



KÉZIKÖNYV VEZETŐTANÁROK SZÁMÁRA

Gombos Eszter

Németiné Vígvári Edit

Debreceni Egyetem
Bölcsészettudományi Kar

2015

SZÉCHENYI 2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Készült a SZAKTÁRNET (TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0009)
pályázat keretében

lektorálta:

Dr. Görömbei Andrásné

szerkesztette:

V. Gönczi Ibolya

ISBN 978-963-473-876-3

Tartalomjegyzék

Kézikönyv vezetőtanárok számára	1
Tartalomjegyzék	3
Előszó	4
Kiket szólít meg ez a kézikönyv?	5
Bevezetés.....	7
A tanítási gyakorlat helye és szerepe a tanárrá válás folyamatában	7
A tanárjelölt.....	11
A tanári felkészítés konkrét követelményei	13
A vezetőtanár.....	20
A vezetőtanárokkal szemben támasztott elvárások	22
A vezetőtanár feladatai a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának irányításában	22
Az eredményes tanár	23
Kell-e a valóságokk, avagy szükség van–e a gyakorlóiskolákra?	25
A tanítási gyakorlat rendszere a bolognai típusú tanárképzésen belül	27
A gyakorlás szakaszai	29
Felkészülés a tanórára/foglalkozásra	29
I. Tájékozódás: az intézmény megismerése, majd hospitálás az órákon, foglalkozásokon	29
Hospitálások igazolása	35
Hospitálási jegyzet	36
Bevezetés rész-egész viszonyába	37
A kompetenciaorientált tanítási folyamat tervezése (2.ábra)	38
II. szakasz: a gyakorlótanítás	39
Tematikus terv	40
A tanóra megtartásának feltételei	41
Ajánlott forma az óravázlatok elkészítéséhez	49
Az óraterv részei:.....	51
Értékelés	55
Tanórát követő megbeszélés	61
A „követő” megbeszélés.....	62
A záró megbeszélés	63
Zárótanítási jegyzőkönyv	64
Reflektív pedagógia.....	64
A visszacsatolási folyamat	67
Utóhospitálás	70
A portfólió	71
Irodalomjegyzék.....	73

Előszó

Könyvünk megírására a SZAKTÁRNET projekt keretében került sor, s mint ilyen, a pedagógusképzés fejlesztésének átfogó koncepciójába illeszkedik. A Debreceni Egyetemen megvalósítandó osztatlan tanárképzésen belül a tanárjelöltek iskolai gyakoroltatásához kíván a gyakorlatvezető tanárok számára útmutatóként szolgálni.

Célunk, hogy az elméleti ismeretek és gyakorlati tapasztalatok bemutatásával összefoglaló, elemző és problémafeltáró gyűjteményt állítsunk össze, melyet a jövő vezetőtanárai és a már megbízott tanárok is haszonnal forgathatnak.

Számos ország számára az elmúlt időszak egyik központi kérdésévé vált, hogy miként lehetséges eredményessé tenni az oktatást. Min múlik a siker, és mivel magyarázhatóak a kudarcok? Vizsgálatnak vetették alá az oktatáspolitikákat, az oktatás helyszíneit, intézményeit és szereplőit és magát a tanárrá válás folyamatát, a tanári lét egészét is.

A rendszer vizsgálata kimutatta, hogy eredményesség szempontjából az egyik legdöntőbb kérdés az, hogy milyen tanárok oktatják és nevelik a diákokat.

Bár a jó vagy eredményes tanár receptjét nem sikerült meghatározni, de a kutatások során számos olyan ismérv került felszínre, melyek bár más-más megközelítésből, de egységes kritériumskálához vezettek, mellyel leírhatóvá váltak a „kívánt” tanár legfőbb jellemzői.

Ennek az értékstruktúrának a magas szintű szakmai felkészültséggel, logikus gondolkodással, világos okfejtéssel, jó előadói képességekkel rendelkező tanáregyéniség felel meg, aki módszertani és pedagógiai szempontból is felkészült, és személyes képességei közé sorolható a diákokkal kialakított jó viszony, a szervezőkészség, a csoportmunka, és még sorolhatnánk.

Ezen jellemzők egy része már a kezdeteknél is jelen van, vagy gyorsan kialakítható, míg másokra az évek során tesznek szert a tanárok (Schüttler, 2007).

A tanárság egyik fontos eleme az élethosszig tartó tanulás, az informális tanulási módok elsajátítása, amelyet már a folyamat elején meg kell alapozni még a diákévekben, de vezetőtanárként is törekedni kell arra, hogy amennyire csak lehetséges naprakész tudásanyaggal rendelkezünk szakmai és módszertani téren egyaránt.

Az értelmiségi lét alapkövetelménye az állandó tudásgyarapítás, a világra rákérdező ember mentalitása, aki a történéseket egyben reflektálja is.

A vezetőtanárok két síkon is újra és újra szembesülnek azzal, amit egyszerre lehetőségként és kihívásként élnek meg, hogy ezt a mentalitást közvetítsék a diákjaik valamint a tanárjelöltjeik felé. Így válnak több szinten is mintaadó személyiséggé, és ebből adódik a felelősségük is, amit folyamatosan szem előtt kell tartaniuk.

Ez a könyv a vezetőtanári tevékenység alapvető munkafázisainak elemzése mellett arra törekszik elsősorban, hogy a konkrét gyakorlatokból kiindulva próbálja felvázolni és értelmezni azokat a legjellemzőbb problémákat, amelyekkel vezetőtanár és tanárjelölt egyaránt szembesül. Egyben megoldási lehetőségek bemutatására is sor kerül egy-egy adott témakör kapcsán.

Azt is fontosnak tartjuk hangsúlyozni, hogy a vezetőtanári munka egyrészt komplex rendszerben történik, másrészt komplex munkavégzést is kíván.

Kiket szólít meg ez a kézikönyv?

A címre a vezetőtanárok figyelhetnek fel elsősorban, de természetesen a könyv megszólítja a mentortanárokat is, akik az összefüggő tanítási gyakorlat alatt maguk is lehetnek vezetőtanárok, vagy ha ezt a szerepet nem is töltik be, de a tanárjelölt munkájának koordinálásához ismeretekkel kell rendelkezniük a vezetőtanár tevékenységéről is.

A következő célcsoportot természetesen a tanárjelöltek jelentik, akik már a gyakorlat előtt is betekintést nyerhetnek a későbbi feladataikba, és a gyakorlás alatt pedig egyrészt a munkafolyamat egészét értelmezhetik, másrészt a munkafolyamatok fázisait külön-külön is követhetik, és a gyakorlatból vett problémákról is olvashatnak.

A jelölteket mindezek abban is segíthetik a jelölteket, hogy a gyakorlás alatt felmerülő kérdéseikre választ kapjanak, és hogy ne rögzülhessen náluk, hogy a tanári munka csak számukra rejt nehézségeket.

A könyv természetesen szeretné megszólítani az egyetemi szakmódszertan oktatóit és a kísérő szemináriumok tanárait is, hiszen az elméleti képzés és a tanítási gyakorlat összhangja alapvető elvárásként kell, hogy megfogalmazódjon a tanárképzés programjában.

A pedagógusképzés egyik kiemelt célja is csak ezen az alapon válhat reálissá. A pedagógusok képzésével foglalkozó szakma az 1990-es években már Magyarországon is egyre nyomatékosabban megfogalmazta, hogy a tanítási gyakorlatnak már az első lépésektől tervezhetőbbé és tudatosabbá kell válnia. (Balassa, 1998)

Napjainkban a pedagógus életpályamodell keretében már az is elvárásként jelentkezik, hogy a leendő tanároknak a későbbi pályájukon is folyamatosan törekedniük kell a tervezésre és a tudatosságra épülő pedagógiai munkára, amelyet reflektálniuk, és a folyamatosan gazdagodó portfóliójukkal pedig dokumentálniuk kell.

Természetesen újra és újra felvetődik az a kérdés, hogy mennyire tervezhető a tanárjelöltek tanulási tevékenységének irányítása, vagy létezik-e olyan titkos tudása a jó tanárnak, amit el lehet lesni? Meg lehet-e tanulni jó tanárrá válni? Ki a jó tanár, ki számít és miért „profinak” a tanári szakmában?

Azok a legújabb nemzetközi kutatások, amelyek az eredményes iskolák és sikeres pedagógusok „titkát” keresték és elemezték, arra jutottak, hogy a pedagógus a meghatározó.

Eredményes oktatáshoz, neveléshez jó tanárok kellene!

Ezt bizonyította be a McKinsey jelentés is, amely szerint a jól működő iskolarendszerekben a következő három feltétel teljesül:

- több tehetséges embert vonzanak a tanári pályára,
- jobb oktatóvá képzik őket,
- biztosítják, hogy a rendszer minden gyerek számára a lehető legjobb színvonalú oktatást nyújtsa. (McKinsey, 2007)

Az oktatás színvonalának elengedhetetlen feltétele a professzionális pedagógusok számának növelése, amelynek alapja csakis az lehet, hogy a pályára–amennyire csak lehetséges–a legmegfelelőbb személyek kerülhessenek be.

Ezt a célt erősítik azok a felmérések is, amelyek a legsikeresebb iskolarendszereket vizsgálják, ugyanis ezekben az országokban, pl. Finnországban vagy Dél-Koreában, az egyetemet végzettek közül a legtehetségesebbeket nyerik meg a pedagóguspályának.

A tanárképzésbe bekerülés szűrőit is bővíteni kellene, hiszen már eleve vannak olyan képességek, amelyekkel a tanárjelölteknek rendelkezniük kell, és amelyek objektív módon lemérhetőek, pl. fejlett logikai készség, kommunikációs képességek stb.

Mindig a jelen felelőssége, hogy ne válhasson bárkiből tanár!

A McKinsey jelentés szerint ahhoz, hogy színvonalas tanítás valósuljon meg az osztályterekben négy feltételnek kell működnie, és ebből kettő a tanárképzéshez köthető:

„Már az alapképzés során nagyon nagy hangsúlyt kap a gyakorlati képzés, a gyakorlati képességek fejlesztése, hiszen a tanár-jelöltek tanítási képességei a gyakorlati tanítás során, az osztályteremben fejleszthetők leginkább.

Ehhez szorosan kapcsolódik, hogy az osztálytermi alapképzést szakértő tanárok segítsék, hiszen eredményes tanárokat csak eredményes tanárok tudnak képezni, akik tanítás közben adnak folyamatos és hatékony visszajelzéseket a kistanároknak.”¹

Az alábbi kézikönyv ezeknek a céloknak az eléréséhez kíván segítséget nyújtani vezetőtanároknak és tanárjelölteknek egyaránt.

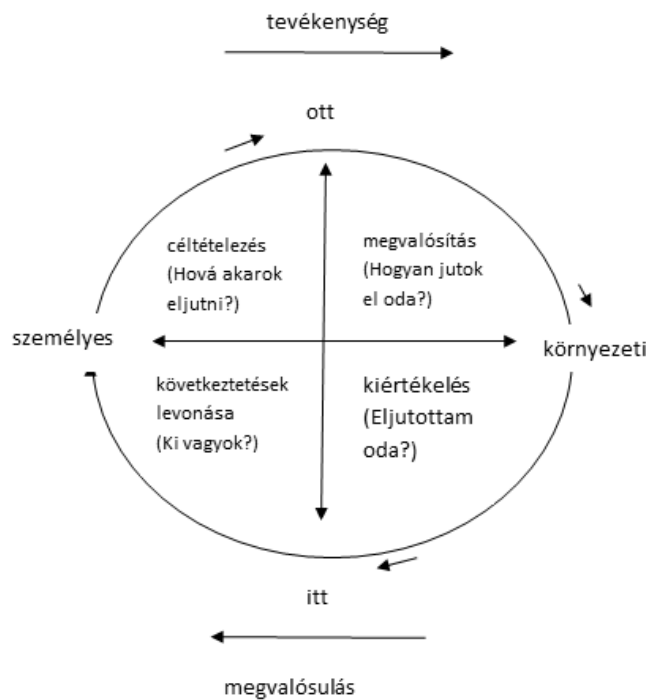
Bevezetés

A tanítási gyakorlat helye és szerepe a tanárrá válás folyamatában

A múlt század végétől sokszor találkozunk a probléma rendszerként történő leírásával, vagyis hogy egy olyan folyamatról van szó, amelynek meghatározott belső rendezettsége és iránya van, ahol az egyes szakaszok egymásra épülve követik egymást, és a teljes folyamat időbeli kiterjedtsége a pálya elhagyásáig tart.

A folyamat mind horizontálisan, mind vertikálisan rendezett. Az egyes egységek rendezettségét az általános fejlődésmodell (GROW modell) alapján Munro Turner rajzolta meg speciálisan a mentorálás esetére, melyben a spirális fejlődés egy vertikális szeletét kerékként ábrázolja, de ugyanez igaz a vezetőtanári munkára is.

¹ <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-mckinsey-jelentes>



1. **ábra:**Munro Turner–féle mentorálási kerék (egyszerűsített modell)

Az ábráról leolvasható (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.** ábra), hogy csak a négy szakasz együttes teljesülése esetén beszélhetünk egy segítő modul teljes megvalósulásáról.

Ha horizontálisan vizsgáljuk a folyamatot, akkor „fejlődési szakaszokat” különböztethetünk meg.

Furlong és Maynard (1995) a tanárképzés folyamán a tanárrá válás öt fokozatáról beszél. Megkülönböztetik:

1. a korai idealista szakaszt,
2. a túlélési szakaszt,
3. a nehézségek leküzdését,
4. a megütni a szintet,
5. a fejlődést.

Az általuk felvázolt szakaszok mindegyike tetten érhető a tanárjelöltek gyakorlati képzése során.

Eleinte (1. szakasz) a hallgató arra koncentrál, hogy felvegye a tanári szerepet, alapvetően elmondható, hogy a tanárjelöltek úgy tanítanak, ahogyan azt az életük során korábban

megtapasztalták. Különösen szembetűnő ez az attitűdváltások, az oktatásban bekövetkező fordulópontok esetében, ahol a hozott minták erősen gátol(hat)ják az elvárásoknak való megfelelést. Falus Ivánt idézve szinte minden, ebben a témában megjelent írás kiemeli a megélt helyzetekre épülő mintakövetést (Falus, 1986).

De talán nem hiábavaló megemlíteni, hogy az elutasítást kiváltó élmények ugyanúgy beleégnek a személyiségbe, és ha valaki később a pályára lép, akkor befolyásolják az illető döntéseit abban, hogy az elképzelhető lehetőségek közül melyiket fogja választani, és meghatározzák a viselkedését is (pl. egy kivételező tanár emléke visszatartat valakit attól, hogy maga is erre az útra térjen).

A második, harmadik és negyedik szakaszokban történik meg az minőségi váltás, hogy valaki tanárként tevékenykedik (acting), vagy tanárként is gondolkodik (thinking like a teacher). A lényegi különbség a kettő között abban van, hogy az első esetben a figyelem magára mint tanárra irányul, addig a másik esetben a tanár a tanulók tanulását helyezi a középpontba, a figyelmét decentralizálja, és már nem önmagára, hanem a tanulókra koncentrál.

A hangsúly áthelyezésnek két súlypontja van.

1. A tanárjelöltnek át kell formálnia a tanulásról és a tanításról alkotott hozott nézeteit.

A hallgató számára a tanítás ebben a szakaszban jobbra az ismeretek átadásából, a tényszerű ismeretek bővítéséből áll. Hogy ez a látásmód kiteljesedjen, hasznos a vezetőtanár, vagy más gyakorló tanárok óráinak a megtekintése (az ún. nem szakos órák látogatása), ahol lehetőséget kap arra, hogy a már meglévő beállítódottságát, elképzeléseit és értékrendjét kisebb vagy nagyobb mértékben megváltoztassa.

2. Le kell küzdenie azokat a bizonytalanságokat, amelyek abból fakadnak, hogy hogyan irányítsa egy osztály munkáját.

A tanárjelölt kettős meghatározottsága, mi szerint egyik oldalról tanul, a másik oldalon már tanár, azt várja el tőle, hogy egyidejűleg ellentétes szerepelvárásoknak feleljen meg. Ha a vezetőtanár abban a szerepében erősíti meg a tanárjelöltet, hogy „vendégként” érezze magát, tehát kevés önálló helyzetet próbálhat ki, akkor a tanárjelöltben megkésve tudatosul a rá váró feladat és felelősség, vagyis a tanári szerep kiépülése.

Szorosan ide köthető az a hallgatói törekvés is, ahol a biztonság, a váratlan helyzetek kiküszöbölése a cél ezért frontális munkaforma alkalmazása kerül előtérbe, a diákok kérdésekre válaszolnak és feladatlapokat töltenek ki. A nyílt végű feladatok vagy a

párhuzamosan folyó tevékenységek, a differenciálás a változatosabb munkaformák még nem vagy csak ritkán jelennek meg, és többnyire komoly gondot okoznak, nem ritkán kudarccal végződnek. Ezért kiemelten fontos a megbeszélések szerepe már a kezdetektől, mert először a megfigyelések, majd a folyamatosan, önállóan készülő óratervek összevetése és az órák utáni reflektált beszámolók adhatnak képet arról, hogy a hallgató ezen a területen mennyit fejlődött, és jelenleg hol tart.

A feladatait a tanárjelölt ebben a szakaszban vezetőtanár irányításával végzi.

A hallgató „átváltoztatása” a vezetőtanár és a mentor feladata, erre pedig az utolsó összefüggő tanári gyakorlat során kerül sor. (Roberts, 2000)

Miután megtörtént az elméleti ismeretek és a gyakorlat összecsiszolása, akkor kerülhet sor a finomhangolásra, megszerzett ismeretek körének további kiterjesztésére. A megfigyelés helyére a széleskörű tapasztalatszerzés és az egyre önállóbb munkavégzés kerül. A tanárjelölt közben megismerkedik a pedagógiai feladatok és az intézményrendszerek belső működésével is.

A hospitálások majd a tanítás során figyelme elsősorban már a tanulók jobb megismerésére, tevékenységeire irányul, figyeli a tanórai interakciókat, vizsgálja, hogyan jutnak el a tanulók a megértésig, majd maga is megpróbálja a tapasztalatait beépíteni a saját óraterveibe.

Az órákon hidat kell építeni a tanulók korábban megszerzett tudása, a megtanítandó tananyag és a más területről hozott ismeretek közé. Ebben a szakaszban az eddig gyűjtött tapasztalatok alapján az interdiszciplinaritás követelménye a tanárjelölt számára még nehezen valósítható meg, miként a progresszió meghatározása és a stratégiai tervezés is csak elkezdődik, a rutinná válás pedig átnyúlik a gyakornoki évekre.

Ennél a résznél minden eddiginél nagyobb hangsúly helyeződik az együttműködő felek közötti személyes kapcsolat minőségére, az elfogadásra, a megértésre. Ha ez hiányzik, akkor a munkakapcsolat sterillé válik, és az elért eredmény mindkét oldalról alulmúlja az elvárásokat.

A tanítási folyamat időbeli kiterjedtsége miatt a végzett munkával járó erkölcsi felelősség, mind a diákok mind a szülők irányába megjelenik. Egyéb tekintetben a mentoré a felelősség. Ez a korlátozott felelősségtudat sem minden hallgatóban van meg, még nem képesek a folyamatot a másik oldal szemszögéből is nézni, így diákként viselkednek, amikor csak a saját

és az értékelő tanárok véleménye a fontos számukra. (A kérdés: „Tanárnőnek hogy tetszett az óra?” elhangzik ugyan, de a diákoknak nem teszik fel ugyanezt a kérdést.)

A portfólió készítésének célja a fejlődés reflektált bemutatása, ezért már az első lépéstől kezdve lényeges, hogy az összeállítása során a tanárjelölt tudatosan végiggondolja a tanárrá válása folyamatát, és ehhez megkapja a kellő segítséget mind a vezetőtanár, mind a mentor részéről.

