

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA¹

A PEDAGÓGUSSÁ VÁLÁS FOLYAMATA JÓVAL az egyetemre, főiskolába lépés előtt megkezdődik, s sok évvel annak elvégzése után teljeseedik ki. Az a gyakran elhangzó, a köznapi tapasztalatokat metaforikus tömörséggel tükröző állítás, amely szerint a pedagóguspályára születni kell, végső soron a 18 éves korra kialakuló személyiségvonások jelentőségének felismerésén alapul. A metafora annyiban azonban pontatlan, hogy az életút hatását elhanyagolja, s csupán az öröklött tulajdonságok jelentőségét emeli ki.

A pedagógusképzéssel foglalkozó szakirodalom előszeretettel hivatkozik az iskolában eltöltött több ezer óra élményeinek jelentőségére (*Falus, 2002a*). S való igaz, nincs egyetlen szakma sem, amelyre vonatkozóan a pályaválasztást megelőző időszakban ennyi benyomás érhetné a tanulót. Naponta tucatnyi pedagógiai hatás következményeit van szerencséje minden éles szemű tanulóknak saját bőrén vagy társait megfigyelve, érzékelnie, elemeznie. Ezek az élmények jelentős szerepet játszanak a képző intézménybe belépő tanuló „értékelő rendszerének” kialakulásában. A későbbiekben látni fogjuk, hogy a hallgató belépő értékelő rendszerének, vagy ahogyan gyakorta kissé leegyszerűsítve megfogalmazzák nézetrendszerének jelentős, domináns szerepe van a későbbi ismeretszerzésben, a gyakorlati készségek, kompetenciák kialakulásában.

Amennyiben „csupán” az iskolai tapasztalatok – egyébként igencsak jelentős nézetformáló szerepére – lennének csak tekintettel, a pedagógusszemélyiség kialakulásának egy másik, igen jelentős tényezőjéről megfeledeznénk. Gondoljunk csak arra, hogy a pedagógus olyan személyiségvonásai és alapvető képességei, mint az empátia, a tolerancia, a konfliktusok kezelése, a másik ember tisztelete, a hitelenség, a hatékony kommunikáció, jelentős mértékben az iskolai falain kívül, a családi, rokoni, baráti környezetben, annak hatására alakulnak. A hatékony pedagógusnak ezek a személyiségjellemzői jelentős szerepet játszanak a mindennapi tevékenységben, a pedagógiai munka eredményességében. Tekintettel arra, hogy e vonások formálásában a pedagógusképző intézményeknek – mind az életkori sajátosságok, mind pedig az időbeli keretek miatt – igen korlátozottak a lehetőségei, el kell fogadnunk, hogy ha nem is veleszületett, de a képzés kezdetére jelentős mértékben kialakult tulajdonságokról van szó.

¹ A tanulmány az OTKA T 37605 számú, „A pedagógiai tudás, nézetek és tevékenység kölcsönhatása, kialakulásuk folyamata” című kutatás keretében készült.



Az elmondottakból két következtetés is levonható. Az egyik az, hogy amennyiben módunk van rá, érdemes a fenti tulajdonságok meglétét figyelembe venni a pedagógusjelöltek kiválasztásánál, a pedagógiai pályaalkalmasság megítélésénél. E tekintetben a lehetőségeinket egyfelől a diagnosztizálás nehézségei, másfelől, pedig a meritési bázis szűkössége korlátozza. A kétfázisú tanárképzés – amelynek alapszakaszában elegendő idő áll rendelkezésre a tanárképzési mester szakasz megkezdése előtt a hallgató pedagógiai tevékenységének megfigyelésére (illetve a hallgató megmérettetheti magát pedagógiai jellegű munkában) – új lehetőségeket nyit a pedagógusi pályaalkalmasság szempontjának mérlegelésében.

A másik következtetés pedig az, hogy a pedagógusképzés folyamata, azaz a pedagógussá válásnak az a célszerű, szervezett segítése, amely a képző intézmények keretein belül valósul meg, nem hagyhatja figyelmen kívül a személyiség aktuális állapotát, a „hozott” értékek, nézetek, képességek színvonalát. A pedagógusképzés gyakorlata, mintha sosem hallott volna a differenciálásról, az egyéni képességek figyelembe vételéről, egységes kínálatot nyújt minden hallgatója számára, nem veszi tekintetbe a meglévő tudást, nem épít rá.

Az eddigiekben arra hívtuk fel a figyelmet, hogy nagy hibát követ el az a pedagógusképzés, amelyik magát a pedagógussá válás folyamatának kezdő pontjaként képzeli el. Legalább ekkora hiba az, ha a képzés befejezését a pedagógussá válás folyamatának végpontjaként értékeli. Ma már világszerte úgy gondolkodnak a pedagógusképzésről, mint amelyik szervesen folytatódik a gyakornoki szakaszban, majd a pedagóguspályát végigkísérő továbbképzési rendszerben.

Hazánkban a pedagógus szakvizsga bevezetésekor elszalasztottuk azt a lehetőséget, hogy az a gyakornoki szakasz lezárásaként szolgáljon. Ma örömmel tapasztalhatjuk, hogy különböző minisztériumi reformmunkálatok során az oktatásügyi vezetés nyitottnak mutatkozik egy (a későbbiekben felvázolt) gyakornoki szakasz feltételeinek a megteremtésére, megtéve az első lépést az európai tendenciák követésének irányába.

Az elmondottakra tekintettel a jelen tanulmányban az alábbi kérdések kerülnek megvitatásra:

- a pedagógusképzésbe belépő hallgatók előzetesen kialakult nézetei, azok feltárása;
- a pedagógiai felkészültség megszerzésének folyamata, a belépéstől a képesítővizsgáig vezető út;
- a pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztenderdek);
- a pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil).

A belépő hallgatók pedagógiai nézeteinek, értékelő rendszerének feltárása

Mint a bevezetőben említettük, a pedagógusé egy olyan speciális szakma, amelyre vonatkozóan a középiskolát végzett tanuló számtalan tapasztalattal rendelke-

zik, amelyek alapján az oktatásra általában, s annak egyes részleteire vonatkozóan konkrétan nézetei alakulnak ki, esetenként egy sajátos filozófiát is képviselve. Emellett, a sok-sok megfigyelés és, esetenként, gyakorlati tevékenység alapján képes bizonyos oktatási-nevelési tevékenységeket elvégezni. A belépő hallgató tehát a pszichikus képződményeknek egy sajátos konglomerátumával rendelkezik, amelynek eltérő kialakultsági szintje, tartalma, alkalmazhatósága lehet. A pszichikus képződményeknek ez a rendszere segítheti, vagy gátolhatja a pedagógussá válás folyamatát a képző intézmény keretei között. Mindenképpen szükség van arra, hogy ezt a hozott tudás és nézetrendszert megismerjük, a hallgató számára is nyilvánvalóvá tegyük; amennyiben erre alkalmas, építsünk rá, ha nem, megfelelő tapasztalatok segítségével törekedjünk átalakítására, megváltoztatására.

