

A képzési struktúra és tartalom alapelveinek meghatározása, KKK elemzés

SZERZŐK:

RAPOS NÓRA

SZIVÁK JUDIT

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalom

1.	A felsőoktatási kontextus	2
1.1.	A változások mögött álló okok	2
1.2.	Modern felsőoktatás, ahol fókuszban a hallgatók tanulása áll	3
2.	Tanárképzési kontextus	4
2.1.	A tanárképzés szakmapolitikai és szabályozási környezete	4
2.2.	A pedagóguskutatások eredményei	9
3.	Képzési program fejlesztés	10
3.1.	Intézményi előzmények	10
3.2.	A fejlesztés folyamatának meghatározása	11
3.3.	A fejlesztést meghatározó alapelvek	12
3.4.	A tantárgyblok mint szervezőelv	13
	Felhasznált irodalom	15

1

„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, 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.

2

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 professzionalizálódott 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 (pl.: eltérő előzetes tudással érkező, más korosztályba tartozó, stb) 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; Tót, 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 és a különböző társadalmi szereplők differenciált 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 háttérében 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 értelmezését 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, kompetencia tartalmakról 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 kontextus¹

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 pedagógus képzéssel 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 óraszám. 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.o.)

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.

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 kimeneti szabályozást, de újra átalakítja a képzési szerkezetet, jelentősen módosítja a képzés belső arányait, továbbá kimondja a Tanárképző Központok létrehozásának kötelezettségét.

¹ A fejezet Rapos Nóra – 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/>

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 képesítési keretrendszer a 7., vagyis mester szinten a következő elvárásokat fogalmazza meg (1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat):

Tudás	Képességek	Attitűdök	Autonómia és felelősség
<p>- 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.</p> <p>– Részletekbe menően ismeri az adott szak, illetve tanulmányi terület összefüggéseit, elméleteit és az ezeket felépítő terminológiát.</p> <p>– Ismeri szakterületének sajátos kutatási (ismeretszerzési és probléma-megoldási) módszereit, absztrakciós technikáit, az elvi kérdések gyakorlati vonatkozásainak kidolgozási módjait.</p>	<p>– Képes az adott szakterület ismeretrendszerét alkotó elképzelések különböző területeinek részletes analizésére, az átfogó és speciális összefüggések szintetikus megfogalmazására és az ezekkel adekvát értékelő tevékenységre.</p> <p>– Képes speciális szakmai problémák azonosítására, és azok megoldásához szükséges részletes elvi és gyakorlati háttér feltárására, megfogalmazására.</p> <p>– Képes a szakmai problémák sokoldalú, interdiszciplináris megközelítésére.</p> <p>– Képes bekapcsolódni kutatási, fejlesztési projektekbe.</p> <p>– Magas szinten képes a szakterület ismeretközvetítési technikáit, magyar és idegen nyelvű publikációs forrásait használni, ezeket feldolgozni.</p> <p>– Különböző bonyolultságú és különböző mértékben kiszámítható kontextusokban képes a módszerek és technikák széles körének gyakorlati alkalmazására.</p> <p>– Képes szakterületének egyes résztemáiról önálló, szaktudományos formájú összefoglalók, elemzések készítésére.</p> <p>– Képes adott munkahely különböző szakmai elvárásainak megfelelően</p>	<p>– 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.</p> <p>– Képes szakmája összefoglaló és részletezett problémaköreinek megértésére és hiteles közvetítésére.</p> <p>– Szakmai érdeklődése elmélyül, megszilárdul.</p>	<p>– Jelentős mértékű önállósággal rendelkezik átfogó és speciális szakmai kérdések kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában.</p> <p>– Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét az együttműködés kialakítására.</p> <p>– Egyenrangú partner a szakmai kooperációban.</p> <p>– Végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.</p>

	felhasználni tudását.	szakmai	
--	--------------------------	---------	--

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 függenek. 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 kompetencia jellemzőket) 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 kompetencia elem 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.

6

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 tanulók 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 kultúrák közvetítés 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, amellett, 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, adaptiváshoz 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.

7 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 szakok².

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 elérését a felkészülésre szánt keretek valóban jól támogatják-e. Vajon jól differenciált-e, a felkészülés folyamatát jól leképezi-e a tanári mesterségre történő felkészülés 100 kreditje?

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

Mindezekkel együtt az osztatlan tanári szak KKK alkalmas a szakképzettség megítélésére, konkrét, jól körülhatárolható elemeket jelöl meg. Ugyanakkor egy képzésnek óriási a felelőssége

² Eltekintünk jelen elemzésben más szakok KKK-nak átfogó elemzésétől, s csak az osztatlan tanári szak KKK-ját értelmezzük a fenti szempontból.

abban, hogy e szöveg ne elvont, akadémikus szöveg maradjon, hanem alkalmas legyen a munkaerőpiaci használatra, a felhasználók számára értelmes képességeket jelenítsen meg.

