

SZÜKSÉGES/LEHETSÉGES-E A PEDAGÓGUSKÉPZÉS ÚJABB ÁTALAKÍTÁSA?

RAPOS NÓRA* – KOPP ERIKA**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
adjunktusa
rapos.nora@ppk.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának
adjunktusa
kopp.erika@ppk.elte.hu

A címben feltett kérdésre nem lehet egyértelmű igennel, vagy nemmel válaszolni. Az utóbbi évtizedben történt két jelentős strukturális reform elgondolkodásra kell készítsen minden változást szorgalmazó szereplőt a tanárképzésen belül. Ugyanakkor ez a helyzet nem eredményezheti a problémák azonosításának elmaradását. Ezért az alábbi írásban arra törekszünk, hogy áttekintsük azokat a főbb szakmai szempontokat és az azokból következő fejlesztési javaslatokat, amelyek a tanárképzés hazai fejlesztése szempontjából megfontolásra érdemesek lehetnek.¹

A tanárképzés csak az annak keretétől szolgáló *felsőoktatási környezetben értelmezhető*. A felsőoktatás hazai átalakítását a nemzetközi trendekhez hasonlóan meghatározta a társadalmi szereplők egyre erőteljesebb és differenciáltabb elvárásrendszere; a tömegesedés, új piaci szereplők megjelenése, LLL paradigmává válása stb. (Halász, 2002; Derényi, 2008; Tót, 2009; Rapos és Szivák, 2015). E hatások okán a felsőoktatás egészében fontossá váltak olyan gyakran csak a közoktatáshoz, vagy a szakképzéshez kötött kérdések, mint például: a különböző felkészültségű és tanulási szokásokkal bíró tanulók felismerése, elfogadása és támogatása; tanulási eredményekben való gondolkodás; mobilitás, validáció.

A gazdasági-társadalmi szempontok mellett, illetve részben azokkal harmonizálva (lásd EKKR, KKK stb.) megerősödött a hallgatók tanulását középpontba állító felsőoktatás. Tanulásközpontú megközelítésen azt a szemléletet érthetjük, amely az oktatási folyamat tervezése, szervezése és értékelése során a résztvevők/tanulók tanulását állítja középpontba, az ő megismerésükön alapul, a tanulóknál végbemenő változásokra, fejlődésre fókuszál mind a tervezés, mind a tanulási folyamatot, te-

¹ Rapos Nóra és Kopp Erika (2015): *Tanárképzés megújítása – 2015*. című kötet írásainak, valamint a TAMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért” projekt során végzett országos koordináció összefoglalója.

vékenységeket, egyéni tanulási utakat támogató tanulásszervezés, mind az ezeket a folyamatokat támogató folyamatos értékelés során (Kálmán, 2013).

A felsőoktatás általános átalakulása a tanárképzésben is hatott, így az elmúlt két évtizedben Európa számos országában végbementek tanárképzési reformok. E fejlesztések háttérében a fent említett hatások mindegyike azonosítható. A *megújuló tanárral szembeni elvárások* nem csak a „tantárgyi tudás és az osztálytermi keretek „szűk” keresztmetszetében fogalmazódnak meg, hanem elvárják, hogy a pedagógus hatékonyan kezelje a tanulók eltérő családi-társadalmi háttéréből fakadó igényeket, a nemi és kulturális különbségeket, a hátrányos helyzetű, tanulási vagy magatartási problémákkal küzdő tanulók speciális helyzetéből fakadó igényeket, s készítse fel a diákjait a tudásalapú társadalom kihívásaira (vö. *McKenzie*, 2005. 97. o.). Az európai uniós szinten tanárpolitikává formálódó elvárások háttérében olyan kutatások eredményei állnak, melyek hitelesen bizonyították, hogy a tanárok jelentős befolyásolják a tanulók teljesítményét (*Hattie*, 2003; *Barber* és *Mourshed*, 2007.)” (*Rapos*, 2015. 3. o.).

A gazdasági-társadalmi és szakmai szempontok miatt bekövetkezett változások ugyan nemzeti szinten eltérő fejlesztéseket eredményeztek, de közös pontként azonosíthatóak:

- a munkavégzés közben történő tanulásra való felkészítés (FSZF);
- az iskolai feladatrendszer komplex elemzése;
- és a tanulási folyamatot szervező pedagógiai kompetenciákra építő programfejlesztés.

