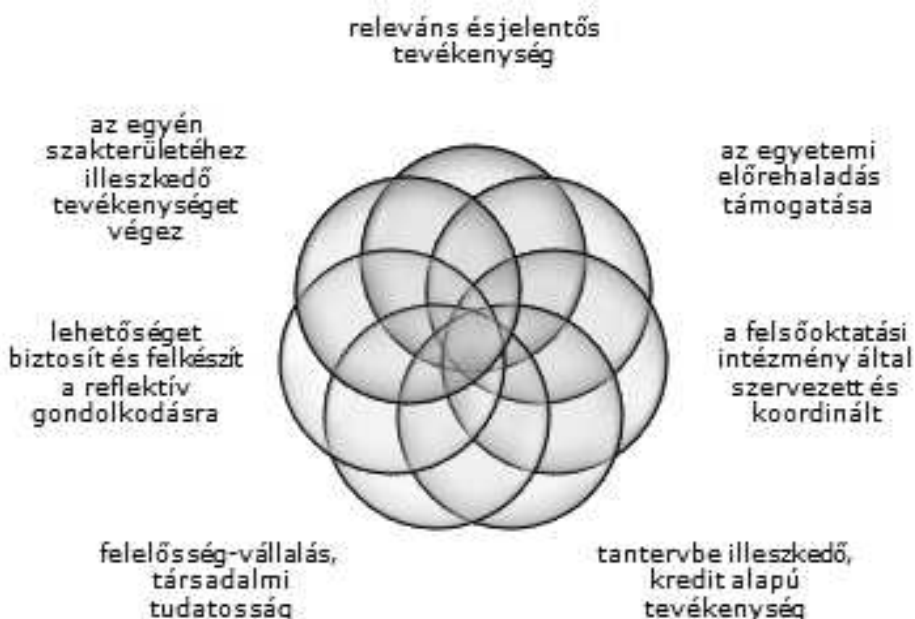
	szolgálat a közösség számára	az egyetemi előrehaladás erősítése	felelősségteljes társadalmi tanulás
önkéntesség vagy közösségi szolgálat	✓	✗	✗
a kurrikulummal összekapcsolódó közösségi szolgálat	✓	✗	✓
egyetemi keretek között zajló közösségi szolgálat, mint tanulás	✓	✓	✓
szakmai gyakorlat	✓	✓	✗

Howard (2001) különbséget tesz a tanulási célok és eredmények tekintetében a közösségi szolgálatok között, és elkülöníti az egyetemi kontextusban zajló közösségi szolgálatot mint tanulási formát (*academic service learning*), a tanulói/hallgatói közösségi szolgálatot (*student community service*), és a kurrikulummal összekapcsolódó, az azt kiegészítő közösségi szolgálat keretében történő tanulást (*co-curricular service learning*). Mindhárom közösségi szolgálati forma esetén eltérő tudatosságú tanulási folyamatról beszélhetünk. A különbségeket Howard (2001) három mítosz kibontásán keresztül mutatja be. A különbséget leginkább az a tévhit szemlélteti, mely szerint a közösségi tevékenység keretében szerzett *tapasztalat* egyenlő a *tanulással*. A tapasztalatot a tanulástól az átélt folyamatra való folyamatos reflexió különbözteti meg, ami a tapasztalat esetén esetleges vagy elmarad. Hasonló zsákutca lehet az a fajta szemlélet, mely szerint az akadémiai közösségi szolgálat, mint tanulási forma, tulajdonképpen a szakmai gyakorlat új formája. Lényeges, hogy míg a szakmai gyakorlat elsősorban egy adott professzióra történő szocializációra épít, és a hallgató szakmai fejlődését helyezi a középpontba, addig - mindezek mellett - a közösségi szolgálat mint tanulás esetén a társadalmi folyamatokra történő érzékenyítés is azonos jelentőségű.

Egy korábbi megközelítés (Sigmon, 1979) a közösségi szolgálatot mint tanulási folyamatot, a közösségről való tudás és az akadémiai kontextus összekapcsolásának kezelhető eszközeként írja le, ami egy körültekintően és tudatosan monitorozott tanulási folyamat, következetesen kialakított tanulási célokkal, és a tapasztalatokra történő folyamatos reflexióval (idézi Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013). A közösségi szolgálat tanulási folyamata kitágítja egy egyetemi kurzus kontextusát, mely egyesíti a reflektív tanulás, a tapasztalati tanulás és a terepgyakorlat lehetőségét (Bringle és Hatcher, 1992 idézi Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013). Ezt a fajta tanulási folyamatot a „know how” fejlesztésének kulcsfontosságú eszközének is tekinthetjük (Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013).

Annak, hogy a közösségi szolgálat valóban mint tanulási forma valósuljon meg, több feltétele van, mely a tapasztalati tanulást megkülönbözteti az önkéntességtől, a közösségi szolgálattól, illetve a szakmai gyakorlattól. Ezek a feltételek a következők (2. ábra):

- releváns és jelentőségteljes tevékenység végzése a közösségen belül, mely kapcsolódik a közösségi igényeihez,
- az egyetemi előrehaladás megerősítése,
- a felsőoktatási intézmény által szervezett és koordinált, a tantervbe illeszkedő, kredit alapú tevékenység,
- a felelőségteljes társadalmi tanulás / érzékenyítés: aktív társadalmi felelősségvállására ösztönöz,
- lehetőséget biztosít és felkészít a reflektív gondolkodásra
- az egyén a szakterületéhez illeszkedő tevékenységet végez.



2. ábra: Az egyetemi közösségi szolgálat mint tanulási forma feltételei
(Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013 és Ryan és Callahan, 2002 nyomán)

Ryan és Callahan (2002) a további alapvetések között kiemeli a közösségi szolgálat kölcsönös hasznosságát, mely elegendő időt és teret ad a hallgatóknak a reflexióra, a közösségi érdekeket és szükségleteit szolgálja, hasznos mind a hallgató mind a fogadó intézmény számára (Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013).

Fontos kiemelni, hogy az utóbbi években a szóhasználat és a koncepció terén végbe ment némi változás. Ez jól nyomon követhető a közösségi szolgálat mint tanulási formára fókuszáló – már említett – folyóirat cikkeiben (*Michigan Journal of Community Service Learning*). A közösségi szolgálat kifejezés helyett a közösségi elkötelezettséget-bevonódást (*community engagement*) vagy a közösséget bevonó, közösségileg elkötelezett tanulást (*community-engaged learning*) használják többször a szakirodalmak. Ez egyrészt jobban kiemeli a közösség bevonódását, egyfajta egyenrangú kölcsönösséget, másrészt szélesebb perspektívát nyit. A legújabb meglátások szerint általában van szükség valamilyen közösséghez kapcsolódó cselekvésre az oktatásban illetve tanárképzésben, ami nem szükségszerűen a hagyományos értelemben vett szolgálat alá besorolható. Ilyen például a közösségi alapú kutatás (*community based research*) (pl. Kane, 2012), amelynek során a hallgatók a közösséggel együtt kutatnak közösen felépítve a tudást. Ez a megközelítés együtt jár azzal a tágabb elgondolással, hogy a felsőoktatási intézményeknek általában is sokkal inkább kellene a közösségekhez kapcsolódniuk és társadalmi felelősséget vállalniuk.

A fentiek alapján a közösségi pedagógiai gyakorlat koncepciójában a közösségi szolgálat mint tanulási forma alapelveihez áll legközelebb, annak többféle perspektívájából meríthet, és akár más fent említett megközelítés is integrálható benne (pl. a közösségi kutatás mint lehetőség, amennyiben megfelelő támogatást kap erre a hallgató).

1.2. A közösségi szolgálat mint tanulási forma alapelvei

A közösségi szolgálat önmagában nem feltétlenül biztosít lehetőséget egy tudatos tanulási folyamat kialakítására: előzetes célok és elvárások megfogalmazására, a tevékenység folyamatos monitorozására és a tudatos reflexióra. A közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanárjelöltek esetén különösen fontos a reflektív résztvevő szerep elsajátítása, a problémamegoldó és a partneri együttműködés szempontjából, ami a hosszú távú szakmai szocializáció során befolyásolja az egyén önértékelését, a szociális tudatosságot, felelősségvállalást, illetve az egyén én-hatékonyság érzését. A tanárképzés sokkal hatékonyabb, ha a tanárjelöltek számára lehetőséget biztosítunk a tanulási célok, elméleti felvetések, módszertani megfontolások valós gyakorlati kontextusokkal történő összekapcsolására. A közösségi szolgálat / tanulás lehetővé teszi a kritikai gondolkodás fejlesztését, a szakmai problémák és kérdések valós helyzetben történő azonosításának képességét (*Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013*).

Az eredményes közösségi szolgálat alapelveit *Anderson, Swick és Joost (2001)* a következő pontokban foglalja össze (13. o.):

- maga minőségű szolgálat, amely egy közösség valós szükségleteire válaszol
- a tanulás intengrális jelenléte a folyamatban: a pedagógiai célokhoz, osztálytermi tudáshoz, készségekhez kötődés
- reflexió, amely segíti a hallgatókat a tapasztalat és a tanterv összekötésében
- a hallgatók hangja legyen jelen aktívan a szolgálat tervezésében, szervezésében, megvalósításában, értékelésében
- együttműködés, hogy minden egyes partner (hallgató, a szolgálat címzettjei, a szülők, az iskola, a civil szervezet munkatársai, az egyetemi oktató stb.) profitáljon a folyamatból
- értékelés, amely rendszeresen megvizsgálja a tanulási és szolgálathoz kapcsolódó célok megvalósulását.

A tanulási folyamat hatékony megvalósulásának feltételei *Howard (2001)* és *Buchanan, Baldwin és Rudisill (2002)* szerint a következőképpen foglalhatóak össze.

A hallgató aktív tanulását segítő feltételek:

- a tapasztalati tanulás lehetősége: a hallgatók a kurzus tartalmát a közösségi szolgálat eredményeként sajátítják el, és fordítva, a résztvevők a kurzus tartalmát alkalmazzák gyakorlatukban.
- A résztvevők számára biztosított a megfelelő idő és alkalom a reflexióra. Mindehhez szorosan kapcsolódik, hogy:

- a hallgatók tanulási támogatást kapnak, felkészülnek a tanulási folyamatra: reflexiós technikákat és tanulási stratégiákat sajátítanak el, folyamatos visszajelzést kapnak, és megismerik a megfigyelés, részvétel sajátosságait.
- A végzett tevékenység egyén szakterületéhez kötődik és az adott területen történik. Tanulásszervezési megfontolások az alapelvek között:
- Hallgatói aktivitásra építő tanulási környezet biztosítása a felkészítés során, ami lehetővé teszi az önkéntes szerep megtanulását.
- Az eltérő tanulási eredmények értékelése, egyéni sajátosságok figyelembe vétele: annak tisztelete, hogy a hallgatók sokszínűek. Minden személyiség eltérő mélységben, módon és idő alatt éri el a kitűzött célokat és tanulási eredményeket.
- Az egyetemi kredit a tanulási folyamatért jár, és nem a közösségi szolgálatért. Ez az elv az értékelés dilemmáját hivatott feloldani, azaz, hogy a közösségi gyakorlat során nem magát a gyakorlóhelyen végzett tevékenység, vagy annak minősége az értékelés tárgya, hanem a hallgató által bemutatott tanulási folyamatot, a társadalmi tanulás.
- Nem léteznek kompromisszumok a követelményekben. Téves az a megközelítés, ami a közösségi gyakorlatot a „puha” elvárások közé sorolja. A hallgatók komplex tanulási folyamaton mennek keresztül, hiszen a kapcsolódó szakmai, elméleti tudást a gyakorlati helyeztek értékelésével kell hasznosítaniuk.
- A tanulási célok világos meghatározása. A tanulási eredmények és célok tudatos meghatározása az elszámoltathatóság mellett lehetővé teszi a tanulási helyzetek tudatos értékelését, tervezését, szervezését.

A közösségi szolgálat szervezését érintő megfontolások:

- A kiválasztási kritériumok meghatározása: világos szempontrendszer szerint történik mind a befogadó intézmények, az elfogadott tevékenységek, a munkórak meghatározása, a közösség valós igényeinek figyelembe vételével.
- A kapcsolat a fogadó szervezet és a hallgató között együttműködő és kölcsönösségen alapul.
- A tevékenység nem csak a közösségért valósul meg, hanem a közösséggel együtt szolgálja a hallgató szakmai fejlődését.
- Az intézmény által biztosított lehetőséget üzenet értékűek a hallgatók számára, melyek képesek a sokszínűség értékét közvetíteni egy plurális, demokratikus társadalomban.

1.3. A közösségi szolgálat mint tanulási forma szerepe a tanárrá válás során

A fenti alapelvek jelentősége a közösségi szolgálatot a tanárjelöltek szemszögéből vizsgálva válik egyértelművé. A közösségi szolgálat mint tanulás a tanárjelöltek esetén különösen fontos, hiszen teret ad a reflektív résztvevő, a problémamegoldó és partneri együttműködő

szerepek elsajátítására, ami a hosszú távú szakmai szocializáció során befolyásolja az egyén önértékelését, a társadalmi tudatosságot, a társadalmi felelősségvállalást, illetve az egyén én-hatékonyság érzését.

Howard és Butcher (n/a) alapvető fontosságúnak tartja a közösségi szolgálati tanulás tanárképzésben betöltött szerepét. Az oktatás, illetve az iskolarendszer a társadalmi különbségeket újratermeli, a szociális reprodukció a társadalmi status quo fenntartását szolgálja. Ebben a kontextusban a közösségi szolgálat közvetítheti a társadalmi igazságosság, az aktív állampolgárság értékét egy sokszínű, demokratikus társadalomban. *Butcher és mtsai.* (2003) szerint szükség lenne olyan tanárookra, akik képesek a sokféle gyermekből álló osztályokban tanítani, és tevékenységüket beágyazni a társadalmi igazságosság kontextusába, viszont erre még mindig nem készít fel eléggé a pedagógusképzés. A tanárjelölt hallgatóknak szüksége van arra, hogy találkozzanak a gyermekek, fiatalok valóságával, hogy tanuljanak tapasztalati úton róla, de arra is, hogy tanuljanak együtt az érintett fiatalokkal.

A fent említett freire-i, kritikai pedagógiai megközelítésből kiindulva szintén megfogalmazódik, hogy a közösségi szolgálat a tanárképzés elengedhetetlenül fontos eleme. *Jagla, Erickson és Tinkler*, 2013 szerint épp a közösségi szolgálat mint tanulási formán keresztül újulhat meg a tanárképzés. Bár ettől a bevezetésre kerülő hazai közösségi gyakorlat még messze van, nem jelent ekkora potenciált, de fontos látni a perspektívát, ami a nemzetközi szakirodalomban fölmerül, és azt az igyekezetet, hogy a közösségi elköteleződés és bevonódás (*community engagement*) különféle formái egyre inkább meghatározó módon legyenek jelen a tanárképzésben.

Ami a tanárképzés szempontjából fontos kérdés, hogy a fentebb többször említett kritikai társadalmi tudatosságon kívül, mi az, amiben fontos szerepe van a professzió szempontjából a közösségi szolgálatnak. Az egyik ilyen terület az én-hatékonyság, a másik pedig az attitűdformálás.

Az én-hatékonyság fogalma és kutatása az 1970-es évekre vezethető vissza és Albert Bandura nevéhez fűződik. Az én hatékonyság (*self-efficacy*) az egyén saját kompetenciáiról alkotott nézetei és hite, melyet Bandura az emberi viselkedést meghatározó kulcs mechanizmusnak tartott, ami előrevetíti az emberek motivációját és célkitűzéseit. Az én hatékonyság a hallgatói előrehaladás és motiváció előrejelzője is lehet. *Bandura* (1997) az én hatékonyság négy forrását jelölte meg:

- a korábbi tapasztalatok,
- a szociális modellek
- a pozitív/negatív visszajelzések
- a fiziológiás és affektív állapotok.

Az én-hatékonyság szempontjából a korábbi tapasztalatok a legmeghatározóbbak, hiszen az egyén számára a legautentikusabb bizonyítékokat szolgáltatják sikeres tevékenységére. A szociális modellek és visszajelzések pedig befolyásolják az előzetes tapasztalatokból kialakított nézeteket, hozzájárulnak az én hatékonyság fejlődéséhez. A tanárképzés szempontjából

a korábbi tapasztalatok jelentősége az autentikus pedagógiai helyzetek biztosítását jelenti. A siker megszilárdíthatja az egyén saját tevékenységéről alkotott hitét, amelynek a közösségi szolgálati tanulás alapvető magja lehet. Az egyénben szorongást/félelmet váltanak ki azok a helyzetek, melyekről úgy hiszi, meghaladják megküzdési képességét, és elkerülő viselkedéshez vezetnek, míg azok a helyzetek, melyekről az egyén meggyőződése, hogy sikeresen kezeli, aktív részvételre motiválják. Mindez azt sugallja, hogy az én-hatékonyságáról alkotott nézetek a tanulás korai szakaszaiban a leginkább alakíthatóak, azaz a tanári szerep tanulása és a tanári képzés során a képzés első éveit a legmeghatározóbbak (*Bandura, 1997 és Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013*).

Az egyén önmagáról alkotott nézetei mellett a közösségi szolgálat mint tanulási forma a tanári szerepről alkotott nézetek formálásában is szerepet játszhat. Jól ismert tény, hogy a tanári képzésbe lépő hallgatók meglehetősen tradicionális nézetekkel rendelkeznek a tanulásról, a tanításról, melyet az iskola világában töltött tucatnyi év alatt formáltak. Éppen ezért különösen fontos, hogy a tanulás zárt, akadémiai keretek között zajló, magányos, versengő természetéről alkotott nézeteket hátrahagyva közvetlen tapasztalás keretében ismerjék fel a tanulás szociális vonatkozásait, az egyéni sajátosságok és szociális és társadalmi problémák létezését (*Bernadowski, Perry és Del Greco, 2013, illetve Wade és Anderson, 1996*).

Fontos kérdés, hogy a tanárképzés kurrikuluma-hoz hogyan kötődik a közösségi gyakorlat és milyen módon valósul meg. *Wade (1997)* szerint számos megoldás lehetséges a kurrikulumba való beépítésre. Az egyik lehetőség a már meglévő kurzusok közül kapcsolni valamelyikhez:

- valamilyen alapozó vagy általános didaktikai kurzushoz
- valamilyen általános emberi fejlődés vagy multikulturális nevelés tantárgyhoz
- tantárgy-pedagógiai tantárgyhoz (lehet akár a tárgynak megfelelő közösségi programot találni: természettudományi területen pl. környezetvédelmi, fenntarthatósági projektekbe való bekapcsolódást)
- valamilyen gyakorlathoz, akár a tanítási gyakorlathoz, ha a tanítást valami más közösségi feladat is így kiegészíti

A másik lehetőség egy új elemet beépíteni a tantervbe:

- a közösségi szolgálat önálló krediteket ér, és valamilyen módon a hallgatót elkísérik oktatók (mentorálás, egyéni konzultációs lehetőség, kísérő kurzus, írásbeli feladat stb.)
- valamilyen szervezettel, iskolával szerződést kötve a hallgató hivatalos szakmai gyakorlaton vesz részt (*internship*) és ezt valamilyen reflexiós szeminárium kíséri
- önálló kurzus a közösségi szolgálatról (közösségi szolgálati tanulásról), amihez természetesen közösségi szolgálat is kapcsolódik

Anderson, Swick és Yff (2001) szerint nagyon fontos a közösségi szolgálat mint tanulási forma integrálása tanárképzésben, mert a) kutatások igazolják, hogy segíti a hallgatók fejlődését, b) társadalmi elkötelezettséget jelent, hatással van a társadalmi kontextusra, és

az intézmény kapcsolatait is erősíti; c) hatékony pedagógiát jelent; d) a tanári szttenderdekhez is jól kapcsolható. Viszont arra is felhívják a figyelmet, hogy a tapasztalataik és a nem reprezentatív kutatások szerint is, akkor fog jól működni a közösségi szolgálat rendszere a felsőoktatási intézményben, ha valóban szervesül annak életébe, ha megfelelő előkészítés előzi meg, ha a helyi igények és elvárások benne vannak, és ha a helyi, egyetemi közösség támogatását élvezi. Tehát szervezetfejlesztési projekt is a bevezetése.

1.4. Kutatások a közösségi szolgálatról a tanárképzésben

Számos kutatás irányult már a közösségi szolgálat (mint tanulási forma) megvalósulására, hatására a tanárképzésben. A kutatások sok oldalról vizsgálták, például hogy milyen módon integrálódik a képzésbe a szolgálat, mik a hatékonyságának a kritériumai, milyen területeken fejleszti a tanárjelölteket, az egyes elemeinek (pl. kapcsolat a közösségekkel, az oktatók szerepe stb.) milyen jelentősége van stb. A rengeteg cikkből, kutatásból itt most csak néhányat emelünk ki, egyrészt amelyek összefoglalóan szólnak a kutatások eredményeiről, másrészt néhány többször fókuszba állított kérdést mutatunk be közelebbről tanulmányunkban.

Root és Furco (2001) régebbi, de alapvetően most is érvényesnek tekinthető összefoglalásának egyik fontos része bemutatja, hogy mi segíti a közösségi szolgálati tanulásnak a tanárképzésbe való beépülését és hatékony működését egy adott intézményben.

A szerzők szerint a szolgálat bevezetéséhez:

1. fontos, hogy a tanárképzők ismerjék a közösségi szolgálat mint tanulási forma filozófiáját és pedagógiáját,
2. bevezethető a képzésbe sok forrás nélkül is,
3. de kisebb közegben, kevesebb emberrel kell elkezdni, fontos az együttműködés az oktatással és a szervezetekkel,
4. és a megfelelő infrastruktúra és a támogató intézkedések a legfontosabb kritériumok.

Ahhoz, hogy a tanárképzésben hatékonyan működjön és intézményesüljön a közösségi szolgálat a következőkre van szükség a kutatások alapján:

1. Jó, ha az egyetemi campus szélesebb közösségi szolgálat tevékenységeihez kapcsolódik, ennek kultúrájába épül be.
2. Jó, ha van egy vezető, „a közösségi szolgálat bajnoka”, aki lelkesen irányítja a folyamat intézményesülését.
3. Ha az oktatók, akik energiát fektetnek a szolgálat előmozdításába, jutalmat, elismerést kapnak, ez nagyban hozzájárul a sikerhez.
4. A helyi iskolai körzet bevonása szinten kulcsfontosságú lehet.
5. Ha a hallgatók találkoznak gyakorló tanárokkal, akik alkalmazzák a közösségi szolgálatot a saját pedagógiai gyakorlatukban, sokkal inkább nyitottak lesznek a közösségi

szolgálat értékeinek és tanulási formájának befogadására, és későbbi alkalmazására is tanárként.

Ugyanezek a szerzők tanulmányukban leírják, hogy a kutatások szerint számos területen fejleszti a leendő tanárokat a megfelelő közösségi szolgálat mint tanulási forma: egyetemi előrehaladás, önértékelés, személyes fejlődés, pozitív hozzáállás a tanári pályához, a saját tanári hatékonyságba vetett hit, a sokféleség iránti pozitív attitűd, a erkölcsi fejlődés különösen a gondoskodás etikája terén és a tanári munkához kapcsolódó etikai feszültségek jobb átlátása.

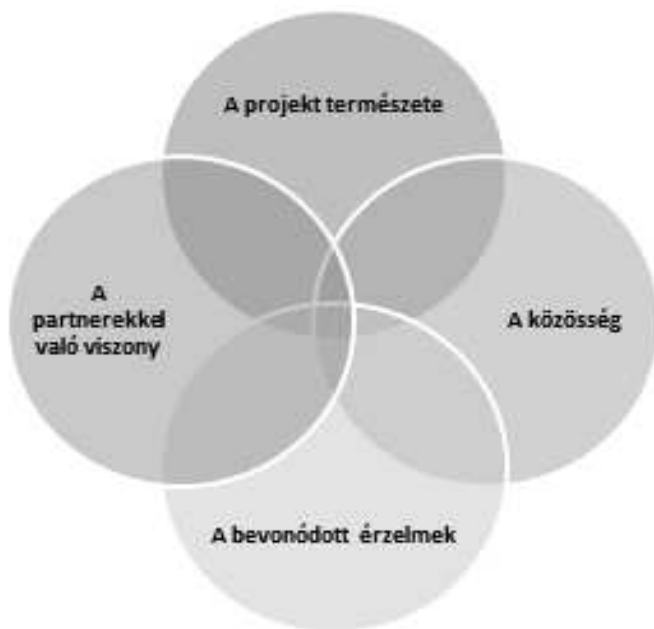
Természetesen csak akkor igaz, hogy mindezekben fejlődhetnek a hallgatók, ha megfelelő a közösségi szolgálat. A kutatások alapján *Anderson és Hill* (2001) összeállított egy 10 elemből álló listát arra vonatkozóan, hogy mik az alapelvei a jól működő közösségi szolgálati tanulásnak a tanárképzésben:

1. A hallgatóknak rendelkezzenek előzetes ismeretekkel a közösségi szolgálatról magáról és annak pedagógiájáról általánosságban.
2. A közösségi szolgálattal foglalkozó oktatók mélyen lássák át ennek megközelítéseit, elméletét, módszereit, szakirodalmát.
3. A tanárképzés kurzusain közvetített koncepciók a tanulásról legyenek összhangban a közösségi szolgálati tanulás megközelítéseivel.
4. A tervezés, megvalósítás és értékelés szinergikusan figyeljen minden résztvevő igényeire.
5. Kölcsönösség és tisztelet határozza meg az együttműködést a szereplők, különösen az intézmény és a közösségek, iskolák között.
6. A hallgatók különböző és többféle közösségi szolgálatban vegyenek részt, ne pusztán egyetlenben.
7. A hallgatóknak legyen módja gyakori és strukturál reflexiókra, valamint tanulják meg, maguk is hogy segíthetik tanulóik reflexióját a közösségi szolgálatukra.
8. Az oktatók értékeljék megfelelő módon a közösségi szolgálatot, és a hallgatók tanulják meg hogyan használhatnak szummatív és formatív értékelési módokat a közösségi szolgálat értékelésére.
9. A közösségi szolgálati tanulás legyen összehangolva a tanári fejlődéshez kapcsolt sztenderdekkel.
10. Az intézmény és a közösségek együttes erővel támogassák a közösségi gyakorlatot, hogy legyenek infrastrukturális, személyi és anyagi források a folyamatos működéséhez.

A magyar gyakorlat számára kétségtelenül nagy kihívás ez a kritériumlista, de a szerzők is jelzik, hogy nincs egyetlen olyan intézmény sem, ahol mind a 10 pont megvalósulna.

A közösségi szolgálati tanulási programok működésére vonatkozóan figyelemre méltó még *Tice és Nelson* (2013) összefoglalása (ld. 3. ábra), akik a kutatások alapján arra jutottak, hogy az eredményes tereptapasztalat a közösségi gyakorlat területén a következő négy

dimenzió összhangjára épül: a projekt természete, amiben a hallgató részt vesz, az érzelmek, amiket a hallgató átél, a közösség, ahol tanul (a tanulók közössége, ahol mindenki tanuló!), és a közösségi partnerekkel való viszony. E tényezők minősége a legmeghatározóbb a tereptapasztalat sikeréhez.



3. ábra: A közösségi szolgálati tanulási programok működésének dimenziói,
Tice és Nelson, 2013. 105.

A számos vizsgálat közül figyelemre méltó *Bernadowski, Perry és Del Greco* (2013) kutatása, akik a Pennsylvannia Egyetemen az eltérő módon szervezett közösségi szolgálati tanulási folyamatok én-hatékonyság érzésére gyakorolt hatását vizsgálták tanárjelöltek körében. A kutatásban 37 hallgató vett részt. A résztvevőknek alapvetően két közösségi szolgálati modellt kínáltak fel: az irányított választás lehetőségét, illetve a kurzusba ágyazott közösségi szolgálat lehetőségét.

Az irányított választási lehetőségek között szerepelt egy non-profit szervezet munkájába való bekapcsolódás, és egy rendhagyó, tudományos eredményeket bemutató nap gyermekeknek. A non-profit szervezet célja hogy a gazdasági folyamatokat megismertesse a gyermekekkel, és tudatosítsa bennük a gazdasági folyamatok és egyéni felelősségek összefüggéseit. A másik lehetőség, melyet a résztvevők választhattak egy vidám tudományos nap lehetősége volt, melynek keretében tudományos kísérleteket, vizsgálatokat végeztek gyermekekkel. A résztvevő hallgatóknak tematikus órákat kellett tartaniuk, illetve a tudományos kísérletek

bemutatását kellett megtervezniük gyermekcsoportok számára. A munka előtt egy rövid felkészítésen vettek részt, amelynek keretében feladataikat ismertették meg velük.

A kurzusba ágyazott lehetőség a „Cimbora Magazin” projekt volt. Egy nyelvészeti kurzus keretében a résztvevők 15 héten keresztül leveleztek egy gyermekkel, és a levelekből újságot állítottak össze, miközben a különböző nyelvtani anyagrészeket tanulták közösen, illetve egy találkozót is szerveztek, ahol közösen ünnepelték meg munkájukat. A hallgatók a folyamatos szakmai kutatás mellett egy reflektív írást is készítettek a féléről.

A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a kurzusba ágyazott közösségi szolgálat hatására kedvezőbben alakult a tanárjelöltek én-hatékonyság érzése. Mindhárom gyakorlat esetén pozitív változásokat mértek az én-hatékonyság kognitív és affektív területein, azonban a hallgatói önbeszámolók alapján ez a változás a kurzusba ágyazott lehetősége esetén volt kedvezőbb. Az irányított választási lehetőség esetén bármilyen évfolyamos hallgatók jelentkezhetnek, a nyelvészeti kurzus esetén azonban második féléves hallgatók vettek részt a gyakorlaton. Az eredmények alakulásánál fontos megjegyezni, hogy az irányított választási lehetőség esetén a hallgatók nem rendelkeztek tudatos tanulási célokkal. Motivációjuk a bekapcsolódásra a gyermekkel való közös munka, a gyakorlati tapasztalat szerzése, illetve a későbbi kedvezőbb munkáltatói megítélés volt. Ebből következően a gyermekekkel való pozitív kapcsolat és a foglalkozások sikeres kivitelezése volt meghatározó cél, azonban reflexiójukban a korábbi pedagógiai ismeretek nem jelentek meg, azok nem kapcsolódtak a gyakorlatban átélt helyzetekhez tudatosan. Ezzel szembe a kurzusba ágyazott lehetőség esetén a résztvevők motivációja a kurzus elvégzéséhez, a kurzuson felállított tanulási célokhoz kapcsolódott. A tapasztalat és a kurzuson elsajátított tudás folyamatos összekapcsolásának hatására a hallgatók reflexióiban megjelentek azok a módszertani felvetések és stratégiák, melyeket a kurzus keretében sajátítottak el, illetve mérlegelték a tapasztalatok jövőbeni hasznosíthatóságát is, szemben az másik két hallgatói csoporttal, akik sokkal inkább az aktuális közérzetükre reflektáltak. A kurzusba ágyazott közösségi szolgálat esetén:

- kedvezőbb változás volt mérhető a tanárjelöltek én-hatékonyság érzésében,
- reflexióikban tudatosan megjelentek a kurzus során elsajátított módszertani megfontolások és felvetések,
- kisebb fokú szorongásról számoltak be azért, hogy a kurzus keretei között válaszokat kaphattak a szolgálat során felmerülő kérdéseikre, problémáikra.

Bowman és mtsai. (2010) a hazai gyakorlat számára hasznos vizsgálati eredményei azt mutatják, hogy a rövid 1 kreditet érő tapasztalat is ugyanúgy hozzájárulhat a hallgatók fejlődéséhez a sokféleség elfogadásában és a társadalmi igazságosságra való nyitottságban. De ez egy olyan program keretében működött, amelyben a hallgatók egy mély, intenzív és közös tereptapasztalatban vettek részt (a közösségben tartózkodás néhány napig, ott töltött éjszakkal), amelyet megelőzött 3–5 óra előkészítés és együttes 1–2 óra feldolgozás. A szerzők szerint bár nem volt szignifikáns különbség az alsóbb és felsőbb évesek között a fejlődésben, de egy korábbi kutatásra hivatkozva arra hívják fel a figyelmet, hogy azok a hallgatók, akik

az első diverzitáshoz kapcsolódó kurzusok során még az egyensúlyvesztés állapotában vannak (ami gyakran megtörténik, amikor először találkoznak a sokféleség témájával), azok kevésbé tudnak profitálni az egyensúly helyreállása előtt egy ilyen tapasztalatból.

Kesten (2012) tanulmánya azért érdekes számunkra, mert egy nemrégiben bevezetett gyakorlat eredményességét vizsgálja. Egy török egyetemen vezették be a közösségi szolgálatot mint tanulási formát. A megvalósítás módja nagyon eltérő, mert itt kis létszámú kurzusokhoz kapcsolják a gyakorlatot, de az eredményesség kvalitatív elemzése interjúkon keresztül, használható, kiegészítő formája lehet az értékelésnek a hazai gyakorlatban is. Sajátos mintavételi eljárásban kiválasztott hallgatókkal és a tárgy oktatóival készült, félig strukturált interjúkat elemzett a kutató.