A tanárjelölt

Amikor arról esik szó, hogy a tanítási gyakorlaton mi jellemzi a tanárjelölteket, az első megjegyzések között az, ám egyébként bizonyított tény vetődik fel, hogy diák-perspektívából közelítenek, és elsődlegesen azt próbálják megvalósítani, amit a közoktatásban eltöltött évek alatt maguk is megéltek. De belegondoltunk-e már abba, hogy kb. 15000 óra tapasztalataival vesszük fel a harcot?

A szerepváltás sem egyértelmű, hiszen a tanítási gyakorlat során a jelölt nem kerül át a tanár oldalára, hanem egy kettős szerephelyzetben a diákokhoz tanárként, a gyakorlatvezetőkhez továbbra is diákként viszonyul.

A felsőoktatásban szerzett ismeretek túlnyomó részben elméletiek, a szaktárgyi tudás, a szakmai módszertan és a pedagógiai-pszichológiai ismeretek elkülönülten léteznek a fejében, ezek közül legfeljebb kettő-kettő kapcsolódik össze egy konkrét feladat erejéig. (Pl.: a szakmódszertan órákon tartott mikrotanítások, ahol csak a hallgatótársak tartanak egy rövid, egyetlen tartalmat magában foglaló óraszeletet, vagy a pedagógiai tantárgy keretében a tanulókkal való tanórai bánásmód helyzeteit elemző esettanulmányoknál.)

Akármelyiket is tekintjük, van néhány közös jellemvonásuk: minden esetben hiányzik a valós közegben történő kipróbálás (tantermi körülmények, tanulók), bármikor megismételhetőek, és érzelemmentes környezetben zajlanak. Olyan jellemzőkről van szó, melyek lényegi különbséget jelentenek a tényleges tanítási gyakorlathoz képest.

A hospitálás, mint az a nevéből is kiderül, a külső megfigyelő pozíciójából ad betekintést a tanárjelölteknek a tanítási folyamatba. Ekkor lehetőséget kapnak arra, hogy „ránézzenek” az általuk választott szakma néhány megfigyelésre kiválasztott pillanatába.

A vele szemben támasztott kritériumok mércéjével a tanárjelölt élesben először a gyakorló tanári szerepben mérettetik meg, amelyben mérlegre kerül:

- a személyes kompetenciája: hogy rendelkezik-e, és milyen mértékben azokkal a képességekkel, készségekkel, attitűdökkel, melyek szükségesek ahhoz, hogy katedrára kerüljön,
- a szakmai, módszertani, pedagógiai-pszichológiai tudása: hogy birtokában van-e annak a tudásnak, ami a pályára lépéshez kell,
- megfelelő-e a nyelvi kompetenciája: elég gazdag szakmai szókinccsel rendelkezik-e, szabatos-e a nyelvhasználata,
- a megfigyelési kompetenciája: képes-e előre meghatározott szempontrendszer szerint jegyzeteket készíteni, és a jegyzetben foglaltakat hasznosítani,
- a tervezési kompetenciája: mennyire képes egy tanórát megtervezni,
- az operacionalizált tudása: amelyben azt bizonyítja, mennyire képes a saját maga által megtervezett órát kivitelezni,
- a reflexiós kompetenciája: vagyis helyesen kell felismernie és elemeznie a problémát, majd megfelelő kontextusba helyezve véleményt kell alkotnia, és ennek alapján, ha szükséges, a jövőre vonatkozóan tudatosan módosíthassa az eredeti elképzeléseit,
- a média- és IKT-kompetenciája. Amelynek a kifejtése szándékosan maradt a felsorolás végére, mert kicsit részletesebb körülírásra szorul. Maga a fogalom három további részkompetencia-területre osztható.

1. Magában foglalja az adott eszköz használatának képességét, vagyis

- szakmai kompetenciát feltételez,
- a megfelelő eszköz kiválasztását a feladatra, ami a médiaismereten alapul,
- és egyre fontosabb a szociális kompetencia, mert az egy felhasználós, elszigetelt géphasználatot a több felhasználós rendszerek, hálózatok váltják fel.

2. Az oktatás területén a tanórákon a médiahasználat gyakorlati kivetelezése vetődik fel:

- intelligens táblák,
- tabletek, smartphonok
- felhő-alkalmazások
- internetes böngészők hatékony használata.

3. A médiakreativitás:

- moodle-alkalmazások,
- prezentációk készítése
- tananyagok létrehozása, megosztása ...

A jelenlegi iskolai alkalmazásban megelégszünk a szövegszerkesztés és a prezentációkészítés átlagos felhasználótól elvárható ismeretével, pedig ideje lenne mind a kooperatív, mind az individuális tanulásszervezés irányában elindítani a jövő tanárait. Itt a hangsúly a „jövő” szón van, mert akiket most elindítunk a pályájukon, azokon nyugszik az elkövetkező évtizedek iskolája.

Szemléletváltásra van szükség, mely az iskoláról és a tanításról, tanulásról alkotott elképzeléseinket a biztonságos konkrét határokkal rendelkező „kontúros látásmód”-ból², egy holisztikus virtuális tér-idő dimenzióba helyezi át, ahol a tanárnak a „tudásmenedzser”, tudásszervezői szerepet kell játszania. A feladat nehézsége abban mutatkozik meg, hogy azoknak kell felkészíteniük erre a feladatra, akik még maguk sem állnak készen.

A tanári felkészítés konkrét követelményei

A végzős hallgatónak a tanárképzésben megszerezhető tanári tudást, készségeket, képességeket a gyakoroltatás során kell kialakítani, mérni, illetve erősíteni.

Ezeket a feltételeket a 8/2013. EMMI rendelet 2. melléklete tartalmazza, amelyből a főbb elemeket ismertetjük:

1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén:

- Ismeretek:

"A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről... Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során fejlesztendő speciális kompetenciákat, ezek fejlesztésének és diagnosztikus mérésének módszereit. Tisztában van a szaktárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel."

- Képességek:

"A végzett tanár ... képes reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Képes a szaktárgyában rejlő személyiségfejlesztési

² Kifejezés tőlem. GE

lehetőségeket kihasználni, a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Döntéseiben szakmai önreflexióra és önkorrekcióra képes."

– Attitűdök:

- törekszik saját megalapozott pedagógiai nézeteinek megfogalmazására,
- nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására,
- tiszteli a tanulók személyiségét, képes mindenkihez megközelíteni az értékeket és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyul minden tanítványához,
- érzékeny a tanulók problémáira.

2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén:

– Ismeretek:

"Ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösségek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait. Ismeri ... a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket."

– Képességek:

- képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését,
- alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során.
- képes a konfliktusok hatékony kezelésére,
- segíti a felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását,
- képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez.

– Attitűdök:

- elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi,
- előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, inkluzív szemléletre törekszik,
- elkötelezett a nemzeti értékek és azonosságtudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra,
- környezettudatos,

- folyamatosan együttműködik a szülőkkel.

3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén:

– Ismeretek:

- rendelkezik az információszerzéshez, az információk feldolgozásához, értelmezéséhez és elrendezéséhez szükséges alapvető (szövegértési, logikai, informatikai) felkészültséggel,
- ismeri az általa tanított tudományág, szakterület (műveltségi terület, művészeti terület) ismeretelméleti alapjait, megismerési sajátosságait, logikáját és terminológiáját, valamint kapcsolatát más tudományokkal, tantárgyakkal, műveltségterületekkel,
- ismeri a különböző tudásterületek közötti összefüggéseket és képes a különböző tudományterületi, szaktárgyi tartalmak integrációjára,
- ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit,
- ismeri a szaktárgy tantervét, tantervi és vizsgakövetelményeit, valamint a tantárgy tanulási sajátosságait, megismerési módszereit, tananyagstruktúráját, illetve belső logikáját.

– Képességek:

- képes szakszerűen kifejezni magát mind szóban, mind írásban,
- képes a szaktárgyi integráció megvalósítására,
- képes a szaktárgyának megfelelő tudományterületeken a fogalmak, elméletek és tények közötti összefüggések megteremtésére, közvetítésére. Képes szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudásának hatékony integrálására,
- képes az alkotó információ- és könyvtárhasználatra és az információ-kommunikációs technológia használatára.
- szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban önreflexióra és önkorrekcióra képes.

– Attitűdök:

- elkötelezett a tanulók tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése iránt,
- törekszik az aktív együttműködésre a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival,
- nyitott a megismerés, illetve a tapasztalatszerzés iránt,

- törekszik a tanulók megismerési és alkotási vágyának, önművelési igényeinek a felébresztésére és fenntartására.

4. a pedagógiai folyamat tervezése területén:

- Ismeretek:
 - ismeri a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat, tantervfajtákat, tantervtípusokat, átlátja ezeknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepét,
 - ismeri a szaktárgy tanításának jogszabályi háttérét, tanterveit, vizsgakövetelményeit,
 - ismeri és érti a nevelés és tanítás összefüggéseit,
 - a tanításban is képes a Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei nevelési céljainak érvényesítésére,
- Képességek:
 - a tervezés során rendszerszemléletű megközelítésre képe,
 - képes pedagógiai munkájának megtervezésére (tanmenet, tematikus terv, óraterv, folyamatterv),
 - képes a tanulási-tanítási stratégia meghatározására, a tananyag feldolgozásához a pedagógiai céloknak és a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő oktatási folyamat meghatározására,
 - képes a tanítandó tananyag súlypontjait, felépítését, közvetítésének logikáját a tantervi előírásokkal és a pedagógiai célokkal összhangban az adott tanulócsoporthoz igazítani,
 - képes a szaktárgya tanulása-tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat kritikusán elemezni, a konkrét céloknak megfelelően kiválasztani (különös tekintettel az információ-kommunikációs technológiára),
 - a pedagógiai folyamatok tervezésével kapcsolatban szakmai önreflexióra, illetve önkorrekcióra képes.
- Attitűdök:
 - fontosnak tartja az alapos felkészülést, tervezést és a rugalmas megvalósítást,
 - a tervezés során együttműködik a kollégákkal és a tanulókkal,
 - kész figyelembe venni az adott tanulócsoport sajátosságait (motiváltság, előzetes tudás, képességek, szociális felkészültség).

5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén

- Ismeretek:
 - ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit
 - ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit,
 - alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben,
 - ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.
- Képességek:
 - képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására,
 - képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására,
 - képes az egész életen át tartó tanulás képesség-rendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.
- Attitűdök:
 - fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését,
 - továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra.
 - Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyság növelésére.

6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén:

- Ismeretek:
 - szakszerű tudása van az értékelés funkciójáról, folyamatáról, formáiról és módszereiről,
 - tisztában van alapvető értékelési és mérésmetodikai szabályokkal, összefüggésekkel,

- ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során elsajátított ismeretek és fejlesztendő kompetenciák mérésére, értékelésére alkalmas sajátos módszereket, eszközöket.
- Képességek:
 - képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, az értékelés eredményeinek felhasználására,
 - képes elősegíteni a tanulók reális önértékelését és alkalmazni a tanulók önbecsülését támogató ellenőrzési módszereket,
 - az értékelés során képes figyelembe venni a differenciálás, individualizálás szempontjait.
- Attitűdök:
 - reálisan ítéli meg a pedagógus szerepét a fejlesztő értékelés folyamatában,
 - elkötelezett a tanulást támogató értékelés mellett.

7. A kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén:

- Ismeretek:
 - ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait,
 - tájékozott a szülőkkel és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól,
 - ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat,
 - ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit,
 - ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről,
 - tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.
- Képességek:
 - képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kialakítására, elfogadtatására,
 - szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkel, a szaktárgyainak megfelelő

- szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően,
- képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni,
 - képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását,
 - pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni,
 - képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.
- Attitűdök:
- pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra,
 - nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon,
 - kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben,
 - betartja a pedagógus pálya jogi és etikai normáit,
 - törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására,
 - figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére,
 - szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra,
 - nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.

8. az autonómia és a felelősségvállalás területén:

- önállóan képes szakmája, a szaktárgyainak tanításával-tanulásirányításával kapcsolatos átfogó, megalapozó szakmai kérdések átgondolására és az ide vonatkozó források alapján megfelelő válaszok kidolgozására,
- a szakmáját és a szaktárgyainak megfelelő tudományterületeket megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja,

- együttműködés és felelősségvállalás jellemzi szakmájával, szakterületével, illetve azok képviselőivel kapcsolatban,
- a végzett tanár jelentős mértékű önállósággal rendelkezik szakmája átfogó és speciális kérdéseinek felvetésében, kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában,
- felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására,
- egyenrangú partner a szakmai kooperációban,
- végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.

A vezetőtanár

Könyvünk következő fejezetében a vezetőtanár szerepének meghatározását és a vele szemben támasztott elvárásokat járjuk körül.

A tanítási gyakorlat során a tanárjelölt elsőként a vezetőtanárral találkozik, igaz hivatalosan csak hatvan tanóra erejéig. Azonban ez a találkozás hosszú időre meghatározó lehet számára.

Ha csak a folyamat résztvevőit tekintjük, akkor a vezetőtanár az a személy, aki az évek során megszerzett tudását és tapasztalatát megosztja a tanárjelölttel, és folyamatos szaktárgyi és módszertani segítséget nyújt, ezáltal „forrássá” válik. Fontos kihangsúlyozni, hogy a forrásnak hitelesnek kell lennie, összhangban kell állnia annak, amit mond, azzal, amit tesz. Ezért nem csak a szakjában szerzett naprakész tudás, elméleti jártasság jellemzi, hanem a megvalósításban is mintaként szolgál.

Munkájában fontos szerephez jut a magas szintű szakmai gyakorlat, a pszichológiai-pedagógiai háttér és a szakmódszertan naprakész ismerete, valamint az együttműködést segítő kompetenciák.

A tanítási folyamat egészét át kell látnia, tudatosan terveznie és szerveznie, és ki kell alakítania a megfelelő stratégiákat, valamint képesnek kell lennie alternatívákban gondolkodni. Meg kell találnia a lényegét feltáró kérdéseket, végig kell gondolnia a lehetséges következményeket (push-funkciók). Folyamatosan tanácsokkal kell ellátnia a tanárjelöltet, de mindig szem előtt kell tartania, hogy a gyakorlat nem róla, hanem a tanárjelöltről szól.

A tanítási gyakorlat nem elszigetelt közegben zajlik, ezért folyamatos visszajelzések érkeznek (pull-funkció), ezek egy része a tanítás-tanulási folyamatban zajlik, és helyes értelmezésük elengedhetetlen a tevékenységre épülő további lépések helyes meghatározásában. (Pl.: egyetlen tanuló sem nézett a kérdés elhangzásakor a tanárjelőltre. Mit jelent ez? Miért került sor erre? Elkerülhető-e, és ha igen, akkor hogyan kerülhető el a jövőben a hasonló helyzet?)

A push-impulzusok másik csoportját a tanítási folyamaton kívülről érkező visszajelzések alkotják. A reflexiók, amelyek szükségesek az objektivitáshoz, még akkor is, ha nem mindig az hangzik el, amit a tanárjelölt hallani akar.

A tanítás során a siker vagy éppen a kudarc sok tényező együttes hatásán múlik. A vezetőtanár együtt örül a jelölttel, ha valami jól alakul, de át kell segítenie a kevésbé sikeres, vagy egyenesen kudarc helyzeteken is. Az empátikus képesség nélkülözhetetlen, mert a tanárjelöltnek ilyen esetben erkölcsi támaszt kell nyújtani, felsegíteni és biztatni. A két fél közötti viszony bár aszimmetrikus, de ha ez a kölcsönös elfogadáson és tiszteleten alapszik, akkor nem jelent szigorúan hierarchikus viszonyt, amelyben az egyik fél az irányító, míg a másíknak csak a vezetett, alárendelt szerepe jut.

A vezetőtanár már nem az elméletre koncentrál, ezt már jobb esetben elsajátítja a tanárjelölt hallgatóként. Számára az a fontos, hogy megmutassa, hogy a tanult ismereteket hogyan lehet a mindennapok gyakorlatában egyre hatékonyabban működtetni. Ha szükség van rá átértelmezi, és az aktuális helyzethez igazítja az elméletben tanultakat. Minderre azért van szükség, mert az együttműködésük másik célja, a tanárjelölt fejlődése mellett, hogy a tanulók minél eredményesebben tanuljanak. A diákok előmenetelért továbbra is a vezetőtanár felel, de a tanítási gyakorlat folyamán mindezt indirekt módon gyakorolja a tanítási folyamatra gyakorolt hatása által.

A kétezres évektől az Egyesült Államokban egyre elterjedtebbé vált a coaching névvel illetett segítő-támogató-fejlesztő módszer, melynek szakspecifikus, az oktatás folyamatára alkalmazott változata a tanár és a tanított (esetünkben a tanárjelölt) megbeszéléseinek (settings) cselekvéstervét is tartalmazza. A közös munka részint a tanítás tartalmára irányul, az együttműködési struktúrákra és a szak specifikus pedagógiai aspektusokra.

A cél, a „konstruktív alkotómunka”(Staub, 2001), ami megalapozza a vezetőtanár és a tanárjelölt részéről is a szakmai érdeklődés ébren tartását és az alternatív gondolkodást. Valójában könyvünk ezt, a tanórához köthető szakspecifikus tanítástanulás támogatási

folyamatot írja le. Ezt bontják ki konkrét elvárásokként az egyetem által a vezetőtanári munkakörben megfogalmazott feladatok.

A vezetőtanárokkal szemben támasztott elvárások

A vezetőtanár rendelkezik az adott pedagógus-munkakör betöltéséhez szükséges felsőfokú végzettséggel, szakképzettséggel, a jelenleg érvényben lévő törvényi szabályozás alapján 2015-től pedagógus szakvizsgával.

A vezetőtanár rendelkezik a nevelő-oktató munkában eltöltött legalább 5 éves szakmai gyakorlattal. A vezetőtanár személyiségjegyei, valamint szakmai referenciái (az iskolavezetés, a munkaközösségek véleménye) alapján bizonyítottan elismert pedagógus.

A vezetőtanár feladatai a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának irányításában

A vezetőtanár:

- irányítja a hozzá beosztott tanárjelöltek iskolai tanítási tevékenységét,
- a szaktárgyi tanítási gyakorlat keretében eligazítja a jelölteket a tantervek, tanmenetek, tankönyvek, segédanyagok és eszközök használatában, tájékoztatja őket az iskola helyi tantervéről, a szaktanári munka sajátosságairól és a saját nevelői felfogásáról, tájékozódik a jelöltek szakmai, módszertani elképzeléseiről,
- a jelöltek bevonásával idő-és feladattervet készít a beosztott hallgatók gyakorló tevékenységéről,
- segíti a hallgatókat a célirányos óramegfigyelések és feljegyzések, a zárótanítási jegyzőkönyvek készítésének, az iskolai dokumentumok kezelésének kérdéseiben,
- rendszeresen megbeszéléseket tart a tanárjelöltekkel a tanári munkával, a gyakorlással és a hospitálásokkal kapcsolatos tapasztalatokról, feladatokról,
- a jelöltek tanítási óráin jelen van (a jelölt tanári egyéniségét, fejlődését figyelembe véve megengedhető, hogy a jelölt egy-két órát a vezetőtanár jelenléte nélkül tartson meg),
- segíti a jelölteket az önálló tanításra való felkészülésben, a tanórák didaktikai-módszertani tervezésében, elemző-értékelő megbeszéléseken feltárják a tanóra szakmai-pedagógiai tapasztalatait,
- a vezetőtanár a gyakorlás során folyamatosan ellenőrzi és értékeli a jelölteknek a szakmai ismeretek gyakorlati alkalmazásában való készségét, pedagógiai felkészültségét, a diákokkal való együttműködését,

- a tanítási gyakorlat alapján minősítést készít a jelöltek munkájáról, az egyenkénti minősítésben jellemzi a jelölt szakmai, módszertani, pedagógiai felkészültségét, oktató-nevelő munkája hatékonyságát, tanári magatartását, felméri pedagógusi fejlődése lehetőségeit, illetve a jelölt teljesítményét az e-indexbe beírt érdemjeggyel értékeli, elnöki vagy bizottsági tagként részt vesz más vezetőtanárok jelöltjeinek zárótanításán,
- a vezetőtanár felkérhető a tanárjelölt hallgatók egyéb tanárképzési, pedagógiai gyakorlatának vezetésére,
- a vezetőtanár felkérhető a tanárjelölt hallgatók tanári szakdolgozatának vezetésére, véleményezésére,
- a tanári záróvizsga bizottságában a szaktanári munkára vonatkozó vizsgáztatói feladattal bízható meg,
- a vezetőtanárok munkáját a szakintézetek/tanszékek képviselői (szaktanácsadók) segítik és ellenőrzik a gyakorló-és partneriskolák vezetőinek bevonásával.