A belépő hallgató értékelő rendszerét gyakorta szokták nézetrendszernek is nevezni. Nem ok nélkül, hiszen az értékelő rendszerben a nézeteknek jelentős szerepük van, de mellettük helyt kap a pedagógusjelölt gyakorlati tudása is. Az értékelő rendszer alapvetően a korábbi tapasztalatok alapján, a tanuló állandóan formálódó személyiségének szűrőjén keresztül, a szerepelvárások figyelembevételével alakul ki. Az így kialakult értékelő rendszer lényeges hatást gyakorol arra, hogy a tanárjelölt a képzés során rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekből és gyakorlati tapasztalatokból mit épít be saját tudásába, s hogyan fogja a gyakorlati tevékenységeket végrehajtani. Annak érdekében, hogy az értékelő rendszer, s azon belül a nézetek a képzés során elősegítsék a pedagógussá válás folyamatát, mind általánosságban, mind pedig az egyes hallgatókra vonatkozóan meg kell ismernünk e bonyolult rendszer sajátosságait, működési mechanizmusát.

Az értékelő rendszer két komponense, a nézetek és a gyakorlati pedagógiai tudás a tanárjelöltet érő tapasztalatokkal, gyakorlati tevékenységgel és a rendelkezésére bocsátott elméleti ismeretekkel kölcsönhatásban van. Az értékelő rendszer folytonosan változik az azt érő gyakorlati tapasztalatok és újonnan szerzett elméleti ismeretek hatására. Ez a változás nem minden esetben következik be, jóllehet e változtatások előmozdítása a pedagógusképzés lényegét alkotja. A változtatás nehézsége legfőképpen abból fakad, hogy a belépő hallgató nézetrendszere hosszú évek tapasztalatai nyomán épült ki és szilárdult meg. Ehhez a kiépülési folyamathoz képest a pedagógusképzés viszonylag rövid ideig tart, s kevés benne a mélyen gyökerező nézetek változtatására alkalmas, intenzív, elméleti ismeretekkel támogatott gyakorlati tevékenység. A kutatási eredmények szerint a gyakorló pedagógusok nézeteinek alakítása a pedagógus-továbbképzés keretei között sokkal eredményesebbnek bizonyul, mint az alapképzés során. Ennek a jelenségnek minden bizonnyal az az oka, hogy a továbbképzésben sokkal több lehetőség van a tapasztalati tanulás megszerzésére, rendszeresen és közvetlenül kapcsolódhatunk a pedagógus saját gyakorlati probléma-megoldásaihoz (*Richardson, 1996*).

Az értékelő rendszer módosítását az a tény is nehezíti, hogy az eleve szűrőként szolgál, vagyis a tanárjelölt a gyakorlati tapasztalatokat is ezen a szűrőn keresztül értékeli, értelmezi: azt látja meg bennük, ami illeszkedik nézetrendszeréhez. S ugyanígy szelektálja a kutatási eredményeket és a mások tapasztalatait leíró



elméleti, szakirodalmi ismereteket is (*Zeichner és Liston, 1996*). A nézetek megváltoztatását tovább nehezíti a nézetek nem tudatos, gyakorta képileg megjelenő, érzelmektől átszőtt jellege. *Wubbels (1992)* a nézetek alakíthatóságának egyik gátját abban látja, hogy azok a jobb agyféltekében helyezkednek el, míg az elméleti ismeretek a bal agyféltekében, azaz, hiába bombázzuk a bal agyféltekét újabb és újabb ismeretekkel, a nézeteket tartalmazó jobb agyféltekéhez nem jutunk el. E sajátosságuk következtében a kialakult nézetek gyakorta a tanárjelölt számára nem tudatosulnak, nem fogalmazódnak meg. A nélkül hatnak szűrőként, hogy ezzel a nézet hordozója tisztában lenne. (A nézetek sajátosságairól, tartalmáról, alakíthatóságáról részletesebben ír: *Dudás, 2005; Calderhead, 1996; Falus, 2001a, 2001b; Nabalka, 2002, 2003; Richardson, 1996; Winitzky és Kauchak, 1997.*) *Vagyis a nézetek megváltoztatásának első lépése: feltárásuk és tudatosításuk a tanárjelöltek számára.*

A nézetek feltárásának számos módszerét (interjúk, kérdőívek, szereprepertoár-rács, támogatott felidézés, fogalomtérkép, metafora-elemzés stb.) dolgozták ki a pedagóguskutatások keretében (*Dudás 2005, E. Szabó, 1996; Richardson, 1996; Szívák, 1999, 2004*). A hazai pedagógusképzés gyakorlatában ezeket a módszereket, kiegészítve a szövegértelmezés módszerével, egy speciális tantárgy keretében alkalmazza *Dudás Margit (2005)*, aki alapvető feladatának nem azt tekinti, hogy a tanárképzők ismerjék meg hallgatóik nézeteit, hanem azt, hogy a hallgatók maguk legyenek képesek e nézetek feltárására, tudatosítására, majd ezek alapján módosítására. Tapasztalatai szerint, a saját nézeteikre ily módon „érzékenyített” hallgatók nyitottabbá válnak a pedagógusképzés nyújtotta tapasztalatok befogadására.

A pedagógussá válás folyamatának segítése a képzés keretei között

A pedagógussá válás folyamatában a tanárjelölt nézeteinek, tudásának, képességeinek gyakorlati készségeinek, elkötelezettségének, attitűdjeinek a fejlesztésére van szükség ahhoz, hogy eredményesen elláthassa majd feladatát.

A hagyományosnak tekinthető tanárképzés keretei között – s ez ma még tipikusnak tűnik hazánkban is, Európa más országaiban is – a képzésnek egy, alapvetően az elméleti tárgyak rendszerét követő felépítése alakult ki. A különböző pszichológiai, pedagógiai tárgyak, majd a tantárgy-pedagógiák és az iskolai gyakorlat alkotja a képzés gerincét. A tárgyak egy részéhez, részben indukciós célzattal, az egyes témákat megelőzően, de nagyobbrészt az elméleti ismeretek alkalmazásának céljából, az egyes anyagrészeket, tantárgyakat követően, különféle gyakorlatok társulnak. Ennek a képzésnek alapvető fogyatéka, hogy nem törekszik tudatosan a tanár meglévő nézetrendszerének, gyakorlati tudásának szerves továbbépítésére, hanem, mintegy attól függetlenül közvetíti az elméleti tárgyak rendszerét, s illusztrálja azt többé vagy kevésbé követendő gyakorlati példákkal, s teszi lehetővé a hallgató számára ismereteinek alkalmazását. A gyakorlat körülményei bizonyos esetekben kedvező feltételeket teremtenek az ismeretek alkalmazásához, de nem ritkán ellentmondanak az elméletben elsajátítottaknak. A hallgató választásra kényszerül: az iskolai közeg elvárásainak tegyen-e eleget, vagy az el-