Szintén járható út, amit *Butcher és mtsai.* (2003) kutatása mutat be. Ez a tanulói naplók tartalomelemzéséből indult ki, és ebből készített kérdőívet, amelynek kvantitatív adatait elemezték.

1.5. Modellek a közösségi gyakorlat mint tanulási forma megvalósítására

A szakirodalom és a különféle honlapok sokféle modellt mutatnak be, ahogyan a közösségi szolgálat mint tanulási forma megvalósulhat. Ezek közül néhányra már utaltunk a tanulmány korábbi fejezeteiben. Itt most csak néhányat emelünk ki elsősorban *Anderson, Swick és Yff* (2001) alapján.

1. Az Idahói Egyetemen minden szemeszterben körülbelül 150 hallgató megy ki különféle terepekre, de mindenhol van egy megbízott mentoruk, és a tanárképzés kurzusaiba be van építve a felkészítés és a gyakorlat feldolgozása is szisztematikus módon: összesen 4 kurzusba (Tanulói sokféleség az iskolában; Emberi fejlődés, tanulás és tanítás; Tanterv, tanítás és értékelés; A szakmai szerep fejlődése).
2. A Ball Állami Egyetemen egy egyetemi kurzusba integrálták be a közösségi szolgálatot. A kurzushoz 50 óra szolgálat tartozik, de a krediteket a kurzusért kapják és nem a szolgálatért (ez csak kötelező plusz rész), és a kurzus egy elméletet is feldolgozó, a közösségi szolgálaton kívül a hallgatóknak számos feladatot adó szeminárium: Oktatás a demokratikus társadalomban.
3. Több egyetemen kötik a tantárgy-pedagógiai órákhoz a szolgálatot. Van példa a társadalomismeret (*social studies*), irodalom és a természetismeret oktatásához kötődő órákhoz kapcsolódó közösségi gyakorlatra is.
4. A South Carolina-i Egyetemen egy fejlődés-lélektani kurzushoz kötik a szolgálatot. Az ennek során készült napló feldolgozása a kurzus aktív része

5. Különösen kisebb egyetemeken az intézmény a helyi közösségekbe küldi a hallgatóit, amelyekkel amúgy is együttműködik: egy iskola, egy közösségi központ stb.
6. Van, ahol a hallgatók a saját közösségeik igényeit mérik fel és oda mennek szolgálatra.
7. Vannak intézmények, ahol a hallgatóktól egyfajta részvételi etnografikus kutatást várnak közösségekkel együtt.

Amint látszik, nagyon sokféle módon megvalósulhat a közösségi szolgálat mint tanulási forma, de minden esetben igaz marad, hogy a korábban ismertetett kritériumok fontosak az eredményességéhez, bármelyik modellről legyen is szó.

2. Hazai helyzetkép

2.1. Jogsabályi háttér

2013-tól kezdődően a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről előírja a tanári képzésben résztvevő hallgatók számára közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. A rendelet értelmében a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat (8/2013. (I. 30.) EMMI-rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről).” A közösségi pedagógiai gyakorlat kreditértéke legfeljebb két kredit lehet a rendelet előírásai alapján. A rendeletben egyéb koncepcionális megfontolásokkal a gyakorlatot illetően nem találkozhatunk.

Érdemes azonban építeni arra, hogy a törvény nem szabadidős, hanem közösségi gyakorlatot említ, tehát ennek nemzetközi szakirodalmára és tapasztalataira fontos építeni.

2.2. A hazai gyakorlatok elindulása

Tanulmányunkban kísérletet teszünk az osztatlan tanári képzést folytató felsőoktatási intézmények gyakorlatainak feltárására a közösségi pedagógiai gyakorlatra vonatkozóan. Vizsgálódásunk eredményeként eljáróban is fontos megjegyeznünk, hogy az intézményekben, illetve a tanárképző központokban a gyakorlat koncepcionális háttérének kidolgozása jelenleg zajlik, a szervezetek egy elinduló tanulási folyamat elején vannak, így jelenleg nem állnak rendelkezésre részletes és a valódi feltáró munkát lehetővé tévő információk. Különösen

fontos jeleznünk, hogy az intézményekben¹ a közösségi pedagógiai gyakorlat még nem indult el, így tapasztalati megfontolásokkal nem rendelkeznek az intézmények. Mindebből következően írásunk célja kizárólag egy aktuális helyzetkép leírása lehet, azonban ez itt megjelenő eredmények nem tekinthetők a közösségi gyakorlat kialakult rendszerének.

Feltáró munkák során 13 osztatlan tanári képzést hirdető felsőoktatási intézményt kerestünk fel online adatgyűjtés keretében. A megkeresésre 3 felsőoktatási intézmény esetén nem érkezett válasz, illetve 2 intézmény jelezte, hogy szervezetükben osztatlan tanári képzés nem indult, így a válaszadók köre 7-re szűkült.

Az intézmények képviselőit arra kértük, hogy egy rövid kérdőív kitöltésével segítsék a közösségi gyakorlat koncepcionális kereteiről és rendszeréről való közös gondolkodást. A kérdőívet az alábbi tematikus csomópontok alapján állítottuk össze:

- Koncepcionális keretek:
 - A dokumentumok és a beszámolók alapján megjelenő (implicit) koncepció a gyakorlat alapelveire vonatkozóan.
 - A közösségi pedagógiai gyakorlat megvalósításának módja: órakeret, időtartam, a hallgatóktól kért feladatok.
- A közösségi gyakorlat dokumentálása:
 - A közösségi pedagógiai gyakorlat dokumentálása: egyrészt a hallgatóktól kért dokumentáció, másrészt pedig a gyakorlatot kísérő adminisztrációs folyamat és dokumentáció.
 - A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelésének alapelvei.
- Támogató fórumok:
 - A gyakorlat elvégzését támogató nyilvános, elkészült vagy tervbe vett segédanyagok.
 - A közösségi pedagógiai gyakorlat helyszínek adatbázisa: a potenciális gyakorlóhelyek kiválasztása, nyilvántartása.

2.3. A közösségi gyakorlat hazai keretei

2.3.1. A közösségi pedagógiai gyakorlat helye a képzésben

A közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcionális kereteinek feltárást nehezíti, ahogyan a korábbiakban is jeleztük, hogy az intézményekben a gyakorlat csak a későbbiekben fog indulni, így a koncepcionális kidolgozás elején tartanak az intézmények. Az 2. számú táblázat mutatja, hogy az egyes intézményekben mely félévekben, milyen óraszámban és kreditértékben teljesíthető a közösségi szolgálat. Általánosabb alapelvnek látszik, hogy a gyakorlat a képzés későbbi féléveiben ajánlott.

¹ Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Karának kivételével.

2. táblázat: A közösségi pedagógiai gyakorlat ajánlott félévei és kreditértékei

Felsőoktatási intézmény	Ajánlott félév	Kredit	Óraszám
Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar	3–12. félév (12 féléves képzés esetén) 3–10. félév (10 féléves képzés esetén)	1	30
Eszterházy Károly Főiskola	3–4. félév	2	45 óra + 1 hét gyakorlat
Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsészettudományi Kar	7. félév	2	30
Miskolci Egyetem	7. félév	2	30
Nyíregyházi Főiskola	9. félév	2	30
Pannon Egyetem	5–8. félév	2	30
Pázmány Péter Katolikus Egyetem	5. félév	2	30
Pécsi Tudományegyetem	9–10. félév (10 féléves képzés esetén) 11–12. félév (12 féléves képzés esetén)	2	30
Szegedi Tudományegyetem	7. félév	2	60

2.3.2. A közösségi szolgálat pedagógiai lehetőségei

Közösségi szolgálat a gyakorlóiskolákban

Az Eszterházy Károly Főiskola és a Pécsi Tudományegyetem is a gyakorlóiskolákkal együttműködve valósítja meg a közösségi pedagógiai gyakorlatot.

Az *Eszterházy Károly Főiskola* kiemelt alapelvnek tekinti, hogy a közösségi szolgálatot a hallgatók az intézmény gyakorlóiskolájában teljesítsék. A közösségi gyakorlat tantárgyleírása részletes bemutatja a közösségi szolgálat folyamatát. Mindezek alapján a hallgatók munkáját a gyakorlóiskola vezetőtanára irányítja, a hallgatók csoportosan végzik a gyakorlatot. A tevékenységek között szerepelnek osztályfőnöki óralátogatások, illetve iskolán kívüli tevékenységek látogatása, programszervezés, nyári táborok szervezése és lebonyolítása. A tevékenységeket heti rendszerességgel előkészítő foglalkozások, hospitálás, illetve reflektív alkalmak követik (*Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás – EKF, 2014*)².

² Az Eszterházy Károly Főiskola a TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0005 pályázat – K/3 modul keretében részletesen kidolgozta a gyakorlat alapelveit és a hozzá kapcsolódó segédleteket, azonban azok a tanulmány megírásakor még nem voltak nyilvánosak.

A gyakorlat leírása alapján megvalósulni látszik, hogy a hallgatók egy mentorált tanulási folyamatban vehetnek részt, melyet a saját tapasztalataikra történő reflexió követ (vö. *Bernadowski, Perry és Del Greco*, 2013). A közösségi szolgálat tevékenységének meghatározásakor veszély lehet azonban, ha a gyakorlat során a megfigyelői, hospitáló szerep kerül túlsúlyba, mely személyes érintettség esetén gátja lehet a tanári tevékenység és nézetek alakulásának (vö. *Bernadowski, Perry és Del Greco*, 2013, valamint *Wade és Anderson*, 1996).

Hasonló alapelvek megvalósulását tartja fontosnak a *Pécsi Tudományegyetem*. A hallgatók a közösségi gyakorlat helyszínét az intézmény partneriskola hálózatának tagjai közül választhatják meg. Kiemelten fontos alapvetés az intézmény számára, hogy a partneriskolai kontextus egy mentorált tanulási helyzetet biztosít, melyben a reflektivitás, a kooperatív helyzetek biztosítása, a meglévő nézetek feltárása, ezáltal pedig a tanári viselkedés formálása folyamatos visszajelzéseken keresztül valósuljon meg. Ezek az alapvetések kiemelt fontosak, ha a közösségi szolgálatról, mint tanulási formáról (tapasztalati tanulás) beszélünk (lásd *Sigmon*, 1979, *Howard*, 2001, és *Bernadowski, Perry és Del Greco*, 2013).

Közösségi szolgálat nyári táborokban

A *Nyíregyházi Főiskola*, illetve a *Pázmány Péter Katolikus Egyetem* a közösségi szolgálat teljesítését döntően nyári táborok keretében tervezi felkínálni a hallgatóknak. A Főiskola a környező megyékkel együttműködve (Borsod-Abaúj-Zemplén, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Hajdú-Bihar) kívánja feltérképezni a nyári szabadidős lehetőségeket. A szervezet tervezi, hogy a pedagógus továbbképzésekből kialakult kapcsolatok alapján biztosítja a magas szintű mentorálás megvalósulását.

A *Pázmány Péter Katolikus Egyetem* egy meglévő gyakorlat (pályaismereti gyakorlat) struktúráját kívánja majd felhasználni a közösségi gyakorlat kialakításához. Ennek keretében a hallgatók 5 napot töltenek egy tábori helyzetben, melynek keretében teljesíthetik a gyakorlatot (*Pályaismereti gyakorlat – „Nyári gyakorlat” – Útmutató tanár szakos hallgatóknak*, PPKÉ, 2011).

Tágan értelmezett pedagógiai tevékenységek

Az *Eötvös Loránd Tudományegyetem*, a *Pannon Egyetem* és a *Szegedi Tudományegyetem* a kidolgozás jelen fázisában nem jelölt meg preferált pedagógiai tevékenységeket. Az Eötvös Loránd Tudományegyetemen a közösségi gyakorlat tágan értelmezett pedagógiai tevékenységeket ölel fel. A hallgatók ösztönzi a gyakorlati helyszín tudatos kiválasztására, a sokszínűség, egy újszerű tevékenység kipróbálása támogatott keretek között érték a gyakorlat során. Ebből következőleg a közösségi szolgálat felölelheti a gyermekek, fiatalok csoportjainak életéhez kötődő tevékenységeket, úgy mint:

- szakkörök, foglalkozások, programok tervezése, szervezése és részvétel a programokon,
- gyermekotthonok, segítő szervezetek munkájába való bekapcsolódás,
- hátránykompenzációs tevékenységek: önkéntesség tanodákban, egyéni fejlődés, tanulás támogatása szervezeti keretek között.

2.3.3. A közösségi szolgálat koncepciója

A kapott válaszok elemzéséből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a jelenleg még csak csírájában jelenlévő közösségi gyakorlat különféle megoldásmódjai nehezen elhelyezhetők a nemzetközi szakirodalom által feltárt koncepciókba. Általában nem igazán látszik még – érthető módon – a következetes koncepcionális végiggondoltság. Ez fontos jövőbeli feladat lehet. Ami mindenesetre elmondható az eddig elkészült és számunkra hozzáférhető anyagok alapján az az, hogy mindenhol tervbe van véve a hallgatók valamilyen reflexiójának támogatása, tehát a közösségi szolgálat mint tanulás koncepciója mindenképpen megjelenik, de természetesen ennek is a megfelelőbb kidolgozása (pl. a tapasztalati tanulás elvei mentén) még szintén várat magára. A szolgálati jelleg nem mindenhol domborodik ki eléggé, és problémásnak tekinthető, hogy nem jelennek meg megfelelően a közösségi szolgálat szakirodalomból ismert specifikumai, amelyek elkülönítik a többi gyakorlattól. A kidolgozás során majd érdemes lesz ügyelni arra, hogy például ne hogy egyfajta szabadidős vagy osztályfőnöki pedagógiai gyakorlattá váljon a közösségi gyakorlat, mert az ellenkezőre mind a törvényben is használt közösségi gyakorlat elnevezéssel, mind a nemzetközi elmélettel, gyakorlattal és tapasztalatokkal ezen a téren. Ehhez kapcsolódik, hogy egyöntetűen elmondható még: a társadalmi igazságosság dimenziója nincs benne expliciten a koncepciókban, holott ez a szempont a nemzetközi szakirodalomban kiemelkedő, és egyre hangsúlyosabb a közösségi elköteleződés-bevonódás új megközelítéseiben is.

2.4. A közösségi gyakorlat dokumentálása

Intézményi dokumentáció

Az egyes intézményekben a közösségi gyakorlatot kísérő adminisztrációs folyamatokról kevés információval rendelkezünk. Intézményi részről Tanárképző Központok, felelős szervezeti egységek végzik a gyakorlat dokumentálását.

A hallgatói munka dokumentálása és értékelés

Azokban az intézményekben, ahol a beérkezett válaszok alapján rendelkezésre állnak erre vonatkozóan alapelvek (ELTE, PPKE, PE, SZTE) egységesnek látszik, hogy a hallgatók portfólió keretében számolnak be a gyakorlat ideje alatt végzett munkájukról. Különösen

fontos, hogy a hallgató részéről készülő dokumentáció nem kizárólag a tevékenység és óraszámok dokumentálását jelenti, hanem kiemelt jelentőségű a tudatos reflexió megjelenése. A hallgatói tevékenységnapló és reflexió kiegészülhet a gyakorlólhely értékelésével, illetve a közösségi szolgálati helyszín szükséges igazolásaival.

Az értékelési alapelvek esetén sem állnak rendelkezésre jelenleg kialakult koncepciók. A hallgatói portfólió értékeléséhez kapcsolódóan különösen fontosnak látszik a reflektív gondolkodás megjelenése a tevékenységnapló mellett.

2.5. Támogató fórumok

Intézményi adatbázis

Valamennyi intézmény tervezi a jövőben intézményi adatbázis kialakítását. A Pécsi Tudományegyetem esetén a jelenleg rendelkezésre álló adatbázis a partneriskola hálózat (<http://www.htgyk.hu/public/GyakorloIntezmenyek.aspx>), az Eszterházy Károly Főiskola esetén a gyakorlat helyszíne pedig az Eszterházy Károly Gyakorlóiskola.

Hallgatói segédletek

Valamennyi intézmény szintén tervezi a jövőben hallgatói segédlet elkészítését, jelenleg azonban nem készültek ilyen anyagok. Az ELTE PPK a TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 projekt keretében dolgozik ezen.

2.6. Egy elindult gyakorlat első tapasztalatai – Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében a 2014-2015. felsőoktatásai tanév tavaszi félévében elindult a pedagógiai közösségi gyakorlat. A közösségi gyakorlatot szerveztünk tágan értelmezte. A gyakorlati helyszínek kiválasztásánál fontos alapelv volt, hogy a hallgatókat ösztönözzük a gyakorlati helyszín tudatos kiválasztására, a sokszínűséget, egy újszerű tevékenység kipróbálását támogatott keretek között értéknek tekintjük. Ebből következőleg a közösségi szolgálat felölelhetette a gyermekek, fiatalok csoportjainak életéhez kötődő tevékenységeket:

- szakkörök, foglalkozások, programok tervezése, szervezése és részvétel a programokon,
- gyermekotthonok, segítő szervezetek munkájába való bekapcsolódás,
- hátránykompenzációs tevékenységek: önkéntesség tanodákban, egyéni fejlődés, tanulás támogatása szervezeti keretek között.

A hallgatók a közösségi szolgálat megkezdése előtt egy felkészítő foglalkozáson vettek részt, mely az adott félévben a tájékoztatás funkcióját tudta felvállalni, azonban a jövőben különösen fontos a közösségi szolgálati szerepre való felkészítő tréning és a reflektív technikák elsajátításának támogatása a gyakorlat megkezdése előtt (lásd *Bernadowski, Perry és Del Greco*, 2013; *Howard*, 2001 és *Buchanan, Baldwin és Rudisill* (2011)).

A hallgatók – a kurzusvezetők oktatók előzetes jóváhagyása után – szabadon választhaták meg a közösségi szolgálat helyszínét, ahol befogadó nyilatkozatot töltöttek ki. (A jövőben tervezzük ezt együttműködési megállapodássá alakítani a szervezettekkel). A hallgatók 30 órát töltöttek a közösségi szolgálattal, mely 15–20 óra aktív, terepen végzett munkát jelentett, és 15–20 óra felkészülést.

A hallgatók a gyakorlatról részletes tevékenységnaplót készítettek, illetve a munka összefoglalásaként visszatekintő reflexiót írtak. A gyakorlat elvégzését a befogadó intézmény is igazolta, a hallgató portfólióját a kurzusvezető oktatók értékelték háromfokozatú skálán.

3. Dilemmák és kihívások a közösségi gyakorlat haza bevezetésében

- Közösség szolgálat vs. tanulási forma

Az elméleti feltáró munka rávilágított, hogy a közösségi szolgálat akkor válhat a tanári nézetek alakulását segítő, a szakmai szerep elsajátítását az én-hatékonyság érzés fejlődésével támogató tanulási formává a tanárképzésben, ha a közösségi szolgálat egy tudatosan tervezett, folyamatosan monitorozott, és lehetőség szerint egy kurzus tartalmát a gyakorlatban alkalmazni kívánó, autentikus pedagógiai helyzeteket kínáló tanulási folyamat. A jelenlegi pedagógiai közösségi gyakorlat közelebb áll a közösségi szolgálat struktúrájához, azonban ahhoz, hogy a tanárjelöltek eredményes felkészítését segítse tanulási formává kell válnia. Erre számos törekvés azonosítható a tervezett intézményi koncepciók között, azonban számos nehezítő tényező is azonosítható:

- Kreditérték és munkaórák

A helyzetet tovább nehezíti a meghatározott kreditérték és a munkaórák kettőssége. A felsőoktatásban a kreditérték meghatározza az elvárható munkaórák számát. Ahhoz, hogy a közösségi szolgálat egy kurzusba ágyazott, végigkísért, mentorált folyamat lehessen nagyobb munkaóraszámra, ezáltal pedig nagyobb kreditértékre lenne szükség. Ha ez nem lehetséges, akkor fontos megtalálni, milyen lehetőségei vannak a megfelelő támogatás és tapasztalat biztosításának a jelenlegi szabályozás mellett.

- Erőforrások

Az eredményes támogatási formák biztosítását tovább nehezíti, hogy a tanári képzésben nagy létszámmal belépő hallgatók egyénre szabott támogatása nehezen valósítható meg a hallgatói létszám és az oktatói erőforrások egyenlőtlenségei miatt.

- Az intézményi kiválasztás nehézségei

A helyzetet tovább nehezíti, hogy a társadalmi érzékenyítést segítő, autentikus pedagógiai helyzeteket kínáló intézményeket jelenleg a hallgatóknak önállóan kell felkeresniük. Az intézmények számára nincs lehetőség ellenszolgáltatásra, ami korlátozza a befogadóképességet, illetve gátja lehet a helyszíni tutorálásnak.

- A társadalmi igazságosság és diverzitás szempontja

A szakirodalomban a közösségi szolgálat mint tanulási forma egyik kiemelkedő dimenziója a társadalmi igazságosság és sokféleség szempontja mind tartalmilag mind a pedagógiai célt tekintve (ezekben a tanárjelöltek fejlődése). A jelenlegi hazai gyakorlatokban ez a dimenzió egyáltalán nem erős, és sokkal fontosabb a tudatosabb beépítése a kurzus megvalósítása és a partnerekkel való kapcsolat terén (pl. nem szerencsés a gyakorlóiskolákra építeni ebben a szemléletben)

- Szervezeti kultúra, intézményi beágyazottság

A kutatások rámutatnak arra, hogy akkor tud sikeres lenni a közösségi szolgálat mint tanulási forma, ha beágyazódik a szervezet életébe, ha kapcsolódik bevezetéséhez egyfajta szervezetfejlesztés is, és ha lehetőség szerint az egyetem egészében jelenlévő közösségi szolgálat kultúrájába illeszkedik bele. Ez nem könnyű feladat Magyarországon, ahol még ennek nem erős a hagyománya, de kihívás, hogy szervezetfejlesztési feladat legyen a gyakorlat bevezetése.

Felhasznált irodalom

- Anderson, J. B. és Hill, D. (2011): Principles of Good Practice for Service Learning in Preservice Teacher Education. In: Anderson, J. B., Swick, K. J. and Yff, J. (2001): *Service-learning in teacher education: enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities*. AACT Publications. Washington. 69–84.
- Anderson J. B., Swick, K. J. és Yff, J. (2001): *Service-learning in teacher education: enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities*. AACT Publications. Washington
- Bender, Gerda és Jordaan, Rene (2007): Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*. Vol 27. 631–654.
- Bernadowski, C., Perry, R. és Del Greco, R. (2013): Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*. Vol. 6:2.
- Bowman, N. A., Brandenberger, J. W., Mick, C. S. és Smedley, C. T. (2010): Sustained Immersion Courses and Student Orientations to Equality, Justice, and Social Responsibility: The Role of Short-Term Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, Vol.17:1. 20–31.
- Buchanan, A. M., Baldwin, S. C. és Rudisill, M. E. (2002): Service Learning as Scholarship in Teacher Education. *American Educational Research Association*. Vol. 31:8. 30–36.
- Butcher, J., Howard P., Labone E., Bailey M., Groundwater Smith, S., McFadden M. et al. (2003): Teacher Education, Community Service Learning and Student Efficacy for Community Engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, Vol. 31:2. 109–124.
- Cipolle, S. B. (2010): Service-Learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 94–97.
- Daniels, K. N., Patterson, G. és Dunston, Y. (2010): Rules of Engagemnet: A Service Learning Pedagogy for Pre-service Teacher Education. *Journal for Civic Commitment*. Vol. 15.
- Dewey, J. (1963): *Experience and Education*. Collier, New York.
- Donninson, S., és Itter, D. (2010): Community Service Learning: A First Year Transition Tool for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, Vol. 35:3. In: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1425&context=ajte> (letöltve: 2014. október 1.)
- Emily W. K. (2012): Student Perceptions of Community-based Research Partners and the Politics of Knowledge. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 5–16
- Eszterházy Károly Főiskola (2014): *Közösségi pedagógiai gyakorlat tantárgyleírás*.
- Howard, J. (2011, ed.): *Service Learning Course Design Book*. Edward Ginsberg Center for Community Service. The University of Michigan.

- Howard, P. és Butcher, J. (n/a): *Community engagement and student learning: Making community a core element of teacher education*. In: http://www.acu.edu.au/__data/assets/pdf_file/0017/172322/community_engagement_and_student_learning.pdf. (letöltve: 2014. október 1.)
- Jagla, V. M., Erickson, J. A. és Tinkler, A. S. (2013): *Transforming Teacher Education through Service-Learning*.
- Kesten, A. (2012): The Evaluation of Community Service-Learning Course in terms of Prospective Teachers' and Instructors' Opinions. *Educational Sciences: Theory & Practice* – 12(3). In: http://www.academia.edu/2329110/The_Evaluation_of_Community_Service-Learning_Course_in_terms_of_Prospective_Teachers_and_Instructors_Opinions.(letöltve: 2014. október 1.)
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning*. Upper Saddle River:Prentice-Hall, Inc.
- Pázmány Péter Katolikus Egyetem (2011): *Pályaismereti gyakorlat – „Nyári gyakorlat” – Útmutató tanár szakos hallgatóknak*.
- Root S. és Furco A. (2011): A review of Research on Service Learning in Preservice Teacher Education. In: Anderson J.B., Swick, K. J. and Yff, J. (2001): *Service-learning in teacher education: enhancing the growth of new teachers, new teachers, their students, and communities*. AACT Publications. Washington. 86–101.
- Tice K. és Nelson, L. (2013): Towards Understanding Effective Community Field Experiences. In: Jagla V. M., Erickson J. A., Tinkler A.S. (2013, eds.): *Transforming Teacher Education Through Service Learning*. 73–110.
- Wade, R. C. (1997). *Community Service-Learning: A Guide to Including Service in the Public School Curriculum*. Albany: State University of New York Press.
- Wade, R. C. és Anderson, J. B. (1996): Community Service Learning: A Strategy for preparing Human Service-Orineted Teachers. *Teacher Education Quarterly*.

Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására

Bevezetés	215
1. A fejlesztést befolyásoló hatások	216
1.1. Elméleti megalapozás	216
1.1.1. A pedagógusképzés általános elméleti modelljei	217
1.1.2. Tanuláértelmezés	218
1.1.3. Tényekre alapozott gondolkodás	220
1.1.4. Folyamatos szakmai fejlődés	221
1.1.5. Gyakorlatok megváltozott funkciója	222
1.2. Tanulási eredményeken alapuló fejlesztések	224
1.3. Képzési program a tanárképzésben	225
2. Ajánlás a felsőoktatási intézmények számára	227
2.1. Szabályozás keretei és változásai	227
2.2. Alapelvek	228
2.2.1. Alapelvek a gyakorlati rendszer kialakításához és működtetéséhez	229
2.2.2. Alapelvek az értékeléshez	231
2.3. Az egyes gyakorlatok célja, főbb sajátosságai	233
2.3.1. Pályarinetációs gyakorlat helyett működő „rejtett” gyakorlatok	233
2.3.2. A közösségi pedagógiai gyakorlat	236
2.3.3. Szaktárgyi tanítási gyakorlat	241
2.3.4. Az összefüggő egyéni gyakorlat	253
2.4. A gyakorlat szereplői és tevékenységeik	268
2.4.1. Pedagógusképzés irányítását és finanszírozását biztosító oktatáspolitikai szervezet (NEFMI)	269
2.4.2. Pedagógusképzés külső szakmai ellenőrzését biztosító szervezet (MAB) ..	270
2.4.3. Felsőoktatási Intézmény	270
2.4.4. Hallgató	272
2.4.5. Gyakorlati helyszínek és azok szereplői	274
3. Felhasznált irodalom	278
4. Melléklet	281

Rapos Nóra – Kopp Erika – Czető Krisztina – Kálmán Orsolya
– Mészáros György – Tókos Katalin – Seresné Busi Etelka

Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására

Bevezetés

E dokumentum a TAMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT” projekt keretében készült. **Célja, hogy támogatassa az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének kialakítását, s emellett megalapozza e folyamat során szükség szakmai és társadalmi vitát.**

A dokumentum a téma szempontjából releváns szakirodalmi tájékozódás mellett, **a projektben zajló fejlesztéseket előkészítő háttérvizsgálatokra épül**, mely a nemzetközi (*Kopp és Kálmán*, 2015), hazai tapasztalatok (*Tókos, Prekopa és Busi*, 2015; *Jászné és Tilmann*, 2015), jógyakorlatok (*Busi, Prekopa és Tókos*, 2014) elemzésén túl kitért a gyakorlatok közt újonnan bevezetésre kerülő közösségi pedagógiai gyakorlat megalapozására is (*Czető és Mészáros*, 2015). Emellett a projekten belül szoros elvi és tartalmi kapcsolatban van a tanárképzés minőségbiztosítási koncepcióját kidolgozó ajánlással (*Kálmán és mtsai*, 2015).

A fent említett tanulmányok mellett a dokumentum előkészítését több országos egyeztetés előzte meg, ahol az ott magukat képviselő képzőintézmények¹ közös ajánlásban fogalmazták meg a gyakorlatok elvi, strukturális és tartalmi kereteit.

Az előzményekre építve kerül sor a továbbiakban az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének leírásra, melynek során röviden összegezzük a rendszer megalapozást jelentő, a felsőoktatást, ezen belül a tanárképzést meghatározó elméleti kereteket; meghatározzuk a gyakorlati rendszer egészére érvényes alapelveket; valamint leírjuk a három gyakorlat funkcióját, céljait, valamint az ezekből következő tartalomra és értékelésre vonatkozó operatív javaslatainkat.

¹ Budapesti Műszaki Egyetem; Debreceni Tudományegyetem; Eötvös Loránd Tudományegyetem; Eszterházy Károly Tanárképző Főiskola, Károli Gáspár Református Egyetem; Miskolci Egyetem; Nyugat-magyarországi Egyetem; Pannon Egyetem; Pázmány Péter Katolikus Egyetem; Pécsi Tudományegyetem; Szegedi Tudományegyetem felsőoktatásban és a gyakorló iskoláikban dolgozó szereplői.

1. A fejlesztést befolyásoló hatások

Az alapelveket a fejlesztő csoport a következő kontextust figyelembe véve készítette el:

A projekt során a fejlesztés célja az osztatlan képzés gyakorlatainak szakmai támogatása. Fontos hangsúlyoznunk, hogy maga az osztatlan képzés, illetve az ezt megelőző kétszintű képzés dominánsan oktatáspolitikai törekvések hatására jött létre, komolyabb szakmai hatástanulmányokkal történő alátámasztás, szakmai érvek figyelembe vétele nélkül (pl. *Barakonyi*, 2009; *Hunyady*, 2010). Kiemelten igaz ez a pedagógusképzés területén, mely az utóbbi évtizedben direkt politikai viták területévé vált, melynek során sajnálatos módon a szakmai érvek folyamatosan háttérbe szorulnak. Mindezt az alprojekt konkrét témája, a gyakorlatok rendszere szintjére vetítve azt jelenti, hogy az osztott képzésben bevezetett gyakorlatok, illetve az osztatlan képzés gyakorlat típusai mögött esetlegeseek a szakmai érvek, a bizonyítékokkal alátámasztott döntési folyamatok.

Mindebből következik, hogy az e projekt keretében zajló fejlesztések számos olyan képzésszerkezeti problémával is küzdenek, melyeket a projekten belül nem lehet orvosolni. Ilyen megfontolásra érdemes dilemma például az egyéves összefüggő egyéni szakmai gyakorlat hossza, funkciója és illeszkedése a folyamatos szakmai fejlődésbe, vagy a képzési struktúrából teljes egészében hiányzó pályaorientációs gyakorlat stb. A jelzett problémákkal kapcsolatos viszonyunk kettős: egyrészt a fejlesztés projektben megjelölt céljához igazodva a jelenlegi osztatlan képzési rendszer gyakorlattal kapcsolatos elemei számára (annak rendszerét alapul véve) fogalmazunk meg alapelveket, másrészt – ettől elkülönítve – az egyes alapelvekben kitérünk azokra a megoldásra váró problémákra is, melyek a jelenlegi rendszer strukturális sajátosságaiból adódnak, és javaslatokat fogalmazunk meg ezek orvoslására (lásd továbbá az *Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához* fejezetet).

1.1. Elméleti megalapozás

Ebben a fejezetben összegezzük azokat az általános elméleti alapokat, melyeket a gyakorlatok kidolgozása során kiemelten figyelembe vettünk. Ennek során egyrészt a pedagógusképzés lehetséges elméleti keretei közül leírjuk azokat az elméleti alapvetéseket, melyek meghatározták a fejlesztés folyamatában kidolgozott gyakorlathoz kapcsolódó elemek szemléleti alapjait, másrészt általános felsőoktatás-pedagógiai elméleti megfontolásokat vonatkoztunk a pedagógusképzés gyakorlatainak rendszerére.

1.1.1. A pedagógusképzés általános elméleti modelljei²

A pedagógusképzésben folyó gyakorlat elméleti megalapozása számos, egymást kiegészítő vagy egymással rivalizáló teória mentén történhet, legtöbb rendszer esetében ezek keveredése figyelhető meg. A következőkben *Menter és munkatársai* tanulmánya (2010, 23–28.) alapján összegezzük a fő elméleti modelleket és meghatározzuk, hol látjuk ezek megjelenését a gyakorlatok szintjén.

