

A pedagógusképzés gyakorlatainak új rendszere az osztatlan képzésben és a szereplők együttműködésének lehetőségei

KÉSZÍTETTE:
KOPP ERIKA
PREKOPA DÓRA

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Tartalomjegyzék

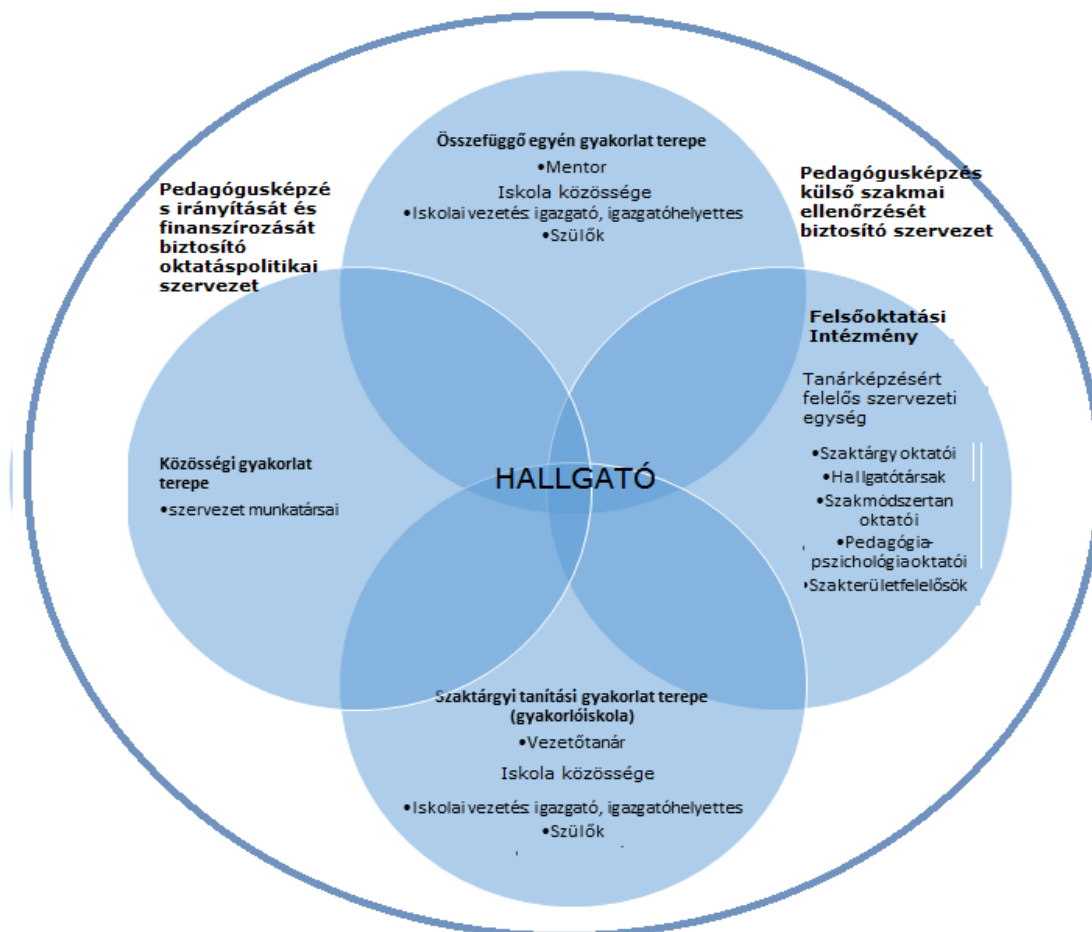
Bevezető	2
Az együttműködés szükségessége	2
Miért van szükség a partnerség újragondolására?	3
A véleményezés folyamata	4
A fókuszcsoporthos interjú módszerének általános bemutatása	4
Eredmények	5
Rejtett gyakorlat	5
Közösségi gyakorlat	5
Szaktárgyi tanítási gyakorlat	6
Összefüggő egyéni gyakorlat	7
Elméleti és gyakorlati tudás	7
Résztevők közti együttműködés	8
Konklúzió	9
Ajánlások a pedagógusképzési programok gyakorlatainak kiépítésével kapcsolatban a résztvevők együttműködésére vonatkozóan:	10
Irodalom	10

Bevezető

Az alábbi dokumentum a TAMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „ORSZÁGOS KOORDINÁCIÓVAL A PEDAGÓGUSKÉPZÉS MEGÚJÍTÁSÁÉRT /A alpillér: A gyakorlatok rendszerének tartalmi és módszertani kidolgozása” projekt keretében készült. A dokumentum célja, hogy a projekt során elkészült „Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására” című dokumentum véleményezésének folyamatát, illetve a folyamat során született fő gondolatokat összegezze.

Az együttműködés szükségessége

A gyakorlat, praktikum a pedagógusképzés olyan sajátos eleme, amelyben összekapcsolódnak a képzés résztvevői, összefonódnak a képzés elemei. Ebből következően a gyakorlatban résztvevő partnerek együttműködése, ennek formái, szintjei a gyakorlat eredményességét is meghatározzák. (Darling-Hammond 2006; Zeichner, 2010) A projekt keretében zajló fejlesztések során a képzés következő szereplőit azonosítottuk:



Meghatározó kérdés, hogy az egyes szereplők közti együttműködés szervezeti keretei, struktúrája, finanszírozása milyen típusú, szintű együttműködést ösztönöz az egyes szereplők között. A partnerség lehetséges formái a következő modellben tipizálhatók: (Furlong et al., 2006)

- ≈ Párhuzamos partnerség: ebben az esetben a résztvevő intézmények felelőssége elkülönül, eltérő feladatokkal rendelkeznek, melyek egymással nem kapcsolódnak össze.

