

A HOLLAND PEDAGÓGUSKÉPZŐK SZAKMAI SZTENDERDJEINEK 2012. ÉVI ÁTDOLGOZOTT VÁLTOZATÁRÓL

KO MELIEF – MARTINE VAN RIJSWIJK – ANKE TIGCHELAAR

Snoek, Swennen és Klink (2011) a pedagógusképzők¹ szakmai felkészültségéről és helyzetéről, valamint az Európában jelenleg folyó szakpolitikai vitáról írt összehasonlító tanulmányukban megállapítják, hogy mind Hollandiában, mind Magyarországon léteznek erős, a tanárképzőket tömörítő szakmai egyesületek. Mindkét országban érvényben vannak kifejezetten a képzőkre vonatkozó jogszabályok, és a tanárképzés minőségének ellenőrzéséért felelős állami szervek is működnek. Továbbá mindkét országban történtek kezdeményezések egy, a pedagógusképzőket szolgáló gyakorlati tudásbázis létrehozására (*Snoek, Swennen és Klink, 2011*). Hollandiában az utóbbi kezdeményezés más egyebekkel együtt a holland tanárképzők szakmai egyesületének (VELON) egyik legjelentősebb törekvéséhez, a tanárképzők szakmai sztenderdjeinek kidolgozásához kapcsolódik. A jelen tanulmánynak kettős célja van: egyrészt bemutatni az imént említett „Holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjei 2012” legújabb átdolgozásának eredményeit, másrészt betekintést nyújtani az ezzel összefüggő fejlesztési folyamatokba. Az átdolgozott 2012-es holland sztenderdek a jelen és a jövő tanárképzőire vonatkozó minőségi értékelés alapjául szolgálnak. A sztenderdek a szakmai alapelveit és négy kompetenciaterevet foglalnak magukba. Meghatározzák, hogy miben áll a tanárképzők szakmaisága, milyen kompetenciákkal rendelkezik a valamelyest már tapasztalt tanárképző, és munkájához milyen tudásanyagra van szüksége. A sztenderdek minden pedagógusképzőre vonatkoznak, függetlenül a munkahelyi környezettől, és attól, hogy milyen korcsoport vagy a tantárgyi terület számára képeznek pedagógusokat. A sztenderdekben megfogalmazódik, miben áll a pedagógusképzők szakmaisága, és melyek a képzők általános kompetenciái.

A sztenderdek kidolgozását a Holland Tanárképzők Egyesülete (VELON) kezdeményezte, és a holland kormány pénzügyi támogatásával valósult meg. A VELON, amelynek jelenleg 1500 tagja van, a múlt század 80-as éveiben alakult. A VELON megalakulásától kezdődően fontos feladatának tartotta, hogy erősítse mind az egyéni szakemberek, mind a szakmai közösség egészének professzionalizálódását. E célból a VELON számos kezdeményezést indított útjára az elmúlt két évtizedben. A múlt század 90-es éveinek végén kezdeményezte a holland pedagógusképzők szakmai sztenderdjeinek kidolgozását és ezzel párhuzamosan egy regisztrációs folyamat el-

¹ A pedagógusképző és tanárképző, pedagógusképzés és tanárképzés fogalmait felcserélhetően használjuk a cikkben.

indítását. (Koster és Dengerink, 2001). A sztenderdek bevezetése óta a holland tanárképzőknek lehetőségük van arra, hogy kérjék a képzők névjegyzékébe történő felvételüket, amennyiben demonstrálni tudják, hogy munkájukat a szakmai sztenderdekben foglalt követelményeknek megfelelően végzik. A nyilvántartást a VELON megbízásából az SRL (Tanárképzők Névjegyzéke Alapítvány) gondozza.

Az utóbbi évtizedben a gyakorlóiskola intézményének bevezetése óta a munkahelyi tanulás egyre fontosabbá vált a tanárképzésben. Ezzel egyidejűleg nagymértékben megnőtt a gyakorlóiskolai képzők száma a tanárképzők csoportján belül. Ennek ellenére alig néhány gyakorlóiskolai képző – 136 regisztrált tanárképző közül mindössze 5 volt gyakorlóiskolai tanárképző – kérte a névjegyzékbe történő felvételét. Ezért a VELON létrehozott egy speciális „Képzés az iskolában” nevű szekciót, és kezdeményezte a szakmai sztenderdek megalkotását és a regisztrációs folyamat megindítását kifejezetten a gyakorlóiskolai tanárképzők számára (Melief, 2009a). Ez megkönnyítette a gyakorlóiskolai tanárképzők a regisztrációját, és a VELON is egyre jobban megismerkedett a tanárképzők Hollandiában viszonylag újnak számító csoportjával. A gyakorlóiskolai képzők sztenderdjeinek megalkotása óta megnövekedett a regisztrált gyakorlóiskolai tanárképzők száma: ma már az 514 regisztrált tanárképző közül 76 gyakorlóiskolai képző.

Az utóbbi időben a tanárképzés egyre inkább a tanárképző intézmények és a partneriskolák (gyakorlóiskolák és más partneriskolák) közös felelősségévé vált (Bergen és mtsai, 2009); a pedagógusképző felsőoktatási intézmények tanárképzői és a partneriskolákban dolgozó képzők team-ekben dolgoznak, így megosztják tudásukat, szakértelmüket. Az érintettek – maguk a szakemberek, a VELON és a szakpolitikusok egyaránt – úgy érezték, hogy olyan egységes sztenderdek kidolgozására van szükség, amely minden pedagógusképzőre vonatkozik, szakmai háttérüktől és munkahelyi környezetüktől függetlenül. Ezért 2009-ben a VELON kezdeményezte a felsőoktatásban dolgozó tanárképzők és a partneriskolákban dolgozó tanárképzők sztenderdjeinek egyesítését és egységesítését a kapcsolódó regisztrációs eljárással együtt. Ez „A tanárképzők szakmai kompetenciái” nevű VELON-projekt részeként valósult meg. Az átdolgozott szakmai sztenderdek és a kapcsolódó regisztrációs eljárás első ízben biztosít keretet a pedagógusképzők számára a további professzionizálódáshoz. Továbbá a sztenderdek vonatkoztatási rendszerként is szolgálhatnak a képzők teamjeinek szakmai továbbképzése során, és felhasználhatók az egyéni szakmai fejlődés orientálására is, akár kezdő, akár tapasztalt, akár felsőoktatásban, akár partneriskolában dolgozó képzők esetében. Az átdolgozott sztenderdek és a holland tanárképzői tudásbázis szoros összekapcsolása (Attema-Noorderwier és mtsai, 2012) újabb lehetőséget nyújt a minőségbiztosításra.

Az alábbi 1. részben a szakmai sztenderdek formáját és tartalmát tárgyaljuk. A 2. rész a sztenderdek funkcióit részletezi. A 3. rész tágabb (országos és nemzetközi) aspektusból tárgyalja a szakmai sztenderdeket. A 4. rész a szakmai sztenderdek megalkotásának folyamatát mutatja be. Az 5. szakasz részletesebben szól azok-

ról a döntésekről, amelyeket a kidolgozás során meg kellett hozni. Végül a 6. szakasz a jövőbeli teendőket taglalja.

A VELON szakmai sztenderdjei, 2012

A VELON tanárképzési szakmai sztenderdjei a közepes tapasztalattal rendelkező tanárképzők kompetenciáinak fejlettségét írják le. A sztenderdek úgy készültek, hogy könnyen elérhetőek legyenek a világhálón keresztül. A sztenderdekben pedagógusképzőnek minősül minden olyan személy, aki egyetemen vagy tanárképző felsőoktatási intézményben (a továbbiakban: intézményi tanárképző), vagy gyakorlóiskolában (a továbbiakban: iskolai tanárképző) dolgozik, és szervezett formában járul hozzá a leendő vagy már praktizáló pedagógusok képzéséhez (Swennen, 2012).

A modell középpontjában a szakmai alapelvek és négy, az alapelvekhez kapcsolódó kompetenciaterület áll. Ezeket a tanárképzésben dolgozó különböző szakemberek nézőpontjait megtestesítő kockák veszik körül (lásd a Függelék). Ezek a nézőpontok nem képezik a szakmai sztenderdek részét. Az alábbiakban az alapelveket, a kompetenciaterületeket és a különböző nézőpontokat mutatjuk be, ebben a sorrendben.

Az alapelvek

A szakmai sztenderdek alapelvei (lásd a Függelék) képezik a tanárképzők szakmai tevékenységének alapját. Ezek együttesen megtestesítik a tanárképzés szakmaiságát. Az alapelvek a tanárképzők három meghatározó tevékenységét a tanulás fogalmának segítségével ragadják meg: a tanulók tanulása, a (leendő) tanárok tanulása és maguknak a tanárképzőknek a tanulása (Koster és Dengerink, 2001; Snoek, Swennen és van der Valk, 2006). A tanárképzési professzió legfontosabb jellemzője a másodrendű tanítási tevékenység, (Murray és Male, 2005), ami azt jelenti, hogy a tanárképző olyan tanár, aki (leendő) tanárokat tanít, ezért munkája célzatosan és tudatosan modellül is szolgál a tanárjelöltek számára.

A kompetenciaterületek

A négy kompetenciaterület (lásd a Függelék) azt mutatja be, hogy a tanárképzőnek milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy szakmáját művelje. Ezek a következők: „didaktikai kompetencia”, „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája”, „szervezési és irányítási kompetencia” és „fejlesztési kompetencia”. Mindegyik kompetenciaterületnek megvan a maga leírása, és mindegyik további három-négy részterületet foglal magába. A részterületek leírásai számos viselkedési indikátort tartalmaznak. A viselkedési indikátorok csupán illusztrációul szolgálnak, a teljesség igénye nélkül. Ezen kívül mindegyik kompetenciaterület leírása tartalmaz a tanárképzők tudásbázisából származó releváns irányított kérdéseket is, mivel a holland pedagógusképzési tudásbázis ilyen, úgynevezett irányított kérdések köre szervező-

dik. A kérdések összekötik a sztenderdeket és a tudásbázist. Az egyes kompetenciaterületek felépítése megfelel a bevett kompetenciadefinícióknak, amelyekre többnyire ugyanaz a hármas felosztás jellemző: attitűd, képességek, és tudás (Meriënboer, Klink és Hendriks, 2002).

