

ÚJ ELEMEEK A TANÁRKÉPZÉS RENDSZERÉBEN

ATANÁRKÉPZÉS BOLOGNAI RENDSZER SZERINT történő átalakítása a képzés struktúrájának és tartalmának igen jelentős átalakítását igényelte. A képzéssel szemben folyamatosan megfogalmazott elégedetlenség hatására a strukturális átalakítás természetes velejárója lett a tartalmi megújítás feladata is. A fejlesztés irányvonalát ismét befolyásolták a közös európai trendek, elsősorban a kompetencia-alapú tanárképzés kidolgozása, de ez nem idegen elvárásként fogalmazódott meg, hiszen a hagyományos kifogás a főiskolák és egyetemek képzésével szemben már eddig is alapvetően két irányban jelentkezett:

- életidegen képzés, amely nem veszi figyelembe a valós iskolai pedagógiai folyamatokat,
- aránytalanság és összehangolatlanság az elméleti és gyakorlati képzés terén.

A kompetencia alapú képzés erre a két, szorosan összefüggő problémára egyaránt megoldást jelenthet, mivel a célok és követelmények, illetve a tartalmak és módszerek megválasztásánál egyaránt a pedagógiai gyakorlat kívánalmi játszanak meghatározó szerepet.

Az új rendszer koncepciójának kialakulásakor még egy igen fontos szemléleti változás történt, létjogosultságot nyert a pedagóguspálya eddig mellőzött periódusa, a „kezdő szakasz”. Jelenleg ez két különböző megközelítésben is beépült a képzésbe, illetve pályakezdésbe. Az első a féléves összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, amely során a gyakorló még hallgatói státuszban van, ugyanakkor tanulmányi idejének döntő hányadát az iskolában tölti tanítással és a pedagógiai munka különböző területein végzett gyakorlattal.

A már foglalkoztatásban lévő tanárok számára is új szakaszt vezettek be. Ez a kezdő szakasz három éves, s ezután dönt az egyén, hogy folytatja-e a pedagógusi pályát, illetve a munkahely vezetői, hogy véglegesítik-e a jelöltet a tanári munkájában.

Mindkét szakaszra vonatkozik az az előírás, hogy a tanárjelöltnek és a kezdő tanárnak szakszerű mentori támogatást kell nyújtani. Ily módon az első gyakorlati lépésektől az egyéni gyakorlaton keresztül a végleges tanári kinevezés megszerzéséig szakmai támogatás, mentorálás segíti a kezdőt. Kezdetben a képzésben részt vevő oktatók és vezetőtanárok közös feladata ez, míg a 3 éves szakaszban az iskolai mentoré és az iskolavezetőé.

Bár a két rendszer egymásra épülése szakmailag nem tisztázott a jelen pillanatban, fontos lépést jelent ez az elképzelés a tanárképzés hazai történetében. Elismeri – az eddigi gyakorlattal ellentétben –, hogy az egyetem vagy főiskola önmagában nem készítheti fel tanárjelöltjeit az egyre gazdagabbá váló pedagógusi szerepekre,



hogy a pedagógussá válást folyamatként értelmezi, amely a képzés, a kezdő szakasz és a gyakorlati évek továbbképzéseinek közös feladata.

A tanárképzés új rendszerének kialakításakor tehát úgy tűnik, hogy a régóta megfogalmazott hiányosságok felszámolását szorgalmazta az erős oktatáspolitikai akarat is, de világossá tették azt is, hogy az eredményesség alapfeltétele a résztvevők egyetértésében, néhol szemléletváltásában és együttműködési készségében rejlik.

Mindhárom kritérium olyan változásokra utal, amelyek csak hosszabb fejlődési folyamat eredményeként jöhetnek létre. Az elmúlt 3 év széleskörű szakmai vitái a kezdeti lépések megtételére nyújtottak lehetőséget. A történések megfigyelése alapján három fontos tanulság vonható le:

1) A reformok realizálása előtt szükség van széleskörű szakmai-társadalmi vitákra, de a lényeges elemekkel kapcsolatos döntést egy idő után meg kell hozni, mert az eltérő intézményi érdekek következtében tökéletes konszenzusra nem lehet számítani.