- ≈ Felsőoktatási intézmény által vezetett partnerség: ez a forma az iskolára mint „erőforrásra” tekint, a gyakorlatot alapvetően a felsőoktatási intézmény határozza meg és irányítja.
- ≈ Együttműködő partnerség: ez a modell a képzés folyamatában a felsőoktatási intézmények és az iskolák által nyújtott tudásbázis kölcsönös egymásra hatását és ütközését próbálja megvalósítani, az egyes résztvevők közti rendszeres kapcsolatok, közös feladatok és tevékenységek által.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy - bár a deklarációk szintjén az együttműködő partnerség megvalósítása a fejlesztések célja, - valódi partneri viszony kiépítése hosszan tartó és a résztvevők állandó egyeztetését igénylő folyamat. E dokumentum célja, hogy a jelenlegi, a párhuzamos partnerséggel jellemezhető együttműködési rendszertől az együttműködő partnerség irányába történő elmozdulás lehetőségeire vonatkozó javaslatokat gyűjtsön össze.

Miért van szükség a partnerség újragondolására?

Az osztatlan képzés ismételt bevezetésével, a kialakuló új szerkezettel együtt számos olyan kérdés, probléma jelentkezett a pedagógusképzés és a köznevelési rendszer szintjén, melyek a képzés szereplői partneri viszonyainak újragondolását, új partnerségi formák kiépítését tették szükségessé. A következőkben kiemeljük azokat a folyamatokat, melyeket a partnerségi viszonyra vonatkozó javaslataink kidolgozása során figyelembe vettünk:

- ≈ A teljes oktatási rendszer megújításának általános alapelve a szereplők közös tanulásának, egymástól tanulásának erősítése.

„...a rendszer fejlesztését szolgáló beavatkozások között azoknak az előnyben részesítését javasoljuk, amelyek elősegítik azt, hogy döntően ne lineáris, hanem olyan dinamikus és interaktív tudásközvetítési formák jöjjenek létre, amelyek előtérbe helyezik a kölcsönös, aktív és gyakorlatba ágyazott tanulást.” (Halász, 2011, p. 124)

Az egymástól tanulás folyamatai a magyarországi oktatási kultúrában még kevésbé terjedtek el, ami ahhoz vezet, hogy az adott intézményben jelen lévő tudás, újító vagy bevált gyakorlat csak egy adott pedagógus vagy szűkebb közösség számára válik hozzáférhetővé. A pedagógusképzés szintjén értelmezve ezt az jelenséget, érzékelhető, hogy a képzés egyes szereplői, intézményei egymástól viszonylag elszigetelten tevékenykednek, ami egyrészt a képzés egységes szemléletének rovására megy, másrészt kihasználatlanul hagy olyan, a szervezetben meglévő tudást, mely a képzés eredményességéhez jelentős mértékben hozzájárulhat. Ennek illusztrálására egy példa: a gyakorlóiskolák szerepe a képzésben a hallgatók számára a szaktárgyi tanítási gyakorlat terepének biztosítása. Azonban a gyakorlóiskolákban évtizedek alatt felhalmozódott, a mentoráláshoz, egyéni támogatáshoz köthető gyakorlati tudás jól konvertálható a mentorképzésben is, ahol már képzőként vehetnek részt a gyakorlóiskolai vezetőtanárok. Az így létrejövő együttműködés nemcsak a mentorképzés eredményességét javítja, hanem az alapképzésben is hozzájárul a képzés egységes szemléletének kialakításához, hiszen a szereplők azonosak.

Az osztatlan pedagógusképzés bevezetése számos olyan kérdéssel szembesíti a képzőket, mely az együttműködés újragondolását teszi szükségessé. Ilyen mindenképp az új szereplők meghatározó jelenléte. Az összefüggő tanítási gyakorlat egy évre növelése – az osztott képzés féléves összefüggő tanítási gyakorlata tapasztalatainak mélyebb elemzése nélkül – a képzés közel egyötöd részét olyan szereplők kezébe helyezi át (külső iskolák, mentorok), akik mindeddig csak esetlegesen vettek részt képzőként a képzésben. E helyzet kezeléséhez fontos végiggondolni azokat a lehetőségeket, melyek az eddigi rendszer meglévő erőforrásait az új szereplők bevonása során felhasználja.

- ≈ A pedagógusképzés rendszerében végbement változásokkal párhuzamosan a köznevelési rendszerben is számos olyan fejlesztés zajlik, mely érinti a pedagógusképzésben szereplők közti együttműködési formákat. Ilyen mindenképp a pedagógus életpálya mester- és kutatótanár fokozatának bevezetése. Ez a fejlesztés a mentor, mint lehetséges

mesterpedagógus-profil megnevezésével a szabályozás szintjén kapcsolódik a pedagógusképzés gyakorlati rendszeréhez. A mentor mesterpedagógustól elvárt tevékenységek (tudásmegosztás, kutatás, innováció, önfejlesztés) egyúttal kijelölik azokat a területeket is, amelyekre a pedagógusképző intézmények és a gyakorlat helyszínéül szolgáló köznevelési intézmények közti együttműködés fókuszálódhat. Mivel a rendelet megteremti ennek finansziális és szervezeti kereteit is, érdemes a fokozat elvárásait figyelembe véve kiépíteni az együttműködés formáit.

A véleményezés folyamata

Az új, osztatlan pedagógusképzés gyakorlati rendszerének értékelésébe, valamint véleményezésébe összesen 15 főt vontunk be, ebből 10 fő a pedagógusképzésben elméleti tárgyakat is oktató vezetőtanár vagy köznevelésben dolgozó oktató, 5 fő hallgató.