Nézőpontok

Az átdolgozott szakmai sztenderdek hangsúlyosan minden tanárképzőre vonatkoznak, tekintet nélkül arra, hogy milyen munkahelyi kontextusban dolgoznak, mi a funkciójuk, milyen célcsoporttal foglalkoznak, vagy milyen (iskolai) tantárgyi területen dolgoznak. A szakmai sztenderdeket övező nézőpontok (lásd a Függelék) lehetővé teszik, hogy a szakmai követelményeket különböző szerepek és munkahelyi környezetek szempontjából értelmezzük. Ezek a nézőpontok azonban kívül esnek a szorosan vett sztenderdeken, csak a sztenderdek jobb megértését és könnyebb felismerhetőségét szolgálják. A sztenderdeket a következő nézőpontok veszik körül: iskolai tanárképző, intézményi tanárképző, kutató, tantervfejlesztő, tantárgypedagógus tanárképző, tanártovábbképző és értékelő. Egy nézőpont helye üresen maradt, hogy lehetővé tegye egy további nézőpont bevezetését.

A szakmai sztenderdek funkciója

A VELON által megalkotott tanárképzési szakmai sztenderdek elsősorban világossá kívánják tenni a szakma természetét, és viszonyítási alapul kívánnak szolgálni a szakma egésze számára (Ingvarson, 1998). Másodsorban, a sztenderdek útmutatóul szolgálnak a tanárképzők szakmai fejlődése, fejlesztése, továbbképzése számára. Harmadsorban, a sztenderdek elérésének demonstrálása a szakmai névjegyzékbe történő felvétel feltétele. Az alábbiakban a VELON által megalkotott tanárképzési szakmai sztenderdek előbb említett három funkcióját részletezzük. Az azt követő (3.) részben pedig a sztenderdeket a tágabb nemzet(köz)i fejlemények kontextusában helyezük el.

A szakma természete

A sztenderdek első funkciója a szakma természetének megvilágítása (Koster és mtsai, 2005; Lunenberg, Dengerink és Korthagen, 2013). Az alapelvek felvázolják a tanárképzők szakmai profilját, amely mértékadó viszonyítási alapul szolgálhat a tanárképzők szakmai közösségének további professzionalizálódása számára. A tanárképzők szakmai profiljának megrajzolása azért is fontos, mert a tanárképzési szakma erőteljesen fejlődik. A tanárképzés szakmaiságának megragadására irányuló kutatásban a tanárképzőket gyakran a tanárokhoz hasonlítják (például Smith, 2005). A legmeghatározóbb eltérés a tanárképzés és a tanítás között az „elsőrendű tanítás”, azaz a tanulók tanítása, és a „másodrendű tanítás” közötti különbség (Murray és

Male, 2005). A másodrendű tanítás a tanulókat (majdan) tanító (leendő) tanárok tanítását és szupervízióját jelenti. *Murray* és *Male* (2005) szerint a másodrendű tanítás a tanárképzési professzió jellemzője. További különbség a tanárok és tanárképzők között az, hogy a tanárképzők legalább *baccalaureusi* szinten oktatnak; így a tanárképzők és tanárok eltérő korosztályba tartozó diákokat tanítanak, és a tanárképzők olyan speciális pedagógiát alkalmaznak, az ún. modellezést, amelyben viselkedési példákat tárgyalnak meg és magyaráznak (*Lunenberg, Korthagen* és *Swennen*, 2007).

A sztenderdek második funkciója azzal függ össze, hogy a szakmai sztenderdek a szakmai fejlődés mércéjéül szolgálnak (*Ingvarson*, 1998; *Smith*, 2003). Az egyes kompetenciaterületek leírása azt mutatja meg, hogy milyen képességeket és attitűdöket várunk el a közepes tapasztalattal rendelkező pedagógustól. A kompetenciaterületek leírásai kiindulópontul szolgálhatnak az egyéni fejlesztési célok megfogalmazásához is. A tanárképzési tudásbázishoz való kapcsolódások lehetőséget nyújtanak a tanárképzőknek arra, hogy figyelmüket a releváns tudásforrásokra irányítsák. A szakmai sztenderdek továbbá segítik a tanárképzőket abban is, hogy elhelyezzék saját magukat a szakmán belül. Ezen kívül a sztenderdek szerepet játszhatnak a tanárképzők teamjeiben a kölcsönös együttműködés, a team kompetenciák, a team célkitűzések és team professzionalizáció megvitatása során is. A sztenderdek felhasználásával fel lehet térképezni az egyén és a team erősségeit és fejlődési lehetőségeit egyaránt. A szakmai sztenderdek útmutatóul szolgálhatnak a pályakezdő tanárképzők és általában a tanárképzők szakmai fejlődését segítő programok és stratégiák kidolgozásához és strukturálásához is.

A tanárképzők szakmai sztenderdjeinek harmadik funkciója a szakmai névjegyzékbe való felvételhez kapcsolódik (*Dengerink* és *mtsai*, 2007). Amikor egy tanárképző első alkalommal kéri felvételét a tanárképzők névjegyzékébe, az első teendője az, hogy ismerje meg a sztenderdeket és nyilatkozzon, hogy egyetért-e velük. A szakmai névjegyzékbe történő felvételhez a kérelmezőnek át kell esnie a regisztrációs eljárás, amelynek kulcselemét a szakmai sztenderdek adják. Egy portfólió segítségével öt ún. „munkán” vagy „produktumon” keresztül kell bemutatnia, hogy a szakmai sztenderdben leírt közepes tapasztalattal rendelkező tanárképző szintjén végzi a munkáját. Az 1. táblázat a regisztrációs eljárás rövid leírását tartalmazza.

1. táblázat: A regisztrációs eljárás

<i>Munkák/ produktumok</i>	<i>Rövid leírás</i>
1. Formai ellenőrzés	A tanárképző ellenőrzi, hogy megfelel-e a formai követelményeknek: jogosult-e a regisztrációra (rendelkezik-e a megfelelő kvalifikációval; milyen tanárképzési tapasztalata van; melyek a jelenlegi feladatai). A tanárképző megismerkedik a szakmai sztenderdekkel és egyetértése jeléül aláírja azokat.

<i>Munkák/ produktumok</i>	<i>Rövid leírás</i>
2. Önértékelés	A tanárképző önértékelést ír az alábbi módon: – kitölti a négy kompetenciaterületen alapuló strukturált kérdőívet, amelyet – rövid magyarázattal egészít ki.
3. Esetleírások	A tanárképző bemutat két olyan fontos, valós helyzetet, amelyet tanárképzőként átélt, és amelyek jól jellemzik a tevékenységét. Legalább az egyik helyzetnek kapcsolódnia kell a „didaktikai” vagy a „szakmai tanulás irányítása” kompetenciaterülethez.
4. 360 fokos visszacsatolás	A tanárképző az önértékelő kérdőív felhasználásával visszacsatolást kér hallgatóktól (N=10) és kollégáitól vagy vezetőktől (N=5). A tanárképző beszámol a visszajelzés eredményeiről és értelmezi azokat.
5. Párbeszéd egy kollégával	A tanárképző megbeszéli az 1–4. munkákat/produktumokat egy olyan kollégával, aki szintén felvételét kéri a tanárképzők szakmai névjegyzékébe. A megbeszélés célja, hogy az egyéni fejlődésre vonatkozó gondolatokhoz vezessen. A tanárképző beszámolót készít a beszélgetésről.
6. Fejlesztési terv	A tanárképző egyéni fejlesztési tervet készít, amely tartalmazza – az egyéni fejlesztési terv kitűzött irányát két konkrét cél megjelölésével, – a megvalósítási tervet.
Portfólió	A tanárképző egy rövid bevezetővel ellátott portfólióba foglalja a munkákat.

A szakmai sztenderdek tágabb perspektívából

Ebben a részben a szakmai sztenderdeket tágabb kontextusban elhelyezve értelmezzük.

A tanárképzők nemzetközi sztenderdjei

Európában már több mint 35 éve folynak a tanárképzőkre és a tanárképzés minőségére vonatkozó szakpolitikai kérdésekkel kapcsolatos nemzetközi kutatások az Európai Tanárképzők Egyesületének keretében. A pedagógusképzés minőségének fejlesztése kitüntetett jelentőségű kérdés Európában, és a szakmai sztenderdek kidolgozása ehhez járulhat hozzá (*Dengerink és mtsai, 2007; Peer Learning Activity, 2010; Snoek, Swennen és van der Klink, 2011*). Több országban is történt fontos előrelépés: a VELON megalkotta a holland szakmai sztenderdeket, a flamand tanárképzők egyesülete egy fejlesztési profilt dolgozott ki (*VELOV, 2012*), Ausztriában pedig elkezdődött a tanárképzők kompetenciáinak leírására irányuló munka (*PLA, 2010*).

Európán kívül is történtek a tanárképzés minőségének és szakmaiságának fejlesztésére irányuló kezdeményezések. Az izraeli MOFET Intézet például feladatának tekinti a tanárképzési szakma professzionalizálását, illetve az egyes tanárképzők szakmai fejlesztését. Az Amerikai Tanárképzők Egyesületének szakmai sztenderdjei a pedagógusképzési programok alapjául szolgálnak, és a tanárképzők nemzetközi cseréjét, mobilitását is lehetővé teszik (*Ben-Peretz és mtsai, 2010; Murray és mtsai, 2009*). Ausztráliában a minőségellenőrzés területén kidolgozták a tanárképzési programok akkreditálásának részletes sztenderdjeit és eljárásait, igaz, az ausztrál sztenderdek az oktatási programokra, nem pedig egyéni tanárképzőkre vonatkoznak (*AITSL, 2011; Jasman, 2003*). Az ausztrálok a sztenderdek három kategóriáját különböztetik meg: a szakmai tudást, a szakmai magatartást és a szakmai elhivatottságot, amelyeket hét kompetenciaterületben részleteznek.

