

A „HOSSZÚ” TANÍTÁSI GYAKORLAT HAZAI TAPASZTALATAI¹

ENYEDI ÁGNES* – RÉVÉSZ JUDIT**

* az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
tanársegédje
enyedi@ludens.elte.hu

** az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának
tanársegédje
balogrevesz@t-online.hu

A cikk összefoglalja az 1990-ben alakult Angol Tanárképző Központ (CETT) egyéves, majd féléves tanítási gyakorlatának eredményeit, annak érdekében, hogy a most alakuló tanári mesterképzések tanítási gyakorlatának kialakításához praktikus segítséget nyújtson. Az írás fejezetei kitérnek a CETT tanítási gyakorlatában újszerű elemekre, mint az időkeret, illetve a párban való tanítás (1–3 fejezet), a külső iskolai mentorok kiválasztására, képzésére és a rendszeren belül kapott feladataikra (4. fejezet), a képzőintézmény és az iskolák kapcsolatára (5. fejezet) illetve a tanítási gyakorlatot kísérő szeminárium lényegére, valamint a jelöltek értékelésének alapelveire (6–7 fejezet).

Bevezetés

A mesterfokú tanárképző programok akkreditálásával szükségessé vált a tanárjelöltek hagyományos tanítási gyakorlatának megújítása. Az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI bizottságot hozott létre azzal a céllal, hogy javaslatokat tegyen a féléves tanítási gyakorlattal kapcsolatban, a bizottság tagjai pedig javaslataikat részletes munkaanyagban foglalták össze. Az alábbi cikkben ennek a dokumentumnak egyes felvetéseire reflektálunk az ELTE Angol Tanárképző Központ (továbbiakban CETT) 15 éves tapasztalatai alapján.

A magyarországi tanárképzés történetében nem ismeretlen a gyakorlati félév. A CETT 15 éves fennállása alatt mindvégig legalább féléves tanítási gyakorlattal működött. Hozzáférhetők a kutatások, PhD dolgozatok és publikációk, amelyek beszámolnak a képzés tapasztalatairól (Barócsiné, 2008; Medgyes és Malderez, 1996 stb.), emellett az ELTE hároméves nyelvtanárképzését képviselő kollégánk munkája a Nemzeti Bologna Bizottság Tanárképzési Albizottságában is biztosít egyfajta folytonosságot. A mesterképzés beindulásával fontos lenne a tapasztalatok hasznosítása.

¹ Megjegyzések a „Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről” című dokumentumhoz.

A CETT 1990-ben alakult *Medgyes Péter* vezetésével. Országszerte több helyen indultak hasonló programok, és a modell a régióban nemzetközi példaként is szolgált. A hároméves, egyszakos képzés célja az volt, hogy a rendszerváltás után az állami oktatási rendszerbe viszonylag hamar nyelvtanárok kerüljenek, és megtörjék az orosz nyelv hegemóniáját egyéb élő idegen nyelvek, elsősorban a német és az angol javára.

Az ELTE-n folyó angol és német nyelvtanárképzés sajátossága volt a képzésbe beépített, kezdetben egy egész tanévet felölelő (2000/2001-től féléves) nem gyakorlóiskolában végzett tanítási gyakorlat. Az alábbiakban a CETT csaknem 20 évre visszatekintő tapasztalatai alapján fűzünk megjegyzéseket a „Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről” című munkaanyaghoz abban a reményben, hogy ezzel segítséget nyújtunk az új típusú tanítási gyakorlatok kialakításához.

„Hosszú” tanítási gyakorlat a CETT-en

A CETT keretén belül a tanítási gyakorlat a harmadik év őszén kezdődött, azt követően, hogy másodévből a hallgatók már jártak óramegfigyelésre iskolákba, és egyes csoportok lehetőséget kaptak közös mikrotanításra is. Így már a gyakorlat előtt birtokába kerültek néhány alapvető óramegfigyelési szempontnak és technikának, amelyek segítségével saját óráikat tudatosabban tudták figyelni, és könnyebben tudtak reflektálni a munkájukra. A tanítási gyakorlatra bocsátás feltétele volt a nyelvi szűrővizsga, a pedagógiai és pszichológiai szigorlat. Ezen kívül megelőzte egy intenzív, gyakorlatorientált, heti 4 órás, két féléves módszertani képzés, amely komplex vizsgával zárult.

Az iskolákban a CETT által képzett mentor várta a diákokat, a képzőintézményen belül pedig egy tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumon vettek részt heti rendszerességgel (4-5 tanítópár volt egy csoportban). A szeminárium vezetője félévenként két-három alkalommal látogatta a tanítópárok óráit, és élő kapcsolatban volt a gyakorlat során a rábízott párok mentoraival.

A tanítási gyakorlat szervezése már a tavaszi vizsgaidőszakban megkezdődött. Az előfeltételek teljesítése után kialakultak a tanítópárok, elkészült az iskolai beosztás és az iskolák mentoraival felvettük a kapcsolatot. A hallgatóknak augusztus 20-ig kellett jelentkezniük a mentornál. Sokan már a nyár folyamán ismerkedtek az iskolákban használt tankönyvekkel, és elkezdtek dolgozni a féléves ütemterven.

A tanítási gyakorlat szakmai súlyához az is hozzájárult, hogy kivétel nélkül valamennyi hallgatónk osztálytermi kutatás alapján írta a szakdolgozatát, tehát nemcsak tanított, hanem tanítási tapasztalatai egy kutatási projekt alapját is képezték.

A fenti általános ismertetés után a CETT tanítási gyakorlatának néhány olyan vonására térünk ki, ami különleges volt a programban, mint az időkeret, a párban való tanítás és a mentorok sajátos pozíciója.

A tanítási gyakorlat időkeretei

A javaslat több helyen is foglalkozik a gyakorlat időkereteinek problémájával, például a következőkben: „*Javasoljuk, hogy – a 30 kredit megszerzésére irányuló szakmai gyakorlat során – a hallgató megszakítás nélkül, legalább 4 hónapon át, hetenként legalább 4 teljes tanítási napot töltsön a partneriskola/k/ban, és hogy a gyakorlat során fokozatosan növekvő önállóság jellemezze a hallgatói munkát.* Ezen belül javasoljuk – szakterületenként számolva – hetenként átlagban legalább 4 olyan óra teljesítését, amit a jelölt önállóan vezetett pedagógiai helyzetben tölt el.” (Bácsi et al., 2009, 9. o.). A következő elképzelés is ide tartozik: „Több helyszínen végzett gyakorlat esetén, az egyes helyszíneken végzett gyakorlat tömbösítését javasoljuk a lebonyolítás kivihetősége érdekében.” (Bácsi et al., 2009, 13. o.)

A gyakorlat hosszának tervezésekor érdemes lenne figyelembe venni annak a számunkra mindvégig jól működő rendszernek a tapasztalatait, amelyben a hallgatóink az augusztus végi tantestületi értekezlettől a januári osztályozó konferenciáig dolgoztak folyamatosan a rájuk bízott tanulócsoporttal. Soha nem adódott problémánk abból, hogy a gyakorlat egy része az egyetemi szorgalmi időszakon kívülre esett, más felsőoktatási intézményekben szintén elfogadott és bevett szokás, hogy a szakmai gyakorlat pl. egész nyáron át zajlik. Hallgatóink tudták, hogy a közoktatás időkeretei mások, és kézzelfogható hasznát érezték annak, hogy egy egész időegységet látnak át a gyakorlat során és nem ideiglenes „vendégszereplőnek” érezték magukat az iskolákban.