Az oktatókat írásban kértük fel a feladatra, jelenleg 12 fő köznevelési rendszerben is oktató kolléga oktat elméleti tárgyakat, ebből 10 fő vállalta a részvételt a véleményezésben. A tanárképzésben résztvevő hallgatókat szintén írásban kértük fel, összesen 123 főnek küldtük ki a felkérő levelet, ebből 5 fő vállalta a részvételt a véleményezésben.

A véleményezési folyamat két részből állt:

- ≈ az első szakaszban írásos véleményt kértünk a résztvevőktől az elkészült dokumentum alapján,
- ≈ a második szakaszban két fókuszcsoportos beszélgetés zajlott, egy oktatói és egy hallgatói.

Az előzetes írásbeli véleményezéshez a következő kérdéseket fogalmaztuk meg a résztvevőknek:

4

- ≈ *A szöveg egészét mennyire találta érthetőnek, olvashatónak? Amennyiben valahol nem érthető, jelölje a szövegben és tegyen javaslatot!*
- ≈ *Az elméleti megalapozással mennyire érzi koherensnek a szöveg egészét? Hol van benne olyan rész, ahol nem érzi koherensnek?*
- ≈ *Az egyes gyakorlatok során végzett tevékenységekről és azok értékeléséről mi a véleménye? (Túl sok - túl kevés, nem ez kellene, nem ezek a szempontok kellenek, stb.)*
- ≈ *Mi a véleménye az eredménytelen gyakorlat szempontjairól?*
- ≈ *Van-e a tervezett gyakorlati rendszerben valami, ami különösen tetszett? Mi az?*
- ≈ *Van-e valami, amit kifejezetten hiányol?*
- ≈ *Milyen támogatásra lenne szüksége a gyakorlat eredményes elvégzéséhez a megnevezettekén túl?*
- ≈ *Hol, milyen formában látják a gyakorlóiskolák, gyakorlati terepek és a pedagógusképző intézmények kapcsolódási lehetőségeit?*

A fókuszcsoportos beszélgetések az egyes gyakorlattípusokat érintve zajlottak. A beszélgetésekről írásos jegyzőkönyv készült.

A fókuszcsoportos interjú módszerének általános bemutatása

A fókuszcsoportos interjú során egy előre meghatározott témáról kérdezzük meg egyidejűleg egy csoportot (kb. 5-8 fő az optimális, mert ennyi ember esetén lehet még a beszélgetést könnyebben moderálni az interjút felvevő személynek). Az interjút olyan téma köré kell építenünk, amely valamilyen módon összeköti a szereplőket vagy vitára sarkallja őket, ezáltal fókuszot adva a kikérdezésnek (Nádasi

Mária, 1996). A módszer veszélye, hogy a csoportban egy-egy alany megpróbálja átvenni az irányító szerepet és hangjával, véleményével elnyomja a csoport többi tagját, ezért a moderátornak kiemelkedő szerepe van az interjú egésze során. A módszer előnye, hogy egyszerre több ember véleményét ismerhetjük meg, de ennél még mélyebb információt nyújthat a kutató számára az, ahogy a szereplők egymással hatással vannak, és ezáltal olyan vélemények is megjelennek, amelyek egyéni kikérdezések sorozatával nem biztos, hogy felszínre kerültek volna.

Eredmények

A következőkben a véleményezett tervben is bemutatott gyakorlatok mentén ismertetjük az összegyűjtött véleményeket és következtetéseket a rejtett, a közösségi, a szaktárgyi, s végül az összefüggő egyéni gyakorlathoz kapcsolódóan. Ezek után olyan elemekre térünk ki, amelyeket mindkét megkérdezett csoport kifejtett, s relevánsnak tartjuk a bemutatásra, illetve részletesen bemutatjuk az együttműködésre vonatkozóan megfogalmazott véleményeket.

Rejtett gyakorlat

A rejtett gyakorlat kapcsán kizárólag oktatói visszajelzéseket kaptunk, a hallgatók esetében a fókuszcsoportos kikérdezés során nem kerül szóba, ami jelzésértékű lehet számunkra. Az egyik megkérdezett oktató a véleménye szerint a rejtett gyakorlat által kijelölt célok összhangban vannak a kijelölt tevékenységekkel, amelyek a gyakorlathoz kapcsolódnak, valamint kiemelte, hogy ez segíthet a hallgatóknak az elmélet és a gyakorlat összekötésében. Egy másik oktató szerint a gyakorlóiskolákat ebben a gyakorlatban lehetne leginkább bevonni, s ezt támogatandónak véli, mivel ezzel lehetne erősíteni a képzést abból a szempontból, hogy a hallgatók már alsóbb évfolyamokon is alaposabban megismerkedhessenek kurzusok kíséretében az iskola világával. Írásban azonban egy pedagógus úgy vélekedett, hogy a rejtett gyakorlat kapcsán szükséges lenne a részletes leírás, azért hogy a vezetőtanár és a mentor is kellő tájékoztatást kaphasson arra vonatkozóan, hogy milyen ismeretekkel és kompetenciákkal rendelkezhetnek, s így mit várhatnak el a hallgatóktól.