méletben hallott korszerű elképzeléseket valósítsa meg. Lássuk világosan: az esetek nagy részében a hallgató belépő nézetei és a gyakorlat feltételei összhangban vannak egymással. Így, ha a képzés során sikerült is valamilyen változást előidézni, új gondolatokat beépíteni értékelő rendszerébe, ez gyengének bizonyul a belépő nézetek és a tevékenységének reális közegét képező hagyományos gyakorlat szorításában. A pedagógusképzésben elvileg egy demokratikusabb tanítási stílus kialakítására, az aktív tanulás, a tudás konstruálás feltételeinek megteremtésére, a kreativitás fejlesztésére, az együttműködő, kooperatív tevékenység irányítására készítik fel a hallgatókat. Ez a felkészültség ütközik bele sok esetben a tekintélyen alapuló, a tudásátadás-befogadás, a rivalizálás, egyéni tevékenység, egyéni értékelés logikáján alapuló iskolai gyakorlatba, pedagógusi szemléletmódba. Ez a sok szempontból differenciálatlan, elnagyolt diagnózis nem vonja kétségbe, hogy sok esetben ennek éppen a fordítottja érvényesül: kiemelkedő, követendő tanári gyakorlat húzóerőt jelenthet a kezdő pedagógus számára. A korszerű szemléleten alapuló tevékenység kudarcához hozzájárul tevékenységének kialakulatlansága is. A hagyományos tanítás elemei kollégáinál rutinszerűvé váltak, míg az ő korszerű szemlélete nem testesül meg készségek, képességek formájában.

Mindeddig egy olyan, sok szempontból optimális helyzetet feltételeztünk, amelyben a képzés korszerű szemléletet közvetített, s a hallgató nyitott és képes volt arra, hogy ezeket az új ismereteket saját, meglévő tudásrendszerébe beépítse. Többnyire ez is hiú ábránd. A hallgatók ritkán állnak olyan gyakorlati helyzetekkel szemben az elméleti tárgyak tanulása előtt vagy azzal párhuzamosan, amelyek felkeltenék érdeklődésüket az elméleti tárgyak tanulása iránt, úgy éreznék, gondjaik, nehézségeik megoldásában ezek az elméleti ismeretek segítségükre lesznek. Korábbi gyakorlati tapasztalataik nem teszik az értékelő rendszerüket nyitottá az új elméleti ismeretek iránt, nem képesek az előadások, szemináriumok, a szakirodalom tudásanyagának segítségével saját személyes tudásukat megkonstruálni, alakítani, fejleszteni. Az új elméleti ismeretek nem konfrontálódnak korábbi nézeteikkel, többnyire azokat érintetlenül hagyva, memóriájukban rövid időre, a vizsgák és a szigorlatok idejére raktározódnak el. (Természetesen, ebben az áldatlan helyzetben nem csak a motiváció hiánya játszik szerepet, hanem az elméleti tárgyak gyakorlatorientáltságának, gyakorlati hasznosságának esetenkénti hiánya is.)

Vajon milyen az a pedagógusképzési rendszer, amelyben eredményesen tudunk hozzájárulni a pedagógussá válás folyamatához, amelyben kedvező feltételeket teremtünk ahhoz, hogy a tanárjelölt nézetrendszere átalakuljon, képességei, attitűdjei formálódjanak, gazdag készségepertoár birtokában kezdhesse munkáját? A tanítással és a tanárképzéssel kapcsolatos kutatások alapján kirajzolódó kép szerint az eredményes tanárképzési programokban:

- a tanárjelölteket aktív tanulóknak kell tekinteni, akik megkonstruálják saját tudásukat,
- a tanárjelölteket képessé kell tenni arra, hogy szakemberként képesek legyenek saját tanulásuk önszabályozására,



- a tanárképzésnek iskolai környezetben kell megvalósulnia,
- a tanárképzőknek úgy kell bánniuk a tanárjelöltekkel, ahogyan elvárják, hogy ők bánjanak tanítványaikkal (*Putman és Borko, 1997, 1225.*).

A fenti elveket alátámasztják a kognitív pszichológiának és pedagógiának a tudás és nézetek konstruált természetéről, a megismerés társas, szituatív és osztott természetéről vallott megállapításai. Az ezekből levonható következtetések alapján azt mondhatjuk, hogy a korszerű tanárképzés:

1. Céljának tekinti a tanárjelöltek, tanárok meglévő nézeteinek megváltoztatását.
2. Ennek érdekében feltárja, nyilvánvalóvá teszi a tanárjelöltek rejtett, nem megfogalmazott nézeteit, tudását.
3. Olyan elméleti megállapításokat, tényeket, gyakorlati példákat, nézeteket tesz hozzáférhetővé, amelyek alapján a tanár felismeri saját gyakorlatának, nézeteinek hiányosságait.
4. Csoportos megbeszélések, reflexiók segítségével módot ad a fenti felismerések megfogalmazására, az eltérő nézetek ütköztetésére, s mindezek segítségével saját nézeteik módosítására.
5. Lehetőséget teremt a stratégiák, módszerek, eljárások gazdag választékának tapasztalati tanulás keretében történő felfedezésére, megismerésére, elsajátítására (*Putman és Borko, 1997 nyomán, Falus 2001a*).

Amennyiben a tanárjelöltet olyan aktív ismeretkonstruálónak tekintjük, aki korábbi tudásából és nézeteiből kiindulva teremt meg új tudását és gyakorlatát, akkor jelentősen korlátoznánk az innováció, a tanítás korszerűsítésének a lehetőségeit. Gyakorta szükségessé válik a meglévő nézetek módosítása, az úgynevezett konceptuális váltás előidézése. Ennek érdekében van szükség a *harmadik* pontban említett feladatok megvalósítására. Azt is tudnunk kell azonban, hogy a konceptuális váltás nem egyik pillanatról a másikra megvalósuló folyamat. Winitzky és Kauchak ezt úgy fogalmazza meg, hogy a konceptuális váltás nem revolúciós, hanem evolúciós folyamat.

A nézeteinek ellentmondó tapasztalatokra a tanuló – ideértve a szakmáját elsajátító, azt gyakorló pedagógusokat is – hétféleképpen válaszolhat:

1. Figyelmen kívül hagyja a nem illeszkedő adatokat.
2. Elveti a nem illeszkedő adatokat.
3. A kiinduló nézeteire nem vonatkozóan tekinti a nem illeszkedő adatokat.
4. Nem foglal állást a az új adatokkal kapcsolatban, de nézeteit nem módosítja.
5. Átértelmezi a nem illeszkedő adatokat, hogy azok ne mondjanak ellent kiinduló nézeteinek.
6. A kiinduló nézetein kisebb változtatásokat hajt végre a lényeg érintetlenül hagyása mellett.
7. Lényegi konceptuális váltás, amikor az alapfogalmak, elvek, nézetek helyére új lép (*Winitzky és Kauchak, 1997, 72.*).