A tanítási gyakorlat legnagyobb erénye a mi tapasztalatunk szerint az volt, hogy a jelöltek párosával heti 3–5 órában, a csoport óraszámától függően teljes felelősséggel átvették egy tanulócsoport munkájának tervezését, levezetését és értékelését. Nem találtunk lényeges eltérést abban, hogy a javasolt heti óraszámom belül hány kontaktórája volt a jelölteknek a csoporttal, fontosabb volt, hogy a csoportot teljesen „magukénak” érezték. A hallgatóknak az órai munkán kívül még számos teendőjük volt, ami az általuk tanított csoport iskolai életével függött össze (lásd 1. függelék), ezért kapcsolatuk nagyon szorossá vált. Véleményünk szerint az így kialakuló felelősség és a reflektivitás, valamint a tanulócsoport megismerése nem helyettesíthető azzal, ha az óraszám kedvéért párhuzamos osztályokban is „letanít” pár órát a jelölt. A NYEK-es (nyelvi előkészítő évfolyam) csoportok esetében fordult csak elő, hogy a jelölt más kollégákkal osztotta meg a heti 15 angolórát, de ezeket az órákat az iskolán belül amúgy is megosztották, és itt a kollégákkal való együttműködés jelentette a szakmai tanulás lehetőségét.

Párban tanítás

A tanítópárok kihelyezése az iskolákba a legnagyobb körültekintéssel a tanszéken történt, ahol figyelembe vettük a párok lakóhelyét és preferenciáit, úgymint a tanított csoport életkora (6–10, 11–14, 15–18), iskolatípus (egyházi vagy önkormányzati iskola, speciális iskolák, például Vakok Intézete) stb. (lásd 2. függelék).

A hallgatók minden esetben választhatták egymást – ezen csak az változtatott, ha szükséges krediteket az egyik fél nem tudta megszerezni. A választáshoz segítséget kaptak, amennyiben szempontokat adtunk ahhoz, hogy a személyes kapcsolat mellett milyen szakmai kritériumok alapján keressenek párt. Az erre vonatkozó minitréninget a módszertan tanár facilitálta.

Ugyan a párban tanítást eredetileg logisztikai problémák kényszerítették ki (nem volt elég mentor és iskola), az évek során ennek a rendszernek sok praktikus előnyét tapasztaltuk. Az óralátogatások megkönnyítése csak egyike volt ezeknek az előnyöknek. További előnyei, hogy a tanárjelölt megfigyelőként is jelen lehetett az általa tanított csoportban, és az óramegbeszélésen nemcsak a mentortól, hanem a partnerétől is kapott visszajelzést.

A kísérő szeminárium oktatója és a mentor mellett egy harmadik irányból is kaptak a tanításhoz segítséget, olyan valakitől, aki azonos helyzetben volt velük. És bár a tanítópárok együttműködése nem volt mindig maradéktalanul felhőtlen, az együttes munka során megtanulhattak olyan szakmai készségeket, mint a kooperáció, (Barócsiné, 2008), a kompromisszumok keresése és az egymásért való felelősség.

A párban tanításnak különböző formái léteztek. Általában a gyakorlat elején minden órát együtt terveztek és együtt tartottak a hallgatók. Ez azt jelentette, hogy mindketten jelen voltak az órán, ha csoportmunka volt, ketten jártak körbe, az óra egyes lépéseit felváltva irányították, miközben a másik asszisztensi feladatokat kapott, például táblára írás, anyagok előkészítése, kiosztása. Páratlan létszámú csoport esetén az egyik tanárjelölt gyakran dolgozott az egyik tanulóval pármunka esetén, és ezt a tanulót pedagógiai szempontok alapján választották ki, a párban tanítás tehát a differenciálás egyik eszköze volt (Barócsiné, 2008).

A partner az óramegbeszéléseknél és a jelölt munkájának értékelésénél is fontos szerepet játszott. A rendszeres visszajelzés nagyban hozzájárult ahhoz, hogy a hallgatókban kialakuljon a fejlesztő értékelés készsége, amit a diákokkal kapcsolatban számon kértünk tőlük.

A gyakorlat második harmadában sok tanítópár kettévált. Továbbra is együtt készültek és együtt beszéltek meg az órákat, de az egyes órákat csak az egyikük vezette. Természetesen a másik ilyenkor megfigyelőként szintén jelen volt, hiszen a tanítási gyakorlat alapelve az volt, hogy mindkét hallgatónak minden egyes órán jelen kellett lennie. Így lehetett biztosítani a tanítás folyamatosságát, illetve azt, hogy a hallgatók szakdolgozatához elegendő mennyiségű adat álljon rendelkezésre.

A megfigyelőként jelenlévő hallgató saját és partnere kutatása számára egyaránt gyűjthetett megfigyelési adatokat.

Bár volt néhány olyan tanítópár, akik mindvégig párban tanítottak, legtöbbjük szükségét érezte annak, hogy tapasztalatot szerezzen a teljesen önálló óravezetésben, illetve, hogy teret kapjon ahhoz, hogy saját tanítási stílusát jobban megjelenítse az órákon. Ilyenkor a jelöltek vagy heti rendszerességgel vagy a tankönyv leckéi által kívánt ütemben váltották egymást. A megfigyelő helyzetben lévő jelölt ilyenkor is kaphatott aktív feladatot az órán, például csoportmunka felügyelete, párbeszéd bemutatása a partnerrel stb. Ezek a döntések a párok és a mentor hatáskörébe tartoztak.

A párban tanítás lehetséges előnyei a szociális konstruktivista paradigmán belül is kirajzolódnak. *Lave* és *Wenger* (1991) például megállapítja, hogy a gyakorlatközösségen belüli tanulás nem feltétlenül és semmi esetre sem kizárólagosan a mestertől és a mester által történik. A gyakorlatközösség egyéb résztvevői, köztük az azonos státuszúak interakciói legalább olyan fontosak, mint a mesterrel folytatott interakciók. Sok tanulási helyzetben nincs is interakció a mester és a legitím periférikus résztvevők között. A kulcs a gyakorlathoz való hozzáférés és lehetőség az identitás körüli alkura.

A párban tanítás tapasztalatai az Amerikai Egyesült Államokban készült kutatás szerint egyértelműen pozitívak (*Bullough et al.*, 2002). A vizsgálat során azt találták, hogy a párban tanító jelöltek elégedettebbek voltak a kapott szakmai támogatással, bátrabban kísérleteztek, az általuk tanított osztályokban a tanulók elégedettebbek voltak, és a mentoruk bizalma a munkájuk iránt is nagyobb volt.

A mentorok kiválasztása és képzése, a mentorok feladatai

A CETT évente kb. 100 új hallgatót iskolázott be. Mivel az eredeti programban egy teljes tanévet felölelő tanítási gyakorlat szerepelt és a kezdetektől nyilvánvaló volt, hogy a gyakorlóiskolák nem tudják majd fogadni a jelöltjeinket, ezért külső iskolai mentorokat kerestünk, akiket saját mentorképzésünkben készítettünk fel mentori feladatokra. A szükség diktálta azt is, hogy a hallgatókat harmadévben párosával küldtük ki az iskolákba. Később ennek a lehetséges szakmai fejlődési előnyei is kirajzolódtak.