Hazánkban az elmúlt évtizedben a Bologna folyamathoz kötődő osztott, majd az azt váltó osztatlan képzés (2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról, a 283/2012. (X.4.) Korm. rendelet; a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről) kialakítása határozta meg a változásokat. E strukturális változások mögött több, a nemzetközi változásokkal azonos szellemiségű, de attól eltérő rendszerelem is megjelent. Mindenképp előremutató a képzési és kimeneti követelmények alapján megfogalmazott képzési programhoz kötött képzések bevezetése (2005. évi CXXXIX. törvény); a tanárszak követelményeinek tanulási eredmények alapú megfogalmazása [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet] és az osztott képzés esetén a pedagógiai – pszichológiai felkészülés képzési programokon belüli arányainak megemlése [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet]; valamint a gyakorlati idő képzésen belüli szerepének megerősítése [15/2006. (IV. 3.) sz. OM Rendelet; 8/2013. (I. 30.) EMMI Rendelet]. A változások leginkább vitatott elemei a képzési arányok, a pályaalkalmassági vizsgálat bevezetése, valamint az átalakuló gyakorlati rendszer funkcióinak átgondolása (*Rapos* és *Kopp*, 2015).

Megfontolásra ajánlott szempontok és javaslatok

A tanárképzés strukturális átalakítása rövidtávon nem megvalósítható. Ennek oka – a rendszerben mutatkozó kifáradáson és az egyes képzések eredményességét vizsgáló kutatások hiányán túl – az, hogy maga a hazai felsőoktatási környezet és szabályozás jelent olyan korlátozást, amelynek átalakítása nélkül a tanárképzés érdemi fejlesztése is csak részeredményeket hozhat.

A tanárképzés megújításának, ennek értelmében, vannak átfogóbb, a képzés egészére vonatkozó elemei, mindemellett vannak olyan sürgető kérdések, amelyeknek megoldása nélkül a most érvényben levő képzési programok is csak korlátozottan teljesíthetik céljaikat. E sürgető területek közül is kiemelkedik a gyakorlatok rendszerének átgondolása, így e javaslatok közt erre külön hangsúlyt fordítunk.

Felsőoktatás egészére vonatkozó szabályozási javaslat

Jeljenek meg a felsőoktatási törvényben az egyéni tanulási utak támogatásának szabályozott formái (pl. eltérő ki- és belépés a képzésbe, validáció, differenciált követelmények), valamint támogatott elem legyen a modern tanulási környezet kialakítása, a korszerű képzési formák bevezetése és működtetése (pl. projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).

A felsőoktatásban ez többek közt azt jelenti, hogy felértékelődnek azok a tanulási tevékenységek (a tanuló aktivitását, részvételét, értelmezését megkívánó tevékenységek) és tanulási szituációk, melyek az adott szakma autentikus környezetéhez kötődnek, amelyek komoly szellemi kihívást, munkát igényelnek, de nem terheli meg túlzottan a hallgatókat. Ennek értelmében fontos lenne, hogy a lehetőségekhez mérten komplex formában, modulokban, blokkokban jelenjenek meg a képzési program kurzusai, a rugalmasság a képzési formákban, alkalmazott módszerekben is tetten érhető legyen (pl. sok problémaalapú egyéni és csoportmunka az órán, választható, akár online végezhető otthoni feladatok stb.). Ez a tanárképzés esetén a gyakorlatszervezésben is új lehetőségeket nyithatna.

A képzési program akkreditációs elvárásaiban (pl. a sablonokban, az értékelési szempontokban) érdemben tükröződjön a tanulási eredmény alapú szemlélet.

A felsőoktatással szemben egyre erősebben megfogalmazódó elvárás, hogy a képzések során hatékonyabban fejlessze a foglalkoztathatóságot segítő képességeket. Ez az elvárás közvetlenül vezet a tanulási eredmény alapú programfejlesztési és képzési szemlélethez. A felsőoktatásban még mindig nagyon sok olyan képzési program ta-

lálható, mely nem kimenet-orientált, nem tanulásközpontú, nem tanulási eredményekből építkezik. Önmagában a szabályzók megváltoztatása nem fogja a felsőoktatásban dolgozó oktatók szemléletét megváltoztatni (Derényi, 2013), de segíti a változást, ha az elkészítendő dokumentumok formátumaiban, sablonjaiban, illetve ha az intézményi akkreditáció elvárásaiban a modern tanulás szemléletet tükröztet.