2) A reformok bevezetéséhez rendelkezni kell mindazokkal a feltételekkel (jogi, gazdasági, személyi), amelyek biztonságossá és hitelessé teszik az átalakítást. (Ezeknek a feltételeknek a megléte jelenleg még bizonytalan a szakmai közvélemény előtt).

3) A bevezetés során felhalmozódó tapasztalatokat folyamatosan össze kell gyűjteni és fel kell dolgozni, hogy a rendszer működésében ellehessen végezni időről-időre a szükséges korrekciókat.

A gyakorlati képzés reformjának új eleme, a féléves egyéni összefüggő gyakorlat

A tanárképzés átalakításának talán legfontosabb új eleme a képzést lezáró féléves iskolai gyakorlat. Nem teljesen ismeretlen ez a hazai pedagógusképzésben, hiszen a 90-es évek igen sikeres nyelvtanárképzési programjai tartalmaztak egy kezdetben egy éves, majd féléves iskolai gyakorlatot, hozzá kapcsolódóan pedig követő reflektív szemináriumokat fejlesztettek, s ezek eredményességéről kutatásokat is végeztek. Ezek a tapasztalatok jól hasznosíthatók az új rendszer kialakításában.

Az összefüggő egyéni gyakorlat átmenet a tanulói szerepkörből a tanáriba, a laboratóriumi körülményekből a valós iskolai terepre. Alapvető célja az adott szakképzettségekhez kapcsolódó gyakorlati ismeretek megszerzése, a képzés során fejlesztett tanári kompetenciák elmélyítése, gyakorlati alkalmazása a pedagógus tevékenységrendszerének három területén:

1) Az oktatásban (a tanórára való felkészülés, óravezetés, óraelemzés és értékelés, tanári szerepkörök, pedagógiai mérések és kísérletek terén),

2) A munkahely világával való megismerkedés, (az iskolai élet, iskolavezetés komplex feladatai, szülőkkel való kommunikáció, a tanulók munkájával, nevelésével kapcsolatos konfliktusokban való fokozatos részvétel területén),

3) A pedagógiai kutatások fő irányjaiban, (a szakirodalomban, az iskola környezetében – regionális kutató-fejlesztő központokban, szakmai szolgáltatókban – folyó fejlesztési munkálatokban való tájékozódás terén).

A tartalmi elemek meghatározása logikusan következik a képzési és kimeneteli követelményekben deklarált kompetenciákból, ezért ebben nincs különösebb szakmai vita. A nehézséget inkább az iskolák nyújtotta lehetőségek és a szabályozás egységességének kérdése jelenti. A gyakorlat tartalmának meghatározásakor ugyanis rugalmas egyensúlyt kell találni az általános elvárások, előírások és az egyéni igények, illetve a fejlettségi szintnek megfelelő „szabadság” biztosítása között.

A gyakorlat irányítás szempontjából sajátos eleme a tanárrá válás folyamatának. A tanárjelölt átmeneti helyzetbe kerül: még hallgatói státuszban van, de már igen nagy önállósággal végzi pedagógusi feladatait. Részben még előírások határozzák meg teendőit, mentor támogatja feladatainak sikeres végrehajtását, ugyanakkor egyénileg készíti el önmaga számára féléves fejlődési tervét, s az önreflexió jelenti a fejlődés támogatásának legfontosabb módszerét. A féléves gyakorlat irányításánál tehát kettős, sőt hármas felelősség állapítható meg. A gyakorlat hivatalos felelőse a képzőintézmény és oktatói, ugyanakkor a „valódi” gazda a megvalósítás során az iskola és a kijelölt mentor. Végül maga a gyakornok az eddiginél sokkal nagyobb önállósággal rendelkezik saját tanulási/fejlődési tervének kidolgozásánál és megvalósításánál, s a folyamatban a legfontosabb segítséget az önelemző, önértékelő reflexió jelenti. A szakértői vitáknak egyik alapproblémája éppen a központi szabályozás mértékének meghatározása.