Az eredményes tanár

A fejezetben arra szeretnénk inspirációkat adni, amelyek segítségével közelebb juthatunk, ahhoz a válaszhoz, hogy mitől válik valaki „jó” tanárrá. Ez a tanárképzés számára azért kiemelten fontos kérdés, mert elkötelezetten valljuk, hogy feladatunk útravalót adni a tanárjelöltek számára, ami segítheti őket abban, hogy eljussanak a célig, az eredményes tanárrá válásig, aki hivatásának tekinti a diákok nevelését, oktatását.

Egy olyan kutató munkáját szeretnénk bemutatni, akinek az elméletei és a gyakorlati munkássága hitelesíti azt, amit állít. Néhány országban már a „kötelezően” hivatkozott pedagógiai szerzők között szerepel, nálunk még kevésbé jutott el a köztudatba. Néhányan talán provokatívnak találják majd, de éppen ezért mégis elgondolkodnak azon, hogy mi az, amivel egyetértenek, és mi az, amit elvetnek és miért. Így megalkothatják a saját tanárképüket az eredményes tanárról.

(Talán feltűnt, hogy a „jó” jelzőt igyekszünk kerülni, ennek az az egyszerű oka, hogy ebben a kontextusban nehezen értelmezhető. Egy lusta és hanyag diák számára a jó tanár az, aki ügyet sem vet rá, míg a rossz tanár mindig csak macerálja. Vagy tanár szemszögből ez fordítva van?)

John Hattie neve Magyarországon kevésbé ismert, pedig elszántan kutatja példahegyeken átküzdve magát (több mint 2 millió eset elég bizonyíték?), hogy megfoghatóvá és mérhetővé tudja tenni azt, amit mindannyian tudunk, de egzakt meghatározására már nem vállalkoznánk, vagyis arra, hogy miért vannak eredményes és kevésbé eredményes tanárok, és mi teszi az eredményes tanárt azzá, ami.

A példák azt bizonyítják, hogy az eredményes tanár érzelmileg mélyen elkötelezett mind a szakmája, mind a diákok irányába, és szenvedélyesen szereti a szaktárgyát. Külön hangsúlyozza, hogy a különbség nem a szóhasználatban van–még akkor sem, ha eddig az alkalmas, elkötelezett kifejezéseket használták, hanem a cselekvésekben megnyilvánuló szenvedélyen. A tanított tárgy alapos ismerete nélkül ez aligha lenne elképzelhető. De ebben nem merül ki a tevékenysége, minden bevethető eszközzel harcol azért, hogy diákjaival is megszerettesse a tárgyát.

A diákjait minél jobban igyekszik megismerni. Nem csak a tanóra tervezett lépéseiről van tudomása, hanem arról is, hogy mi zajlik az órán, ismeri a következményeket, és számol azok mellékhatásaival is. Folyamatosan felülvizsgálja a saját tevékenységét és elképzeléseit, és figyelembe veszi a róla kapott visszajelzéseket is.

Tisztában van azzal, hogy a tanulás mindenki számára egyéni utazás, és ugyanaz nem ismételtető meg kétszer ugyanabban a formában, mert a szereplők és a körülmények mindig mások. A tanárnak perspektívát kell tudni váltani, és belehelyezkedni a másik, jelen esetben a diákok helyzetébe. Ezzel válik képessé arra, hogy mindenkit olyan feladat elé állítson, ami számára teljesíthető. Ha a feladat összetettsége különösen nagy, akkor a megoldáshoz a tanulónak folyamatosan szüksége van a tanári támogatásra (metakommunikációs-sík), és az együttműködés során folyamatosan figyelniük kell az egymástól kapott visszajelzésekre, hiszen együttesen érik el a kitűzött célt. A folyamat során a tanár is folyamatosan tanul.

A végzett kutatás azzal az eredménnyel zárult, hogy a tanítási folyamatban a tanárok állnak a központi helyen, és az összes többi ennek van alárendelve. A szállóigévé vált „the teacher matters” (a tanárok számítanak) (McKinsey, 2007) helyett a „What teacher **do** matters.” (a tanári tevékenység számít) megfogalmazás szerinte jobban kifejezi a lényegét. Míg az elsöben a tanár személyiségén van a hangsúly–ezt a vizsgálatok nem igazolták egyértelműen, és ez esetben nehéz elvonatkoztatni attól, hogy a tanárságra születni kell, ami a tanárképzés szempontjából nem egy pozitív üzenet, addig a másodikban a tanárt a tetteivel azonosítja, így a professziót tanulhatóvá teszi, és kódolja fejlődés lehetőségét.

A tanárnak meg kell ismertetnie a diákokat több tanulási stratégiával és „hibabarát” hozzáállást kell tanúsítania, ami azt jelenti, hogy a hibára, mint a tanulási folyamat szükséges velejárójára tekint.

"Szüntelen tévesztéseink révén sajátítunk el ismereteket, képességeket, készségeket, nyerünk olyan tapasztalatokat, melyek által csökkenteni tudjuk hibáink számát." (Deli - Buda, 2007; 110.) Ahhoz, hogy bármiben hatékonyá válhassunk, önmagunk megismerése és elfogadása szükséges, amelyhez hozzátartozik a hibáinkkal való szembenézés is. Nagyon fontos mozzanata minden munkának, hogy ha nem érzünk sikeresnek valamit, akkor ne hárítsunk, ne keressünk bűnbakot (pl. a gyerek buta, a vezetőtanár túl sokat követel), hanem a megoldásra kell törekednünk.

Egyre jobban megerősödik és tért nyer az a gondolat, amely szerint a hatékonyság egyik alappillére a tudatosság. "Ne csak leéljük az életet, hanem megéljük, átéljük ... jelen legyünk a saját életünkben! (Deli-Buda, 2007; 190.) Mindez tanár és diák esetében egyaránt igaz, ennek a tényezőnek az erősödését jelzi a reflektálás elvárása is.

Ez a logikai vonal vezethet el oda, hogy egy tanárjelölt mihamarabb autonóm tanárrá válhasson, ne másoljon senkit. Ezzel viszont egy újabb problémakörbe botlunk, vagyis mennyire irányíthatjuk a tanárjelölteket? Vagy mennyi "szabadságot" adhat a vezetőtanár akár tartalmi, akár módszertani szinten?

Mindezt két tényező biztosan befolyásolja, az egyik a diákok érdekei, akiknek felkészítését elsősorú tényezőként kell tekinteni, míg a másik a tanárjelölt szakmai felkészültsége, módszertani érzékenysége, a személyisége (pl. tétova vagy határozott) vagy a retorikája. És itt érünk vissza az eredményesség fogalmához, amely egy autonóm tanár képét vetíti elénk. És "mi az abszolút autonómia? Nem utánzok senkit. Magamat sem." (Deli-Buda, 2007; 56.)

Kell-e a valóságokk, avagy szükség van-e a gyakorlóiskolákra?

Lehet-e úgy írni a gyakorlóintézményekről gyakorlóiskolai tanárként, hogy ne lapozzon az olvasó rögtön tovább. Erre teszünk most kísérletet.

A gyakorlóiskolák körül legutóbb az iskolák állami átvétele során lángolt fel a vita, és sokáig bizonytalan volt, vajon milyen sorsot szán a kormányzat ezeknek az intézményeknek. Megmaradnak-e a felsőoktatási intézmények fenntartásában, vagy a KLIK alá rendelik őket.

A vita mára már eldőlt, és az iskolák a dualizmus korában kialakult hagyományosan bevált fenntartói rendszerben, de új szerkezettel folytathatják a munkájukat.

Ugyanakkor éppen ez a fenyegetettség érzése hozta felszínre azokat az érveket, amelyek a támadások visszaverésére, vagy egyszerűen csak önigazolásra szolgáltak. A HAT oldalán a következő gondolatébresztő levél olvasható Gács Annától, aki tömören foglalja össze a gyakorlóintézmények küldetését, amikor arról ír, hogy a „felsőoktatási intézmények és a gyakorló óvodák, iskolák, gimnáziumok évtizedekre visszamenő kapcsolata nem pusztán igazgatási kérdés, hanem kölcsönös bizalmon és közös tapasztalatokon alapuló szakmai együttműködés, mely a korszerű pedagógusképzést és az iskolai tehetséggondozást magas színvonalon biztosítja. A gyakorló iskolák, óvodák a tanítás laboratóriumai: az egyetemek, főiskolák a pedagógia tudomány legkorszerűbb eredményeit és módszereit rugalmas feltételek között, gyorsan tudják a gyakorlatban is kipróbálni az általuk fenntartott gyakorló intézményekben. Az ily módon megszerzett pedagógiai tapasztalat az egész magyar közoktatást gyarapítja. Az ország nagy múltú gyakorló gimnáziumai azonban nemcsak a leendő középiskolai tanárok képzésében töltenek be fontos szerepet, hanem tradicionálisan szoros kapcsolatot ápolnak az egyetemekkel a tehetséggondozásban és az utánpótlás-képzésben is: megismertetik a diákokkal a legfrissebb tudományos eredményeket, és a legrátermettebb diákokat a kutatói és oktatói pálya felé terelik.”(Gács, 2012)

A tanárjelöltek számára a tantermi órákon szerzett tapasztalatok után a gyakorló intézményekben kezd kialakulni, amit koherencia-érzetnek neveznek, SOC concept. Végbemegy az a folyamat, amikor valami először érthetővé válik számunkra (comprehensibility), majd meggyőződnek arról, hogy van értelme megtenni (meaningfulness), és a legutolsó lépésben eljutnak oda, hogy meg is tudják valósítani (manageability). (Antonovsky, 1997; id.: Keményné, 2011) Így egy előremutató, folyamatos tudatosító, értékelő folyamatban megvalósuló önfejlesztés során jut el a tanárjelölt az egyre önállóbb döntéshozatalhoz. Mindezeket a lépéseket egy olyan támogatói környezetben teheti meg, ahol mind a vezetőtanárok (később mentorok) és a szerephez szokott diákok is segítik a munkáját.

Itt fontos megemlíteni, hogy támogatói diák-környezetről és nem steril viszonyokról van szó, hiszen itt is szembesül a tanárjelölt a sokarcú problémamegoldás kihívásaival, még ha az előfordulások gyakorisága és a konfliktusok mélysége talán tompább is. De a cél ebben a szakaszban a cselekvési arzenál, a szükséges kompetenciák és stratégiák megismertetése. Ehhez nélkülözhetetlen a támogatás, hogy a kihívásokat ne kudarcként, hanem újabb

akadályként élhessék meg, melyek nem gátolják, hanem előreviszik a holisztikus tanári személyiség fejlődését.

A tanítási gyakorlat rendszere a bolognai típusú tanárképzésen belül

A gyakorlati tanárképzésben a vezetőtanár szerepét a Debreceni Egyetem tanárképzési dokumentumában a következőképpen rögzítik:

1. B típusú tanítási gyakorlat
Összefüggő egyféléves egyéni szakmai gyakorlat
2. A szakmai modul három kredités iskolai gyakorlata, a 4. félévben BTTK3100MA kóddal jelölve B típusú gyakorlat címmel szerepel az egyetemi tanárképzés szabályzatában

Feltétele:

A tanítási gyakorlatot a tanárjelölt csak a tanárképes szak szakmai kredit/tanegység követelményei, a tanári általános képzés tárgyaiból előírt kredit/tanegység követelményei, valamint a tanárképzés szakhoz kötött tárgyaiból előírt kredit/tanegység követelményei teljesítése után kezdheti meg.

Hol teljesíthető a B típusú tanítási gyakorlat?

A tanárjelölt a tanítási gyakorlatát a Gyakorló iskolában (DE Kossuth Lajos Gyakorló Általános Iskolájában és a DE Kossuth Lajos Gyakorló Gimnáziuma) teljesíti.³

Milyen időbeli keretei vannak?

Az elméleti képzéssel párhuzamosan zajló, a vezetőtanár irányításával az adott szakképzettség területén végzendő csoportos gyakorlat, szakképzettségként 60 óra, amely magában foglalja a hospitálást, az 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. A két szakképzettséghez tartozó tanítási gyakorlatokat a 3., illetve a 4. félévben (különböző félévekben) kell teljesíteni.

A gyakorlat időtartama 5 hét (3 óra/hét).

Mi a gyakoroltatás menete?

³ A könyv megjelenésének időpontjában a nevezett intézmények átalakítása már megtörténik.

A gyakorlat kezdetén a vezetőtanár részletes időbeosztást készít a gyakorlat egész menetére vonatkozóan. A gyakorlat első részében 15 tanítási óra megfigyelése és az azt kísérő megbeszélés szerepel. A gyakorlat második részét a hallgató az adott évben október közepétől kezdheti el.

A gyakorlat 15 óra önállóan megtartott órát, melynek teljesítése kötelező, és azt követő megbeszélést, valamint hospitálást tartalmaz. A hallgató a megtartott és a hospitált órákról hospitálási naplót vezet, melynek hitelességét a vezetőtanár igazolja.

Hogyan zárul?

Az utolsó önállóan megtartott óra zárótanításnak minősül, melyre a szaktanácsadó és a szakmódszertanos oktatók meghívást kapnak, de a hallgató már a 10. megtartott óra után végezhet zárótanítást. A zárótanítás után a vezetőtanár irányításával egyéb foglalkozásokba (pl. szakkör) is bekapcsolódhat.

Az egész gyakorlat és a zárótanítás figyelembe vételével a vezetőtanár szöveges értékelést készít és érdemjegyet ad

A hospitálási napló és az óravázlatok a portfólió részét képezik.

Összefüggő egyféléves egyéni szakmai gyakorlat (Részletes leírása a mentortanároknak készült kézikönyvben)

Az összefüggő féléves (30 kredit) egyéni szakmai gyakorlatot BTTK4000MA kóddal vehetik fel a hallgatók, melyet gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett közoktatási vagy felnőttképző intézményben, a képzés utolsó félévében teljesítenek. Ennek előfeltétele a tanári mesterképzés a szakdolgozaton kívüli minden egyéb követelményeinek teljesítése, illetve azok teljesítéséhez szükséges kreditek összegyűjtése.

A gyakorlat magában foglalja a hospitálást, szakképzettségként heti 2–5 óra (max. heti 10 óra) tanítást. A gyakorlat résztvevői közül ennek az irányítása vezetőtanár feladata. Ha a gyakorlatvezető mentor és a vezetőtanár nem ugyanaz a személy, akkor folyamatosan kapcsolatot tart a mentorral egyeztet a munkaterv szaktárgyát illető részének összehangolásában és segíti a tanárjelölt portfóliójának szaktárgyával összefüggő dokumentumainak az elkészítését.

Az egybefüggő gyakorlat zárása

Értékeli a portfóliót, és részt vesz a portfólióvédésen.

(Juhász, 2013/14)

A gyakorlás szakaszai

Felkészülés a tanóra/foglalkozásra

I. Tájékozódás: az intézmény megismerése, majd hospitálás az órákon, foglalkozásokon

A tájékozódás tevékenységek sorozatára épül, amelyek azt a célt szolgálják, hogy a jelölt összegyűjtse azokat a háttérinformációkat, amelyek a tanóra sikeres megvalósításához szükségesek. (Lenkovics, 2010)

Ebben a szakaszban a hallgató a vezetőtanár tájékoztatása, valamint az idetartozó iskolai dokumentumok és az egyéni tapasztalatai alapján megismeri az intézmény szervezeti sajátosságait (pl. a képzési szerkezetet: öt vagy hat vagy nyolc évfolyamos képzési formák is előfordulhatnak a középiskolai gyakorló helyeken a klasszikus négy évfolyamos képzés mellett). A jelölt ekkor térképezi fel az intézmény pedagógiai gyakorlatát, értékrendjét.

A. az intézmény megismerése

A tanárjelöltnek meg kell ismernie az iskola pedagógiai elveit, és vizsgálnia kell, hogy a deklarált értékrend hogyan jelenik meg a valóságban.

Az iskola presztizséről is képet kell kapnia, és ez többféle forrásból származhat. Jelzés értékű lehet az intézmény keresettsége, különböző országos ranglistákon elfoglalt helyezése, a partnerek elégedettsége stb. Ide kapcsolhatóak az iskola eredményességéről begyűjthető adatok is.

A jelöltek felmérhetik az intézmény programkínálatát, a diákönkormányzat működését és szerveződését is.

Ebben a szakaszban kaphat fontos szerepet az iskolai klíma vizsgálata is, mint pl. a tanár-diák, tanár-tanár közötti kommunikáció. Az infrastruktúra, eszköz-ellátottság, a tanítás-tanulást meghatározó körülmények feltérképezése, vagy éppen az iskolai könyvtár megismerése is.

A tanárjelölt már itt is tapasztalatokat gyűjt a pedagógiai folyamatokról, valamint arról a háttérrel, amely biztosítja mindezek működését. Itt nemcsak egyszerű információgyűjtés zajlik, hanem egy tanulási folyamat is, amelyet fel kell tudni használnia a saját pedagógiai tevékenységeiben, valamint ami kihat a tanári attitűdjére is.

A Lenkovics Ildikó által szerkesztett segédanyag szerint a tájékoztató szakasznak rejtett célja is van, "hogy a jelölt információ-feldolgozási kompetenciáit is fejlessze, hogy képessé tegye a hallgatót a rejtettebb pedagógiai összefüggések elemzésére, bonyolult pedagógiai hatások finomabb részleteit is képes legyen észlelni, elemezni." (Lenkovics, 2010,16.)

Mindez nagyon szépen hangzik, de azon el kell gondolkodni, hogy maximum két hét alatt, amíg ez a szakasz zajlik, mennyire lehet ezt az optimális tanulási folyamatot elérni. Az egyféléves gyakoroltatás erre jóval több időt és egyben alkalmat ad, például az osztályfőnöki órák, szülői értekezletek látogatásával, de mindezek elemzése, irányítása már a mentortanári feladatok közé tartozik.

A tájékoztató közben szerzett benyomásokat mindenképpen meg kell beszélni a vezetőtanárral, hallgatótársakkal, a mentortanárral és a kísérő szeminárium vezetőjével is, mert csak így épülhet be a pedagógiai tapasztalatok sorába.

A tájékoztató különböző forrásokra támaszkodhat:

- dokumentumok elemzése: pedagógiai program, házirend, helyi tanterv, a tanmenetek
- beszélgetések (kötetlen vagy célzott formában), ha ez interjú formájában történik, akkor érdemes dokumentálni, hogy bekerülhessen később a portfólióba
- megfigyelések: a szünetek "világa", vagy pl. mennyire tanárfüggő a fegyelem fenntartása az órákon stb.

B. Hospitálások

A hospitálások célja a pedagógiai folyamatok célirányos megfigyelése, amely nélkülözhetetlen feltétele a tanításra való felkészülésnek.