„Hatékony pedagógus” (effective teacher):

Az e modellbe sorolható elméletek jelentik a jelenleg dominánsnak tekinthető oktatáspolitikai kurzus elméleti keretét. A modell elméleti gazdaságtani nézőpontból közelítenek az oktatáshoz, az iskola és a tanulók (mérhető) eredményességét a gazdasági és társadalmi hatékonyság feltételének tekintik. Ezeket a tanulói teljesítmények szintjén eredményesnek és/vagy hatékonynak mutató megoldásokat generalizálják a modell elméleti általános oktatáspolitikai alapelvekké. Ez a modell áll a központosított tantervi megoldások és a központosított értékelési rendszerek, sztenderdek mögött.

A gyakorlat szempontjából vizsgálva a modellhez köthetők a tanárképzési sztenderdek gyakorlati vonatkozásai, a gyakorlattal kapcsolatos oktatáspolitikai szabályozások, ezek központosító és előíró jellegének erősödése, valamint részben a gyakorlathoz kapcsolódó minőségbiztosítás. Az általunk kidolgozott gyakorlati rendszerben ez a modell a tanulási eredmények meghatározó szerepén és a minőségbiztosítási alapelveken keresztül hat.

„Reflektív pedagógus” (reflective teacher):

A modell a pedagógus tevékenységét, szakmai fejlődését a reflexió elméleti keretei között határozza meg. A reflexiót körkörös folyamatként írja le, mely a tervezés, tevékenység, a tevékenység eredményeiről adatok gyűjtése, a tevékenység elemzése, értékelés és reflexió lépésében keresztül halad. Egy, a pedagógusképzés tanterveit angol nyelvterületen elemző vizsgálat szerint a 2000-es években e tantervek 75%-a a reflektív pedagógus elméletén alapult.

A gyakorlat területén a modell mindmáig domináns. A pedagógusképzés gyakorlatában alkalmazott módszerek, tevékenységek, értékelési formák többsége a reflektivitást célozza: például az egyéni és csoportos megbeszélések, a reflektív napló, a portfólió. Az általunk kifejlesztett gyakorlatok rendszere domináns elméleti megközelítést ez a modell alkotja.

² Lásd bővebben Kopp Erika és Kálmán Orsolya (2015): *Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén*.

„Kutató pedagógus” (enquiring teacher):

Bár a reflexió folyamata önmagában vizsgálatként értelmezhető, a kutató pedagógus fogalma ezen túllép: a '70-es években megjelenő elmélet a minőségi tanítás, a kiváló pedagógus tevékenysége egészét kutatásként értelmezi, arra biztatja a pedagógusokat, hogy maguk is így értelmezzék saját munkájukat: vizsgálatokat végezzenek saját iskolai környezetükben, ezek eredményeire építsék munkájukat és az eredményeiket osszák meg kollégáikkal. A megközelítés fontos eleme az iskolák és egyetemek közti partnerség erősítése.

A modell hatása a gyakorlat vonatkozásban a következő elemekben érhető tetten: megjelenik a gyakorlat során végzett tevékenységek között az osztálytermi kutatás, ez mind a felkészülésben, mind az értékelésben hangsúlyos elemmé válik. Emellett a gyakorlat egészének tervezése, fejlesztése a kutatásalapúság felé mozdul el. Az általunk megfogalmazott gyakorlatokban megjelenik a kutató tanár modell hatása, ez abban érhető tetten, hogy a tevékenységek között ösztönzi a hallgatók a gyakorlat során végzett tevékenységei során a kutatások, vizsgálatok megjelenését és az ezen alapuló fejlesztést. A kutató tanár modell hatásának erősödéséhez azonban további feltétel, hogy a gyakorlatok helyszínéül szolgáló intézményekben is erősödjön a kutatásalapú szemlélet, ehhez a gyakorlati helyszínnel történő szorosabb együttműködésre és a mentorok, vezetőtanárok kutatásra és kutatásvezetésre történő felkészítésére van szükség.

„Átalakító tanár” (transformative teacher):

Ez a modell az előző kettőből számos elemet, megközelítést, pedagógiai megoldást átemel, azonban bővíti az elméleti kereteket a pedagógushivatás társadalomátalakító, „aktivista” dimenziójával. A modell elméletei előtérbe helyezik a pedagógus felelősségét a társadalmi folyamatok alakulásban, valamint abban, ahogyan diákjait felkészíti a társadalomban történő aktív részvételre.

A gyakorlatok szintjén ez a modell általánosságban hathat az iskola funkcióinak, társadalmi változásokban betöltött szerepének értelmezése kapcsán, szemléleti keretet jelenthet, de konkrét megoldásokban is megjelenik, például a gyakorlati szinterek, tapasztalatszerzési lehetőségek kiválasztásában, illetve olyan gyakorlati formák megjelenésében, mint a közösségi gyakorlat. Modellünkben a közösségi gyakorlat szemléletét alapvetően meghatározza e modell.

1.1.2. Tanulásértelmezés

A következőkben összegezzük a gyakorlat során zajló tanulási folyamatokkal kapcsolatos tanuláselméleti megfontolásokat, illetve ezek implikációit a gyakorlatokra vonatkozóan.

A felsőoktatás az utóbbi évtizedekben számos olyan társadalmi jelenséggel szembesült³, mely a hagyományos tananyagközpontú paradigma mentén nem kezelhető, olyan megoldásokra

³ Pl. expanzió, ennek hatására új hallgatói csoportok megjelenése a felsőoktatásban; elszámoltathatóság kérdései, munkaerő-piaci elvárások

van szükség, melyek a változásokból eredő problémákra választ nyújtanak. A megjelenő új megközelítést tanulásközpontú szemléletnek nevezzük, mely felsőoktatási paradigmaváltásként értelmezhető, és a ***felsőoktatásban történő tanulást – a hagyományos oktatásközpontú szemlélettől elmozdulva – előre meghatározott ismeretek, képességek elsajátítása, befogadása helyett a hallgatók önálló tudáskonstrukciós tevékenységének tekinti***. Tanulásközpontú szemléletnek azt tekintjük, amikor az oktatási folyamat tervezése, szervezése, megvalósítása és értékelése során a hallgatók tanulási folyamataira építünk, nem pedig az adott tartalom (pl. tantárgy, tudományterület) logikája szerint épül fel a folyamat. Ez a szemléletváltás a felsőoktatás számára nagy kihívást jelent, mivel erősek a hagyományos tudásátadás tradíciói, az egyetemek kialakulásuktól kezdve lényegében változatlan struktúrában oktattak.

Az általános felsőoktatás-pedagógiai szempontok mellett a pedagógusképzés sajátos szempontjai is szükségessé teszik a tanulásközpontúság érvényesülését a képzési programokban: mivel az oktatási rendszer más szintjein (pl. köznevelés, felnőttképzés) jól érzékelhető a tanulásközpontú szemlélet erősödő dominanciája, ezért szükségszerű, hogy a leendő pedagógusok maguk is olyan jellegű tanulási folyamatban vegyenek részt a képzés során, melyben dolgozni fognak. A tanulásközpontú szemlélet kialakulásának egyik meghatározó terepe a pedagógusképzés, mivel a képzési program egésze és ezen belül a széles értelemben vett pedagógusképzők olyan modellt jelenthetnek a hallgató számára, amely meghatározó szerepet játszhat tanulásközpontú szemlélete formálódásában.

A fentebbi megfontolásokra építve a gyakorlatok rendszere alapvetően a tanulásközpontú paradigma alapján szerveződő képzési programba illeszkedik. Ehhez kapcsolódva a következőkben röviden összefoglaljuk, hogyan gondolkodunk a pedagógusképzési program és ezen belül a gyakorlatok rendszere kidolgozása során a hallgatók tanulásáról, hiszen ez alapvetően meghatározza, milyen célokat, szervezeti kereteket, munkaformákat, értékelési rendszert stb. fog tartalmazni a program.

A pedagógusképzési program egésze és ezen belül a gyakorlatok során zajló tanulási folyamatokat olyan aktív konstrukciós tevékenységnek tekintjük, melynek során a hallgató önállóan létrehozza, megalkotja és újraalkotja saját tudását, és e folyamat során épít korábbi tudására, nézeteire (Falus, 2004; Nahalka, 2002). E tanulási folyamat meghatározó elemének tekintjük, hogy társas közegben zajlik; a tanulási folyamatban résztvevők közös aktív, alkotó tevékenysége során konstruálódik meg az új, közös tudás (Vigotszkij, 1978; Rapos és mtsai, 2011) ezért olyan tanulási folyamatokat hozunk létre a gyakorlatok során, mely ezt a közös tudásalkotást támogatja. Összefoglalóan tehát azt mondhatjuk, hogy a gyakorlatok rendszerének kialakítása során egyrészt a szociális konstruktivizmus elméleteire támaszkodunk.

A gyakorlatok rendszerének kidolgozása során építünk azokra a munkaalapú tanulásra vonatkozó elméletekre, melyek a gyakorlat során zajló tanulási folyamatok közvetlen elméleti kereteit jelenthetik. A gyakorlat során létrejövő csoportokat, szervezeti egységeket szakmai tanuló közösséggként (Wenger, 2000; Cormier és Olivier, 2009) értelmezzük, ilyen szakmai

tanuló közösségként tekintünk a felsőoktatási intézményre, a gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményre, illetve a gyakorlat során kialakuló szakmai csoportokra (például hallgatói csoportok, hallgatók és mentor csoportja, oktatókból, vezetőtanárokból és mentorokból létrejövő fejlesztő csoportok stb.). Az itt zajló tanulási folyamatokat egyrészt az expanzív tanulás elmélete alapján értelmezzük (Engeström, 2010, 2013), azaz a munkaalapú tanulás problémából kiinduló jellegére építünk. Tehát a tanulási folyamat feltételeként és a tanulási célok kijelölőjeként tekintünk azokra a problémahelyzetekre, „problématérre”, mely a gyakorlat során felmerülnek, a tanulás folyamatát pedig a problémák megoldásának keresésére végzett aktív és interaktív cselekvéseként értelmezzük. Ez a tanulás a gyakorlat terepéül szolgáló intézmény egészében olyan tanulási folyamatként értelmeződik, melynek során az adott szervezet implicit tudása explicitté válik, illetve az egyes szintek közt spirális tudásmegosztás zajlik (Nonaka és Takeuchi; 1995). A hallgatókban gyakorlat során végbemenő tanulási folyamatok közül meghatározónak tekintjük a cognitive apprenticeship („kognitív inaskodás”) jellegű folyamatokat, az adott szakmai tevékenység tudatos modellezésének segítségével támogatott elemeket (Lipton és Oakes, 2008), melynek során modellezés, verbalizálás, segítséggel végzett önálló tevékenység és reflexió segítségével támogatott fejlődés zajlik.

A gyakorlatok rendszerének harmadik elméleti bázisát a reflexióról alkotott elméletek jelentik (Szivák, 2010, 2014). **Reflexió alatt „a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos önellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését”** (Szivák, 2010. 9.). A gyakorlatok során zajló tanulási folyamatok jelentős részben a reflektív gondolkodásra épülnek, a tevékenységek is a reflektív gondolkodás fejlesztését szolgálják. Ezáltal olyan gondolkodási készségek fejlődését kívánja támogatni a képzés, mely a későbbi folyamatos szakmai fejlődést lehetővé teszi, hiszen a reflexió segítségével tudja a későbbi pályáján a pedagógus a pedagógiai helyzetekben érzékelt jelenségeket, problémákat elemezni és értelmezni, azokra szakmai válaszokat keresni és az új megoldásokat alkalmazni.

A negyedik elméleti alapot a tanárjelöltek és gyakorlott tanárok közti különbségekre, a kezdő tanár tanulására vonatkozó elméletek jelentik (Szivák, 1999, 2004), melyek valószínűsítik azokat a jellegzetes nehézségeket, melyekkel a kezdő tanárok tevékenységük során szembesülnek (pl. az oktatásra jellemző komplex folyamatok érzékelésével kapcsolatos problémák, tervezési rugalmasság hiánya, differenciálatlan döntéshozatal stb.).

1.1.3. Tényekre alapozott gondolkodás

A tényekre alapozott gondolkodás az egyik legmeghatározóbb oktatáspolitikai és oktatásfejlesztési trend napjainkban (Halász, 2009). A tanárképzési programok fejlesztése szempontjából is fontos ennek érvényesítése. Egyrészt a közoktatás és a közoktatásfejlesztés egyik komoly problémája világszerte, hogy a meghozott, döntések – legyenek azok

rendszerfejlesztési, vagy épp konkrét pedagógiai helyzetre vonatkozóak – nem megalapozott információkon, tényeken, hanem közvélekedésen, vagy egyéni pedagógiai hitvalláson alapulnak. **A változáshoz szükség van arra, hogy már a képzésen belül megjelenjen ez a gondolkodás, s a hallgatók felkészülhessenek megismerés, a vizsgálódás, kutatás tudatosan tervezett és elvégzett folyamataira.** A képzés ilyen szemléletű megközelítése a finn képzési gyakorlatban honos. A finn pedagógusképzés, és “ezen belül iskolai gyakorlatot alapvetően határozza meg a kutatás alapú szemlélet, a gyakorlat fő tevékenységei közt szerepel nemcsak a tanítás, hanem a kutatás is. Ennek következménye, hogy a gyakorlat alapvető célja, egyfelől hogy a tanárjelöltek megtanulják a pedagógiai gondolkodásmódot, problémamegoldást; kialakítsák saját pedagógiai elképzeléseiket, ami azt jelenti, hogy biztonságos és ellenőrzött körülmények közt gyakorolniuk kell, hogyan tudják döntéseiket szakmailag alátámasztani, kutatásokkal megalapozni” (Kopp és Kálmán, 2015).

Másrészt a tényekre alapozott szemléletnek erős hatása van a képzésfejlesztésre a tanulási eredmények egyes képzési pontokhoz kapcsolásánál (Darling-Hammond, 2002. 7.; OECD, 2011). Ugyanis a tanulási eredmények csak a kimeneti pontra történő meghatározása ilyen hosszú (6 év), több elemből építkező képzés (többféle elméleti alapozás, többféle gyakorlat) esetén nem elégséges. Épp ezért a nemzetközi gyakorlatban egyre erőteljesebb a képzési pontokhoz kötött sztenderdek meghatározása. **E dokumentumot kidolgozó fejlesztő team nem azonosul az indikátorokhoz kötött sztenderdizálás képzésen belüli megjelenítésével, de azt fontosnak gondoljuk, hogy a jelenleginél sokkal világosabban kerüljenek meghatározásra a tanítási és az összefüggő gyakorlat előtti tanulási eredmények; valamint szükségesnek tartjuk a kimeneti tanulási eredmények tényekre alapozott felülvizsgálatát.**

Harmadrészt a kutatás (itt nem nagymintás, reprezentatív kutatás értelemben) lehet az új képzési elem, amely lehetőséget kínál a különböző képzési szereplők számára az együttműködésre. A gyakorlatok során ugyanis a hallgató e területen egyszerre igényel támogatást a felsőoktatás és a köznevelés szereplőitől.

1.1.4. Folyamatos szakmai fejlődés

A gyakorlati rendszerének kialakítása során a képzés egészét és ezen belül a gyakorlatokat is a folyamatos szakmai fejlődés részeként értelmezzük (Falus, 2004). A pedagógus pályára készülő, a gyakorlatba belépők **nem „tisztá lapként” lépnek egy adott tanulási helyzetbe,** előzetes motivációik, kompetenciáik, attitűdjeik meghatározzák azt, hogyan hat rájuk a gyakorlat folyamata, illetve a gyakorlatnak is figyelembe kell vennie ezeket az egyéni diszpozíciókat. Mindezek miatt **a gyakorlatok lezárulásával sem tekintjük „késznek” a pedagógust, a gyakorlatok fontos feladata éppen a továbbfejlődés útjának kijelölése (1. ábra).**



1. ábra: A képzés kapcsolata a folyamatos szakmai fejlődéssel

A fejlődési út azonosításának fontos eszközeként tekintünk a tanári kompetenciákra, melyeknek egyik feladata éppen a folyamatos szakmai fejlődés orientálása.

1.1.5. Gyakorlatok megváltozott funkciója

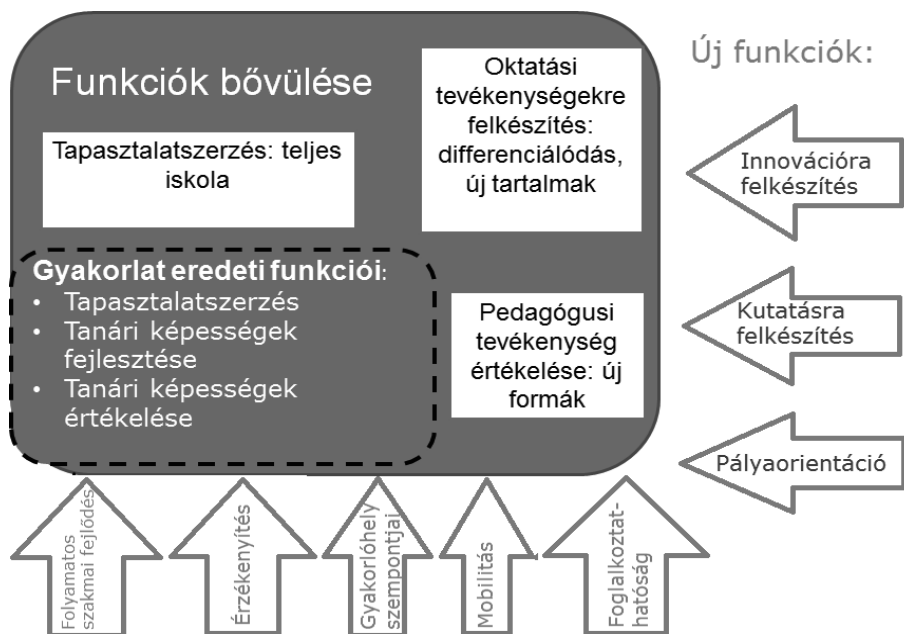
A gyakorlatok és a képzések eredményessége közti kapcsolatot vizsgálva *Darling-Hammond* (2006) megállapította, hogy a képzések eredményessége szempontjából alapvető a következő, gyakorlatra vonatkozó szempontok érvényesülése:

1. A kurzusok közti, valamint a szakmai gyakorlat és egyetemi kurzusok közti **koherencia**.
2. **Széleskörű és támogatott gyakorlatok**, melyek összekapcsolódnak olyan kurzusokkal, amelyek segítenek az elmélet és gyakorlat összekapcsolásában
3. **Szoros, proaktív kapcsolatok olyan iskolákkal**, melyek modellálják a **minőségi oktatást**.

A gyakorlatok funkcióinak változására vonatkozóan megállapítható, hogy az **eredeti funkciók** (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése, értékelés) **kibővülése és szélesedése** figyelhető meg. A változás tendenciáit a 2. ábra összegzi.

- A funkciók bővülése szempontjából meghatározó, hogy a **gyakorlat nem kizárólag az osztálytermi tanításra**, hanem tágabb értelemben véve a **pedagógusi munkára felkészítést** szolgálja. Ebből következik, hogy a **felkészítésben résztvevők sokkal szélesebb körből kerülnek ki** és a gyakorlat során a hallgatók által végzett tevékenységek is bővülnek.

- A gyakorlatoknak hagyományosan funkciója a tanárjelöltek szakmai fejlődésének értékelése. E funkció a **formatív értékelési formák** elterjedésével **egyre erősödik**, illetve az értékelésben megjelennek és egyre fontosabb szerepet játszanak a sztenderdek.
- A gyakorlatok olyan új funkciókat is kapnak, melyek a hagyományos szervezeti keretek között nem jelentek meg. Az első ezek közül a **pályaorientáció**: ez a gyakorlattípus a képzés elején (vagy pályaalkalmassági gyakorlat néven a képzést megelőzően) a hallgató fejlődésének irányát, érdeklődési területeit, a fejlesztendő területeket tárja fel.
- A gyakorló tanárok tevékenységei és az e tevékenységekhez szükséges kompetenciák bővülésével, ezen belül a **kutatás és fejlesztés, mint tanári tevékenység elterjedésével** (Cohran-Smith, 2010) e tevékenységekre felkészítés a gyakorlaton is megjelenik. A gyakorlat során fontos szerepet kap az iskolában folyó **innovációs folyamatokba történő bekapcsolódás**, illetve esetenként a gyakorlatokat is az innovációs folyamatok részének tekinthetjük. A kutatásra felkészítés, mint a tanárképzés feladata szintén megjelenik a gyakorlatok szintjén, illetve hat a gyakorlatok során végzett tevékenységekre, ezek értékelésére
- A gyakorlatok megújulására egyes intézmények esetében erősen hat **a társadalmi egyenlőtlenségek növekedésére választ kereső „transformative teacher” szemlélet**: ez megjelenik egyrészt a gyakorlat színtereinek választásában, az ehhez kapcsolódó tartalmakban és tevékenységekben, másrészt olyan új gyakorlati formákban, mint például a közösségi gyakorlat.
- A gyakorlat új funkciójaként értelmezhetjük azt a szerepet, melyet a **gyakorlókörhelyek** esetében betölt: az itt eltöltött idő terjedelméből következően egyre jelentősebb és komplexebb feladattá válik a gyakorlókörhelyek számára is a gyakorlat szervezése és megvalósítása
- A képzési programokon belül a gyakorlatok kialakítása során kiemelten fontos szempont a **foglalkoztathatóság szempontjainak** érvényesülése. Ez a felsőoktatás fejlesztésének markáns oktatáspolitikai szempontja, melynek a pedagógusképzésben, és ezen belül a gyakorlatok rendszerének kialakítása során is érvényesülnie kell.



2. ábra: A gyakorlatok funkcióinak változásai

- A gyakorlóhelyek esetében kiemelt szerepet kaphat a **külföldön végzett vagy más képzőintézményhez kapcsolódó gyakorlat támogatása**: ennek részletes szabályozására, támogatására és finanszírozására van szükség a hallgatói mobilitás ösztönzése érdekében, valamint a hallgatók tapasztalati bázisának bővítésére.

1.2. Tanulási eredményeken alapuló fejlesztések

A pedagógusképzés gyakorlati rendszerének kiépítésekor a fejlesztés további fontos bázisát a tanulási eredményeken alapuló programfejlesztések tapasztalatai jelentik. A következőkben meghatározzuk a fogalmat és jelentőségét a pedagógusképzés és ezen belül a gyakorlatok szempontjából, és ehhez kapcsoljuk majd a gyakorlatok alapelveit.

A tanulási eredmények (learning outcomes) állítások arra vonatkozóan, hogy a tanuló mit tud, mit ért, és mit képes megcsinálni a tanulási folyamat befejezése után (Tóth, 2009. 19, a fogalom lehetséges elméleti megközelítéseiről lásd Czető és Kálmán, 2014). **A tanulási eredményeket a fejlesztés során olyan standardokként értelmezzük, melyek információt szolgáltatnak a hallgatók, oktatók, munkáltatók és a minőségirányítás számára az adott végzettségről.** A pedagógusképzés tanulási eredményei meghatározásának alapja a Képzési és Kimeneti Követelmények (KKK, 2013)⁴. A KKK jelentőségét növeli, hogy a pedagógusok folyamatos szakmai fejlődését leíró életpályamodell egyes fokozataiban megjelenő pedagógus

⁴ Érdemes itt utalni annak EKKR/MKKR való szoros kapcsolatára.

szakmai kompetenciák szorosan kapcsolódnak a KKK-hoz, annak területeit követik, ezáltal a KKK a későbbi szakmai fejlődési irányok megalapozását is betölteni hivatott. Ezzel összhangban a gyakorlatokról is a folyamatos szakmai fejlődés részeként kell gondolkodni.

A tanulási eredmények felhasználását a képzés tervezése mellett a minőségfejlesztése szempontjából is fontosnak tartjuk. Bár a jelenlegi Diplomás Pályakövetési Rendszer még viszonylag kevés információt szolgáltat arra vonatkozóan, hogy a pedagógusképzés tanulási eredményeit mennyire sikerül elérni egy adott képzésben és ebben mi a gyakorlatok szerepe, feltételezzük, hogy a rendszer fejlesztését követően lehetségessé válik a teljes képzés és egyes részei, ezen belül kiemelten a gyakorlatok eredményességének vizsgálata is.

1.3. Képzési program a tanárképzésben

Az európai felsőoktatást meghatározó differenciálódás, diverzifikálódás és a homogenizálódás (Hrubos, 2011; Halász, 2010) egyre mélyebb hatással vannak a képzési programokra is. A felsőoktatási térben így egyszerre jellemező a képzési programok burjánzása; valamint az Európai Felsőoktatási Térség megújítását, ezen belül többek között az eltérő felsőoktatási rendszerek egységesítését szolgáló bolognai folyamat és az erősödő akkreditáció hatására az egységesítés.

Emellett a tanulási modern értelmezést és a tanulási eredményeit szem előtt tartó (lásd a fejezet korábbi részeiben) programfejlesztés a képzési program értelmezésnek, a képzés tervezésnek egészen új dimenzióit nyitotta meg (pl.: Ball és Cohen, 1996; Adams, Bell és Griffin, 2007; Biggs és mtsai, 2007). A képzési program ebben az értelemben flexibilis, dinamikus rendszerre, ahol lehetőség van a speciális helyi szükségletek artikulálására, figyelembe vételére. A képzési program a találkozás helye: a hallgatóé, az intézményé és a munka világáé. E szereplők sajátosságai, érdekei és véleményei alapján határozható meg a képzési programban rögzített cél, a tanulás eredményei, s így építhetők fel az oda vezető lehetséges tanulási utak, az azt támogató tanulási környezet. Mindezek értelmében a képzési program nem csak adminisztrációs, vagy épp akkreditációs kötelezettség⁵, hanem ebben sűrűsödik össze 1) az a filozófia, küldetés, amit az intézmény, kar, szak, képzés magáénak vall, 2) a szakhoz kötődő tanulási **eredmények, célok**, 3) **a tanulási – tanítási tevékenység koherens terve**, 4) **az érvényes és megbízható értékelés előre kialakított rendszere**, 5) **s a tanulást támogató rendszer**. A tanárképzési programok esetén a közös filozófia kialakítása különös hangsúllyal bír a képzés több szereplős jellege miatt.

⁵ A hatályos felsőoktatási törvény értelmében (2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról): „... képzési program: az intézmény komplex képzési dokumentuma, amely

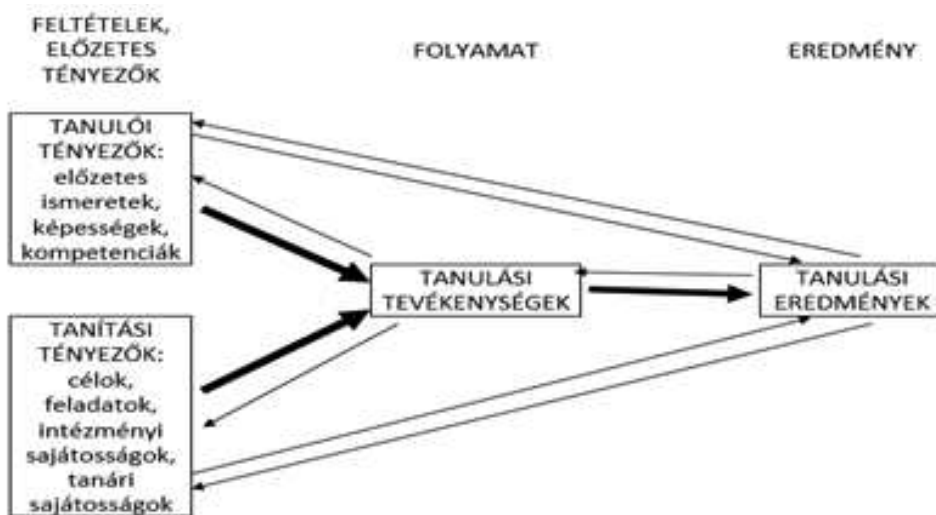
a) az alap-, mester- és osztatlan szak, valamint felsőoktatási szakképzés, a szakirányú továbbképzési szak részletes képzési és tanulmányi követelményeit,

b) a doktori képzés tervét

tartalmazza, a képzés részletes szabályaival, különösen a tantervvel, illetve az oktatási programmal és a tantárgyi programokkal, valamint az értékelési és ellenőrzési módszerekkel, eljárásokkal és szabályokkal együtt.”

A hazai tanárképzési képzési programok esetében a szabályozással koherensen meghatározó a tanulási eredmények érvényesítése, s jelentős a gyakorlatokra fordított hallgatói munkaóra növekedése. Ugyanakkor a képzés egyes szakaszaihoz nincs kidolgozott sztenderd, vagy minimum elvárás, amelynek hiánya alapvetően befolyásolja a hatékony pályafejlődést, megnehezíti az egyes képzési pontok funkcióinak meghatározását (különösen igaz ez a gyakorlatokra), valamint az egyes szereplők támogató szerepének meghatározását.

A tanulásközpontú szemléletet a programfejlesztés szintjén is szükséges megjeleníteni, ehhez a fejlesztő csoport Biggs általános felsőoktatási tanulási modelljét adaptálta a pedagógusképzésre. A modell a következőképpen foglalható össze (3. ábra):



3. ábra: Biggs felsőoktatási tanulási modellje

Az eredeti, konstruktivista alapokon álló modell a felsőoktatásban zajló tanulás folyamatának rendszerszintű leírásában a következő fő sajátosságokat határozza meg: a tanulási folyamat során a hallgatók előzetes ismereteikre, motivációikra, tapasztalataikra építve a tanulási tevékenységek (learning activities) során lépnek kapcsolatba a közvetített tartalommal. E kapcsolódás az előfeltételekből, hallgatói egyéni különbségekből és a közvetítés módjából következően azonos tartalmak esetén is alapjaiban különböző tanulási eredményekhez (learning outcomes, lásd következő pont) vezet. A megfelelő tervezési folyamat során ezért a tervezett tanulási eredményekhez rendeljük a tevékenységeket, a tartalmat és az értékelést, valamint mindezt a hallgatók sajátosságaihoz igazítjuk. Az egyes elemek közt szemléletbeli koherenciát kell biztosítani (constructive alignment), mivel ennek hiányában nem a célzott tanulási eredményekhez vezet az adott oktatási folyamat. A modell az alábbi szempontok miatt meghatározó számunkra:

- **Meghatározónak tekinti a tanulási eredményeket**, mely az általunk kidolgozott pedagógusképzési modell alapja is. (Erről részletesebben a következő pontban)
- Fókuszba helyezi a **hallgatói egyéni sajátosságokat**, ezek megismerését és a tanulási folyamat tervezése és megvalósítása során ezekhez igazodást alapvető feltételként tekinti.
- Hangsúlyozza a **programokon belüli koherencia** fontosságát, azt, hogy az egyes tényezőknek összhangban kell állniuk egymással, illetve erősíthetik és gyengíthetik egymás hatását. Mindez a pedagógusképzés gyakorlati elemei szempontjából azért kiemelten fontos, mert itt a képzés olyan csomópontjáról beszélünk, amelynek funkciója az addigi tanulmányok és a szakmai tevékenységek közti kapcsolat megteremtése. Abban az esetben, ha a gyakorlat során a hallgató a képzés egészével azonos szemléletű tevékenységeket végez, értékelést kap stb., ez a képzés egésze erősödéséhez vezet, ha viszont ez nem történik meg, abban az esetben nem a célzott tanulási eredményeket éri el a hallgatók.

Az eredeti Biggs-modellt a gyakorlatok alapelveinek meghatározásához használjuk fel, azzal kiegészítve, hogy a tanítási tényezőkön belül képzési programunk kiemelt fontosságot tulajdonít a tanulás közösségi formáinak, ezen belül is a hallgatótársak közösségében végzett tudásalkotó tevékenységeknek. Mint a következőkben látható, ez a megközelítés az alapelvekben javasolt tanulási formákat alapvetően befolyásolja.

2. Ajánlás a felsőoktatási intézmények számára⁶

2.1. Szabályozás keretei és változásai⁷

2011-től újból visszaállították az osztatlan tanárképzést. Az osztatlan tanárképzésre való áttérés jogi kereteit a 2011. évi CCIV. törvény A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet és a 8/2013. (I.30) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről adják. Közismereti tanárképzésben mesterfokozat és tanári szakképzettség tehát osztatlan, kétszakos képzésben szerezhető, amelynek két formája a 4+1 éves képzésben általános iskolai és 5+1 éves képzésben a középiskolai tanári végzettség megszerzése. Vegyes tanárszakok (egy általános

⁶ A továbbiakban az osztatlan tanárképzés nappali tagozatán történő 5+1; 4,5+1; 4+1 képzési formák gyakorlati rendszerének bemutatására kerül sor.

⁷ Ez a fejezet Tókos Katalin – Pekopa Dóra – Busi Etelka (2014): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk): *Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítása.* 57–71. o. munkája.

iskolai és egy középiskolai tanár szakképzettség választása) esetén a képzési idő 4,5+1 év. Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat minden esetben egy évre növekszik.