Közösségi gyakorlat

A közösségi gyakorlatot mindkét megkérdezett csoport érdekesnek és támogatandónak tartja. Az egyik oktató szerint azonban a közösségi gyakorlat funkciója nem teljesen világos, s félőnek tartja, hogy idővel eljelenéktelenedik ez a gyakorlattípus, mert nincsen hagyománya, ellentétben a többi gyakorlattal. A hallgatók egyöntetűen a közösségi gyakorlatot jelölték meg mint fő különbséget a régi és az új rendszer között. Ugyanakkor véleményük már nem teljesen egyezett meg róla, pontosabban a gyakorlat más és más aspektusát emelték ki. Az egyik hallgató azért tartotta jónak ezt a gyakorlatot, mert a képzés elején van, s véleménye szerint ezzel megerősítheti vagy éppen eltántoríthatja a friss tanárszakosokat a pályaválasztásban. Érdekes módon ezt kiegészítette egy másik megkérdezett azzal, hogy jó ötletnek tartaná, ha pszichológus is segítené munkájukat már tanulmányaik elejétől fogva. Ezzel jobban megismerhetnék önmagukat és ez szintén megerősíthetné őket abban, hogy valóban illik-e hozzájuk a tanári pálya. Ezt az ötletet az egész csoport támogatta.

Egy másik hallgató elmondta, hogy azt tartaná megfelelőnek, ha minél korábban „*lenne lehetőség kiállni a gyerekek elé, akár 1-1 órát párokban megtartani*”, s ezzel többen is egyetértettek a csoportban. Ezt megerősítve egy másik megkérdezett kifejtette, hogy tanulmányai első félévében elmehetett társaival egy tanórásra és elmagyarázhattak fejenként egy-egy feladatot a diákoknak. Máig szívesen emlékszik vissza erre, és úgy gondolja, sokat tanult belőle. Ugyanakkor érdemes szem előtt tartanunk, hogy a közösségi gyakorlat célja nem egyezik meg a tanítással! De számunkra mindenképp jelzésértékű, hogy a hallgatók mennyire várják (sőt elvárnák!) hogy minél korábban tanárként, igazi tanítási helyzetben szerezhessenek tapasztalatot. Ugyanakkor elengedhetetlennek véljük, hogy a hallgatók szakmai szempontból minél felkészültebben léphessenek tanárként az osztályterembe. Éppen a közösségi gyakorlat lenne hivatott támogatni azt a fejlődést, amikor a hallgatót segítjük kimozdítani diákszerepéből a tanári szerep felé. Érdemes lesz ennek kommunikációjára erősebb hangsúlyt fektetni a jövőben.

A hallgatók, s az egyik pedagógus is jelezte, hogy nem értenek egyet azzal, hogy közösségi gyakorlatként nem lehet beszámíttatni korábbi tevékenységet. S bár volt olyan hallgató, aki látta a

gyakorlat megalkotóinak döntése mögött azt a célt, hogy új szituációba „kényszerítsék” a hallgatókat és/vagy új csoporttal találkozzanak, új élményekkel gazdagodjanak, de ez láthatóan nem nyugtatta meg. Ezek alapján úgy véljük, hogy e döntés háttérének alaposabb kommunikációja nagyobb odafigyelést fog megkívánni.

A közösségi gyakorlat kapcsán hallgatói körben még felmerült a kreditérték problémája. Többen keveselték a gyakorlatért megszerezhető 2 kreditet mondván, hogy ez egy sokkal aktívabb tevékenység, mint például egy egyetemi előadás teljesítése, amit ugyanúgy 2 kreditért meg lehet szerezni. Ezt erősen demotiválónak tartják, ahogy fogalmaztak: „*kreditben is érezni szeretnénk a gyakorlat komolyságát*”. Volt olyan hallgató is, aki kevésnek ítélte a kijelölt 15-20 órát a gyakorlat céljának eléréséhez, s többen javasolták, hogy emelkedjen duplájára a gyakorlat ideje, mert különben csak épphogy elkezdődhet az érzékenyítő folyamat, amely éppen a cél lenne. Oktatói oldalról a megfelelő gyakorlati helyszínek megtalálásával kapcsolatban merültek fel kétségek, s egy pedagógus által kiemelésre került a szervezetek nagy felelőssége is, ezért elengedhetetlennek tartja az egyetemek és a szervezetek közötti megfelelő együttműködést.

Hallgatói körben a közösségi gyakorlathoz fűződően további problémaként merült fel annak értékelése. Több hallgató is elmondta, hogy a háromfokozatú értékelés helyett megfelelt-nem felelt kategóriát vagy az egyes szintekhez vonatkozó alaposabban kidolgozott kompetenciák hozzárendelését tartanák elfogadhatónak. Ennek oka, hogy a gyakorlat célja egyfajta szociális érzékenyítés, szakmai szocializáció, s úgy vélik nincs és nem is lehet jól kifejezni három fokozatban azt, hogy egy-egy hallgató szociálisan mennyit és hogyan fejlődött. Hasonló észrevétele volt az egyik megkérdezett pedagógusnak is, aki a munkaanyag értékelésénél a következőket írta: „*úgy gondolom azonban, hogy ha ezt a gyakorlatot értékeljük, akkor éppen a lényeg – az önmagunkból támadó igény a segítségnyújtásra, támogatásra – veszik el az értékelés által.*” Egy oktató úgy vélte, hogy a tevékenységek értékelésének formáit (tanulási terv, napló, reflexió) érdemes lenne kiegészíteni a fogadó intézmény formatív értékelésével is. Ezzel az ötlettel támogathatnánk a gyakorlati helyszínekről összegyűjtött adatbázis aktualitását (pl.: mennyire segítőkész az adott szervezet, milyen tevékenységek lehetségesek stb.). Tehát a közösségi gyakorlat értékelésével kapcsolatban kérdések merülnek fel mind a hallgató mind az oktatói oldalról is, ezeket érdemesnek tartjuk ezt újragondolni.