5) *A KKK- konkrétsága és munkaerő-piaci relevanciája*

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 formálisan 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 a kérdés tehát az osztatlan tanári szak esetében is, de az erről való gondolkodás még kevésbé van jelen mind a képzési programok, mind az egyes tantárgyak tervezésének szintjén.

7) *A KKK-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 alaposágú 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 eredményei³

A szakmapolitikai- és rendszerkörnyezeten túl érdemes a *pedagóguskutatás főbb csomópontjait* is figyelemmel kísérni. 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 fókuszja 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.

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.o.). 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 – 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 – 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 készlet, hogy támpontot adjanak egy olyan pedagógiai kultúrához, amelynek fókuszában a tanuló maga áll egyediségével és sokféleségével, s a tanári tevékenység fókuszja 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

³ Ez az alfejezet az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetének tanárképzéssel kapcsolatos munkáinak összegzése alapján készült, mely egyben az ELTE TTK ezirányú kiadványának alapját is képezte.

befogadó iskolai környezetről (M. Nádas, pl: 2010; 2012; Golnhof 1999; Lénárd – 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, fegyelmezés, értékelés), s az ebből készült könyvben az elméleti alapon túl a megismert pedagógiai álláspontok élő vitája ad betekintést egy – egy témakör mindennapi valóságába (Ollé – Szivák, 2006). Itt említhetjük továbbá Mészáros György iskolai etnográfiaját, ahol a kutató egy évet töltött résztvevő megfigyelőként egy osztállyal, bekapcsolódva mindennapjaikba, s írta meg kutató tapasztalait 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 éveitől 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. Nádas 2010, 2011, Lénárd és mtsai).

3. Képzési program fejlesztés

3.1. Intézményi előzmények

10 Mivel a tanárképzés több szereplő közös munkája során alakulhat, s az ELTE esetében ez külön karok összehangolt munkáját igényli, így már megindultak a karközi egyeztetések⁴. 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 eredményei⁵:

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

⁴ 1) *Tanári felkészítés munkabizottság*: Dr. Papp Gabriella, Antalné dr. Szabó Ágnes, Dr. Gergő Lajos, Dr. N. Kollár Katalin, Dr. Michaletzky György, Dr. Cseszregi Tamás, Dukán András Ferenc. 2) *Alkalmassági Vizsgálat munkabizottság*: Dr. Billédi Katalin, Dr. Feldné dr. Knapp Ilona, Dr. Zsakó László, Dr. Rapos Nóra, Dr. Horváth Erzsébet, Dr. Garam Ágnes, Zágonyi Beáta, 3) *Továbbképzési-mentorképzési munkabizottság*: Antalné dr. Szabó Ágnes, Dr. Zsakó László, Dr. H. Nagy Anna, Karkus Zsolt

⁵ A 3 nyitott kérdésből álló on-line kérdőívet az oktatók 94% töltötte ki.

Az oktatói vélemények elemzése mellett a hallgatók hangjának is szerepet tulajdonítottunk⁶. 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; Golnhofer, 2009; N Kollár, 2011; Rapos, 2011).

A fenti eredmények megvitatására szervezett, a *pedagógia – pszichológiai szakterület képviselői a tanárképzési műhelyeken meghatározták a fejlesztés számukra elfogadható irányait a tanári felkészítés pedagógiai – pszichológiai területére nézve: 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 szervezesebb 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 teremt, 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
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 tantárgyblokkok⁷ szerkezetének kidolgozása

⁶ 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.

⁷ 4) 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

- 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.

3.3. A fejlesztést meghatározó alapelvek

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

1. 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,
2. a fejlesztés, a tantervi építkezés a **pedagógus munka kompetenciaigényéből indul ki**, s ez a KKK-ból következő szakmai értelmezést igényel a fejlesztés során,
3. a **pedagógiai és pszichológiai tudás alapvető elemeit tekintve nem teszünk különbséget az ISCED2 és ISCED3 szint között**, azaz egységes tanárképzésben gondolkodunk,
4. a **tanári feladatok, a folyamatos szakmai fejlődés** hangsúlyozása meghatározó a tartalmi építkezésben,
5. a **tantárgyblokkok együtt tartalmazzák** a pedagógiai – pszichológiai és az annak keretét adó komplex társadalomelméleti és professzionális tudást,
6. a tantárgyblokkok támogatják az **elmélet és a gyakorlat egymásra épülését**, az eltérő tanulási források és tapasztalatok szintézisére való törekvését,
7. 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,
8. **törekszünk az egyéni haladási- és tanulási utak támogatására** és az azokra történő folyamatos reflektálásra, s ehhez kidolgozzuk a megfelelő strukturális és támogató rendszereket,
9. nincs szigorlat a rendszerben, a **hallgatói szintézist** a tantárgyblokkok választható záró feladataihoz kötjük,
10. mivel kevés előadást tervezünk, ezért fontos azok **elméleti alapozó szerepe**, melyet az értékelés kidolgozásánál is figyelembe kell venni,
11. mind az elméleti alapozás, mind a redundancia elkerülése miatt törekedni kell az **előadások és a szemináriumok tudatos, ha kell formális összekapcsolására** is.