A Javaslatban a mentorok kiválasztásánál nem szerepel az óralátogatás a képzőintézmény részéről, pedig ez sok helyen hagyomány. A CETT-es mentorképzés megkezdését eleinte minden esetben óralátogatás előzte meg. A kiválasztás folyamata azóta többféle változáson ment át. Amikor a mentorképzés a szakvizsgára előkészítő képzés egyik moduljaként működött, volt néhány tanfolyam, amikor felvételi és óralátogatás nélkül, a szakvizsgás beiratkozás automatikus folyamánként kerültek be tanárok a képzésbe. Ezzel kapcsolatban rosszak a tapasztalataink. Maga a képzés kevésbé alkalmas a szűrésre, az előzetes szűrés sokkal eredménye-

sebbnek bizonyult. Bár a mentorképzésbe fel nem vett tanárok között voltak olyan tapasztalt nyelvtanárok, akiknek az órai munkája kiemelkedő volt, úgy gondoltuk, hogy mentorként más típusú feladatnak kell megfelelniük. Ebbe leginkább az óralátogatás előtti és utáni beszélgetés engedett betekintést. Jelenleg is folynak mentorképző kurzusok (pl. a szakvizsgás program keretében). Itt a felvételi követelmények legalább öt éves szakmai tapasztalatot, angol nyelvű motivációs levelet, szakmai önéletrajzot, egy saját óra videofelvételét és szóbeli elbeszélgetést írnak elő.

A mentorképzés eleinte tartalmazott módszertani képzést is, később az angolszász módszertani kultúra szélesebb elterjedésével, ez az elem szükségtelenné vált. Maga a mentorképzés jelenlegi formájában 120 órás, és egy rendkívül gyakorlatias trénerképző elemet is tartalmaz. Ennek keretében a résztvevők párosával tanárképzési feladatokat oldanak meg. Vagy módszertan órákat tanítanak tanárjelölteknek, vagy egymásnak nyújtanak módszertani továbbképzést egy-egy csoporttársuk mentori segítségével. A tanfolyamra rendszeresen jelentkezők gyakorlóiskolai vezetőtanárok és nyelviskolában dolgozó kollégák is. A mentorképzés egyik legfontosabb funkciója a különböző pedagógiai meggyőződések felszínre hozása, közös nyelv és értékelési kultúra kialakítása. A képzés alaposágának megfelelően a mentoroknak fontos szerepet és szakmai önállóságot biztosítottunk a rendszerben a gyakorlatvezetés és a jelöltek értékelése terén is.

A Javaslat 9. oldalán a következőket olvassuk: „a hallgató szükségleteinek megfelelő gyakorlatvezető mentori megbeszélés (minimum 5 alkalommal)”. (Bácsi *et al.*, 2009, 9. o.) A CETT-es hallgatók gyakorlata során minden egyes órát óramegbeszélés követett, ha a mentor órarendje ezt nem engedte meg, átadta a tanárjelölteknek az órai jegyzeteit, e-mailben tartottak kapcsolatot, illetve egy héten 1-2 alkalommal több órára vonatkozó visszatekintést és előre tervezést tartottak. A mentor minden egyes órán részt vett, ritka volt a kivétel. Ha mind a hárman azt gondolták, hogy pedagógiailag indokolt a mentor távolmaradása, azaz a jelöltek szakmai fejlődését ez szolgálta leginkább, akkor tanítottak a jelöltek önállóan. A párjuknak akkor is ott kellett lennie. Az ilyen alkalmakra, a szakirodalomból ismert, ún. „absent observation” vonatkozott, amikor is a jelöltek az óra után minden esetben beszámoltak az óráról a mentornak, és együtt elemezték a történeteket. Az óramegbeszélések főbb pontjait a tanítási gyakorlathoz tartozó portfólióban rögzítették.

A jelöltek önállósága elsősorban nem abban nyilvánult meg, hogy nem volt jelen a mentor az órán, hanem abban, hogy a mentor szerepe fokozatosan csökkent az óratervezésben. A jelöltek egyre aktívabb kezdeményező szerepet kaptak az óramegbeszéléseken, ahol a mentor a vége felé már csak facilitálta a jelöltek reflexióit.

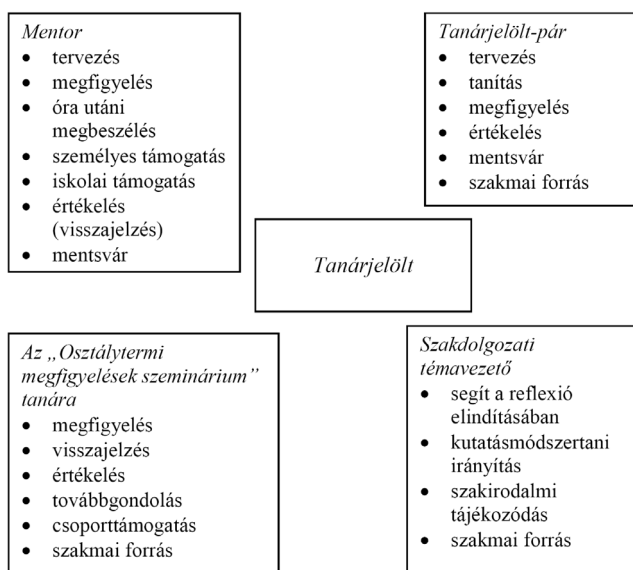
A mentor szakmai szabadságát több területen is biztosítani kívántuk, ezért volt használatban a „Co-Trainer elnevezés”, az egyetemi trénerekkel egyenrangú partnerekként működünk együtt. A mentorok döntésére volt bízva a tanév kezdete előtti ismerkedés során, hogy melyik osztályukat adják át, hogy mennyi szakmai támogatást nyújtanak a gyakorlótanítás egyes szakaszaiban. A jelölteknek nagyon

különböző korábbi tapasztalatai lehetnek a tanítás terén, és ezt számításba kellett venni. Volt olyan mentorunk, aki a szeptember első óráin maga tanította az osztályt és a jelöltek csak hospitáltak. Ilyen esetekben sokszor fokozatosan adták át nekik az osztályt, és néhány órán keresztül teamben tanítottak. Ennek ellentétéként volt olyan mentorunk, aki az első 5-6 órára kellő előkészítés után, azaz közös tervezés után, be sem ment, hogy a tanárjelölt ki tudja alakítani a maga sajátos viszonyát a tanulókkal. Az óramegbeszélés ilyenkor sem maradt el. A két véglet között sok választási lehetőség adódott még, és minden esetben a mentoron és a tanárjelölt igényein múlt, hogy melyiket választották. A mentorok sajátos helyzete abban is megnyilvánult, hogy milyen szerepet kaptak a jelöltek értékelésében.

A következőkben a tanítási gyakorlat résztvevői között lévő kapcsolatra térünk ki, illetve azokra az együttműködési formákra, amelyek hasznosnak bizonyultak a CETT gyakorlatában intézmények és szakemberek szintjén egyaránt.

A CETT és az iskolák kapcsolata

„Gyakorlati félév bevezetése minden eddiginél erőteljesebb és érdemibb együttműködést igényel az érdekelt felek részéről.” (Bácsi *et al.*, 2009, 2. o.) – írja a Javaslát. Az alábbiakban közreadjuk azokat az együttműködési formákat, amiket a CETT 15 éves fennállása alatt hasznosnak találtunk. A CETT tanárjelöltek támogatási rendszerét az alábbiakban foglalhatjuk össze (Rádai, 2001).