Strukturális javaslatok a képzés egészére nézve

A szabályzás biztosítson teret a közösen elfogadott alapelveken túl az intézményi sajátosságok képzési programon belüli hangsúlyozására.

Minden tanárképző műhely rendelkezik sajátosságokkal (hagyomány, elhelyezkedés, létszám stb), fontos, hogy ezek megjelenjenek az adott képző hely tanárképzési gyakorlatában. Az egységes képzési és kimeneti követelmények mellett, fontos, hogy egy adott képzőhely rugalmasan és adaptívan tudjon reagálni a helyi igényekre és lehetőségekre, azaz a kistérség adott társadalmi, gazdasági helyzetéből adódó erősségekre és problémákra próbáljon fókuszálni a képzés speciális tartalmával, alkalmazott módszereivel.

Történjen meg a tanárképzés képzési és kimeneti követelményeinek felülvizsgálata (KKK).

A jelenlegi szabályozás erénye a tanulási eredményekben való gondolkodás. A tanárképzés e kérdésben mintaértékű a hazai felsőoktatásban, hisz mind a tanulási eredmények megfogalmazása, mind azok képzési programokba történő átültetése elsők közt jellemezte ezt a képzési területet. Ugyanakkor mára látható, hogy az érvényes KKK nem jól jelöli ki a szakmai fejlődés egyes pontjait, ami a képzés végére túlzott elvárásokat jelent, valamint kevésbé érinti a szervezeti szempontokat, a közösségi tanulás, a hálózatosodás kérdéseit.

A sztenderdek esetében javasoljuk – országos egyeztetést követően – a képzés szintjeire lebontott tanulási eredmények meghatározását.

A jelenlegi érvényben levő KKK a képzés végére nézve határoz meg kimeneti követelményeket, nem jelennek meg sztenderdek képzési szakaszokra lebontva. Ez jelentősen megnehezíti az egyes képzési elemek, így a gyakorlatok, valamint a konkrét tevékenységek, értékelések összehangolását. Ennek hiánya jelenleg leginkább az összefüggő egyéni gyakorlatra bocsájtás kapcsán számottevő.

Az iskolai gyakorlatok szabályozása a jelenlegi magyarországi pedagógusképzésben az elméleti tárgyakat követő gyakorlat irányába befolyásolja a képzést. Javasoljuk a gyakorlatok szabályozási kereteinek átalakítását úgy, hogy az a képzés teljes spektrumában tegye lehetővé a különböző gyakorlati formák megjelenését tekintettel a pályaaorientációs szempontokra.

A fent leírt tanulásra irányuló kutatások eredményei alapján meghatározó a felsőoktatási és szűkebben a tanárképzés képzési programjaiban a tanulásközpontú programfejlesztés irányába történő elmozdulás (Conway és mtsai, 2009; Kopp, 2013). Ennek hatására az elméleti és gyakorlati tárgyak viszonyában meghatározó az egyes képzési egységek közti kapcsolat tudatos tervezésének fontossága, az elméleti és gyakorlati tárgyak közti összekapcsolódás kiépítése, a gyakorlat kiterjesztése a képzés egészére, mely a hatékony tanulás alapvető feltétele².

A képzések eredményességét vizsgáló kutatások is rámutattak, hogy a képzés eredményességét meghatározóan befolyásolja (Darling-Hammond, 2006) többek közt a széles körű és támogatott gyakorlatok rendszere, melyek együtt járnak az elmélet és a gyakorlat összekapcsolását segítő kurzusokkal.

Az osztatlan képzés esetén a fent leírtak értelmében pozitívumnak látjuk a képzés végén megjelenő gyakorlatot és az azt támogató módszertani, valamint pedagógiai – pszichológiai órákat, de ezek csupán a képzés záró szakaszára fókuszálnak.