A hospitálások alatt a megfigyelés a következő elemekre irányul:

- a pedagógusra, akinek megismerhetik a jelöltek a pedagógiai kultúráját, amely több tényező: az óra megtervezése és megvalósítása, órászervezés, fogalomhasználat, a tanári kérdéskultúra, csoporton belüli differenciálás, értékelés, szakmódszertani technikák alkalmazása
- azon keretfeltételeknek a megismerése, mely a tanórán feldolgozott téma megvalósításához szükséges (időtartam, eszközellátottság), a tantárgy

szakspecifikus jellemzőinek a megismerése, vagy különböző tanóra modellek feltérképezése

- a diákok/csoport/osztály megfigyelése: képzési forma, tanulási képességek, sajátos tanulási szükségletek, motiváltság, a nemek aránya, létszám, az osztály/csoport életkori jellemzői

A jelölt a saját diáklétéből szerzett tapasztalataival érkezik a hospitálásokra, vannak előfeltevései, de most egy tudatosabb tapasztalatszerzést kell folytatnia, és már nem a diák, hanem a leendő pedagógus szemszögéből is látnia, véleményeznie kell az órákon történeteket. Nagyon fontos, hogy a megfigyelései pontosak legyenek, és ne csak rögzítse a tényeket, hanem elemezze, értelmezze is, különben nem beszélhetünk tapasztalatszerzésről.

Hogyan válhat sikeressé, valódi tapasztalatszerzéssé a hospitálás?

„A megfigyelést pedagógiai kutatási módszerként alkalmazza (a jelölt) a hospitálások keretében, így eleget kell tenni a céltudatosság, a tervszerűség, érvényesség, megbízhatóság követelményének, törekedni kell a szubjektivitás csökkentésére.” (Lenkovics, 2010, 18. o.)

A megfigyeléseknek célirányosnak kell lenniük, amelyhez a jelöltnek ki kell választani a megfigyelési szempontokat, méghozzá úgy, hogy bizonyos pedagógiai elemeket mélyebben elemezhesen. Ezért a strukturált megfigyelésekre vonatkozó tervet a jelölteknek célszerű lenne egyeztetnie a vezetőtanárral, és az egyes megfigyelési szempontokat előre kijelölni.

Egy-egy pedagógiai jelenséget több órán át kell megfigyelni, hiszen más-más helyzetekben különböző módon érvényesülhetnek, pl. az adott pedagógust más osztályokban is megnézik, vagy ugyanazt az osztályt más órákon, vagy ugyanannak az anyagrésznek a feldolgozását két különböző tanárnál tekintik meg.

Kétféle szempontrendszer típust ismertetünk az alábbiakban.

a) **Elemzési, értékelési szempontok**

Szempontok az oktatás menetének a vizsgálatához:

- tanmenet, tematikus terv alapján meg kell határozni az óra helyét a témakörön belül
- az óra típusának a megállapítása, a domináns didaktikai feladatok kijelölése az óra céljainak meghatározása, cél-tartalom-követelmény megfelelésének hármásában

- a célok megvalósulásának a vizsgálata
- megfelelt-e a tananyag közvetítésére alkalmazott tanítási stratégia az osztálynak (cél-, ismeret-, tevékenységközpontú stratégia vagy kooperatív tanulási stratégia stb.)
- az óra/foglalkozás szerkezeti tagolása
- a tanulói kompetenciák fejlesztésének megvalósítása

Szemponatok az oktatás szervezésének, munkaformáinak a vizsgálatához:

- a tanóra szervezettsége, idő felhasználása, "gazdaságosság" a tanári és tanulói tevékenységek síkján
- óra/foglalkozás mikrostruktúrája (szervezettsége, belső arányok)
- a tanári irányítás minősége, motiválás
- munkaformák kiválasztása, megszervezése
- differenciált tanulásszervezés

Szemponatok az oktatási módszerek vizsgálatához:

- a pedagógus módszertani kultúrájának a jellemzői
- a tanár személyisége, adottságai és módszerei
- a tanári kérdéskultúra
- a tanár értékelési technikái, módszerei

Szemponatok az oktatási eszközök használatának a megfigyeléséhez:

- az iskola infrastrukturális háttere
- az információforrások kiválasztása, használata
- a digitális kommunikáció eszközeinek a használata, eredményessége

Szemponatok a tanár-diák kapcsolat elemzéséhez:

a pedagógus oldaláról:

- személyisége, stílusa (tanítási, nevelési)
- szakmai kompetenciái (tervezés, irányítás, módszertani felkészültség)
- pedagógiai kultúrája: kommunikáció, konfliktus megoldási készsége
- reflektivitás mennyire jellemzi

a diákok, osztály, (egyén csoport) oldaláról:

- az osztály/csoport összetétele, társas szerkezete, értékrendje

- az osztály/csoport aktivitása, dinamikája, fegyelme, együttműködési készsége, terhelhetősége
- az osztály/csoport viszonya a pedagógushoz
- a tanóra légköre, pszichés klíma

b) Megfigyelési szempontok szerint

Az óra didaktikai feladatai és ezek megvalósulása

Meg kell figyelni a tanári munka tudatosságát, tervezettségét és a terv realizálásának milyenségét. Ezért célszerű az óra kezdete előtt megkérdezni, hogy mi lesz a domináns didaktikai cél (új anyag elsajátítása, ellenőrzés, értékelés, a korábban tanultak előhívása, stb.), és azt, hogyan tervezi a tanár annak elérését. Majd a megfigyelés alatt azt kell vizsgálni, hogy hogyan valósulnak meg a kitűzött célok.

Az óra komplexitása

Valamennyi tanítási órán törekedni kell arra, hogy az ismeretek a tanulók által már birtokba vett valóság szerves részévé váljanak. Ezért ahol lehet, ki kell lépni a tantárgy keretei közül, kapcsolatot teremtve más tantárgyak ismeretanyagával, valamint kapcsolódási pontokat kell keresni a korábban tanultakkal és a később tanulandókkal. Az órák komplexitásának vizsgálata arra keres választ, hogy ez az adott körülmények között hogyan valósult meg.

Differenciálás

A tananyag tartalmának, a feldolgozás módjának, és a tanár által alkalmazott valamennyi eljárásnak alkalmazkodnia kell a diákok életkori sajátosságaihoz. A tanulók fegyelme is nagyban függ ettől a döntéstől, a megfelelő differenciálástól. A tanórai tanítás mindig kollektív, míg a tanulási folyamat egyéni. Ezt az ellentmondást a differenciálással, azaz a tanulás menetének az egyénekhez történő igazításával törekszünk feloldani. A megfigyelések alkalmával ötleteket gyűjt a tanárjelölt a differenciálás eredményes tanári alkalmazásához.

Motiválás

A korszerű tanítás-tanulás egyik kulcsszava, amely nélkül nincs fegyelmezett munka a tanítási órán. A tanulás és a helyes viselkedés iránti tartós belső igény kialakítása éppen ezért az egyik legfontosabb és legnehezebb tanári feladat.

Aktivizálás, tanulói figyelem

A tanulás csak akkor valósul meg, ha a tanuló pszichésen aktív állapotban vesz részt a tanítás-tanulás folyamatában. A tanár pedagógiai munkája során arra törekszik, hogy ez megtörténjék. A megfigyelések alkalmával a jelöltek ötleteket gyűjthetnek ahhoz, hogy hogyan lehet eredményesen aktivizálni a tanulókat.

Taneszköz-használat

A jelölt figyelje meg, hogy a tanár mikor milyen szemléltető eszközt használ, milyen sikerrel, illetve hogy mit lehetett volna az adott órán használni.

Ellenőrzés (feleltetés)

A jelölt jegyezze fel és hasonlítsa össze több tanár feleltetési szokásait: a kérdések milyenségét, van-e felkészülési idő, mennyi ideig tart a felelés, mit csinál közben a többi gyerek, hogyan kapcsolódik a felelés az óra többi részéhez. Alkalmaz-e a tanár más módszert is az ellenőrzésre, ha igen akkor milyen, és milyen sikerrel?

Értékelés

Az értékelés visszajelzés, amely a helyes önértékelés kialakulásához vezet, továbbá információt nyújt a tanuló fejlődéséről. A jelölt tájékozódjon az adott tanártól az értékelési szokásait illetően, és figyelje meg az órán elhangzott (ill. megtörtént) értékeléseinek milyenségét és mennyiségét.

Gondolkodás, gondolkodtatás

A tanárjelölt figyelje meg, hogy az óra mennyire épül a gyerekek önálló gondolkodására, kérdésfeltevésére. Mennyire ösztönzi a tanár az önálló tanulói munkát?

Házi feladat

A tanárjelölt megvizsgálhatja, hogy mennyi idő jut a házi feladat előkészítésére? Reális-e, jól átgondolt-e, milyen tanulási célt szolgál? Hogyan történik a házi feladatok ellenőrzése? Milyen arányban kapnak szóbeli, ill. írásbeli házi feladatot a tanulók?

Táblai munka

A jelölt megfigyelheti, hogy felkerülnek-e a táblára a legfontosabb ismeretek (pl. új fogalmak, összefüggések, szabályok, új szavak, nevek, dátumok; stb.)? Megfelelőképpen szolgálja-e a táblai kép a lényegkiemelést? Nem marad-e hiba javíthatlanul? Esztétikus-e a táblakép?

A tanórai kommunikáció

Fontos megfigyelési szempont lehet, hogy a tanár szabatosan használja-e szaknyelvet, utasításai egyértelműek-e? Elvárja-e a helyes nyelvhasználatot a tanulóktól is?

A tanár személyisége

Újabb szempont a tanár verbális és nonverbális kommunikációja, mozgása a teremben, gesztusai, beszédmódja, kérdéskultúrája. Milyennek találja a tanár-diák kapcsolatot az adott osztály és tanár esetében, és milyen érzékelhető jelei vannak ennek? Hogyan reagál a tanár az előre nem tervezett, váratlan órai vagy órán kívüli helyzetekre?

Rituálék az órán

A jelölt szempontként kezelheti az órai rituálét is, mint például, hogyan alakul ki az óra kerete, és van-e pihentető fázis a fáradás perceiben? Hány percig tart ténylegesen az óra, ebből hány perc tekinthető pedagógiailag hasznos időnek?

Konfliktuskezelés az órán

Szempont lehet a tanórán kialakult konfliktusok megfigyelése. Mi vezetett a kialakulásához? Előre látható volt, vagy váratlanul jelent meg? Reagált-e rá az órát tartó tanár? Sikerült-e megnyugtatóan rendezni a konfliktust?

A tanári kérdések szerepe és hatékonysága,

A jelölt megfigyelheti, hogy az adott tanórán vajon mit tanulhattak meg még a diákok a nyilvánvaló (deklarált) tanári törekvés mellett(rejtett tanterv).

A lista természetesen nem teljes, egyéb, a hallgató által kigondolt, vagy a vezetőtanár által ajánlott megfigyelési szempontoknak is létjogosultsága van.

A tanárjelölt a hospitálások zárásakor egy összefoglaló táblázatot kell hogy készítsen, amellyel igazolja a tevékenységének elvégzését(1. táblázat).

Hospitálások igazolása

Tanárjelölt neve:.....

Szakja:
.....
.....

	Dátum	Tantárgy, ill. pedagógiai tevékenység	osztály, ill. csoport	óra/foglalkozás témája	tanár aláírása
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					

1. táblázat:hospitálási rászter 1

Ezen kívül a tanárjelölt a hospitált órákról feljegyzést készít előre kiválasztott 3-4 szempont szerint, melyeket előzőleg megbeszél a vezetőtanárával, amelyekből a későbbiekben a tanári portfólióba is válogathat (2. táblázat).

Hospitálási jegyzet

Tanárjelölt neve:		vezetőtanár aláírása:	
Szakja:			
Hospitált óra adatai:			
Dátum:			
<i>Megfigyelési szempont/szempontok:</i>			
<i>Az óra történései:</i> (időkeretek, didaktikai feladatok, módszerek, szervezési módok, tanári kérdések, tanulói tevékenységek, taneszközök stb. megjelölésével)		<i>Reflexiók:</i>	
		<i>Ami tetszett:</i>	<i>Amit másképp csinálnék:</i>
<i>Jegyzetek és reflexiók az óramegbeszélésről:</i>			

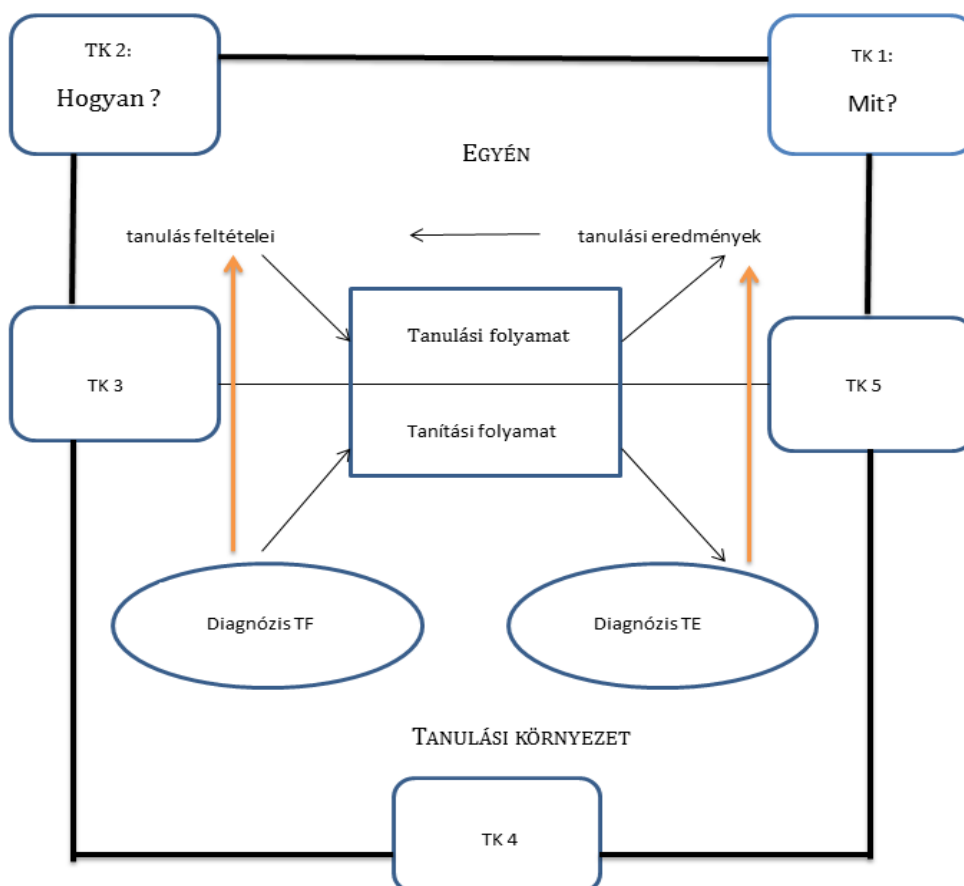
2. táblázat: hospitálási rászter 2

Bevezetés rész-egész viszonyába

A tanítási gyakorlatnak az egyik célja, hogy rávilágítson arra, mennyire alkalmas a tanárjelölt a pályára, másrészt kipróbálhassa mindazt, amit eddig elméletben megtanult vagy megfigyelt. Különösen az összefüggő tanítási gyakorlat során várható ebben számottevő előrelépés. A hospitálások bemutató órái, a 3 kreditese tanítási gyakorlat tanórára fókuszáló elvárásai után itt szembesül a kendőzetlenül megélt hétköznappal egy hosszabb időtávon át. A feladatköre is többretű lesz, egyszerre több szintéren osztály–iskola–külső gyakorlat kell helytállnia.

A tanítási gyakorlat legelején a tanárjelöltek tananyag egységek megtanításában gondolkodnak, amit óráról–órára le kell tudni. A tanárban gondolkodnak, és ebből a nézőpontból közelítenek a tanításhoz. A tevékenységük középpontjába tananyag helyett a használható tudást kellene helyezni. Lehetőség szerint azt is meg kell tapasztalniuk, hogy milyen lehetőségek kínálóznak a többi tantárggyal az együttműködésre (pl biológia–kémia).

A gyakorlás kiemelt célja többek között, hogy fel tudják venni a tanulói perspektívát is, és meg tudják ítélni, hogyan élik meg a tanulók a tanítási órát, és mit profitálnak belőle. Ebben a helyzetben már nem csak egyes órákat kell tartania, hanem felelős (szakmai értelemben) magáért a folyamatért, és az eredmény rajta is számon kérhető.



2. ábra Uwe Maier: tanítási és tanulási folyamatok az iskolában

A kompetenciaorientált tanítási folyamat tervezése (2. ábra)

TK 1: a kerettantervi, szaktudományos elvárásoktól a célok meghatározásáig (központi és helyi tantervek)

Ebben a kategóriában a szaktudományos ismeretek és a tantervi előírások szerepelnek, ami meghatározza a haladás ütemét, és azt, hová kell eljutni.

TK 2: az induló feltételektől a folyamattervezésig (iskola és osztály jellemzése)

Hogyan fogják a tanulók elsajátítani az egyes kategóriában kitűzött tudást. Ebben segítenek eligazodni a szakmódszerben tanultak. Ahhoz, hogy tudjuk honnan indulunk, fontos a csoportról és az egyes tanulókról adott jellemzés, melyben a taníthatóságra, az alapokra, a differenciálás, felzárkóztatás szükségességére és módjára derül fény.

TK 3: a tanulás-tanítási folyamat metodikai dimenziói (tematikus terv)

Az oktatási, nevelési folyamat módszertani leírását jelenti, a cél és a kiindulópont között megtett utat írja le. Milyen módszer szerint tanítunk, miből állnak az egyes lépések, végül kiválasztjuk hozzá a megfelelő eszközöket, segédanyagokat, munkaformákat, ...

TK 4: a tanulás–tanítási folyamat szervezési aspektusa (óravázlat)

A tanóra szervezésére és lebonyolítására vonatkozó ismereteket foglalja magában, beleértve a felkészülés teendőit is.

TK 5: a tanulás–tanítási folyamat reflektálása és az evaluáció (reflektálások)

A tanórát követő önreflexió és megbeszélés folyamán sor kerül a reflektálásokra, és a tevékenységspirál következő elemének a meghatározására.

II. szakasz: a gyakorlótanítás

A tanárjelölt ebben a szakaszban legalább egy osztályban átveszi a vezetőtanár feladatát, a hallgató tanít, a vezetőtanár pedig hospitálni fog. Nagy felelősség nehezedik mindkét félre, hiszen a jelöltnek tovább kell vinnie az oktatási folyamatot a már kijelölt pályán, a vezetőtanárnak pedig támogatva, de egyben oktatva kell a gyakorlási folyamatot segítenie, vagy ha kell, akkor több helyen is korrigálnia, hiszen ő felelős a tanítványai okulásáért.

Éppen ezért, főleg a 60 órás gyakorlatnál, csak korlátozottabb tevékenységi szabadságot kaphat a jelölt.

A tanítási gyakorlaton a tanárjelölt a szaktárgyából 15 órát tart, lehetőleg egy témakörön belül. A tananyag tervezési szintje közül a kerettanterv helyi, iskolai adaptációja alapján készült tanmenet számára is meghatározó, ezért ismernie kell a tanmenet felépítését, és azokat a részletes előírásokat, melyek az általa feldogozott tananyagrészeire vonatkoznak. Egy lineáris és szekvenciális felépítésű tervet, ún. tematikus tervet kell készítenie. Át kell látnia az egész tanítandó tananyag egységet, azt, hogy honnan hová akar eljutni, és ezt hogyan érheti el. Ennek a tervnek a lényege, hogy a tananyagot tekinti kiindulási pontnak, és a tervezési egység nagyságát a tartalmi összefüggések és az összetartozás adják, ehhez rendeli az időkeretet.

A szakirodalom két típust különböztet meg, a forrástervet, amely a tartalmi sajátosságokra koncentrál, ezért érzéketlen a körülményekre és a befogadókra, viszont előnye, hogy a téma levezetése bármikor felidézhető és ennek alapján készíthető ún. konkrét tematikus terv, ami már egy adott helyzetre íródott. (Kotschy, 2000; 52.)