1. ábra: A CETT tanárjelöltek támogatási rendszere

A továbbiakban kitérünk olyan kapcsolati formákra, amelyek a mesterképzés megvalósítása során is megfontolandók lehetnek.

Óralátogatások

A harmadévesek tanítási gyakorlatát a második év folyamán megelőzte az *Osztálytermi megfigyelések* szeminárium, amelynek célja az volt, hogy előkészítse mind a tanítási gyakorlatot, mind pedig az osztálytermi kutatáson alapuló szakdolgozat megírását. Mentoraink a szerződésükben vállalták, hogy fogadják a hallgatói csoportokat, hogy óramegfigyelésen vehessenek részt. A szemináriumon átlagosan minden második alkalommal mentek a csoportok iskolákba, és a következő héten a megfigyeléseiket beszélték meg az egyetemen.

A tanítási gyakorlatot kísérő esetmegbeszélő szeminárium

A tanítási gyakorlatot kísérő esetmegbeszélő szeminárium akkoriban egyedülálló intézmény volt. A szeminárium résztvevői hetente egyszer találkoztak. Egy szemináriumba 4–6 tanítópár tartozott, a szeminárium vezetője pedig az a tanár volt, aki egyszerismind a jelöltek óráit látogatta és kapcsolatot tartott a mentorral.

Iskolai feladatok

Az iskolában a jelöltek a szakos tanítás mellett (a kísérőszeminárium keretein belül?) hét olyan feladatot kaptak (*lásd 1. függelék*), amelyek segítették az iskola és a tanulócsoporthoz jobb megismerését, a hatékony szakmai szocializációt. A feladatokat úgy időzítettük, hogy a lehető legjobban kiegészítsék a tanítási gyakorlatot, hozzájáruljanak a jelöltek szakmai fejlődéséhez. A tanulócsoporthoz profiljának leírása, a tanulók egy iskolai napjának végigkövetése és dokumentálása, a szöveges értékelés a csoport és minden egyes tanuló munkájáról, hospitálás a mentor más csoportokban tanított óráin, szakmai értekezleteken, szülői találkozók, fogadóórán való részvétel stb. Ezeket a feladatokat a gyakorlatot kísérő szemináriumon beszélték meg, illetve az ezek alapján készült beszámolók és reflexiók a benyújtandó portfólió részét képezték.

Az egyetemi oktató óralátogatásai

A kísérő szemináriumot vezető oktató a csoportban lévő 4–6 hallgatópárt heti rendszerességgel felváltva látogatta, ezért az óralátogatással töltött idő, heti 2 óraként beleszámított az óraterhelésébe. A látogatások funkciója részben az volt, hogy az oktató új szemszögből tudjon részt venni az óra utáni megbeszéléseken, visszajelzést adjon, és jobban belelásson azokba a helyzetekbe, amelyekről a hallgatók beszélnek a szemináriumokon. Úgy tapasztaltuk, hogy a szemináriumok az ilyenfajta, első kézből való tapasztalatok nélkül nem sokban tudnának hozzájárulni a hallga-

tók szakmai fejlődéséhez. Csak így valósítható meg, hogy a szeminárium vezetője egyszerre kívülálló – amennyiben nem értékeli, és a jelölt tanítási helyzetében nincsenek saját érdekei –, de egyben bennfentes is, mert ismeri a kontextust, így a szemináriumokon rendelkezésre álló szűkös idő során a kommunikáció nem akad el hosszas leíró magyarázatoknál.

Mentortalálkozók

A tanszéken félévente mentortalálkozókat szerveztünk, ahol a mentorok személyes kapcsolatokat alakíthattak ki egymással és a tanszék oktatóival, és így működő szakmai hálózatot alkottak. A találkozókon részben olyan problémákat beszéltünk meg, amelyek több helyen felmerültek a félév során (például, hogy milyen módszertani területekre kellene több időt szánni az előzetes képzés során) vagy közösen alakítottunk ki olyan alapelveket és dokumentumokat, mint például a mentorok és a hallgatók értékelésének szempontjai (*lásd 3. és 4. függelék*). A CETT igyekezett beépíteni a képzésbe azokat a visszajelzéseket és tapasztalatokat, amelyeket a gyakorlótanítás során összegyűjtött.

Értékelés

A mentorok az egyetemnek hivatalosan beadott minősítés mellett írásbeli értékelést adtak a hallgatókról, amit sok hallgatónk ösztöndíjpályázathoz vagy álláskeresésnél fel tudott használni. Az értékelés tükrözte a közösen kialakított szempontrendszer egyes pontjait, azaz megjelentek benne azok az értékek, amelyeket a CETT fontosnak tartott az onnan kikerülő pályakezdő tanárnál (*lásd 3. függelék*). A hallgatók a mentor munkájáról a tanítási gyakorlat befejeztével visszajelzést adtak, amit a tanszéken is gyűjtöttünk, és a mentorok kézhez kaptak. Ez a visszajelzés nem befolyásolta az érdemjegyüket, mivel a félév lezárása után készült. Ezek alapján bíztunk meg újra mentorokat, illetve ha több ízben kedvezőtlen visszajelzést kapott egy mentor, akkor lehetőség szerint nem őt választottuk a következő évek során. A visszajelzés név nélküli volt, de sok hallgató a nevét adta a véleményéhez.

Mentorkonferenciák

A tanítási gyakorlattól függetlenül szerveztünk több egy, illetve két napos mentorkonferenciát, amelyeknek célja a mentorok szakmai tapasztalatainak összegyűjtése és megosztása volt a mentorok szakmai fejlődése érdekében. A konferenciát a British Council támogatásával szerveztük, és elérhetővé tettük a régió más országai-ban működő mentorok számára is. 1997-ben és 1998-ban volt az első két ilyen alkalom, az utolsó 2008 tavaszán.

Hallgatóink a közoktatási rendszerben

A tanítási gyakorlat jellege miatt több hallgatónk kezdte meg szakmai pályáját abban az iskolában, ahol tanítási gyakorlatát végezte. Az ott töltött hónapok során mind az iskola, mind a hallgató megismerte a másik felet és bizalommal lépett munkakapcsolatba, de más iskolák is megkerestek minket, amikor nyelvtanárra volt szükségük. A CETT-es képzés egyfajta szakmai garanciát jelentett a munkaadók számára, hogy jól felkészült és elegendő gyakorlattal rendelkező tanárt alkalmazhatnak.

Oktatóink a közoktatási rendszerben

A képzőintézmény és az iskolák kapcsolatánál kell megemlítenünk azt is, hogy a CETT munkatársai közül többen, sok esetben maguk a tanszékvezetők is, párhuzamosan a közoktatásban is dolgoztak. Volt egy olyan kollégánk, aki ezt a kettős elkötelezettséget egy pillanatra sem adta fel. Sajnos a felsőoktatás sajátos kultúrájában ennek a szakmailag rendkívül hasznos elkötelezettségnek semmiféle értéke nem volt, sem az előmenetelben, sem az alkalmazási döntésekben nem jelentett előnyt. A szakmai teljesítményeket összegyűjtő egyetemi kérdőíveken nem is szerepelt ilyen kérdés. Ezt mindenképpen meg kellene változtatni, ezért határozottan támogatjuk a javaslat alábbi gondolatait:

„Javasoljuk, hogy a hallgató személyes fejlődésének tervezését és figyelemmel kísérését biztosító gyakorlatvezetői munkája legyen része a munkaköri leírásának, a felsőoktatási törvény szerinti tanításra fordított időnek [Ftv. 83. § (2) bekezdés].” (Bácsi et al., 2009, 17. o.)