Az osztatlan képzés előnye (a képzés időtartamából következően) a párhuzamosan zajló képzés megvalósításának lehetősége, mely biztosíthatja a gyakorlatok; valamint a szakmódszertani, a mesterségbeli tudás és a gyakorlatok tudatos egymásra építését, az egyes gyakorlatok funkciójának koherensebb meghatározását, elválasztását. Ugyanakkor a jelenlegi hazai szabályozás szétválasztja a pedagógiai – pszichológia felkészülést és a gyakorlatokat, valamint a gyakorlatok képzés végi hangsúlyával elveszíti a felkészülés valódi támogatásának lehetőségét³.

A nemzetközi és hazai tapasztalatok alapján – gazdasági szempontokat is mérlegelve – a jelenlegi képzési rendszerben adott kredit keret újrarendezésével egy hatékonyabb, a felkészülést jobban támogató képzési struktúra alakítható ki. Jelen

² Pl. *Korthagen Realisztikus Tanulás Modell*: a modell a „tapasztalat – reflexió és elmélet – kipróbálás” rendszerébe szervezi a teljes képzést. (Korthagen, 2010); *Three Amigos Modell*: clinical work típusú gyakorlatra épülő, hátrányos helyzetű diákokkal oktatására felkészítő kísérleti projekt (Smith, Cuthrell, Strapleton, Covington és Brinkley, 2013) Oktatáspolitikai ajánlások a gyakorlati rendszer megújításához.

³ 2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez 2.2.

Gyakorlati kreditek: 40 kredit összefüggő gyakorlat (4.3.5.) + 4 kredit tanítási gyakorlat (4.3.3.) + legfeljebb 2 kredit közösségi pedagógiai gyakorlat (4.3.4.), az ehhez kötődő támogató keretek (28 kredit): 2 kredit (28 pedagógiai – pszichológia kreditekből utolsó két félévre) (4.3.1); 16 kredit szakmódszertan (4.3.2.); 8 kredit (összefüggő gyakorlathoz kapcsolódó feladatok) (4.3.5.) 2 kredit portfólió (4.3.6.)

dokumentum azonban nem alkalmas egy, a gyakorlatokra vonatkozó teljes javaslat leírásra, mert:

- a gyakorlatok rendszere az eddig elmondottak értelmében *csak a képzési program egészében értelmezhető,*
- szükséges lenne a *tanulás e dokumentumban is leírt értelmezése alapján* a felsőoktatási szabályozók korszerűsítésére (pl. támogatott elem legyen a korszerű képzési formák, projekt, epocha, workshop, tréning, tutori rendszer, blokkosított órarend stb.).

Mindezekkel együtt azonban leírhatóak azok a szempontok, amelyek a gyakorlatok rendszerének megújítást célzó fejlesztők számára érvényesek lehetnek:

- A gyakorlatok a képzés egészébe illeszkedve épüljenek a képzésbe, a képzés egészéhez kapcsolódjanak.
- A képzés különböző szakaszaihoz, különösen a nagyobb gyakorlati egységekhez kapcsolódjon tanulási eredményekben megfogalmazott kimenet, sztenderd.
- A gyakorlati rendszer kialakítása során több, a pályaszocializáció szempontjából jól azonosítható funkciójú gyakorlat épüljön egymásra, pl.:
 - o Pályaorientációs gyakorlat a képzés korai szakaszában (pl.: 3. vagy 4. félévben). E gyakorlat funkciói közé tartozhat:
 - szembesülés az iskola, társadalom kérdéseivel, problémáival;
 - saját pedagógiai tapasztalataik elemzése, reflektálása;
 - különböző korosztályok sajátosságainak megismerése;
 - elsődleges megfigyelések tanári szerepből - nézőpont váltás.
 - o A tanítási gyakorlat, a mesterség kipróbálásnak első állomásaként, jobban fókuszál a tanulók, tanulócsoportok tényekre alapozott megismerésére, a tanulók egyéni és csoportos szükségleteinek felismerésére, a diákjaik tanulásának támogatására.
 - o A képzés végén megjelenő gyakorlat egyik fő funkciója, célja lehet, hogy a jelöltek pedagógus- és más szakmai közösségek tagjaivá váljanak.
 - o A gyakorlatok különböző pontjain megfontolásra érdemes, hogy azok modulárisan építkeznek a féléven belül, így erősíthető a különböző képzési elemek egysége a szervezhetőség mellett.
 - o Szükséges pontosan meghatározni a gyakorlat támogatásban részt vevő szereplők pontos feladatkörét, szerepét, s kompetenciát.

