

A „NYELVKALAND ME” PROJEKT SZEREPE A TANÁRRÁ VÁLÁS FOLYAMATÁBAN

THE ROLE OF THE 'NYELVKALAND ME' PROJECT IN THE PROCESS OF BECOMING A TEACHER

ÁDÁM ANETTA¹

Absztrakt: Jelen tanulmány azt mutatja be, milyen hatással lehet a tanárrá válás folyamatára egy nyelvtanítással kapcsolatos egyetemi projekt, melyben hallgatók tartanak élménypedagógiai kurzusokat. A tanulmányban megvizsgáljuk a tanárképzés és benne a gyakorlatok szerepét a felkészítésben. Majd a program megvalósítása során született hallgatói záróreflexiókat értékelve bemutatjuk azokat a tanári kompetenciaterületeket, amelyeket a hallgatók megítélése szerint a program hatékonyan fejlesztett.

Kulcsszavak: *tanári kompetencia, élménypedagógia, gyakorlati tudás*

Abstract: This paper presents what impact a university project concerning language teaching in which students give experiential learning classes can have on the process of becoming a teacher. In the paper, the role in preparation of teacher training, and within it, that of practical classes is examined. Then through the evaluation of the closing reflections of students, those areas of teacher competencies are presented which have been efficiently developed by the programme in the students' opinion.

Keywords: *teacher competencies, experiential education, practical knowledge*

BEVEZETÉS

A tanárképzés sajátos szférája az egyetemi oktatásnak. Egyedi és bonyolult képződmény, mely ugyan egy elméleti, tudományos műhelybe beágyazottan működik, mégis ezer szállal kapcsolódik a gyakorlathoz, a közoktatáshoz, hisz a képzés célja, hogy eredményesen készítse fel a tanárjelölteket a majdani, nagyon is gyakorlatias feladataikra: a gyerekek tanulási folyamatának minél hatékonyabb tervezésére, szervezésére és facilitálására. Egy elméleti műhely a felelős azért, hogy majd a gyakorlatban a pedagógusok hatékony döntéseket hozzanak, és megfelelő módon reagáljanak az őket érő, egyre dinamikusabban változó kihíváshalmazra. Ez a kettős kötés (felsőoktatási és közoktatási beágyazottság) akkor is hatalmas kihívást jelentene a képzés számára, ha maga a felsőoktatás nem élne meg ilyen intenzíven turbulens időszakot (HALÁSZ 2007). Az elmúlt évtizedekben kezdődött és most is zajló intenzív átalakulás (PUKÁNSZKY é. n.) újra meg újra kényszerítette a tanárképzést, hogy a képzési célokat minél inkább kiszolgáló és segítő közoktatási kapcsolatokat létesítsen. Ezek a külső kapcsolódási pontok egyrészt épp azt a célt kívánják szolgálni, hogy a képzőhely fel tudjon kínálni olyan terepet a hallgató, a tanárjelölt számára, ahol gyakorolhat. Emellett

¹ ÁDÁM ANETTA
mesteroktató
Miskolci Egyetem BTK Tanárképző Intézet
3515 Miskolc-Egyetemváros
adamanetta@gmail.com

nyilvánvalóan maga a felsőoktatás is hathat a saját, szűkebben vett földrajzi-társadalmi környezetének közoktatására az ott tapasztalható problémák és kihívások kutatásával, a problémamegoldás facilitálásával, projektek, innovációs folyamatok beindításával (ÁDÁM 2016). Bár tudjuk, hogy az ilyen irányú kapcsolatok, képzés közben az élő és intenzív közoktatásban töltött gyakorlat fontos szerepet tölt be a képzés során, megszervezése és életben tartása rendkívül sok erőforrást igényel, mégis kulcsfontosságúnak tartjuk. Nemzetközi összehasonlításban is azt látjuk, a gyakorlatok száma, integrálása és hasznosítása a képzés gyenge pontja. „A tanárképzés tendenciái nagyon különbözően alakultak az egyes európai országokban, de főbb jellemzőikben azonosságok mutatkoztak: (a) a szakmára felkészítő kurzusok aránya alacsony volt, (b) az iskolai gyakorlat rövid szakaszokra épült (a »kistanár szerep« gondjai mindenütt jelentkeztek), (c) a nevelés elmélete és gyakorlata, illetve az iskolakutatás alacsony prioritást kapott, vagy egészében kimaradt a képzésből, (d) az egyes tantárgyak tudományos szintű oktatása dominált. A tanárképzés tehát az elméleti tudást építette tovább, s nem a való életre készített fel.” (HERCZ 2008: 98).