Azok, akik a részletesebb szabályozás szükségességét vallják, kételyeket fogalmaznak meg a hallgatók önálló tanulási képességeivel és motivációjával kapcsolatban. Ugyanakkor azt is látni kell, hogy a szükségesnél szélesebb körű segítség, a felelősség mértékének csökkentése gyengíti a hallgatók saját erőfeszítéseit, önállóságának kibontakozását, s ezáltal majdani tanári attitűdjének alakulását is saját tanítványai önállóságra nevelésével kapcsolatban.

A szabályozással szorosan összefüggő kérdés az ellenőrzés-értékelés problematikája: a „miért, mikor és hogyan ellenőrzünk és értékelünk” kérdései. Legfontosabb feladat azoknak a tanári szttenderdeknek a meghatározása, amelyek alapján eldönthető lesz, hogy a tanárjelölt milyen szinten készült fel a pedagógiai mesterségre, milyen fejlettségi szintet mutat az egyes kompetenciák terén. A közös kritériumrendszer kidolgozása már folyamatban van, de a kipróbálás után mondható csak el, hogy alkalmas eszközt dolgoztunk-e ki az értékelés és egyben a további fejlődés terveinek kidolgozásához.

Ezek a „mérések” alapvetően a mesterségbeli tudás megállapítására lesznek alkalmasak. A pedagógiai hivatás mélyebb, a személyiség érzelmi-attitűdbeli összetevőinek megítélése valószínűleg továbbra is a megfigyelő-értékelő mentorok, segítők és a tanulók szubjektív ítéletére lesz alapozva. Ez nem egy kiküszöbölendő hiányosság, hiszen a pedagógiai folyamat minden eleme át van szöve a szubjektív



viszonyulások hálójával. Ilyen körülmények között irreális elvárás lenne az értékelés teljes mértékű objektivitásának célkitűzése.

Megoldhatatlan problémának tűnik a gyakorlat értékelésének néhány szakember által hangoztatott funkciója, amely a hallgató pályalkalmasságának eldöntésére vonatkozik. A szakmai közvélemény és minden szülő és gyermek, aki kapcsolatba kerül az iskolával, annak pedagógusaival, hangot ad hiányérzetének: Miért nincs a pedagóguspályán alkalmassági vizsga, amely egyértelműen kiszűrné a pedagógusi hivatás gyakorlására alkalmatlan személyeket? El kell ismernünk, hogy a beemenet időszakában nincs megfelelő módszer, amely szakmailag megnyugtatóan teljesítené a feladatot.

Valószínűleg a fejlődés figyelmes végigkísérése reálisabb alapot jelenthetne a sorsdöntő értékelés meghozatalához, de a képzés darabokra tördelt struktúrája ezt nem teszi lehetővé. Az önálló egyéni gyakorlat szintén sokoldalú információt biztosít az értékelő számára, de ez csak akkor válhat egyértelmű döntéssé, ha azt az egész képzési folyamat, a hallgató teljes „pályafutása” alátámasztja. A mai felsőoktatási értékelés rendszerének ismeretében kimondható, hogy nincs megfelelő objektív támogatottsága a „pedagóguspályára nem alkalmas” ítélet meghozatalának, ezért ezt a funkciót valószínűleg a mentor és a képzőintézmény segítője sem fogja vállalni, legfeljebb megfelelő személyes kapcsolat esetén megpróbálják rábírní a gyakorlatot a pályamódosításra.