A 2. táblázat öt ország tanárképzőinek szakmai egyesületeit és azok tevékenységeit, valamint sztenderdjellegű eszközeit mutatja be. Az első három oszlop a flamand (a Flamand Tanárképzők Egyesületének fejlesztési profilja, VELOV), az amerikai (Amerikai Tanárképzők Egyesületének programja, ATE) és a holland (a VELON szakmai sztenderdjei) szakmai sztenderdeket mutatja be. A negyedik és ötödik oszlop az ausztrál tanárképzési programokra (Ausztrál Tanárképzési és Vezetőképző Intézet, AITSL) és az izraeli képzési programra (MOFET Intézet) vonatkozó információkat tartalmazzák. Így nemzetközi áttekintést kapunk azokról törekvésekről, amelyek célul tűzték ki a tanárképzés minőségének és szakmaiságának fejlesztését.

2. táblázat: Öt ország tanárképzőinek szakmai egyesületei és tevékenységük eleje

	<i>Belgium: Flandria</i>	<i>Egyesült Államok</i>	<i>Hollandia</i>	<i>Ausztrália</i>	<i>Izrael</i>
1. Szervezet + Forrás	VELOV (Flamand Tanárképzők Egyesülete), 2012. ²	ATE (Tanárképzők Egyesülete), 2009 ³	VELON (Holland Tanárképzők Egyesülete), 2012 ⁴	AITSL (Ausztrál Tanárképzési és Iskolai Vezetőképző Intézet), 2011 ⁵	MOFET Intézet Tanárképzési kutatás, tanterv- és program- fejlesztés ⁶

² www.lerarenopleiders-vlaanderen.be

³ www.ate1.org

⁴ www.velon.nl

⁵ www.aitsl.edu.au

⁶ <http://www.mofet.macam.ac.il/eng/Pages/default.aspx>

	<i>Belgium: Flandria</i>	<i>Egyesült Államok</i>	<i>Hollandia</i>	<i>Ausztrália</i>	<i>Izrael</i>
2. Az eszköz funkciója	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionizációja számára Szakmai fejlesztési útmutató	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionizációja számára Szakmai fejlesztési útmutató	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionizációja számára Szakmai fejlesztési útmutató Benchmark (viszonyítási alap) a szakmai közösség minőség-ellenőrzésére	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionizációja számára Benchmark (viszonyítási alap) képzési programok minőség-ellenőrzésére	Vonatkoztatási rendszer a szakma professzionizációja számára Szakmai fejlesztési útmutató
3. Forma és tartalom	Alapelvek és kilenc, a tudások, képességek és attitűdök leírását tartalmazó kompetencia-terület	Kilenc, a magatartások és teljesítmények leírását tartalmazó kompetencia-terület, megadva a tudásforrásokra vonatkozó utalásokat	Alapelvek és négy, a tudás képességek és attitűdök leírását tartalmazó kompetencia-terület.	Hét intézményi kompetenciát tartalmazó három terület, szervezeti utasításokkal	Az ATE standardja elvi kiindulópontként szolgál a képzési program számára.
4. Regisztráció	Nincs	Nincs	Van (Egyéni regisztráció tanárképzők számára)	Van (Tanárképzési programok számára)	Nincs

A holland, a flamand és az amerikai szakmai sztenderdek összehasonlítása

Ebben a részben három szempontból hasonlítjuk össze a VELON szakmai sztenderdjait a flamand és az amerikai sztenderdekkel: a célcsoport, akikre a sztenderdek vonatkoznak, a sztenderdek célja, a sztenderdek formája és tartalma.

A VELON szakmai sztenderdjei a közepesen tapasztalt tanárképzők számára készültek, azaz olyan képzők számára, akik csupán minimális, hároméves tanárképzési tapasztalattal rendelkeznek. A sztenderd a szakma minden művelőjére érvényes.

Ugyanez mondható el az ATE szakmai sztenderdjeiről és a flamand fejlesztési profilról is. Flandriában a sztenderdek tanárképző teamekre is vonatkoznak, a teamek szakmai fejlődését szolgáló irányelvekként is működnek.

Mind az amerikai szakmai sztenderdeknek, mind a flamand fejlesztési profilnak az a rendeltetése, hogy egyaránt szolgálja az egész szakma professzionalizálódását és az egyéni tanárképző szakmai fejlődését. A „professzionizálódás” fogalma egy (új) szakma kialakulását jelenti, jelen esetben a pedagógusképzésben dolgozók értelmiségi szakmává alakulását. A „szakmai fejlődés” fogalma pedig a szakmában dolgozó egyén fejlődésére vonatkozik (Koster, 2002; Kallenberg, 2004). E kettős célon túl, a VELON szakmai sztenderdjeinek az is feladata, hogy lehetővé tegye a tanárképzők szakmai regisztrációját.

A VELON szakmai sztenderdjei néhány alapelvből és négy, ezekhez kapcsolódó kompetenciaterületből állnak. Minden egyes kompetenciaterülethez tartozik egy leírás, néhány viselkedési indikátor és egy tudáskomponens, amely hivatkozásokat tartalmaz a tanárképzők számára készült tudásbázis releváns elemeire (Attema-Noorderwier és mtsai, 2012). A flamand fejlesztési irányelvrendszer néhány alapelvből és kilenc kompetenciaterületből áll. Minden egyes kompetenciaterület tartalmazza a vonatkozó tudások, képességek és attitűdök leírását, ebben a sorrendben. Az amerikai sztenderdek kilenc rész-sztenderdből állnak. Minden egyes rész-sztenderd tartalmazza a tanárképzők képességeinek és attitűdbeli tulajdonságainak leírását, tartalmaz számos viselkedési indikátort és illusztrációs példaanyagot, valamint tudásforrásokra vonatkozó hivatkozásokat.

Más szakmai közösségek szakmai sztenderdjei

A VELON szakmai sztenderdjeinek továbbfejlesztése során a sztenderdeket összevetették Hollandián belül számos más szakma sztenderdjeivel, illetve egy esetben külföldi tanárképzési szakmai sztenderdekkel.

Hollandiában az egészségügyi dolgozók szakmai minőségét az egyéni egészségügyi szolgáltatás területén működő szakmákra vonatkozó BIG⁷ törvény szabályozza. Az állam nyolc egészségügyi szakma számára írta elő a BIG-regisztrációt. A regisztrációhoz az egészségügyben dolgozóknak igazolniuk kell, hogy engedéllyel és megfelelő szakmai tapasztalattal rendelkeznek, és hogy karbantartják szakmai tudásukat és kompetenciáikat. A regisztráció és rendszeres megújítása az előfeltétele annak, hogy a nyolc egészségügyi szakma valamelyikében bárki praktizálhasson.

Kanadában a Királyi Orvosi és Sebészeti Kollégium dolgozta ki a *CanMeds Physician Competency Framework* (Kanadai Orvosi Kompetenciarendszer) elnevezésű sztenderdeket az orvosi szakma számára (Royal College, 2005). A sztenderdeket a szakmában hivatalosan elfogadott követelményrendszernek tekintik. A szten-

⁷ <http://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/kwaliteit-van-de-zorg/registratie-medische-beroepen>

derdek hét szerepet különböztetnek meg és definiálnak. E hét szerep minden az egészségügyben dolgozó szakemberre vonatkozik. A szerepleírások tartalmazzák, hogy az egészségügyi dolgozóknak milyen tudásokkal és attitűdökkel kell rendelkezniük a megfelelő betegellátáshoz. A CanMeds sztenderdek képezik a különböző akkreditációs folyamatok alapját is. Ezenkívül oktatási keretrendszerül is szolgálnak, és így képzési és továbbképzési programok alapját képezik.

2005-ben a Holland Királyi Egyesület az Orvostudomány Fejlődésének Előmozdításáért (KNMG – Koninklijke Nederlandsche Maatschappij tot bevordering van de Geneeskunst) a CanMeds mintájára alkotta meg szakmai sztenderdjeit az egészségügyben dolgozó szakemberek számára.⁸

A BIG-névjegyzék által lefedett nyolc szakmai közösséghez hasonlóan a holland mentősök szakmai szervezetei is kidolgozták a maguk szakmai regisztrációs követelményeit.⁹ E névjegyzéknek is az a célja, hogy garantálja a szakmai munka minőségét. A regisztrációs rendszer azt mutatja, hogy az adott szakma foglalkoztatottjai megfelelnek az előírt képzettségbeli követelményeknek, rendelkeznek a szükséges tapasztalattal, és karbantartják szakértelmüket.

Hollandiában az egészségügyi szektoron túl más szakmák művelői is megalkották a maguk sztenderdjeit. Egyes szakmák esetében a szakmai sztenderdek elsősorban a minőségellenőrzést szolgálják. Ha a szakmai sztenderdek elsősorban a minőségellenőrzést hivatottak szolgálni, akkor azt írják le, mi tekinthető jó szakmai gyakorlatnak. Sok esetben egyfajta regisztráció vagy akkreditáció is kapcsolódik a szakmai sztenderdekhez. Ilyen sztenderdeket alkottak a szervezeti tanácsadók,¹⁰ a humánerőforrás szakemberek,¹¹ az építészek,¹² az iskolavezetők¹³ és a régészek¹⁴.

Más szakmai egyesületek a szakmai fejlődést támogató vonatkoztatási keretrendszerként használják szakmai sztenderdjeiket. Az ilyen sztenderdek útmutatót nyújtó dokumentumok, amelyek a szakmai gyakorlati munka és a szakmán belüli dialógus támogatását szolgálják. Ilyen sztenderdeket alkottak a coachok¹⁵ és a belső ellenőrök¹⁶.

A különböző hollandiai szakmai szervezetek sztenderdjeinek áttekintése és a tanárképzőkre vonatkozó nemzetközi sztenderdek összehasonlítása után születtek meg

⁸ <http://knmg.artsnnet.nl/Publicaties/KNMGpublicatie/Algemene-competenties-van-de-medisch-specialist-2005.htm>

⁹ Mentősök minőségügyi névjegyzéke, 2010

¹⁰ Szervezeti szakértők és tanácsadók viselkedési kódexe. Ooa/ROA, 1997

¹¹ Humánerőforrás szakemberek viselkedési kódexe. Nvo2

¹² Építészek viselkedési szabályai. BNA, 2006

¹³ Iskolai vezetők szakmai sztenderdjei. Dutch Academy for School leaders (NSA), 2012

¹⁴ Régészek etikai kódexe. Holland régészeti egyesület (Nvva), 2011 (Jelenleg nincs használatban a szakmán belül. Átdolgozás alatt.)