Minden olyan lehetőség tehát, ami a hallgató számára élő és valódi terep, hatalmas jelentőséggel bír a képzés során. Jelen tanulmányunkban azt kívánjuk elemezni, hogy a 2018 óta tanárszakos hallgatókat köznevelési és szakképzési intézményekbe projektmegvalósítási céllal küldő *Nyelvtanulással a boldogulásért* EFOP-3.2.14-17.-2017-00005 projekt milyen hatással van a benne résztvevő hallgatók tanári kompetenciájának fejlődésére, hogyan támogatják a tanárjelöltek tanárrá válását az egyes iskolákban nyelvtanítással, élménypedagógiával kapcsolatban szerzett tapasztalataik.

1. AZ EREDMÉNYES TANÁR IDEÁJA ÉS A TANÁRKÉPZÉS

A pedagógusképzés célja, hogy felkészítse a tanárjelölteket az eredményes munkavégzésre. De mi az eredményes tanár titka, hogyan fogható meg a képzés feladata, a képzés fókusza? Az eredményes tanár titkát a pedagóguskutatások nagyon régen vizsgálják (FALUS 2001). Eleinte a jó pedagógust a személyes tulajdonságainak, jellemvonásainak összegyűjtésével próbálták megragadni. Ilyen típusú kutatásokat ma is találhatunk. Napjainkban például a megkérdezett gyerekek a legfontosabb pedagógusi tulajdonságok közé sorolják a következőket (ZAGYVÁNÉ 2016):

- megértő,
- segítőkész,
- nem kivételez,
- jól magyaráz,
- motivál.

Gyakran olvashatjuk hasonló listákon a vicces, empatikus, türelmes, barátságos, őszinte és egyéb tulajdonságokat is. Ezek kétségkívül fontos sajátosságok, ugyanakkor nem tudjuk meghatározni, melyik milyen mértékben segíti elő az eredményes munkát, valamint vannak közöttük olyan elemek, amelyek az egyén fejlődése során korán kialakulnak, és igencsak kevésbé fejleszthetőek a képzés során (pl. humorérzék, őszinteség).

A pedagóguskutatások épp ezért később az egyes tulajdonságok lajstromba vétele helyett komplex személyiségvonásokra, pedagógiai képességekre fókuszáltak, melyeket törekedtek differenciáltan megfogalmazni és fejlesztésük módszereit is meghatározni. Sallai Éva (SALLAI 1996) az alábbi rendszerbe foglalja ezeket:

- „a bizalomteli légkör megteremtésének a képessége, amelynek részei az elfogadás, az empátia és a kongruencia,

- a szerepviselkedés-biztonság, amely feltételezi a kommunikációs ügyességet, a rugalmas, gazdag viselkedésrepertoárt, a gyors helyzetfelismerést, konstruktív helyzetalkítást, az erőszakmentes, kreatív konfliktusmegoldást,
- az együttműködés képessége diákokkal, szülőkkel és kollégákkal,
- a pedagógiai helyzetek, jelenségek elemzési képessége,
- a mentális egészség (önismeret, önkontroll, saját élmények pszichés feldolgozása) kialakításának és fenntartásának képessége.” (SALLAI 1996: 36).

Frissebb pedagóguskutatásban is olvashatunk ilyen típusú komplexebb megközelítéseket. Nikitscher Péter kutatásában az alábbi komplexebb elemek kerültek a legfontosabb, legjobb tanárok ismérvei közé (NIKITSCHER 2016):

- a tanár tanítási stílusa,
- magas színvonalú szaktárgyi tudás,
- igazságos értékelés (a szóbeli értékelést a diákok kevésbé fontosnak tartják),
- a tanulók tanulmányi kérdéseikkel bármikor fordulhassanak tanáraikhoz,
- és hogy a tanár tudjon fegyelmet tartani.

A fenti komplexebb képességek a képzés számára talán jobban meg is ragadhatók, „praktikusan hasznosíthatóbbak”.