A képzési folyamat régi-új szereplője, a mentor

A klasszikus mentor kifejezés új terminusként került vissza a tanárképzés szakmai nyelvzetébe. Nem jelent mást, mint az eddig alkalmazott vezetőtanár, szakvezető, stb. megnevezések, de bevezetése segítheti az egységesítést az eddig szokásos terminológiai sokszínűség helyett. Vannak olyan szakemberek, akik továbbra is különbséget szeretnének tenni a segítők között aszerint, hogy a gyakorlóiskolai tanítási gyakorlatra, gyakorlólhelyi pedagógiai gyakorlatra vagy a három éves gyakornoki időszakra szól a megbízatásuk. A kérdés még nem eldöntött, de a közös feladatkör inkább az azonos elnevezést indokolná. Még így is lesz a rendszerben olyan segítők, aki hasonló feladatot lát el, mint a mentor, de a megnevezése mégis más. A szakirodalomban sokszor tutorként említik azt az oktatót, aki a képzőintézmény oldaláról segíti a hallgató szakmai fejlődését.

A hagyományos segítők feladatai a tanárképzés és pályakép új rendszerében két igen jelentős területtel bővültek: a féléves egyéni gyakorlat és a 3 éves gyakornoki időszak mentorálásával. Ezek az új területek igen nagy mennyiségű mentor megbízását teszik szükségessé. Komoly dilemma a mentorok kiválasztási kritériumainak eldöntése. Az eddigi gyakorlat szerint a vezetőtanárok kiválasztása pedagógiai munkájuk szakmai színvonalától függött. A kiváló, magas presztízsű tanárok kaptak kinevezést, ezzel mintegy azt is sugallva, hogy a jó tanár és a jó mentor sajátosságai nem térnek el egymástól. Az elmúlt évtizedekben megváltozott ez a gyakorlat egyrészt amiatt, hogy nem minden képzőintézményhez kapcsolódik gyakorlóiskola,

így a hallgatók az intézmény közeli iskolákban tanítottak, nem mindig a valóban kiváló tanárok mentorálása mellett. Másrészt azokban az iskolákban, ahol nem kaptak vezetőtanári kedvezményeket, a tanárok egy része nem vállalta szívesen az igen nagy felelősséget és megterhelést jelentő plusz feladatot. Az új gyakorlati rendszer bevezetésénél tehát sarkalatos kérdés, hogy mind szakmai presztízs, mind anyagi szempontból vonzó legyen a mentorság a tanárok és az iskolák számára egyaránt. A rendszer jelenleg még kialakulatlan. Szakmai viták folynak a mentorképzés lehetséges módozatairól, az új típusú partneri viszonyról iskolák és képzők között, a finanszírozás bizonytalan lehetőségeiről.

A mentorok képzésének kérdésében egységes a szakmai közvélemény. Minden érdekelt elismeri, hogy szükséges és minél hamarabb megvalósítandó feladat. Egy nemzetközi vizsgálat arra vállalkozott, hogy magukat a mentori tapasztalattal rendelkező tanárokat kérdezte meg 12 európai országban a következő kérdésekről:

- Van-e különbség a jó tanár és a jó mentor között?
- Melyek a legfontosabb mentori feladatok?
- Milyen képességek szükségesek a mentori feladatok ellátásához?
- Milyen tartalmú és módszerű mentorképző programon vennének részt szívesen? (*TISSNTE 2007*.)

Az első kérdésnél a válaszolók 70%-a szerint a jó tanárból nem válik automatikusan jó mentor. Indokaik a következők. Komoly életkori különbségek vannak a tanulóik és a kezdő tanárok között, különösen a tanítók és az 5–6. évfolyam tanárai esetében. A mentor és mentorált között majdnem egyenrangú viszony van már. A mentornak saját tanári munkájában nagyobb tudatosságra van szüksége, hisz az ösztönös tanítás lehet eredményes a tanulók körében, de a tapasztalatok átadásához szükség van az összefüggések világos átlátására, az órai döntések egyértelmű indoklására.