A 283/2012. Korm. rendelet 3.§. (1) bekezdés b)–c) pontja értelmében az *iskolai gyakorlatok* magukban foglalják az általános tanári és az adott tanári szakképzettséghez, a tanári szerepkörökhöz kapcsolódó *gyakorlati ismeretek* szerzését, képességek, attitűdök megismerését, *gyakorlását*, a *munkahely világával* (iskolai élet, iskolavezetés, szülőkkal való kommunikáció, tanulókkal való egyéni foglalkozás, együttműködés) való ismerkedést, *alapjártasság* szerzését a tanítási, tanulási, nevelési folyamatok értékelésében, a szakmai fejlesztésekben. A rendelet értelmében az *iskolai gyakorlatok formái*:

- a. a képzéssel párhuzamosan, iskolában vezetőpedagógus (vezető tanár) irányításával végzett csoportos pedagógiai és önálló tanítási gyakorlat a tanulók nevelésével, oktatásával és az adott tanárszakhoz tartozó szaktárgyakkal kapcsolatos tanári munka szakos órákon, osztályfőnöki órán, nem szakos órákon történő megfigyelése, elemzése, továbbá legalább 15 önállóan megtartott óra, foglalkozás;
- b. *képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat* szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely az adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat;
- c. az *összefüggő egyéni iskolai gyakorlat* a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat. Az iskola és benne a tanár komplex oktatási-nevelési feladatrendszerének elsajátítása, illetve az iskolát körülvevő társadalmi, jogszabályi környezet, valamint a köznevelési intézményrendszer megismerése. Területei: a szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek; a szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek; az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése.

2.2. Alapelvek

Az alapelveket két szinten fogalmazzuk meg:

- a gyakorlat rendszerének kialakítása és a működtetése,
- az értékelés.

Bár a két alapelvei kör azonos hangsúlyokat jelöl ki szükséges volt a két terület megbonthatása. Egyrészt azért, mert egy újonnan felépülő rendszer kialakításának és folyamat szervezésének különös hangsúlya van. Másrészt azért, mert az értékelésnek különös jelentősége van a tanulás támogatása során. A két alapelvei leírás közös elemei: felkészülés a tanári

mesterségre, rendszerszerűség – koherencia, komplexitás, tanulás támogatása, reflektivitás, fokozatosság, transzparencia, modell közvetítés együttműködés – partnerség.

A két alapelvei leírás közös elemei: felkészülés a tanári mesterségre, rendszerszerűség – koherencia, komplexitás, tanulás támogatása, reflektivitás, fokozatosság, transzparencia, modell közvetítés együttműködés – partnerség.

Az alapelveket Biggs modellje alapján ismertetjük.

2.2.1. Alapelvek a gyakorlati rendszer kialakításához és működtetéséhez

A következőkben megfogalmazzuk azokat az általános alapelveket, melyeket a pedagógusképzés gyakorlatainak rendszere kialakítása során követtünk.

TANULÓI TÉNYEZŐK

A gyakorlatok kapcsán is elfogadjuk, hogy a belépő hallgatónak egyedi előzetes ismeretei, képességei, kompetenciái vannak, így biztosítjuk a gyakorlatok céljaival koherens egyéni utakat.

Mivel a képzés több szereplő közös munkájára épül, így különösen lényeges egy koherens, a hallgató számára érvényes fejlődési út támogatása. A hallgató korábbi felkészültségének, sajátosságainak megismerését szolgáló eszköz a tanulási portfóliója, melynek megismerése segítséget nyújt a gyakorlatot támogatók számára a hallgató eddigi tanulási útjának megértésében.

A gyakorlatok során tisztázni szükséges a hallgató céljait, tanulási terveit. Ahhoz, hogy ez segítse a hallgató folyamatos szakmai fejlődését és illeszkedjen a teljes képzési programba, fel kell hozzá használni a tanári kompetenciákat. Fontos, hogy ezekkel, mint a képzés tanulási eredményeivel a jelölt és támogatói egyaránt tisztában legyenek, azt a tevékenységek tervezése, megvalósítása és értékelése során figyelembe vegyék.

TANÍTÁSI-, KÉPZÉSSZERVEZÉSI-, INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐK

A gyakorlatok elsődleges célja a tanári feladatokra történő minél szélesebb körű felkészítés.

A gyakorlatok a képzés egészének céljaival koherensek, rendszerszerűek.

Az eltérő gyakorlatok eltérő célokat tartalmaznak, melyek egymásra épülve támogatják a hallgatót a szakmai fejlődésben. Az egymásra épülést és a koherenciát a tanári kompetenciák által nyújtott keretek biztosítják. Ehhez a gyakorlat céljai, a fejlesztendő kompeten-ciaterületek az elérni kívánt fejlesztési szinteket is definiálva, egymásra épülve kerülnek meghatározásra.

Az egyes gyakorlatok eltérő intézményi környezetben valósulnak meg (pl. gyakorlóiskola, két tannyelvű középiskola, közösségi gyakorlat során egyesület stb.), ezek szempontjaira, sajátosságaira a gyakorlatok reflektálnak. A gyakorlatok különböző helyszínei, és az azokhoz kötődő különböző tevékenységek a felkészülési tanulási szinterei, aktusai.

A gyakorlatok folyamatában a képzésben közreműködő intézményes szereplők közös felelősséggel, ugyanakkor egyértelműen meghatározott jogokkal és kötelezettségekkel, (kollegiális és konstruktív módon) vesznek részt.

Mivel a pedagógusképzés egészének egyik fő fejlesztési törekvése a kutatásalapúság erősítése a köznevelési rendszer egészében, ezért olyan, a gyakorlati színterekkel közös kutatások megvalósítására érdemes törekedni, melyek lehetővé teszik az intézményekben a kutatás-alapú szemlélet erősödést és ezáltal a hallgatók kutatási tevékenységét is támogatni tudják a gyakorlatok során.

Az egyes gyakorlatokhoz kapcsolva a mentorok, vezetőtanárok és további támogatók számára a felsőoktatási intézmény tájékoztatást és képzést szervez, közös együttműködési formákat kínál, amely lehetővé teszi a képzés szereplői közti szemléleti összehangolódást.

A gyakorlatok támogatják a hallgatói mobilitást: egyrészt lehetőség van a gyakorlatok külföldön, más intézményekben történő elvégzésére, másrészt a gyakorlatokra fogadunk külföldi hallgatókat.

TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

Az eltérő gyakorlatok során a jelölt az eltérő célokból következően különböző tevékenységekben vesz részt, melyek a pedagógus szereprepertoár különböző szintjeinek fejlesztését célozzák.

A tanári pályára felkészítő gyakorlatok a jelölt tevékenységeit minél tágabban, a tanári tevékenységek teljes spektrumát értelmezve kerülnek kialakításra.

A gyakorlatok elején a támogatók megismerik a jelölt eddigi tanulási útját (tanulási portfólió), céljait a gyakorlattal, erre épülnek a gyakorlatok.

A gyakorlatok figyelembe veszik a hallgató, mint „kezdő” tanulási sajátosságait, ehhez igazodva szerveződnek a tevékenységek.

A gyakorlatok a hallgató fokozatos önállóvá válását segítik, melynek útja a hallgató egyéni szükségleteihez, nehézségeihez igazodik. Erre vonatkozóan a gyakorlatok elején terv készül (tanulási terv, tevékenységterv, fejlődési terv).

A gyakorlatok során a hallgató lehetőség szerint minél kevesebb tevékenységet végez támogatás nélkül, preferált a támogatott (mentor vagy hallgatótárs által megfigyelt) tevékenységek végzését.

A gyakorlatok során zajló tanulási folyamatok meghatározó eleme a reflexió. Az egyes tevékenységeket követő reflektív beszélgetés és/vagy írásos reflexió a hallgató fejlődését támogató módon és formában történik.

A gyakorlatba a követelmények szintjén beépülnek a jelölt kutatási tevékenységei. Itt az akciókutatás-jellegű vizsgálatok megvalósítása javasolt, erre az egyetemi képzésben szükséges felkészíteni a hallgatókat.

A hallgatók tanulási folyamatának támogatásához a képzők a személyes támogatáson túl a megfelelő tájékoztató anyagokat is elérhetővé teszik.

A gyakorlatok támogatása és a reflexió során felhasználandó az IKT-eszközök nyújtotta lehetőségek.

TANULÁSI EREDMÉNYEK

Az egyes gyakorlatok tanulási eredménye a KKK-ban meghatározott pedagógusi kompetenciák az adott gyakorlat szintjén megjelenő fejlődése.

Az elért tanulási eredmények információkat nyújtanak a hallgató, a képzésben érintett szereplők és intézmények, valamint a munkaerőpiac számára a hallgató tanulására és a gyakorlat egésze eredményességére vonatkozóan.

2.2.2. Alapelvek az értékeléshez

A gyakorlat rendszerével összhangban speciálisan az értékelésre nézve is megfogalmaztunk alapelveket, melyek koherensek a fent megfogalmazott gyakorlatra vonatkozó szempontokkal.

TANULÓI TÉNYEZŐK

Az értékelés figyelembe veszi a kezdő tanárok jellegzetes nehézségeit (komplex folyamatok érzékelésének nehézségei, rugalmasság a tervezésben, döntéshozatal).

TANÍTÁSI-, KÉPZÉSSZERVEZÉSI-, INTÉZMÉNYI TÉNYEZŐK

Az egyes gyakorlatok – így az értékelések is – egymással összefüggenek, egy folyamat részei. Ebből következően a folyamat lényeges, markáns pontjai az egyes gyakorlati szakaszokból a következőkbe való átlépés, melyekre nagy figyelmet kell fordítani és az előző szakaszból a következő diagnosztikus, indulási részhez támpontokat, inputokat kell megfogalmazni.

Az egyes gyakorlatok előtt és után a hallgatóval foglalkozó vezetőtanár, mentor és egyetemi képző törekszik a kapcsolatot tartására, a hallgató velük együtt reflektálja saját egyéni fejlődési tervét, gondolatait addigi fejlődéséről és azokról a célokról, amelyeket el szeretne érni (azokról a tevékenységekről, amelyeket ki szeretne próbálni).

Komplexitás. A hallgatót támogató szakemberek törekednek minél komplexebben támogatni a hallgatót, több értékelési módszer egyidejű figyelembe vételével, és számos szempont mérlegelésével.

Koherencia. Az iskolai gyakorlatok és az egyetemi kurzusok között az értékelésben is koherenciára kell törekedni.

Transzparencia. Az értékelés szempontjai minden fél számára előre ismertek, átláthatóak. Továbbá előre átgondolt, hogy milyen módon lehet a tanulási eredményeket tényekre

alapozó módon felülvizsgálni, milyen információs forrásokból lehet méríteni az adott kompetenciák meglétének, fejlettségének bizonyítására⁸.

A gyakorlatok egyes tevékenységeinek és a gyakorlatokon született különböző produktumoknak saját értékelési szempontjaik vannak. A gyakorlatok értékelése ezen tevékenységek és produktumok értékeléseinek összesítéséből adódik, kiegészítve olyan szempontokkal, melyek közvetlenül nem futnak ki produktumokban (pl. a tanári szereppel kapcsolatos szempontok stb.).

Fontos szerepe van az értékelés rendszerében az intézményi értékelésnek és a tanulók értékelésének is (tehát nemcsak a hallgatót kell értékelni).

Etikai perspektíva. Az értékelés során hangsúlyosan figyel minden résztvevő arra, hogy értékelése, visszajelzése a másik emberről, így annak maximális tiszteletben tartásával, fejlődésére való koncentrálással, jóindulatú kommunikációval közelíti azt.

TANULÁSI TEVÉKENYSÉGEK

A hallgató valahonnét valahová tart, ezért a diagnosztikus értékelésnek ugyanolyan fontos szerepet van, mint a formatív és szummatív értékelési formáknak. A gyakorlatok értékelése a fejlesztő értékelés alapelveire épül.

A hallgatót a gyakorlat során támogató személyek között fontos szerepet kapnak a hallgatótársak (pl. óramegfigyelés, reflektív beszélgetés, közös tanítás, páros reflektív napló).

Modellkövetítés. Az értékelési rendszer alkalmazása egyféle minta a tanárjelölt hallgatók számára abban, hogy a későbbiekben – tanárként – ők hogyan értékeljenek, hogyan viszonyuljanak az értékeléshez.

A gyakorlatok összes résztvevőjére úgy tekintünk, mint akik nemcsak értékelők, hanem az értékelés fókuszába is kerülnek, attól megérintődnek és fejleszthetők, így minden résztvevő részéről történik önértékelés, reflexió. Ebből következően a képzők is tanulási folyamatként, saját fejlődési lehetőségeiként tekintenek az értékelési alkalmakra.

TANULÁSI EREDMÉNYEK

A gyakorlatok a tanári kompetenciák egyes területeire eltérő szinten fókuszálnak.

A gyakorlatok során a tevékenységek tervezése, szervezése és értékelése a tanári kompetenciák alapján, annak felhasználásával történik.

A tanulási eredmények dokumentálása a kompetenciákhoz rendelve a portfólióban történik.

⁸ A korábban már kidolgozott sztenderdek (kompetenciák szintjei, melyek az értékeléshez felhasználhatóak) és indikátorok („a sztenderdek meglétét jelző kompetenciaelemek”) (*Kotschy és munkatársai*, 2011. 5.) szerepe lenne az értékelés megbízhatóságát és érvényességét is növelni. Kidolgozásuk során azonban nem volt mód érvényesíteni a tényekre, kutatásokra alapozást, így a gyakorlatokon belüli szerepük még kevésbé tisztázott, elfogadhatóságuk pedig vitatott. Ez nem jelenti, hogy nem könnyítenék meg a gyakorlatok értékelését, jelenlegi állapotukban azonban inkább mutatókként (illetve a mutatók példáiként) lehet rájuk tekinteni. Annak vizsgálata, hogy az indikátorok érvényesen és megbízhatóan fedik-e le az adott sztenderdeket (ez utóbbiak pedig szintén ezen kritériumoknak megfelelően képezik-e le a kompetenciák fejlettségi szintjét) még várat magára.

2.3. Az egyes gyakorlatok célja, főbb sajátosságai

Az alábbi fejezetben a gyakorlatok különböző típusai szerint röviden összegezzük a gyakorlat céljainak meghatározását befolyásoló szempontokat, azonosítjuk az egyes gyakorlatok céljait, a fejlesztendő kompetenciákat, a célokból következő főbb tartalmi fókuszokat, az értékelés alapvetéseit. E leírásra úgy tekintünk mint közös szakmai alapvetésre, amely alapján az intézményi sajátosságok figyelembevételével egyedi rendszer kialakítása indokolt.

Az egyes gyakorlatok bemutatás azonos szerkezeti elveket követ: a gyakorlat rövid értelmezése; célja; a gyakorlat során fejlesztendő kompetenciák; a tartalom, a tevékenységek, feladatok összeállítására vonatkozó alapelvek; a gyakorlat tartalma; a gyakorlat értékelése; a hallgató támogatása a gyakorlat során.

2.3.1. Pályaorientációs gyakorlat helyett működő „rejtett” gyakorlatok⁹

A képzést szabályozó dokumentumok (2011. évi CCIV. törvény A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet; 8/2013. (I.30) EMMI rendelete) alapján három gyakorlati forma kerül megnevezésre: közösségi pedagógiai gyakorlat, tanítási gyakorlat, összefüggő egyéni gyakorlat. Ugyanakkor a képzés folyamatában több ponton megjelennek az egyetemi tárgyakhoz kötődően gyakorlatok. Ezek a gyakorlatok akkor lehetnek hatékonyak, ha tervezetten, a rendszer egészébe értelmeződnek, önálló funkcióval épülnek be. Mivel a tanárképzés több szereplő közös munkáját jelenti, így ilyen „rejtett” gyakorlat része lehet a módszertan óráknak, a pedagógiai és pszichológia felkészítésnek, de még a diszciplináris képzés keretei közt is feltűnhet. Az un. „rejtett gyakorlatokat” intézményesítése nem támogatandó, ugyanakkor a jelenlegi rendszer hiányosságai miatt szinte minden intézmény gyakorolja azt tudatosan, vagy kevésbé tudatosan. A „rejtett gyakorlatok” léte erősen ráirányítja a figyelmet a gyakorlatok rendszeréből hiányzó pályaorientációs gyakorlatok bevezetésének szükségességére. Mindezek mellett jelen helyzetben minden intézmény elemei érdeke, hogy explicitte tegye a képzésben levő „rejtett gyakorlatokat”, hogy legalább azok céljait, funkcióit összehangolhassa. E gyakorlati elem koherens rendszerré formálása csak koordináltan, intézményi szinten történhet meg, hisz a képzési programok kialakítása intézményi hatáskör, s itt van mód az intézményi sajátosságok, speciális célok megfogalmazásának. E koordinációs folyamatban mindenképp szükséges a tanárképző központ támogatása, összefogása¹⁰.

⁹ A rejtett gyakorlat kifejezés a jelenlegi helyzet leírásra alkalmas szóhasználat. Célja felhívni a figyelmet arra, hogy az osztatlan képzés során is lényeges lenne a pályaorientációs, pályaszocializációs gyakorlatok bevezetése.

¹⁰ A rejtett gyakorlatokhoz kötődően – ahogy a többi gyakorlat esetében is – ajánlásokat fogalmazunk meg. Ezek az ajánlások a pedagógiai – pszichológia képzés oldaláról érvényesebbek, hisz e működő gyakorlatot és a mögötte húzódó szakmai konszenzust a dokumentum készítői belülről ismerik. Mi-

Az ún. rejtett gyakorlatok szerepe – felvállalva a hiányzó pályaorientációs gyakorlatok szerepét –, hogy a szaktárgyi és összefüggő gyakorlatot megelőzően lehetőséget biztosítsanak a gyakorlatok világába való betekintésre, a fokozatosság biztosításával az azzal való kapcsolat megélésére, támogassák a hallgatói szerep felől pedagógusi szerep felé való elmozdulást, és az adott tárgyak elméleti és gyakorlati vonatkozásai közötti összefüggések, koherencia megtapasztalását.

***A GYAKORLAT CÉLJA*¹¹**

A pedagógiai – pszichológiai felkészüléshez kötődő „rejtett” gyakorlat célja, hogy a hallgató támogatott és szakmailag ellenőrzött környezetben különböző pedagógiai gyakorlatokat megfigyelve, megismerve megfogalmazhassa saját pedagógiai tapasztalatait, elsődleges lépéseket tegyen azok elemzésére, reflektálására. Célja továbbá, hogy a jelölt reflektált keretek közt, kapcsolódva az elméleti kurzusok tematikájával, szembesüljön az iskola társadalmi beágyazottságával, a társadalmi kérdések, problémák iskolai hatásaival. Valamint cél, hogy a hallgató ismerkedjen az egyes korosztályok, tanulók különböző sajátosságaival. Mindezek hatására pedig szerezzon tapasztalatokat a pedagógiai – pszichológiai jelenségek tanári nézőpontból történő értelmezésre.

A módszertani kurzusokhoz kötődő „rejtett” gyakorlatok célja a szaktanári szerep összetettségének elsődleges megfigyelése, megismerése, valamint a szaktárgy tanításhoz kötődő résztevékenységének azonosítása, közös, csoportos kipróbálása, legfontosabb összefüggéseinek megértése.

A GYAKORLAT SORÁN FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK

A tanárképzés elsődleges célja a képzési és kimeneti követelmények szerinti tanári szakmai kompetenciák kialakítása, elmélyítése. E gyakorlatok tanulási eredményeinek megfogalmazása a kurzusokhoz, adott esetben magasabb tervezési egységekhez kötődően (tantárgy-blokk, modul) kerülnek megfogalmazásra.

A TARTALOM, A TEVÉKENYSÉGEK, FELADATOK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ALAPELVEK

Összhangban a gyakorlatok általános alapelveivel, e gyakorlatok során a tevékenységek meghatározásakor elsődlegesen a következő alapelvek érvényesülnek:

vel e gyakorlati forma eddig kevésbé került fókuszban, itt az anyagon belül lábjegyzetben konkrétan is megjelenítjük az ELTE jelenleg is működő rendszerét a pedagógia – pszichológiai vonatkozásban. A módszertanokhoz kötődően, annak ellenére, hogy tudjuk, ott is jelen vannak ilyen gyakorlatok, csak az elvi ajánlásokat fogalmazzuk meg, hisz annak teljes komplexitást még intézményen belül sem ismerjük.

¹¹ E gyakorlati forma céljainak és később tartalmának megfogalmazását jelentősen befolyásolja az a tény, hogy nincs pályaorientációs gyakorlat a képzési rendszerben.

- A hallgatók előzetes tapasztalatának feltárására és azok egyre inkább szakmai reflektálására való tudatos törekvés.
- Az iskolai tevékenységeken túlmutató helyszínek tanulási térként értelmezése és a tanári tevékenységhez kapcsolása.
- A tanári szerep és tevékenység komplex értelmezésre törekvés.
- A tanári tevékenység tényekre, adatokra, megismerése alapozott értelmezésnek elsődleges megértése.

A GYAKORLAT TARTALMA

A pedagógiai – pszichológiai felkészüléshez kötődő „rejtett” gyakorlat tartalma:

A hallgató érzékenyítő látogatáson vagy gyakorlaton vesz részt¹², ahol alkalma nyílik a társadalmi és egyéni sokféleség megismerésére. Valamint megfigyel több különböző korú, lehetőleg a hallgató egyéni szociokulturális és/vagy egyéb sajátosságától eltérő tanulót, iskolai és iskolán kívüli terepen; néhány diákkal beszélgetést kezdeményez, tapasztalatit összehasonlító elemzésben összegzi¹³.

Az iskola társas-társadalmi jelenségyvilágának megismeréséhez kötődően egyénileg szervezett és közös intézménylátogatásokon vesz részt, s azokról a témához kapcsolódó szempontok mentén elemzést készít¹⁴.

Kognitív funkciók megfigyelése tanórán, valamint különleges pedagógiai bánásmódot igénylő tanuló megfigyelése tanórai keretekben¹⁵.

A módszertani kurzusokhoz kötődő „rejtett” gyakorlatok tartalma:

Javasolt ennek közös, minden módszertani képzésre nézve közös tartalmának kidolgozása. Ehhez szaktárgyakon átívelő egyeztetés szükséges.

A GYAKORLAT ÉRTÉKELÉSE

E gyakorlatok során elsődlegesen a formatív, a tanulást támogató értékelés kap szerepet, hiszen az egyes elvégzett tevékenységek részelemei a kurzusok egészét, az ott meghatározott tanulási célokat segítik.

A HALLGATÓ TÁMOGATÁSA A GYAKORLAT SORÁN

E gyakorlatok során a hallgató szakmai támogatásáért a kurzust vezető oktató felel.

¹² TANO-205 Pedagógiai tapasztalatok és nézetek - gyermekkép és egyéni sajátosságok c. kurzus

¹³ TANO-104 A személyiségfejlődés és a szocializáció pszichológiája szeminárium és TANO-205 Pedagógiai tapasztalatok és nézetek - gyermekkép és egyéni sajátosságok c. kurzus

¹⁴ Az ELTE képzésben a TANO-107 Szociál- és egészségpszichológia szeminárium + TANO-209 Mindenki társadalma – mindenki iskolája (ez utóbbiban 10 óra kötelezően beépítve)

¹⁵ Az ELTE képzésben a TANO – 211 A tanulás pszichológiája szeminárium

A gyakorlat során végzett tevékenységek, feladatok egyrészt egységesen elvárt tevékenységek, másrészt a hallgató egyéni szakmai, tanári fejlesztési igényeihez igazodó lehetőségek, melyek az egyéni tanulási út támogatásához járulnak hozzá.

2.3.2. A közösségi pedagógiai gyakorlat

2013-tól kezdődően a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről előírja a tanári képzésben résztvevő hallgatók számára közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. A rendelet értelmében a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat¹⁶.

Az EMMI rendelet nem tárgyalja a közösségi pedagógiai gyakorlat koncepcionális alapjait, fontos azonban kiemelni, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat abban az esetben támogatja a tanárrá válás folyamatát a képzés során, ha valódi közösségi szolgálati tanulási formává válik, és megfelel az alábbi alapelveknek:

- a közösségi szolgálat funkciója egyrészt, hogy a tanári képzésben résztvevő hallgatók a közösség igényeihez illeszkedő, minőségi (releváns és jelentőségteljes) gyermekekkel, fiatalokkal végzett tevékenység végzése során szerezzenek tapasztalatot, és
- a közösségi szolgálat során szerzett tapasztalat a hallgatók által megélt, aktív tanulás alapjává váljon.

A közösségi szolgálati tanulás szerepét betöltve a közösségi pedagógiai gyakorlat a tapasztalati tanulás egy formája, mely pályaaorientációs funkciót is elláthat azáltal, hogy a hallgató szervezett akadémiai keretek között először találkozik a pedagógiai „valósággal”, és egy közösség számára végzett pedagógiai jellegű tevékenység mellett elindul a reflektív résztvevő szerep elsajátításának útján, és tapasztalatot szerez a problémamegoldó és a partneri együttműködő szerepekről.

A szabályozása alapján a gyakorlat legfeljebb 2 kredit, a képzés bármely szakaszán elvégezhető.

A GYAKORLAT CÉLJA

A közösségi pedagógiai gyakorlat célja, hogy a hallgató releváns és felelősségteljes pedagógiai tevékenység keretében tapasztalatot szerezzon a pedagógiai helyzetek és a nevelői szerep komplexitásáról, megtapasztalja a problémamegoldó és együttműködő reflektív szakember szerepét, és a közösségi szolgálati tevékenység során a hallgatók találkozzanak a gyermekek,

¹⁶ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

fiatalok valóságával és tapasztalati úton tanuljanak róluk, és tanuljanak együtt az érintett fiatalokkal. A gyakorlat célja továbbá, hogy a pedagógiai tapasztalatszerzés során, a közösségi szolgálat keretében végzett tevékenység a hallgatók tanulási folyamatának alapjává váljon, és kialakítsa az átéltkre való tudatos reflexió képességét, tudatosítsa és feltárja saját pedagógiai nézeteit.

A végzett tevékenység során a gyakorlat célja, hogy a hosszú távú szakmai szocializáció során befolyásolja a hallgató szakmai önértékelését, a társadalmi tudatosságot, a társadalmi felelősségvállalást, illetve az én-hatékonyság érzését, illetve a hallgató elkötelezettebbé váljon a társadalmi igazságosság iránt.

A gyakorlat célja, hogy megmutassa az egyetemi (akadémiai) tudás és a valóság kapcsolatát, kölcsönhatását megvalósítsa, a hallgató számára érzékelhetővé tegye.

A GYAKORLAT SORÁN FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK

A gyakorlat tanulási eredményei a KKK-ban meghatározott elemekre építenek. A kompetenciák részletes bemutatását a közösségi pedagógiai gyakorlatról szóló dokumentum tartalmazza (Czető és Mészáros, 2014).

A TARTALOM, A TEVÉKENYSÉGEK, FELADATOK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ALAPELVEK

Összhangban a gyakorlatok általános alapelveivel, e gyakorlat során a tevékenységek meghatározásakor elsődlegesen a következő alapelvek érvényesülnek:

- A különböző szereplők együttműködésére való törekvés a tanulás támogatásában.
- A tanári szakma társadalmi felelősségvállalására való felkészülés.
- A tanulási folyamat reflektív elemzésére való felkészülés.

Fontos biztosítani, hogy a gyakorlat alatt olyan tevékenységeket végez a hallgató, amelyek során:

- a tanulók jobb megismerésére készülhet fel azáltal, hogy a hallgatók a gyerekekkel, fiatalokkal konkrét élethelyzetekben találkoznak, és közösségeiket, hátterüket ismerhetik meg;
- a hallgató kimozdulhat előzetes talán leegyszerűsítő illetve egyoldalú képéből jövő diákjaira vonatkozólag, és optimális esetben a saját korábbi kontextusától eltérő háttérből, helyzetből jövő tanulókkal ismerkedhet meg;
- a tanár társadalmi szerepének és felelősségének tudatossága, s általában is a társadalmi tudatosság, demokratikus értékek és a társadalmi változás iránti elkötelezettség értéke erősödhet meg bennük a gyakorlat szolgálat jellege által;
- kipróbálhatják magukat még nem tanári, de már egyfajta pedagógiai szerepben és nem tanórán, hanem más (szabadidőhöz, tanórán kívüli élethez kapcsolódó) tevékenységben;
- megtapasztalhatják, milyen egy szervezetben (legyen az intézmény vagy civil szervezet) és egy szervezettel együttműködve dolgozni;

- átláthatják az egyetemi (felsőoktatási) tudás és a közösségek, társadalom kapcsolatát, illetve akár feszültségeit;
- növekedhet szociális érzékenységük, a társadalmi igazságosság iránti elkötelezettségük és csökkenhetnek előítéleteik.

A GYAKORLAT HELYSZÍNE

A helyszínekre vonatkozóan alapvető kritériumok, minimumkövetelmények:

- olyan szervezet, intézmény vagy közösség (illetve ennek eseménye) (a továbbiakban: a szervezet), amely gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozik, és ahol a hallgatónak lehetősége van közvetlenül ezzel a korosztállyal dolgoznia;
- a hallgató a szervezet terepén, eseményén valamilyen gyerekekkel végzett tevékenységet végezhet támogatással, illetve ilyenbe kapcsolódhat be;
- a szervezet működése a fiatalok tanórán kívüli életére (is) irányul (a hallgató tevékenysége pedig teljes egészében), amelynek van valamilyen tág értelemben vett társadalmi dimenziója: a társadalmi változás irányába mutat illetve a tanulók közösségére vonatkozik;
- a szervezet értékrendje átlátható módon a demokratikus értékekre alapul, és társadalmi felelősségvállalás jellemzi;
- a szervezet vállalja, hogy valamilyen formában támogatja a hallgató szolgálatát, hogy az tanulási folyamat is legyen, illetve a hallgatók számára – a visszajelzések és reflexiók alapján – valóban tanulási, fejlődésüket segítő tapasztalatot jelent a szolgálat a szervezetenél (ez utóbbi nem az adatbázisba bekerülési kritériumi, tehát akkor ellenőrizhető, ha már folyik a terepen közösségi gyakorlat)
- a szervezet nem üzleti céllal működik;
- a szervezet nem tartozik politikai párthoz és nem folytat pártpolitikai tevékenységet;
- a szervezet nem hirdet és szít előítéleteket illetve gyűlöletet társadalmi csoportokkal szemben;
- nem a hallgató volt vagy jelenlegi munkahelye (és a hallgatóval nem áll semmilyen szerződéses jogviszonyban (pl. önkéntes szerződés)
- a hallgató nem részesül tevékenységért finanszírozásban,
- a hallgató által választott helyszín esetén nem áll fenn összeférhetetlenség (pl. családi, rokoni kapcsolat)
- amennyiben olyan szervezetről van szó, amelynek tevékenységébe a hallgató eddig is részt vett önkéntesként, akkor biztosítva van, hogy valamilyen más tevékenységbe fog bekapcsolódni, mint eddig.

A helyszínekre vonatkozó további kritériumok, amelyek megléte esetén optimális a helyszín:

- olyan szervezet, intézmény vagy közösség (illetve ezek által szervezett esemény), amely munkájában valamilyen társadalmi kisebbséget, hátrányos helyzetű csoportot

céloz meg, vagy valamilyen társadalmi problémát, amely fiatalokat, gyermekeket érint;

- céljaiban és cselekvésében elkötelezett a társadalom alakításáért, a demokratikus értékrend és a társadalmi tudatosság látszik a tevékenységében;
- van olyan személy, aki mentorként tudja erőteljesen támogatni a hallgató szolgálatát;
- felmutatható tapasztalattal rendelkezik önkéntesek illetve közösségi szolgálatot teljesítők bevonásában, támogatásában;
- a hallgató saját társadalmi kontextusától különböző csoporthoz kötődik, illetve a megszokott terepeitől eltérő jellegű helyszínen;
- nem olyan intézmény, szervezet vagy közösség, amelynek tevékenységében a hallgató eddig is rendszeresen részt vett.

Míndeze alapján a terek lehetnek intézmények, például:

- iskolák,
- kollégiumok,
- tanodák,
- művelődési központok,
- egyházi intézmények.

Lehetnek szervezetek, például:

- civil szervezetek,
- alapítványok,
- ifjúsági szervezetek.

És lehetnek közösségek is:

- fiatalokat segítő csoportok,
- egyházi közösségek,
- valamilyen célra alakult közösségek.

A GYAKORLAT TARTALMA

A közösségi gyakorlat egyszerre szolgálat, ezáltal pedig egy szervezet vagy közösség munkájába történő segítő bekapcsolódás; és egyszerre egyfajta tanulási folyamat, a pedagógiai tevékenységgel való első találkozások egyike. Tartalma tehát egyszerre kötődik a szolgálatához mint tevékenységhez és a tanuláshoz mint a tanári szereptanulás és identitásformálás folyamatához.

Mivel a gyakorlat többféle helyszínen történhet, így tartalma csak ezen az alapelvi szinten leírható. A hallgató minimum 15–20 órában végzi a szolgálatát (közvetlenül gyerekekkel, diákokkal dolgozva) az oktatók által jóváhagyott, illetve a később kialakítandó adatbázisból kiválasztott terepen, plusz 10–15 órában készül, dokumentál, reflektál.