A behaviorista pszichológia azonban eltolta a hangsúlyt a gyakorlatban konkrétan használható készségek irányába. A pedagóguskutatások azt vizsgálták, min múlik a hatékony kérdés vagy hatékony fegyelmezés. A „milyen a hatékony tanár” helyett a „mit tesz a hatékony tanár” kérdése került előtérbe.

A hetvenes évek közepén a hatékonyság titkát a tanár döntéseiben vélték kitapintani (FALUS 2001). Kutatások sora igazolta, hogy a pedagógusok a tanórán rendkívül differenciált és nagy mennyiségű döntést hoznak, melyek minősége rendkívül erősen meghatározza a pedagógus sikerességét. Ezzel a hatékonyság kérdésében egyre inkább elmozdultunk a tanári gondolkodás felé.

A pedagógusok gondolkodásának vizsgálata a nyolcvanas–kilencvenes években a tanári hitek, nézetek irányába fordult (DUDÁS 2006, ÁDÁM 2019). A konstruktív pedagógia szellemiségének értelmében a nézetek kutatásának fontos hozadéka, hogy tudjuk, valamennyi pedagógus fejében létezik egy nézetrendszer, mely jelentősen meghatározza, mit miért vagy épp miért nem fog megcsinálni az adott tanórán vagy az adott tanuló, tanulócsoport fejlesztése érdekében. Az is nyilvánvaló ma a képzés számára, hogy a képzésbe belépő hallgatók egy nagyon világos, határozott nézetrendszerrel érkeznek, melyet formált, meghatározott a saját korábbi iskolai tapasztalatuk, de még szocializációjuk egyes állomásai is. A képzés nem tekinthet tabula rasaként a beérkező hallgatókra. A képzés feladata ezek feltárása, valamint annak a segítése, hogy tapasztalatokat szerezzenek olyan területeken is, melyekkel korábban, az iskoláztatásuk alatt esetleg nem találkoztak.

2. A „NYELVKALAND ME” PROJEKT HELYE A MISKOLCI TANÁRKÉPZÉSBEN

A bevezetőben említettük, milyen fontos szerepe van a külső, közoktatási környezetben szervezett gyakorlatoknak a tanárrá válás folyamatában. A képzés hat éve alatt azonban az egyetem mindössze három ilyen típusú gyakorlatot szervez (eltekintve attól a miskolci sajátosságtól, hogy igyekszünk az egyes kurzusokhoz kapcsolódóan, illetve egyéb projektek kapcsán plusz tereptapasztalathoz juttatni a hallgatóinkat). A képzést a belépő nézetek feltárással indítjuk, és tisztában vagyunk azzal, hogy a tanárrá válás során a valódi és a rejtett tanterv

együtt, párhuzamosan valósul meg. Arra készítjük hallgatóinkat, hogy a bevezető kurzus után minden pedagógiai, nevelési helyzetet tereptapasztalatként éljenek meg. Valamennyi élmény felhasználható terepgyakorlatként. Az is, ahogy az oktató kihirdeti a kurzus követelményeit, ahogy kezeli a késő diákot, ahogy értékeli a vizsgázó feleletét. Minden ilyen mozzanat beszervezhető és beszervezendő a tanárrá válás során. Természetesen kiemelten értékesek azok a lehetőségek, amikor valódi pedagógiai tapasztalatot ígér egy-egy projekt.

A fenti logikából fakad, hogy a nemzetközi trendekkel összhangban tanárképzőként tekintünk valamennyi olyan oktatóra, tanárra, mentorra, akik a hallgatóval a képzése során pedagógiai viszonyban vannak (STÉGER 2013). Ezek a következők:

- a felkészítést végző pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatói,
- a szaktárgyi, diszciplináris tárgyak oktatói,
- a gyakorlati helyszíneken dolgozó pedagógusok: vezetőtanárok, mentorok, egyéb tanárok, akikkel a hallgatók a gyakorlat során kapcsolatban vannak.