„A felsőoktatási tanárképző szakember, a gyakorlatvezető oktató nem feltétlenül és nem kizárólag a tanárképzés oktatóinak (tanársegéd, docens, stb.) a sorából kerülhet ki. A közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvénynek a felsőoktatásban alkalmazottakra vonatkozó – 53/2006. (VI. 14.) Korm. – rendelete” (Bácsi et al., 2009, 18. o.)

„Javasoljuk, hogy a Magyar Felsőoktatási Akkreditációs Bizottság a tanári (és egyéb pedagógusi) szakindítás elbírálási szempontjait módosítsa a tudományos fokozatot szerzett oktatók arányszámait illetően, és a gyakorlati képzés minőségi megvalósítását elsősorban a közoktatásban gyakorlatot szerzett tanárok alkalmazásával tekintse biztosítottnak” (Bácsi et al., 2009, 18. o.).

A tanítási gyakorlatot kísérő szeminárium

Mint már korábban említettük, a szemináriumon 4–6 tanítópár találkozott a szemináriumvezetővel, aki egyszersmind a jelöltek óráit is legalább 3 alkalommal meglátogatta.

A szeminárium olyan „tanári szobát” modellált, ahol a tanárok különböző iskolákban tanítanak, de azonos kérdésekkel és problémákkal találkoznak, amelyeket itt közösen megbeszélnek. A szeminárium részben azon feladatok köré szerveződött, amelyeket a hallgatóknak a tanítás mellett el kellett végezniük az iskolákban, részben pedig az aktuálisan felmerült kérdések kibontásával és megbeszélésével telt. A cél az volt, hogy a program keretében kialakuljon egy olyan diskurzusközösség, amelyben a résztvevők közös szakmai nyelvet alakítanak ki, amelynek segítségével a tanításban felmerült kérdések, problémák, kihívások és reflexiók artikulálhatók.

A Javaslattal szerint a lehetséges szereplők a következők:

- gyakorlóiskolai vezetőtanár,
- gyakorlatvezető oktató,
- két vagy három támogató szemináriumvezető,
- egy, de inkább kettő közoktatásban dolgozó mentor,
- plusz a pedagógiai szolgáltatók is száznak maguknak valamiféle szerepet.

Ez a rendszer átláthatatlan, főlegesen bonyolult. A mentori munka olyan finoman kialakított állandó és személyes kapcsolatra épül, ami lehetetlen ennyi szereplővel. A képzőintézmény és az iskolai mentor kapcsolata kulcskérdés. Félő, hogy az összes többi szereplő csak külső értékelőként, pontszerűen jelenhet meg a folyamatban, miáltal szummatív értékelést tud adni, de fejlesztésre kevésbé alkalmas.

Véleményünk szerint a javaslatban említett három támogató szeminárium túl sok, sok a bába, és félő, hogy ezek közül egyik résztvevővel sem alakul ki a tanárjelöltnek olyan szoros és őszinte kapcsolata, ami előreviszi a szakmai fejlődését. Arról nem is beszélve, hogy a három szemináriumvezető folyamatos kapcsolata nem látszik biztosítottnak, így a hatásuk nem feltétlenül adódik össze. Ha mind a három szemináriumvezető a hallgató egy-egy óráját látja, az kevésbé értékes véleményünk szerint, mint ha egyvalakinek folyamatos kapcsolata van a jelölt iskolai munkájával. A pedagógiai és pszichológiai szakemberek részvétele különálló szemináriumok keretében nem feltétlenül indokolt, hiszen nem elsősorban terápiáról vagy önismereti munkáról van szó, hanem bevezetésről egy szakmai diskurzusba, ami általában szaktárgyhoz kötött. A tanítási gyakorlat célja, hogy a tanárjelölt integrálja a tanulmányai során a különböző szakokon és karokon tanult ismereteket, és éppen ezért nem lenne szerencsés, ha a tanítási gyakorlatot kísérő szemináriumok újólag szétválasztanák a szaktárgyi, pedagógiai és pszichológiai szempontokat. Ha azonban kivitelezhető lenne, hogy ugyanazt a kísérő szemináriumot több oktató team-munkában vezesse, ez feltétlenül gazdagítaná a tanárjelöltek és a résztvevő oktatók szakmai tapasztalatait egyaránt.

Bizonyos képzőintézmények blokksemináriumként képzelik el ezeket a kísérő szemináriumokat. Ezzel a gondolattal nem tudunk egyetérteni, elsősorban azért, mert a gyakorlati félév szakmai fejlődést és tanári kompetenciák kialakítását tűzi ki

célul. Az ilyen jellegű képzést nem lehet sűríteni, a folyamatnak megvan a maga természetes ritmusa. A szeminárium feladata éppen az, hogy ezt kísérje figyelemmel és tudatosítsa a tanárjelöltekben.

Problémásnak találjuk a következő elképzelést is: „... a két szakképzettségnek megfelelő tantárgyakat párhuzamosan, ugyanazon partneriskolában, jó esetben ugyanazon gyakorlatvezető mentor vezetésével lehet gyakorolni.” (Bácsi *et al.*, 2009, 12. o.) Az „egy mentor – egy kétszakos hallgató” felállás véleményünk szerint illuzórikus és kivitelezhetetlen feladatot jelentene a gyakorlat szervezői számára. A kétszakos hallgatóknak eddig is két mentoruk volt, szakonként egy, legegyszerűbb lenne ezzel számolni. A hallgatók szakpárosításának ezernyi lehetősége és a mentorok szakpárjainak egybeesése csak szerencsés véletlen lehet, erre számítani nem érdemes.

A jelölt értékelése

A párban tanítás intézménye lehetővé tette, hogy minden hallgatót legalább három alkalommal lássunk tanítani, először párban, majd egyénileg. A vizsgatanítás intézményét a program nem ismerte, mert az véleményünk szerint ellene mond az általunk képviselt szociális konstruktivista, folyamat alapú tanárképzési modellnek. Pontszerű, izolált jellege folytán, sokkal inkább a bürokratikus ellenőrzés semmint a szakmai fejlesztés eszköze. Az óramegbeszéléseken kapott visszajelzéseken túl két formális értékelési alkalom volt beépítve a programba, a gyakorlat felénél és a végén. (Szempontokat lásd *4. függelék.*)

A mentor volt felelős a jelölt értékeléséért, aminek a mentorokkal közösen kidolgozott forgatókönyve és szempontrendszer volt. A kritériumok teljesen transzparenssek voltak a jelöltek számára, és az alapvető cél az volt, hogy saját maguk folyamatos értékelését kell elsajátítaniuk. De a formális értékelésnél is a forgatókönyv szerint a jelölt önértékelése, a társértékelés és a mentor értékelése követték egymást ebben a sorrendben. Az egyetemi oktató látogatásai során az ő véleménye ezen felüli „plusz” visszajelzésnek számított, de nem volt nagyobb súlya, mint bármelyik másik résztvevő véleményének. A végső értékelés kialakításánál a mentor és az egyetemi oktató közösen döntöttek, de általában könnyen jutottak konszenzusra, mert az egyetemi oktató a rábízott 4–6 tanulópár mentorával az egész gyakorlat során folyamatos és személyes kapcsolatot tartott. Így a 3-4 óralátogatáson kívül is képe volt a gyakorlat menetéről. Éppen ezért nem tartottuk szükségesnek a hagyományos vizsgatanítás intézményét, hiszen minden óra ugyanolyan fontos volt a gyakorlat során amennyiben egy folyamat részét képezte, amelynek során a tanárjelöltek szakmailag fejlődtek, és sokkal inkább ezt a fejlődést semmint egy óra teljesítményét kívántuk értékelni.