Tipikus tevékenységek lehetnek:

- tanulók szabadidős tevékenységeinek vezetésébe bekapcsolódás: táborok, osztálykirándulások, szabadidős napok;
- szakkörök, foglalkozások, programok tervezését, szervezése és az ezeken való részvétel;
- gyermekotthonok munkájába való bekapcsolódás;
- nehéz helyzetben lévő fiatalokkal való munka pl. civil szervezetben,
- tanodák munkájába történő bekapcsolódás;
- gyermekek, fiatalok egyéni tanulásának támogatása valamilyen szervezet keretében.

A GYAKORLAT ÉRTÉKELÉSE

A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelése javasoltan háromfokozatú minősítéssel történik. Az értékelés alapját a hallgató által vezetett dokumentáció adja. Az értékelés része az oktatói visszajelzés, melynek fókusza a gyakorlat tanári felkészítéshez kapcsolása.

Az értékelés a mellékletben megtalálható űrlap alapján történhet.

A HALLGATÓ TÁMOGATÁSA A GYAKORLAT SORÁN

A helyszín felelőssége, hogy biztosítsa a hallgató megfelelő munkafeltételeit, támogatását az ott végzett feladataiban, ami ideálisan egy mentor segítségét is jelenti, de mivel a gyakorlatot illetően az intézmény általában nem köt szerződést a helyszínekkel, ez nem elvárás, és a támogatást más módokon is biztosíthatja a szervezet.

A közösségi pedagógia gyakorlat során az egyéni tanulási és fejlődési utak sokszínűségének támogatása alapvető érték. Mindezt megerősítendő a gyakorlat teljesítése a tevékenységek, a tanulási utak és a szakmai fejlődés folyamatos követését és reflexióját kívánja, mely különböző tanulástámogató eszközökkel biztosítható.

A közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítésének feltétele a hallgatók felkészítő előadásban való részvétele, mely a közösségi szolgálat mint tanulási forma koncepcionális háttérét, illetve a gyakorlati követelmények ismertetését és a reflexiós technikák gyakorlását jelenti. Továbbá szükséges a hallgatók számára egy olyan tanulást támogató segédanyag, mely a felkészítő előadás tartalmát egészíti ki. A hallgatók számára a gyakorlat során ajánlott az egyéni fejlődési- és tanulási terv elkészítése, napló vezetése, valamint a záró reflexió elkészítése. A gyakorlat dokumentálásának elemei lehetnek a befogadó nyilatkozat, az etikai kódex és az igazolás a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítéséről.

Egyéni fejlődési- és tanulási terv

A közösségi pedagógiai gyakorlat megkezdése előtt a hallgató elkészíti az egyéni fejlődési- és tanulási tervét. Az egyéni fejlődési- és tanulási terv jeleníti meg azokat a szakmai célkitűzéseket és kompetenciákat, melyeket a hallgató a gyakorlat során el szeretne érni, illetve fejleszteni szeretne. Hasonlóan ebben a dokumentumban kell majd átgondolnia előzetes tudását, tapasztalatait és kompetenciáit a közösségi pedagógiai gyakorlattal kapcsolatban.

Napló

A közösségi pedagógiai gyakorlat során végzett tevékenységről a hallgató naplót vezethet. A napló tartalmazza azokat az alkalmakat, amikor a hallgató a gyakorlati terepen tartózkodott vagy felkészült a gyakorlatra. Megjeleníti a tevékenység pontos időpontját, óraszámát, a végzett tevékenységet és a személyes szakmai reflexióját.

Reflexió

A gyakorlat teljesítésekor a hallgató záró reflexiót készít, amiben tevékenységét és a gyakorlat során szerzett tapasztalatait és fejlődését szaktudásának felhasználásával gondolja át.

2.3.3. Szaktárgyi tanítási gyakorlat¹⁷

Az osztatlan tanárképzés iskolai gyakorlatainak egyik fő formája – az osztott képzéshez hasonlóan – a képzéssel párhuzamosan, vezetőtanár irányításával, az adott szakképzettség területén végzett csoportos pedagógiai és önálló szaktárgyi tanítási gyakorlat. A gyakorlat a tanári felkészítés modul része, szakonként 2 kredit, összesen 4 kredit. Az osztott képzésben a szaktárgyi tanítási gyakorlat fokozatos átmenetet jelentett a pályaismereti, pályaszocializációs orientációjú 30 órás általános pedagógiai gyakorlat és a féléves összefüggő egyéni gyakorlat között. Az osztatlanná váló tanárképzésben azonban a képzés eleji gyakorlatok, s annak szabályozási kerete hiányzik, így ez a pályorientációs funkció elvész. A gyakorlatok – a folyamatos szakmai fejlődés koncepciójából kiindulva – egyben az életpályát is követik, ebben a felfogásban fontos szerepük van a képzés eleji gyakorlatoknak. Ez is indokolja a hallgató fokozatos önállóvá válásának, **a fokozatosság kereteinek a hangsúlyosabb megteremtését** a szaktárgyi tanítási gyakorlat során; de alapjául szolgál az a tanuláselméleti tudás is, mely szerint a tanulás és tanítás folyamatának mélyebb megismeréséhez szükséges a tudományra jellemző algoritmizálás, a részfolyamatok monitorozása; a tanulás közösségi formáinak kihasználása. Nemzetközi tapasztalatok megerősítik, hogy a tanárjelöltek által végzett tanítás esetében a fokozatosság, részelemekre bontás (pl. órák egyes részelemeinek megtartása, team-teaching hallgatótárssal vagy vezetőtanárral közösen stb.), valamint a tanulás közösségi térben értelmezése is általános törekvése a képzéseknek.

A GYAKORLAT CÉLJA

A **szaktárgyi tanítási gyakorlat célja**, hogy a tanárjelöltek széleskörűen ismerkedjenek a tanári munkával és gyakorlati tapasztalatot szerezzenek a szaktárgy tanításában. A gyakorlat **fókuszában** a tanári tevékenységek – alapvetően a szaktárgy – tudatos részelemekre bontása, összekapcsolása, reflexiója és többféleképpen támogatott kipróbálása áll. A gyakorlat

¹⁷ A gyakorlatok tartalmi kidolgozása során támaszkodunk A tanári mesterszak iskolai gyakorlatai c. az ELTE Tanárképzési és Tanár-továbbképzési Bizottsága 2009. március 9-én, az ELTE-TTT 2/2009. (III. 9.) határozatával elfogadott szakmai dokumentumra.

tehát elsődlegesen arra készíti fel a hallgatókat, hogy képesek legyenek tanulási folyamatot tervezni, reflektív módon elemezni és támogatni az adott tanulócsoport sajátosságaihoz igazodva a szaktárgyi és szakmódszertani szempontok figyelembe vételével. A gyakorlat megalapozza az egyéves összefüggő egyéni gyakorlatot. Cél, hogy a tanulók nevelésével-oktatásával, a szaktárggyal kapcsolatos tanári munka, szakos és nem szakos órák, osztályfőnöki órák látogatásával, megfigyelésével, elemzésével a hallgatók gyakorolják a tanári tevékenység tudatos részelemekre bontását, összekapcsolását. Tapasztalatot szerezzenek és kompetenciáik fejlődjenek szaktárgyuk speciális oktatási módszertanának területein, a tanórák tartásában, egy-egy tevékenység, módszertani elem többféle, alternatív kipróbálásában, a tanulók megismerésében, ismereteik és személyiségük fejlesztésében, tanulásuk támogatásában, értékelésében.

A GYAKORLAT SORÁN FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK

A tanárképzés elsődleges célja a képzési és kimeneti követelmények szerinti tanári szakmai kompetenciák kialakítása, elmélyítése. Fontos, hogy a tanítási gyakorlat is e **kompetenciák fejlesztése mentén szerveződjön**, hogy szervesen épüljön a kompetenciák azonosítását és fejlesztését célul tűző elméleti képzés alapjaira, az abban megjelenő, előzetes gyakorlati elemekre.

A GYAKORLAT HELYSZÍNE

A szaktárgyi tanítási gyakorlat gyakorlóiskolákban és/vagy az egyetem által kijelölt gyakorlólhelyeken (a képző intézmény partneriskoláiban/partnerintézményeiben) történik. A tanárjelölt szakmai fejlődése, pályaszocializációja szempontjából meghatározó, hogy a vezetőtanári támogatás nyújtotta védett körülmények mellett olyan, sok esetben szakmai „mintát” is jelentő szakmai műhelyek, közösségek részeseivé válhat, melyen keresztül megtapasztalhatja a korszerű tanulási-tanítási környezet, módszertani kultúra sajátosságait, a pedagógiai kutatás és innováció összekapcsolásának lehetőségeit.

A VEZETŐTANÁR

A vezetőtanár rendelkezik az adott pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú végzettséggel, szakképzettséggel, a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozás alapján pedagógus-szakvizsgálással, valamint a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább 5 éves szakmai gyakorlattal. A vezetőtanár személyiségjegyei, valamint szakmai referenciák (iskolavezetés, munkaközösség véleménye) alapján bizonyítottan elismert pedagógus. A vezetőtanári támogatásban kiemelt szerepet kap a szaktanári szerepre felkészítés és a reflektív gondolkodás fejlesztése.

A TARTALOM, A TEVÉKENYSÉGEK, FELADATOK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ALAPELVEK

Összhangban a gyakorlatok általános alapelveivel, e gyakorlat során a tevékenységek meghatározásakor elsődlegesen a következő alapelvek érvényesülnek:

- A szaktárgyi tanítási gyakorlat során a hallgató a szaktárgy tanításához kapcsolódva, azon keresztül ismerkedik az iskolai nevelő-oktató munka sajátosságaival.
- A szaktárgyi tanítási gyakorlat során a hallgató egyúttal felkészül az összefüggő egyéni gyakorlat során zajló tanulási folyamatra is. Ezt támogatja a tapasztalatokból történő tanulás és a reflexió tanulása, a szaktárgyi tanítási gyakorlat során zajló tanulási folyamat tudatos tervezése.
- A gyakorlat során a hallgató egyéni tanulási szükségleteire, eddigi fejlődésére építő tevékenységekben vesz részt.
- A tevékenységeket előzetesen, a hallgató és a vezetőtanár egyeztetve megtervezik, ennek során építenek a hallgató saját tanulási céljaira, fejlődési szükségleteire, valamint figyelembe veszik az adott intézmény, tanulócsoporthatóságait.
- A tevékenységek tervezése során meghatározó alapelv a fokozatosság (pl. megfigyelések párban, egyedül; óratervezés közösen, párban, egyedül; csoportos, páros reflektív megbeszélések).
- A gyakorlatok során az egymástól tanulás csoportos kereteinek kialakítása javasolt, emellett preferáljuk a támogatott (vezetőtanár vagy hallgatótárs által megfigyelt) tevékenységek végzését.
- A hallgató támogatásában fontos szerepet töltenek be a hallgatótársak, egyrészt a közös tevékenységek során (pl. párban tanítás), másrészt a reflexió támogatásában (pl. közös reflektív beszélgetések, páros reflektív napló).
- A tevékenységek részének tekintjük a reflexiót, a tevékenységeket követő reflektív beszélgetések a tanulási folyamat részei.
- A gyakorlat során a hallgató saját tevékenységének elemzésére vizsgálatot, adatgyűjtést végez, melynek során alkalmazza a képzésben tanult kutatás-módszertani ismereteit. Itt akciókutatás-jellegű vizsgálat megvalósítása javasolt. E gyakorlat keretei közt ez egyrészt azt jelenti, hogy a jelölt saját gyakorlatát, tevékenységét – fejlesztési céllal – folyamatosan monitorozza, az eredményeket elemzi, értékeli, egy körkörös folyamatban az eredményeket felhasználja a tervezés következő szakaszában; másrészt utal arra, hogy a folyamatban a jelölttársak, vezetőtanár, iskola tanárai közreműködőként vesznek részt, reflexióikkal, részvételükkel segítik annak a gyakorlatnak/környezetnek a javítását, melybe a fejlesztés ágyazódik.

A GYAKORLAT TARTALMA

A gyakorlat során a hallgatók megismerkednek a gyakorlat helyszínénél szolgáló iskola sajátosságaival, működési kereteivel; ismerkednek a szaktárgyi munka jellemzőivel, megismerik a vezetőtanár tantárgyi programját, a szakjuknak megfelelő szakmai munkaközösség munkáját. Megismerik a gyakorlatban résztvevő osztályokat, tanulócsoportokat, a látogatandó órák céljait, helyét a követelmények rendszerében, azok fejlesztési feladatait és tartalmát. Felkészülnek szaktárgyuk tanításának sajátosságaira, gyakorolják a tématervezést,

az óratervezést, alternatív tervezést, ezeken az átfogó tervezési egységeken belül egy-egy didaktikai tevékenység támogatott kipróbálását, a tapasztalatokat önállóan alkalmazzák a különböző életkorú és tanulási sajátosságú tanulók nevelésével-oktatásával kapcsolatban. Önállóan legalább 15 órát/foglalkozást kell megtartani. A hallgató 15 órányi tanóra kötelezettségének tekinthető tanórai és azon kívül végzett szaktárgyi tanítási-tanulási folyamat irányítása (szakkör, projekt, vagy tématervi elem stb.). Továbbá óra és foglalkozásrészletek is, valamint a párban, vagy kiscsoportban tartott tanóra/foglalkozás is.

A gyakorlat során **végzett tevékenységek, feladatok** egyrészt egységesen elvárt tevékenységek, másrészt a hallgató egyéni szakmai, tanári fejlesztési igényeihez igazodó lehetőségek, melyek az **egyéni tanulási út támogatásához** járulnak hozzá. Ez alapján készül el a hallgató egyéni **tanítási ütemterve** is. Ennek megtervezése során – az előzőekkel összhangban – a **tanítási tevékenység tudatos részelemekre bontása, összekapcsolása, reflexiója, a fokozatosság elve** az alábbi módokon érvényesülhet:

- egy téma átfogó megtervezése, azon belül *egy-egy tevékenység, részegység többféle, támogatott kipróbálása* (pl. párban, vezetőtanárral közös tanítás, órarészlet megtartása)
- és/vagy egy téma átfogó tervezése, *a tapasztalatok elemzéséhez kötődően a tevékenységek tudatos részekre bontása, reflexiója*

Mindennek segítéséhez:

- az adott *tevékenységekhez szorosan kapcsolódó megbeszélés szervezése* szükséges,
- a megbeszéléseknek a hallgatóval *előzetesen, közösen kialakított szempontok* alapján történő elemzésre kell fókuszálnia, kapcsolódnia kell a tanulási eredményekhez,
- a jelölttársak támogató szerepének, az *egymástól tanulás csoportos formáinak, ezek kereteinek megteremtése* javasolt (pl. egymás megfigyelése, közös megbeszélések, párban tanítás stb.),
- a támogatás során javasolt az *IKT-eszközök alkalmazási lehetőségeinek kihasználása* (pl. blog, fórum, közös tudástár).

Az előzőekben bemutatott alapelvekből következően a táblázatban **a szaktárgyi tanítási gyakorlat során megjelenő lehetséges tevékenységeket** foglaltuk össze:

Szaktanári szerepre való felkészülés	Ajánlott dokumentumok
I. Megismerés	
- ismerkedés a gyakorlat helyszínénél szolgáló iskola sajátosságaival, működési kereteivel - ismerkedés az adott szakhoz tartozó tanári munka sajátosságaival, a szakos munkaközösség tevékenységével - ismerkedés a tanulócsoportokkal és munkájukkal (tevékenységeik, sajátosságaik) - a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott tanulócsoport osztályfőnöki munkájával és osztályfőnökével való megismerkedés - ismerkedés a szaktárgyi munkával kapcsolatos iskolai egységekkel, szertárakkal	reflektív napló és annak melléklete
II. Az egyéni tanulási/fejlődési út azonosítása	
a gyakorlat kezdetén a hallgató önértékelése a különböző tanári kompetenciák terén, az eddig végzett tevékenységek azonosítása, az erősségek, fejlesztendő területek feltárása és terv megfogalmazása a hiányok pótlására vagy korrigálására a vezetőtanárral közösen	fejlődési terv (része a tanítási ütemterv)
III. Felkészülés a tanításra	
- hospitálás: a vezetőtanár által tartott szaktantárgyi órák megfigyelése (kezdetben csoportosan, párban) - hospitálás a szakos tanítási gyakorlatra kiválasztott tanulócsoport más szakos óráin - tanítási ütemterv készítése - tématerv; az átfogó tervezési egységeken belül egy-egy óra didaktikai egységeinek több szempontú megtervezése, alternatívák kidolgozása párban, csoportban - óratervezés egyénileg - a tantárgyhoz kapcsolódó taneszközök megismerése, készítése	hospitálási napló(k) (hospitálás és azok tapasztalatainak rögzítése szakos és nem szakos órákon) tanítási ütemterv téma- és óratervek
IV. Tanítási tevékenység megvalósítása, a tanulás támogatása és értékelése	
- tanítás párban - tanórák önálló megtartása (legalább 15) - utóhospitálás már tanári szemmel - bemutatóóra - értékelés: önértékelés (összefoglaló készítése a tanítási gyakorlat tapasztalatairól, a munka értékelése a továbblépés lehetőségeinek felvázolásával); a gyakorlótanítás értékelése az iskolai értékelőlap alapján; a vezetőtanári munka értékelése	reflektív napló (reflexiók készítése a saját tanítási tevékenységről és annak elemzéséről) bemutatóóra terve

V. Tanórán kívüli tevékenységek, együttműködés	
• szabadidős programok tervezésében, szervezésében, lebonyolításában való részvétel • szakkörök szervezésében való részvétel, bekapcsolódás • szakmai kapcsolat az iskola más tanáraival	reflektív napló
Összesen: A 60 hallgatói munkaóra (2 kredit) felosztása: maximum 45 kontaktóra, amely magába foglalja legalább 15 tanóra/foglalkozás megtartását, legalább 8 óra szaktárgyi hospitálást, valamint óramegbeszéléseket. A fennmaradó órakeretet a tanárjelölt egyéni felkészülésre használja.	

A gyakorlat értékelése

AZ ÉRTÉKELÉS CÉLJA, SZEMLÉLETI ALAPJA

A szaktárgyi tanítási gyakorlat során megvalósuló értékelési folyamatok alapvetően a fejlesztő értékelés szemléletét követik. Ez egyrészt a hallgatók különböző tevékenységeihez, kompetenciái fejlődéséhez kötődő folyamatos reflektív beszélgetésekhez, elemző értékelésekhez kapcsolódóan jelenik meg; másrészt a minden szereplő (vezetőtanár, jelölttársak, iskola, egyetemi oktató) nézőpontjából történő értékelés során. A gyakorlat értékelésének alapvető célja a jelölt szakmai fejlődésének támogatása. A hallgató fejlődését támogató értékelés vezérfonalát a tanári kompetenciák jelentik, ezek segítségével értékelik a szereplők a hallgató fejlődését.

A szaktárgyi tanítási gyakorlathoz kapcsolódó feladatok teljesítését (gyakorlati feladatok, tanárszerep, felelősségvállalás, bemutatóóra) **a vezetőtanár értékeli írásbeli formában, továbbá egyetlen összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel.** Az értékelés kiterjed a gyakorlaton való részvétel egészére: a fejlődési tervben (ennek részeként a tanítási ütemtervben) megfogalmazott célok megvalósulására, a megtartott órák és a reflektív óraelemzések szakterületi és módszertani jellemzőire, a kapcsolódó dokumentumok készítésére, a bemutatóórára. Az értékelés épít a hallgató saját szakmai céljaira, fejlődésük megfigyelésére, a kapott visszajelzésekre.

Javasoljuk, azonban a bemutató óra helyett a folyamat közben kerüljön sor olyan alkalom megszervezésre, amely lehetőséget teremt a jelölt, a vezetőtanár, valamint más képzők közti párbeszédre, a fejlesztő értékelés érvényesítésére. Javasoljuk továbbá a szabályozásban az öt fokozatú osztályzat megszüntetését, és három fokozatúvá alakítását.

AZ ÉRTÉKELÉS FOLYAMATA, SZEREPLŐI

A szakmai fejlődést támogató fejlesztő értékelés alapját a fejlődés-tanulás egész folyamatát végigkísérő értékelés adja. Ebből következik, hogy a szaktárgyi tanítási gyakorlat értékelési folyamata során fontos építeni a jelölt korábbi tanulási tapasztalataira; illetve a gyakorlat során rendszeres, több nézőpontú visszajelzéseket adni, minél több érintett szereplő bevonásával (vezetőtanár, társak, más tanárok, képző intézmény oktatói, diákok stb.).

A szaktárgyi tanítási gyakorlaton **egy portfólió** áll össze, melynek részei **a fejlődési terv, a hospitálási naplók és a reflektív napló**. Ez a szaktárgyi tanítási gyakorlathoz kapcsolódó portfólió előkészíti az összefüggő egyéni gyakorlatot és a záróportfóliót is.

A **fejlődési terv** tartalmazza a gyakorlat kezdetén a hallgató önértékelését a különböző tanári kompetenciák terén, az erősségek, fejlesztendő területek feltárását és terv megfogalmazását ezen hiányok pótlására, vagy korrigálására. A fejlődési tervet a hallgatók a vezetőtanárral a gyakorlat megkezdésekor megbeszélik. Ennek része a tanítási ütemterv is.

A **hospitálási napló** a hospitált szaktárgyi és nem szaktárgyi órák hospitálási jegyzőkönyveit tartalmazza, kiegészítve a hallgató saját meglátásaival, benyomásaival, szakmai elemzéseivel és szakirodalmi megjegyzésekkel.

A **reflektív napló** a saját tanításról készült reflexiókat, azok elemzését, valamint a mellékletben azok dokumentációját tartalmazza. A reflektív napló főszövege tehát **reflexiókat** tartalmaz, amelyek a következő területekre vonatkozhatnak:

- a tanítási tevékenység elemzése;
- az adott csoport megismerésének útjai, kapcsolatok építése;
- a sikeres tapasztalatok rögzítése, s azok okainak feltárása;
- „nehéz helyzetek” megtapasztalásának reflektálása (pl. a tervezés, módszer és az adott tanulócsoport illeszkedésének kérdései, differenciálás nehézségei, a tanári szerep nehézségei, az irányítás dilemmái, a tanulócsoport haladásának felelősségi kérdései, kommunikációs nehézségek, preventív fegyelmezés kérdései),
- tanórán kívüli nevelési lehetőségekbe és a tantestületi életbe való bekapcsolódás kérdései;
- a tanításhoz fontos eszközök megismerésében való fejlődés;
- a módszerek gyakorlati alkalmazásának megismerése, gyakorlása, hiányok pótlása és ezek reflektálása;
- a szaktárgyi tanítási gyakorlat végén történő megbeszélés jegyzőkönyve;
- fejlődési irányok kijelölése az összefüggő gyakorlatra vonatkozóan a fejlődési terv leírásaiból kiindulva.

A reflexiók témáit a vezetőtanárral közösen is kijelölhetik. E főbb reflexiók témákon túl fontos elemei lehetnek a reflektív naplónak az **utólagos hallgatói reflektálások**, a felmerülő kérdésekkel kapcsolatos szakirodalmi tájékozódás kiegészítései, valamint a gyakorlat során **korrigált és pontosított fejlődési irányok** megfogalmazásai.

Mellékleteiben összegyűjthetők például:

- a tanított órák/órarészletek tervei az órákat követő megbeszélések rögzítésével,
- a bemutatóóra terve.

A szaktárgyi tanítási gyakorlat értékelésében a **visszajelzések alkalmai**: a fejlődési terv megbeszélése, előre tervezett konzultációk, napi, heti rendszerességű reflektív beszélgetések, bemutatóóra utáni megbeszélés. Ezek között vannak rendszeres értékelési alkalmak és „kitüntetés” pontokhoz kötődőek is.

- A **rendszeres értékelési alkalmak** a szaktárgyi tanítási gyakorlat során:
 - A jelölt munkájára vonatkozó rendszeres – napi szintű – **reflektív megbeszélések**. Ezek szóbeli egyeztetések, de a jelöltnek feljegyzéseket is kell készítenie. A reflektív megbeszélésekbe a vezetőtanáron túl bekapcsolódhatnak a hallgatótársak, az iskola tanárai, vezetője, a képző intézmény oktatója. Ezek a reflektív megbeszélések egyrészt kötődhetnek a hospitált órákhoz, tevékenységekhez, az egyes – megtartott - tanítási órákhoz, valamint a különböző – a hallgató által szervezett – tevékenységekhez is. A hospitált óra esetében szó esik az óra céljáról, az órát tartó tanár döntéseiről stb. A megbeszélés lehetőséget ad arra, hogy a hallgató képet kapjon arról, milyen módon, milyen szempontok mentén reflektálhatóak az órák, tevékenységek. A hallgató által megtartott óra, illetve tevékenység elemzését, reflektálását, tervhez való viszonyulását támogató megbeszélések is alapvető fontosságúak a jelölt fejlődésében. A reflektív megbeszéléseken a soron következő tevékenység óra, annak tervezési, tanulásszervezési, értékelési kérdései is átgondolásra kerülnek. A vezetőtanár javaslatokat tesz a hallgatónak a felkészülésre vonatkozóan. A reflektív megbeszéléseket megelőzően a vezetőtanár és a jelölt rögzítik azokat a szempontokat, melyeket mindenképpen végig kell gondolnia a hallgatónak.
 - A felmerülő pedagógiai és módszertani kérdéseket, esetleges problémákat előre rögzített **konzultációkon** beszél meg a hallgató és a vezető tanár. Ezek az alkalmak a formatív értékelés lehetőségei is. Ezek az alkalmak nem azonosak a megtartott órák, vagy egyéb tevékenységek reflektív megbeszéléseivel. Szerepük elsődlegesen a hallgató tervezését támogatni, illetve olyan problémahelyzeteket, nevelési kérdéseket megbeszélni, melyek a hallgatóban a hospitálások vagy saját tanítása során felmerültek, vagy jelentősen foglalkoztatják őt.
- A szaktárgyi tanítási gyakorlat „**kitüntetés**” **pontjai**, alkalmai:
 - A **fejlődési terv megbeszélése**, ahol a gyakorlat kezdetén a hallgató megbeszéli a fejlődési tervét a vezetőtanárral, ennek érdekében a vezetőtanár a hallgatóval egymás megismerését támogató, árnyaló beszélgetést kezdeményez (ez a diagnosztikus értékelés árnyalását is célozza). E beszélgetés során a hallgató megfogalmazza saját pedagógiai elképzeléseit, – megbeszéli a gyakorlat értékelési szempontjait. Ez a diskurzus támogatja a hallgatót kompetenciáinak ezen szempontok mentén történő reflektálásában.

- Amennyiben a vezetőtanár vagy a hallgató a **fejlődése megrekedését, elakadását**, vagy bizonytalan (nagyon kérdéses) kimenetelének esélyét érzékeli gyakorlata során, akkor az egyetemi képzőhely felé jelzik ezt, legkésőbb a **szaktárgyi gyakorlat időtartamának feléig**. Az egyetemi képzőhely oktatója részt vesz a hallgató – lehetőség szerint – egymást követő minimum három óráján. A vezetőtanár és az egyetemi képzőhely oktatója ekkor közösen értékeli a kritériumok érvényességét az adott hallgató esetében. Amennyiben a helyzetet hasonlóan ítélik meg, úgy a hallgatót erről tájékoztatják és kísérletet tesznek egy, a fejlődést segítő, fókuszáltabb támogatásra. Ebben az esetben a gyakorlat zárásával összegzik a tapasztaltakat és a kritériumok hiányosságai esetében a gyakorlat sikertelennek minősíthető. Amennyiben az elakadás a hallgató és a vezetőtanár együttműködésének nehézségeiből fakad, úgy a konstruktív megoldásra törekvés mellett közösen átgondolják egy esetleges váltás lehetőségét is. Mind a szaktárgyi, mind az összefüggő gyakorlat esetében jelezheti a hallgató is a vezetőtanárral vagy a mentorral való együttműködés problémáit. A szaktárgyi gyakorlat esetében a gyakorlat teljes időtartamának feléig tett jelzés esetében a konstruktív megoldásra törekvés mellett szóba kerülhet a váltás mérlegelése is.
- **Bemutatóóra (vagy közös megbeszélés) utáni megbeszélés:** a vezetőtanáron kívül a bemutatóórán jelen van az egyetem szak módszertant oktató kollégája, valamint jelen lehetnek a pedagógia, a pszichológia szakos oktatók és a gyakorlóiskola képviselői (iskolavezetés, tanárok), hallgatótársak. Nem követelmény, hogy ez egyben az utolsó megtartott tanítási óra legyen. A **bemutatóóra alkalom arra**, hogy a vezetőtanár, a hallgató és az egyetemi képző találkozzon és megbeszéljék a hallgató addigi fejlődését, átbeszélik az egyes gyakorlat-értékelési szempontokat és rögzítsék, hogy milyen tervei, tennivalói vannak a hallgatónak a továbbiakra nézve az összefüggő gyakorlaton. Erre a megbeszélésre a hallgatónak készülnie kell, hiszen nemcsak a bemutatóóra tanulságai, hanem a teljes gyakorlat és a gyakorlat folyamán mutatott fejlődés is a megbeszélés tárgya.

A bemutatóórát (vagy közös megbeszélést) követően tehát a hallgató, vezetőtanár és egyetemi képző:

- közösen megbeszéljük, reflektálják az adott órát,
- az egyes szempontok alapján a hallgató fejlődéséről beszélgetnek,
- erősségeket, esetleges nehézségeket azonosítanak,
- átgondolják az összefüggő gyakorlatra vonatkozó tanulságokat

A megbeszélésről jegyzőkönyv készül. Így a következő félév elején a második szak tanítását támogató vezetőtanár, vagy mentortanár diagnosztikus értékelésének egyik elemeként használhatja ezt.

A hallgatót az adott tanulócsoporthoz is értékeli, visszajelzéseket adnak a hallgató erősségeivel, esetleges javaslatok (vagy közös megbeszélést megelőző óra) esetében

speciálisan érvényes a következő: az önállóan elkészített tervezetet mind nyomtatott formában, mind elektronikusan feltöltve az óra előtt legkésőbb 3 nappal el kell készíteni. A vezetőtanár ugyancsak – lehetőség szerint – az elektronikus felületen rögzíti a bemutató óra tervezetének értékelését, javaslatait legkésőbb az óra előtt 2 nappal.

A hallgató értékelése mellett fontos, hogy **az intézmény, a vezetőtanár, az egyetemi képzők értékelése is** megtörténjen a hallgató támogatása, a hallgatóval való kapcsolattartás, kommunikáció minősége szempontjából, az erősségek és a fejlesztendő területek, valamint konfliktusok azonosításával.

AZ ÉRTÉKELÉS TERÜLETEI, SZEMPONTJAI

Értékelés területei	Értékelési szempontok
Tanárszerep/szaktanári szerep értelmezése	• A jelölt tudatosan értelmezi, artikulálja a tanári szereppel kapcsolatos elgondolásait. • A gyakorlóiskola és vezetőtanára elvárásait értelmezi. • A jelölt együttműködik, a részfeladatok tervezésében és megvalósításában felelősen jár el, megbízható és pontos.
A fejlődés tervezése, valamint a (szak)tanári szerepre és tanítási tevékenységre való felkészülés tervezése	• A fejlődési terv épít a jelölt korábbi tanulási tapasztalataira, a vezetőtanárral egyeztetett szempontokra. • A fejlődési terv tartalmaz szakmai fejlődési célokat, melyek több tudatosan kiválasztott kompetencterületre fókuszálnak. • A szaktárgyi tanítási tevékenység terve időben átgondolt, támogatása tervezett. • A szaktárgyi tanításhoz szükséges felkészültség tényekkel, forrásokkal alátámasztott.
Szaktárgyi tevékenységek megalapozottsága	• Szaktárgyi felkészültségét gyakorlati tevékenysége bizonyítja. • A jelölt az általa tartott órákon a diákok aktivitását, kompetenciafejlődését elősegítő tervezési, tanulástámogatási, értékelési kompetenciáit bizonyítja. • Tanítási tevékenysége során a tervezés, megvalósítás és értékelés összhangban áll. • A különböző szaktárgyi problémák, kérdések elemzéséhez, értelmezéséhez produktumok kapcsolódnak (pl. reflektív napló feljegyzései). • A szaktárgyi tevékenységek tervezésében, értékelésében szakirodalmi források jelennek meg.
A tevékenységek, kitűzött célok megvalósulásának értékelése	• A tervezés különböző szintjein (óratervekben, fejlődési tervben stb.) megjelenő célok eléréséért végzett tevékenységek elemzése több szempontra épül. • A visszajelzések értelmezése a produktumokban megjelenik. • A célok megvalósulását árnyaltan, szakszerűen értékeli.

Nem szaktárgyi tevékenységekbe való bekapcsolódás (a kapcsolatok alakulása)	• A tanulók megismerését, megértését, a kollegákkal való kapcsolatok fejlődését támogató kompetenciák területén fejlődést mutat. • Az együttműködési alkalmakat tükrözik a csatolt produktumok. • Bekapcsolódás az iskolai tevékenységekbe, a feladatokhoz írásbeli munkák és reflexiók kapcsolódnak.
A szaktárgyi (és nem szaktárgyi) tevékenységek dokumentálása, a tapasztalatok elemzése, reflektálása	• A megtartott tanórák reflexiója dokumentált, rendszeres. • A vezetőtanár, a hallgatótársak, a tanárok, a képzőhely oktatóinak, a diákok stb. visszajelzése dokumentált, értelmezett. • A hiányok esetében ezek pótlását bizonyító produktumok állnak rendelkezésre. • A reflektálásban való fejlődést tükrözik a csatolt produktumok.