12

támaszkodó szakmai véleménye alapján azonban hosszú távon célként megfontolásra ajánljuk a tanárképzés moduláris rendszerűvé tételét.

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 rendelete 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 eleminek beemelésével, komoly előrelépést jelentenek a tanári tevékenységet középpontba állító, az egyéni tanulási utakat támogató képzési rendszer felé, mert:

1. a tantárgyblokkok már létükkel is képviselhetik a pedagógiai munka összetettségét, vagyis azt, hogy a tanári tevékenység komplex, több tudományterület együttes értelmezéséből, alkalmazásból adódó munkát jelent,
2. a képzési, tanulási folyamat közben is támogatják a szintetizálást, ez formálisan sem csupán egy szigorlathoz kötődő elvárás,
3. elősegítik, s egyben elvárják az oktatói együttműködést a tervezés és értékelés szintjén is,
4. 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 összefűzött tárgyakat közös blokkzáró feladat teljesítéshez kötjük, melynek célja a tantárgyblokkot felépítő tartalmak, nézőpontok szintetizálása, annak képviselete, 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:

1. célok
2. az adott tantárgyblokk szerepe a tanári felkészítés folyamatában (a tantárgyblokkok egymáshoz való kapcsolódása)
3. fejlesztendő kompetenciák
4. tantárgyblokk értékelésének elírása (integrált feladatok)
5. a tantárgyblokk tanegységeinek megnevezése
6. tantárgyleírások
7. a horizontális szempontok megvalósításának módjait,



8. az előfeltételek rendszerére a tantárgyblokkok közt és az adott blokkon belül,
9. 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.o.

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. évi 15. sz. 979-1324.o.

Banai Angéla – Kálmán Orsolya – Rapos Nóra (2014): *Képzési program fejlesztése. Kézirat.*

Baumstark Bea, Gombocz Orsolya, Hunyady György (szerk., 2011): *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.* New York. . MacMillan. 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, Graham (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. [15](http://eur-</p></div><div data-bbox=)

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 – Szokolszky Ágnes (1989): *A pedagógia és a pedagógusok. Egy empirikus vizsgálat eredményei.* Budapest: Akadémiai Kiadó, 1989

Falus Iván (szerk. 1998, 2000, 2007): *Didaktika.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Glaserfeld, E. (1993): Konstruktivista diskurzusok, *Helikon*, 1., 76–90.

Golnhofer Erzsébet, Nahalka István (szerk., 2001): *A pedagógusok pedagógiája.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Golnhofer Erzsébet (1999): *Az adaptív oktatás menedzselése.* Szeged, KOVI.M.

16

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. URL: http://halaszg.ofi.hu/download/A_study_TANULAS.pdf. Utolsó letöltés: 2014.04.10.

Hunyady György (szerk. 2010): Pedagógusképzés „a magyar Bologna rendszerben”. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

Hrubos Ildikó (2011): A foglalkoztathatóság kérdése az Európai Felsőoktatási Térségben. *Educatio*. 347-361.

Kálmán Orsolya - Rapos Nóra (2007): Kellenek-e alapelvek a pedagógusképzés átalakításához? – európai tendenciák. *Pedagógusképzés*, 4. sz. 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, Hunyady György (szerk., 2011): *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján. A piliscsabai regionális találkozás.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 81-112.o.

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 – Rapos Nóra (2008, szerk): *Adaptív oktatás – Az adaptivitás szemlélete.* Educatio KHT., Budapest. http://old.wekerle.gov.hu/?oldal_id=764

- Littleton, K. – Häkkinen, P. (1999): Learning Together: Understanding the Process of Computer-Based Collaborative Learning In: Dillengour, P. (szerk.): *Collaborative Learning: Cognitive and Computational Approaches*, Oxford, Pergamon, 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. Nádasi Mária (1986): *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- M. Nádasi Mária (2003): Az egységes tanárképzés. In: Hunyady György (szerk. 2010): *Pedagógusképzés „a magyar Bologna rendszerben”*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 28-50.o.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- M Nádasi Mária (szerk.,2010, 2011): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése 1-3*. ELTE - Eötvös Kiadó, Budapest.
- 17 M. Nádasi 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. sz., 17-32.o.
- Piaget, J. (1993): *Az értelem pszichológiája*, Budapest, Gondolat Kiadó
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés, pedagógiai tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Bea, Gombocz Orsolya, Hunyady György (szerk., 2011): *A tanárképzés 2010-2011 fordulóján. A piliscsabai regionális találkozás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 113 -29. o.
- 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*. London. Temple Smith.
- 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*, Budapest, Trezor Kiadó.
- Stéger Csilla (2012): *Tanárképzési helyzetkép a bolognai reformok után*. Doktori értekezés. <http://nevelestudomany.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.