Annak érdekében, hogy ez az evolúció végbemenjen, a képzés során olyan bizonyított tudást kell nyújtani a hallgató számára, amelyet meggyőzőnek, alkalmazhatónak ítéel. Tévedés volna azt hinnünk, hogy ez a tudás csak iskolai kör-

nyezetben, valós helyzetben sajátítható el. Az elméleti képzés is segítheti a konceptuális váltást, az alkalmazható tudás-bázis kiépülését. Az esetek elemzéséből, valós gyakorlatból megszerezhető tudás mellett a tanítani tudásnak is megvan a maga, a gyakorlatot közvetlenül is segítő elméleti, tudományosan igazolt alapjai. A pedagógiai tudás egy jelentős része valóban szituatív, kontextusfüggő, a gyakorlatban, reflexiók sorozatában alakul ki. Ezt a valós tényt túlhangsúlyozva gyakorta megkérdőjelezzük a pedagógia tudományának létjogosultságát, a gyakorlatot is segítő ismeretrendszer meglétét. *Berliner (2000)* ezeknek a kételyeknek az eloszlatása érdekében sorra veszi a gyakorlatban hasznosítható pedagógusképzési tartalmakat.

A *kutatási eredmények* azok a tudományos közösség által igazolt adatok, amelyek nem alkotnak egységes rendszert, elméletet, nem képeznek alapelveket, de bizonyítottan eredményes tanuláshoz vezetnek. A tananyag előzetes strukturálására, a visszacsatolás biztosítására, a gondolkodtató kérdések megfogalmazására, az előadás során a lényeg kiemelésére, az összegzésre vonatkozóan rendelkezünk kutatási eredményekkel. A *fogalmak* a pedagógiai kutatásban használt gondolatok és terminusok, amelyek segítségével az iskola, a tanítás különböző aspektusait azonosíthatjuk, elnevezhetjük, s ezáltal rendezhetjük, és értelmezhetjük ezeket a jelenségeket, a tanulás világa pedig előre láthatóvá, ellenőrizhetővé válik. Ilyen fogalmak például a tanulásra fordított idő, a legközelebbi fejlődési zóna, asszimiláció és akkommodáció, autentikus értékelés, konstruktív tanulás stb. Az *elvek*, a hatékony tanulás elvei a fogalmak között fennálló összefüggéseket fejezik ki. Például: „A tanár minden segítséget megad ahhoz, hogy a tanuló képes legyen produktívan részt venni a tanulási tevékenységekben.” „Megfelelő feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy a tanuló gyakorolhassa és alkalmazhassa a tanultakat, valamint, hogy fejlesztő visszacsatolásban részesüljön.” stb. *Technológián* az oktatás átgondolt rendszerét értjük, mint amilyen például a kooperatív tanulás, a projektoktatás. Az *elméletek* az iskolai tanulásra vonatkozó átfogó modellek, mint például, Caroll modellje, a konstruktivista tanulásfelfogás, vagy Vigotszkij elmélete a tudás társas felfogásáról.

Az elmondottak természetesen nem jelentik azt, hogy mindenféle elmélet hat a hallgató nézeteire, hozzájárul tanárrá válásához. Ennek érdekében valóban igazolt, a gyakorlatra ható ismereteket kell rendelkezésre bocsátani, s nyilvánvalóvá kell tenni ezen elméleti ismeretek gyakorlati hasznosságát. A képzésen belül minél gyakrabban biztosítani kell a közvetlen kapcsolatokat az elméleti ismeretszerzés a gyakorlati feladatmegoldás között, úgy hogy azok szervesen illeszkedjenek egymáshoz. A kutatási eredmények illusztrálása, a mikrotanítás és az ahhoz kötődő megbeszélések, az iskolai gyakorlatok és azok megbeszélése, a tanítási gyakorlat rendszeres megfigyelése és a tapasztalatok vezetőtanárral történő elemzése, a gyakorlathoz kapcsolódó elemző kurzusok, a kutatási jellegű feladatok jelenthetik a hatékony megoldást. (Pedagógusképzésünk fura paradoxona, hogy a korszerű pedagógusképzés gyakorlatát leginkább megvalósító képzési forma, a hároméves nyelvtanári képzés éppen most éli végnapjait.)



A *negyedik* pontban a csoportos megbeszélések, a hallgatótársakkal, tutori, mentori segítséggel folyó megbeszélések jelentőségére hívtuk fel a figyelmet. A megismerés társas természetéből az következik, hogy a közös problémamegoldások, az együttes tevékenység és annak elemzése során számos lehetőség kínálkozik a gondolatok cseréjére, az eltérő, a korábbi tapasztalatok különbözősége folytán eltérő nézetek szembesítésére, ütköztetésére, s végül a valóságos feladatok megoldásához jobban alkalmazható, adaptívabb nézetek, tudás megkonstruálására.

Végezetül, az *ötödik* pontban, a gyakorlati tevékenységben jól működő gazdag stratégiai és módszerbeli készségrepertoár felismerésére és elsajátítására hívtuk fel a figyelmet. A jelenlegi pedagógusképzési gyakorlat is kísérletet tesz ennek a feladatnak a megvalósítására. Az eredményességnek ezen a területen alapvető feltétele az elméleti és a gyakorlati, az egyetemen és az iskolában folyó képzés elvi, szemléleti és gyakorlati összhangja. A korábbiakban már jeleztük, hogy legyen az egyetemi képzés bármennyire is korszerű és bármennyire is gyakorlatias, amennyiben az iskolai terep ezzel nincs összhangban, sőt ellentmond neki, a hosszú távú eredmény kétséges marad. Az egyetemek, és gyakorlóléhelyeik szemléleti egységekre van szükség. Ennek érdekében újfajta, az egyenlőségen alapuló partnerkapcsolatokat kell kialakítani az egyetemek és a gyakorlóléhelyül szolgáló iskolák minél szélesebb köre között. A *szakmai fejlesztő iskoláknak* ez a hálózata nem csupán az alapképzésben résztvevő hallgatók számára nyújtana elméleti ismereteikkel összhangban álló gyakorló terepet, hanem az iskolafejlesztésnek, a reformelképzelések kimunkálásának, kipróbálásának, az új kutatási eredmények implementációjának és elterjesztésének, a pedagógiai kutatóbázis kiszélesítésének, az alap- és továbbképzés összekapcsolásának is színtere lehetne (Kotschy, 2003).

A pedagógusképzés kimeneti követelményei (kompetenciák és sztenderdek)

A pedagógusképzés befejezése, a képesítővizsga letétele a pedagógussá válás folyamatának nem végpontja, de egyik kiemelkedő mérföldköve. Ezen a ponton el kell döntenünk, hogy az egyetemet elhagyó személy képes-e a magyarországi (s előbb-utóbb) az európai iskolák keretei között eredményes oktató-nevelő munkát kifejteni. Ennek elbírálására szolgál a képesítővizsga. De vajon a jelenlegi vizsga és a képesítési követelmények megfelelnek-e ezeknek a kívánalmaknak. Tudnunk kell, hogy a hazai tanárképzést mindössze nyolc éve szabályozzák képesítési követelmények, s mindössze néhány éve tesznek egységes képesítővizsgát az ország főiskoláin, illetve egyetemeken végző hallgatók. A jelenleg érvényben lévő képesítési követelmények lényeges előrelépést jelentettek a megelőző időszakhoz képest (Falus, 1997, 2004). Mára azonban világossá vált, hogy a képesítési követelményeknek több funkciót kell betölteniük:

1. A követelmények öleljék fel a felkészültségnek mindazokat a lényeges elemeit, amelyeknek birtokában az adott tevékenységre felkészített személy eredményesen el tudja látni feladatát.