6

Szaktárgyi tanítási gyakorlat

A hallgatók egyöntetűen a párban tanítást és a tanulópárokat pozitívként értékelte. Egyik pedagógus is ezt emelte ki pozitívként, ahogy mondta: „*nagyon hasznosnak találom továbbá a tanulópárok ötletét. Reflektív gyakorlaton is bebizonyosodott, hogy milyen bátorító, ösztönző tud lenni egy olyan diáktárs, aki hasonló problémákkal szembesül, mint én*”. Ugyanakkor a hallgatók hozzátették, hogy a párban tanítást akkor tartják leginkább működőképesnek, ha ők maguk választhatnak párt maguknak, mert ez biztonságérzetet nyújt számukra, valamint valószínűbbnek tartják, hogy együtt tudnak működni leendő partnerükkel. Ennek ellenére belátják, hogy annak is meg van a maga haszna, ha az oktató jelöl ki számukra partnert, hiszen az életben is össze kell tudniuk csiszolódni például leendő kollégáikkal.

Mind az oktatói, mind a hallgatói oldalról erősen megjelent az idő problematikája a gyakorlattal kapcsolatban. Mindkét fél úgy látja, hogy a hallgatóknak nagyon nehéz összeegyeztetniük egyetemi tanulmányaikat, a kurzusok látogatását a gyakorlattal, s az arra való megfelelő felkészüléssel, mert sok az óraütközés és a zárthelyi dolgozat. A hallgatók - habár örülnek, hogy kész beosztást kapnak a gyakorlattal kapcsolatban, - nehezményezik ezt a döntést, hiszen pont emiatt sok az óraütközésük. Azt tartanák jó megoldásnak, ha a rövid tanítási gyakorlattal párhuzamosan nem lenne annyi kötelező órájuk. Megoldásként látnák azt is, ha a félév egyik felében az órák lennének megtartva, míg a másik felében pedig a gyakorlatra összpontosíthatnának. Az egyik oktató is a modularitást támogatná. Emellett az egyik hallgató szerint a rövid gyakorlatot nem csak az ELTE gyakorlóiskoláiban kellene megtartani, mert úgy véli, hogy nem képezi, képezheti le igazán azt, amivel majd az egyetemről kilépett frissen diplomázott pedagógusok találkozni fognak az iskolákban.

Az oktatók habár jó ötletnek tartják többféle dokumentum (reflektív napló, fejlődési terv, hospitálási napló, reflektív napló, bemutató óra terve, tanítási ütemterv, téma- és óratervek) készítését, ugyanakkor többen azt fogalmazták meg, hogy szükségtelen minden pont rögzítése, elegendő a fejlődés

szempontjából a főbb pontok megragadása. Az egyik megkérdézt aggodalmát fejezte ki arra vonatkozóan, hogy a reflexiók ezen mennyisége azt eredményezheti, hogy a hallgatók nem tanulásként fognak rá tekinteni, hanem kötelezően teljesítendő elemekre, s így a munkák minősége nem lesz kielégítő. Született olyan vélemény is hogy egy minta reflektív napló segítségképp kerüljön a tervbe.

Egyik hallgató azonban nem a reflektív naplóval, hanem a fejlődési tervvel kapcsolatban jelezte bizonytalanságát, s ehhez tartana még szükségesnek több támpontot. Egy másik megkérdézt hallgató jó ötletnek tartja a fejlődési terv megjelenését, s úgy véli, hogy ez a későbbi tanári portfólióba majd jól beilleszthető lesz. Hallgatói körben támogatandónak vélték a reflexiók mennyiségét, azonban azt tapasztalják, hogy az oktatók nem adnak egyáltalán vagy nem elég részletes visszajelzést munkáikra, ami erősen csökkenti lelkesedésüket. A szaktárgyi tanítási gyakorlat végén összeállított portfólió helyett a hallgatók egy beszélgetést tartanának célszerűnek, mert úgy vélik, hogy az egyetemi képzés nem erősíti a tanári kommunikációt, s ez is egy jó alkalom lehetne arra, hogy beszélhessenek. Érdekes módon egy oktató világított rá arra, hogy a képzésben is szerepel egy elutasítás, ha a jelölt kommunikáció nem megfelelő, ennek ellenére a kommunikációs képességek fejlődésére a képzés nem koncentrálna.

Összefüggő egyéni gyakorlat

Az egyéves összefüggő egyéni gyakorlat hosszát a hallgatók erősen kritizálták, s az oktatók közül is akadt, aki nem értet vele egyet, ahogy fogalmazott:

„sem az iskolának, sem a szaktanárnak, sem a szülőnek, sem a diáknak nem érdeke az, hogy a saját szaktanára helyett a tanulót egy teljes évig tanárjelölt tanítsa”.

Megfelelő megoldásként azt tartaná, ha a tanárjelölt félévkor szakot vagy tanulócsoportot változtathatna, amivel úgy véli, hogy lehetséges konfliktusokat lehetne megelőzni. A hallgatók szerint a képzésük így is elég hosszú és időhúzásnak vélik a plusz félév gyakorlat bevezetését, amíg kikerülnek a munkaerőpiacra.

A hallgatók továbbá meglepődésüket fejezték ki a mentor feladatának leírásával kapcsolatban, mert véleményük szerint ennek már eddig is úgy kellett volna történnie, a mentornak ilyen támogató szellemben kellett volna viszonyulnia a tanárjelölthöz, mint ahogyan az a dokumentumban szerepel. Ugyanakkor véleményük szerint a tervben leírtak - „*A hallgató szakmai támogatásáért a mentor felel, de az egész intézmény nyitott és támogató környezetet biztosít a hallgató kompetenciáinak fejlesztése érdekében*” Czető, Kálmán, Kopp, Mészáros, Rapos, Tókos és Seresné 2015, 35. o.) – inkább illúziók, semmint a valóságot tükröző jelenség. A hallgatók szerint a mentorok, intézmények általában nem ennyire segítőkészek, jelentős leterheltségük miatt nem tudnak/akarnak kellőképp foglalkozni a hallgató igényeivel, felmerülő problémáival.