A szaktárgyi és az összefüggő egyéni gyakorlat során is meghatározásra kerültek az **elégtelen tanulási** eredmények (küszöbérték alatti tanulási eredmények), amelyek a gyakorlat sikertelenségének indikátorait tartalmazzák:

Az értékelési terület	A szaktárgyi tanítási gyakorlat teljesítésének sikertelensége, a tanári kompetenciák, tanulási eredmények minimum alatti szintje
Tanárszerep/szaktanári szerep értelmezése	• Munkájában megbízhatatlan: • órákat folyamatosan nem tart meg • óráira, feladataira nem készül, nem tervez
A fejlődés tervezése, valamint a (szak)tanári szerepre és tanítási tevékenységre való felkészülés tervezése	• A jelöltnek nincs saját, vezetőtanárral egyeztetett fejlődési terve, tanítási ütemterve.
Szaktárgyi tevékenységek megalapozottsága	• A jelölt alapvető szaktárgyi kérdésekben tájékozatlan: • saját, oktatott tárgyaival kapcsolatban elemi tévedései vannak, • folyamatosan helytelen, pontatlan magyarázatokba bocsátkozik. • A jelölt diszkriminatív valamely gyermekkel vagy gyermekcsoporttal: • tudatosan vagy figyelmetlenség vagy előzetes felkészülés hiánya miatt kizár egy gyermeket vagy gyermekcsoportot a kommunikációs folyamatokból, • tudatosan vagy nem tudatosan, folyamatosan negatív, kirekesztő módon reagál egy gyermekre vagy gyermekcsoportra, • következetesen negatív visszajelzéseket ad egy gyermeknek vagy gyermekcsoportnak, • tudatosan vagy figyelmetlenség vagy előzetes felkészülés hiánya miatt kirekeszt gyermeket vagy gyermekcsoportot a feladatokban való részvételből.

A tevékenységek, kitűzött célok megvalósulásának értékelése	• A jelölt folyamatosan elkerüli a reflexiós helyzeteket.
Nem szaktárgyi tevékenységekbe való bekapcsolódás (a kapcsolatok alakulása)	• A jelölt általában nem képes konstruktív kommunikációs helyzetek teremtésére a diákokkal: • nem kezdeményez kommunikációs helyzeteket a diákokkal, • folyamatosan elkerüli a szemkontaktust a tanulókkal, • a tanulókkal dialógus kialakítására kevésbé képes: a tanulók kérdéseit nem tudja értelmezni, illetve nem képes adekvátan reagálni rájuk. • Személyiségének diszharmonikus, a tevékenységekben is megmutakozó vonásai vannak, melyek a környezetében (tanulók, kollégák körében) jelentős zavarodottságot, nyugtalanságot keltenek. • Második szaktárgyi gyakorlata esetén további kommunikációs kritériumként jelenik meg, ha • nem kezdeményez kommunikációs helyzeteket a diákokkal • folyamatosan elkerüli a szemkontaktust a tanulókkal.
A szaktárgyi (és nem szaktárgyi) tevékenységek dokumentálása, a tapasztalatok elemzése, reflektálása	• A tanári kompetenciáit bizonyító tevékenységeiről nincsenek dokumentumai, produktumai. • A vezetőtanár visszajelzéseivel szemben rendszeresen elutasító, a támogatók visszajelzéseit nem veszi tudomásul, nem reagál rájuk.

Az első szaktárgyi tanítási gyakorlat esetében kiemelten fontos további támogatási lehetőségek biztosítása a kommunikációs helyzetek elégtelensége esetén (pl. kiegészítő kommunikációs tréning, önismereti tréning, beszédtréningek) a hallgató számára. Ezekben az esetekben a gyakorlat az egyéb értékelési szempontok mérlegelésével teljesíthető.

Továbbá sikertelen a szaktárgyi tanítási gyakorlat, ha a fejlődés beindulása ellenére több hozadékot hozhat az összefüggő gyakorlat előtt a szaktárgyi gyakorlat megismétlése, mint maga az összefüggő gyakorlat.

Ezekben az esetekben a szaktárgyi tanítási gyakorlat megismétlését javasoljuk, kiegészítve a hiányosságokat korrigáló, fejlesztő kurzusokkal, tevékenységekkel. **A gyakorlat megismétlésére egy alkalommal van mód.** A második sikertelen gyakorlat után a jelölt eltanácsolásra kerül. A sikertelen minősítés megfogalmazása előtt a vezetőtanár és az egyetemi képzők törekednek a helyzet több nézőpontból való megközelítésére, értékelésére, a hallgató támogatására és a helyzet megoldására „Az értékelés alkalmai” között a második pontban leírt módon.

A HALLGATÓ TÁMOGATÁSA A GYAKORLAT SORÁN

A szaktárgyi tanítás során **a hallgató szakmai támogatásáért a vezetőtanár felel, de a támogató személyek csoportjába beleértendő a teljes iskola, az iskola tanárai, jelölttársak és a képzőintézmény is.** Az iskola a nyitott, támogató környezet biztosításával járul hozzá

a hallgató támogatásához; a tanárok azáltal, hogy közös felelősségüknek érzik a hallgató segítségét, széleskörű tapasztalatgyűjtési lehetőségek biztosítását; a jelöltársak azzal, hogy észrevételeikkel, kérdéseikkel segítik a közös tapasztalatok értelmezését, elemzését, újrarendelését. A képzőintézmény részéről szakterületi támogatást a szakmódszertan egyes, ha mód van rá pedagógiai és pszichológiai kurzusai jelentenek.

2.3.4. Az összefüggő egyéni gyakorlat

Az összefüggő egyéni gyakorlat jelentős állomás a pályafejlődés szempontjából. Ez az a képzési pont, ahol a hallgatók ugyan a mentorálás nyújtotta védett körülmények közt, folyamatos szakmai támogatás mellett kerülnek szembe azokkal a tanári feladatokkal, amelyek elsajátítása csak valós tanítási helyzetekben lehetséges, ugyanakkor fel kell készülnenek az önálló tanári szerepvállalásra. Ebben az értelemben szervesen előkészíti a végzést követő gyakornoki státuszt.

Lényeges elem, hogy e gyakorlat még a képzés részeként jelenik meg a felkészülési folyamatban, ugyanakkor alapvetően nem a felsőoktatási intézmény gyakorlóiskoláiban, de szervezetiesen erre felkészült partneriskolákban valósul meg. Az iskolában eltöltött intenzív jelenlét lehetővé teszi továbbá a szervezeti, munkavállalói szempontok felerősödését, értelmezését, valamint a pályakezds nehézségeinek támogatott környezetben való megélését.

A szabályozásban történt változás jelentősen megnövelte e képzési szakasz hosszát (1 tanév), amely tartalmi szempontból is átgondolást igényel.

A GYAKORLAT CÉLJA

Az egyéni összefüggő szakmai gyakorlat célja, hogy megalapozza a jelölt szakmai fejlődését. A tanárjelöltek a **pedagógusszerep teljességével** ismerkednek, megismerik a szerepek összetettségét, sokféleségét, komplex formában gyakorolják, fejlesztik mindazokat a kompetenciákat, amelyek a pedagógussá váláshoz, saját **pedagógusidentitásuk** tudatosításához, formálódásához hozzájárulnak. A gyakorlat alapvető célja, hogy a jelöltek pedagógusi munkájukhoz reflektív módon, egyfajta „**kutatói**” **attitűddel** viszonyuljanak, készüljenek fel a tanulók megismerésére, a tanulócsoporthoz sajátosságainak megértésén alapuló, tényekre alapozott folyamat tervezésére. Gyakorolják, hogy eredményeiket folyamatosan építsék be munkájukba, osszák meg pedagóguskollégáikkal. Cél annak elősegítése, támogatása, hogy a pedagógusok és jelöltek **pedagógusközösségek** tagjaivá váljanak, tapasztalják meg a **szervezet életében való tudatos, aktív részvétel**, az egymástól tanulás csoportos, az innováció közösségi formáinak az előnyeit; továbbá, hogy megtanuljanak *felelősséget vállalni* saját munkájukért, szakmai fejlődésükért.

A GYAKORLAT SORÁN FEJLESZTENDŐ KOMPETENCIÁK

A kimeneti követelményekben meghatározott **kompetenciák teljessége határozza meg ezt a gyakorlatot**. Az összefüggő egyéni gyakorlatot megelőzően a képzés során a hallgató számára a szükséges kompetenciák egy részének elsajátítására lehetőség nyílt. Ezek főként a nevelési és oktatási tevékenység egyes elemei, a tervezés, tanulástámogatás módszerei, a tanulók megismerése, illetve az önelemző-önértékelő képesség kialakulása. Az összefüggő egyéni gyakorlat során viszont olyan feladatkörök elvégzéséhez szükséges kompetenciák fejlesztése kerül előtérbe, amelyek a hosszú távú, a tanulócsoport tényleges ismeretén alapuló tanítás; a szervezet életében való hosszabb részvétel, aktív beépülés során; a pedagógusi munka szisztematikus megfigyelése, elemzése, vizsgálata, az eredmények értelmezése, felhasználása során kerülnek előtérbe. Ilyenek például a hosszú távú tervezés, a tanulási folyamat korrekciója, a tanulók komplex értékelése; szakmai közösség részeként való együttműködés formáinak, módjainak megtapasztalása; megfigyelések, vizsgálatok végzése, az eredmények értelmezése, újraértelmezése, megosztása stb.

Lényeges, továbbá, hogy a **kompetenciák különböző részelemeinek összefüggései kerüljenek előtérbe**, vagyis az elméleti tudás és annak gyakorlati tevékenységet meghatározó értelmezése van a fókuszban.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a képzés részeként értelmezett egy évnyi gyakorlat megkezdésekor a hallgatók nem rendelkeznek a KKK-ban megfogalmazott kompetenciák teljességével, összetettségével, ezért a nem várható el tőlük. Lényeges továbbá kiemelni, hogy a **kompetenciák fejlődése egyedi mintázatú**, így az összefüggő egyéni gyakorlat abban támogathatja a hallgatót leginkább, hogy megismerje a rá jellemző egyedi tanulási út eddigi eredményeit a gyakorlatba ágyazva, valamint segítse őt abban, hogy a további fejlődéshez megfelelő fejlődési utat állítson.

A TARTALOM, A TEVÉKENYSÉGEK, FELADATOK ÖSSZEÁLLÍTÁSÁRA VONATKOZÓ ALAPELVEK

Összhangban a gyakorlatok általános alapelveivel, a gyakorlat során a következő alapelvek érvényesülnek:

- Az összefüggő egyéni gyakorlat a pedagógiai szerepek és tevékenységek komplex rendszerével ismerteti meg a hallgatókat, melynek támogatni kell saját pedagógus-identitásuk formálódását.
- Az összefüggő egyéni gyakorlat támogatott keretek közt az egyéni felelősségvállalás, a szakmai döntéshozás, az önállóan végzett tevékenységek bővülését hozza, ezzel előkészítve a végzést követő munkavállalást, a gyakornoki státuszra való felkészülést.
- A gyakorlat során a hallgató eddigi fejlődésére építő, egyéni szakmai fejlesztési igényeihez igazodó tevékenységekben vesz részt, ehhez szükséges a hallgató előzetes tudásának, fejlődési céljainak tisztázása (erre felhasználható a képzés során készített portfólió).

- A gyakorlat lehetőséget teremt egy intézmény szakmai hitvallásának megértésére, annak operatív megvalósításának megismerésére.
- Az összefüggő egyéni gyakorlat során végzett tanulási út, s azokat megalapozó tevékenységek a mentorral egyeztetettek, az iskola és a tanulócsoport fejlődési igényeire reagálóak, a hallgató fejlődési terveihez, a tanulási eredményekhez igazodva tervezettek, fejlődési tervben rögzítettek.
- A gyakorlat két félére egymásra épül, így alkalmat teremt a pedagógiai tevékenység egymásra épülő tervezési folyamatának gyakorlására egy intézményen belül.
- A hallgató támogatásában, tanulásában fontos szerepet játszanak az egyre bővülő szakmai közösségek (esetleg tanuló társ, mentor, munka- és más szakmai közösségek).
- A tanulás fontos eleme marad a reflexió, ezért a tevékenységekhez továbbra is a reflexiót támogató beszélgetések kapcsolódnak mentorral és az iskola tágabb szakmai környezetével.
- A gyakorlat során a diákok, tanulócsoportok megismerése, vagy pedagógiai jelenségek megértése, a nevelési, tanulási-tanítási folyamat megalapozása céljából vizsgálatok végzése elvárt, támogatott és biztosított a hallgató számára.
- A gyakorlat lehetőséget biztosít a köznevelési intézmények innovációs folyamataiba való betekintésre, megismerésére.
- A gyakorlat során a jelölt folyamatosan gyűjti, dokumentálja tapasztalatait, építi portfólióját.

***A GYAKORLAT HELYSZÍNE ÉS A MENTORÁLÁS SZEREPLŐI*¹⁸**

Az összefüggő egyéni gyakorlat köznevelési-, vagy felnőttképzési intézményben történik.

Az összefüggő, egyéni szakmai gyakorlat a hallgató pályaszocializációjának legfontosabb része, így a tanítási tevékenység mellett a hallgató az iskola teljes szakmai terében végez, a kompetenciafejlődése szempontjából fontos tevékenységeket. **A mentor vezető szerepet vállal a tanárjelölt támogatásban**, ugyanakkor egyedül nem képes e feladat maradéktalan ellátására. Abban az esetben, ha az intézményben mentor működik, akkor **az intézmény maga is részévé válik a folyamatnak**. Ezért a tanárjelölt fogadása intézményi döntés és munka.

A befogadó intézmény pedagógiai kultúrája, módszertani igényessége, tanulói szervezete lehetőséget nyújt a hallgató számára, hogy egy korszerű tanítási-tanulási környezet segítse fejlődését. A hallgató pályaszocializációja, szakmai fejlődése szempontjából meghatározó lesz az első felelős munkavégzés helyszíne. Mintaként szolgál számára egy olyan pedagógiai környezetről, annak minden elemével és tevékenységével, amely nem csak tanulókat fejleszt, de maga is állandó fejlődésre törekszik.

¹⁸ Az alfejezet a Mentor és hallgató az összefüggő egyéni gyakorlaton című munka alapján készült. TÁMOP-4.1.2-08/2/B/KMR-2009-0001 projekt anyaga alapján, idézi Szivák, 2015)

A hallgató szakmai támogatásáért a mentor felel, de az egész intézmény nyitott és támogató környezetet biztosít a hallgató kompetenciáinak fejlesztése érdekében. A hallgató az intézmény minden tagjától tanul, ezért fontos, hogy közös felelősségüknek érezzék a kollégák a hallgató segítségét. Ez nem csupán azt jelenti, hogy lehetőséget biztosítanak hospitálásokra, hanem azt a hitet és szándékot, hogy aktívan hozzá tudnak járulni a hallgató pedagógussá válásához. Vagyis minden kolléga órája nyitott a hallgató előtt, a szabályozásban meghatározott feltételekkel. Minél több tanítási helyzetet és megoldást láthat a hallgató, annál eredményesebben képes majd alternatívákban gondolkodni és adaptív megoldásokat találni saját gyakorlata számára.

A nevelőtestület egy szakmai közösség mintáit nyújtja a hallgatónak. A szervezet pedagógiai kultúrája, az együttműködések tartalma, formái, az egymástól tanulás gyakorlata, a segítségkérés és adás lehetőségei, az innovációra nyitott, tanuló szervezatként való működés mind-mind meghatározó tapasztalatai a pályakezdsnek. Ezek a tapasztalatok nem csak lehetőségként („így is lehet”), hanem igényként is tovább élnek a kezdő pedagógusban. A kollégák fontos szerepmintákat jelentenek, melyek messze túlmutatnak egy-egy szaktanár elleshető gyakorlatán. Tanulási lehetőséget jelent az osztályfőnökökkel, a szervezet különböző szerepeivel, feladataival megbízott kollégákkal való együttműködés. A kollégák támogatásának lényege azonban nem csupán az, hogy betekintést engednek ezeknek a mintáknak a működésébe. A támogatás jelenti a gyakori párbeszédet, amelyben szakmai álláspontok, alternatívák, nézőpontok sokasága jelenik meg. Jelenti az értékelő visszajelzéseket, a nyílt szakmai kommunikációt a sikeres vagy kevésbé sikeres megoldásokról és azokról a szempontokról, amelyek mentén ez megítélhető. Mindezek legjobb terepe a közösen végzett tevékenység, lehetőség és biztatás arra, hogy a hallgató kivegye részét a szakmai csoportok feladataiból.

A MENTOR

A mentor erre irányuló szakmai képzést végzett, megfelelő szintű tanári végzettséggel rendelkező pedagógus, aki legalább 5 éve a pályán dolgozik. Saját szakterületén kiváló tanár, minimum 3 éves osztályfőnöki gyakorlattal rendelkezik, s a pályán eltöltött időszak hitelesen bizonyította szakmai fejlődését, fejlődőképességét. A mentorokat minden esetben az iskola vezetése (igazgató és munkaközösség vezető) egyetértésével lehet felkérni a feladatra.

A mentor szakképzettsége azonos a tanárjelölt által végzett legalább egyik szakkal. Amennyiben a mentor csak az egyik szak tanára, akkor a jelölt munkáját a másik szakból az adott iskola tanárai közül egy további konzulens tanár segítheti.

A GYAKORLAT TARTALMA

A gyakorlat során a hallgatók megismerkednek az iskolával mint célokra alapuló, sajátos kultúrával és működési folyamatokkal rendelkező, helyi és társadalmi közösségbe ágyazott szervezettel. Megismerik a tanári munkát meghatározó szakmai és szervezeti sajátosságokat és ebben elhelyezik saját feladataikat. Megismerkednek a tanulásukat támogató mentori

szereppel, funkciójával, tevékenységeivel. Megismerik a gyakorlatban résztvevő osztályokat, tanulócsoportokat. Felkészülnek a nevelő munka széles tevékenységrendszerének végzésére, s személyes szerepet vállalnak abban a mentorral egyeztetett területeken. A szaktárgyi tanítás nagyobb tematikus egységeinek tervezésre mellett, ellátják egy – két csoporthoz kötődően a tanítási, tanulás támogatási és értékelési feladatokat egyre önállóbban. Bekapcsolódnak az iskola szakmai közösségeibe, párbeszédet folytatnak kollégákkal, szülőkkel. Saját szakmai fejlődésük tervezéshez egyéni fejlődési tervet készítenek, s azt folyamatos reflexiókkal kísérik. Munkájukat portfólióban rögzítik.

Az egy éves gyakorlat lehetőséget teremt arra, hogy érvényesüljön az egyedi tanulási, fejlődési utak támogatása, s egyben az ehhez kötődő differenciált önállósodási folyamat.

Az egy éves köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben megszervezett gyakorlat kreditértéke 40 kredit, Az egyéni iskolai gyakorlat időtartama a kísérő-szemináriumok nélkül félévenként 20 kreditnek megfelelő munkaóra, amit a közoktatás félévenkénti időtartamához igazodva félévente általában 17 hét alatt kell teljesíteni. A heti munkaidő 2/3-át kell az iskolai gyakorlatra fordítani, ebbe minden esetben beleértendő az otthoni felkészülési és előkészítő, szervező és értékelő munka, ez hozzávetőlegesen 400 hallgatói munkaóra összesen. A fennmaradó 1/3 az egyéni gyakorlatot kísérő szemináriumokra, a szakdolgozat- és portfólió-készítésre szolgál.

Az összefüggő egyéni gyakorlat tevékenységrendszerének meghatározása a helyi sajátosságok és a hallgató fejlesztési igényei szerint változó arányú lehet. Ebben meghatározó a hallgató felkészültsége, a mentor és az iskola kínálati lehetősége.

A továbbiakban a két félévre bontott javasolt tevékenységkínálatot foglaltunk össze a fenti alapelvekre való tekintettel. Az alábbiakban bemutatott százalékos arányok a hallgató által tartott tanórák munkaterheinek függvényében oszlik meg. Az első félév fókuszában az intézmény és a tanulócsoport(ok) megismerése, a tanítási – tanulási folyamat és a pedagógusszerep komplexitásának megismerése és fokozatos gyakorlása áll. A második félév e mellett hangsúlyosan elvárja a szakmai kapcsolatok kiszélesítését, a partnerekkel való kommunikáció tudatos fejlesztését és gyakorlását.

A tanári tevékenységre való felkészülés főbb területei – 1. félév	Kapcsolódó dokumentumok	Megoszlás
I. Megismerés		5–10%
Az iskola, mint szervezet működésének megismerése - az intézmény szervezeti felépítésének, működési rendjének, dokumentumainak megismerése (pedagógiai program, tanterv, SzMSz, házirend stb.) - iskola által végzett pályázatok és az intézmény minőségirányítási rendszerének megismerése	diákok megismerés irányuló terv és elemzés készítése	
A diákok megismerése - az intézménybe járó diákok és csoportjaik általános (háttér, tevékenységeik, sajátosságaik stb) - és a tanárjelölt által későbbiekben tanított diákok megismerése		
A mentor és munkájának megismerése - a mentor feladatainak, tevékenységeinek megértése, az adott mentor eddigi pedagógia tevékenységének, speciális tudásának megismerése, - a közös munka kereteinek kialakítása		
II. Az egyéni fejlődési út azonosítása - az eddig végzett tevékenységek azonosítása, a tevékenységek és a tanári kompetenciák összekapcsolása, - egyéni tervek megfogalmazása az intézményi lehetőségeket figyelembe véve	fejlődési terv készítése az első félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is	2–5%
III. Tanítási tevékenység tervezése, megvalósítása, a tanulás támogatása és értékelése		40–60%
szaktárgyak tanítása és felkészülés az órákra	tanítás tervei (tématerv, óraterv stb) összesen heti 4–10 órában az egyéni terv szerint s azok reflexiói, a megbeszélések tapasztalatai	25–45%
konzultáció a mentorral (és konzulens tanárral)	hospitálás és azok tapasztalatának rögzítése szakos én nem szakos órákon reflexiók készítése saját tanítási tevékenységről és annak elemzéséről	15–35%
szaktárgyi hospitálás tanároknál, más tanárjelölteknél		
nem szaktárgyi hospitálás tanároknál, más tanárjelölteknél		
tanórán kívüli szaktárgyi oktatási tevékenységek		

IV. Tanórán kívüli tevékenységekbe való bekapcsolódás		10–20%
- a tanulók szabadidős programjainak tervezésében, szervezésében és lebonyolításában való részvétel - az ifjúságvédelem, drogpreevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió kezelés, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése és lehetőség szerint segítése	tanórán kívüli tevékenység terv(ek) elkészítése és reflektálása	
V. Együttműködés a szervezetben és azon túl		5–10%
- az iskola, a család és a helyi közösségek kapcsolata, az együttműködés formáinak megismerés - bekepcsolódás szakmai munkaközösségek munkáiba - támogató, segítő rendszerek, szakszolgálatok megismerése		
Összesen 20 kredit		100 %
A tanári tevékenységre való felkészülés főbb területei – 2. félév	Kapcsolódó dokumentumok	Megoszlás
I. Megismerés		5–8%
- az intézménybe járó diákok és csoportjaik általános megismerése (háttér, tevékenységeik, sajátosságai stb) - a tanárjelölt által későbbiekben tanított diákok megismerése, különös tekintettel a változásokra	egyéni- vagy csoportos fejlesztési terv készítése és a megvalósítás elemzése	
megismerésre épülő egyéni, vagy csoportos fejlesztési terv készítése és megvalósítása szaktárgyhoz, vagy egyéb szabadon választott területhez kötődően		
II. Az egyéni fejlődési út azonosítása - az eddig végzett tevékenységek azonosítása, a tevékenységek és a tanári kompetenciák összekapcsolása, - egyéni tervek megfogalmazása az intézményi lehetőségeket figyelembe véve	fejlődési terv készítése az második félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is	2–5%
III. Tanítási tevékenység tervezése, megvalósítása, a tanulás támogatása és értékelése		50–60%
szaktárgyak tanítása és felkészülés az órákra	tanítás tervei (tématerv, óraterv stb) összesen heti 4–10 órában az egyéni terv szerint, s azok reflexiói, a megbeszélések tapasztalatai	40–50%

• konzultáció a mentorral (és konzulens tanárral)	• hospitálás és azok tapasztalatának rögzítése szakos én nem szakos órákon • reflexiók készítése saját tanítási tevékenységről és annak elemzéséről	10–20%
• szaktárgyi hospitálás tanároknál, más tanárjelölteknel		
• nem szaktárgyi hospitálás tanároknál, más tanárjelölteknel		
• tanórán kívüli szaktárgyi oktatási tevékenységek		
IV. Tanórán kívüli tevékenységekbe való bekapcsolódás		10–20%
• „osztályfőnök-helyettesi” tevékenységek a mentortanár osztályában vagy egy tanított osztályban	• tanórán kívüli tevékenység terv(ek) elkészítése és reflektálása • osztályfőnöki tevékenység reflektív elemzése	
• a tanulók szabadidős programjainak tervezésében, szervezésében és lebonyolításában való részvétel		
• az ifjúságvédelem, drogprevenció, mentálhigiéné, iskolai agresszió kezelés, konfliktuskezelés helyi gyakorlatának megismerése és lehetőség szerint segítése		
V. Együttműködés a szervezetben és azon túl		10–15%
• együttműködés a családdal és a helyi közösségekkel	• a családdal, kollégákkal, vagy bármely más szakemberrel való együttműködés reflektív elemzése	
• bekapcsolódás szakmai munkaközösségek és az iskola szervezeti munkáiba		
• a tanárjelölt saját tudásának és szerepének átgondolása az intézményen belül		
• támogató, segítő rendszerek, szakszolgálatok megismerése és szükséges esetén kapcsolattartás		
Összesen 20 kredit		100 %

A szakmai gyakorlat tevékenységeinek összeállításában a hallgatónak és a mentornak komoly felelőssége és szabadsága van, az alábbi irányelvek betartása mellett¹⁹:

- a két félév egymásra épül, így a két félévben külön – külön is szükséges a hallgatói fejlődés tervezése;
- a szaktárgy(ak) tanítása során a jelölt szaktárgyanként lehetőség szerint egy csoport tanítását viszi végig a két félév során. Ugyanakkor a hallgató fejlődésének támogatása (pl: párhuzamos osztályokban alternatívák kipróbálása), vagy alacsony heti óraszámú szakok oktatása is indokolhatja több tanulócsoport bevonását.
- az iskolában töltött idejének első félévben legkevesebb 40, de legfeljebb 60%-ában; második félévben 50, de legfeljebb 60%-ában végez a szaktárgyaihoz kapcsolódó tevé-

¹⁹ Ez a felsorolás Major Éva által készített munkaanyag felhasználásával készült.

kenységet (ebbe az órára való készülés, eszközök előkészítése, dolgozatjavítás óráinak elemzése, értékelése, reflektálása stb. is beleértendő);

- összesen legfeljebb heti tíz órában tanítja a két szaktárgyát, ezen belül az egyes szaktárgyak minimális heti óraszámát kettő, de nem kell egyenlő óraszámú tanítani a két tárgyat;
- kívánatos törekedni a két szakterület közti arányos elosztására, és ha a hallgató ezt igényli, a minél kevesebb tanulócsoporthoz, vagy azonos évfolyamon történő tanításra (pl. kis óraszámú tárgyak esetén)
- törekedni célszerű arra, hogy a hallgató tapasztalatot szerezzen különböző életkorú tanulócsoporthoz tanítására;
- a gyakorlatot az egyetemen szaktárgyi tanításkísérő szeminárium – szaktárgyanként egy-egy – és egy pedagógiai-pszichológiai tanításkísérő szeminárium segíti, melyek kizárólag az iskolai gyakorlattal párhuzamosan végezhetők;
- az iskolai gyakorlat közben a hallgató folyamatos feladata tapasztalatainak szakszerű dokumentálása;
- a hallgató mind szaktárgyi, mind nem szaktárgyi órán hospitál. A szaktárgyi hospitálás célja elsősorban a mentor, illetve a konzulens munkájának adott szempontok alapján való megfigyelése és utólagos közös elemzése, de kívánatos más szaktanárok óráinak látogatása által a hallgató módszertani eszköztárának bővítése is. A nem szaktárgyi hospitálás célja elsősorban a tanított tanulócsoporthoz kapcsolatos tapasztalatszerzés más oktatási helyzetekben.
- az osztályfőnöki munka megismerése kötelező feladat, ez azonban gyakran nem válik el a diákok szabadidős tevékenységétől. Törekedni kell arra, hogy a jelölt mind az osztályfőnöki, mind a szabadidős tevékenységek esetén minél szélesebb körben tapasztalatokat szerezzen, különösen azokon a területeken, ahol az adott iskola erősségekkel rendelkezik.

A mentor felelőssége továbbá, hogy a hallgató tevékenységeinek összeállításban a szakmai fejlődés támogatása legyen az elsődleges, s ne az intézmény aktuális szükségletei domináljanak.

Az egyéni összefüggő gyakorlat értékelése

AZ ÉRTÉKELÉS CÉLJA, SZEMLÉLETI ALAPJAI

A gyakorlat értékelésében a központi **cél** a jelöltek **személyes szakmai fejlődésének támogatása**. Ezzel párhuzamosan a gyakorlat értékelési folyamata a **képzési program** komplex értékelési, **minőségfejlesztési rendszerébe** illeszkedik. A gyakorlat során megvalósuló értékelési folyamatok alapvetően a **fejlesztő értékelés** szemléletét követik. Ez röviden azt jelenti, hogy az értékelések – az önértékelések és a visszajelzések is – követik

a tanulási-fejlődési folyamat egészét, valamint, hogy az értékelés középpontjában a jelölt személyes szakmai céljai, az ennek mentén történő tevékenységek, tanulási és támogatási utak **választása** áll. A mentori támogatás kiterjed ebben az értelemben arra is, hogy a jelöltnek segítsen szakmailag releváns célokat találni, ha szükséges fogalmazza meg a jelölt tervéhez képest a hiányokat.

A szakmai fejlődés tervezésében, értékelésében aktív, kezdeményező szerepet betöltő jelöltet folyamatosan támogatják a különböző szereplők, érintettek (mentor, társak, más tanárok, képző intézmény oktatói, diákok stb.) visszajelzései. Az egyéni összefüggő gyakorlat értékelése során éppen ezért törekedni szükséges arra, hogy különböző szereplőket vonjunk be a visszajelzések adásába, az értékelés során a **különbféle nézőpontú visszajelzéseket** tudjunk érvényesíteni.

Ezzel együtt hangsúlyos a gyakorlat végén megjelenő **minősítési funkció** is, mely azonban nem egyszeri aktus eredménye, hanem a teljes fél/egy éves folyamat minősítését jelenti. Az összefüggő gyakorlathoz kapcsolódó fejlődési tervek megvalósulását, a feladatok teljesítését **a mentortanár értékeli írásbeli formában, továbbá egyetlen összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel mindkét félév végén.** Az értékelés alapját a tanári kompetenciák, s azokhoz kapcsolódóan a fejlődési tervben (ennek részeként a tevékenységtervben) megfogalmazott célok megvalósulása jelenti. Meghatározásra kerültek az elégtelen tanulási eredmények (küszöbérték alatti tanulási eredmények) is, amelyek az összefüggő gyakorlat sikertelenségének indikátorait tartalmazzák. Az értékelés továbbá erőteljesen épít a hallgató saját szakmai céljaira, fejlődésük megfigyelésére, a kapott visszajelzésekre.

A gyakorlat a minőségfejlesztés kiemelt értékelési eleme is, mivel az egyéni összefüggő gyakorlat értékelési folyamatai, rendszere egyúttal folyamatosan adatokat, információkat biztosít a tanárképzési program eredményességének elemzéséhez, reflexiójához, javításához is. E minőségfejlesztési keretben válik meghatározóvá nemcsak a hallgatók szakmai fejlődésének eredményessége, hanem az oktatók, mentorok értékelő szerepének, a felsőoktatási és a gyakorlat helyszínül szolgáló közoktatási intézmény támogató, értékelő, együttműködő feladatainak elemzése, elégedettségi mutatói.

AZ ÉRTÉKELÉS FOLYAMATA, SZEREPLŐI

A szakmai fejlődést támogató fejlesztő értékelés lényege a rendszeres, a fejlődés-tanulás egész folyamatát kísérő értékelés. Ebből következik, hogy az összefüggő gyakorlat értékelési folyamatának szervesen kell építeni a jelölt korábbi tanulási tapasztalataira, fejlődésére; illetve az összefüggő gyakorlat során is rendszeresen, valamint formálisan is több kiemelt ponton történik visszajelzés.

Annak érdekében, hogy az összefüggő gyakorlat tervezésekor a **korábbi tanulási tapasztalatokat** figyelembe lehessen venni, a jelöltnek a képzés során készített munkaportfólióját vagy e-portfólióját meg kell osztania mentorával, illetve a pedagógiai, pszichológiai kísérő szeminárium oktatójával.