A tematikus terv jelenleg nem képezi részét a tanárjelölt portfóliójának, és a tanítási gyakorlat elvárásai között is csak látens szerepel. Ugyanis ez a feladat komplexitásában meghaladja a tanárjelölt felkészültségét, éppen ezért önálló munkaként nem várható el tőle, a feladat teljesítésében jelentős támogatásra szorulna. Ezért csak a magabiztosabb tanárjelöltek próbálkoznak meg vezetőtanári irányítás a tematikus terv elkészítésével (3. táblázat:).

Tematikus terv

A pedagógus neve:

A pedagógus szakja:

Az iskola neve:

Műveltségi terület:

Tantárgy:

A tanulási-tanítás egység témája:

A tanulási-tanítás egység cél és feladatrendszere:

A tanulási-tanítás egység helye az éves fejlesztési folyamatban, előzményei:

Tantárgyi kapcsolatok:

Osztály:.....

Felhasznált források:

Dátum:

Óra	A téma órákra bontása	Didaktikai feladatok	Fejlesztési területek (attitűdök, készségek, képességek)	Ismeretanyag (fogalmak, szabályok, stb.)	Módszerek, munkaformák	Szemléltetés, eszközök	Házi feladat	Megjegyzések
-----	-----------------------------	-------------------------	--	--	---------------------------	---------------------------	-----------------	--------------

3. táblázat: tematikus terv javaslat

A tananyag alapú intervallum tervezése egy, a jelenlegi tanárképzési követelmények között nem szereplő formáját szeretnénk még itt megemlíteni, amelynek különösen a gimnáziumok utolsó évfolyamaiban van jelentősége, ahol a tanulói tudatossággal már jobban számolhatunk. A moduláris tervezés, a modul-tervek készítése tartalmi meghatározottságában a tematikus terveknel leírtaknak felel meg, lényeges különbség a kettő között az, hogy itt a folyamat közben hozunk meg döntéseket, és adott esetben a modulok sorrendjét is felcserélhetjük.

Ha a tematikus tervet puzzleként képzeljük el, akkor a modul-tervezésre inkább építőkockaként tekinthetünk. Mivel ez a fajta tervezés és kivitelezés rutinhoz köthető, ezért

legfeljebb az összefüggő gyakorlat során kerülhet sor arra, hogy a tanárjelölt alternatívaként megismerkedjen vele.

A tanóra megtartásának feltételei

a) *Az órára való felkészülés*

Az előkészületek-a vezetőtanárral való megbeszélés keretében történnek.

Kiválasztásra kerül az osztály, tanulócsoport, amelyben a jelölt a tanítási gyakorlatát végezheti, itt többféle szempont érvényesülhet, pl. az általános iskolai korosztálynál kell végeznie a gyakorlatát (l. gimnáziumban a hatosztályos gimnázium 7. és 8. évfolyama), vagy lehetőség szerint ne kapjon végzős, érettségi előtt álló osztályt stb.

A jelöltnak az osztály/csoport kiválasztása után részletesen meg kell ismerkednie a vezetőtanár által kidolgozott, az adott témakörre vonatkozó dokumentumokkal, amelyek a pedagógiai folyamattervezés részét alkotják, mint a tanmenet, tematikus terv (ha van!!!).

Ekkor kell tisztázni azokat az elvárásokat is, amelyet a hallgatónak a tervezési feladatok során be kell tartania, pl. időben köteles az óravázlatait bemutatni, és a megbeszélések után a kapott instrukciók alapján a megfelelő javításokat elvégezni.

A vezetőtanár segítségével a jelölt megismeri a tanulók által használt tankönyvet, egyéb segédleteket, valamint tájékozódik a témakörhöz kapcsolódó szakirodalomról vagy akár szakmódszertani segédletekről, amit felhasználhat a gyakorlata során.

A tanórára való felkészülés lényege, hogy döntések sorozatából áll. Folyamatosan rá kell kérdeznünk, hogy vajon melyik megoldás lesz a legjobb, és milyen elvek szerint választunk.

A pedagógiai tervezésre minden tanárnak szüksége van:

- az előzetes tervek és célkitűzések adják az alapot a végzett munka ellenőrzéséhez, értékeléshez és az önértékeléshez
- ekkor kerül végiggondolásra az is, hogy a tanárnak megvan-e mindehhez a kellő szaktárgyi és pedagógiai tudása és oktatási anyaga, főleg a tanárjelölt vagy pályakezdő tanár esetében, és ha feltárja a hiányokat, akkor ezeket időben pótolnia kell
- fontos, hogy átgondolásra kerüljön az is, hogy mit, és milyen folyamat részeként, milyen struktúrában és eszközökkel kell elsajátítani, hiszen mindez az óra szervezettségét is biztosítja

- a tervezés természetesen a rendszerszemléletű gondolkodást is fejleszti
- a tervek később is felhasználhatóak
- utoljára, de nem utolsósorban a tervezés fontos alkotó munka, "a pedagógiai szabadság megvalósításának fontos eszköze." (Kotshy Bea, 2000)

J. B. Macdonald mindezeket összefoglalva 3 alapvető érdeket említ:

- az ellenőrizhetőség igényét
- a tudás és megértés igényét
- a szabadság és önállóság igényét. (Macdonald, id. Brubaker,1982)

De azt is meg kell említenünk, hogy vannak olyan kutatók is, akik megkérdőjelezzik a tervezés fontosságát, mert szerintük a tervezés megbéníthatja a spontán reakciókat, és a pedagógus művészi alkotó helyett mesteremberré válik. Ahogyan Mahmutov fogalmaz: "...a pedagógia–az nem tudomány, az művészet: a tanár–színész, improvizátor, akinek mindössze a szerep (szaktárgy) szövegét kell ismernie, s akkor az órán már alkothat." (Kotschy,2000; 7.)

Az igazság a kettő között van, hiszen a jó színésznek is sokat kell tanulni, gyakorolni, szerepet tervezni, mielőtt improvizálhat, így a tanári pályán is már egy logikailag és módszertanilag többször átgondolt (tervezett) alap birtokában tudunk teljes spontaneitást is gyakorolni.

A tanárjelölteknél viszont még eleve elengedhetetlen a tervezés, már csak a tudás és megértés igénye miatt is, és a tanulási folyamat részét képezi.

A tanóra tervezésének egyik legelterjedtebb modellje a Tyler–modell, amely eredetileg gazdasági tervezési modellként született meg és célorientált. A modell pedagógiai adaptációja a következő kérdéseket veti fel:

- milyen pedagógiai célok megvalósítását tűzi ki a tanár?
- milyen pedagógiai/tanulási tapasztalatokat/tevékenységeket kell biztosítani a célok elérésére,
- hogyan kell hatékonyan megszervezni ezeket a tapasztalatokat, tevékenységeket?
- hogyan tudjuk ellenőrizni, hogy a kitűzött célokat elérjük-e? (Kotschy, 2000; 15.)

A célok pontos megfogalmazása világossá teszi az óra célját a tanárjelölt és a tanulók számára is. Segítik az időfelhasználás megtervezését, megkönnyítik a fejlődés ellenőrzését stb.

A gyakorlati felmérések szerint a gyakorló tanárok nagy része elsősorban nem a célkitűzésekre, hanem a tananyag tartalmára koncentrál, de a jelöltek gyakoroltatása során a vezetőtanároknak törekednie kell arra, hogy a hallgatók az óratervezéseknél kitűzzék a célokat, amely alapján felmérhető előzetes tudásuk is.

Az 1970-es évektől előtérbe kerül a pedagógiai tervezésnek a döntéshozatal jellege is, amely szerint a döntések választások sorozatából adódnak, amelyeket elemzések és összehasonlítások előznek meg, így a pedagógusok a tervezés alatt reflektív döntéseket hoznak. (I. Shavelson–Borko modell, 1979)(**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

3. **ábra:** döntéshozatal összetettsége

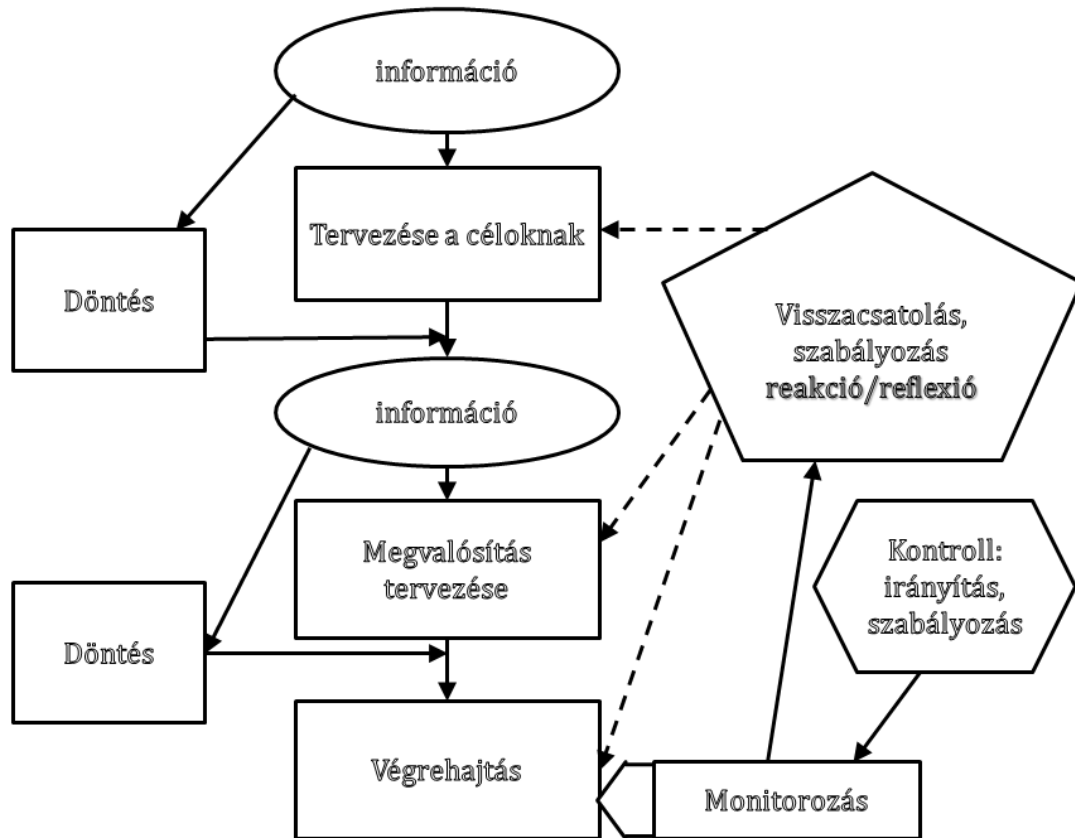
A döntéshozataloknál az első lépés az információk gyűjtése, feldolgozása, illetve az alternatív gondolkodás. A modell készítői arra is figyelmeztetnek, hogy pedagógiailag gazdaságtalan, ha sok ismeret elsajátítása történik meg, de ugyanazon megismerő tevékenység és gondolkodási

művelet segítségével. (Kotschy, 2000) A tanárjelöltek pedig el is veszhetnek a tananyagban. Többféle gondolkodási művelet alkalmazása fejlesztő hatású már kevesebb ismeretnél is.

A tervezés problémamegoldás is, így a modellek három elemre épülnek: a probléma felfedezése, a probléma megfogalmazása és megoldása, majd a megvalósítás, értékelés, rutinná tétel.

A tanárképzésben mindenképpen fontos a tervezés tanítása, mert fejleszteni kell azokat a képességeket, amelyek biztosítják, hogy a jelöltek

- ki tudják választani és megfogalmazzák a pedagógiai célokat,
- a megvalósítás módjait és feltételeit végig tudják gondolni,
- ellenőrizni és értékelni tudják munkájuk eredményességét,
- az előzetes terveiket reflektálni tudják, és folyamatos önellenőrzést végezzenek a tanítás során,
- az utólagos elemzések és értékelések eredményeként építsék be a tapasztalatokat, így fejlesztve a tervezési kompetenciájukat. (Kotschy, 2000; 59.o.)



4. **ábra:** Lenkovic's cél eszköz racionalizálása és az önszabályozó tanulás komplex modellje

A tanítási tartalom kiválasztása

Elsődleges segítséget a vezetőtanáron kívül a tankönyvek adnak, de sokan elfelejtik, hogy a tankönyvek nem elsősorban a tanároknak készülnek, hanem tanulási eszközök a diákok számára. A tanárnak a tankönyvnél jóval szélesebb ismeretkörrel kell rendelkeznie.

A tananyag elemzéséhez többféle szempontot találhatunk, itt csak pár példát említenénk, pl. szempont lehet:

- a fogalmi elemzés: új ismeretek kijelölése, sorrendjük meghatározása, a téma-réma viszony feltárása
- logikai elemzés: az ismeretek logikai struktúrájának a feltárása
- pszichológiai elemzés: az anyag nehézségi fokának és a tanulók fejlettségi szintjének összevetése
- nevelési elemzés: az anyag személyiségformáló lehetőségeinek a feltárása
- didaktikai elemzés: az óra struktúrájának, módszereinek, eszközeinek, ellenőrző feladatainak a kiválasztása. (Mahmutov, 1981, In.: Kotschy 79-80.o.)

A tervezési szakaszban a tananyag érthetőségét is szem előtt kell tartani, pl. a tanárjelöltek beleeshetnek abba a hibába, hogy olyan nyelven fogalmazzanak, ami a diákoknak nehezen felfogható (definíciókat citálnak, amelyeket nem bontanak ki, és amelyeket lehet, hogy ők sem értenek).

Itt kell kijelölni azokat a munkaformákat is, amelyekkel az adott téma feldolgozása során a legtöbb eredmény elérhető (egyéni, csoportos, páros vagy frontális munka, a megoldandó feladatok kiválasztása stb.).

Be kell határolni a téma feldolgozására szánt időt is.

A tananyag elrendezése

Itt a tanárjelölt a vezetőtanár segítségével döntéseket hoz a feldolgozás menetéről, a tananyag lehetséges strukturálásáról. A legtöbben a tananyag belső felépítését követik, de vannak olyanok is, akik módszertani szempontok alapján rendezik az anyagot.

A tartalmi elemek közötti kapcsolatok minősége szerint a téma felépítésének Borich négy módját adja meg:

- rész–egész viszony alapján, amikor az egésztől haladunk a mindig kisebb és kisebb alegységek felé,
- szekvenciák alapján, amikor a lépések hierarchikusan épülnek egymásra,
- kombinatív viszonyok alapján, amikor a téma egységei fogalmak, szabályok, folyamatok különböző módon kapcsolódhatnak egymáshoz, és ezeket a kombinációkat elemezni kell a tanulóknak,
- összehasonlító kapcsolat létrehozásával, amely esetben a különböző tények, események stb. azonos szempontok alapján való kategorizálása és összehasonlító elemzése a feladat. (Borich, 1992. 192-195.o.)

Természetesen mindez nagyon tantárgy (nyelvórák vagy történelem) és éppen órátípus (új anyagot feldolgozó vagy összefoglaló óra) függő lehet.

A tanítási-tanulási stratégia vagyis az oktatási stratégia megtervezése

Ez lesz a tervezési folyamat harmadik fázisa, vagyis az oktatás folyamatának, módszereinek, szervezési módjainak és eszközeinek megtervezése.

Kotschy Bea tanulmánya alapján egy példát ismertetnénk, amely az oktatási stratégia megtervezését a következő tevékenységekre bontja Callahan tanulmánya alapján:

- válogass a megfelelő tanulási tevékenységek között
- viszonyítsd őket a kitűzött célokhoz
- vizsgáld meg, hogy reálisan megvalósíthatóak-e
- ellenőrizd, hogy az eszközök, források elérhetőek-e
- tervezd meg a munka megkezdésének lépéseit:
 - a tanulói érdeklődés felkeltését,
 - a tanulók megfelelő informálását a feldolgozandó témáról,
 - az előzetes érdeklődés és tudás feltárását stb.,
 - tervezd meg a fejlesztő tevékenységeket,
 - tervezd meg az összefoglalás tevékenységeit. (Callahan-Clark, 1988, In.: Kotschy, 90. o.)

Az ellenőrzés–értékelés tervezése

A fejezet végén célszerű ismertetnünk egy módszertani megoldást a tervezés gyakorlati tanítására Baumann és munkatársai tankönyvéből.

Szerintük az önálló tervezéshez való eljutást négy lépésben lehet elérni:

- A mentor/vezetőtanár részletes óratervet készít, majd egy üres óraterv sémát ad a hallgató kezébe, hogy a tanítási óra történései alapján töltsék ki. Az óra után összehasonlítják a hallgatói jegyzeteket a tanár eredeti terveivel, és megvitatják az eltérések okait.
- A mentor/vezetőtanár és a hallgató együtt tervezik meg az órát, a vezetőtanár tanít, majd ismét közös a megbeszélés.
- A tervezés során a vezetőtanár megismerteti a hallgatót a tervezendő óra előzményeivel, kontextusával, céljaival, és a hallgató az óra egy részére önállóan készül fel, azt saját maga tartja meg, majd közösen elemzik, értékelik.

→ A hallgató a teljes órát megtervezi, ha igényli, akkor a vezetőtanár segíti, majd megtartja az órát és értékeli. (Baumann, 1997. 157.o., In: Kotschy, 101. o.)

A pedagógiai tervezés lényege végül is, hogy a célok, szándékok és a lehetőségek konszenzusát teremtsük meg a döntésekkel, remélve, hogy eredményes lesz a munkánk az órákon.

Az óravázlat bemutatása, átbeszélése

Az óratervezés alapjául azok az ötletek, óravázlatok és óratervek szolgálnak, melyeket a tanárjelölt hoz, és a közös megbeszélésen ezek átdolgozása és optimalizálása zajlik. Arra kell törekedni, hogy egy konszenzusos terv jöhessen létre, ahol a megegyezés eredményét mindkét fél fel tudja vállalni.

Természetesen már ennél a szakasznál is nagyon eltérő lehet az együttműködés mikéntje a vezetőtanár és a hallgató között.

Most csak a két lehetséges végletet vázolnánk fel. Az egyik esetben a tanárjelölt megfelelő szakmai alapokkal bír, kreatív, határozott fellépésű, jó retorikával rendelkezik. Itt a vezetőtanár legfőbb feladata minél több lehetőség, alternatíva felvetése az adott tananyag feldolgozása kapcsán, amely alatt egyfajta együttgondolkodássá válhat a felkészítés, a gyakoroltatás. Fontos, hogy bár mintát közvetít a vezetőtanár, de ne ösztönözzön másolásra.

Ezekben az esetekben elég a célok meghatározása, a tételmondatok felvetése, egyes módszertani technikák megemlítése.

A másik végletet az jelenti, ha a jelölt az eredményes tanárrá válás kritériumai közül akár több feltétellel sem rendelkezik. Nézzünk pár példát!

Az egyik legsúlyosabb hiányosság a szakmai felkészületlenség, melynek többféle jelét felfedezhetjük már az órák előtti megbeszéléseken, a jelölt alapvető tényeket nem ismer a tananyagból, szó szerint ragaszkodik a tankönyv szövegéhez, vagy éppen szövegértési problémákkal is küszködik (pl. kérem a jelöltet, hogy olvasson fel egy bekezdést a tankönyvből, majd egy mondatba sűrítse a lényegét, és ezt nem képes megtenni). Probléma lehet, ha egy tanárjelölt beszédhibás, akár halmozottan, lásd hadarás, elharapja a szóvégeket, vagy éppen pöszö. Vagy küszködhet önértékelési problémákkal, és még az osztályba is fél bemenni.

Ilyenkor súlyos, bár legtöbb esetben már megkésett kérdéssé válik a tanári pályára való alkalmasság. Lehet, hogy első látásra a felsorolt problémák közül a legegyszerűbbnek a szakmai hiányosságok pótlása látszik. A vezetőtanár ad még három tankönyvet, megmutatja

azt a szakirodalmat, amely a témakört a legjobban feldolgozza, de ez általában kevés, és mindez a következő fázisban ki is derül.