Ez a fent vázolt közös felelősség, „közös teherviselés” bevonja a képzésbe a tradicionálisan nem felsőoktatáshoz tartozó szereplőket. Hatalmas lehetőség ez az egyetem számára, hogy valódi kapcsolatokat létesítsen a közoktatással, ugyanakkor kihívás is, hisz a hallgató akkor profitál a külső gyakorlatokból a legtöbbet, ha a külsős mentora, „tanárképzője” ismeri, érti a képzés filozófiáját, a reflexió és együttműködés szerepét, és így tudja hozzásegíteni a tapasztalatok hatékony integrálásához a diákot. Ezért a Miskolci Egyetem tanárképzése törekszik arra, hogy minden gyakorlatot reflexiók lehetőség kísérjen, illetve élő kapcsolatot tartson a hallgatóval és a terepen dolgozó kollégákkal is. A „Nyelvkaland ME” projekt ezzel a törekvésünkkel teljesen összhangban egyrészt kiválóan kíséri a hallgatókat, másrészt bevonja egyéb csatornákon keresztül (képzés, élménynap) a külsős partnerintézmények tanárait.

3. A „NYELVKALAND ME” PROJEKT KÉPZÉSI SZEMPONTBÓL RELEVÁNS CÉLJAI

A projekt legfontosabb céljai a kiíró szándékai szerint a következőek voltak (<http://nyelvkaland-me.uni-miskolc.hu/>):

- idegen nyelvek népszerűsítése,
- nyelvvizsgák számának emelése, a régió helyzetének és piacképességének javítása,
- a nyelvszakos tanárjelöltek szakmai felkészítésének támogatása.

Az utóbbi ponton belül számos olyan deklarált részcélt találunk, amelyek kifejezetten a tanárképzés céljait és a hatékony tanárrá válási folyamatot segítik. Ezek a következők:

- A tanárjelöltek számára olyan gyakorlóterep biztosítása, ami nincs beleszorítva a tanórák kötelezettségeibe, így a tanári pályájukra való készülés lazább formában kezdődhet el. A hallgatók ismerjenek meg és próbáljanak ki új (részben digitális) módszertani lehetőségeket, amire hagyományos nyelvórákon nincs lehetőség.
- Ismerkedjenek meg az élménypedagógia módszertani elemeivel, és a megszerzett ismereteket a gyakorlatban próbálják ki.
- Még a tanítási gyakorlatuk előtt kapjanak lehetőséget arra, hogy megismerjék és fejlesszék saját tanári képességeiket, különös tekintettel az óratervezési, óraszervezési és motiválási kompetenciáikra.
- Fejlesszék kommunikációs kompetenciájukat, kreativitásukat, önállóságukat, döntési és problémamegoldási képességeiket – ezek ma a legfontosabb képességek a munkaerőpiac valamennyi területén.

- Ismerjenek meg és hasonlítsanak össze különböző iskolákat, feltételrendszereket és nyelvtanártípusokat.
- Ismerjék meg a tehetséges és a hátrányos helyzetű diákokkal való foglalkozás módjait.

4. AMIT A HALLGATÓK VALÓBAN MEGTANULTAK

A kétezres években hazánkban is kikristályosodtak a tanári hivatással kapcsolatos elvárások, melyek jogszabályi szintre is kerültek az életpályamodell kidolgozásával. Nyolc kompetenciaterületet határoztak meg (FALUS 2011, KOTSCHY 2011):

- szakmai feladatok, szaktudományos, szaktárgyi, tantervi tudás;
- pedagógiai folyamatok, tevékenységek tervezése és a megvalósításukhoz kapcsolódó önreflexiók;
- a tanulás támogatása;
- a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesülése, a hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű vagy beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló többi gyermekkel, tanulóval együtt történő sikeres neveléséhez, oktatásához szükséges megfelelő módszertani felkészültség;
- a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, esélyteremtés, nyitottság a társadalmi-kulturális sokféleségre, integrációs tevékenység, osztályfőnöki tevékenység;
- pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése, elemzése;
- kommunikáció és szakmai együttműködés, problémamegoldás;
- elkötelezettség és szakmai felelősségvállalás a szakmai fejlődésért (ANTALNÉ et al. 2013).

Ezzel összhangban a pedagógusképzés Képzési Kimeneti Követelménye nyolc kompetenciaterületet tárgyal [8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet]:

- 1.1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése;
- 1.2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése;
- 1.3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás;
- 1.4. a pedagógiai folyamat tervezése;
- 1.5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása;
- 1.6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése;
- 1.7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás;
- 1.8. az autonómia és a felelősségvállalás.