Ezek az érvek elsősorban a mentor és mentorált közti kapcsolatokra és a tanári képességekre vonatkoznak, de a különbségek tetten érhetők a tevékenységek terén is. A mentori feladatok igen széleskörűek a vizsgálat résztvevői szerint: segítségnyújtás, tanácsadás; a hallgató/kezdő fejlődésének nyomonkövetése; megfelelő tanulási lehetőségek előmozdítása, megszervezése; személyes támogatás nyújtása; „kritikus barát” szerep; modell, példa szerep; a hallgató/kezdő fejlődésének értékelése.

Ezek ellátásához a következő képességek kialakulása szükséges: konstruktív visszajelzés; óramegfigyelés, óraelemzés; kompetencia mérés és értékelés; jó gyakorlat modellálása; kritikai elemzés (saját munkáé és a gyakorlóé/kezdőé); napi tevékenység formatív értékelése; szervezés; kommunikáció; interperszonális kapcsolatteremtés képessége.

A felmérés adatai szerint a képességek egy részének birtokában vannak az európai és a magyar mentorok egyaránt, a feladatok közül néhány, pl. a segítségnyújtás, tanácsadás, a modellszerep és a személyes támogatás terén úgy érzik, hogy jól teljesítenek, biztonságosan mozognak, kommunikációjuk, kapcsolatteremtő képességük eredményes.



Vannak azonban hiányos területek, ahol a továbbképzések segítségét várják. Ilyenek a fejlődés nyomonkövetése, a megfelelő tanulási lehetőségek biztosítása és kiemelten az értékelés feladatai. Nehézséget jelent számukra az óraelemzés, mert túlságosan sok benne a szubjektív elem, a konstruktív visszajelzés. Ez utóbbi a hazai pedagógiai kultúrának az egyik legérzékenyebb területe, hiszen nincs elfogadható kritikai kultúránk az élet más területein sem. A mentorok számára a kompetencia mérés egyelőre ismeretlen, kidolgozatlan feladatként jelenik meg, s a pedagógia elméleti szakembereitől várják ezen a téren a segítséget mind tartalmi mind pedig módszertani szempontból (*TISSNTE*).

Az elmondottak alapján a mentorok kiválasztásánál elengedhetetlenül szükséges, hogy az eredményes és tapasztalt pedagógusok váljanak a kezdő kollégák segítőivé, de ez nem elég. Szükség van a sajátos feladatokra való felkészítésre, rövidebb-hosszabb ideig tartó mentorképző kurzusokon való részvételre. Az OKM által létrehozott szakmai bizottság javaslatában egyértelműen a kötelező szakirányú továbbképzés előírását fogalmazza meg (*Javaslatok 2009*).

A tanárképzés új partnerei

A gyakorlati képzés kiterjesztésének következtében a gyakorlóiskolák mellett a hazai iskolarendszer komoly hányadának gyakorlólékhelyé kell válnia. Ez alapvető szemléletváltást igényel, hiszen az iskola nemcsak „besegít” majd a tanárképzésbe, hanem felelősségteljes résztvevőjévé válik annak. Nemcsak terepet biztosít, hanem a képzés egyik legnehezebb szakaszát, az elméleti képzés és a gyakorlat szembesítését vállalja. A hallgató a szakórái mellett „beépül” az iskola működő rendszerébe, megismeri azt és önálló feladatokat lát el benne. Ez csak akkor lehet eredményes, ha a mentor mellett az egész tantestület, az iskola minden dolgozója segíti őt. Hogyan motiválhatók az iskolák, egyáltalán motiválhatók-e, hogy vállalják ezt a többlet terhet?

Milyen „hasznuk” származhat a tanárképzésben való aktív részvételből, a képzőkkel való együttműködésből? Ha végiggondoljuk azt a viszonyt, amely ma az egyetemek/főiskolák és a pedagógiai valóság, az iskolák között van, nem túl biztató kép tárul elénk.

