

MAGYARORSZÁGI TAPASZTALATOK ELEMZÉSE A TANÍTÁSI ÉS AZ ÖSSZEFÜGGŐ EGYÉNI GYAKORLAT TERÉN

SZERZŐK:

PREKOPA DÓRA

SERESNÉ BUSI ETELKA

TÓKOS KATALIN

SZÉCHENYI 



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

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 beválását 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.

1

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 tömegessé válását nem kísérte a gyakorlóléhelyek 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 kredites) 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 feladatszerkezet 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, szülőkkal való kommunikáció), valamint az, hogy a hallgatók későbbi munkájuk hatékonysága érdekében jártasságot szerezzenek a tanítási és tanulási, illetve nevelési folyamatok értékelésében, fejlesztésében és kutatásában.

2

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 feladatokat* 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.

3

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 gyakorlatípusok funkciójának tisztázásával, egymástól való elkülönítésével, pontos céljainak meghatározásával ez a keret szakmai alapon milyen új kérdéseket, feladatokat vet fel. Az új gyakorlatípus, 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 – Mészáros György tanulmányát, 2014), az intézmények tehát 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).

4

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 - 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 tartalomjegyzégeit megvizsgálva azonban már első látásra szembetűnik, 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

5 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* (Brezsnyánszky, 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

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.

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 önreflexiók tevékenységének előmozdítása, amelyet *egyéni fejlesztési terv* szerint célszerű végezni.
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 osztálylégtér 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 töltsse, 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 gyakorlók az eddiginél sokkal nagyobb önállósággal rendelkeznek 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 sztemderdeknek 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 pályalkalmasságának 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 gyakorlónoki 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 (Kozsáné, 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 tantárgy-pedagógia) 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 partneriskoláknak 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 fellegráiként 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 szakmódszertani 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 szakmódszertan oktatásába, vagy/és az összefüggő iskolai gyakorlat alatt a követő szakmódszertani szemináriumok vezetésébe

9

- 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 érettségizetésre), 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 mesterszakkal 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 együttdolgozásra 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 kötötten.²

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 szánunk, 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

² A feltáró kutatás tapasztalatairól külön háttér tanulmány készült – Jászné Kajmádi Mónika – 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.

minőségértékelésében; milyen együttműködési formák valósulnak meg a különböző szervezetek között.

5.1. A gyakorlatok funkciója, alapelvei

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.

12

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 terepismeret megszerzése, a tanulócsoporthoz való 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.

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, szakmódszertanos,

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

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. 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.

5.2. Tevékenységek

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).

13

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 is.⁶ A **szegedi gyakorlatra** jellemző, hogy a 60 órás gyakorlatot megelőző félévek valamelyikében 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

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&rct=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-sz-fueggelek-tanari-mesterkepzesre-vonatkozo-specialis-rendelkezesek-2012-szeptembereben-kezdeti-hallgatok-szamarara-2012-12-13.html%3FItemid%3D&ei=A9n3U9PqFoHT7AaBsYA4&usq=AFQjCNFBTVKhDAADQlcAXdK73_4t96MNk&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.pke.hu/uploads/articles/7578/file/utmutato.doc>. Utolsó letöltés: 2014. 08.19.

időszaka előtt egy tervezett és támogatott 15 órára kiterjedő megfigyelési időszakon esnek át a hallgatók⁷.

A *nem szakos pedagógiai tevékenységekhez* 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 tanulócsoport osztályfőnöki munkájával és osztályfőnökével való megismerkedés; egyéni és csoportos hospitálás a kiválasztott tanulócsoport 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 képező 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.

Összefüggő egyéni gyakorlat

14

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.

Az összefüggő egyéni szakmai gyakorlat során hangsúlyosan jelen kell lennie a *szaktárgyhoz nem kapcsolódó pedagógiai tevékenységeknek*. A szaktárgyi tanítási gyakorlattól eltérően ennél a gyakorlat típusnál sokkal inkább jellemző, hogy az intézményi dokumentumokban a jelöltek *részletes ötletlistát* kapnak. Ilyen *feladatok* például: értekezleten való részvétel, bekapcsolódás a munkaközösségek éves aktuális feladataiba, részvétel a felvételi eljárás egyes részeiben, a versenyek

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.

megszervezésében, kapcsolat az iskolapszichológussal, a gyermekvédelmi felelőssel, drogpreevenció 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 foglalkozáson.⁹

5.3. Értékelés

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 értékeli írásbeli, szöveges formában*, továbbá egyetlen, összegző (ötfokozatú) gyakorlati jeggyel.