Mind a nyolc területet három alpont alatt tárgyalja:

- ismeretek,
- képességek,
- attitűdök.

A képzési kimeneti követelményekről szóló kormányrendelet részletesen meghatározza az egyes kompetenciaterületek tartalmát.

A tanárképzési gyakorlatokkal kapcsolatban állandó tapasztalatunk és kutatási eredmények is igazolják (HERCZ 2015), hogy sikerességtől és eredménytől függetlenül úgy vélekednek róla a hallgatók, hogy nagyban hozzájárul a tanárrá válásukhoz, a tanári kompetenciáik fejlődéséhez.

Az alábbi összefoglalóban azt kívánjuk bemutatni, hogy a nyelvszakos tanárjelöltjeink írásbeli reflexióikban milyen elemeket emeltek ki, mikor azt kérdeztük, mely területeken fejlődtek leginkább a „Nyelvkaland ME” feladatainak teljesítése során. 16 borsodi iskolában, 32 tanárt bevonva csaknem 3000 diákot ért el a projektidőszak alatt majdnem 50 hallgatónk, akik korszerű webes anyagok felhasználásával és egyszerű, élménypedagógiai módszerek alkalmazásával tartottak heti rendszerességgel iskolán kívüli nyelvórákat, foglalkozásokat. Azokat a tudásokat, kompetenciaterületeket emeljük ki, amelyek különösen nagy hangsúlyt kaptak a reflexiókban és/vagy több hallgatónál, halmozottan jelentek meg. Igazolásként, illusztrációként felhasználjuk a hallgatók munkáinak részletét. Adatvédelmi okokból a reflexiókat betűjelzéssel láttuk el, a szövegben így jelöljük, melyik reflexióból származik az idézet.

4.1. Előítéletek, sztereotípiák működéséről

A partnerintézmények jelentős része hátrányos helyzetű gyerekeket is tanít, és van közöttük olyan is, amely teljesen szegregált intézmény. A hallgatóink az élménypedagógiai foglalkozásokon nem az arctalan problémát, hanem a valós diákot is látták. Sokuknak nem volt még ezzel a közeggel élő, valódi kapcsolata.

„Amikor ilyen közegben találja magát az ember és ilyen diákokat tud tanítani, akkor érti meg csak azt igazán, hogy a sztereotípiák, amelyek annyira belénk vannak rögzülve tényleg csupán azok és nem mások, sztereotípiák.” (A. P.)

4.2. Módszerekről a hátrányos helyzetű tanulók motiválására, tanítására

A miskolci tanárképzés elméleti felkészítésében hangsúlyos a hátrányos helyzetű diákokkal való munkára történő felkészítés. A munkaszervezés, a motiváció felkeltése ugyanolyan fontos tapasztalat, mint a sajátjától eltérő szociokulturális közegből érkező diákok felé mutatott nyitottság.

„Ezekben az esetekben az a cél, hogy a tanulók szintjének megfelelő (vagy csak kis mértékben felette lévő) feladatokkal operáljunk, méghozzá legtöbbször nem frontális módon, hanem csoportmunka formájában. Egy kis rafináltság és találékonyság sem árt a pedagógus részéről, hiszen csak így lehet rábírni őket hosszútávon az együttműködésre. Fontos tapasztalat, hogy az ilyen munkaformákban mindig különböző képességű diákok vegyenek részt és így alkossanak heterogén csoportokat.” (O. G.)

„...azt is megtanultam, hogy ha a tanulók érzik, hogy szívesen megyek hozzájuk, és foglalkozom velük, ők is jó szívvel, kedvvel és örömmel vesznek részt a foglalkozásokon.” (K. P.)

4.3. Az értékelésről, visszacsatolásról

A pályakezdés során az értékelés az egyik kompetenciaterület, ami nehezen megy a kezdő diákoknak. Ezen a téren talán még nehezebb a képzésnek a hajdani tanulói tapasztalatokat, az abból kialakult nézeteket átírnia. A verbális értékelési formákat például kevésbé vonják tudatosan a reflexió alá.

„Az egyik legfontosabb pedagógiai tapasztalat az volt számomra, hogy ezeknek a tanulóknak különösen sokat jelent a pozitív visszajelzés. Nem érzik magukat elég

okosnak vagy bátornak egy-egy kihívással való szembenézéskor, így nagyon hasznos lehet a bátorítás vagy a dicséret.” (K. C.)