Az egyik oktató ezen kívül jónak tartja az összefüggő egyéni gyakorlat esetén a minimum alatti szintek meghatározását, s támogatná, hogy a többi gyakorlat esetében is fogalmazódjanak meg minimum követelmények. Egy másik oktató szintén jó ötletnek tartja a minimum alatti szint kijelölését, mert véleménye szerint ez jó támpontot adhat a különböző szereplőknek, így a hallgatóknak, vezető- és mentortanárok számára egyaránt. Egy megkérdézt szerint azonban nem világos, hogy akkor minősül-e minimum szint alattinak egy tanárjelölt teljesítménye, ha az összes vagy akár csak egy feltételnek nem felel meg, így ennek pontosítása szükséges lenne a dokumentumban.

Elméleti és gyakorlati tudás

Az elméleti és gyakorlati tudás viszonyát mindkét fél kiemelte, ezért érdemesnek tartottuk beemelését a jelen dokumentumba. Az egyik megkérdézt pedagógus szerint a hallgatók elméleti és gyakorlati tudása között szakadék található. Ennek fő okát abban látja, hogy az egyetemi oktatók nincsenek teljesen tisztában azzal, milyen tapasztalatokat szereznek a hallgatók az iskolákban, ugyanakkor a vezetőtanárok sem tudják, hogy mi szerepel az egyetemi képzésben. A megoldást abban látná, ha tájékoztatás és hatékonyabb kommunikáció jellemezné az egyes szereplők közötti viszonyt. Két megkérdézt pedagógus írásban is jelezte, hogy szerintük az együttműködést elősegíthetnék és

támogathatnák megrendezett szakmai műhelyek, konferenciák vagy éppen közösen kidolgozott tananyagok is.

Hallgatói oldalról azt a visszajelzést kaptuk, hogy több pedagógiai és pszichológiai kurzust nagyon hasonlónak tartanak. Úgy vélik, hogy ismétlés helyett legyenek olyan kurzusok vagy legalább alkalmak, amikor konkrét, akár az életben is előforduló szituációkat beszéljenek át közösen. Ehhez kapcsolódva a hallgatók jó ötletnek tartanak, ha lenne egy, a képzés egészét átfogó kísérszeminárium. Ezt úgy tartanák ideálisnak, ha minél korábban, lehetőleg tanulmányaik első évének végén választhatnának maguknak egy mentortanárt az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetéből, aki végigkísérné a tanulási útjukat. Ugyanakkor belátták, hogy ez az ötlet a magas hallgatói létszám miatt nem megvalósítható, mégis ideálisnak ezt tartanák. Ehelyett merült fel ötletként, hogy lehetnének kreditnélküli kiscsoportos „bizalmi körös” beszélgetések kb. havi megrendezéssel. Ezen alkalmak célja az lenne, hogy megbeszélhessék, megoszthassák tapasztalataikat, éppen aktuális problémáikat, segíthessék és támogathassák egymást. A hallgatók úgy vélik, hogy a képzésnek formálnia kellene a hallgatókat, de hogy ezt a célját eléri-e már kétségeik támadnak. A többség úgy vélte, hogy sajnos nem vagy nem eléggé pl.: egy megosztott történet szerint egy hallgatótárs az egyik kurzuson nyíltan fajgyűlöletről beszélt és nem vették észre, hogy bármit is fejlődne azóta a félévek során. Azt tartanák megfelelőnek, ha ezeken a „bizalmi körös” beszélgetéseken egy-egy téma, szituáció kerülne megbeszélésre, megvitatásra, ami előfordulhat az iskolában pl.: politizálást hogyan lehet kezelni és erre szcenáriókat beszéljenek meg, hogy ne az életben érje őket váratlanul a szituáció, hanem valamennyivel tudatosabban tudják kezelni majd helyzetet az osztályteremben. Azért is tartanák jónak ezeket az alkalmakat, mert később, tantestületben is együtt szeretnének dolgozni és ez is támogathatná azt, hogy a pedagógusok az iskolákban is együtt gondolkozzanak, dolgozzanak. Olyan gyakorlati problémákat is megbeszélhetnének itt, hogy kihez forduljanak segítségért, ha valamilyen problémájuk akad a mentorukkal. Egy megkérdezett pedagógus úgy vélte, hogy az oktatók és a hallgatók közötti kommunikációt segíthetné egy közös felület létrehozása, amelynek célja hasonló lehetne, mint a hallgatók által említett „bizalmi körös” beszélgetések.

8

Résztevők közti együttműködés

Az együttműködés szükségessége minden megkérdezett számára egyértelmű, mindannyian fontosnak érzik. Természetesen a vezetőtanárok és a hallgatók eltérő élethelyzetükből fakadóan eltérő szinten gondolkodnak az együttműködés formáiról, lehetséges területeiről.

A hallgatói válaszokból kitűnik, hogy az eddig megvalósult, a hallgatók közti együttműködést ösztönző munkaformákat (páros reflektív napló, tanulópár) sikeresnek, hasznosnak érzik a hallgatók. Az itt megvalósuló együttműködési formák további bővítésével kapcsolatban számos javaslat fogalmazódott meg: például online támogató felület működtetése, egyéni mentorálás a felsőoktatási intézmény oldaláról is.