Az óravázlat az órára való felkészülés dokumentuma, ami a vezetőtanár felé dokumentálja, hogy a hallgató kellően átgondolta, megtervezte az órát, a készítőjének mankóként szolgál, amit gyakran a tanórán segédletként is felhasznál. A kezdő tanároktól elvárható egy részletesen kidolgozott változat, ami hozzájárul a tervezési kompetenciájuk fejlesztéséhez. A rutinosság növekedésével a kidolgozottság foka csökkenhet, de akár bővíthet is.

Valamennyi tanítandó órához **óravázlatot** kell készíteni, melyet a vezetőtanár ellenőriz, ha kell, akkor javít, valamint aláírásával is hitelesít, amely így a később elkészített portfólióba is bekerülhet, ugyanis a portfóliónak reflektált dokumentumokat kell tartalmaznia.

Az óravázlat legyen rendezett, áttekinthető és mindenekelőtt használható. Ehhez kívánunk segítséget adni a bemutatott mintákkal.

Ha vitára kerülne sor az óravázlat megbeszélése során, és nem sikerül konszenzusra jutni, akkor a jelölt köteles elfogadni és megvalósítani a vezetőtanár javaslatát.

A hallgató köteles az óravázlatokat vagy óraterveket a megszabott határidőre elkészíteni és bemutatni (4. táblázat, 5. táblázat).

Ajánlott forma az óravázlatok elkészítéséhez

Minta 1

Tanárjelölt neve:

Szakja:

Az óra témája:

Az óra kiemelt didaktikai célja:

Iskola, osztály:

Taneszközök:

Tantárgy:

Egyéb előzetes megjegyzések:

Látogatók:

Dátum:

idő	szakasz	didaktikai cél	tanári tevékenység/kérdése k	tanulói tevékenység	eszközök	szervezési mód	megjegyzések, észrevételek
Táblai vázlat, ábrák:							
Feljegyzések az óramegbeszélésről:							
Reflexiók:							

Vezetőtanár aláírása:

4. táblázat: óratervminta 1

Minta 2

Adatok

Hely (iskola, osztály, csoport, terem):

Időpont:

Tantárgy és a témakör (modul, tanítási egység vagy ahogy praktikusán helyileg kialakult):

.....

A tanóra céljai:

Oktatási cél:

Nevelési cél:

Ajánlott fogalom: Fejlesztendő kompetenciák: ismeretek, készségek/képességek, attitűdök

Egyéb órai jellemzők:

Didaktikai feladatok: ismeretszerzés, ismeretek alkalmazása, rögzítés, rendszerezés, ellenőrzés, értékelés

Módszer: munkaforma, segédeszközök, források: könyv, médiumok

óravázlat				
óra szerkezete	idő	Tanulási körülmények	Célok, követelmények, fejlesztendő kompetenciák	Észrevételek
A tanulás irányításából, fenntartásából fakadó logikai meghatározottság, tagolás didaktikai feladatok szerint, azon belül a mikrostrukturális elemek „tananyag logikája” szerinti tagolás		tanár tevékenysége tanulók tevékenysége módszer munkaforma eszközök		Bármilyen egyéb, amit egyénileg már megszokott

5. táblázat: óratervminta 2

Az óraterv részei:

Általánosan elmondható, hogy minden tantárgy esetében a *fejléc*ben ott szerepel az órát tartó tanárjelölt és vezetőtanára neve, az intézmény és az osztály/csoport, ahol gyakorol, a tanítási óra pontos helye és ideje, és tanóra témája, célja és típusa.

Nem hiányozhat a tanított csoport *jellemzése* sem, néhol még magáról az intézményről is szerepel rövid bemutatás.

Az óra menete is állandó kellék, ami segíti a tanárjelöltet, hogy tájékozódni tudjon az időben, és fontos megtanulnia, hogyan viselkedjen, ha netán nem sikerül tartania magát az eredetileg tervezett időkorlátokhoz. A megfelelő stratégia alkalmazása fontosabb, mint az eredeti elgondolás megvalósítása, hogy miért, arról már részletesen írtunk.

Változó, hogy mekkora egységben helyezik el az egyes óra készítői a tanórájukat. Jellemzően a tantárgyon vagy az adott tanegységen belül határozzák meg a helyét, de vannak, akik egészen a tantárgy meghatározásánál kezdik.

Minden esetben szerepel a tanulók tudásszintjének a meghatározása, hogy világosan látható legyen, honnan indulunk.

A *tanítási óra céljai*, többnyire röviden, elsősorban a megtanítandó anyagra koncentrálnak kerülnek be az óratervekbe, az elemzett óratervek vizsgálatakor azt láthattuk, hogy ettől csupán egyetlen tanárkolléga tért el, aki részletesen felsorolta a fejlesztési célokat, tágabb és közvetlen fejlesztendő szakmai célokat tűzött ki, mindkét kategóriát további három szempontra osztva, úgymint kognitív, affektív és pszichomotoros.

A második egység a tanóra folyamatának leírását tartalmazza, többnyire táblázatos formában. A táblázat előnye a bekezdésekkel szemben az, hogy felkínál egy logikai stuktúrát (mátrixot), aminek minden elemét, jobb esetben azok kapcsolatát is, végig kell gondolni, ezzel is segítve az óra egészének minél több aspektusból történő megközelítését.

A zárótanítási óratervekből az látszik, hogy 3 jellegzetes csoport rajzolódik ki.

Az egyik csoportba az idegennyelvi órákon használt sablonok tartoznak.

A legrészletesebb az 5 vagy 6 oszlopos folyamatterv, amelyek csak annyiban térnek el egymástól, hogy a második a tevékenységet más szemszögből taglalják (**Hiba! A hivatkozási orrás nem található.**).

A szakaszok	Az óra menete, tevékenységek		Munkaformák	Felhasznált anyagok	Tanulási célok, készségek
	tanári tevékenység	tanulói tevékenység			

6. táblázat: órai folyamatterv sablon 1

Egy újabb részletes változat a tanórán megvalósuló tanár-diák tevékenységeket is összekapcsolja, jelezve, hogy a két fél párhuzamos megnyilvánulásairól van szó (**Hiba! A ivatkozási forrás nem található.**).

Szakaszok	célok	Folyamat	idő	Anyag/cél	interakció
-----------	-------	----------	-----	-----------	------------

7. táblázat: órai folyamatterv sablon 2

A második típusba a közismereti tárgyak sorolhatóak, ahol elsődlegesen a tananyagátadás, az új ismeretek közlése áll a középpontban (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

Idő	Szakmai gondolatmenet és munkafázisok	Tanári, tanulói tevékenységek, munkaformák, módszerek	Eszközök és feltételek
-----	---------------------------------------	---	------------------------

8. táblázat: órai folyamatterv sablon 3

A legegyszerűbb változat a két oszlopos táblázat, ahol a tananyag elsajátításának fázisai szerepelnek, főleg feladatok, és azok megoldási menete képezi a folyamatleírás tartalmát (**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

Az óra menete	Célok, módszerek
---------------	------------------

9. táblázat: órai folyamatterv sablon 4

Ebből a rövid, és a teljesség igénye nélkül összeállított bemutatóból talán az is kiderül, hogy nem a forma az elsődleges, hanem az egyes tantárgyi sajátosságok, szakmai csoportok által kidolgozott és megszokott sémák, amelyek illeszkednek a tanított tárgy sajátosságaihoz.

A harmadik nagy szerkezeti elem a *melléletek*, értelemszerűen ott szerepel, ahol szükség van rá, bár a táblakép valószínűleg minden órán így vagy úgy szerepet játszik.

Az előzőek arra mutatnak rá, hogy akár elméleti (l. példák), akár gyakorlati oldalról közelítünk, nincs egyetlen kötelező minta arra, hogyan készüljön el az óraterv, az a legfontosabb, hogy a választott forma megfelelő legyen a használója számára.

Az óravázlatok elkészítéséhez nagy segítséget nyújthat pár alapvető kérdés megfogalmazása az óra előtt.

- Mi lesz az óra didaktikai célja?
- Mi az óra helye a tanmenetben, esetleg a tematikus tervben?
- Milyen lépésekben kívánja megvalósítani és milyen ütemben?
- Ehhez milyen eszközökre van szükség?

Természetesen még sokféle kérdés feltételére van lehetőség.

A tanórát megelőző megbeszélés lehetőséget jelent, optimális esetben mindkét félnek arra, hogy ötletekkel, szemléletmóddal, technikákkal ismerkedjen meg. Ne zárkózzunk el attól a lehetőségtől, hogy tanárként is lehetnek inspirálóak ezek a beszélgetések. A tanárjelölt lehetőséget kap a mentális próbajátékra, amikor eljátszhatja a tervezett tanári szerepet, és a vezetőtanár a „kritikus tanuló”, aki olyan tanulói interakciókat szimulál, melyekre a tanárjelöltnek választ kell találnia (pl. egy a tanár számára kézenfekvő fogalommal magyaráz, amit a tanulók nem értenek. Ekkor a vezetőtanár azt a kérdést teszi fel, amit egy tanuló az adott helyzetben feltenne, azért, hogy megértse a feladatot). Új cselekvési módokat lehet kitalálni, megismerni, terveket elképzelni és megítélni, figyelembe véve a következményeket is, és nem utolsó sorban profitálni lehet mások tapasztalatából.

Összegezve az előkészítő megbeszélések hozadékát, beszélhetünk érzelmi és motivációs síkon szerzett hozadékokról, melyek az előzetesen meglévő félelmek, kétségek eloszlatását jelentik, biztonságot adnak, már azáltal is, hogy megmagyarázzák a bizonytalan pontok eredetét, és azt, hogy hogyan küszöbölhetjük ki őket.

A másik fontos terület az együttműködésből származó tartalmi gyarapodásra vonatkozik, amely az anyaggyűjtés, a folyamat elemzése és operacionalizálása, a módszertani repertoár gyarapodása, cél–kivitelezés egyeztetése, szaktárgyi tudás átadásának fortélyai, lényegkiemelés, ... Természetesen ezt a sort még sokáig folytathatnák, itt csak néhányat emeltünk ki a legfontosabbak közül.

Nem elhanyagolható a támogató hozzáállás, annak a megmutatása, hogyan lehet kérdéseket és az ezekre adott válaszokat prognosztizálni (ha ... akkor), mi segít a helyes döntések meghozatalában (pl. nézőpontváltás), vagy adott esetben hogyan vállaljuk a felelősséget egy-egy rossz döntésünkért.

b) *a tanítási órák megtartása*

c) *óramegbeszélések a tanórák után*

Célja az elemzés és értékelés.

A tanóra után feltehető ***kérdések:***

- Hogyan értékeli a tanárjelölt a megtartott órát és miért?

- Mi miért történt?
- Mi maradt el és miért?
- Milyen a kitűzött cél és a megvalósulás viszonya?
- Mi az óra „hozzáadott értéke”? (Mit tanult meg a tanuló, és hányan jutottak el a kitűzött szintre?)

Az óravázlatokhoz csatolni kell azokat a *reflexiókat* is, amelyek már a megtartott órák utáni megbeszéléseken kerültek lejegyzésre, valamint összegzésként reflektálni kell, hiszen csak így van értelme a gyakorlásnak, és csak így válhatnak a dokumentumok a portfólió részeivé.

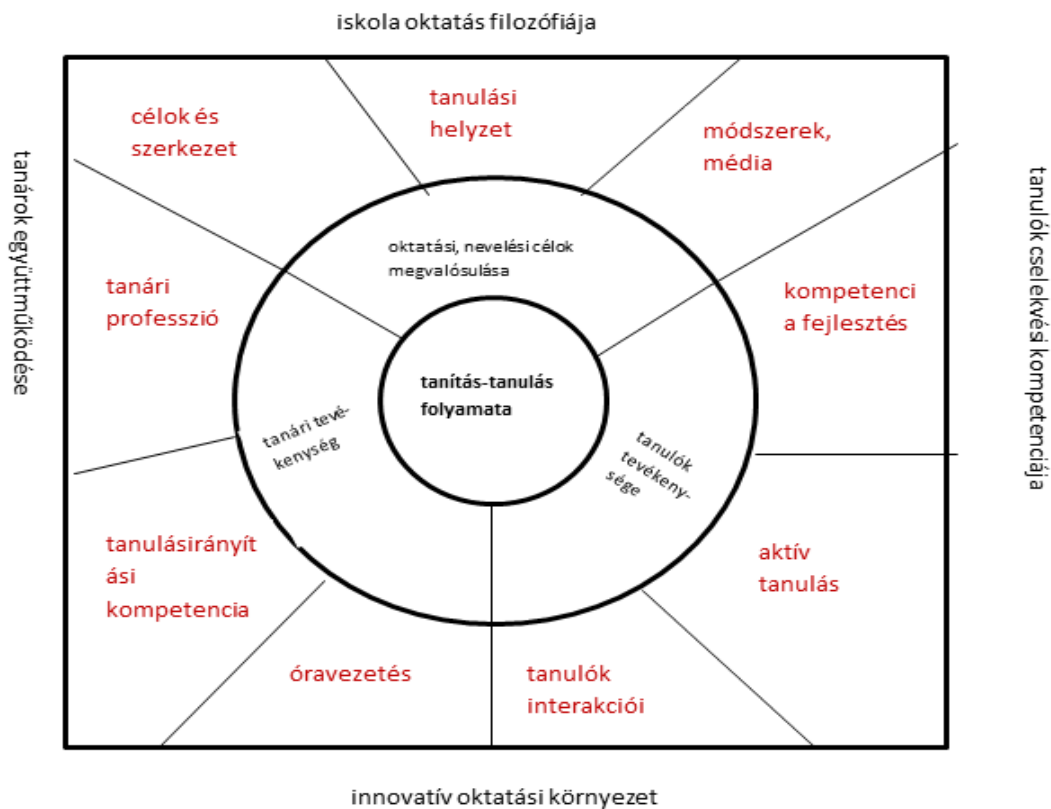
Javaslat: Minden portfólióba besorolt lap alján szerepelhet egy **Megjegyzések** rovat, akár bekeretezve, előre nyomtatva. Ilyen lapokra írhatja a jelölt a tapasztalatait, ez a formátum már eleve jelezheti a reflektáltságot.

A tanórát követő megbeszélésről hosszabban az értékelés és visszacsatolás részben esik még szó.

A tanítási gyakorlat során a vezetőtanárnak abban is segítenie kell a jelölteknek, hogy egyre reálisabban tudják megítélni pedagógiai munkájuknak az eredményességét. Sokszor kérdéssé válik, hogy vajon már attól eredményes a munkája, hogy ő "jól érezte magát az órán", vagy attól, hogy úgy gondolja, hogy a diákok elfogadták őt, jól együtt tudott működni velük? Néha a valóság teljesen ellentmond a jelölt által érzékelt helyzetnek.

Értékelés

Az értékelés fejezetben ötleteket próbálunk adni, de nem recepteket. Mindenkinek egyénileg kell mérlegelnie, hogy számára melyik a legmegfelelőbb, bár érdemes elidőzni a számunkra új ötleteken is. Felvezetésként egy modellt szeretnénk bemutatni, mely azzal a szándékkal készült, hogy láthatóvá tegye plasztikus formában, hogyan rendeződnek egységbe a tanórai tevékenységek, folyamatok, és ágyazódnak be a tanítási keret kontextusába.



5. **ábra:** tanítási folyamat diagnosztikai modell Gabriella Tepsz, Thomas Hartmann (2009)

Az ábráról (5. ábra**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**) egyértelműen leolvasható, hogy a központi elem a tanítás–tanulás folyamata. Ennek három lényegi összetevője van, a tanulói és a tanári tevékenység, illetve a tantervben előírt tananyag, melyeket további három komponensre bonthatunk.

A tanulói tevékenységnél a kompetenciafejlesztés, az aktív tanulás és a tanulók interakciói; a tanári tevékenységen belül a tanár szakmai tudása, a tanítás irányítása és az órávezetés; az oktatási nevelési célok esetében a tanulási célok és megvalósulásuk, a tanulási helyzetek, valamint az alkalmazott módszerek és médiák. (Tepsz, Hartman,2009)

A vázolt modell alapján már könnyedén elkészíthetjük a saját értékelő skálánkat. Táblázattá alakítva a „hagymahéjakat”, a cím a belső körben szereplő fogalom lesz, a fejezetcímek az első héjból tevődnek össze, és a második héjban bordóval jelölt kifejezések lesznek a megfigyelési szempontok, melyekhez indikátorokat társíthatunk, konkretizálva a szempontok tartalmát.

Erre már nincs általánosan leírható recept, mivel ezeknek az adott helyzetet kell tükrözniük. Az általunk felsorolt példák csak a személtetés kedvéért kerülnek felsorolásra. Az alkalmazás variálható. Az egyik lehetőség, hogy az adott tanórán jegyezzük fel a gondolatainkat, mint azt a következő minta is mutatja (**10. táblázat**Hiba! A hivatkozási forrás nem található.) (1. dőlten szedett részek).

A tanítás-tanulás folyamata a tanórán		
oktatási-nevelési célok megvalósulása		
tanári tevékenység	Tanári professzió	<i>magabiztos tárgyi tudással rendelkezik</i>
	<i>a meglévő szaktárgyi, módszertani és pedagógiai-pszichológiai ismeretei birtokában a helyzetnek megfelelően cselekszik</i>	<i>tisztában van a legújabb szaktudományos eredményekkel</i>
		<i>alkalmazza az legújabb módszereket</i>
		<i>tisztában van a tanóra erősségeivel és hibáival, és képes ezekből a jövőre vonatkozó releváns következtetéseket levonni</i>
	Tanulásirányítási kompetencia	<i>hitelesen közvetít értékeket</i>
	<i>a tanár motiváló és érték közvetítő szerepe</i>	<i>tanulókkal empátikusan viselkedik</i>
		<i>a tanulói teljesítményeket megfelelően értékeli, biztatja őket</i>
	Óravezetés	<i>vannak szabályok és mindenki betartja azokat</i>
<i>pedagógiailag megfelelő</i>	<i>van mozgástér</i>	
	<i>tanóra egészét tanításra használja fel</i>	

10. táblázat: folyamatleírás

Vagy a másik változat mellett döntünk, miszerint előzőleg felvesszük a konkrét megfigyelési elemeket, és azok teljesülésének mértékét egy értékelési skála segítségével jegyezzük fel.

Az osztályozó skála előnye, hogy nem kell minden alkalommal újra elkészíteni, van azonban egy lényeges hátránya is, hogy nem egyénre szabható. Ilyen értékelő skála egy változatát mutatja be a következő példa (11. táblázat).

A tanítás-tanulás folyamata a tanórán				
oktatási-nevelési célok megvalósulása				
tanári tevékenység	Tanári professzió	magabiztos tárgyi tudással rendelkezik	1-2-3-4-5	
		tisztában van a legújabb szaktudományos eredményekkel	1-2-3-4-5	
		alkalmazza az legújabb módszereket	1-2-3-4-5	
		tisztában van a tanóra erősségeivel és hibáival és képes ezekből a jövőre vonatkozó releváns következtetéseket levonni	1-2-3-4-5	
		Tanulásirányítási kompetencia	hitelesen közvetít értékeket	1-2-3-4-5
			tanulókkal empatikusan viselkedik	1-2-3-4-5
			a tanulói teljesítményeket megfelelően értékeli, bíztatja őket	1-2-3-4-5
		Óravezetés	vannak szabályok és mindenki betartja azokat	1-2-3-4-5
			van mozgástér	1-2-3-4-5
			tanóra egészét tanításra használja fel	1-2-3-4-5

11. táblázat: folyamatleírás

Újabb változatként a skála helyett dolgozhatunk egyéni jelölések alkalmazásával is. Ebben az esetben lehetőségünk van nem csak a kritérium meglétét vagy hiányát jelezni, (+/-), hanem súlyozásra (+/++), és az összefüggések megmutatására is (→). Így könnyebb felidézni a lényeges momentumokat (12. táblázat).