¹⁵ Coachok viselkedési kódexe. Holland hivatásos coachok rendje (NOBCO)

¹⁶ Belső ellenőrök szakmai sztenderdjei (Lbib, 2010)

a VELON tanárképzési szakmai sztenderdjeinek átdolgozásával kapcsolatos döntések. A következő részekben a fejlesztési folyamatot és a fejlesztéssel kapcsolatos döntéseket mutatjuk be.

A szakmai sztenderdek kidolgozása

Fontos, hogy egy szakma sztenderdjei tükrözzék az adott szakmai közösség igényeit és céljait (*Snoek és mtsai, 2011*), és hogy összhangban legyenek azzal, amit a szakma művelői fontosnak tartanak munkájukkal kapcsolatban. (*Dengerink és mtsai, 2007*). A sztenderdek megalkotása önmagában is elősegítheti a kidolgozó szakmai közösség professzionalizálódását (*Dengerink és mtsai, 2007*). A VELON számára ezek voltak a szakmai sztenderdek kidolgozásának alapelvei.

A szakmai sztenderdek kidolgozásának céljait egy viszonylag nagyarányú előzetes felmérés alapján határozták meg. Ez magába foglalt egyebek között egy, a VELON tagjaira kiterjedő kérdőíves adatgyűjtést és három munkakonferencián folytatott elemző beszélgetéseket a szakmai közösség tagjainak részvételével. Ezenkívül, a 2009. évi tavaszi VELON konferencián a tervbe vett átdolgozással külön workshop foglalkozott. A „Tanárképzők szakmai kompetenciái” nevű munkacsoport (*Melief, 2009a; Melief, 2009b*) ilyen kiterjedt előzetes vizsgálatok után fogott hozzá a szakmai sztenderdek átdolgozásához.

A fejlesztő csoport

A munkacsoport a szakma különböző területeinek tizenegy képviselőjéből álló fejlesztő csoportot hozott létre. A csoport reprezentatív jellegét a változatos összetétel garantálta: intézményi tanárképzők az általános és középiskolai (főiskolai, illetve egyetemi) tanárképzésből, gyakorlóiskolai/partneriskolai tanárképzők az általános és középiskolai (főiskolai, illetve egyetemi) tanárképzésből, főiskolai és egyetemi kutatók valamint szakértők egyaránt képviselték magukat a csoportban. A csoport hét alkalommal ülésezett, és a munkacsoporttal együtt kritikusan gondolkodva tette meg szövegszerű, illetve a felépítésre és a struktúrára vonatkozó javaslatait, visszajelzésekkel szolgált az elkészült változatokra vonatkozóan, és részt vett a szakma sztenderdekkel kapcsolatban felmerült kérdéseivel foglalkozó kongresszusok és szakmai tanácskozások munkájában.

A szakirodalom tanulmányozása

A munkacsoport tanulmányozta a rendelkezésre álló szakirodalmat is. Összehasonlította a nemzetközi viszonylatban ismert, a tanárképzőkre vonatkozó szakmai sztenderdeket, megvizsgálta más hollandiai szakmai szervezetek sztenderdjeit, és tanulmányozta a tanárképzőkkel, a tanárképzéssel és a szakmai sztenderdekkel kapcsolatos nemzetközi szakirodalmat.

A munkafolyamat

A szakmai sztenderdek funkciója és a projekt céljai alapján lefektették a szakmai sztenderdek felépítésére és átdolgozására vonatkozó alapelveket. Ezekből az alapelvekből kiindulva elkészültek az első változatok. A fejlesztő csoport tagjai tanácsadói feladatokat láttak el. A 2011 márciusában megrendezett VELON kongresszuson a munkacsoport bemutatta a sztenderdek első változatát a szakmai közösségnek. A kongresszuson felmerült javaslatokat beépítették a második változatba, amelyet egy 2011. évi decemberi munkakonferencián mutattak be a szakmai közösség képviselőinek. Majd a sztenderdek érvényességének további vizsgálatára került sor úgy terepen, mint szakértőkkel folytatott konzultációk során, a sztenderdek felépítésével, struktúrájával és szövegszerű tartalmával kapcsolatban. A pontosításra és javításra vonatkozó további javaslatokat is feldolgozták és beépítették a harmadik változatba, amelyet a 2012. évi VELOV/VELON kongresszus keretében szervezett szimpóziumon bocsátottak a szakmai közösség elé, amely ezt a változatot el is fogadta.

A VELON szakmai sztenderdjeinek fejlesztése során meghozott döntések

A jelen szakaszban néhány olyan döntést tárgyalunk, amelyek hatással voltak a szakmai sztenderdek formájára és tartalmára egyaránt.

Az alapelvek kulcsszerepe

Az alapelveknek központi jelentőségük van a szakmai sztenderdekben. Ezek az alapelvek jelenítik meg a tanárképzési professzió sajátosságait. Az alapelvek kidolgozásával valósult meg a szakmai sztenderdek azon célja, hogy a sztenderdek jelenítsék meg a tanárképzési professzió természetét, és így nyújtsanak támpontot a pedagógusképzés távlati koncepciójának kialakításához és az ezzel kapcsolatos szakmai diskurzushoz. Ezért született az a döntés az alapelvek megfogalmazásával kapcsolatban, hogy jelenjen meg bennük a tanárképzők alapvető attitűdjeinek kimerítő leírása. Az alapelvek rendeltetése nem az, hogy kötelező vagy normatív előírásokként, hanem hogy nyitott keretül szolgáljanak.

A tanárképzés megosztott színtere és felelőssége

A tanárképzés a felsőoktatási intézmények és a partneriskolák közös felelőssége (Bergen és mtsai, 2009). A szakmai sztenderdek kidolgozása során az oktatási környezettel kapcsolatban a megosztott tanárképzés mellett döntöttek, elsősorban az utóbbi évtizedben a tanárképző intézményekben végbement változások következtében. A kutatási eredmények ugyanis azt mutatják, hogy a jó tanárképzés számára elengedhetetlen a tanárképző intézmények és az iskolák közötti együttműködés

(Velzen és Volman, 2009). A megosztott tanárképzés melletti döntés nem egy bizonyos megosztott képzési modell melletti döntést jelent (Maandag és mtsai, 2007; Geldens, 2007). A tanárképzők számára a megosztott képzés megszervezéséhez szükséges attitűd és kompetenciák szervesen beépültek a sztenderdek egészébe. Például a „szervezési és irányítási kompetenciaterület” azt írja le, hogy mit tehet egy tanárképző a tanárképző intézmény és az iskola közötti együttműködés strukturalása érdekében a megosztott tanárképzés keretei között. Például: „A tanárképző a legjobb tudása szerint kezdeményezi a tanárképző intézményben és az iskolában dolgozó tanárképzők közötti tartalmi koordináció megszervezését.”

A kompetenciaterületek betekintést engednek a tanárképzők gyakorlati tevékenységébe

Minden egyes kompetenciaterülethez a következő három definiált elem tartozik: attitűd (magának a kompetenciaterületnek a leírásában), kompetenciák (képességek) (a leírásban és a viselkedési indikátorokban) és tudás (a tudásbázis releváns irányított kérdéseire utaló hivatkozásokban). Ez összhangban van a kompetencia hasonló hármasságot mutató bevett definícióival (Meriënboer és mtsai, 2002).

Négy kompetenciaterületet választottak ki, amelyek jellemzőek a tanárképzők munkájára: „didaktikai kompetencia”, „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája”, „szervezési és irányítási kompetencia” és „fejlesztési kompetencia”. Amennyire lehetséges volt, kerülték a kompetenciaterületek közötti átfedéseket.

A második kompetenciaterület „a szakmai tanulás irányításának kompetenciája” nevet kapta, mert ez a kompetencia felnőtt tanulásának szupervíziójára és monitorozására vonatkozik (Murray és mtsai, 2009). E terület részletes kifejtése a szakmai tanulásirányítási kompetenciák és az interperszonális kompetenciák leírását tartalmazza. A szakmai tanulásirányítási kompetenciákat kifejtő részben például ezt mondja a tanárképzőről: „Interperszonális kompetenciával rendelkezik. Elősegíti a közte és a tanár(jelölt) között megvalósuló kommunikációt, illetve a (leendő) tanárok egymás közötti kommunikációját, új médiumok alkalmazásával is.” Illetve: „Saját cselekvéseit össze tudja kapcsolni a (leendő) tanárok tanítási cselekvéseivel.”

A tanárképzők gyakorlati munkájának elméleti támogatása

A rendszer a tanárképzők gyakorlati munkájának elméleti támogatását a tanárképzési tudásbázisra való hivatkozásokkal valósítja meg. A tanárképzők konkrét releváns elméleti forrásokra vonatkozó utalásokat kapnak. A tanárképzési tudásbázis különösen alkalmas erre, mert nem csak elméleti megfontolásokat, hanem gyakorlati példákat és reflexiókat is tartalmaz. A kutatómunkát, illetve mások kutatómunkájának irányítását az alapelvek és a kompetenciaterületek a tanárképzési professzió egyik alkotóelemeként jellemzik (Loughran, 2005).

A tanárképző kutatási kompetenciáinak definícióját a „fejlesztési kompetencia-terület”, a (leendő) tanárok (gyakorlati) kutatásának irányítási kompetenciáját pedig a „didaktikai kompetencia-terület” tartalmazza.

A szakmai sztenderdek szerint a tanárképzőnek képesnek kell lennie arra, hogy elemzően és kritikusan reflektáljon saját tevékenységére és a tanárképzés pedagógiai gyakorlatára: „A tanárképző elemzően közelít saját munkájához. Kritikusan és különböző elméleti nézőpontokból követi az oktatás új fejleményeit. A tanárképzési tudásbázist és a (gyakorlati) kutatás más eredményeit felhasználva valósítja meg és fejleszti tovább saját gyakorlati pedagógiai tevékenységét.”

A változatosság méltánylása

Az átdolgozott szakmai sztenderdek generikusak, azaz bármely tanárképzőre érvényesek, tekintet nélkül a konkrét feladatokra, szerepekre vagy a munkahelyi környezetre. A konkrét feladatok, szerepek és az adott munkahelyi környezet befolyásolhatja, hogy egy bizonyos tanárképző hogyan valósítja meg vagy juttatja kifejezésre az egyes kompetencia-területeket. Más szóval, az egyes tanárképzők konkrét feladatainak, szerepeinek és adott környezetének függvényében a különböző kompetenciák eltérő, kisebb vagy nagyobb hangsúlyt kapnak, illetve eltérő módon nyilvánulhatnak meg.