További két olyan javasolt terület rajzolódik ki válaszaikból, melyeknek a képzés szereplői közti együttműködés vonatkozásában is relevanciája van: az első a képzés szemléletbeli és tartalmi koherenciájára vonatkozó válaszokból következik, a másik az összefüggő egyéni gyakorlatban résztvevő iskolákban zajló együttműködési formákból. A képzés koherenciájára vonatkozó válaszokból úgy tűnik, nem érzékelik minden esetben azt a szemléletbeli egységet és a képzés egészével kapcsolatos tájékozottságot, mellyel minden szereplőnek rendelkeznie kellene, itt megfogalmazhatjuk az egyetemi koordináció és tájékoztatás erősítésének szükségességét. Az összefüggő egyéni gyakorlat helyszínéként működő iskolákban hiányzó együttműködés ennél lényegesen komplexebb, az oktatásügy egészében szemléletváltást igénylő jelenség, hiszen a köznevelési rendszer intézményeinek tanulószervezetté válása olyan komplex, a rendszer egészének fejlesztésével együtt járó folyamat, amelyhez a pedagógusképző intézmények támogatásával, ösztönző tevékenységekkel hozzájárulnak, azonban az intézmények működésének átalakulása további, a rendszer egészére irányuló oktatáspolitikai intézkedéseket is szükségessé tesz.

A vezetőtanárok hozzászólásaiban számos olyan konkrét javaslat jelenik meg, mely a gyakorlathoz kapcsolódó szereplők együttműködését segítheti. Ezek közül kiemelten hangsúlyos a gyakorlóiskolák szerepének bővítése a képzésben: nem csak az intézményes keretek között zajló

pedagógusképzésben, hanem a továbbképzésben, ezen belül az összefüggő iskolai gyakorlatba bekapcsolódó mentorok és iskolák felkészítésében, továbbképzésében, folyamatos szakmai együttműködésében látják a kapcsolatok erősítésének szükségességét. Ennek koordinációját, a lehetőségek megteremtését a válaszolók egyértelműen a felsőoktatási intézménytől várják, mint ahogyan az erre a tevékenységre történő felkészítésben is támogatást tartanak szükségesnek.

Felmerült a vezetőtanárok bekapcsolódása a gyakorlati helyszínek minőségfejlesztési folyamataiba is: abban az esetben, ha a szaktárgyi tanítási gyakorlatot sikerülne moduláris keretbe illeszteni, a vezetőtanárok az egyetemi képzéshez tartozó modulok időkeretei alatt (tehát abban az időszakban, amikor a hallgatók huzamosabb ideig nem a gyakorlóiskolában, hanem a gyakorlatokhoz kapcsolódó egyetemi képzésben vesznek részt) bekapcsolódhatnának a felsőbb évfolyamosok összefüggő iskolai gyakorlati helyszíneinek szakmai fejlesztésébe és minőségfejlesztésébe is. Ez a terület azért kiemelten fontos, mert az újonnan bekapcsolódó intézményekre nagyon jelentős feladat hárul, ennek szakmai támogatása nélkül nincs garancia a képzés egyik legfontosabb záró momentuma szakmai színvonalának biztosítására.

A válaszokban megjelenik az információáramlás, kapcsolattartás gördülékenységének erősítése, mint elvárás is. Számos válaszban a gyakorlattal kapcsolatos kommunikáció IKT-alapú támogatásának erősítése fogalmazódik meg, akár az információáramlás, akár a gyakorlatok támogatása kapcsán.

A válaszokból kirajzolódó kép egyértelműen a pedagógusképző felsőoktatási intézmény koordinációs és támogató tevékenységének erősödését, mint elvárást mutatja, az egyes szereplők (vezetőtanárok és hallgatók egyaránt) olyan szervezeti keretben gondolkodnak, amely a felsőoktatási intézmény által vezetett partnerség és az együttműködő partnerség között helyezkedik el.

Konklúzió

9

A megkérdezett pedagógusok és hallgatók is összességében támogatását fejezték ki a több gyakorlat megjelenése kapcsán a tervezetben, s így az új osztatlan képzésben is. Véleményünk szerint különösen a közösségi gyakorlat iránt érdeklődik mindkét megkérdezett csoport, ami az újdonságnak is köszönhető, hiszen ez eddig nem volt a képzés része. Azonban az interjúk alapján számunkra fontos üzenet, hogy funkcióját és célját jobban kell hangsúlyozni, meg kell értetni és megbeszélni a hallgatókkal, valamint az ehhez kapcsolódó értékelést is érdemes lenne átgondolni, amivel kapcsolatban az oktatóktól is különböző javaslatokat kaptunk.

A hallgatók több és alaposabb visszajelzést szeretnének kapni reflektív munkáikra és igényelnék a szorosabb hallgatói és oktatói együttműködést, ezt bizonyítja, hogy legszívesebben egész tanulmányútjuk alatt együtt dolgoznának egy menttorral az intézetből, illetve a bizalmi körös beszélgetések ötlete is ezt támasztja alá. Ez utóbbi arra is rávilágít, hogy több „életszerű” esetmegbeszélést várnának el, s ez egyfajta biztonságérzetet adhatna számukra a gyakorlatok teljesítése során is. Emellett támogathatná az elméleti és a gyakorlati tudás közötti híd megteremtését, amit jelenleg hiányolnak a hallgatók. További célunk lehet a mentorok és a vezetőtanárok szorosabb együttműködése és egymás támogatása annak elkerülése végett, hogy a hallgatók továbbra is azt tapasztalják, hogy a mentorok nem megfelelő mennyiségben és minőségben segítik munkájukat. Az egyéni összefüggő gyakorlat kapcsán megjelenő minimum alatti szintek meghatározását a megkérdezettek támogatnák, akadt olyan oktató, aki a többi gyakorlathoz is szükségesnek tartaná ezek kijelölését.