Objektív és szubjektív akadályok nehezítik a párbeszédet és az együttműködést a két intézmény között. Sok esetben hiányzik erre a motiváltság mindkét részről, presztízs ellentétek húzódnak meg, túlzott a tanárok és oktatók terhelése egyaránt, szervezési hiányosságok nehezítik az együttműködést, s igen jelentős akadály a két intézmény képzésének eltérő pedagógiai kultúrája. Nehéz áttörni azt a kialakult hierarchiát, amelyben a felsőoktatásban dolgozók és a tanárok különböző szinteken állnak. Az oktatók bizonytalan mozgását az iskolai terepen sokszor a „felsőbbrendű viselkedés” kompenzálja, de a tanárok is sok esetben szakmai bizonytalanságaikat vetítik ki egyetemi kollégájuk presztízsének túlzott hangsúlyozásával. A kölcsönös bizalom, annak elfogadása, hogy a két fél tudása különböző, de közös céljuk elérése szempontjából egyenrangú, alapvető feltétele a valódi együttműködésnek, a demokratikus munkaformák kialakulásának (*Wilson, Miller & Yerkes 1993*).

Az együttműködés új formájának kialakításában az elmúlt évtizedekben széleskörű tapasztalat gyűlt össze ezen a téren Európában és az USA-ban egyaránt. Különösen hasznos lehet számunkra a szakmai fejlesztő iskolai hálózat kialakításának és működési feltételrendszerének megismerése. Ez az új fejlesztési irány azokat a lehetőségeket tárja fel, amelyek az iskolák számára is gyümölcsözővé teszik a képzőintézményhez való kapcsolódást pl a következő területeken:

A képzők partnerek lehetnek az adott iskola speciális problémáinak feltárásában, megfogalmazásában, a problémák megoldásához megfelelő módszerek megtalálásában, a bevezetett változtatásokkal, innovációkkal kapcsolatos akciókutatásokban, helyi igényekhez alkalmazkodó továbbképzések vezetésében, pedagógiai programok, helyi tantervek felülvizsgálatában, az éves tervek kialakításában, a minőségbiztosítás megvalósításában.

Komoly fejlődési lehetőséget jelent, hogy a mentori feladatok ellátása során – különböző felmérések szerint – a tanárok rengeteget tanulnak magáról a tanulásról és a tanításról, tudatossá válnak saját elképzeléseik, hiteik és tudásuk ezen a téren. A személyes reflexió „kényszere” rengeteg időt igényel, de a tanítás hatékonyabbá válásában a legfontosabb szerepet játssza (*Grossman & McDaniel 1990*).

A képzők számára szintén komoly fejlődési lehetőségeket rejt magában az együttműködés. Az oktatók kikerülnek az „elefántcsont toronyból”, tanításuk reálisabbá és főleg hitelesebbé válik. A kimondott mondatok tesztelésre kerülnek, ezért a gyakorlattal való azonnali szembesítés megnöveli a kimondás felelősségét (*Ball & Rundquist 1993*).

Az együttműködés megteremti a közös pedagógiai gondolkodás kialakításának feltételeit, egymás „nevelésfilozófiájának” megismerését, a különbségek tudatos tisztázását. Ez a feltétele, hogy a képzés különböző területei közti összhang megteremtődjék, s nem egymást kioltó, hanem egymást erősítő folyamatokká váljanak.

Ez az alapértékekben azonosságot kell, hogy jelentsen, de természetes eltéréseket, variációkat mutathat a részletekben. Azt is el kell fogadni, hogy a képzők és a gyakorlatban dolgozó kollégák ugyanazt a jelenséget más irányból vizsgálják, így a kettő nem azonos, hanem egymást kiegészítő lesz.

Értékek és bizonytalanságok az új rendszerben

Befejezésül két olyan területet szeretnék kiemelni, amelyek véleményem szerint az új rendszer legfontosabb elemei, s amelyeknek változtatása a reform lényegének elvesztésével járhat, s néhány olyan kérdést, amelyek jelenleg és még az elkövetkező időszakban is viták tárgyai lehetnek, s amelyek megválaszolásához mindenképpen szükség van a meglévő tapasztalatok összegyűjtésére, elemzésére és felhasználására a végleges döntés meghozatalakor.