A Javaslatban (lásd *Bácsi, 2009*) a végső értékelés kikerült a gyakorlatvezető mentor kezéből. Miért? Érdemes lenne végiggondolni ennek az előnyeit és hátrá-

nyait. Kétségkívül könnyebb facilitáló szerepet játszani a mentornak, ha nem kell értékelnie, de csökkenti a szerep presztízsét, súlyát és hitelességét, hiszen ő ismeri legjobban azt az utat, amit a tanárjelölt a gyakorlat alatt megtett. A gyakorlatvezető mentor rendelkezik majd a legtöbb releváns információval az értékeléshez. A többszereplős értékelés mindenképpen üdvözlendő és a mi rendszerünkben is bevált.

Üdvözlendő a javaslatban említett komplex értékelési rendszer (*Bácsi et al.*, 2009), miszerint nem a hallgató az egyetlen, akit értékelnek. Ugyanakkor vigyázni kell, nehogy a folyamat túlságosan bürokratikusá váljon. Túl soknak tűnik a jegyzőkönyv, és ezzel a hivatalos eljárással a gyakorlatvezető mentor és gyakorlatvezető oktató értékelésénél nem biztosítható az anonimitás. Amint azt korábban említettük, a CETT gyakorlatában a mentorok állították össze azt a szempontrendszert, ami alapján visszajelzést kaptak a jelöltektől, és ezeket a visszajelzéseket bizalmasan és anonim módon kezeltük (kivéve, ha a hallgatók a nevüket adták az értékeléshez)

Zárszó

„A gyakorlati képzés iránti érdeklődésnek és fogékonyságnak át kell hatnia a tanárképzés egészét”. (*Bácsi et al.*, 2009, 33. o.) A CETT képzésének egyik erőssége a képzés integráltsága volt, az első két év tantárgyainak nagy része a tanítási gyakorlatot készítette elő. A curriculum célirányosan épült fel, nem az döntötte el, hogy milyen órákat hallgatnak a hallgatók, hogy milyen oktatók álltak rendelkezésre és mennyi kapacitással, hanem hogy milyen kurzusokra volt a hallgatóknak szüksége. Például, előfordult, hogy a nyelvi vizsga eredménye alapján módosítottuk a következő félév nyelvi speciális szemináriumainak kínálatát a hallgatók gyengeségeit megelőzve. A célrendszer meghatározta a képzés tartalmát, és ha nem rendelkezünk a megfelelő szaktudással, akkor tovább képeztük magunkat. A képzés gyakorlatias céljaival mindannyian azonosultunk, elfogadtuk a praxis elsődlegességét.

El kell ismernünk, hogy egy teljesen új intézmény felállításánál előnyökkel rendelkezünk, amennyiben nem kellett egy meglévő tradicionális keretbe illeszkednünk, és helyet teremteni az újításoknak. Ezt a most induló tanári mesterképzés tanítási gyakorlatánál is ki kellene használni.

„A magyar társadalom mit sem tud arról, hogy a felsőoktatásban zajló változások közül a tanárképzés átalakulása a legmarkánsabb. A tanárképzés mesterszintre való emelése, pedagógiai jellege, a fél éves tanári gyakorlat bevezetése az átlagember számára nem ismert változások, pedig a közoktatás és a tanárképzés színvonala közügy, társadalmi megítélésük meghatározó a tanári pályaválasztásban. A korábbi években a tanári mesterszak kereteit kialakító harcok a pedagógusképzésben érintett felsőoktatási intézmények szakmai csoportjai között, korlátozott mértékű társadalmi nyilvánosság előtt zajlottak.” (*Bácsi et al.*, 2009, 35. o.)

Ez tökéletesen igaz, sőt sokszor a szakma, a vezetőtanárok, mentorok sem tudnak semmiről, legalábbis amikor az egyik szerző 2008 tavaszán mentorokkal készített interjúkat, még ez volt a helyzet!

A napokban lezajlott találkozót az ELTE Szakmódszertani Központ évzáró beszélgetése, a szakmódszertant és a pedagógiát oktató kollégák párbeszéde is azt bizonyította, hogy sok a fél információ. Feltétlenül szükségesnek tartanánk a 2009/2010-es tanév folyamán egy országos mentorkonferencia megszervezését a már meglévő gyakorlóiskolai és külső iskolai vezetőtanárok részvételével. A konferencia célja a tájékoztatáson túl a felkészítés és a kapcsolatépítés lehetne.

Irodalom

- Bácsi J., Brezsnyszászky L., Falus I., Iker J., Kotschy B., Nagy M., Sándor J., Soósné Faragó M. (2009): *Javaslatok a tanárképzés utolsó, gyakorlati félévével kapcsolatos szakmai és gyakorlati kérdésekről*, az OKM Közoktatási és Felsőoktatási Főosztálya, valamint az OFI által koordinált munkaanyag, Budapest, 2009. április 21.
- Bárdos Jenő, Medgyes Péter (1997): A hároméves angol nyelvtanárképzés továbbfejlesztésének lehetőségei. *Modern Nyelvoktatás*, 1–2. 3–19.
- Barócsiné Kirilova Sztefka (2008): *The Role of Co-operation in Pre-Service Teacher Education*. Doktori értekezés, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Bullough, R. V., Young, J., Erickson, L., Birrell, J. R., Clark, D. C., Egan, M. W., Berrie, C. F., Hales, V., Smith, G. (2002): Rethinking Field Experience: Partnership Teaching versus Single-Placement. *Teaching. Journal of Teacher Education*, 1. sz. 68–80.
- Enyedi Ágnes – Medgyes Péter (1998): Az angol nyelvoktatás Közép- és Kelet-Európában a rendszerváltozás óta. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. sz. 12–32.
- Griffith, J. – Ryan, C. (1994): *Curriculum for the B.Ed TEFL*, ELTE CETT, Budapest.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated learning, legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Major Éva (2003): A gyakorlatközpontú tanárképzés sikeresen működő modellje. *Magyar Felsőoktatás*, 1–2–3. sz. 84–86.
- Malderez, A., Bodóczy, C. (1999): *Mentor Courses*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Malderez, A., Bodóczy, C. (1993): Egy új gyakorlótanítási modell és jelentősége a tanárképzésben. *Magyar Pedagógia*, 1–2 sz. 37–52.
- Medgyes, P., Malderez, A. (eds., 1996): *Changing Perspectives in Teacher Education*. Heinemann.
- Rádai, P. (2001): Praxis maximus. In: *Living together*. Proceedings of the 3rd colloquy of the European Centre for Modern Languages, Graz, 9–11 December, 1998, Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Révész Judit (2005): Az ELTE Angol Tanárképző Központ tündöklése... *Pedagógusképzés*, 1. sz. 61–72.