Ehhez kapcsolódóan javasoljuk a képzés elején a pályaorientációt segítő gyakorlatok szabályozási kereteinek megteremtését, ezzel elősegítve a gyakorlatok rendszerré formálódását.

A gyakorlatok tervezését alapvetően befolyásolja az a felismerés, hogy azok eredeti funkciója (tapasztalatszerzés biztosítása, képességek fejlesztése, értékelés) kibővül és szélesedik. Vizsgálati adatok szerint a hallgatók a gyakorlat szerepét jelentősen felértékelik (Weyland és Wittmann, 2010), ennek részben oka, hogy ezek intenzív, gyakran konfliktusos, bizonytalanságot szülő helyzetek a pályaszocializáció során. Épp ezért a gyakorlatokhoz kapcsolódó élmények, tapasztalatok meghatározóak a későbbi szakmai identitás szempontjából (pl.: Morrison, 2013). A gyakorlatok mindezek alapján akkor jól tervezettek, akkor támogatják a pályafejlődést, ha már a képzés elején orientálnak, lehetőséget teremtve a képzés egészén a tudatos tanulásra az első gyakorlati élmények feldolgozásra, átértékelésére.

Mivel a hazai tanárképzési rendszerben csak a képzés végéhez kötődik gyakorlat, így elveszíti a pályaszocializáció szempontjából igen lényeges bevezető időszakot. Ezzel szemben a képzés végén túlzottan hosszú időt tölt a jelölt – egy a képzéshez kötődően, két év a munkahelyén – gyakornoki státuszban. Érdemes tehát megfontolni az arányok megváltoztatását.

A pályaalakmassági vizsgálat jelenlegi rendszere helyett a pályaorientációt segítő gyakorlat tölthetné be mind a pályamegismerést, mind a visszajelzés folyamatát.

A képzés elején a pályamegismerés segíthetné a hallgatók megalapozott döntését arról, hogy elvégezzék-e a tanárszakot, vagy arról, hogy milyen kompetenciák fejlesztését állítsák a képzés középpontjába. Továbbá a képzőknek lehetőséget kínálna összetettebb és megalapozottabb visszajelzés adására a képzés kezdő időszakában.

Javasoljuk az egyéni szakmai gyakorlat és a gyakornoki státusz viszonyának tisztázását, a két szakasz feladatainak és fejlesztési lehetőségeinek az életpálya és a hallgatói/tanári szakmai fejlődés eredményessége szempontjából történő újragondolását a vonatkozó nemzetközi tapasztalatok és a hazai problémák fényében.

Jelenleg nem rajzolódik ki pontosan, hogy funkcióját tekintve miképp válik el a képzés végén az egyéves időtartamú, majd a pályakezdés esetén a kétéves gyakornoki szakasz. A képzés ilyen hosszúsága nem indokolt a szakirodalmi vizsgálatok alapján sem (6 + 2 év). Ugyanakkor hangsúlyozzuk, hogy a képzéshez kötött szakmai gyakorlat fontos része a képzésnek, de ez a gyakornoki idővel nem azonosítható.

A szereplőkre vonatkozó szabályozási és finanszírozási javaslatok

Javasoljuk, hogy a KKK felülvizsgálatával párhuzamosan legyen elvárás a felsőoktatás pedagógiai felkészültség a tanárképzésben oktatókkal szemben (a diszciplína területén oktatók esetében is).

A felsőoktatás számára kihívást jelent az egyre sokszínűbbé váló hallgatói csoportok eredményes oktatása. A korábban szokásos egyszeri, tartós időtartamú felsőoktatási részvétel helyett az oktatásba történő többszöri ki-be lépés, a rövidebb-hosszabb szakaszokból felépülő, szerteágazó egyéni tanulási és életpálya utak válnak jellemzővé (Derényi, 2008; Tót, 2009), ehhez kötődően pedig nem a tudás megszerzésének körülményei és formái, hanem a tanulási folyamat és az elért tudás válnak meghatározóvá. A hagyományos egyetemi oktatás (tartalomközpontú, tanítás központú, egypólusú), nem tud eredményesen megbírózni a megváltozott hallgatói attitűddel, elvárással, ezért elkerülhetetlennek látszik az oktatók kötelező belső képzése, továbbképzése pedagógiai, oktatás-módszertani területen.