A feladatok, szerepek és a munkahelyi környezet tekintetében mutatkozó változatosságot a különféle nézőpontok szerepeltetése jeleníti meg. A sematikus modellben ezek veszik körül a szakmai sztenderdeket, ami azt fejezi ki, hogy a különböző nézőpontok befolyásolják az egyes kompetencia-területek megvalósulását és kifejeződését. Ezeket a nézőpontokat a fejlesztési csoport által végzett munka, illetve a tanárképzés szakmai sztenderdjeinek fejlesztése során kapott visszajelzések alapján választották ki. Minden egyes nézőponthoz tartozik egy, az illető nézőpont természetére és a hozzá kapcsolódó tevékenységekre vonatkozó rövid leírás.

A nézőpontok periférikus feltüntetésével kiegészített, de egyébként generikus szakmai sztenderdek melletti döntés lehetővé tette a kidolgozásbeli differenciálás minimalizálását. Ez a döntés egyenes következménye a terepen mutatkozó igényeknek. A terepen dolgozó tanárképzők a konkrét adaptációkkal kapcsolatos (a fejlesztő csoportban, a terepen folytatott konzultációk alkalmával, konferenciákon és munkamegbeszéléseken elhangzott) megjegyzéseikben azt az igényt juttatták kifejezésre, hogy inkább a szakma olyan jellemző aspektusaira kíváncsiak, amelyek minden tanárképzőre vonatkoznak, semmint a különböző tanárképzők közötti különbségek hosszas elemzésére.

A nézőpontok nem részei maguknak a szakmai sztenderdeknek, hanem inkább iránymutatók. Egy adott nézőpont kidolgozása és a hozzá kapcsolódó tevékenységek részletezése maguknak a tanárképzőknek a feladata. E kategorizálás lehetővé teszi a tanárképzők számára, hogy maguk dolgozzák ki a saját feladataik, szerepeik

és környezetük leírását, illetve azt, hogy az adott nézőpont milyen módon befolyásolja a szakmai sztenderdek értelmezését.

A szakértelem különböző fejlettségi szintjeinek megfelelő differenciálás a szakmai névjegyzéken belüli kategóriákban valósul meg. Ezek a kategóriák a következők: a leendő tanárképzők névjegyzéke, a szakmai névjegyzék és az újra-regisztráció. A vonatkozó eljárások jelzik a regisztráló személy szakértelmének szintjét, valamint azt, hogy a jelölt hogyan értékeli saját kompetenciáit a szakmai sztenderdek alapján. A különböző kompetencia fejlettségi szintek szerinti kategorizálás lehetőségét elvetették, mert az ilyen értékelési táblázatok használata elsősorban oktatási környezetekben szokásos (Jonsson és Svingby, 2007). Az egyetlen kivétel a regisztrációs eljárás során a 360°-os visszacsatolásban alkalmazott egyszerű táblázatos megoldás.

A szakma dinamikájának vizuális megjelenítése

A webes formátum választásával a szakmai sztenderdek interaktív módon jelennek meg. A modell azt mutatja, hogy az alapelvek kulcsszerepet játszanak a tanárképzői szakmában, és hogy a négy kompetenciaterület a sztenderdek részét képezik. A nézőpontok a modell körül helyezkednek el. A modell egy-egy elemére kattintva a modell mélyebb rétegeibe nyerünk betekintést. Így minden érdeklődő kiválaszthatja, hogy miről akar részletesebben olvasni.

Ezen a felületen egy tanárképző intézmény vezetésének tagja vagy egy iskolaigazgató, aki azt tervezi, hogy iskolájával részt kíván venni a tanárképzésben, tájékozódhat afelől, hogy mit várhat el egy tanárképzőtől. Az ilyen érdeklődő kezdetben másra kíváncsi, mint az a kezdő tanárképző, aki többet szeretne tudni a (leendő) tanárok szakmai tanulási folyamatának irányításával és monitorozásával kapcsolatos elméleti forrásokról. A modellben egyre mélyebbre haladva a felhasználó hozzájuthat ahhoz az információhoz, amely őt a tanárképzés mesterségével kapcsolatban leginkább érdekli. A szakmai sztenderdek felépítése lehetetlenné teszi hosszú kompetencia vagy viselkedési indikátor listák megjelenítését.

Végül, a webes megjelenítés dinamikus hozzáférést biztosít a tudásbázishoz. A tanárképzési szakma folyamatos átalakulásban van, ezért a tudásbázis is folyamatosan fejlődik. A szakmai sztenderdek webes szerkezete lehetővé teszi, hogy a tudásbázist folyamatosan bővítsék és így a tanárképzők számára biztosítsák a hozzáférést a legújabb eredményekhez.

Jövőbeli teendők

A holland tanárképzők új „VELON szakmai sztenderdjei 2012” minden tanárképzőre egyaránt vonatkoznak, függetlenül a (munkahelyi) környezettől, a célcsoporttól és a tantárgyi területtől. A szakmai sztenderdek alapjául szolgáló képzési kon-

textus a tanárképző intézmények és partneriskoláik közötti együttműködésen alapuló osztott tanárképzés. A tanárképzők szakma sztenderdjei elsősorban a szakma természetét szeretnék megvilágítani, és viszonyítási alapul kívánnak szolgálni a szakma egésze számára. Másodsorban, a sztenderdek útmutatóul szolgálnak a tanárképzők (egyéni és közösségi) szakmai fejlődése számára. Harmadrészt, a sztenderdek alkotják a szakmai regisztráció feltételéül szolgáló viszonyítási alapot. Ezek alapján a továbblépésnek három kulcseleme rajzolódik ki: a pályakezdés szakmai támogatása, a team regisztráció és a teamek szakmai fejlesztése.

A kezdő tanárképzők vonatkozásában, az átdolgozott 2012-es sztenderdeket integrálni lehetne egy, a pályakezdőket támogató program kialakításába, illetve továbbfejlesztésébe. A sztenderdek tájékozási pontként szolgálhatnak a kezdő tanárképzők számára az új szakmájukba való belépés utáni átmeneti szakaszban. Mostanáig kevés kezdeményezés történt Hollandiában arra, hogy integrálják a pályakezdőket segítő programokat, a szakmai sztenderdeket és a tanárképzési tudásbázist. Ezek is többnyire helyi kezdeményezések voltak. A jövőben a VELON arra törekszik, hogy kidolgozzon egy, a pályakezdő tanárképzők munkáját segítő, a sztenderdek alapelveire épülő nemzeti programot.

A regisztrációt illetően egy fontos új lehetőség merült fel az utóbbi két év során. Korábban a regisztráció elsősorban az egyes tanárképzők egyéni kezdeményezésén alapult. Az új sztenderdek alapvető jellemzőjével, a megosztott képzéssel összhangban, „A professzionális tanárképzők ereje” nevű VELON csoport új programot kidolgozott ki a team regisztráció számára, amely lehetővé teszi, hogy az intézményi tanárképzők és az iskolai tanárképzők egy teamként regisztrálják magukat. Az első kísérletek ígéretesnek bizonyultak. Ugyanez érvényes a tanárképzők heterogén teamjeinek szakmai fejlődésére is, amelyben a sztenderdek egyaránt támpontul szolgálhatnak az egyéni szakmai fejlődés és a team professzionalizáció számára. Összességében elmondhatjuk, hogy a „VELON szakmai sztenderdek 2012” fontos szerepet tölt be a szakemberek, a képzők testületei és az oktatáspolitikai közötti összjátékban.

Irodalom

- AITSL (2011): Accreditation of initial teacher education programs in Australia: standards and procedures. Retrieved May 22, 2012 from http://www.aitsl.edu.au/verve/_resources/Accreditation_of_initial_teacher_education.pdf
- Attema-Noorderwier, S. – Lunenberg, M. – Dengerink, J. – Korthagen, F. (2012): Relevantie en nut van de kennisbasis voor lerarenopleiders (Relevance and usefulness of the knowledge base for teacher educators). *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 33 (2), 4–11.
- Ben-Perets, M. S. – Reichenberg, R. – Shimoni, S. (2010): Educators of educators: their goals, perceptions and practices. *Professional Development in Education* 36 (1/2), 111–129.