Mellékletek*1. függelék***CLASSROOM STUDIES 3 MEGFIGYELÉSEK AZ OSZTÁLYBAN 3***FELADATOK A FÉLÉV SORÁN*

A következő feladatoknak az a célja, hogy az iskolai gyakorlat az osztálytermi tanításon túl is szolgáljon tapasztalatokkal a tanárrá válás folyamatához. A feladatok elvégezhetőek abban a heti 10 órás időkeretben, amit a tanítási gyakorlatra szánunk, és sok helyen kapcsolódhatnak a szakdolgozat osztálytermi kutatási projektjéhez. Ugyanakkor a *Megfigyelések az osztályban 3 (CS3)* szemináriumok során is sort kerítünk egyes témák kibontására. Az 1. feladathoz külön feladatlapot tervezünk. A többi megfigyelés elvégzéséhez a CS3 oktató vagy az iskolai mentor javasolhatja, a rendelkezésre álló lehetőségek közül, alkalmas formát és metodikát.

N.B. Minden megfigyelési jegyzet, kapcsolatos anyag és reflexió a PORTFOLÓ része! A kitűzött feladatok elvégzése a kurzus teljesítésének feltétele.

F E L A D A T O K

#1 A TANÉV ELEJE (2 részes feladat a megadott feladatlapon):

A) TALÁLKOZÁS A KOLLÉGÁKKAL – fontos tudnivalók megszerzése és egyéb tanév eleji tennivalók.

B) TALÁLKOZÁS A CSOPORTTAL

⇒ A feladatok legtöbbjét a tanév legelejére terveztük tehát lehetőség szerint az első CS3 szeminárium előtt kérjük elvégezni őket. A kitöltött feladatlapot hozza magával az első CS3 szemináriumra.

#2 A TANÍTOTT CSOPORT EGY NAPJÁNAK VÉGIGKÖVETÉSE

‘Kövesse’ a tanított tanulócsoporthoz egy teljes tanítási napon keresztül, tehát 5-6 egymás után következő tanórán. A mentorral és/vagy CS3 oktatóval határozzanak meg lehetséges megfigyelési szempontokat (pl. a tanulók magarartása a különböző tanórákon, a fáradtság megnyilvánulása a nap folyamán, a tanulók viszonya különböző tantárgyakhoz, óravezetési stílusokhoz stb.)

⇒ Ha a tanulócsoporthoz tagjai különböző osztályokból kerültek a csoportba, azt az osztályt kövesse ahonnan a tanulók többsége való, vagy ossza el a 6 tanórát a 2 osztály között úgy, hogy valamennyi tanulót láthassa más tanórákon.

⇒ IDEJEKORÁN vegye fel a kapcsolatot az órákat tartó tanárokkal, és kérje hozzájárulásukat ahhoz, hogy az osztályt megfigyelhesse. Az óramegfigyelések beszámolójának határideje: szeptember vége.

#3 CSOPORT PROFIL ELKÉSZÍTÉSE

⇒ Ez a feladat a szakdolgozat első fejezetéhez használható fel. A csoportot – a szakdolgozat témájától függően – a hagyományos szempontokon kívül további szempontok szerint is be lehet mutatni. A csoport profil elkészítésének határideje: október 15.

#4 A MENTOR LEGALÁBB 2 ÓRÁJÁNAK MEFIGYELÉSE

⇒ Az óramegfigyelés fókuszát az osztálytermi kutatás témájához lehet kötni, de a mentor vagy a CS3 oktató is javasolhat szempontot. A portfólióba csatolt beszámoló tartalmazza az órájára adott reflexiókat, illetve az óra előtti és az óra utáni megbeszélések tanulságait is. Az első óramegfigyelés beszámolójának határideje: október vége.

#5 3 ANGOL ÓRA MEFIGYELÉSE MÁS ISKOLATÍPUSBAN (általános iskola/középiskola, különböző profilú iskolatípusok stb.)

⇒ Mivel a CETT-es képzés különböző iskolatípusokban való tanításra jogosítja fel, a feladat kapcsán betekintést kaphat különböző oktatási intézményekbe. (Partneriskoláink között szerepelnek általános iskolák, gimnáziumok, szakközépiskolák, két tanítási nyelvű iskolák, egyházi intézmények, illetve a Vakok Intézetének iskolája). Érdeklődésének megfelelően válasszon és készítse elő az óralátogatást.

⇒ A látogatások megszervezése a hallgatók feladata. A megfigyelésről írt beszámolót csatolja a Portfólióhoz. Ennek szokásos módon tartalmaznia kell az óra leírását, a megfigyelési szempontokat, a reflexiókat és a különböző oktatási szintek közötti összehasonlító elemzést. A feladatnak nincs kötött határideje.

#6 RÉSZVÉTEL KÜLÖNBÖZŐ SZAKMAI MEGBESZÉLÉSEKEN

Hallgatóink részt vesznek az iskolákban tartott munkaközösségi értekezleten, fogadóórán és a tantestület egyéb megbeszélésein. Az erről készült beszámolók és reflexiók szintén a Portfólióba kerülnek. A feladatnak nincs kötött határideje.

#7 SZÖVEGES ÉRTÉKELÉS: KÉSZÍTÉSE A TANÍTOTT CSOPORT MINDEN TANULÓJÁRÓL A FÉLÉV VÉGÉN

⇒ Az értékelés tartalmazhatja az érdemjegyet, de az értékelés térjen ki a tanuló nyelvi fejlődésére, órai munkájára, kiemelve az eredményeket és azokat a területeket, ahol még fejlődni kell, javaslatokat téve a nehézségek megoldására. Az értékelés olyan formában készüljön el, hogy megtekinthető legyen a tanulóknak vagy a szülők számára. Ez a dokumentum fontos lehet a mentornak is, hogy zökkenőmentesen tudja visszavenni az osztályt a 2. félévben. A feladat határideje a téli vizsgaidőszak vége előtt 1 héttel van, akkor is, ha a végső érdemjegyekről nem születik addig döntés.

2. függelék

III. YEAR TEACHING EXPERIENCE	2004–2005
Your name: Email:	
Budapest address: Telephone:	
Home address (if different): Telephone:	
Partner's name:	
Partner's Budapest address: Telephone:	
Your Methodology tutor's name:	
Choice of school type (please circle):	
Students' age: (lower primary) (upper primary/secondary) (secondary)	
first choice	(6–9) 10–14 15–18
second choice	(6–9) 10–14 15–18
Special needs schools: (please indicate if you'd be willing to work there):	
The School for the Blind	YES NO
Confessional schools: (please underline where you would be willing to teach):	
Catholic	Protestant either of them neither of them
Szigorlat (Pepsi) (this is one of the pre-requisites for your TE):	
Have you taken it already? (circle)	NOT YET YES
<i>if yes, state when:</i> <i>Result:</i>	
Is there any likelihood that you might not do your T.E. next term?	
NO YES	<i>If yes, please specify the reason:</i>

UNDERTAKING

(Please read this very carefully before signing it!)