Javasoljuk, hogy a felsőoktatásban dolgozó egyetemi oktatók/kutatók életpályamodelljében, előmeneteli, fokozatszerzési lehetőségeiben a kutatási és publikációs tevékenység mellett hangsúlyos szerepet kapjon az oktatói tevékenység is. Fontos lenne a támogatandó oktatói tevékenységi formák (pl. projektek szervezése, mentorálás, egyéni tanulási utak támogatása, hallgatóra szabott szöveges értékelés stb.) számbavétele és ezek minőségi mutatóinak (pl. hallgatói visszajelzés, DPR, hallgatói kompetencia fejlődés) kidolgozása.

Az a felsőoktatási intézmény tekinthető eredményesnek, versenyképesnek, amely képes kielégíteni a legkülönbözőbb hallgatói csoportok igényeit (Halász, 2012). A személyre szabottság nemcsak a tanulók céljainak, igényeinek, motivációinak feltárásában és az erre épülő oktatási folyamat részelemeinek meghatározásában jelenhet meg, hanem a különböző tanulási utak biztosításában is. A hallgatók egyéni tanulási útjainak támogatása rendkívül sok időt és energiát igényel az oktatók részéről, amit ellentételezés hiányában (külön forrás, pozitív elbírálás az egyetemi életpályán) nem lehet reálisan elvárni a felsőoktatásban dolgozóktól.

Javasoljuk, a vezetőtanárok és a mentortanárok képzésének és folyamatos fejlődésének rendszerszintű, komplex támogatását, valamint az egyetemi képzőhelyekkel, kutatóhelyekkel folytatott folyamatos szakmai együttműködés kétoldalú elvárásként való megjelenését.

A folyamatos szakmai fejlődés minden pedagógus esetében fokozottan jelenik meg elvárásként a pedagógus életpályamodellben. Ezzel párhuzamosan erősíteni szükséges a tanárjelöltek felkészítésében aktívan résztvevők (vezetőtanár, mentortanár) folyamatos szakmai fejlődésének támogatását is, másrészt a tanárképzésben résztvevő egyéb kollégákkal (diszciplína területén oktatók, módszertanos kollégák, pedagógia-pszichológia képviselői) történő aktív együttműködési formák (közös pályázatok, fejlesztések, kutatási projektek) kialakítását.

Javasoljuk, hogy központi pályázatok és egyéb források megszerzése során a kiíró elvárása legyen a pedagógusképzésben érintett szereplők együttműködése, konzorciuma.

Az eredményes tanárképzés az érintett szereplők (diszciplína, pedagógia-pszichológia, szakmódszertan, gyakorlat) együttműködésén és közösen vállalt felelősségén nyugszik. Különösen a nagyméretű képző intézmények esetében (pl. tudományegyetemek) a tanárképzésben résztvevő személyek térben és szervezeti egységben is elkülönülten élnek, munkájuk összehangolására, tudásuk megosztására a közös kutatások, fejlesztések, projektek tűnnek leginkább hatékonyak. Az eredményes tanulási környezetet a tanulási eredményekkel kapcsolatos világos elvárások jellemzik, az értékelési stratégiák ezekkel összhangban vannak és az értékelésben a tanulást támogató formatív funkcióra helyezik a hangsúlyt.

Megfelelő jogi és gazdasági feltételek biztosítása szükséges.

A jelenlegi működési mechanizmusban nem tisztázott az egyes szereplők feladatköre, s a feladat elvégzésnek finanszírozása sem. A keretfeltételek újragondolása szükséges (anyagi és szabályzó feltételek), melyben fokozott együttműködés indokolt a gyakorló iskolákkal és partnerintézményekkel (pl. közös kurzusfejlesztés, közös órátartás, a hallgatók különböző profilú iskolában szerezzenek gyakorlatot). Különös figyelmet érdemel e kérdéskör a gyakorlatok terén.

Javasolt a gyakorlatok során a felsőoktatási intézmény oktatója (szupervizor, tutor) feladatkörének meghatározása és az ehhez szükséges speciális finanszírozási keretek biztosítása.