Az összefüggő gyakorlat értékelésében a **rendszeres visszajelzések** a következő szinteken jelenhetnek meg:

- A jelölt munkájára vonatkozó rendszeres – napi, heti szintű – **reflektív megbeszélések**. Ezek szóbeli egyeztetések, de a jelöltnek feljegyzéseket kell erről készítenie. A reflektív megbeszélésekbe a mentoron túl bekapcsolódhatnak a hallgatótársak, az iskola tanárai, vezetője, a képző intézmény oktatója.

Az összefüggő gyakorlatnak vannak kitüntetett, **előre tervezett értékelési, visszajelzési pontjai** is.

- Ennek egyik típusát maga a jelölt tervezheti meg a tevékenységtervében vagy a fejlődési tervében. A jelölt szakmai céljai, a tervezett tanári tevékenységeinek alapján előre megtervezi, hogy mikor, milyen alkalmak, tevékenységek kapcsán milyen szereplők (pl. mentor, más tanár, képző intézet oktatója, diákok) visszajelzését kéri. A visszajelzés kéréséről a terv készítésekor szükséges tájékoztatni az érintett felet vagy képviselőit.
- A **gyakorlat egészének értékelését** a gyakorlat végén a mentor végzi az értékelési területek, szempontok alapján és az egész egyéves gyakorlat céljainak, tevékenységeinek figyelembe vételével. A mentor értékelésében épít a jelölt önértékelésére, a támogatók (a képzőhely oktatója, hallgatótársak, más tanárok) és diákok visszajelzéseire is. Az értékelés írásbeli szöveges és ötfokú gyakorlati jeggyel is zárul.
- Az összefüggő gyakorlat időtartamának felénél (a két félév között) ha mód van rá konzultáció történik az egyetemi képző, a mentortanár és a hallgató részvételével.

Az értékelés folyamatában **résztevő személyek** minél sokszínűbb, szélesebb körű bevonása javasolt. A mentor kötelező támogató, visszajelző szerepe mellett a jelöltnek szükséges megtervezni, hogy a képzőhely oktatójának, a hallgatótársaknak, valamint az iskola más tanárainak visszajelzésére kb. mikor és milyen tevékenységek, feladatok kapcsán számít. A jelölt tehát maga alakíthatja ki a mentortanára támogatásával, beleegyezésével, hogy milyen szereplőt mikor és mihez kötötten von be az értékelésbe. Ugyanakkor az összefüggő gyakorlat során valamikor kötelező a 1. képzőhely oktatójának, 2. az iskola más tanárának és 3. legalább egy hallgatótárs 4) a tanított diákok visszajelzésének kikérése. A visszajelzést ajánlott írásban kérni, amennyiben nincs rá lehetőség, a jelöltnek szükséges dokumentálnia.

Az egyéni összefüggő gyakorlat során a hallgató **munkaportfóliót épít**, melynek részei:

- első félévben:
 - fejlődési terv az első félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is
 - diákok megismerés irányuló terv és elemzés készítése
 - tanítás tervek (tématerv, óraterv stb) összesen heti 4–10 órában az egyéni terv szerint, s azok reflexiói, a megbeszélések tapasztalatai
 - hospitálások és azok tapasztalatainak rögzítése szakos és nem szakos órákon
 - tanórán kívüli tevékenység tervek és azok reflektálása
- második félévben:

- fejlődési terv készítése az második félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is
- az intézménybe járó diákok vagy csoportjaik megismerésére alapozott egyéni- vagy csoportos fejlesztési terv készítése és a megvalósítás elemzése
- tanítás tervek (tématerv, óraterv stb) összesen heti 4–10 órában az egyéni terv szerint, s azok reflexiói, a megbeszélések tapasztalatai
- hospitálás és azok tapasztalatának rögzítése szakos én nem szakos órákon
- tanórán kívüli tevékenység terv(ek) elkészítése és reflektálása
- osztályfőnöki tevékenység reflektív elemzése
- a családdal, kollégákkal, vagy bármely más szakemberrel való együttműködés reflektív elemzése

A gyakorlat második félévében felkészül a képzőintézmény által meghatározott képzést **záró értékelési portfólió** elkészítésre, melyben mentora is támogatja.

AZ ÉRTÉKELÉS TERÜLETEI, SZEMPONTJAI

Az értékelés területei a tanári kompetenciák és a szakmai fejlődés lehetőségei alapján összeállított tevékenységterületekre épülnek. Ez alapján a következő területek azonosíthatók:

- Saját pedagógusszerep értelmezése a gyakorlólóhelyként szolgáló iskolai kontextusban
- A szakmai fejlődés tervezése
- A szakmai tevékenységek sokszínűsége, megalapozottsága
- A tervezett tevékenységek, a szakmai fejlődés dokumentálása, a tapasztaltak, visszajelzések elemzése
- A gyakorlat tervezett tevékenységeinek/ a fejlődési terv céljainak, megvalósulásának értékelése

Az összefüggő gyakorlat mindkét féléve során ugyanazok az értékelési területek jelennek meg. Az első és második félév különbségei a tervezés és megvalósítás komplexitásában, az értékelési szempontok összetettségében, mélységében, valamint az egyes területek értékelésben betöltött arányaiban, hangsúlyaiban ragadhatók meg.

	Első félév	Második félév
Értékelési terület	Fő értékelési szempontok, elemek	Fő értékelési szempontok, elemek
Saját pedagógusszerep értelmezése a gyakorlólóhelyként szolgáló iskolai kontextusban	• A jelölt tudatosan értelmezi, artikulálja a tanári szereppel, szakmával kapcsolatos elgondolásait • A jelölt képes többféle forrás alapján megalapozottan értelmezni az iskola és mentora szakmai elvárásait	• A jelölt együttműködik, részfeladatokért támogatás mellett felelősséget vállal szakmai közösségekben, kapcsolattartási formákban, fejlesztésekben, vizsgálatokban (pl. munkaközösségi munkában, szülőkkkel való kapcsolattartásban, pályázati munkában, kompetenciamérés eredményeinek elemzésében)

A szakmai fejlődés tervezése	• A fejlődési terv a mentorral egyeztetett, a terv esetleges módosításai dokumentáltak • A fejlődési terv bizonyítottan épít a jelölt korábbi képzési tapasztalataira, fejlődésére • A fejlődési terv tartalmaz szakmai fejlődési célokat, melyek több tanári kompetenciaterületre fókuszálnak, a célok reálisak és személyesek • A tanári tevékenységek terve időben átgondolt, tervezett a támogatásuk és a dokumentálási lehetőségük	• A fejlődési terv a mentorral egyeztetett, lehetőség szerint további egy érintett visszajelzését tartalmazza (pl. gyakorló hely tanára, vezetője, képző intézmény oktatója), a terv esetleges módosításai dokumentáltak • A fejlődési terv bizonyítottan épít az első félévi gyakorlat terveire, eredményeire, fejlesztendő területeire • A fejlődési tervben megfogalmazott személyes szakmai célok számba veszik az összes tanári kompetenciaterületet • A személyes szakmai fejlődési célok prioritásai indokoltak • A célokhoz megfelelően kapcsolódnak a tervezett tevékenységek, a támogatás, visszajelzési alkalmak és a dokumentálási lehetőségek
A szakmai tevékenységek sokszínűsége, megalapozottsága	• A tanórákon a diákok aktivitását, kompetenciafejlődését, a tantárgyi tartalom megértését elősegítő tervezési, tanulástámogatási, értékelési kompetenciák bizonyítása • A tanítási tevékenység tervezésének, megvalósításának, értékelésének összhangja, ciklikussága (mindkét szaktárgy esetében) • Többféle, a jelölt szakmai fejlődéséhez hozzájáruló tanórán kívüli, intézmény egészét érintő tervezési, megvalósítási, értékelési tevékenységekben való részvétel tudatossága, felelősségvállalása	• A gyerekek csoportos és egyéni igényeire figyelő tervezési, tanulástámogatási és értékelési kompetenciák bizonyítása • A tanítási, tanórán kívüli tevékenységek tervezésének, megvalósításának, értékelésének összhangja, ciklikussága • A tanítási, tanórán kívüli tevékenységek tervezéséhez megalapozott adatok gyűjtése (pl. egyéni, csoportfejlesztéshez, osztálytermi vizsgálat, elégedettség vizsgálat), a megismerés, vizsgálat eredményeinek szakszerű elemzése
A tervezett tevékenységek, a szakmai fejlődés dokumentálása, a tapasztaltak, visszajelzések elemzése	• A megtartott tanórák reflexiójának dokumentáltsága, rendszeressége • A mentor, hallgatótársak, tanárok, a képzőhely oktatóinak, diákok stb. visszajelzésének dokumentálása, értelmezése	• A megtartott tanórák, tanórán kívüli tevékenységek reflexiójának dokumentáltsága, rendszeressége • A mentor, hallgatótársak, tanárok, a képzőhely oktatóinak, diákok stb. visszajelzésének dokumentálása, értelmezése

A gyakorlat tervezett tevékenységeinek/ a fejlődési terv céljainak, megvalósulásának értékelése	• A személyes szakmai célok érdekében végzett tevékenységek szakszerű elemzése • A személyes szakmai célok megvalósulásának árnyalt, szakszerű értékelése • A visszajelzések beépítése, értelmezése az értékelésben	• A személyes szakmai célok, a fejlesztendő tanári kompetenciák érdekében végzett tevékenységek szakszerű elemzése • A személyes szakmai célok megvalósulásának, a tanári kompetenciaterületeken elért fejlődés árnyalt, szakszerű értékelése • A visszajelzések beépítése, értelmezése az értékelésben • A diploma megszerzése utáni szakmai fejlődés célkitűzéseinek kijelölésének szakszerűsége
--	---	---

Mivel az értékelés szempontjaiban a jelölt szakmai fejlődése, személyes szakmai célkitűzései hangsúlyosak ezért az egyéni összefüggő gyakorlat tervezése, tevékenységei és értékelése is egyedi, sajátos utakon haladhat, éppen ezért nehéz meghatározni előzetes teljesítmény-, illetve kompetenciaszinteket. Az összefüggő gyakorlat első és második félév végi minősítő funkciója miatt ugyanakkor elengedhetetlen annak meghatározása, hogy mi nem jelenti a minimum tanulási eredmények, kompetenciaszint elérését sem. Az alábbi táblázatban foglaljuk össze az egyes értékelési területekhez kötődően az elérendő tanulási eredmények minimuma alatti szintet. Fontos, hogy már egyetlen értékelési terület sikertelen teljesítése is magával vonja az egész összefüggő gyakorlat sikertelenségét. A sikertelen teljesítés szempontjai az első és második félévben is ugyanúgy alakulnak.

Az értékelési terület	Az összefüggő gyakorlat teljesítésének sikertelensége, a tanári kompetenciák, tanulási eredmények minimum alatti szintje
Saját pedagógusszerep értelmezése a gyakorlóhelyként szolgáló iskolai kontextusban	• Munkájában megbízhatatlan: • órákat folyamatosan nem tart meg • óráira, feladataira nem készül, nem tervez
A szakmai fejlődés tervezése	• A jelöltnek nincs saját, mentorral egyeztetett tevékenységterve/fejlődési terve.

A szakmai tevékenységek sokszínűsége, megalapozottsága	• A jelölt alapvető szaktárgyi kérdésekben tájékozatlan: • saját, oktatott tárgyaival kapcsolatban elemi tévedései vannak • rendszeresen helytelen, pontatlan magyarázatokba bocsátkozik • A jelölt diszkriminatív valamely gyermekkel vagy gyermekcsoporttal: • tudatosan, vagy figyelmetlenség, vagy előzetes felkészülés hiánya miatt kizár egy gyermeket vagy gyermekcsoportot a kommunikációs folyamatokból • tudatosan, vagy nem tudatosan, folyamatosan negatív, kirekesztő módon reagál egy gyermekre vagy gyermekcsoportra, • következetesen negatív visszajelzéseket ad egy gyermeknek vagy gyermekcsoportnak • tudatosan, vagy figyelmetlenség, vagy előzetes felkészülés hiánya miatt kirekeszt gyermeket vagy gyermekcsoportot a feladatokban való részvételből • A jelölt nem képes konstruktív kommunikációs helyzetek teremtésére a diákokkal: • nem kezdeményez kommunikációs helyzeteket a diákokkal • folyamatosan elkerüli a szemkontaktust a tanulókkal • a tanulókkal dialógus kialakítására kevésbé képes: • a tanulók kérdéseit nem tudja értelmezni, illetve nem képes adekvátan reagálni rájuk • Személyiségének diszharmonikus, a tevékenységekben is megmutatkozó vonásai vannak, melyek a környezetében (tanulók, kollégák körében) jelentős zavarodottságot, nyugtalanságot keltenek.
A tervezett tevékenységek, a szakmai fejlődés dokumentálása, a tapasztaltak, visszajelzések elemzése	• A tanári kompetenciáit bizonyító tevékenységeiről nincsenek dokumentumai, produktumai. • A mentor visszajelzéseivel szemben rendszeresen elutasító, a támogatók visszajelzéseit nem veszi tudomásul, nem reagál rájuk.
A gyakorlat tervezett tevékenységeinek/ a fejlődési terv céljainak, megvalósulásának értékelése	• A jelölt reflexióiban nem képes túllépni a közvetlenül megfigyelhető történéseken és absztraháltan megfogalmazni az elemzés tanulságait.

Az összefüggő gyakorlat első és második félévének kb. feléig szükséges elindítani egy formális visszajelzési alkalmat, amennyiben a mentor vagy a jelölt úgy érzékeli, hogy az összefüggő gyakorlat elvégzése kerülhet veszélybe, a gyakorlat során valamelyik értékelési területen súlyos hiányosságok, problémák merülnek fel, a jelölt fejlődése megreked, elakad. Az értékelés folyamatába ekkor bevonásra kerül a képzőhely oktatója is. Az oktató lehetőség szerint részt vesz a jelölt egymást követő négy-öt óráján, vagy egyéb tevékenységeiben. A mentor és a képzőhely oktatója ekkor közösen értékeli a jelölt munkáját az értékelési szempontok mentén, a tanári kompetenciák és személyes szakmai célok alapján. Amennyiben a helyzetet hasonlóan ítélik meg, úgy a hallgatót erről tájékoztatják, és kísérletet tesznek egy, a fejlődést segítő, fókuszáltabb támogatásra (pl. további kurzusok felvételének javaslata, kiegészítő

fejlesztő tevékenységek, támogatások). A gyakorlat zárásával összegzik a tapasztaltakat és az értékelési területek további hiányosságai esetében a gyakorlat sikertelennek minősíthető.

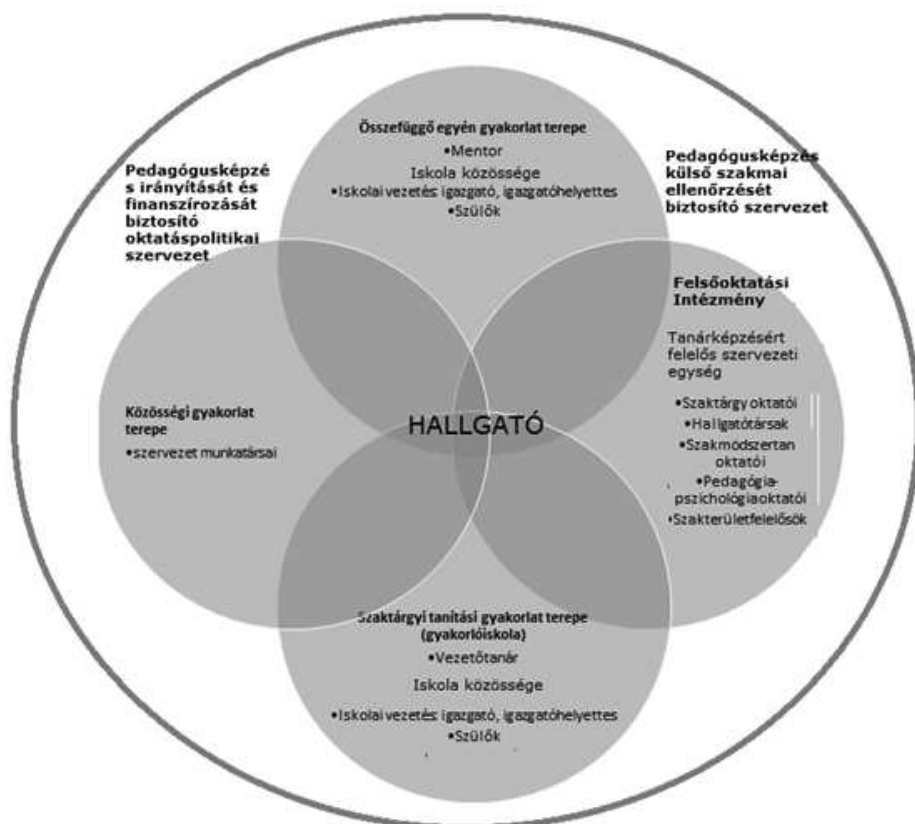
Az összefüggő gyakorlat **sikertelen teljesítése** esetén **egy alkalommal van mód a gyakorlat megismétlésére**. A második sikertelen gyakorlat után a jelölt eltanácsolásra kerül. Amennyiben az elakadás a hallgató és a mentor együttműködésének nehézségeiből fakad, úgy a konstruktív megoldásra törekvés mellett közösen átgondolhatják egy esetleges váltás lehetőségét is.

A HALLGATÓ TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSA A GYAKORLAT SORÁN

A tanárjelölt **megbízott mentortanár** és annak szakmai közössége, iskolája, **folyamatos szakmai támogatása mellett végzi szakmai gyakorlatát**. Emellett a **gyakorlatot mind szakmódszertani, mind pedagógiai-pszichológiai kísérő szemináriumok támogatják**. A kísérő szemináriumok átfogó célja, hogy a gyakorlati tapasztalatok reflektálása, elmélyítése, gazdagítása által hozzájáruljanak a saját pedagógusszerep, szaktanári szerep definiálásához, ennek folyamatát segítsék; továbbá konkrét támogatást nyújtsanak az aktuálisan megélt, nehézséget okozó pedagógiai, módszertani helyzetek több szempontú elemzésében, alternatív megoldási módok kidolgozásában, a személyes, szakmai tevékenység strukturált átgondolásában, megtervezésében és reflektálásában. Fontos cél a hallgatók figyelmét ráirányítani a képzés elején feltárt nézeteik gazdagodására, alakulására, és hogy ezek reflektálása mellett képesek legyenek megfogalmazni a pedagógusi munka során megtapasztalt erősségeiket és a további fejlődési lehetőségeket, irányokat, célokat. Felkészítenek az egyéni fejlődési terv elkészítésére.

2.4. A gyakorlat szereplői és tevékenységeik

Mint az eddigiekből kitűnik, a képzés során a gyakorlatokat olyan kulcselemeknek tekintjük, melyek alapvetően meghatározzák a képzés eredményességét. Mivel a képzés szinte minden szereplőjét érintő elemekről van szó, ezért elengedhetetlen, hogy az egyes szereplők között hatékony, a feladatok és kötelességek világos meghatározásán alapuló munkamegosztás jöjjön létre. Ennek áttekintéséhez a következőkben összegezzük, mi a feladata az egyes szereplőknek a gyakorlatok során (4. ábra):



4. ábra: Az egyes szereplők feladatai az egyes gyakorlatok során:

2.4.1. Pedagógusképzés irányítását és finanszírozását biztosító oktatáspolitikai szervezet (NEFMI)²⁰

- Erőforrásokat biztosít a felsőoktatási intézmény és a gyakorlólhely számára a gyakorlatokhoz.
- Az oktatáspolitikai döntések során figyelembe veszi a gyakorlatok rendszerét.
- Az országos fejlesztések során törekszik a képzés gyakorlati rendszerét folyamatosan monitorozó és megújító törekvések támogatására.

²⁰ Ebben a pontban az általános elvárások kerültek megfogalmazásra. Jelen ajánláshoz külön dokumentumban csatolunk két részletes ajánlást az oktatáspolitikai szereplők számára. Ez az ajánlás részletesen reagál az osztatlan tanárképzés jelen helyzetére.

2.4.2. Pedagógusképzés külső szakmai ellenőrzését biztosító szervezet (MAB)

- Akkreditálja a tanárképző intézményeket.
- Az akkreditációs folyamat részeként a gyakorlat helyszínéül szolgáló iskolákban látogatásokat tehet, az iskola életének szereplőivel beszélgetéseket *folytathat*.

2.4.3. Felsőoktatási Intézmény

A TANÁRKÉPZÉSÉRT FELELŐS SZERVEZETI EGYSÉG (TANÁRKÉPZŐ KÖZPONT):

- A gyakorlat szervezeti kereteit, szervezését, a folyamatok követését, felügyeletét és értékelését biztosítja.
- A gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményekkel folyamatosan kapcsolatot tart.
- A pedagógusképző intézmény oktatóinak javaslatai alapján felkéri a vezetőtanárokat és mentorokat.
- Tájékoztatást nyújt a gyakorlatokban érintett összes szereplő számára a gyakorlatok folyamatáról, szervezéséről, szabályozásáról, ehhez nyilvános felületet működtet, tájékoztató anyagokat készít és tájékoztató rendezvényeket szervez.
- Megszervezi a gyakorlatok minőségfejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységeket, elemzi és értékeli az eredményeket, visszajelzést ad az érintett intézmények és szereplők számára, követi az eredmények alapján történő fejlesztési folyamatokat.

SZAKTERÜLET FELELŐSÖK, SZAKFELELŐSÖK

- A Tanárképző Központtal együttműködve részt vesz a gyakorlatok szervezeti kereteinek, szervezésének, a folyamatok követésének és értékelésének kidolgozásában.
- A Tanárképző Központtal együttműködve részt vesz a képzési program egésze és ezen belül kiemelten a gyakorlatok minőségére vonatkozó eredmények értékelésében, az eredmények alapján fejlesztési folyamatokat szervez.

FELSŐOKTATÁSI INTÉZMÉNY KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT SZERVEZÉSÉVEL MEGBÍZOTT OKTATÓJA

- Közösségi gyakorlatra felkészítő előadást tart a gyakorlatra jelentkező hallgatóknak, melynek során tájékoztatja a hallgatókat a gyakorlat céljáról, a gyakorlat során végzendő feladatokról, a gyakorlat etikai vonatkozásairól.
- A hallgatók által önállóan választott gyakorlati terep alkalmasságát megítéli a gyakorlati terepre vonatkozó kritériumok mentén.
- Konzultációs lehetőséget biztosít a hallgatóknak a gyakorlat során esetlegesen felmerülő problémák megbeszélésére.
- A gyakorlat dokumentációja alapján értékeli a gyakorlatot.

SZAKMÓDSZERTANI TÁRGYAK OKTATÓI

- A szaktárgyi tanítási gyakorlathoz és az összefüggő egyéni gyakorlathoz kapcsolódó szaktárgyi gyakorlatkísérő szemináriumon támogatja a hallgató gyakorlat folyamatában történő tanulását.
- Hallgatók gyakorlatokon végzett munkáját nyomon követi, órákat látogat.
- Részt vesz a felsőoktatási intézmény képviselőjében a bemutató órán, ennek során támogatja a hallgató reflexióját, részt vesz a hallgató munkájának formatív értékelésében.
- Javaslatot tesz vezetőtanárok és gyakorlati terepek bevonására a gyakorlatokba.
- Szakmai támogatást nyújt a gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményben folyó kutatási, fejlesztési folyamatok során.
- Részt vesz a vezetőtanárok és mentorok gyakorlatra történő felkészítéséhez kapcsolódó fejlesztésekben, képzésekben.
- Részt vesz a képzési program egésze és ezen belül kiemelten a gyakorlatok minőségfejlesztési folyamataiban.
- Kapcsolatot tart a diszciplináris képzést folytató oktatókkal, melynek során támogatja azokat a tanárképzés nézőpontjából megfogalmazódó szempontok átgondolásban.
- Támogatja a szakzáró értékelési portfólió elkészítését.

PEDAGÓGIAI – PSZICHOLÓGIAI TÁRGYAK OKTATÓI

- Az összefüggő egyéni gyakorlathoz kapcsolódó gyakorlatkísérő szemináriumon támogatja a hallgató gyakorlat folyamatában történő tanulását.
- Hallgatók összefüggő egyéni gyakorlaton végzett munkáját nyomon követi, órákat látogat.
- Szakmai támogatást nyújt a gyakorlatok helyszínéül szolgáló intézményben folyó kutatási, fejlesztési folyamatok során.
- Javaslatot tesz vezetőtanárok és gyakorlati terepek bevonására a gyakorlatokba.
- Részt vesz a vezetőtanárok és mentorok gyakorlatra történő felkészítéséhez kapcsolódó fejlesztésekben, képzésekben.
- Részt vesz a képzési program egésze és ezen belül kiemelten a gyakorlatok minőségfejlesztési folyamataiban.
- Támogatja a szakzáró értékelési portfólió elkészítését, majd értékeli az.

2.4.4. Hallgató

KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT

- Részt vesz a közösségi gyakorlatra felkészítő előadáson, tanulmányozza a közösségi gyakorlathoz kapcsolódó segédanyagot, elfogadja annak etikai szabályait.
- Szervezetet választ a felsőoktatási intézmény tanárképző központja által működtetett közösségi gyakorlati adatbázisából vagy saját maga gyakorlóléhelyet keres.
- Amennyiben saját maga keres gyakorlóléhelyet, a tervezett helyszínt egyeztetni a gyakorlatért felelős oktatóval, annak beleegyezését követően felveszi a kapcsolatot a gyakorlat helyszínénél szolgáló szervezettel és befogadó nyilatkozatot kér a szervezet vezetőjétől.
- A gyakorlat megkezdése előtt egyéni fejlődési és tanulási tervet készít, a szervezet gyakorlatért felelős munkatársával egyeztetve.
- 12–20 órában az egyéni fejlődési és tanulási tervben egyeztetett területen és formában tevékenységeket végez.
- A gyakorlat eseményeit folyamatosan naplózza.
- Írásban reflektál a gyakorlatra.
- Értékeli a gyakorlatot a képzési program minőségbiztosítása keretében a gyakorlati adatbázist működtető Tanárképző Központ számára.

SZAKTÁRGYI TANÍTÁSI GYAKORLAT

- Megismerkedik a gyakorlati terepül szolgáló iskolával, az iskolai működés fő elemeivel, az iskola által az adott szaktárgyhoz kapcsolódó tevékenységekhez nyújtott támogatásokkal és az intézmény szabályaival, az intézményben meghatározott szabályokat betartja.
- A gyakorlat elején a vezetőtanárral konzultálva fejlődési tervet, s ennek részeként egyéni tanítási ütemtervet készít.
- A vezetőtanár, az intézmény többi tanára és hallgatótársai által vezetett órákon megfigyeléseket végez, erről hospitálási naplót készít.
- A vezetőtanárral és/vagy hallgatótárs(ai)val közösen órarészlet tervét, óratervet, tematikus tervet készít.
- A vezetőtanárral és/vagy hallgatótárs(ai)val közösen órarészleteket, majd teljes tanórát tart.
- Önállóan (vezetőtanár vagy hallgatótárs által megfigyelve) legalább 15 órát tart, ennek megtervezése és az órára történő felkészülés a vezetőtanár és/vagy hallgatótársai támogatásával vagy egyénileg történik.
- Saját tevékenységének eredményességére vonatkozóan vizsgálatot, adatgyűjtést végez.
- A gyakorlat során reflektív naplót vezet.

- A vezetőtanárral és hallgatótársaival reflektív megbeszéléseken vesz részt, ezekről a reflektív naplóban feljegyzéseket készít.
- Bemutató órát tart
- A gyakorlat során készült dokumentumokból válogatást helyez el a portfólióban.
- Részt vesz a gyakorlathoz kapcsolódó felsőoktatási intézmény által szervezett szakmai gyakorlatkísérő szemináriumon.

ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI SZAKMAI GYAKORLAT

- első félév:
 - Megismerkedik a gyakorlati terepül szolgáló iskolával, az iskolai működési rendjével, dokumentumaival, az intézmény szabályaival, az intézményben meghatározott szabályokat betartja.
 - Mélyrehatóan, a mentor támogatását igénybe véve megismeri az általa tanított tanulócsoportot.
 - Fejlesztési tervet készít az első félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is.
 - Heti 4–10 órában tanít, melyhez elkészíti a megfelelő tervezési dokumentumokat.
 - A mentor és az iskola más kollégái óráin hospitál, megfigyeléseket végez.
 - Bekapcsolódik az iskolai tanórán kívüli tevékenységekbe.
 - Saját tevékenységének eredményességére vonatkozóan vizsgálatot, adatgyűjtést végez.
 - A mentorral és lehetőség esetén hallgatótársaival reflektív megbeszéléseken vesz részt, s ezeket dokumentálja.
 - A gyakorlat során készült dokumentumokat a portfólióban rögzíti.
 - Megismerkedik az iskolához kapcsolódó helyi közösséggel, családokkal.
 - Megismeri az iskolán belüli és az iskola munkáját támogató szakmai közösségek munkáját, az iskolai szakmai közösségek munkájába lehetőség szerint bekapcsolódik.
 - Részt vesz a felsőoktatási intézmény által szervezett gyakorlatkísérő szemináriumon.
- második félév:
 - Fejlesztési tervet készít az első félévre, melynek része egy a félévre vonatkozó tevékenységterv is.
 - Az intézménybe járó diákok vagy csoportjaik megismerésére alapozott egyéni- vagy csoportos fejlesztési tervet készít és a megvalósítást elemzi.
 - Heti 4–10 órában tanít, melyhez elkészíti a megfelelő tervezési dokumentumokat.
 - A mentor és az iskola más kollégái óráin hospitál, megfigyeléseket végez.
 - Bekapcsolódik az iskolai tanórán kívüli tevékenységekbe.
 - Saját tevékenységének eredményességére vonatkozóan vizsgálatot, adatgyűjtést végez.

- A mentorral és lehetőség esetén hallgatótársaival reflektív megbeszéléseken vesz részt, s ezeket dokumentálja.
- A mentor osztályfőnöki tevékenységét támogatja, bekapcsolódik, s arról reflektív elemzést készít.
- A gyakorlat során készült dokumentumokat a portfólióban rögzíti.
- A családdal, kollégákkal, vagy bármely más szakemberrel való együttműködést folytat és arról reflektív elemzését készít.
- Összeállítja szakzáró értékelési portfólióját.
- Részt vesz a felsőoktatási intézmény által szervezett gyakorlatkísérő szemináriumon.

2.4.5. Gyakorlati helyszínek és azok szereplői

KÖZÖSSÉGI GYAKORLATI TEREPI SZEREPLŐI

KÖZÖSSÉGI GYAKORLATI TEREPI SZOLGÁLÓ SZERVEZET A GYAKORLATI TÁMOGATÁSÁVAL

MEGBÍZOTT MUNKATÁRSA:

- Egyeztet a hallgatóval a gyakorlat során tervezett tevékenységeket a fejlődési és tanulási tervben.
- Támogatja a hallgató bevonódását a szervezet életébe és munkájába.
- Segíti a hallgatót a gyakorlat során szerzett tapasztalatok értelmezésében, támogatja a hallgató reflexióját.
- Részt vesz a pedagógusképző intézmény közösségi gyakorlathoz kapcsolódó minőségfejlesztési folyamataiban.

SZAKTÁRGYI TANÍTÁSI GYAKORLATI HELYSZÍNE (GYAKORLÓISKOLA) SZEREPLŐI

VEZETŐTANÁR:

- Egyeztet a hallgatóval/hallgatókkal a gyakorlat formai kereteit, tartalmát.
- Segíti a hallgatót/hallgatókat az iskolai élet egészének megismerésében, tájékoztatást nyújt számára az iskola egészével kapcsolatban, támogatja a kapcsolatok felvételében és az iskola életébe történő bekapcsolódásban.
- Támogatja a hallgatót/hallgatókat a fejlődési terv és az annak részét képező tanítási ütemterv elkészítésében, a hallgatóval /hallgatókkal egyeztetve, a tanulócsoport érdekeit szem előtt tartva kiválasztja a hallgató(k) által tanítandó tantervi részeket.
- Ismerteti a hallgatóval/hallgatókkal a szaktárgyi munka jellemzőit, a tantárgyi programot, a szakmai munkaközösség munkáját, megismerteti a tanulócsoportokkal, tájé-

koztatja a hallgatót/hallgatókat a tanulócsoporthal folytatott munka sajátosságairól, a tanulók tanulással kapcsolatos jellemzőiről.