2. A követelmények megfelelő kritériumai legyenek a képzettség megítélésének. (Segítségükkel el lehessen dönteni, hogy valaki képzett pedagógus-e vagy sem, kiadható-e számára a diploma, vagy sem.)
3. A követelmények alapján legyenek meghatározhatók az adott személy felkészültségének erős és még fejlesztendő elemei, legyen meghatározható a további fejlesztés (segítés, képzés) iránya, feladatai.
4. A képesítési követelmények a maguk összességében határozzák meg a képzés tartalmi elemeit és ezek célszerű kapcsolódásait. Legyenek kibonthatók a képzési területek, tantárgyak, tanegységek, s ezek főbb témakörei, válják világossá, hogy melyik tantárgy milyen módon járul hozzá a kompetenciák kialakulásához.
5. A követelmények legyenek hatással a képzés szemléletmódjára, folyamatára, módszereire, mintegy implikálják azt (*Falus, 2004, Darling-Hammond, 2001*).
6. Álljon rendelkezésre olyan mérési metodika, amelynek segítségével a követelmények teljesülése, s annak színvonala megállapítható.

Tanulmányunk elején világossá tettük, hogy a pedagógussá válás folyamatában a pszichikus képződmények összetett rendszerére kell befolyást gyakorolnunk. Nyilvánvaló, hogy a képesítési követelményekkel is ezeknek a pszichikus képződményeknek az alakulását, kívánatos szintjét kell megállapítanunk. Korthagen, egy, nemrégiben megjelent cikkében, felvázolja a szóba jöhető szinteket, s ezek kapcsolódásait (lásd *1. ábra*).

1. ábra: A pszichikus képződmények „hagyma” modellje



Forrás: Korthagen, 2004, 80.

Kérdéses, hogy melyik az a szint, amelyik kellően konkrét ahhoz, hogy kijelölje egy képzés tartalmát, szemléletmódját, s mégsem túlságosan szétaprózott ahhoz, hogy szem előtt tévesszük a teljes személyiséget. E kettős megfontolás alapján esik



a választás többnyire a kompetenciákra. A szintek kölcsönhatása ad alapot azt feltételeznünk, hogy az egyik szinten megadott célok teljesítése hozzájárul a többi szint szükséges változásához is, illetve, hogy egy adott szinten, a kompetenciák szintjén regisztrálható eredmény mögött a mélyebb szintek változása is meghúzódik.

Ugy gondoljuk, hogy a kompetenciák, illetve ezek mérhető változatai, a szten-derdek, alkalmasak a fentiekben megfogalmazott kívánalmak teljesítésére. A kompetenciák képesek felölelni a szaktárgyi, a szaktárgyi-pedagógiai és a pedagógiai mesterségbeli tudás és nézetek egészét, segítségükkel eldönthető a képesítés szintje, kiderülnek a jelölt erős és gyenge pontjai. Az általános pedagógusi kompetenciákból kibonthatók a konkrét szaktanári kompetenciák, s továbbmenve kideríthetjük, hogy milyen kurzusok, illetve milyen képzési feladatok juttathatják el a jelöltet a kompetenciák/sztenderdek teljesítéséhez. A kompetenciák sajátos, korszerű pedagógusképzési szemléletmódot is feltételeznek.

De mik is tulajdonképpen a kompetenciák, illetve sztenderdek, amelyektől a képesítési követelményekkel szemben támasztott sokféle szempont megvalósítást várjuk. A pedagógus- és a pedagógusképzés kutatásoknak két iránya volt nyomon követhető. Az egyikben a hallgatók elméleti ismereteinek a mérése, illetve a gyakorló tanításokon nyújtott teljesítmény megítélése alapján kívánták meghatározni, hogy valaki a pedagógusi pályára bocsátható-e vagy sem. (Ez lényegében megegyezik a jelenlegi hazai gyakorlattal.) Alapvető hibája, hogy a vizsgán az elméleti kérdésekre adott válaszok milyensége gyenge előrejelzője a pályalkalmasságnak, a gyakorló tanítások megítélése pedig meglehetősen szubjektív, s ugyancsak kevésbé megbízható mérce.

A másik irányt a hetvenes évek Amerikájában elterjedt úgynevezett készség, illetve kompetencia alapú tanárképzése jelentette. Az alapvetően behaviorista indíttatású irányzatnak a képviselői azt feltételezték, hogy több száz elemi készség meglétének ellenőrzése megfelelő alapot szolgáltat a képesítés odaítéléséhez. A kilencvenes évek kompetenciái, eltérően a hetvenes években kidolgozottaktól, jóval átfogóbbak, s magukba ötvözik azt is, hogy a tanároknak mit kell tudniuk, mire kell képesnek lenniük, vagyis ismereteket, diszpozíciókat, a tényleges tevékenység előfeltételeit jelentik. A sztenderdek a kompetenciák mérhető formái, segítségükkel tényleges, autentikus tanítási helyzetekben kívánják megragadni tanárjelöltek, tanárok gyakorlatra ható tudását, döntéseit, gondolkodását (*Darling-Hammond, 2001; Falus, 2001, INTASC, 1992*). Vagyis a sztenderdek a maguk komplexitásában írják le, illetve mérik a tevékenységben realizálódó képességeket és a mögöttük meghúzódó döntéseket, valamint az ezek meghozatalához szükséges, a tanulásra, tanításra, tanulókra, tantárgyra vonatkozó ismereteket.

A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években Európában is követésre talált. Az Egyesült Államokban azonos elvek alapján két szervezet kezdte meg a munkát. A National Board for Professional Teaching Standards a képző intézményekben végző hallgatóktól elvárt sztenderdeket, míg az Inter State New Teacher Support and Assessment Consortium (INTASC) a kezdő tanári szakasz végére teljesíten-

dő sztenderdeket dolgozta ki. Ezek a sztenderdek hierarchikus rendben épülnek fel. Az alapvető, általános sztenderdek a gyakorlati felkészültség kialakításának és mérésének általános csomópontjait ragadják meg. Amelyeket egyrészt a tantárgyak sajátosságaihoz szükséges adaptálni, másfelől, a tervezést közvetlenül segítő elemekre, majd tovább a mérés kritériumaiként szolgáló indikátorokra lehet bontani.

A fentieket jól illusztrálja az INTASC (1992) által kidolgozott, 10 sztenderdből álló rendszer.

1. A tantárgy ismerete.
2. Az emberi fejlődés és tanulás ismerete.
3. Az oktatás adaptálása az egyéni szükségletekhez.
4. Többféle oktatási stratégia alkalmazása.
5. Motivációs és tanulásszervezési készségek.
6. Kommunikációs készségek.
7. Tervezési készségek.
8. A tanulás értékelése.
9. Szakmai elkötelezettség és felelősség.
10. Együttműködés.

Minden sztenderd meghatározásában benne foglaltatik a tudásnak, a diszpozícióknak, és tevékenységeknek egy olyan köre, amely kutatási eredmények és a gyakorlati tapasztalatok szerint az eredményes munkának az adott területen lényeges előfeltétele. Példaként vizsgáljuk meg az 5. sztenderdet, amelynek meghatározása szerint: „A tanár *tisztában van* az egyéni és a csoportos motiváció jelentőségével, és képes olyan tanulási környezet megteremtésére, amely kedvez a pozitív társas interakciónak, a tanulásban való aktív részvételnek és az önszabályzó motiválásnak.”