- I have read and I accept the Rights and Obligations (*Jogok és kötelességek*) concerning the TE
- I undertake to attend a meeting with my mentor at the end of August
- I undertake to begin my TE at the beginning of the school (not university) year
- I undertake to teach according to the school timetable, throughout the university exam period right up to the end of the first school (not university) semester
- I undertake to be present at all the lessons
- I undertake the responsibility to teach to the best of my abilities
- I undertake to adopt a teacherly behaviour in accordance with the school's regulations and requirements
- I understand that I cannot get my B.Ed degree from CETT without this Teaching Experience

Date: Signature:

1. Please return this (attached to your partner's form) by the end of May the latest to Enyedi Ági (room B/1/b)
2. Please attach a self-addressed A5-sized (közepes!) envelope (Please, write an address where you are sure to get in the middle of July. No stamp is needed unless your permanent address is outside Hungary)

3. függelék

<i>CETT STANDARD LISTA</i> <i>a tanárjelöltektől megkívánt értékekről</i>	
A táblázat egyes sorainál a tanárjelölt teljesítményét <i>kiváló / megfelelt / figyelmet igényel</i> kategóriákkal értékeljük. Emellett megjegyzéseket és javaslatokat rögzítünk a további fejlődés feladataira vonatkozóan.	
<i>SZEMÉLYES TULAJDONSÁGOK</i>	
Osztálytermi jelenlét / Stílus:	
Hangminőség, érthetőség:	
A tanulókkal való kapcsolat:	
<i>TERVEZÉS</i>	
Az óra céljai:	
A csoportnak megfelelő tevékenységek:	
A különféle tevékenységek egyensúlya:	
A tananyagok / források előkészítése:	
<i>MEGVALÓSÍTÁS</i>	
A csoport szervezése:	
Az óra tempója és az idővel való gazdálkodás:	
A segédeszközök / tananyagok használata:	
Az utasítások / magyarázatok érthetősége:	
Kérdezési technikák:	
Az idegen nyelv helyes és megfelelő használata:	
Improvizációra / adaptációra való képesség:	
A tanulók bevonása az órába:	
A nyelvi hibákra való érzékenység és hibakezelés:	
Az óra céljainak elérése:	
A tanulók értékelése:	
<i>ÖNÉRTÉKELÉS</i>	

4. függelék

A tanítási gyakorlat értékelése

A gyakorlat értékelése a folyamatos visszajelzések mellett két alkalommal formálisan is megtörténik, a félév közepe táján és a félév végén. A félév közepén a tanárjelölt szakmai fejlődését vesszük alapul, a gyakorlat végén pedig a CETT standardhoz viszonyítunk (lásd külön).

Minden értékelést a tanárjelölt, a partner és a mentor közösen végez egy megbeszélés keretében. Lehetőség szerint az „osztálytermi megfigyelések” kurzus oktatójának jelenléte is ajánlott. Az értékelés sorrendje általában: önértékelés → társértékelés → külső értékelés. A tanárjelöltnek fel kell készülnie, hogy ő kezdi a megbeszélést ön-maga értékelésével a következő kritériumok alapján:

CETT FÉLÉV-KÖZI ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

Az értékelés résztvevői a hallgató (a tanító-párral együtt), a mentor és lehetőség szerint a CS3 oktató. Az értékelés eredményét írásban rögzítik, megjelölve a további fejlődési irányt és feladatokat. Az értékelésben a végső döntés (esetleges véleménykülönbség esetén) a mentor kezében van. *

A. Félévközi eredmények a szakmai fejlődés alapján:

Elkötelezettség

- a munkával,
- a tanulókkal,
- a kollégákkal és az iskolával való együttműködéssel,
- a tanárjelölt saját személyes és szakmai fejlődésével szemben.

Szervezés

- alapos és szakmailag megbízható óratervezés
- alapos és szakmailag megbízható kurzusstervezés
- adminisztratív feladatok elvégzése (napló vezetése, osztályzatok beírása stb.).

Tudatosság

- a diákok jellemzőivel, igényeivel, problémáival stb. szemben,
- a diákok tanulmányi fejlődésével, erősségeivel és gyengéivel kapcsolatban,
- a diákokkal és a kollégákkal kialakított kapcsolatban,
- saját szakmai erősségeivel és gyengéivel kapcsolatban.

B. A mentor írásbeli visszajelzést (nem osztályzatot) ad a CETT standard lista alapján, kiemelve azokat a területeket, ahol a tanárjelölt a gyakorlat első felében jó eredményeket ért el és kijelölve olyan feladatokat, amelyek segítenek a további fejlődésben, hogy a gyakorlat végére a tanárjelöltek elérjék a CETT által kitűzött standardot.

Javaslatok:

* A megbeszélés során az önelemzési készség megerősítése érdekében ajánljuk, hogy a tanárjelölt kezdje a sort saját fejlődésének értékelésével a fenti kritériumok alapján (A).

** A mentor írásos visszajelzése és a javasolt cselekvési terv (B) szintén a tanárjelölt önértékelésére épüljön, magában foglalva a társ és a CS3 oktató megjegyzéseit is. A CETT standard lista 3 példányban kerüljön kitöltésre, egy a mentornál marad, egy a tanárjelölté egy pedig a CS3 oktatóé.

CETT FÉLÉV VÉGI ÉRTÉKELÉSI SZEMPONTOK

A tanítási gyakorlat értékelési kritériumait 5 csoportra bontottuk, amelyek összessége jellemezni kívánja a CETT-en diplomát szerzett nyelvtanárt. Valamennyi kategóriának azonos súlya van, és az 1–5 skálán kerül értékelésre. A jegyek kerekített átlaga adja a tanítási gyakorlat végső jegyét. *A bármelyik* kategóriában szerzett elégtelen (1) a tanítási gyakorlat egészére vonatkozó bukást jelenti. Az értékelésben a végső döntés (esetleges véleménykülönbség esetén) a CS3 oktató kezében van.

<i>KRITÉRIUMOK</i>	<i>MEGHATÁROZÁS</i>	<i>ÉRDEM- JEGY</i>
<i>Szakmai elhivatottság</i>	A tanárjelölt következetesen jelét adta elhivatottságának és a tanításhoz való professzionális hozzáállásának azáltal, hogy pontosan jelent meg, gondosan felkészült, megbízhatóan vezette a rábízott dokumentumokat, és jól együttműködött tanító-párjával, mentorával és az iskola tanáraival. Megbízható kollégaként mutatkozott be és az iskola életében aktív szerepet játszott (értekezletek, iskolai események).	
<i>Tanári készségek (lásd standard lista)</i>		

KRITÉRIUMOK	MEGHATÁROZÁS	ÉRDEM- JEGY
<p><i>Reflexió és tudatosság</i></p> <p><i>Nyelvtudás</i></p> <p><i>A diákok iránti elkötelezettség</i></p>	<p>A tanárjelölt kellő osztálytermi jelenléttel vezette óráit és változatos óravezetési technikát alkalmazott készségszinten.</p> <p>A tanárjelölt magabiztosan és kompetensen tudott rövid és középtávra óratervet / tantervet készíteni, tanítási terveket készíteni. Kialakult benne a hosszú távú tervezés néhány készsége (átlátta a kurzust, visszaforgatta a tanított anyagot, és tudott a kimeneti követelményekre fókuszálni).</p> <p>A tanárjelölt magabiztosan és kompetensen tudta terveit kivitelezni és értékelni a diákok munkáját (visszajelzés és osztályozás).</p> <p>A tanárjelölt képes az önreflexióra és szívesen reflektál a tanítási / tanulási folyamatra. Tudatosan látja saját erősségeit és gyengéit, igyekszik folyamatosan fejleszteni képességeit.</p> <p>A tanárjelölt nyelvtudása adekvát modellt nyújt a tanulók nyelvtanulásához. Folyamatosan fejleszti saját nyelvi készségeit.</p> <p>A tanárjelölt igyekezett kiismerni és számításba venni a tanulók szükségleteit és az egyéni különbségeket a csoportban. Értően és érzékenyen reagált a tanulási folyamat során tapasztalható egyenetlenségekre. Érdekelte a tanulók szociális és személyes fejlődése.</p>	
	<i>Végső jegy:</i>	