A tanítás-tanulás folyamata a tanórán		
oktatási-nevelési célok megvalósulása		
tanári tevékenység	Tanári professzió	<i>magabiztos tárgyi tudással rendelkezik +</i>
	<i>a meglévő szaktárgyi, módszertani és pedagógiai-pszichológiai ismeretei birtokában a helyzetnek megfelelően cselekszik +?</i>	<i>tisztában van a legújabb szaktudományos eredményekkel ++</i>
		<i>alkalmazza az legújabb módszereket -</i>
		<i>tisztában van a tanóra erősségeivel és hibáival és képes ezekből a jövőre vonatkozó releváns következtetéseket levonni -</i>
	Tanulásirányítási kompetencia	<i>hitelesen közvetít értékeket+!</i>
	<i>a tanár motiváló és értékközvetítő szerepe</i>	<i>tanulókkal empátikusan viselkedik ++</i>
		<i>a tanulói teljesítményeket megfelelően értékeli, bíztatja őket --</i>
	Óravezetés	<i>vannak szabályok és mindenki betartja azokat +</i>
	<i>pedagógiailag megfelelő</i>	<i>van mozgástér ---</i>
<i>tanóra egészét tanításra használja fel ++</i>		

12. táblázat: folyamatleírás

Minden esetben azt kell mérlegelnünk, hogy tanórai jegyzetelésre kívánjuk-e felhasználni, mert ekkor zavaró a túl sok, részletes indikátor, míg ha a tanóra után utólagos értékelésre használjuk, akkor van idő a mérlegelésre.

A vezetőtanárok által leggyakrabban használt és a megfigyeléseknél elvárt táblázatos forma (13. táblázat). Ennek a részletes bemutatását mellőzzük.

Téma, tevékenység	Tanári tevékenység	Tanulói tevékenység	Megjegyzés

13. táblázat. folyamatleírás

Esetleg ha rendelkezésre áll a tanárjelölt által készített óraterv, azt bővíthetjük még egy, a megfigyelések számára fenntartott oszloppal (14. táblázat **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

Téma, tevékenység	Tervezett tanári tevékenység	Elvárt tanulói tevékenység	Megjegyzés

14. táblázat: folyamatleírás

A következőkben bemutatásra kerülő módszer megtartja a szubjektív leíró jelrendszert, de nem használ előzetes szempontokat, hanem a tanóra mint folyamat mozzanatait értékeli, és a tanóra szereplőihez rendel jelzőket és minősítéseket. Ennek a változatnak az elkészítéséhez nagy szakmai gyakorlatra van szükség (15. táblázat **Hiba! A hivatkozási forrás nem található.**).

Téma: Neue Medien

Üdvözlés / metakommunikáció +

Asszociogramm plenár

Feladat feladása +, magyarázat +, célnyelv +

továbbvezető kérdések +, rögzítés-beépítés +, beavatkozás (fegyelmezés) – , hosszú -

eredmény felhasználása + (mondatok szövegek!) kommunikáció +

Olvasásértés

3.1 felkonf + , kapcsolás az előzőkhöz + , kiosztás - , Aufgst.-Aaw +

3.2 jelenlét + , nonverbális komm.+ , segítő kérdés-utalás +

3.3 hány hiba – (ezen a szinten?!)

4. csoportbeszélgetés. konvergens, moderáció +

5. érvek táblázatba foglalása

5.1 tervezés + , felkonf + , szervezés +

5.2 mondatmodellek + , Vorlage + , szóbeli intervenció +

5.3. rögzítés: figyelem felhívás, Aaw otthonra a szóbeli munkára +

6. Hf. hasznosul +

6.1 felkonf +

természetes + barátságos + biztat + konzekvens + reagál +

tanár

→

tanuló**magatartás**

szakkompetens (téma, nyelv) +

módszertani kompetencia +

kiegyensúlyozott +

követik a gondolatmenetet +

kérdenek +

kooperatívak +

érelklödök +

fegyelmezettek +

(Csákó, 2011)

15. táblázat: folyamatleírás

A bemutatott minták előnye, hogy kis átalakítással alkalmasak mind az adott helyzet leírására, mind a fejlesztő értékelésre, de a szakasz-záró (szummatív) értékelésre is.

Egy tanítási szakasz (ez nem feltétlenül jelenti a tanítási gyakorlat végét) lezárásakor a vezetőtanár esszé formájában készít jellemzést a tanárjelölt munkájáról. Kétség kívül ez egy szubjektív műfaj, és az információs értéke nagyban függ attól, hogy ki írta. Főleg fejlesztési célra használatos, ezért a jövőben célszerű lenne egy másik, irányítottabb (orientáló, de nem korlátozó), a gyakorlatból kiinduló visszajelzési formára áttérni.

Tanórát követő megbeszélés

A tanórát követő megbeszélések esetében két típust különítünk el az elemzés szempontjából. Az első esetben a tanítási gyakorlat során megtartott „gyakorló” órákat követő megbeszélések jellemzőit vesszük sorba, majd áttérünk a zárótanítást követő záró megbeszélésre.

A „követő” megbeszélés

A tanórát követő megbeszélés idejét és helyét úgy érdemes kialakítani, hogy nyugodt körülmények között kellő idő álljon mindenkinek a rendelkezésére, hogy kifejtse a véleményét, illetve maradjon idő az alkalom indukálta kérdések megvitatására, a beszélgetésre is.

A megbeszélés tartalmi gerincét a reflexiók adják, ahol az órát tartó és az órát látogatók egyaránt kifejtetik az órával kapcsolatos véleményüket. Az órán a tanárjelölt hallgató társai–ha van ilyen–és a vezetőtanár vesznek részt.

A középpontban a tervezett cél és a megvalósulás egymáshoz való viszonya áll, az egyes részek megítélésében az a döntő, hogyan járultak hozzá az összkép kialakulásához, fontos kiemelni, hogy melyek voltak az óra erősségei és gyengeségei, és hogyan érvényesültek a kölcsönhatások, sikerült-e az egyes részeket szerves egészé szervezni. (Tepaß, Hartmann, 2009)

Az elhangzás sorrendjében először az órát tartó beszél a saját órájáról, ahol a tanárjelölt az órát tartó perspektívájából én–elemzésként számol be az óráról.

Ezt követően az elemzők mondanak véleményt a folyamatról. A megbeszélésen minden esetben jelen van a vezetőtanár, aki fejlesztő értékelést ad az óráról, és ideális esetben egy tanárjelölt „kolléga” (diákbíráló) is, akinek az a szerepe, hogy a külső véleményező szemszögéből bírálja az órát, ezáltal is segítve az órát tartó jelöltet abban, hogy helyesen lássa magát a tanári szerepben.

Előnyös, ha a vélemény kialakítója előzetesen a tanított osztályt is megismeri, mert ez segít a tanulók órai megnyilvánulásait, viselkedését helyesen értelmezni.

Mivel a tanárjelöltek kollégákként viszonyulnak egymáshoz, ezért a kapott visszajelzés legyen építő jellegű, ami viszont csak akkor valósulhat meg, ha az valóban a tanári professzióra, a jelölt tanórai megnyilvánulásaira irányul, és azt tárja fel, hogy a külső betekintő szemével a diákok mivel gazdagodtak az órán, ne csak a hibákat, a hiányosságokat sorolja fel.

Ez nem jelenti, hogy nem fogalmazhat meg kritikát az órával kapcsolatban, ezek folyamatban betöltött szerepét azonban nem szabad szem elől téveszteni (pl. a tanári utasításban ritkán előfordulnak nem ismétlődő hibák →felszíni hiba: a folyamat szempontjából irreleváns, a tanulókkal egy hibás szerkezetet gyakoroltat be→durva hiba: a folyamat szempontjából lényegi hiba).

A véleményező jól elkülöníthetően válassza szét a látottakat és a véleményét, míg az egyik az objektivitás tartományába tartozik, addig a másik szubjektív elem és így is kezelendő. Előfordulhat, hogy az órát látogatók által festett kép esetleg eltér attól, ahogy az órát tartó jelölt vélekedik a saját órájáról. Ilyen esetben értelmes párbeszédet kell folytatni, és meg kell tanulni, hogy ne a tükröt okoljuk, ha a képmásunk görbe.

A vezetőtanár, aki számára nem ismeretlen a tanóra anyaga, és a tanárjelölt tanítási gyakorlatát is végig kíséri, nagyobb rálátással rendelkezik az órára, mint a hallgatótárs, és a gyakorlat során szerzett elemzőképességével és kellő empátiával a minősítő szerepét is betölti.

A hangsúly a támogatáson, a módszertani repertoár kiszélesítésén van. Olyan magabiztos alapot, fundamentális ismereteket, cselekvési stratégiákat kell adnia, melyeket a tanárjelölt a későbbi évek során tovább építhet. A véleménye egyben mintaként is szolgál.

A vezetőtanár saját példáján keresztül bemutathatja, milyen szempontokat kell szem előtt tartani, hogy a bírálat ne legyen felszínes, sértő, és a szakmai gyarapodást szolgálja. Egy ilyen bírálat során a felszint leíró ki?, mit?, mikor? kérdések mögé is be kell tekinteni, és megvizsgálni a hogyan és a miérteket is.

Az értékelési zavar elkerülése érdekében világosan el kell különíteni, mi az, amikor a kerülendő megoldások helyett hangzanak el új megoldási javaslatok, és mikor akarunk egyszerűen alternatívákat nyújtani.

A megbeszéléseken fel kell tárnunk azokat a lehetőségeket, melyek hozzájárulnak a tanárjelölt személyiségének a kiteljesedéséhez, és folyamatosan törekedni kell a tanítási folyamat optimalizálására is. Ez utóbbi szempont valójában csak az összefüggő gyakorlat során bír jelentőséggel. Fontos, hogy rövidtávon releváns célokat tudjunk kitűzni a tanárjelölt elé, és támogassuk a célok elérésében. Megmutathatjuk a közép és hosszú távú célokat is, de ez már az időkorlátok miatt túlmutat a vezetőtanár lehetőségein.

A gyakorlat végén lehetőség szerint teremtünk alkalmat arra, hogy a tanárjelölt is véleményt alkothasson a mi munkánkról.

A záró megbeszélés

A zárótanítást követő megbeszélés a 60 órás tanítási gyakorlat 15 órás tanítási blokkját zárja le, célja a minősítés. A tanítási órán látottak reflektív megvitatására szolgál (követő megbeszélésként), de túl is mutat azon, mert a tanítási folyamat értékelése is megtörténik.

A szokásos résztvevők köre minden esetben kibővül a zárótanítás elnökével, aki az intézmény egyik szakos vezetőtanára. A megbeszélésen betöltött szerepe szerint a levezető elnök szerepét játssza, és a tanórán látottakról mond véleményt. Tagja lehet az egyetem szakmódszertant tanító oktatója, aki ezáltal lehetőséget kap arra, hogy a a képzésben korábban megismert hallgató gyakorlati teljesítményét is lássa.

Zárótanítási jegyzőkönyv

Reflektív pedagógia

Az utóbbi években lezajlott átalakulások, melyek keretét a könyvünkben is többször említett élethosszig tartó tanulás adja, szükségszerűen hozta magával, hogy meg kell változtatnunk az önmagunkhoz és a környezetünkhöz fűződő viszonyunkat, ha eredményesen akarjuk adaptálni a kihívásokat. A reflektív tanulás ugyanis olyan tanulói magatartás, amely elengedhetetlen a folyamatos szakmai fejlődéshez.

Az egyik fontos kérdés az elmélet és a gyakorlat egymáshoz való viszonyának az ártértékelődése. Ebbe a fogalomkettősbe fészkelte be magát új tagként a reflexió, mely nem egyszerűen háromtagúvá bővítette a korábbi duális rendszert, hanem minőségileg is magasabb szintre emelte, lehetővé téve ezáltal a magasabb cselekvési minőség elérését. A régi fogalmak ártértékelődtek, és mára eljutottunk odáig, hogy a tanárképzésben is világszerte központi fogalomként kezelik.

A korábbi kognitív megközelítés helyett a cselekvésorientált modell, bár továbbra is a korábbi folyamat szempontrendszerével dolgozik, de egészen más fogalmakat rendel az egyes szempontokhoz. A tanítási folyamat meghatározó kérdéseire, mint a Ki? (tanár) Kinek? (tanuló) Mit? (tanterv) Hol és Mikor? (milió) adott válaszokból egy olyan tanár(jelölt) képe rajzolódik ki, aki egyre inkább képes önvizsgálatra, autonóm egyéniség, aki képes problémák felvetésére és azok alkotó módon történő megoldására, önmegújító, és célja a tanári professzió elérése. (Zeichner, Liston, 1987)

Olyan tanáregyéniség formálása lebeg a szemünk előtt, aki képes visszatekinteni a saját tevékenységére, és megfelelően elemezni azt (visszatekintés), és ártértékelni a saját tevékenységét a szakmai elvárások, a kutatások és az etikai szempontok szerint (előremutatás). (Valli, 1997; Rotlander, Roters, 2008) A hangsúly az okok feltárásán és a tudatosításon van.

Arra a kérdésre, hogy mi indokolja azt, hogy külön fejezetben foglalkozzunk a témával, egyrészt az a válasz, hogy a kutatások eredményei (Falus, 2001), és saját szerzett tapasztalatok is azt mutatják, hogy a tanárjelöltek a tanítási gyakorlatuk során elsődlegesen a saját hozott tanárképüket akarják rekonstruálni, és csak viszonylag kis mértékben befolyásolja őket az, amit az egyetemi éveik alatt tanultak. Az adott sémák, mémek elnyomó szerepével csak a reflektálás és cselekvés együttes alkalmazása veheti fel eredményesen a harcot, folyamatosan bővítve a sémák körét, hogy ne csak a készen kapott mémekben gondolkodjon, hanem újabb szempontokat is képes legyen felállítani.

Az alkalmazás mellett a másik fontos szempont az, hogy a tanárképzés dokumentumainak elkészítésénél is elvárás, hogy a tanárelölt tudjon reflektálni saját és mások órájára, valamint tudjon előzetes és utólagos reflexiókat megfogalmazni az órájával kapcsolatban.

Az előbbiek arra mutattak rá, hogy a reflektálás nem öncél, és azt, hogy valakinek véleménye van valamiről, és azt el is mondja, még nem tekinthetjük reflexiónak. Egy további fontos kérdés az, hogy a „természetesen mindenkinek van véleménye” állapotból hogyan juthatunk el a dokumentumokban is megkövetelt reflexióhoz.

A felvezető mondatban említett attitűdváltás feltétele, hogy a tanuláshoz való viszony is megváltozzon, és a felfedező tanulás váltsa fel a korábbi, elsődlegesen ismeretközlésen alapuló formát, ezzel megtanulják a tanulók, hogyan kell problémacentrikusan gondolkodni, és a problémákban többé nem csak az akadályokat látják.

A másik mankó az esettanulmányok készítése, amikor az észlelt probléma belső felépítettségét, ok-okozati viszonyait, és megoldásának változatait járják körül. Mindaddig, amíg a teljes nevelési-oktatási folyamatot nem hatja át az új szemlélet, előáll az a helyzet, hogy a tanárjelölt először a tanítási gyakorlat során találkozik ezzel az elvárással, és a reflexióban arra szorítkozik, hogy elmesélje, konkrétan mi történt, és kiegészítse azt néhány felszínes megjegyzéssel. Mint például: „szerintem jó órát láttunk, a tanulók fegyelmezetten viselkedtek az órán, szerintem a tanár ügyesen magyarázott, nekem nagyon tetszett az a feladat, amikor...”

Példaként nézzük meg egy tanárjelölt és egy mestertanár tanórához kapcsolódó reflexióit.

Hallgatói vélemény egy megfigyelt óráról

Az óra pontosan kezdődött, a megszokott rituálékkal, a hetes jelentette a hiányzókat, majd leültek viszonylag nagy zajjal. Feleltetéssel indult a tanóra. Egy felelő volt, aki gyorsan és lényegre törően elmondta az anyagot, a tanárnő kijavította a hibákat, és ha szükség volt rá feltett mentőkérdéseket. A többi diák nem volt olyan csendben, nem mindig lehetett hallani mit mond a felelő. A tanárnő nem fordít sok időt a fegyelmezésre. Gyakran provokálják őt a diákok. Nem idegesíti fel magát, azonban nem is szól rájuk. Az új ismeretet átadó óra gördülékenyen haladt, szépen érthetően beszélt, megfelelő tempóban. Egy-két érdekességgel színesítette az órát, de talán túl sok idő megy el a részletek feltárásával. Az anyaggal nem haladtak annyira előre, mint ahogy kellett volna. A táblaképe viszont rendezett, az írása olvasható és a vázlata érthető és jól átlátható.

„Tanári reflexióim

A megvalósulás előnyei:

Az új témakört a meglévő ismeretek rendszerezésével és az otthoni, önálló kutatótevékenység elindításával kötöttük össze. A csoportos gyűjtőmunkák alapján beláthatóvá vált a tanulók számára, hogy a Biblia az európai kultúra nagy kódja, ünnepeink, művészetünk szerves része. A kiselőadások egy része az IKT eszközök önálló használatára épült, a tanulók élvezettel mutatták be prezentációjukat a megadott szempontok kiemelésével. A Biblia alapfogalmainak a tisztázása (a név eredete, szerkezete, a két könyv összehasonlítása...) tanári irányítással, a tankönyv alapján történt, kellően kiemeltük az eltérő nyelvek fordításaiból származó szemléleti különbségeket. Láthatóan meglepetést okozott a diákoknak, hogy a kanonizáció során kialakuló szövegválogatásoknak, görög és latin fordításoknak hatásuk volt a reformáció hitvitáira (csak a bűnbocsájtó cédulákat tudták idekapcsolni). Érdeklődve hallgatták ezt a megközelítést. Ahogyan az a kérdés is lázba hozta őket, hogy mivel jár kiválasztottnak lenni? Kevesen tudtak a Biblia történeteire utalva részt venni a közös gondolkodásban, de a törvényekről, a 10 parancsolat létezéséről már mindenki hallott. A kötelezettség és kiválasztottság, a felelősségvállalás és az ígéretek összetartozását a Biblia világában mindenki belátta. A bűnbocsánat református, illetve katolikus liturgia szerinti gyakorlatának és értelmezésbeli különbségének magyarázatai a tanulói interjúk meghallgatása után, szintén elgondolkodtatott néhány tanulót. A házi feladat kijelölése már nem okozott meglepetést.

A megvalósulás nehézségei:

Az új ismeretek bevezetése sok fogalom tisztázásával kapcsolódott össze. Nem is sikerült az órán valamennyi szempontot kibontani, a tervben felsorolt magyar és egyéb fordításokat ki is hagytam, úgyis több helyen elő fognak még jönni, nemcsak irodalom, hanem nyelvtörténeti órákon is. Az alapfogalmak és összefüggések tisztázása önmagában alkalmas volt arra, hogy a kitűzött didaktikai célok, feladatok megvalósuljanak. Ennek ellenére az óra túlságosan feszes, gyors tempójú lett, éreztem, hogy a tanulók, egy-egy kérdésnél szívesen elidőztek volna még.

Mit változtatnék?

Kevesebb új fogalmat fogok tervezni a bevezető órára. Korábban nem zsúfoltam ennyi ismeretet össze az elején, de az a nyomás, hogy a klasszicista dráma is férjen be az elsős tananyagba, nem hagyott több időt rá a tervezésben. (Ahogy a tanmenetem reflektálásában jeleztem, így sem sikerült befejeznem teljesen még a barokk témakört sem.) A vázlatírást is emlékeztető jellegű utalásokra kell majd redukálnom, egyes leckéknél jobban fogok támaszkodni a tanulók tankönyvi tanulására, amivel szintén értékes időt szabadíthatok fel.”

A tanárjelölt számára a következő táblázat segíthet összegezni a reflexió tanulságait: (Károly Gáspár Egyetem BTK, 9. melléklet)

- Összegzés, fejlődési terv (a megbeszélés után kitöltendő).
- Amit megtartani, megerősíteni, jobban kiépíteni szeretnék.
- Amit szeretnék megváltoztatni (elhagyni vagy elsajátítani).
- Amire a következő órán különösen figyelni fogok, amit gyakorolni szeretnék.
- Milyen magatartásformákat szeretnék elsajátítani? Hogyan tudnám ezt elérni?
- Milyen magatartásformákat szeretnék elhagyni? Hogyan tudnám ezt elérni?