Már ebből a rövid meghatározásból is látható, hogy a sztenderdek egyfajta pedagógiai szemléletet is képviselnek, s implicite magukban foglalják a szükséges ismeretek, diszpozíciók, tevékenységek széles körét. Az 5. sztenderd feltételezi, hogy a tanár *tisztában van* az emberi tevékenységre és motivációra vonatkozóan a pszichológia, a szociológia, az antropológia, a pedagógia által feltárt alapvető törvényszerűségekkel, az egyén és csoport kölcsönhatásával, az egyéni és csoportmunka szervezésének stratégiáival; a hatékony és kooperatív munka segítségének módozataival; az osztálymunka szervezésének azokkal az elveivel, amelyek a pozitív kapcsolatokat, az együttműködést, a céltudatos tanulást segítik elő; felismeri azokat a tényezőket, amelyek elősegítik, illetve korlátozzák a belső motivációt, az önszabályzó motiváció kialakulását.

A *diszpozíciókat* illetően: a tanár felelősséget vállal az osztályban és az iskola egészében a megfelelő légkör kialakításáért; elkötelezett a demokratikus értékek érvényesítésében, értékeli a tanulók kölcsönös segítségnyújtását a tanulás területén; felismeri az intrinsic motiváció jelentőségét az élethosszig tartó tanulásban; elkötelezett abban, hogy különböző motivációs stratégiák segítségével folyamatosan fejlessze minden tanuló képességeit.



A *tevékenységek* területén többek között: a tanár olyan jól működő tanulóközösséget hoz létre, amelyben a tanulók felelősséget éreznek önmagukért és egymásért, részt vesznek a döntések meghozatalában, egyénileg és közösen is részt vesznek a célszerű tanulási tevékenységben; előkészíti és megszervezi a tanulók egyéni és csoportos munkáját, amely mindenki számára teljes értékű és változatos részvételt tesz lehetővé stb. (*INTASC, 1992*).

Annak érdekében, hogy a felsorolt tudást, diszpozíciókat és tevékenységeket magába ötvöző sztenderd meglétét értékelni lehessen célszerű a sztenderdeket *elemeikre* bontani. Ilyenek lehetnek például: a viselkedési normák megteremtése és elfogadtatása, a demokratikus, csoportos döntéshozatal tanítása, fegyelmezési problémák megelőzése, hatékony gazdálkodás a tanulási idővel, pozitív verbális irányítás. Az egyes elemeken belül meghatározhatók a közvetlenül megfigyelhető *indikátorok*. A pozitív verbális irányítás esetében például: a tanár megbeszéli elvárásait a gyerekekkel, az egyéni fejlődést értékeli, nem összehasonlításra törekszik, az együttműködést, nem a versengést támogatja, helytelen viselkedés esetén azt mondja meg, hogy mit tegyenek, s nem azt, hogy mit ne (*Campbell és mtsai, 2000, 20–21., Falus – Kimmel, 2003, 60–63.*).

Az előzőekkel azt szerettük volna illusztrálni, hogy a sztenderdek a hallgatók, illetve kezdő tanárok felkészültségének megítélésére alkalmas kritériumok. Elfogadásuk esetén lehetőség van az intézmények eredményességének megítélésére, munkájuk szabályozására, anélkül, hogy a tanítandó kurzusokat, s azok tartalmát meghatároznák. Vagyis, a jelenleginél sokkalta nagyobb szabadsággal élve, a képző intézmények változatos utakon juttathatnák el hallgatóikat a tanári pályára. A sztenderdek segítséget nyújthatnának a tantárgyak célszerű struktúrájának kialakításába.

A hallgatók számára megnyílik a lehetőség arra, hogy saját felkészültségüket folyamatosan megítélhessék egy adott cél vonatkozásában, illetve a végzőskor világgossá váljanak gyenge és még változtatásra szoruló kompetenciáik.

A kompetenciákra/sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, hanem az *értékelés* terén is új módszereket igényel. A fenti kompetencia megítélése nem lehetséges egy záróvizsga keretein belül, hanem a hallgató tevékenységének hosszú időn keresztül történő megfigyelését, értékelését, a hallgató reflexióinak ismeretét igényli. A kompetenciák értékelésnek új módjai az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk elemzése, tananyagrészekhez tankönyvek, taneszközök, oktatási stratégiák kiválasztása, a portfólió (*Campbell és mtsai, 2000; Falus–Kimmel, 2003.*) stb. A portfólióban a hallgató rendszeresen összegyűjti a tanulmányai során a sztenderdek elérése érdekében végrehajtott tevékenységeinek dokumentumait. Óravázlatokat, megfigyelések jegyzőkönyveit, videofelvételeket, az általa tanított gyerekek produktumait, szakkikkekről készült jegyzeteit, szemináriumi előadásait stb., s mindezekre vonatkozó reflexióit arról, hogy mennyiben járultak hozzá sztenderdekhez, hogyan ítéli meg kompetenciáinak fejlettségét, a további feladatokat. A portfóliók nemcsak a kimeneti értékelésnek, hanem a formatív értékelésnek is hatékony eszközei (*Quatroche, Duarte és Huffman–Joley, 2002*).

A pedagógussá válás további lépései, a szakmai fejlődés szakaszai (a pályakezdő profil és a szakmai fejlesztési profil)

A pedagógussá válás folyamata a képesítővizsgálával nem ér véget. Az értelmiségi pályák jelentős részében a diploma megszerzését *gyakornoki időszak*, majd szakvizsga követi, s csak ezután tekintik teljes értékű szakembernek a fiatal diplomást. Hazánkban – sok európai és amerikai országtól eltérően – a diplomás kezdő pedagógust egyenértékűnek tekintik évtizedes tapasztalatokkal rendelkező kollégájával.² Ugyanolyan (esetenként még nehezebb) feladatokat kap, óraszámra ugyanolyan, személyre szóló segítséget, az igényeinek megfelelő továbbképzést ritkán bocsátanak a rendelkezésére, jóllehet kompetenciái nem teljesen kialakultak, teljesen új, szokatlan környezetbe került, elszakadt addigi kollégáitól. Ennek a feszültségektől terhes környezetnek a hatására alakul ki a kezdő pedagógusokat jellemző úgynevezett valóság sokk (*Szivák, 1999, Szivák, 2004*), amely sok pedagógust elriaszt a pályától, mások traumával terheltten folytatják munkájukat.