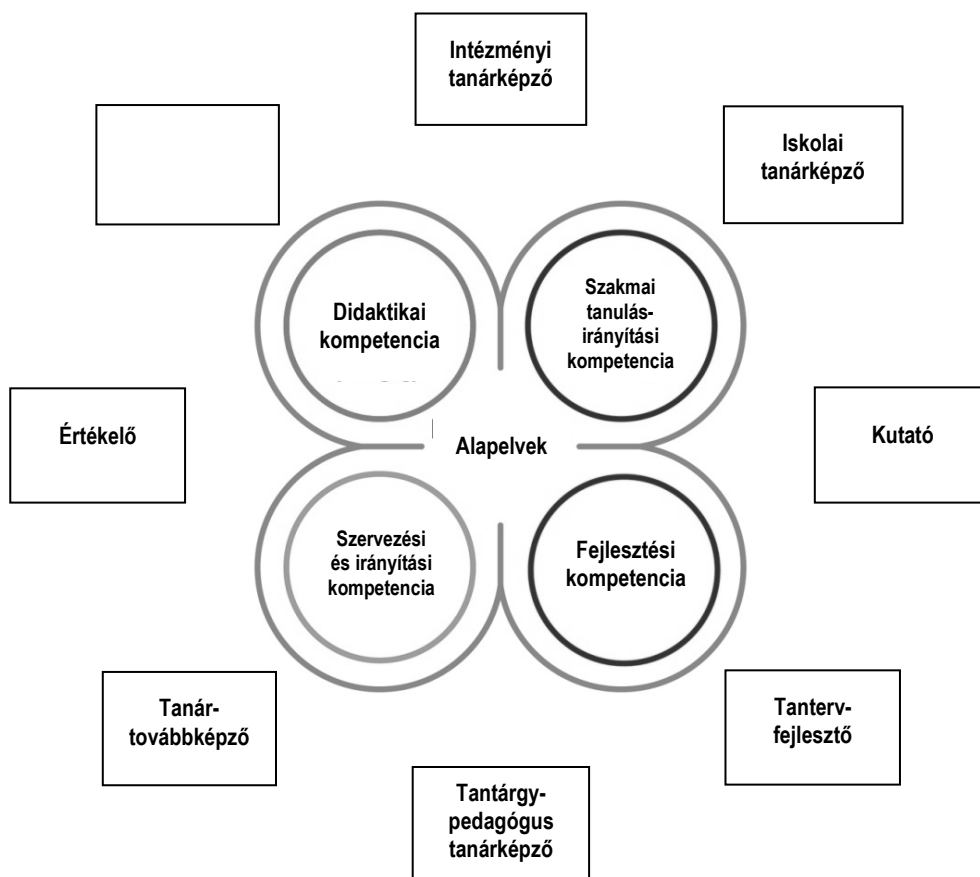
- Bergen, T. – Melief, K. – Beijaard, D. – Buitink, J. – Meijer, P. – Veen, K. van (red.) (2009): *Perspectieven op samen leraren opleiden* (Perspectives on jointly educating teachers). Antwerpen/Apeldoorn, Garant.
- Dengerink, J. – Koster, B. – Lunenberg, M. – Korthagen, F. (2007): Lerarenopleiders maken werk van hun professionele ontwikkeling (Teacher educators focusing on their professional development). *VELON-Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 28 (1), 32–37.
- Jasman, A. (2003): Initial Teacher Education: Changing Curriculum, Pedagogies and Assessment. *Change: Transformations in Education*, 6 (2), 1–22.
- Ingvanson, L. (1998): Professional development as the pursuit of professional standards: the standards-based professional development system. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 127–140.
- Jonsson, A. – Svingby, G. (2007): The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review* 2, 130–144.
- Kallenberg, A. (2004): Tussen opleiden en professionele ontwikkeling: leren (en) organiseren van nieuwe leerarrangementen (Between teacher education and professional development: learning (and) organizing innovative learning arrangements). Lectorale rede. Leiden: Hogeschool Leiden.
- Koster, B. (2002): *Lerarenopleiders onder de loep: de ontwikkeling van een beroepsprofiel voor lerarenopleiders en het effect van het kennismaken daarvan op hun zelfdiagnose* (Focusing on teacher educators: the development of a professional profile for teacher educators and its effect on their self-diagnosis). Dissertatie. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Koster, B. – Dengerink, J. (2001): Towards a Professional Standard for Dutch Teacher Educators. *European Journal of Teacher Education*, 24 (3), 343–354.
- Koster, B. – Brekelmans, M. – Korthagen, F. – Wubbels, T. (2005): Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education* 21, 157–176.
- Loughran, J. (ed.) (2005): *The Missing Links in Teacher Education Design: Developing a Multi-linked Conceptual Framework*, Springer, Dordrecht The Netherlands.
- Lunenberg, M. – Korthagen, F. – Swennen, A. (2007): The teacher educator as a role model, *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601.
- Lunenberg, M. – Dengerink, J. – Korthagen, F. (2013): *Het beroep lerarenopleider. Reviewstudie in opdracht van NWO/PROO* (Teacher Educator as a profession. Review). Amsterdam, Vrije Universiteit.
- Maandag, D. – Deinum, J. – Hofman, A. – Buitink, J. (2007): Teacher education in schools: an international comparison. *European Journal of Teacher Education* 30 (2), 151–173.
- Melief, K. (2009a): *Rapportage Vooronderzoek; Leerkracht van Lerarenopleiders; herziening beroepsstandaard en registratie*. (Reporting on a preliminary study; 'Teacher of teacher educators; revising the professional standard and registration'). Eindhoven, VELON.
- Melief, K. (2009b): *Projectplan Leerkracht van Lerarenopleiders* (Project plan Teacher of Teacher educators). Eindhoven, VELON.
- Meriënboer, J. van – Klink, M. v.d. – Hendriks, M. (2002): Competenties: van complicaties tot compromis. Een studie in opdracht van de onderwijsraad (Competencies: from

- complications to compromise. A study ordered by the Dutch Education Council). Den Haag: Onderwijsraad.
- Murray, J. – Male, T. (2005): Becoming a teacher educator: evidence from the field. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 125–142.
- Murray, J. – Swennen, A. – Shagrir, L. (2009): Understanding teacher educators' work and identities: Becoming a teacher educator. *Theory and Practice for Teacher Educators*. 29–43.
- Peer Learning Activity (2010): *The Profession of Teacher Educator in Europe*, Iceland.
- Royal College (2005): CanMeds 2005 Framework. Retrieved April 14, 2012 from: http://www.royalcollege.ca/shared/documents/canmeds/the_7_canmeds_roles_e.pdf
- Smith, K. (2003): So, What about the professional knowledge of teacher educators? *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 201–215.
- Smith, K. (2005): Teacher educators' expertise: What do novice teachers and teacher educators say? *Teaching and Teacher Education*, 21, 177–192.
- Snoek, M. – Swennen, A. – Valk, J. de (eds.) (2006) Teachers and their Educators – Standards for Development; Proceedings of the 30th Annual Conference ATEE, Amsterdam 22–26 October 2005. Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam.
- Snoek, M. – Swennen, A. – Klink, M. van der (2011): The quality of teacher educators in the European policy debate: actions and measures to improve the professionalism of teacher educators. *Professional Development in Education*, 37 (5), 651–664.
- Swennen, A. (2012): *Van oppermeesters tot docenten hoger onderwijs: de ontwikkeling van het beroep en de identiteit van lerarenopleiders* (From top-teachers to teachers in higher education: the development of the profession and identity of teacher educators). Dissertatie. Vrije Universiteit, Amsterdam.
- VELOV (2012): Ontwikkelingsprofiel Vlaamse Lerarenopleider (Developmental profile Flemish Teacher educator). Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Velzen, C. van – Volman, M. (2009): The activities of a school-based teacher educator: A theoretical and empirical exploration. *European Journal of Teacher Education*, 32 (4), 345–367.

FÜGGELÉK

Tanárképzők szakmai sztenderdjei

VELON (Holland Tanárképzők Egyesülete), 2012



Tanárképzők szakmai sztenderdjei

A „Tanárképzők szakmai sztenderdjei” a közepesen tapasztalt tanárképző tevékenységét írják le.

Az intézményi tanárképző főiskolán vagy egyetemen, az iskolai tanárképző gyakorlóiskolában dolgozik.

Mindkettő oktathat általános iskolai, középiskolai vagy szakiskolai tanárjelölteket.

A szakmai sztenderdekben belül megkülönböztetjük (1) a szakma alapelveit és (2) a négy kompetenciaterületet. Ezen kívül megkülönböztetünk bizonyos nézőpontokat. Az utóbbiak körülveszik a szakmai sztenderdeket. Azt jelzik, hogy a tanárképző szakmai tapasztalata befolyásolja, hogy hogyan értelmezi a sztenderdeket. A nézőpontok kívül esnek a szakmai sztenderdekben.

1. Az alapelvek

A szakmai sztenderdek alapelvei a tanárképző szakmai munkájának alapját alkotják. Az alapelvekben a tanárképzői mesterség három alapeleme fejeződik ki: a tanulók tanulása, a tanár(jelöltek) tanulása és magának a tanárképzőnek a tanulása. Jellemző, hogy a tanárképző követendő mintaként működik. Az alapelvek utolsó része a tanárképzési tudásbázis¹⁷ területeire utal.

2. A kompetenciaterületek

A kompetenciaterületek azt írják le, hogy a tanárképzőnek mire kell képesnek lennie ahhoz, hogy a gyakorlatban szakszerűen tevékenykedjen. Mindegyik kompetenciaterület tartalmaz egy rövid leírást, és mindegyik további három-négy részterületet foglal magába, a hozzájuk tartozó viselkedési indikátorokkal együtt. Ahol lehetséges, az indikátorok a kompetenciaterület leírásának megfelelően vannak osztályozva. Együttesen a tanárképző viselkedési repertoárjáról adnak képet. Ezenkívül minden egyes kompetenciaterület tartalmaz utalásokat a tanárképzők tudásbázisában található releváns forrásokra.

¹⁷ Tanárképzők tudásbázisa: www.kennisbasislerarenopleiders.nl

Az alapelvek

A tanárképző (leendő) tanárokat oktat: sajátos mintaadó szerepe van, amelyet konkrét módon alkalmazhat. Nyílt és átlátható módon képes modellálni a három alapelemet: a tanulók tanulását, a (leendő) tanárok tanulását és a saját tanulását. Figyelmét a (leendő) tanárok személyes és szakmai fejlesztésére és – ebből következően – a tanulók fejlesztésére összpontosítja. A tanárképző elkötelezett, megfelelő tudással és képességekkel rendelkező tanár. Motiválóan hat tanítványaira, innovatív, és érdeklí mind az oktatás, mind pedig azok, akik abban munkatársként vagy tanulóként részt vesznek. Tudatában van a (leendő) tanárok, tanulók, a társadalom és saját maga iránti felelősségének. Képes saját szakmáját elhelyezni az oktatás társadalmi kontextusán belül. Tisztában van a tanításra és oktatásra vonatkozó nézeteivel, és ezeket szilárd alapokra helyezi. Nyílt és megbízható.

A tanárképző birtokában van a tanulásra, képzésre és tanításra vonatkozó releváns (tudományos) ismereteknek, iskolai és tanárképzési környezet (első- és másodrendű pedagógia) tekintetében egyaránt. Tanítási tapasztalaton alapuló gyakorlati bölcsességgel rendelkezik.

A tanárképző tudatában van saját értékrendjének, normáinak és oktatási nézeteinek. Irányítja és figyelemmel kíséri a (leendő) tanárok és – közvetve – a tanulók morális fejlődését. Arra ösztönzi a (leendő) tanárokat, hogy alakítsák ki saját nézeteiket és értékrendjüket. Tiszteletben tartja a kulturális és ideológiai különbségeket.

A tanárképző vállalja a ráeső felelősséget az iskolai és intézményi tanárképzők és oktatók multidiszciplináris teamjén belül a (leendő) tanárok képzéséért és oktatásáért. Képes összekapcsolni az iskolai és intézményi képzési gyakorlatot.