A visszacsatolási folyamat

A tanítási órát követő megbeszélés során elemezzük és értékeljük a tanóra eseményeit, és ilyenkor döntjük el, hogy milyen irányt vegyen a tanítási folyamat. Vagy elégedettek lehetünk, és a megkezdett úton haladhatunk tovább módosítások nélkül, vagy a továbblépés

csak néhány korrekció megtétele után lehetséges (pl. helytelen adat közlése), esetleg újratanulás (a tanárnak ismételtelen fel kell készülnie az órára és meg kell tanítania az anyagot), újratanítás szükséges. Azt is el kell dönteni, hogy plenárisan vagy csak egyes tanulócsoportok számára szükséges egy más megközelítésben újra tálni az elsajátítandó anyagot. Mivel a tanulók nem kísérleti alanyok, ezért nem maradhatnak fekete foltok. Csak akkor léphetünk tovább, ha a folyamatot a tanulók szemszögéből is eredményesnek ítéljük.

A tanítási folyamatról alkotott vélemények között azonban lehetnek eltérések. A vezetőtanár elvárásai kétfelé irányulnak, egyrészt a tanárjelöltjének érvényesülnie kell a tanári szerepben, másrészt a tanulóinak el kell sajátítaniuk a tananyagot. Ez utóbbit a szülők is számon kérik rajta, akik bár közvetlenül nem részesei a gyakorlásnak, de a háttérben a vezetőtanár felé jelzik az észrevételeiket.

Csapdahelyzet akkor alakul ki, ha a vezetőtanár tisztában van azzal, hogy a kistanár–tanulói együttműködés nem működik, de nincs abban a helyzetben, hogy változtatni tudjon rajta (pl. a szaktárgyi tudás hiánya miatt a tanórák eredményei nem megfelelőek, de csak végzős középiskolai osztályok között lehetett választania). Súlyosbítja a helyzetet, ha másként értékeli a tanórán lezajlott folyamatokat. Míg a vezetőtanár problémásnak látja az órát részben vagy egészben, addig az órát tartó jelölt más véleményen van. Ebben a helyzetben jól jön, ha egy másik tanárjelölt is látta az órákat, aki új megközelítésből érvelhet.

Egészen szélsőséges helyzetben az egyetem képviselője részéről kellene, hogy megtörténjen az óralátogatás, aki kompetens, hivatalos véleményt adhatna, amit a tanárjelölt a portfóliójába köteles lenne feltölteni.

A véleményformálásról már volt szó, azonban fontos megemlíteni, hogy a kritika elfogadása sem mindenkinél történik egyformán. Itt is találkozhatunk háritó magatartással, amikor bármi is hangzik el, mindenre van magyarázó körülmény. Gyakorlatilag ebben a helyzetben el sem jut a tanárjelölthöz, amit mondanak neki. Ennek oka lehet a vezetőtanárral kialakult személyes konfliktus, értékrendbeli különbségek, de torz személyiségjegyek is, előfordul, hogy egy óvó környezetből kilépve, most találkozik a tanárjelölt azzal, hogy nem minden tökéletes, amit csinál. Ahhoz, hogy kezelni lehessen ezt a helyzetet, meg kell próbálni feltárni az okokat.

Az értékelés részben már megmutattunk néhány lehetőséget arra, hogy milyen módon készíthetünk feljegyzéseket az óráról. Azt, hogy melyik mellett döntünk, az is befolyásolhatja, hogy mire akarjuk később használni.

Igen gyakran alkalmazott visszacsatolási technika, amikor az óra megfigyelője nem strukturált jegyzetet készít az órán (elsődlegesen a diákbírálókra igaz, de a vezetőtanároknál sem ismeretlen), hanem azt jegyzi le, ami megragadta a figyelmét, vagy nem is készít írásos jegyzetet, és később emlékezetből idézi fel az óra egyes momentumait. Mivel az elemzésre, illusztrálásra kiválasztott mozzanatok kiemelése a kontextusból esetleges, ezért a kritika szubjektívvá válik, és ellenvélemény esetén nehezen védhető. Akkor problémamentes, ha a vezetőtanár tekintélyszemély, vagy nem fogalmaz meg kritikai észrevételt, de hatékonyan sosem fog működni.

Az előbbinek éppen az ellenkezője a részletes dokumentáció, mai közoktatási gyakorlatban még kevésbé elterjedt. Ennek egyik formája, hogy esetleg videófelvételt készítsünk az óráról. A visszanezéskor tükröt állítunk az órát tartó tanár elé, aki lehetőséget kap rá, hogy mások szemével lássa saját magát. Bizonyos részeket többször is megnézhetünk, és megragadhatjuk az óra hangulatát is, vagy rámutathatunk olyan dolgokra, ami esetleg elkerülte az órát tartó figyelmét.

Esetenként arra is szükség van, hogy előre meghatározott szempontok alapján végezzük a megfigyelést (pl. ha a tanár metakommunikációja nem értelmezhető a gyerekek számára). Az órát követően a problémára fókuszáló jegyzetek alapján feltáró beszélgetést lehet folytatni, ahol a cél minden esetben az kell, hogy legyen, hogy közösen eljussunk oda, hogy felfedezzük a megoldási lehetőségeket. Ha sikerül úrra lenni a problémán, akkor soha ne felejtünk el dicsérni.

Vannak olyan helyzetek is, amikor a hozott döntés, a választott alternatíva, vagy bekövetkezett esemény kapcsán azt kell értékelnünk, hogy az itt és most nagy valószínűséggel milyen következményekkel jár a jövőre nézve (a tanárjelölt elkészíti az órájáról, nem készült fel az órájára). Ha végigtekintünk a lehetséges stratégiákon, játsszákon, és a jelent kiindulópontnak választva próbáljuk felvázolni a jövő lehetséges forgatókönyvét, megerősítjük, hogy nincsenek döntések következmények nélkül.

Egy sokkal ritkább, de létező helyzet maradt a végére. A képzés részét képezi az olyan eset is, főleg az összefüggő tanítási gyakorlat alatt, amikor csak az órát tartó tanárjelölt van jelen és a

diákok. Önálló órátartás esetén előzetesen adjunk szempontokat, melyekre a tanítást követő megbeszélésen várjuk a választ. A helyzet alapvetően más, mint a korábban leírtak, mert itt 45 percig a tanárjelölt csak irányítói szerepben van jelen. Megtapasztalhatja az önállóságot és bizonyos értelemben a felszabadultságot is. Ez magabiztosságot adhat számára, hogy innen már önállóan is menni fog.

Utóhospitálás

Az utóhospitálás nagyon egyszerűen definiálva: óramegfigyelés a már elvégzett 15 órás tanítási gyakorlat után, amelyet a tanárjelölt több órában végezhet a szaktanároknál és a jelölttársainál, ugyanazon konkrét megfigyelési szempontok alapján, mint az előzetes hospitálásoknál.

Ez a szakasz rendkívül fontos szerepet tölthet be a tanári munkára való felkészülésben, hiszen célja a tanultak elmélyítése, „újra ránézés” a tanítás–tanulás folyamatára, de már azon tapasztalatok birtokában, amelyeket a tanári szerep átélése közben ismert fel a jelölt.

Nem hisszük, hogy a hallgató itt már a kész tanár szemével értékeli a megfigyelt szituációkat, de mindenképpen a „beavatottak” aspektusából is érzékeli és értelmezi a tanítás egészét.

Nagyon jól nyomon követhető az utóhospitálások után tartott megbeszéléseken, hogy elfogynak a „jó volt, vagy rossz volt” kezdetű mondatkezdések, és a jelöltek jóval árnyaltabb véleményeket fogalmaznak meg egy–egy problematika vagy pozitívum kapcsán.

A véleményezés mellett pedig már tanácsokat, ötleteket is adnak egymásnak, amelyekből kitűnik, hogy az elsődleges szempontok között szerepel a tananyag logikus, súlypontosító átadása, valamint a diákok motiválására való törekvés.

A szaktanárok óráin pedig sokkal tudatosabban szemlélik a módszertani technikákat, a tartalmi koncentrációt stb., egyben az összehasonlításra is törekedhetnek a feldolgozási módszerek vagy technikák esetében.

Az utóhospitálás fontosságát az is jelzi, hogy ez a szakasz már annak a folyamatnak is az alapját képezi, amely a későbbi munka során kialakíthatja a tudatos szakmai önfejlesztésre való képességet.

Az ekkor gyűjtött új tapasztalatok erősítik a reflektálás attitűdjeit, amikor a „kistanárok” nem csak rögzítik és minősítik a látottakat, hanem abból az aspektusból is tovább gondolhatják az

elemzett tevékenységeket, hogy mindezek elsajátításához vagy működtetéséhez részükről milyen kompetenciák fejlesztése szükséges.

Mindezek ellenére sokszor szembesülhetünk azzal, hogy ezt a szakaszt a tanárjelöltek más elfoglaltságaikra hivatkozva már lerövidítik. A vezetőtanároknak ezért kell időben és nyomatékosan hangsúlyozni az utóhospitálások fontosságát, valamint fel kell hívniuk a figyelmet arra is, hogy még ez is a tanulási folyamat része, amely ugyancsak a tanárrá válást szolgálja.

A portfólió

„A portfólió egy olyan mappa, mely megőrzi azt, amit fontosnak tartasz.”

Fletcher DuBois, Th. Häcker (2006,1)

Mit keres a portfólió egy vezetőtanároknak írt könyvben? A kérdés első ránézésre jogosnak tűnik, hiszen a dokumentumgyűjtemény összeállítása csak az összefüggő tanítási gyakorlat végére kell, hogy megtörténjen, és ebben a feladatban a mentor segítségére számíthat a tanárjelölt. Mi azonban inkább kérdéssel válaszolnánk a kérdésre: Honnan lesznek a dokumentumok, amelyet gyűjteményes formában kell külső sztenderdek alapján rendezni? A hospitálások, a 60 órás tanítási gyakorlat minden dokumentuma, az összefüggő tanítási gyakorlaton tartott tanítási órák mind a vezetőtanár felelőssége, és időben átfogja a tanárjelölt minden, a tanítással kapcsolatos tevékenységét, tapasztalatát, vagyis nem elég az utolsó félévben elgondolkodni azon, honnan lesznek azok az anyagok (pl. óratervek, jegyzőkönyvek, fényképek, tanulói vélemények, tanulói munkák), melyek bemutatásával fogja a tanárjelölt dokumentálni a fejlődését.

Különbséget kell tehát tennünk a portfóliókészítés előkészítése (anyaggyűjtés, szempontok) és a rendszerezés, a végleges forma kialakítása között (sztenderdek tanulmányozása, válogatás, informatikai támogatottság). Előbbi a vezetőtanár, utóbbi a mentor feladata. Most ne menjünk bele abba a vitába, hogy a folyamat tervezhetősége szempontjából mennyire fontos már a kezdetektől a kimenet ismerete.

2006 óta Magyarországon is kötelező a mesterszakos hallgatóknak a portfólió készítése. Mindezt a vezetőtanár és a tanárképzési szakember vezetésével írják elő. „A gyakorlat során a hallgató a vezetőtanár és a tanárképző szakember felügyelete mellett elkészíti—a tanulók

megismerése terén végzett munkáját, tanári gyakorlatának eredményességét adatokkal alátámasztó, a saját gyakorlati fejlődését dokumentáló–portfóliót, amely a szakdolgozat részét és a tanári képesítő vizsga tárgyát képezi.” (OM, 2006)

Irodalomjegyzék

Károly Gáspár Egyetem (BTK): „B” típusú egyéni gyakorlat Munkanapló, <http://www.kre.hu/btk/index.php/letoeltheto-dokumentumok.html>. letöltés: 2015. május 22.

Debreceni Egyetem:

http://tanarkepzes.unideb.hu/media/documents/uj_dokumentumtar/a_szakmai_modul_3_kredites_iskolai_gyakorlata.pdf. letöltés: 2015. május 16.

Debreceni Egyetem:

http://tanarkepzes.unideb.hu/dokumentumok/osztott/mentor_es_vezetotananar_feladatkor.pdf.

letöltés: 2015. május 16.

Karsai, Zsanett (2010): Magyar nyelv és irodalom zárótanítási óraterv http://irodalom.arts.unideb.hu/kutatas/tanari/docs/karsai_zsanet.pdf

Schüttler, Tamás (szerk.) (2007): A tanárok számítanak. Oktatási és Kulturális minisztérium EU Kapcsolatok Főosztálya Budapest

Turner, Mike Munro: Mentorig in overview.

<https://www.dur.ac.uk/resources/hr/mentoring/Mentoring-anOverviewMikeMunroTurner.pdf>. letöltés. 2015. május 16.

Edwards, A. & Collison, J. (1996) Mentoring and Developing Practice in Primery Schools, Open Universtiy Press

Furtong, J. & Maynard, T. (1995) Mentoring Student Teachers. London, Routledge

Sántha, Kálmán: Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról Neveléstörténet 2006. évfolyam - 1-2. szám

http://www.kodolanyi.hu/nevelestortenet/?act=menu_tart&rovat_mod=archiv&eid=33&rid=2&id=191 letöltés ideje: 2014. július 23.

Ravi Ranga Rao,Diagumarti Bhaskara Rao (szerk.). (2004) New Delhi Methods of teacher training

Szabó, László Tamás (2010): Bevezetés a tanári mesterségbe. Debrecen, Debreceni Egyetemi Kiadó

Deli, Éva, Buda, Mariann (2007): Tanulástanítás. Dinasztia kiadó

Stundenentwurf: <http://www.daf.tu-berlin.de/fileadmin/fg75/tundenentwurf.pdf>, letöltés ideje: 2014. szeptember 9.

Naumann R.: Stundenentwurf. <http://www.uni-potsdam.de/u/LpB/Lehre/Stundenentwurf.pdf>, letöltés ideje: 2014. szeptember 9.

Balassa, Katalin (1998): Iskolai kísérlet a vezetőtanári munka és a tanítási gyakorlat tartalmi megújítására. Magyar Pedagógiai Szemle 1998/13. 168-186. oldal

HEFOP tanítási gyakorlat követelmények I.

issuu.com/elteppk/docs/hefop_tanit_si_gyak_k_v.-1/4. letöltés: 2014. július 14.

Tájékoztató a tanárjelöltek szakterületi csoportos gyakorlatáról

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:-LspX-yBXT8J:https://btk.ppke.hu/uploads/articles/8748/file/szabalyzatveztancsopgyak.doc+&cd=1&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a>

Bakonyi, Anikó (2015): Kistanár? Hallgató? Leendő pedagógus? Tanárjelölt www.tani-tani.info/092_bakonyi

letöltés: 2014. július 14.

daybreakeofhope.wordpress.com/life-skills letöltés: 2014. július 14.

Leitfaden für Mentoren und begleitende Lehrkräfte

<https://www.yumpu.com/de/document/view/6075625/leitfaden-fur-mentoren-und-begleitende-lehrkrafte-seminare-bw->

letöltés: 2014. július 14.

Falus, Iván (1986): A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései. Tankönyvkiadó Budapest

Szivák, Judit (2003): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár Gondolat

Óhidi, Andrea- Eward Terhart-Zsolnai, József (2008): Tanárkép és tanárképzés. Pápa

Lenkovics, Ildikó (szerk.) (2010): A tanítás tanulása segédanyag a gyakorlati tanításhoz.

http://www.nyf.hu/bgytk/sites/www.nyf.hu.bgytk/files/docs/02_a_tanitas_tanulasa.pdf

Sánta, Kálmán (2006): Történeti áttekintés a 20. századi pedagóguskutatásról. Neveléstörténet 2006. évf. 1-2. szám

Bárdossy, Ildikó (2013): Tantervezés és iskola. Pécs

Zeichner Kenneth M., Liston Daniel P.(1987): Teaching Student Teachers to Reflect. Harvard Educational Review 56(1) 23- 48 letöltés: http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/Zeichner&Liston_Teaching_Student_Teachers_to_Reflect.pdf

Daniela Rottländer, Bianca Roters (2008): Verbindungen in Unsicherheit? Pragmatistische Anmerkungen zur Lehrerbildungsdiskussion. Bildungsforschung 2008. 5.

<http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDEQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.bildungsforschung.org%2Findex.php%2Fbildungsforschung%2Farticle%2Fdownload%2F78%2F81&ei=VYItVKuZMsHnygOt9IBg&usg=AFQjCNFz42dvDrzwmhwTnl9h-vJP6ToSw&bvm=bv.76802529,bs.1,d.bGQ>

15/2006. (IV. 3.) OM rendelet 4. melléklet Tanári mesterképzési szak

http://www.google.hu/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.nefmi.gov.hu%2Fdownload.php%3FdocID%3D1029&ei=IIQxVP_5FYHAOf-8gagN&usg=AFQjCNHKyPbijWvI75e4HVeRIZeKNgad5Q&bvm=bv.76802529,d.ZWU

Ein Wort vorweg. <http://www.beltz.de/fileadmin/beltz/leseproben/9783407626004.pdf>

What Makes a Good Teacher?(1996) <http://www.unicef.org/teachers/teacher/teacher.htm>

Gács Anna (2012): Vita a gyakorlóiskolák ügyében <http://www.tanszabadsag.hu/blog/vita-a-gyakorloiskolak-ugyeben/> letöltés: 2014.október 16.

Keményné Gyimes, Erzsébet (2011): A szakmaspecifikus mentori tanácsadás módszerei. Szeged http://www.jgypk.u-szeged.hu/tamopb/download/tananyag/A_szakmaspecifikus_mentori_tanacsadas_modszerei.pdf letöltés: 2014. október 15.

Tepaß Gabriele, Hartmann, Thomas (2009): Basismodell für die Unterrichtsbeobachtung.
http://www.bru-uno.de/dokumente/Basismodell-fuer-die-Unterrichtsbeobachtung_4-2009.pdf
letöltés. 2015. május 16.

Csákó, Juliánna (2011): A tanítási gyakorlatok értékeléséről.(Szakdolgozat) Debreceni Egyetem

Hattie, John (2009): „Visible learning” Die Hattie-Studie.
http://www.sqa.at/pluginfile.php/813/course/section/373/hattie_studie.pdf. letöltés. 2015. május 16.

Kotschy, Beáta (2000): Pedagógiai tervezésre felkészítés a tanárképzésben doktori disszertáció BME, Budapest

Juhász, Judit (szerk.) (2013/14): A tanári mesterképzés összefüggő egyféléves szakmai gyakorlata a Debreceni Egyetemen.

Staub, Fritz C., Kreis, Annelies (2013): Fachspezifisches Unterrichtscoaching in der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.
http://www.fu-berlin.de/sites/qualitaetspakt/lehrqualifizierung/studmentoren/Staub_Kreis_2013_Unterrichtsc
[oaching.pdf?1411648565](http://www.fu-berlin.de/sites/qualitaetspakt/lehrqualifizierung/studmentoren/Staub_Kreis_2013_Unterrichtsc) . letöltés. 2015. május 16.

McKinsey, James. O. (2007): <http://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/a-mckinsey-jelentes>
letöltés. 2015. május 16.

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. dgvt-Verlag, Tübingen.

Nagy Sándor (1993): Az oktatás folyamata és módszerei, , Bp., Volos Bt.

Ábrák:

Uwe Maier (2012): Lehr-Lernprozesse in der Schule: Studium, Klinkhardt Verlag, 177.old

Lenkovics, Ildikó (szerk.) (2000): Cél eszköz racionalizálása és az önszabályozó tanulás komplex modellje, 31.o.

Kotschy Andrásné (2014): Shavelson–Borko: döntéshozatali modell.
http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2011-0021_01_oktatasszervezes_elmelete/31_a_tervezs_mint_dntshozatal.html