A *kezdő szakasz*nak, a *gyakornoki időszak*nak sajátos szerepe van a pedagógussá válás folyamatában. Ekkor nyílik lehetőség az egyetemen szerzett propozicionális és procedurális tudásnak, valamint a mindennapi gyakorlatból származó eseti és gyakorlati tudásnak az összeötvözésére, híd verésére az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlat közé. Európában sok helyütt, s az Egyesült Államokban több száz pedagógusképzési programjához illeszkedően is, jól képzett mentorok segítik a kezdő tanárt ebben az embert próbáló feladatban (*Bleach, 1999; Berliner, 2000, 365.; Falus, 2005; Tickle, 2000; TTA 1998, Into 2003.*). A kezdő tanár munkáját segítő mentor szerepével, kiválasztásával és képzésével részletesen foglalkozik Edgar Krull magyarul is megjelent tanulmánya (*Krull, 2004*). Emellett a kezdő viszonylag könnyebb feladatokat kap, órakedvezményben részesül, megfigyelheti jó tanárok óráit, más iskolák tevékenységét, kapcsolatban áll más kezdő tanárokkal, a szükségleteinek megfelelő továbbképzésben részesül. Több országban, elsősorban az angolszász országokban, a kezdő, gyakornoki szakasz lezárásaként szakvizsgát tesznek, amely a véglegesítésnek előfeltétele.

Érdeemes egy európai ország, Angliai *bevezető képzési rendszerét* kissé részletesebben szemügyre venni. Az egyetemektől független szervezetként létrehozott Tanárképzési Ügynökség (Teacher Training Agency, TTA) nagy gondot fordít a frissen végzett tanárok, a pályakezdők minősítésére és a kezdő, bevezető, gyakornoki szakasz megszervezésére. 1998-ban foglalmazták meg a végzett tanár sztenderdjeit (*TTA, 1998*), egy évvel később pedig kidolgozták a kezdő szakasz szervezetét, működési mechanizmusát, sztenderdjeit (*Guidance, 2001*) és a kezdő tanár munkájának megtervezését segítő úgynevezett *pályakezdő profilt* (*Career Entry Profile, 1999*). Az első két év tapasztalatait empirikus vizsgálat segítségével feltárták, elemezték (*Totterdel és mtsai, 2002*), majd javaslatot tettek előbb az alapképzési sztenderdek (*2002*), majd a kezdő tanári sztenderdek valamint a *pályakezdő és a szakmai fejlesztési profil* új változatának kidolgozására (*FitzPatrick és Soulsby, 2002*).

² Lásd erről még Nagy Mária tanulmányát a számban [a Szerk. megjegyzése].



A kezdő szakasz jelenlegi rendszerében a pályakezdő egy részletes útmutatót kap, amely közli vele az elérendő sztenderdeket, lehetőségeit (tutor igénybevétele, 10 százalék – Skóciában 30 százalék – órakedvezmény, az egyéni szükségleteihez igazodó egyéni és közös szakmai fejlesztési program, óráinak megfigyelése, elemzése, mások óráinak megfigyelése, értékelő megbeszélések, munkájának írásos értékelése, személyes segítő a pedagógiai intézetből), kötelezettségeit (aktív közreműködés a célok elérésében) (Into, 2003; *Teacher Induction*, 2004). A pályakezdő sztenderdjei olyan tanári kompetenciákat foglalnak magukban, amelyek a végző tanárjelölt sztenderdjeire épülnek, de kialakításuk főként az iskolai munka keretében lehetséges: keresi és felhasználja a lehetőségeket a kollégákkal történő együttműködésre, minden lehetőséget kihasznál szakmai fejlődése érdekében, megtervezi a különleges bánásmódot igénylő gyerekekkel történő foglalkozás módjait, megfelelő kapcsolatot alakít ki a szülőkkel, jól dolgozik csapatban, megfelelő fegyelmet biztosít a tanuláshoz).

A *kezdő és szakmai fejlesztő profil* egy olyan javaslatokból, értékelőlapokból és űrlapokból álló füzet, amely segítséget nyújt a pályakezdőnek, tutorának, az iskolának ahhoz, hogy a pályakezdő a legmegfelelőbb támogatásban részesüljön szakmai fejlődéséhez, az iskola pedig a legjobban kamatoztathassa a pályakezdő szakmai felkészültségét. A profilt még a képző intézmény bocsátja ki, feltüntetve rajta a pályakezdő felkészültségét a sztenderdekhez viszonyítva, majd ezekből és a pályakezdő sztenderdekből kiindulva a tutor és a pályakezdő együttesen megtervezik a pályakezdő szakasz céljait és az ezekhez eljuttató cselekvési tervet. Minden egyes cél tekintetében meghatározzák a teljesítés kritériumát, a szükséges tevékenységet, ennek feltételeit, a teljesítés időpontját, majd beírják az értékelést, a teljesítést. A kezdő szakaszban hat ellenőrzési pont van, amikor áttekintik mindegyik elérésére vonatkozóan a megtett lépéseket, az elért eredményeket, a szükséges további teendőket. Külön űrlapok szolgálnak a saját tevékenység értékelésre, a mások megfigyeléséből származó tapasztalatok rögzítésére, a ttorral folytatott megbeszélések rögzítésére.

A pályakezdő profil a bevezető szakasz szabályozásának, a reflektív, az önmagát állandóan fejleszteni kívánó tanári szemlélet kialakításának kiváló eszköze. Segítségével kapcsolatot lehet teremteni a pedagógussá válás alapképzésben elért eredményei és továbbképzés közé. A kezdő pedagógus fejlődésének tudatos irányítójává válik. A pályakezdés segítése előmozdítja az alapvető kompetenciák kialakulását, az önfejlesztő tanári magatartást, megteremti a sikeres pályakezdés feltételeit. Felgyorsíthatja azt a folyamatot, amely a pályakezdőt a tapasztalt tanárral azonos színvonalú munkára teszi alkalmassá. Berliner korábban 5 évben határozta meg ezt az időt (Baron és mtsai 1996, 1131–1132.), Omar Lopez 6000 tanári tanulóinak teszt eredményeit tanulmányozva azt állapította meg, hogy általában a 7. évi tanító pedagógusok tanulóik érik el a tapasztalt tanárok tanulóinak pontértékét (Lopez, idézi: Berliner, 2000.). A pedagógussá válás folyamata, mint ez rövid áttekintésünkben látható volt, a szervezett pedagógusképzésnél jóval korábban kezdődik, s csak sokkal később fejeződik be. Az eredményes peda-

gógusképzés épít az előzményekre, s nyitott a pályakezdés éve felé. Szervezett segítséget nyújt a kezdő pedagógusnak, aki ez által hamarosan új munkahelyének teljes értékű tagja, s ott a korszerű pedagógia terjesztője lehet.