A tanárképzőt kételkedő attitűd jellemzi. Tájékozott a saját tárgyával kapcsolatban folyó kutatások felől, és ismeri a megfelelő kutatási módszereket. A (gyakorlati) kutatásirányítási munkájában képes egészséges egyensúlyt teremteni a támogatás és kritika között.

A tanárképző képes a reflexióra. Kritikusan és konstruktív módon reflektál saját és mások fejlődésére, és képes a fejlődés irányítására. Ismeri saját szakmai erősségeit és gyengeségeit. Képes saját tevékenységének értékelésére a négy kompetenciaterület – a didaktika, a szakmai tanulás irányítása, a szervezés és irányítás, valamint az (ön)fejlesztés irányítása – alapján.

A tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

A tudásbázis területei

A tanárképzési professzió
A tanárképzés pedagógiája
A tanulás és a tanulók
Tanítás és szupervízió
Speciális területek
Bővülő területek

Didaktikai kompetencia

A tanárképző didaktikai kompetenciával rendelkezik

A tanárképző képes áttekinteni a releváns tanulási tartalmakat. Különböző didaktikai módszerek felhasználásával strukturálja a (leendő) tanárok tanulási folyamatait. Érdeklődik a didaktika új fejleményei iránt. Képes az új médiumokat úgy alkalmazni, hogy azok a tanulásban hozzáadott értéket eredményezzenek.

A tanárképző tudatában van annak, hogy tevékenysége mintaként szolgál a jelöltek számára. Munkája közben szem előtt tartja a saját magának mint tanárnak a pedagógiai viselkedéséről, a (leendő) tanárok pedagógiai viselkedéséről, a (leendő) tanárok tanulásáról és az ő tanulóik tanulásáról alkotott képét. Kinyilvánítja, világossá teszi és meg is tudja magyarázni didaktikai döntéseit és a tanításról alkotott nézeteit.

A tanárképző támogatja az elmélet és a gyakorlat közötti interakciót. Segíti a (leendő) tanárokat abban, hogy elmélyítsék és bővítsék tapasztalati tanulásukat, és hogy az elméletet is fel tudják használni akkor, amikor magyarázatot adnak tapasztalataikra. Ösztönzi és támogatja a (leendő) tanárokat saját tanítási gyakorlatuk szisztematikus elemzésében és értékelésében.

A tanárképző megbízható, megalapozott és átlátható módon értékeli a (leendő) tanárok fejlődését. Nyílt azzal kapcsolatban, ahogyan kollégáival együtt értékeli a (leendő) tanárokat.

A didaktikailag kompetens tanárképző jellemzői:

A (leendő) tanárok tanulási folyamatainak strukturálása	Mintaadáson alapuló oktatás és képzés	Az elmélet és a gyakorlat közötti interakció támogatása	A (leendő) tanárok fejlődésének értékelése
--	--	--	---

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző kiválasztja a releváns tanulási tartalmat.</p> <p>A tanárképző különböző didaktikai megközelítéseket alkalmaz a (leendő) tanárok tanulási folyamatainak strukturálásában.</p> <p>A tanárképző különböző digitális oktatási módszereket és technikákat (is) alkalmaz.</p> <p>A tanárképző kifejezi érdeklődését a (leendő) tanárok tanulása iránt.</p> <p>A tanárképző figyelembe veszi a (leendő) tanárok eltérő érdeklődési körét.</p> <p>A tanárképző segíti a (leendő) tanárokat saját tanulási céljaik meghatározásában.</p>	<p>A tanárképző megmagyarázza, hogy a saját tevékenysége hogyan szolgál mintául a (leendő) tanárok számára.</p> <p>A tanárképző összekapcsolja saját pedagógiáját a tanulók tanításával.</p> <p>A tanárképző magyarázatot tud adni didaktikai döntéseire.</p> <p>A tanárképző az oktatási program konkrét kontextusába ágyazott magyarázatot tud adni saját tevékenységeire.</p> <p>A tanárképző elméleti fogalmak és megfontolások felhasználásával képes alátámasztani és megmagyarázni képzési tevékenységét.</p>	<p>A tanárképző irányítja a (leendő) tanárok tapasztalati tanulásának elmélyítését.</p> <p>A tanárképző segíti a résztvevőket, hogy elméleti nézőpontok igénybevételevel is értelmezzék és alátámasszák tanítási gyakorlatukat.</p> <p>A tanárképző a (leendő) tanárokkal együtt általánosítja az egy adott kontextusban nyert tudást.</p> <p>A tanárképző irányítja a hallgatók gyakorlati kutatómunkáját.</p>	<p>A tanárképző összekapcsolja az értékelést a tanítási célokkal.</p> <p>A tanárképző különböző adatokra mint bizonyítékokra támaszkodik az értékelés során.</p> <p>A tanárképző átlátható és verifikálható értékelési eljárást alkalmaz.</p> <p>A tanárképző összehangolja értékelését a kollégáival.</p> <p>A tanárképző magyarázattal szolgál a (leendő) tanárok számára értékelési eljárására, az értékelési célokra és az értékelés eszközeire vonatkozóan.</p>
--	--	---	--

A tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

Milyen didaktikai megközelítések léteznek?

Milyen elveket lehet megkülönböztetni?

Milyen oktatási módszerek állnak rendelkezésre?

Mi valójában a tanulás?

Hogyan megy végbe a tanulás szakmai kontextusban?

Milyen pedagógiai elveket lehet megkülönböztetni?

Miért kutassa az ember a saját gyakorlati munkáját? Mit jelent a gyakorlat kutatása?

Mi a szupervízió?

Mikor mondhatjuk, hogy valaki megtanult valamit?

A szakmai tanulás irányításának kompetenciája

A tanárképző rendelkezik a szakmai tanulás irányításának kompetenciájával

A tanárképző tudja, hogyan alakítson ki egy biztonságos, de kihívásokkal is szolgáló tanulási légkört úgy, hogy eközben ő maga a modell szerepét tölti be. Fejlett interperszonális készségekkel rendelkezik. Elősegíti saját maga és a (leendő) tanárok közötti, illetve a (leendő) tanárok egymás közötti interakcióját, új médiumok használatával is. Képes összekapcsolni saját cselekvéseit a (leendő) tanárok tanítási cselekvéseivel.

Saját tanításában a tanárképző figyelembe veszi, hogy a (leendő) tanárok heterogén csoportot alkotnak, amelyben egyaránt vannak fiatal felnőttek és felnőtt tanulók (résztidős és másoddiplomás tanárok). Felismeri és azonosítja a (leendő) tanárok aggodalmait, és olyan feltételeket igyekszik teremteni, amelyek elősegítik fejlődésüket. Saját modellszerepére alapozva képes tanulási lehetőségekként kiaknázni a (leendő) tanárok közötti különbségeket.

A tanárképző a (leendő) tanárok munkájának irányításában figyel arra, hogy fejlődjön szakmai identitásuk. Reflexióra ösztönzi a (leendő) tanárokat, és arra, hogy vegyék kezükbe a saját tanulási folyamatuk vezérlését. Eközben segíti őket abban, hogy lefektessék az egész életen át tartó tanulásuk alapjait. E cél érdekében irányítja a (leendő) tanárok reflexióra való képességének és tanulási attitűdjének fejlődését.

A szakmai tanulás irányítása tekintetében kompetens tanárképző cselekvéseinek jellemzői:

Személyközi interakció	A változatosság kezelése	A szakmai identitás fejlődésének irányítása
-------------------------------	---------------------------------	--

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző a saját tanári munkája során a (leendő) tanároknak már meglévő minőségekből indul ki.</p> <p>A tanárképző lehetőséget ad arra, hogy az inputot a (leendő) tanárok szolgáltassák.</p> <p>A tanárképző arra ösztönzi a (leendő) tanárokat, hogy tanuljanak egymástól.</p> <p>A tanárképző megmagyarázza az interperszonális folyamatokat.</p> <p>A tanárképző irányítja is az interperszonális folyamatokat.</p>	<p>A tanárképző a (leendő) tanárok csoportján belüli változatosságot tanulási lehetőségként kezeli.</p> <p>A tanárképző differenciál kor és tapasztalat szerint.</p> <p>A tanárképző illeszkedik a (leendő) tanárok tanulási szükségleteihez.</p> <p>Kulturális, szociális és erkölcsi értelemben a tanárképző viselkedésében alkalmazkodik a (leendő) tanárok egyediségéhez.</p>	<p>A tanárképző értelmezi a (leendő) tanárok tanulásra irányuló kérdéseit.</p> <p>A tanárképző a (leendő) tanárokat felelősnek tartja saját tanulásukért.</p> <p>Új nézőpontok bevezetésével a tanárképző elmélyíti a (leendő) tanárok saját tanulásukra vonatkozó reflexióit.</p> <p>A tanárképző kontrasztba állítja a (leendő) tanárok egyéni fejlődését a tanári szakma követelményeivel.</p> <p>A tanárképző konkrét visszacsatolást ad.</p> <p>A tanárképző huzamos időn át figyelemmel kíséri a (leendő) tanárok fejlődését.</p>
--	---	---

A szakmai tanulás irányításában kompetens tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

- ✓ Hogyan működik a kölcsönös együttműködésen alapuló tanulás?
- ✓ Mi a heterogenitás jelentősége a tanulásra nézve?
- ✓ Hogyan lehet kezelni a kor- és tapasztalatbeli különbségeket?
- ✓ Mi valójában a tanulás?
- ✓ Hogyan megy végbe a tanulás szakmai környezetben?
- ✓ Mikor hatékony a tanítás?
- ✓ Mi a szupervízió?
- ✓ Mikor mondhatjuk, hogy valaki megtanult valamit?

Szervezési és irányítási kompetencia

A tanárképző rendelkezik a (leendő) tanárok oktatásával kapcsolatos szervezési és irányítási kompetenciával.

A tanárképző a megosztott (iskolai és intézményi) oktatás egyik aktív szereplője. Támogatja a (leendő) tanárokat abban, hogy optimálisan megszervezzék saját tanulásuk terét. Összhangot teremt a (leendő) tanárok különböző tanulási környezetei között.

A tanárképző tisztában van a ráeső felelőséggel az iskolai és intézményi tanárképzők és oktatók multidiszciplináris teamjén belül a (leendő) tanárok képzésében és oktatásában. Ebben az összefüggésben figyelme kiterjed minden szereplő tanulására.