15

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 szempontokat értékeli (mely nemcsak a zárótanítást értékeli, hanem a hallgató egész addigi iskolai munkáját is): a hallgató fejlődési képessége, szaktárgyi tudása, a taneszközök ismertetnek színvonala, óraszervezési képességei, óravázlatai, tervezési képességei, módszertani változatossága, pedagógiai ötletessége.¹⁰ Emellett közreadnak egy hallgatói kérdőívet is a gyakorlótanításról, illetve egy kérdőívet a tanárjelölt munkájának értékelésére az érintett tanulócsoporthoz. A **Károli Gáspár Református Egyetem** részletes tájékoztatót és sablont ad mind a hallgató önértékelésére, mind a vezetőtanári értékelésre vonatkozóan. Ötfokú skálán kell megjelölni,

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-koevetelmenyrendszer-tvsz-2014-03-13.html?Itemid=. Utolsó letöltés: 2014. 08. 19.

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

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.

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 *fejlesztési 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, segítőköt, 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 fejlesztési 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 tanulócsoporthoz való kapcsolódás feltárása
 - A tananyag szervezése és a tanítási folyamat tervezése
 - Az osztálytermi munka szervezése, a tanítás-tanulás és a nevelés módszereinek alkalmazása
 - 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 kísérőszeminiáriumok feladatainak részjegyeit összesítő, ezek átlagolt és kerekített érdemjegye teszi ki a végső értékelést.

5.4. 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, valósítják 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 intézményben.¹¹ 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.

6. Gyakorlóiskolai, vezetőtanári, mentori tapasztalatok

17

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,

¹¹ Légárdiné Kőházi Tímea - Magyar István - 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 –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.

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 tanulócsoport 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*.

18

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.

7. Dilemmák, kihívások a gyakorlatokkal kapcsolatban az osztatlan tanárképzésben

- Az elemző-feltáró munka rávilágított arra, hogy a *gyakorlatok új funkciói* (tanárszerep kiterjesztése, munka világával való ismerkedés, szervezeti működésre való felkészítés, életpályára felkészítés, pályaorientáció 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 problematikusává válhat*.

- Egy másik ilyen neuralgikus pont lehet ebből a szempontból az *egyéves gyakorlat és a gyakornoki 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 gyakorlati típusok 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 osztatlanra 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 vizsgaalommal 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 *felelőségek, 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 kötöten.

- 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 sztenderdek mellett azok a *gyakorlatok egyes szintjeihez kötött sztenderdek* 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.

Szakirodalom

- 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- Hunyadi György (szerk., 2011): A tanárképzés 2010-2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás. http://pedagoguskepzeshalozat.elte.hu/?page_id=613. Utolsó letöltés: 2014.08.25.
- Breznaynszky László (2009): A tanári mesterképzés kialakult rendje és első jelentkezői. *Educatio*, 18. 3. 335-348.
- Csernus Sándor – Forgács Tamás (2010): Új típusú egységes tanárképzés, vagy a Bolognai tanári mesterképzés korrekciós modellje? Hogyan tovább a tanárképzésben. Helyzetelemzési kísérlet és megvalósítási javaslatok. *Pedagógusképzés*, 1. 109-115.
- 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.
- Horkai Anita (2011): A tanárképzés struktúrája és helyzete a szakértői és intézményvezetői interjúk alapján. In: Ercsei Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Tanárképzős hallgatók a bologna folyamatban*. OFI, Budapest.
- Hunyadi György (szerk., 2011): A tanárképzés 2010-2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás. 88-103. http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/?page_id=613. Utolsó letöltés: 2014.08.25.
- Iker János (2011): Pedagógusképzés -továbbképzés (2006-2010): Iker János –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 – 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 gyakorlótanítás egy gyakorlatvezető mentortanár kaleidoszkópján keresztül. *Pedagógusképzés 2012-2013*. 117-132.
- Légárdiné Kőházi Tímea - Magyar István - 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 – 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_osztatlan_k_pzps_ptrogramjaikk_jav_t. Utolsó letöltés: 2014.08.20.

Radnóti Katalin – 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 (féléves) gyakorlatának programja és a képzés eredményei a Nyugat-magyarországi Egyetemen. In: Iker János – 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.