4.4. Tudás és képesség kapcsolatáról

Az élménypedagógiai módszerek és korszerű IKT-eszközök használata is segített abban, hogy észleljék a tudás és képességek, attitűdök közötti különbségeket, érzékenyen választották szét, mi az, ami a hátrányos helyzet következménye lehet.

„A szegényebb családokból érkezők ismerete, érdeklődési köre mivel sokban eltér a jobb módú családok gyermekeitől, ezért más tudásszinttel is rendelkeznek. Azt viszont sosem szabad hinni, hogy csak mert gyengébb a tudása, a képessége még nem jó. Az otthonról hozott értékrendszer sokukon meglátszik. Volt egy pár diák, akinek remek esze volt az angol nyelvhez, de az érdeklődése miatt nem foglalkozik vele. Nem is szabad erőltetni nekik, mert az erőltetéstől csak nagyobb taszítást érhetünk el. Azt figyeltem meg, ha ráhagyom, és más módon próbálom meg motiválni, elkapni a figyelmét, több sikert érhetek el. Nem kérdezősködni kell, hogy ha ennyire tudod miért nem vagy jó benne, meg a fejéhez vágni, hogy ezt márpedig ha nem tudod, akkor nem fogod megállni a helyed a világban. Meg kell találni, mi érdekli őt, hogyan lehet beadagolni, mint a gyógyszerrel egy kanál mézbe törve a kisgyerekeknek, úgy kell beadni az angol nyelvtant. Ha meg úgy sem kell, akkor jobb nem idegeskedni ezen.” (K. R.)

4.5. Digitális eszközök használatáról

A projekt a szakos felkészítőtanárok közvetítésével a legkorszerűbb, nyelvoktatásban jól használható digitális módszertani megoldások használatára tanította meg a hallgatókat.

4.6. Motiváció felkeltéséről

A hallgatóknak a legtöbb partnerintézményben a nyelvek iránt kevésbé motivált tanulókkal kellett dolgozniuk. Megtanulták, hogy milyen személyes attitűdök szükségesek a motiváció felkeltéséhez, illetve mely módszerek, technikák tudnak sikeresen működni akár nehéz sorsú vagy a témára alapvetően nem fogékony tanulói közegben is.

4.7. A kooperatív munkáról

A miskolci tanárképzés másik kiemelten fontos területe a kooperációra való felkészítés. A kooperatív technikák számára kiváló terepnek bizonyultak a Nyelvkalandos foglalkozások.

„Amíg nem voltam kint iskolában gyakorlaton, addig a frontális oktatás híve voltam, mivel én is ilyen oktatási formát kaptam középiskolában, ezért úgy gondoltam én is ilyen órákat fogok tartani. Aztán mikor hospitálásaim során láttam a mentor tanárom óráit és azt, hogy milyen játékos órái vannak, és ez mennyire felvillanyozza a gyerekeket, ezáltal rögtön rádöbbsentem arra, hogy a frontális órákkal semmit nem fogok elérni. Megtanultam azt, hogy a diákok számára sokkal érdekesebb egy csoportmunka vagy pármunka, mint a frontális óra.” (K. K.)

„A másik a csoportmunkával volt kapcsolatos. A vele járó hangzavar, és a figyelem eltérítő hatása nagyon erős. Figyelnem kellett emellett az időre is, hogy mennyi időt adtam nekik a munkára, és arra is hol van szükség a segítségemre. Volt olyanra is

példa hogy kifutottunk emiatt az időből, és nagyon kevés idő maradt lezárni a feladatot és megbeszélni." (K. R.)

4.8. A célok szerepéről a pedagógiai munkában

Végül egy olyan területen történt változást/felismerést mutatunk be, mely területen szintén nagyon nehéz az elméleti tudást a gyakorlatba átültetni. A pedagógusok nagy része a célok kitűzésére, megfogalmazására kevés figyelmet szán a hétköznapi gyakorlatban. A célok szintjeinek szétválasztásában, a célkitűzések megfogalmazásának fontosságában is adott inspiráló tapasztalatot a program.