Jelen szabályozási keretek közt nem biztosított a felsőoktatási törvényben meghatározott konzultáció, mentori tevékenység (Ftv 14.26§) finanszírozása (vagy más

megoldás esetén: órakedvezmény) törvényi kereteinek megteremtése a pedagógus-jelölt hallgatók hatékonyabb támogatásának érdekében.

Irodalom

2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról.
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről.
2011. évi CCIV. tv. A nemzeti felsőoktatásról. URL: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV&celpara=#xcelparam Letöltés ideje: 2013. 02. 19.
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet A tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. *Magyar Közlöny*, 131. sz. 22315–22325.
- 1229/2012. (VII. 6.) Korm. határozat a Magyar Képesítési Keretrendszer bevezetéséhez kapcsolódó feladatokról, valamint az Országos Képesítési Keretrendszer létrehozásáról és bevezetéséről szóló 1004/2011. (I. 14.) Korm. határozat módosításáról. URL: http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=151757.605035 Letöltés ideje: 2014. 08. 10.
- Az emberi erőforrások minisztere 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelete a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. *Magyar Közlöny*, 15. sz. 979–1324.
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007): *How the world's best-performing schools come out on top*. McKinsey & Company, London.
- Derényi András (2008): Tanulás a felsőoktatásban. *Educatio*, 2. sz. 253–262.
- Conway, P. F., Murphy, R., Rath, A. és Hall, K. (2009): *Learning to Teach*. Teaching Council, Cork.
- Darling-Hammond, L. (2006): Constructing 21st Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 10. sz. 1–15.
- Derényi András (2013): *Tanulási eredmények, képesítések, elismerések. A fejlesztőmunka háttere, fő témái*. TÁMOP-4.1.3-11/1-2011-0001. „Felsőoktatási szolgáltatások rendszerszintű fejlesztése”, 2. ütem. Projektdokumentáció.
- Halász Gábor (2002): *Egész életen át tartó tanulás: az új oktatáspolitikai paradigma*. URL: <http://ofi.hu/egesz-eleten-tarto-tanulas-az-uj-oktatapolitikai-paradigma>. Letöltés ideje: 2015. 12. 08.
- Halász Gábor (2012): A tanulás minősége a felsőoktatásban. In: Németh András (szerk.): *A Neveléstudományi Doktori Iskola programjai. Tudományos arculat, kutatási eredmények*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 105–115.
- Hattie, J. (2003): *Teachers Make a Difference. What is the research evidence?* Australian Council for Educational Research, October.
- Kálmán Orsolya (2013): Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2. 15–23.
- Kopp Erika és Kálmán Orsolya (2015): Nemzetközi tapasztalatok elemzése a tanítási és az összefüggő egyéni gyakorlat terén. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest. 97–148.

- McKenzie, P., Santiago, P., Sliwka, P. és Hiroyuki, H. (2005): *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. OECD.
- Morrison, C. M. (2013): Teacher identity in the early career phase: Trajectories that explain and influence development. *Australian Journal of Teacher Education*, 4. sz. 6.
- Rapos Nóra (2011): A szakmai professzionalizmusra alapozott képzés – Pedagógia tárgyak a tanári modulban. In: Baumstark Beáta, Gombocz Orsolya és Hunyady György (szerk.): *Tanárképzés 2010–2011 fordulóján: A piliscsabai regionális tanácskozás*. Eötvös Kiadó, Budapest. 113–129.
- Rapos Nóra (2015): *A támogatás értelmezései a személyes szakmai életúton*. Kézirat.
- Rapos Nóra és Szivák Judit (2015): Az osztatlan tanárképzés KKK elemzésére épülő alapelveinek, a képzési struktúrájának és tartalmának meghatározása. In: Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk.): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest. 11–32.
- Rapos Nóra és Kopp Erika (szerk., 2015): *Tanárképzés megújítása 2015*. Eötvös Kiadó, Budapest.
- Tót Éva (2009): A validáció fogalmának értelmezési lehetőségei, rokon fogalmi a hazai és nemzetközi gyakorlatban, a validáció lehetséges kutatási irányai. OFI, Budapest.
- Weyland, U. és Wittmann, E. (2010): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung*, 1.