Az elmondottakból hazai tanárképzési gyakorlatunkra vonatkozóan az alábbi következtetések fogalmazhatók meg:

1. A képzésben módot kell adni arra, hogy a tanárjelöltek megismerjék saját értékelő rendszerüket. Ennek érdekében a képzés kezdetén erre módot adó gyakorlatok beiktatására van szükség.
2. A képzésben törekedni kell a belépő nézetrendszer felhasználására, illetve – ahol ez szükséges – megváltoztatására. Ennek érdekében hozzájuk kapcsolódó, gyakorlati konzekvenciákkal járó elméleti ismereteket és rendszeresen reflektált korszerű gyakorlatot kell hozzáférhetővé tenni.
3. A képzés szerves részét alkossák a tapasztalati tanulás reflektált formái, amelyek során alakulnak a hallgatók nézetei, képességei, gazdagodik tevékenységrepertoárjuk.
4. A kimeneti követelmények a pedagógusi tevékenység ellátásához szükséges tudás, képességek, nézetek, diszpozíciók szintézisét jelentő sztenderdek formájában legyenek megadva. Ennek érdekében a jogszabályban rögzített általános sztenderdek alapján kutató-fejlesztő munka keretében ki kell dolgozni a szaktárgyi sztenderdeket.
5. A képzés egész rendszerét – a szaktárgyi, a pedagógiai, pszichológiai, tantárgypedagógiai tanegységeket és ezek tartalmát a sztenderdek elérésnek érdekében alakítsuk át.
6. Az értékelésnek a kompetenciák mérésére alkalmas új, alternatív formáit szükséges kimunkálni.
7. Az alapképzésre épüljön rá a bevezető- és a továbbképzés összehangolt rendszere.
8. Mindezek megvalósítása érdekében célszerű létrehozni a képző intézményekhez kapcsolódó szakmai fejlesztő iskolák hálózatát.

Csak reménykedhetünk abban, hogy a pedagógusképzés jelenlegi átalakítását áthatják majd a fenti gondolatok, s a képzés így betölti szerepét a pedagógussá válás folyamatának támogatásában.

FALUS IVÁN

IRODALOM

- BARONE (et alii) (1996) A Future for Teacher Education: Developing a Strong Sense of Professionalism. In: SIKULA (et alii) (eds) *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, MacMillan, 1108–1149.
- BERLINER, D. C. (2000) A personal response to those who bash teacher education. *Journal of Teacher Education*, No. 5. 349–368.
- BORKO, H. & PUTMAN, R. (1996) Learning to Teach. In: CALFEE, R. AND BERLINER, D. (eds) *Handbook of Educational Psychology*. New York, MacMillan, 673–768.
- BLEACH, K. (1999) *The Induction and Mentoring of Newly Qualified Teachers. A New Deal for Teachers*. London, David Fulton. 134.
- CAMPBELL, D. (et alii) (2000) *Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education*. Boston, Allyn and Bacon. 325.
- DARLING–HAMMOND, L. (2001) Standard Setting in Teaching: Changes in Licensing,



- Certification and Assessment In: RICHARDSON, V. (ed) *Handbook of Research on Teaching*. Fourth Edition. Washington, AERA. 751–776.)
- DUDÁS MARGIT (2005) *A tanárképzésbe belépő hallgatók nézeteinek feltárási lehetőségei*. PhD értekezés. Budapest, ELTE.
- FALUS IVÁN (2001) Gondolkodás és cselekvés a pedagógus tevékenységében. In: BÁTHORY ZOLTÁN & FALUS IVÁN (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest, Osiris Kiadó. 213–234.
- FALUS IVÁN (2002a) A pedagógusképzés modelljei az Európai Közösség országaiban. In: BÁBOSIK ISTVÁN & KÁRPÁTI ANDREA (eds) *Összehasonlító pedagógia*. Budapest, BIP. 87–106.
- FALUS IVÁN (2002b): A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, No. 6–7, 75–80.
- FALUS IVÁN & KIMMEL MAGDOLNA (2003) *A portfólió*. Oktatás-módszertani Kiskönyvtár. Budapest, Gondolat. 104.
- FALUS IVÁN (2004) A pedagógus In: FALUS IVÁN (ed) *Didaktika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 79–102.
- FALUS IVÁN (2005) A pedagógusképzés vége. In: KISS ENDRE (ed) *Kiss Árpád emlékkonferencia, 2003*. Debrecen. (Megjelenés alatt.)
- FITZPATRICK, J. & SOULSBY, D. (2002) *Proposal for Revised Induction Standards*. London, TTA.
- Guidance (2002) The Induction Period for Newly Qualified Teachers. DfES 582/2001.
- Into Induction 2003. London, Teacher Training Agency, 21.
- KAUFMAN, D. (1996) Constructivist-based Experiential Learning in Teacher education. *Action in Teacher Education*, Summer. 40–50.
- KORTHAGEN, FRED A. J. (2004) In Serch of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, No. 1. 77–98.
- KOTSCHY BEÁTA (2003) Szakmai fejlesztő/fejlesztő iskolák – a pedagógusképzés megújításának egy lehetősége. *Pedagógusképzés*, No. 3–4. 109–118.
- KRULL, E. (2004) Kezdő tanárok és tanárjelöltek gyakorlatának támogatása: a mentorok szerepe, kiválasztása és képzése. *Pedagógusképzés*, No. 3. 63–78.
- KYRIACOU, C. & O'CONNOR, A. (2003) Primary Newly Qualified Teachers' Experience of the Induction Year in Its First Year of Implementation in England. *Journal of In-Service Education*, No. 2. 185–200.
- Model Standards for Beginning Teacher Licensing and Development (1992).
- Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium. Washington, INTASC.
- NAHALKA ISTVÁN (2002) *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben?* Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- PUTMAN, R. & BORKO, H. (1997) Teacher Learning Implications of New Views Cognition. In: BIDDLE & BRUCE (eds) *International Handbook of Teachers and Teaching*. Kluwer. 1223–1296.
- QUATROCHE, D. J. & DUARTE, V. & HUFFMAN, JOLEY, G. (2002) Redefining of Assessment of Preservice Teachers. Standard-based Exit Portfolios. *The Teacher Educator*, No. 4. 268–81.
- RODEN, J. (2003) Bridging the Gap: The Role of the Science Coordinator in Improving the Induction and Professional Growth of Newly Qualified Teachers. *Journal of In-Service Education*, No. 2. 201–219.
- SZIVÁK JUDIT (1999) *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. PhD értekezés. Budapest, ELTE. (Kézirat.)
- SZIVÁK JUDIT (2004): A kezdő pedagógus, In: FALUS IVÁN (ed) *Didaktika*. (7. átdolgozott kiadás.) Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 490–512.
- Teacher Induction Scheme 2004/2005 (2004) www.scotland.gov.uk/library5/education (letöltve: 2004. 02. 03.)
- TICKLE, L. (2000) *Teacher Induction: The Way Ahead*. Buckingham. Philadelphia, Open University Press. 215.
- TOTTERDELL, M. (et ali) (2002) *Evaluation of the Effectiveness of the Statutory Arrangements for the Induction of Newly Qualified Teachers*. Norwich, Queens Printer.
- TTA (1998) National Standards for Qualified Teacher Status. London, Teacher Training Agency.
- TTA (1999) Career Entry Profile for Newly Qualified Teachers. London, Teacher Training Agency.
- What is the CEDP? (2003) www.tta.gov.uk (letöltve: 2005. 01. 07.)
- WINITZKY, N. & KAUCHAK, D. (1997) Constructivism in Teacher Education. In: RICHARDSON, V. (ed) *Constructivist Teacher Education*. London, Falmer. 59–83.
- WUBBELS, T. (1992) Taking Account of Student Teachers' Preconceptions. *Teaching and Teacher Education*, No. 2. 137–149.
- ZEICHNER, K. M. – LISTON, D. P. (1996) *Reflective Teaching. An Introduction*. Mawah, Lawrence Erlbaum.