A tanárképző törekszik arra, hogy optimálisan megszervezze az iskolai tanárképzők és az intézményi tanárképzők által használt tartalmak összehangolását. Intézményének vezetésével szemben vitapartner.

A tanárképző hozzájárul a hatékony és ösztönző tanulási környezet kialakításához és fejlesztéséhez. A szakmai szituációkban történő tanulásról alkotott nézeteit és elképzeléseit megosztja a szakmai közösség tagjaival.

A szervezési és irányítási kompetenciával rendelkező tanárképző működésének jellemzői:

A megosztott oktatás strukturálása	Multidiszciplináris team tagjaként végzett munka	Hozzájárulás a tanárképzés megszervezéséhez	Hozzájárulás a tanárképzés irányításához
---	---	--	---

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző különböző (elméletileg megalapozott) nézőpontokból megkülönbözteti a megosztott oktatással kapcsolatos fejleményeket.</p> <p>A tanárképző hozzájárul az iskola és az intézmény által a leendő tanárok számára biztosított erős támogató rendszer kialakításához.</p> <p>A tanárképző megszervezi a (leendő) tanárok tanulási környezetét.</p> <p>A tanárképző megfelelő összhangot teremt az iskola és az intézmény között a (leendő) tanárok tanulása tekintetében.</p> <p>A tanárképző támogatja a (leendő) tanárok közötti együttműködést.</p>	<p>A tanárképző együttműködik a különböző hatóságokkal, amelyeknek valamilyen szerepük van a tanárképzésben.</p> <p>A tanárképző nyíltan kommunikál azokkal, akiknek valamilyen szerepük van a (leendő) tanárok tanulási folyamataiban.</p> <p>A tanárképző tanácskozik kollégáival a különböző körülmények között folyó tanárképzésről.</p> <p>A tanárképző kinyilvánítja a megosztott tanárképzéssel kapcsolatos nézeteit.</p>	<p>A tanárképző olyan tevékenységeket szervez, amelyek támogatják az iskola és az intézmény együttműködésében megvalósuló képzést.</p> <p>A tanárképző kiaknázza a szervezetekben rejlő lehetőségeket.</p> <p>A tanárképző maga is azok egyike, akik megfelelő támogató tanulási lehetőségeket biztosítanak.</p> <p>A tanárképző részt vesz az oktatás minőségi gondozásának alakításában.</p>	<p>A tanárképző aktívan részt vesz a (leendő) tanárok oktatásáról folytatott diskurzusban.</p> <p>A tanárképző tanácskozik a menedzsment tagjaival a (leendő) tanárok oktatásáról.</p> <p>A tanárképző kezdeményezi a kooperatív tanulással kapcsolatos oktatáspolitikai kialakítását.</p> <p>A tanárképző csatlakozik a tanárképzés releváns nemzet(köz)i hálózataihoz.</p>
---	--	--	--

A szervezési és irányítási kompetenciával rendelkező tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból

- ✓ Milyen formában és szervezeti keretek között zajlik a tanárképzési intézmény és a partneriskolák közötti együttműködés?
- ✓ Hogyan megy végbe a tanulás szakmai környezetben?
- ✓ Melyek a tanárképző intézményekkel kapcsolatos legújabb oktatáspolitikai fejlemények és tendenciák?
- ✓ Milyen garanciák biztosítják a tanárképzés megfelelő színvonalát és minőségét?
- ✓ Hogyan zajlik a minőséggyógyítás az oktatáson belül?
- ✓ Milyen a tanárképzési programok belső szerkezete, és milyen szerep jut ebben a tanárképzőnek?
- ✓ Hogyan épül fel a tanárképzés irányításának szerkezete?

Fejlesztési kompetencia

A tanárképző rendelkezik fejlesztési kompetenciával

A tanárképző szisztematikusan értékeli saját tevékenységét. Ismeri erősségeit és gyengeségeit, és aktívan keresi a folyamatos tanulási lehetőségeket. Reflektál tapasztalataira és azok egyre mélyebb megértésére törekszik.

A tanárképző elemzően közelít saját munkájához. Kritikusan és különböző elméleti nézőpontokból követi az oktatás új fejleményeit. A tanárképzési tudásbázist és a (gyakorlati) kutatás más eredményeit felhasználva értelmezi és továbbfejleszti saját pedagógiai gyakorlati tevékenységét.

A tanárképző részt vesz a szakértelmének karbantartását és fejlesztését szolgáló tevékenységekben.

A fejlesztés tekintetében kompetens tanárképző cselekvéseinek jellemzői:

Reflexió	Elemzés	A szakértelem karbantartása

A gyakorlatban ez azt jelenti például, hogy...

<p>A tanárképző céltudatosan és strukturáltan törekszik saját tevékenységének jobbítására.</p> <p>A tanárképző különböző adatforrásokat alkalmaz saját tevékenységének értékelése során.</p> <p>A tanárképző adatokat gyűjt az önértékeléséhez.</p> <p>A tanárképző szisztematikusan elemzi saját tevékenységét.</p>	<p>A tanárképző elemzi az oktatásban és a társadalom egészében mutatkozó új fejleményeket.</p> <p>A tanárképző saját tevékenységének tervezésekor felhasználja a legújabb tanárképzési szakirodalmat.</p> <p>A tanárképző felhasználja a tanárképzésre vonatkozó (gyakorlati) kutatások eredményeit, annak érdekében, hogy javítsa oktatómunkáját.</p> <p>A tanárképző szisztematikusan vizsgálja saját tanítási gyakorlatát.</p>	<p>A tanárképző karbantartja tanárképzési tudását.</p> <p>A tanárképző részt vesz hazai és nemzetközi tanárképzési szakmai összejöveteleken és konferenciákon.</p> <p>A tanárképző kommunikál hazai és külföldi kollégáival a tanárképzés minőségéről.</p> <p>A tanárképző céltudatos kutatással és professzionalizációs tevékenységekkel irányítja saját fejlődését.</p>
--	---	---

A fejlesztési kompetenciával rendelkező tanárképző cselekvéseit a vonatkozó (tudományos) forrásokban fellelhető ismeretekre alapozza...

Lehetséges irányított kérdések a tudásbázisból
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Melyek a tanárképzésre vonatkozó kutatás eredményei és termékei? ✓ Melyek a tanárképzésre vonatkozó kutatás specifikumai? ✓ Mire kell képesnek lennie, és mit kell tennie valakinek ahhoz, hogy a saját tevékenységét kutathassa? ✓ Kinek a kutatásai és eredményei ezek? ✓ Miért érdemes valakinek a saját tevékenységét vizsgálnia? Mi ennek a jelentősége? ✓ Mit kell tennie a képzőnek folyamatos szakmai fejlődése érdekében?

Nézőpontok

Az alapelveken és a négy kompetenciaterületen kívül különböző nézőpontok is kapcsolódnak a szakmai sztenderdekhez. A szakmai sztenderdek e nézőpontokkal való kiegészítése azt fejezi ki, hogy – tekintetbe véve a munkahelyi környezetet, a célcsoportot és/vagy a tantárgyi területet – a tanárképző konkrét munkaköre is befolyásolja tevékenységének módját. A nézőpontok kívül esnek a szakmai sztenderdeken. A tanárképzők dolgozhatnak tanárképzési intézményben, vagy a képző intézmény egy partneriskolájában, esetleg mind a két kontextusban. További nézőpontok is elképzelhetők. Az alábbi lista nem teljes.

Intézményi tanárképző

Az intézményi tanárképző (leendő) tanárokat oktat egy akkreditált felsőoktatási tanárképző intézményben. Az intézményi és iskolai tanárképzők együtt képzik a leendő tanárokat.

Iskolai tanárképző

Az iskolai tanárképző (leendő) tanárokat tanít gyakorlóiskolai környezetben. A gyakorlóiskola a megosztott tanárképzésnek megfelelően alakítja személyzeti politikáját. Az iskolai és intézményi tanárképzők közösen képzik a (leendő) tanárokat.

További nézőpontok:

Kutató

A kutató tanárképző kutatómunkát végez és irányít a tanárképzés területén. Ebből a célból támogatja például a (leendő) tanárok gyakorlati kutatómunkáját és/vagy hozzájárul a tanárképzés kutatással összefüggő tantervfejlesztéséhez. Tanárképzési kutatói és kutatásvezetői tevékenysége együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tantervfejlesztő

A tantervfejlesztő tanárképző terveket készít és tanácsadást nyújt oktatási innovációkkal kapcsolatban. Ebből a célból például (digitális) tanulási környezetek létrehozására irányuló projekteket valósít meg és/vagy hozzájárul annak tisztázásához, hogy miként tekintenek szervezetének munkatársai az oktatásra. A tanárképzés innovatív pedagógiai eljárásainak fejlesztőjeként és tanácsadóként végzett tevékenysége együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tantárgypedagógus tanárképző

A tantárgypedagógus tanárképző a (leendő) tanárok tantárgy-specifikus gondolkodásának és cselekvéseinek támogatására irányuló oktatómunkát végez. Ebből a célból például figyelmet fordít a tanulók problématudatosságára, illetve céltudatosan dolgozik saját tartalmi tudásának és specifikus kompetenciáinak karbantartásán és bővítésén. A (leendő) tanárok tantárgy-specifikus gondolkodásának és cselekvéseinek támogatására irányuló tanítástervezői tevékenységei együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Tanártovábbképző

A tanárképző, illetve tanártovábbképző szakmai fejlesztő programokat tervez az (osztálytermi) gyakorlati munkából érkezők számára. Ebből a célból például összehangolja programkínálatát a továbbképzési igényekkel és/vagy továbbképzői hálózatot tart fenn az egész életen át tartó tanulásban és továbbképzésben érdekeltek részvételével. Tanártovábbképzői és programfejlesztői tevékenységei határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.

Értékelő

A tanárképző mint értékelő értékeli a (leendő) tanárok szakmai kompetenciáit. Ebből a célból például értékeli a (digitális) tanulási környezetben készült anyagokat és/vagy megfigyeli és értékeli a (leendő) tanárok gyakorlati munkáját. A tanárképzőnek a szakmai kompetenciák értékelésével kapcsolatos tevékenységei együttesen határozzák meg, hogy miként tekint a szakmai sztenderdekre.