„A Miskolci Egyetemen töltött élménynap azt mutatta meg számomra, mennyire fontos, hogy távlatokat mutassunk a gyerekeknek, hogy pl. A továbbtanulással, hosszú távú célok kitűzése is mennyire hatékonyan motiválhatja őket a tanulásban.” (B. B.)

IRODALOM

- [1] 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről.
- [2] Ádám Anetta (2016). A pedagógiai kultúraváltás segítése – innovatív iskolai gyakorlatközösségek kialakítása. In *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Ugrai J., Varga A. (szerk.). Budapest: OFI, pp. 98–116.
- [3] Ádám Anetta (2019). Eljuthatunk-e a lényegig? Hallgatói nézetek feltárásának és befolyásolásának lehetőségei a tanárképzésben. In Tóth Péter, Horváth Kinga, Maior Enikő, Bartal Mária, Duchon Jenő (szerk.). *Neveléstudományi kutatások a Kárpát-medencei oktatási térben. A IV. Kárpát-medencei Oktatási Konferencia tanulmánykötete*. pp. 62–70. http://tmpk.uni-obuda.hu/letoltes/K-MOK-20190620-Toth_Peter-Horvath_Kinga-Maior_Eniko-Bartal_Maria-Duchon_Jeno-Nevelestudomanyi_kutatasok_a_Karpat-medencei_oktatasi_terben_2019.pdf (letöltés:2020. aug. 16).
- [4] Antalné Sz. Á., Hámori V., Kimmel M., Kotschy B., Móri Á., Szőke-Milinte E., Wölfling Zs. (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- [5] Dudás Margit (2006). A belépő nézetek feltárása – bevezetés a „saját pedagógiába”. In Bárdossy Ildikó, Forray R. Katalin, Kéri Katalin (szerk.). *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez*. Pécs: PTE BTK Neveléstudományi Intézet, pp. 150–170.
- [6] Falus Iván (2001). A gyakorlat pedagógiája. In Golnhofer E., Nahalka I. (szerk.) *A pedagógusok pedagógiája*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- [7] Falus I. (szerk.) (2011): *Tanári pályaalakulások – kompetenciák – szttenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eger: EKF.
- [8] Halász G. (2007). Lisszabon és az egyetemek: az Európai Unió formálódó felsőoktatási politikája. In Krémó A. (szerk.). *Oktatás és képzés 2010 – Műhelybeszélgetések*. Budapest: Oktatási és Kulturális Minisztérium, pp.170–210.

-
- [9] Hercz Mária (2008). Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1. Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra* 18/3–4., pp. 96–123.
- [10] Hercz Mária (2015). Pedagógushallgatók pályaszocializációjának alakulása a tanítási gyakorlatokon. In Major Éva, Veszelszki Ágnes (szerk.). *A tanárrá válás és a tanárság kutatása*. http://metodika.btk.elte.hu/file/TAMOP_BTK_BMK_11.pdf (letöltés: 2020. szept. 2.).
- [11] Kotschy B. (szerk.) (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*, Eger, EKF.
- [12] Nikitscher Péter (2016). *Milyen a jó pedagógus? – Elvárások, szerepek, kompetenciák az empirikus kutatások tükrében*. <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/milyen-jo-pedagogus-elvarasok-szerepek-kompetenciak-az-empirikus-kutatasok-tukreben> (letöltés: 2020. szept. 2.).
- [13] Nyelvtanulással a boldogulásért EFOP-3.2.14-17.-2017-00005 projekt hivatalos honlapja: <http://nyelvkaland-me.uni-miskolc.hu/>
- [14] Pukánszky Béla (é. n.): *A tanárképzés paradigmái és szerkezeti-tartalmi változásai Magyarországon*. <http://www.pukanszky.hu/postbologna.pdf> (letöltés: 2020. szept. 2.).
- [15] Sallai Éva (1996). *Tanulható-e a pedagógus mesterség?* Veszprém: Veszprémi Egyetemi Kiadó.
- [16] Stéger Csilla (2013). *Tanárképzők – a rejtett professzió*. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2013/05/Tanarkepzo_k_a_rejtett_professzio_SCs_20130507.pdf (letöltés: 2020. szept. 2.).
- [17] Zagyváné Szűcs Ida (2016): *Milyen a jó tanár?* <http://www.irisro.org/pedagogia/2016konfoktet/11ZagyvaneSzucsIda.pdf> (letöltés: 2020. szept. 2.).