- A hallgatóval/hallgatók csoportjával közösen órarészlet tervét, óratervet, tematikus tervet készít.
- A hallgató(k) számára biztosítja az általa vezetett tanórán belül órarészletek megtervezését és megvalósítását.
- A hallgató(k) által végzett önálló tevékenységek során megfigyeléseket végez, e megfigyelések alapján konstruktív visszajelzéseket ad a hallgató számára.
- Az önálló tevékenységre történő felkészülés és a megvalósítás során a hallgatót/hallgatókat támogatja.
- Az egyes tevékenységeket követően reflektív megbeszéléseket folytat a hallgatóval/hallgatókkal, ennek során bátorítja, ösztönzi és támogatja a hallgatót/hallgatókat saját munkájával/munkájukkal kapcsolatos kritikai reflexióra, innovatív eszközök és módszerek alkalmazására, a tanulásközpontú oktatás érvényesítésére, valamint formatív értékelést alkalmazva segíti a hallgató(k) fejlődését.
- Több hallgató közös gyakorlata esetén ösztönzi a hallgatók közti együttműködést, tudásmegosztást.
- Együttműködik a pedagógusképző felsőoktatási intézmény szakmódszertanos és pedagógia-pszichológia szakos oktatóival a gyakorlattal kapcsolatos kérdésekben.
- A hallgató(k) gyakorlata során tapasztalt súlyos problémák esetén e problémákat jelzi intézménye vezetője számára.
- A gyakorlat végén a hallgató(k) a teljes folyamat során mutatott teljesítményét figyelembe véve osztályzattal és szövegesen értékeli a hallgatót/hallgatókat a képzési kimeneti követelmények szempontjai alapján.
- Részt vesz az összefüggő egyéni tanítási gyakorlatban gyakorlólóhelyként szolgáló intézmények mentorainak szakmai támogatásában, képzésében.
- Részt vesz a pedagógusképző intézmény képzési programhoz kapcsolódó minőségfejlesztési folyamataiban.

AZ INTÉZMÉNY VEZETŐJE:

- Az iskola működési rendjének, szervezeti kereteinek kialakítása során megteremti a hallgató tanítási gyakorlatához, annak folyamatos szakmai támogatásához szükséges szervezeti kereteket, ennek során teljes iskolára kiterjedő gyakorlat kialakítását ösztönzi.
- A hallgatók számára tájékoztatást nyújt az intézmény működéséről.
- A hallgatók számára konzultációs lehetőséget biztosít az intézményt érintő kérdések, felmerülő problémák megbeszélésére.
- Rendszeresen tájékoztatja a felsőoktatási intézményt a gyakorlattal kapcsolatos eseményekről; a vezetőtanár jelzése alapján a hallgató gyakorlata során tapasztalt

súlyos problémák esetén e problémákat jelzi a felsőoktatási intézmény gyakorlatért felelős oktatója számára.

- Szükség esetén beosztja a hallgatókat a vezetőtanárokhoz.
- Szükség esetén elérhető a hallgató számára támogatás és tanácsadás céljára.

AZ ISKOLA KÖZÖSSÉGE:

- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát.
- Hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához.
- Elfogadja a hallgatók nehézségeit az iskolai gyakorlat során.
- Elismeri, hogy a hallgatók által hozott tudás hozzájárul az iskola fejlesztéséhez.
- Elfogadja azokat a szerepeket és feladatokat, melyet az iskola közössége számára az iskolai gyakorlat jelent.

DIÁK:

- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát az iskola programjában.
- Értékelésével, visszajelzéseivel támogatja a hallgató tanulását.

SZÜLŐ:

- Hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához az intézményben.
- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát az iskola programjában.

Összefüggő egyéni szakmai gyakorlati terep szereplői

MENTOR:

- Egyeztet a hallgatóval/hallgatókkal a gyakorlat formai kereteit, tartalmát.
- Segíti a hallgatót/hallgatókat az iskolai élet egészének megismerésében, tájékoztatást nyújt számára az iskola egészével kapcsolatban, támogatja a kapcsolatok felvételében és az iskola életébe történő bekapcsolódásban.
- Támogatja és segíti a hallgatót az iskola társadalmi és szakmai környezetével kapcsolatok kialakításában.
- Segíti a hallgatót/hallgatókat a tanulócsoportokkal folytatott munka sajátosságai, a tanulók tanulással kapcsolatos jellemző megismerésében.
- A hallgató(k) számára biztosítja az általa vezetett tanórán belül órarészletek megtervezését és megvalósítását.
- Támogatja a hallgatót a tanórák tervezésében, szervezésében, az órákra történő felkészülésben.
- A hallgató(k) által végzett önálló tevékenységek során megfigyeléseket végez, e megfigyelések alapján konstruktív visszajelzéseket ad a hallgató számára.
- Támogatja a hallgatót egyéni fejlődési terve és egyéb dokumentumai elkészítésében.

- Az egyes tevékenységeket követően reflektív megbeszéléseket folytat a hallgatóval/hallgatókkal, ennek során bátorítja, ösztönzi és támogatja a hallgatót/hallgatókat saját munkájával/munkájukkal kapcsolatos kritikai reflexióra, innovatív eszközök és módszerek alkalmazására, a tanulásközpontú oktatás érvényesítésére, valamint formatív értékelést alkalmazva segíti a hallgató(k) fejlődését.
- Több hallgató közös gyakorlata esetén ösztönzi a hallgatók közti együttműködést, tudásmegosztást.
- Együttműködik a pedagógusképző felsőoktatási intézmény szakmódszertanos és pedagógia-pszichológia szakos oktatóival a gyakorlattal kapcsolatos kérdésekben, feladatokban.
- A hallgató(k) gyakorlata során tapasztalt súlyos problémák esetén e problémákat jelzi intézménye vezetője számára.
- A gyakorlat végén a hallgató(k) a teljes folyamat során mutatott teljesítményét figyelembe véve osztályzattal és szóvegesen értékeli a hallgatót/hallgatókat a képzési kimeneti követelmények szempontjai alapján mindkét félénben.
- Részt vesz a pedagógusképző intézmény képzési programhoz kapcsolódó minőségfejlesztési folyamataiban.
- Részt vesz a pedagógusképző intézmény képzési programhoz kapcsolódó minőségfejlesztési folyamataiban.

INTÉZMÉNY VEZETŐJE:

- Az iskola működési rendjének, szervezeti kereteinek kialakítása során megteremti a hallgató tanítási gyakorlatához, annak folyamatos szakmai támogatásához szükséges szervezeti kereteket, ennek során teljes iskolára kiterjedő gyakorlat kialakítását ösztönzi.
- A hallgató számára tájékoztatást nyújt az intézmény működéséről.
- A hallgató számára konzultációs lehetőséget biztosít az intézményt érintő kérdések, felmerülő problémák megbeszélésére.
- Rendszeresen tájékoztatja a felsőoktatási intézményt a gyakorlattal kapcsolatos eseményekről; a mentor jelzése alapján a hallgató gyakorlata során tapasztalt súlyos problémák esetén e problémákat jelzi a felsőoktatási intézmény gyakorlatért felelős oktatója számára.
- Szükség esetén beosztja a hallgatót a mentorhoz.
- Szükség esetén elérhető a hallgató számára támogatás és tanácsadás céljára.

ISKOLAI KÖZÖSSÉG:

- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát.
- Hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához.
- Elfogadja a hallgatók nehézségeit az iskolai gyakorlat során.

- Elismeri, hogy a hallgatók által hozott tudás hozzájárul az iskola fejlesztéséhez.
- Elfogadja azokat a szerepeket és feladatokat, melyet az iskola közössége számára az iskolai gyakorlat jelent.

DIÁK:

- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát az iskola programjában.
- Értékelésével, visszajelzéseivel támogatja a hallgató tanulását.

SZÜLŐ:

- Hozzájárul az iskolai gyakorlat megvalósításához az intézményben.
- Elfogadja az iskolai gyakorlat fontosságát az iskola programjában.

3. Felhasznált irodalom

2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. (http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV)
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM
- A tanári mesterszak iskolai gyakorlatai c. az ELTE Tanárképzési és Tanár-továbbképzési Bizottsága 2009. március 9-én, az ELTE-TTT 2/2009. (III. 9.) határozatával elfogadott szakmai dokumentuma
- Adams, M., Bell, L. A. és Griffin, P. (2007, eds.): *Teaching for diversity and social justice*. Routledge.
- Ball, D. L. és Cohen, D. K. (1996): Reform by the book: What is: Or might be: The role of curriculum materials in teacher learning and instructional reform? *Educational researcher*, 6–14.
- Barakonyi Károly (2009, szerző és szerkesztő): *Bologna Hungaricum*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Biggs, J., Tang, C. (2007): *Teaching for Quality Learning at University*. Open University Press
- Busi Etelka, Tókos Katalin és Prekopa Dóra (2014): Hazai „jó gyakorlatok” a pedagógusképzés gyakorlati elemeinek megújítására. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk): *Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítása*. 72–128.
- Czető Krisztina és Mészáros György (2014): Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása. Budapest. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk):

Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítás. 152–169.

- Czető Krisztina és Kálmán Orsolya (2015): A tanulás-alapú szemlélet alakulása a magyar felsőoktatásban. In: Kopp Erika és Vámos Ágnes (szerk.): *Új tanulástámogató eszközök megjelenése a felsőoktatásban*. OFI, Budapest
- Darling-Hammond, L. (2002). Evaluating Teacher Education. *Issues in Teacher Education*, 11(1), 3–15.
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1–15.
- Engeström, Y. és Sannio, A. (2010): Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, (5), 1–24.
- Falus Iván (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 359–374.
- Halász Gábor (2010): *A tanulás minősége a felsőoktatásban: intézményi és nemzeti szintű folyamatok*. URL: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf. Utolsó letöltés: 2014.04.10.
- Halász Gábor (2009): Tényekre alapozott oktatáspolitikai és oktatásfejlesztés. In: Pusztai Gabriella és Rébay Magdolna (szerk.): *Kié az oktatáskutatás. Tanulmányok Kozma Tamás 70. születésnapjára*. Csokonai Könyvkiadó, Debrecen. 187–191.
- Hunyady György (2010, szerk.) *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben”: a Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai, 2003–2010*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hrubos Ildikó (2011): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*. 347–361.
- Jászné Kajmándi Mónika és Tillmann Mónika (2014): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén – a vezetőtanárok és hallgatók nézőpontja. Budapest. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk.): *Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítás. 134–151.*
- Kálmán Orsolya és Kopp Erika (2014): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. Budapest. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk.): *Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítás. 8–56.*
- Kálmán Orsolya, Horváth László, Kopp Erika, Kovács István Vilmos, Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2015): *Ajánlás a pedagógusképzési programok minőségfejlesztéséhez: a koncepció és bevezetése, működtetése*. Kézirat.
- Kotschy Andrásné (2011, szerk.): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés szttenderdjei*. EKF, Eger.

- Lipton, M. és Oakes, J. (2008): *A tanítással változó világ*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhazsnú Társaság. Elérés forrás http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2070
- Louise Stoll and Karen Seashore Louis (2007, eds.): *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Open University Press.
- Menter, I., Hulme, M., Elliot, D. és Lewin, J. (2010): *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. University Of Glasgow.
- Morrison, C. M. (2013): Teacher identity in the early careerphase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4), 6.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nonaka, I. és Takeuchi, H. (1995): *The knowledge-creating company*. Oxford University Press, New York, Oxford.
- OECD (2011): *Building a High-Quality Teaching Profession*. OECD Publishing, Bruxelles.
- Országos egyeztetés – a megújuló gyakorlatok rendszere és tartalma. <https://tamop412borszagoskoordinacio.wordpress.com/>
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, 4. sz. 3–13.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Szivák Judit (2015): *A mentorálásra alkalmas iskolák, mentorok kiválasztásának szempontjai*. TÁMOP 4.1.2.B.2–13/1–2013–0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT”. Kézirat 7–8.
- Tókos Katalin, Pekopa Dóra és Busi Etelka (2014): Magyarországi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. Kézirat. In: Kopp Erika (szerk): *Szakmai gyakorlat Háttér tanulmányok. Alpillér O/2. A szakmai gyakorlat elindításához szükséges fejlesztések kialakítás*. 57–71.
- Tót Éva (2009): *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek*. CEDEFOP, Luxemburg.
- Vygotsky, L. S. (1978): *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Wenger, E. (2000): *Communities of Practice and Social Learning Systems*. Organization, 7(2), 225–246. <http://doi.org/10.1177/135050840072002>

4. Melléklet

1 SZ. MELLÉKLET: A KÖZÖSSÉGI GYAKORLAT ÉRTÉKELÉSÉNEK JAVASOLT ESZKÖZE

Közösségi pedagógiai gyakorlat Értékelési lap					
A hallgató neve:		Neptun kód:			
Fogadó szervezet:		Félév:			
Tevékenységek:					
Az egyéni fejlődési- és tanulási terv		Pontszám		Százalék	
Az előzetes tapasztalatok és tudáselemek megjelenítése, a pedagógiai tevékenységhez illeszkedése és tudatossága		2		10%	
a személyes kompetenciák megjelenítése túllép személyiségbeli tényezőkön és a szakmai tevékenység és tudásrendszer elemeit is megjeleníti		4			
a szakmai célok részletessége és árnyaltsága		4			
Napló				40%	
a gyakorlati alkalmak pontos dokumentálása		5			
a gyakorlati óraszámok aránya		5			
a tevékenységek informatív leírása, részletessége, a pedagógiai tevékenység megjelenése		5			
az egyes alkalmakra vonatkozó reflexiók árnyaltsága, a történések lineáris megjelenítésén túl megjelenő minőségi szakmai reflexió		20			
összbenyomás (rendezettség, olvashatóság, hitelesség)		5			
Záró reflexió				50%	
tudatos visszacsatolás a gyakorlat elején kitűzött célokhoz		5			
a tevékenység elemzésének mélysége (kihívások, sikerek, gondolkodási folyamatok megjelenítése)		20			
tudatos szakmai elemzés		10			
szakmai nyelvhasználat, nyelvi megformáltság		10			
összbenyomás (rendezettség, olvashatóság, hitelesség)		5			
Egyéb szöveges értékelés:					
Összesen		100		100%	

Értékelési határok:

0-60%: nem felelt meg

61-80%: megfelelt

80-100%: kiválóan megfelelt

Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához

Strukturális javaslatok	283
A tanulási eredmények szerepére vonatkozó javaslatok	284
A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok	285
Szemponatok egy új gyakorlati struktúra kialakításához	285

Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához

Az alábbi javaslatok a jelenlegi, hazai képzési gyakorlatra reagálnak, ugyanakkor mind az osztott, mind az osztatlan képzés esetében átgondolásra érdemesek, vagyis rendszer szintű problémákra utalnak. A javaslatok fókuszában a gyakorlatok rendszere áll, ugyanakkor mindezen tényezők visszahatnak a képzés egészére.

Az alábbiakban először az országos egyeztetés alapján meghatározott javaslatokat foglalmazzuk meg. A javaslatokat szükség esetén rövid értelmezéssel láttuk el. Ezt követően javaslatot teszünk a gyakorlati rendszer átalakításnak szempontjaira.

Strukturális javaslatok

- 4. Az iskolai gyakorlatok szabályozása a jelenlegi magyarországi pedagógusképzésben az elméleti tárgyakat követő gyakorlat irányába befolyásolja a képzést. Javasoljuk a gyakorlatok szabályozási kereteinek átalakítását úgy, hogy az a képzés teljes spektrumában lehetővé tegye a különböző gyakorlati formák megjelenését tekintetel a pályaorientációs szempontokra.*

Háttér: A fent leírt tanulásra irányuló kutatások eredményei alapján meghatározó a felsőoktatási- és szűkebben a tanárképzési képzési programokban a tanulásközpontú programfejlesztés irányába történő elmozdulása (Conway és mtsai, 2009; Kopp, 2013). Ennek hatására az elméleti és gyakorlati tárgyak viszonyában meghatározó az egyes képzési egységek közti kapcsolat tudatos tervezésének fontossága, az elméleti és gyakorlati tárgyak közti összekapcsolódás kiépítése, a gyakorlat képzés egészére való kiterjesztése, mely a hatékony tanulás alapvető feltétele¹. A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is rámutattak, hogy a képzés eredményességét meghatározóan befolyásolja (Darling-Hammond, 2006) többek közt a **széleskörű és támogatott gyakorlatok rendszere**, melyek együtt járnak olyan kurzusokkal, amelyek segítenek az elmélet és gyakorlat összekapcsolásában.

¹ Pl. Korhagen Realisztikus Tanulás Modell: a modell a „tapasztalat – reflexió és elmélet – kipróbálás” rendszerébe szervezi a teljes képzést. (Korthagen, 2010); Three Amigos Modell: clinical work típusú gyakorlatra épülő, hátrányos helyzetű diákokkal oktatására felkészítő kísérleti projekt (Smith, Cuthrell, Strapleton, Covington és Brinkley, 2013)

Az osztatlan képzés esetén a fent leírtak értelmében pozitívumnak látjuk a képzés végén megjelenő gyakorlatot és az azt támogató módszertani, valamint pedagógiai – pszichológiai órákat, de ezek csupán a képzés záró szakaszára fókuszálnak.

5. *Ehhez kapcsolódóan javasoljuk a képzés elején a **pályaorientációt segítő gyakorlatok** szabályozási kereteinek megteremtését, ezzel elősegítve a gyakorlatok rendszerré formálódását.*

Háttér: A gyakorlatok tervezését alapvetően befolyásolja az a felismerés, hogy azok **eredeti funkciója** (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése, értékelés) **kibővül és szélesedik.**

Vizsgálati adatok szerint a hallgatók a gyakorlat szerepét jelentősen felértékelik (Weyland és Wittmann, 2010), ennek részben oka, hogy ezek intenzív, gyakran konfliktusos, bizonytalanságot szülő helyzetek a pályaszocializáció során. Épp ezért a gyakorlatokhoz kapcsolódó élmények, tapasztalatok meghatározóak a későbbi szakmai identitás szempontjából (pl.: Morrison, 2013). A gyakorlatok mindezek alapján akkor jól tervezettek, akkor támogatják a pályafejlődést, ha már a képzés elején orientálnak, lehetőséget teremtve a képzés egészén a tudatos tanulásra az első gyakorlati élmények feldolgozásra, átértékelésére.

Mivel a hazai tanárképzési rendszerben csak a képzés végéhez kötődik gyakorlat, így elveszíti a pályaszocializáció szempontjából igen lényeges bevezető időszakot. Ezzel szemben a képzés végén túlzottan hosszú időt tölt a jelölt – egy a képzéshez kötődően, két év a munkahelyén - gyakornoki státuszban tölt. Érdemes tehát megfontolni az arányok megváltoztatását.

6. *A **pályaalkalmassági vizsgálat** jelenlegi rendszere helyett a **pályaorientációt segítő gyakorlat** tölthetné be mind a pályamegismerést, mind a visszajelzés folyamatát.*

Háttér: A képzés elején a pályamegismerés segíthetné a hallgatók megalapozott döntését a tekintetben, hogy döntést hozzanak arról, elvégezzék-e a tanárszakot, vagy milyen kompetenciák fejlesztését állítsák a képzés középpontjába. Továbbá a képzőknek lehetőséget kínálna összetettebb és megalapozottabb visszajelzés adására a képzés kezdő időszakában.

A tanulási eredmények szerepére vonatkozó javaslatok

7. *A szttenderdek esetében javasoljuk országos egyeztetést követően a **képzés szintjeire lebontott tanulási eredmények** meghatározását.*

Háttér: A jelenlegi érvényben levő KKK a képzés végére nézve határoz meg kimentti követelményeket, nem jelennek meg szttenderdek képzési szakaszokra lebontva. Ez jelentősen megnehezíti az egyes képzési elemek, így a gyakorlatok, valamint a konkrét tevékenységek, értékelés összehangolását. Ennek hiánya jelenleg leginkább az összefüggő egyéni gyakorlatra bocsájtás kapcsán számottevő.

A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok

1. *Javasoljuk az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat esetében („gyakorlati tapasztalatokra épülő, gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett köznevelési intézményben, felnőttképzést folytató intézményben végzett gyakorlat”)² a **támogató tevékenységek** részletes szabályozásának és **finanszírozásának** kidolgozását.*

Háttér: A hallgatók támogatása a tanárképzés esetén több szereplő közös, összehangolt munkájára épül. A jelenlegi működési mechanizmusban nem tisztázott az egyes szereplők feladatköre, s a feladat elvégzésnek finanszírozása sem.

2. *Javasolt a gyakorlatok során a **felsőoktatási intézmény oktatója** (szupervizor, tutor) feladatkörének meghatározása és az ehhez szükséges speciális finanszírozási keretek biztosítása.*

Háttér: Jelen szabályozási keretek közt nem biztosított a felsőoktatási törvényben jelenleg meghatározott konzultáció, mentori tevékenység (Ftv 14.26§) finanszírozása (vagy más megoldás esetén: órakedvezmény) törvényi kereteinek megteremtése a pedagógusjelölt hallgatók hatékonyabb támogatásának érdekében.

3. *Javasoljuk az egyéni **szakmai gyakorlat és a gyakornoki státusz viszonyának tisztázását**, a két szakasz feladatainak és fejlesztési lehetőségeinek az életpálya és a hallgatói/tanári szakmai fejlődés eredményessége szempontjából történő újragondolását a vonatkozó nemzetközi tapasztalatok és a hazai problémák fényében.*

Háttér: Jelenleg nem rajzolódik ki pontosan, hogy funkcióját tekintve miképp válik el a képzés végén 1 éves időtartamú, majd a pályakezdés esetén 2 éves gyakornoki szakasz. A képzés ilyen hosszúsága nem indokolt a szakirodalmi vizsgálatok alapján sem (6+2 év). Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a képzéshez kötött szakmai gyakorlat fontos része a képzésnek, a gyakornoki idővel az nem azonosítható.

Szempontok egy új gyakorlati struktúra kialakításához

Az osztatlan képzés előnye (a képzés időtartamából következően) a párhuzamosan zajló képzés megvalósításának lehetősége, mely biztosíthatja a gyakorlatok; valamint a szakmódszertani, a mesterségbeli tudás és a gyakorlatok tudatos egymásra építését, az egyes gyakorlatok funkciójának koherensebb meghatározását, elválasztását.

² 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez 2.2.

Ugyanakkor a jelenlegi hazai szabályozás szétválasztja a pedagógiai – pszichológia felkészülést és a gyakorlatokat. Valamint a gyakorlatok képzés végi hangsúlyával elveszíti a felkészülés valódi támogatásának lehetőségét³.

A nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján – gazdasági szempontokat is mérlegelve – a jelenlegi képzési rendszerben adott kredit keret újrarendezésével egy hatékonyabb, a felkészülést jobban támogató képzési struktúra alakítható ki. Jelen dokumentum azonban nem alkalmas egy, a gyakorlatokra vonatkozó teljes javaslat leírásra, mert:

- a gyakorlatok rendszere az eddig elmondottak értelmében *csak a képzési program egészében értelmezhető*,
- szükséges lenne a *tanulás e dokumentumban is leírt értelmezése alapján* a felsőoktatási szabályozók korszerűsítése (pl. támogatott elem legyen a korszerű képzési formák, projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).

Mindezekkel együtt azonban leírhatóak azok a szempontok, amelyek a gyakorlatok rendszerének megújítást célzó fejlesztők számára érvényesek lehetnek:

- A gyakorlatok a képzés egészébe illeszkedve épüljenek a képzésbe, a képzés egészéhez kapcsolódjanak.
- A képzés különböző szakaszaihoz, különösen a nagyobb gyakorlati egységekhez kapcsolódjon tanulási eredményekben megfogalmazott kimenet, sztemderd.
- A gyakorlati rendszer kialakítása során több, a pályaszocializáció szempontjából jól azonosítható funkciójú gyakorlat épüljön egymásra, pl:
 - *Pályaorientációs gyakorlat* a képzés korai szakaszában (pl: 3. vagy 4. félévben).

E gyakorlat funkciói közé tartozhat:

- szembesülés az iskola, társadalom kérdéseivel, problémáival,
- saját pedagógiai tapasztalataik elemzése, reflektálása
- korosztályok sajátosságainak megismerése
- elsődleges megfigyelések tanári szerepből - nézőpont váltás
- A *tanítási gyakorlat*, a mesterség kipróbálásnak első állomásaként, jobban fókuszál a tanulók, tanulócsoporthok tényekre alapozott megismerésére, a tanulók egyéni és csoportos szükségleteinek felismerése, a diákjaik tanulásának támogatására.
- A képzés végén megjelenő gyakorlat egyik fő funkciója, célja lehet, hogy a jelöltek pedagógus- és más szakmai közösségek tagjaivá váljanak.

³ Gyakorlati kreditek: 40 kredit összefüggő gyakorlat (4.3.5.) + 4 kredit tanítási gyakorlat (4.3.3.) + legfeljebb 2 kredit közösségi pedagógiai gyakorlat (4.3.4.), az ehhez kötődő támogató keretek (28 kredit):

2 kredit (28 pedagógiai - pszichológia kreditből utolsó két félévre) (4.3.1)

16 kredit szakmódszertan (4.3.2.)

8 kredit (összefüggő gyakorlathoz kapcsolódó feladatok) (4.3.5.)

2 kredit portfólió (4.3.6.)

- A gyakorlatok különböző pontjain megfontolásra érdemes, hogy azok modulárisan építkeznek a féléven belül, így erősíthető a különböző képzési elemek egysége a szervezhetőség mellett.
- Szükséges pontosan meghatározni a gyakorlat támogatásban részt vevő szereplők pontos feladatkörét, szerepét, s kompetenciát.

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógus kell az iskolákba. A hazai tanárképzés tartalmi modernizációja az utóbbi tíz évben indult. A fejlesztések fókuszában megjelenő témák többek közt: a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés tanárképzési vonatkozásai; a képzés minőségbiztosítása; a gyakorlatok rendszerének kialakítása, stb.

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt keretében az ELTE PPK-hoz kapcsolódó, oktatókból, vezetőtanárokból álló fejlesztő csoport két fókusz köré szervezte munkáját: 1) a képzési programok megújítása; 2) a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozása. A kötetben e fejlesztések eredményeit olvashatják.

Higher
practicum
Development
minőségfejlesztés
iskola
Institute
kompetencia
innováció
reflexió
consecutive
pedagógus
team-
önreflexió

ISBN 978-963-284-690-3



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tárgymutató

E

egyéni tanulás 13, 26, 27, 49, 53, 54, 55, 87, 88,
89, 90, 119, 124, 126, 236, 240, 243, 244,
245
életpálya 12, 16, 26, 119, 146, 285
életpályamodell 16, 89, 90, 224
életpályautak 87
előzetes tudás 13, 55, 61, 62, 85, 141, 240, 254

F

fejlesztő értékelés 55, 119, 232, 246, 247, 261,
262
fejlődési terv 54, 133, 156, 165, 176, 230, 231,
240, 245, 246, 247, 248, 250, 251, 255, 257,
258, 259, 262, 263, 264, 265, 266, 268, 272,
273, 274, 276, 281
felsőoktatási intézmények 19, 66, 68, 69, 70, 98,
118, 121, 135, 194
folyamatos szakmai fejlődés 16, 22, 23, 25, 47,
53, 54, 57, 65, 67, 90, 112, 118, 143, 146,
168, 216, 220, 221, 222, 224, 225, 229, 241
formatív értékelés 126, 200, 223, 248, 271, 275,
277

G

gyakorlóiskola 76, 98, 105, 135, 150, 156, 157,
158, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 173,
174, 181, 206, 211, 229, 242, 249, 250, 253,
274

H

hallgató 11, 12, 13, 19, 22, 23, 35, 45, 46, 47, 48,
49, 53, 54

I

innováció 39, 47, 52, 57, 58, 60, 71, 76, 104, 119,
130, 134, 157, 242, 253, 256
iskolai gyakorlat 57, 76, 105, 106, 110, 111, 112,
118, 119, 123, 124, 134, 146, 150, 152, 158,
159, 161, 163, 221, 228, 231, 241, 257, 261,
276, 277

K

képzési és kimentti követelmény 11, 12, 15, 17,
18, 42, 44, 56, 58, 63, 86, 89, 101, 117, 151,
154, 204, 227, 234, 236, 242
képzési terület 18, 44, 58, 101
képzési program 7, 11, 12, 17, 19, 20, 22, 23, 25,
27, 33–76, 86–89, 91, 98, 107, 112, 113, 114,
117, 118, 119, 127, 128, 129, 150, 189, 219,
220, 223, 225, 226, 227, 233, 261, 262, 270,
271, 272, 275, 277, 279, 283, 286,
kompetencia 14–19, 22, 23, 24, 26, 27, 36, 43, 45,
47, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 70, 73,
74, 76, 77, 102, 104, 106, 111, 112, 115, 118,
126, 129, 131, 135, 139, 151, 154, 155, 159,
161, 165, 168, 174, 178, 197, 221–223, 225,
229, 231, 232, 233, 234, 237, 240, 242, 245,
246, 247, 248, 250, 251, 252, 253, 254, 258,
259, 262, 264, 266, 267, 281, 284, 287
követő képzés 118, 129, 132, 146
közösségi gyakorlat 100, 152, 189, 190, 196, 197,
198, 200, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209,
210, 218, 223, 228, 229, 236, 238, 239, 240,
270, 272, 281

M

mentor 16, 24, 25, 45, 67, 68, 99, 100, 102, 111,
123, 125, 126, 131, 134, 146, 166, 169, 215,
217, 220, 272
minőségcél 37, 38, 39, 40, 42, 48, 62, 66, 72,
minőségfejlesztés 33, 86, 225, 261, 262, 270, 271,
274, 277

O

önreflexió 20, 36, 46, 63, 116, 154, 177, 179, 191
összefüggő egyéni gyakorlat 23, 97, 149, 153,
160, 161, 163, 168, 173, 176, 177, 181, 183,
217, 227, 233, 241, 242, 243, 247, 251, 253,
254, 255, 257, 271, 284

P

pedagógus 16, 18, 34, 54, 76, 99, 100, 106, 118,
191, 217, 218, 220, 224, 242

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógus kell az iskolákba. A hazai tanárképzés tartalmi modernizációja az utóbbi tíz évben indult. A fejlesztések fókuszában megjelenő témák többek közt: a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés tanárképzési vonatkozásai; a képzés minőségbiztosítása; a gyakorlatok rendszerének kialakítása, stb.

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt keretében az ELTE PPK-hoz kapcsolódó, oktatókból, vezetőtanárokból álló fejlesztő csoport két fókusz köré szervezte munkáját: 1) a képzési programok megújítása; 2) a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozása. A kötetben e fejlesztések eredményeit olvashatják.

Higher
practicum
Development
minőségfejlesztés
iskola
Institute
kompetencia
innováció
reflexió
consecutive
pedagógus
team-
önreflexió

ISBN 978-963-284-690-3



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

A tanári pálya megújítására irányuló hazai és nemzetközi kutatások közös pontja annak a társadalmi igénynek az azonosítása, amely szerint innovatív, szakmailag felkészült pedagógus kell az iskolákba. A hazai tanárképzés tartalmi modernizációja az utóbbi tíz évben indult. A fejlesztések fókuszában megjelenő témák többek közt: a tanulási eredmény alapú képzésfejlesztés tanárképzési vonatkozásai; a képzés minőségbiztosítása; a gyakorlatok rendszerének kialakítása, stb.

A TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt keretében az ELTE PPK-hoz kapcsolódó, oktatókból, vezetőtanárokból álló fejlesztő csoport két fókusz köré szervezte munkáját: 1) a képzési programok megújítása; 2) a képzés gyakorlati rendszerének kidolgozása. A kötetben e fejlesztések eredményeit olvashatják.

Higher
practicum
Development
minőségfejlesztés
iskola
Institute
kompetencia
innováció
reflexió
consecutive
pedagógus
team-
önreflexió

ISBN 978-963-284-690-3



SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

pedagógusképzés 18, 21, 33, 34, 36, 37, 42, 43,
46, 49, 50, 53, 54, 59, 66, 71, 72, 73, 86, 149,
153, 173, 197, 216, 217, 219, 221, 224, 225,
229, 230, 269, 270
portfólió 20, 52, 58, 63, 67, 68, 76, 155, 158, 208,
217, 230, 247, 254, 264, 271

R

reflexió 34, 54, 66, 67, 100, 106, 120, 125, 128,
177, 190, 193, 195, 207, 209, 217, 220, 230,
232, 240, 241, 243, 255, 281, 283

S

szabályozás 15, 23, 46, 98, 119, 124, 153, 155,
168, 210, 227, 242, 286
szakmai közösség 24, 36, 43, 48, 254, 256
szaktárgyi tanítási gyakorlat 157, 160, 161, 162,
164, 167, 173, 174, 241, 242, 243, 244, 247,
248, 251, 252, 272
szummatív értékelés 20, 99, 132, 232

T

tanárjelölt 20, 21, 90, 111, 112, 113, 115, 119, 124,
125, 136, 137, 139, 149, 154, 154, 155, 157,
159, 162, 164, 165, 166, 168, 175, 177, 184,
185, 189, 190, 195, 196, 197, 201, 202, 210,
211, 220, 221, 223, 232, 241, 242, 246, 253,
255, 256, 258, 259, 260, 268
tanárképzés 11, 14
tanulás támogatása 26, 53, 54, 63, 76, 208, 209,
228, 229, 245, 258, 259
tanulási 229, 230, 240, 272, 274, 281
team 119, 146
terepgyakorlat 193
tevékenységterv 230, 258, 259, 262, 263, 266,
273
tutor 121, 123, 124, 134, 135, 146, 285

V

vezetőtanár 67, 90, 116, 123, 124, 127, 130, 146,
151, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 164, 165,
166, 167, 173, 174, 175, 206, 218, 220, 230,
231, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248,
249, 250, 251, 252, 270, 271, 272, 274, 275
vizsga 52, 63, 111, 129