A *kompetencia-alapú tanárképzés* a hagyományos képzési rendszert alapjaiban változtatja meg. Szemléleti átalakulást, a célok- és követelmények újra gondolását, tartalmi és módszertani megújulást is igényel. A szakma képviselői még csak tanulják ezt a megközelítést, de ha sikerül megvalósítani, megoldást jelent a pedagógiai



elmélet és gyakorlat, a képzőintézmény és az iskolai valóság közötti szakadék áthidalására, s ebből következően a képzés színvonalának eredményesebbé tételére.

A *pedagóguspálya új, kezdő szakaszának* elismerése és megfelelő támogatással való ellátása régi hiányossága volt a hazai tanárképzési rendszernek. Ennek a szakasznak a beiktatása komoly fejlődést jelenthet a leendő tanárok felkészítésében, megakadályozhatja az idő előtti pályaelhagyásokat, de ennél sokkal több a „hozadéka”. Szinte járulékos elemként egy olyan pedagógus csoportot hoz létre, a mentorok rétegét, akik „rákényszerülnek” a legkorszerűbb pedagógiai tudás megszerzésére, a folyamatos önelemzésre, s egyes tanári képességeik mélyebb, tudatosabb fejlesztésére.

Az egyének fejlődése és a képzőintézményekkel való szorosabb kapcsolat segítheti az intézményekben a szakmai fejlődés igényének kialakulását, az innovatív kezdeményezések számának növekedését, az iskolai szintű pedagógiai munka színvonalának emelését, véső soron húzó erőt jelenthet a közoktatás megújulásához.

Szerkezeti kérdésként is értelmezhető az 5. féléves gyakorlat és az elhelyezkedés, a munkába állás lehetőségének összehangolása, illetve a féléves gyakorlat és a 3 éves gyakornoki időszak funkcióinak világos megkülönböztetése és egységes folyamatá alakítása. Nagy a veszélye annak, hogy nem koncepcionális döntés fog születni, mivel az egyéni gyakorlat jogi szabályozását sürgősen meg kell tenni, s ezért kiragadva a pályaszocializáció egységes rendszeréből, különálló kérdésként foglalkoznak vele a döntéshozók. Pedig a „sietség” negatív tapasztalatai a Ba/Bsc és Ma/Msc szintek megtervezése során világosan példázzák a teljes rendszer együttes tervezésének szükségességét.

KOTSCHY BEÁTA

IRODALOM

- BALL, D. L. & RUNQUIST, S. R. (1993) Collaboration as a context for joining teacher learning with learning about teaching. In: COHEN, MCLAUGHLIN & TALBERT (eds): Teaching for understanding: Challenges for policy and practice (13–42.). San Francisco, Jossey-Bass.
- GÖNCZI ÉVA (2004) Pedagógusképzés a ciklusos rendszerben. *Pedagógusképzés*, No. 1. p. 42.
- GROSSMAN, PL. & MCDANIEL, J. E. (1990) Breaking Boundaries: Restructuring preservice teacher education as a meeting of the AERA, Boston.
- HUNYADY GYÖRGY (2004) A lefelé menő spirál víziója. *Pedagógusképzés*, No. 1. pp. 31–40.
- Javaslatok a tanárképzés utolsó gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről. 2009. április 21. OKM és OFI által koordinált munkaanyag
- KIMMEL MAGDOLNA (2007) A reflektív tanárképzési modell a gyakorlatban. Doktori disszertáció ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola.
- KOTSCHY BEÁTA (2003) Szakmai fejlesztő/fejlődő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, No. 1–2. pp. 109–117.
- www.TISSNTE.eu
- WILSON, S. M., MILLER, C. & YERKES, C. (1993) Deeply rooted change: A tale of learning to teach adventurously. In: COHEN, D. K., MCLAUGHLIN, M. W. & TALBERT, J. E. (eds) *i.m.* (84–129.).