A megjelenő véleményekben számos olyan, az együttműködés kérdéseire vonatkozó elem jelenik meg, mely a felsőoktatási intézmény koordinációs, támogató és tájékoztató tevékenységének erősítését, mint elvárást tükrözi. A véleményezési folyamatban erre vonatkozóan a következő javaslatok jelentek meg:

- ≈ szakmai műhelyek, konferenciák a résztvevők tájékoztatása érdekében
- ≈ közös tananyagok kidolgozása a képzés koherenciájának javítására
- ≈ hallgatók számára konzultációs lehetőség, egyéni támogatás biztosítása
- ≈ vezetőtanárok, mentorok és hallgatók közti kapcsolattartást segítő webfelület működtetése
- ≈ vezetőtanárok bevonása a mentorok képzésébe, illetve gyakorlóiskolák bekapcsolása az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskolák fejlesztésébe.

≈ vezetőtanárok bevonása az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat helyszínéül szolgáló iskolák minőségfejlesztési folyamataiba.

Ajánlások a pedagógusképzési programok gyakorlatainak kiépítésével kapcsolatban a résztvevők együttműködésére vonatkozóan:

A pedagógusképzési programok gyakorlatai a képzés azon területei, melyekben a képzés szinte összes szereplője érintett. Javasoljuk ezért a gyakorlatok kidolgozása és megvalósítása során az összes szereplő szempontjainak, érdekeinek tekintetbe vételét.

A gyakorlatok meghatározása, megszervezése és lebonyolítása során a szereplők közti együttműködés ösztönzése érdekében a pedagógusképző felsőoktatási intézménynek egyértelműen kezdeményező, proaktív szerepet kell vállalnia. Annak ellenére, hogy hosszú távú cél a szereplők közti együttműködő partnerség kialakítása, a jelenlegi helyzet ismeretében célszerű a felsőoktatási intézmény által vezetett partnerség révén impulzusokat adni a rendszeren belül az együttműködés ösztönzésére.

Az együttműködés elindulásának fontos feltétele a résztvevők közti információáramlás ösztönzése. Ehhez egyrészt olyan tájékoztató anyagok kidolgozása szükséges, mely minden szereplő számára pontos információkat nyújt a képzés egészéről és ezen belül a gyakorlatok rendszeréről, másrészt olyan tájékoztató és továbbképző rendezvények szervezése, mely a résztvevők közti szoros munkakapcsolatok kialakítására is lehetőséget nyújt.

Az információáramlás és kapcsolattartás segítése érdekében fontos olyan web-alapú támogató felület létrehozása, mely ezt segíti.

10

A gyakorlatok rendszerének fejlesztésében meghatározó szerepet kaphatnak a gyakorlóiskolák, mivel ők rendelkeznek azzal a tapasztalati bázissal, melyre az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat helyszínéül szolgáló gyakorlóléhelyek belépésének szakmai támogatása során támaszkodni lehet. A gyakorlóiskolák bekapcsolódására jelenleg a következő területeken látunk lehetőséget: közös képzési tartalmak kidolgozása a felsőoktatási intézménnyel együttműködésben, közös elméleti kurzusok tartása, bekapcsolódás az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatban résztvevő mentorok képzésébe, az iskolák szakmai fejlesztésébe és minőségfejlesztésébe.

A köznevelési intézményekben a tanulószervezetként működés jelenleg kevésbé jellemző. Mivel hosszú távon a hallgatók folyamatos szakmai fejlődésében meghatározó értékelési szempont a tanulószervezetben való működés képessége (együttműködés a munkatársakkal, tudásmegosztás, stb.), ezért az iskolai gyakorlat helyszínéül szolgáló intézményeket támogatni kell abban, hogy e területen is képessé váljanak a hallgatók tapasztalatszerzését, szakmai fejlődését támogatni. Ezt egyrészt a mentorok felkészítésében, másrészt az intézmények értékelésének szempontjaiban látjuk érvényesíthetőnek.

A gyakorlatok során tovább kell erősíteni a hallgatók közti együttműködést erősítő, arra épülő módszerek szerepét a képzésben. Ehhez a jelenlegi jó gyakorlatokra érdemes építeni.

Irodalom

Czető Krisztina, Kálmán Orsolya, Kopp Erika, Mészáros György, Rapos Nóra, Tókos Katalin és Seresné Busi Etelka (2015): Javaslat az osztatlan tanárképzés gyakorlati rendszerének átgondolására és a jelenlegi gyakorlatok alapelveinek és funkcióinak meghatározására. kézirát

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 57(10), 1-15.

Halász, G. (2011). Javaslat a nemzeti oktatási innovációs rendszer fejlesztésének stratégiájára. Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.

- Kopp Erika (2015): Oktatókkal készített fókuszcsoporthoz kerekasztal beszélgetés az osztatlan pedagógusképzés gyakorlati rendszerének tervezetéről. Jegyzőkönyv. kézirat
- Nádasi Mária (1996): A kikérdezés. In. Falus Iván (szerk.): Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe. Keraban Kiadó, Budapest. 171-212.
- Páll Gábor (2015): Fókuszcsoporthoz kerekasztal beszélgetés az osztatlan pedagógusképzés gyakorlati rendszerének tervezetéről tanár szakos hallgatókkal. Jegyzőkönyv. kézirat
- Prekopa Dóra (2015): Fókuszcsoporthoz kerekasztal beszélgetés az osztatlan pedagógusképzés gyakorlati rendszerének tervezetéről tanár szakos hallgatókkal. Jegyzőkönyv. kézirat
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teaching Education*, 61, 89.