

Sz. Varga Lajos – Varga Dániel:

**Útmutató tanárjelölteknek
a képzést záró portfólió készítéséhez**

Készült a Társadalmi Megújulás Operatív Program támogatásával
a „Szakmai tanárképzés országos módszertani- és képzésfejlesztése”
TÁMOP-4.1.2.B.2-13/1-2013-0012 sz. projekt keretében, 2015-ben,
a Pécsi Tudományegyetem Műszaki és Informatikai Kar gondozásában

**Pécsi Tudományegyetem
Műszaki és Informatikai Kar
Pedagógia Tanszék**

2015

Sz. Varga Lajos – Varga Dániel: Útmutató tanárjelölteknek a képzést záró portfólió készítéséhez

A segédkönyv szakmai bírálója: dr. Gocsál Ákos adjunktus, PTE Művészeti Kar, Zeneművészeti Intézet

Olvasószerkesztő: Kasznár Veronika Katalin, Szega Books Kft.

Tartalom

| | |
|---|-----------|
| Bevezetés..... | 5 |
| 1. A portfólió fogalma, típusai, készítésének céljai..... | 7 |
| <i>1.1. A portfólió fogalmának megértése.....</i> | <i>7</i> |
| <i>1.2. A portfólió lehetséges felhasználási céljai.....</i> | <i>8</i> |
| <i>1.3. A portfólió típusai.....</i> | <i>8</i> |
| <i>1.4. Az e-portfólió.....</i> | <i>10</i> |
| 1.4.1. Az e-portfólió készítésének folyamata..... | 11 |
| 1.4.1.1. A portfólió tartalmának és céljának meghatározása..... | 11 |
| 1.4.1.2. Munkaportfólió..... | 12 |
| 1.4.1.3. Reflektív portfólió..... | 12 |
| 1.4.1.4. A linkekkel összekapcsolt portfólió..... | 13 |
| 1.4.1.5. Bemutató portfólió..... | 13 |
| 1.4.2. Problémák az e-portfólió alkalmazásával kapcsolatban..... | 13 |
| <i>1.5. Kompetenciák, sztenderdek, értékelési módszerek.....</i> | <i>14</i> |
| <i>1.6. A portfólió mint alternatív értékelési módszer.....</i> | <i>15</i> |
| <i>1.7. A portfólió felhasználási területe.....</i> | <i>16</i> |
| <i>1.8. A portfólió közönsége.....</i> | <i>17</i> |
| 2. Anyaggyűjtés tanárjelölti szemszögből..... | 19 |
| <i>2.1. A cél eléréséhez szükséges dokumentumok köre.....</i> | <i>19</i> |
| <i>2.2. Egyéni fejlődési terv.....</i> | <i>22</i> |
| <i>2.3. Egyéni fejlődési tervek – működés közben.....</i> | <i>23</i> |
| 3. Reflexió..... | 27 |
| <i>3.1. A reflexió, reflektív gondolkodás, reflektív gyakorlat.....</i> | <i>27</i> |
| <i>3.2. A reflektív gondolkodás modelljei.....</i> | <i>30</i> |
| 3.2.1. A ciklikus modell..... | 30 |
| 3.2.2. Kognitív stratégiai modell..... | 32 |
| <i>3.3. A reflektív gondolkodás szintjei.....</i> | <i>34</i> |
| 3.3.1. Maria Liakopoulou modellje..... | 34 |
| 3.3.2. Linda Valli modellje..... | 35 |
| 3.3.3. Korthagen hagyomány modellje..... | 36 |
| 3.3.4. A tanárjelölti reflexió korlátai..... | 38 |
| 4. A portfólió megszerkesztése..... | 40 |
| <i>4.1. A létrehozás lépései.....</i> | <i>40</i> |
| 4.1.1. Fogalmazza meg a személyes tanítási filozófiáját!..... | 40 |
| 4.1.1.1. Mi célból?..... | 40 |
| 4.1.1.2. Miképpen?..... | 41 |
| 4.1.1.3. Milyen mértékben?..... | 41 |
| 4.1.1.4. Mi okból?..... | 41 |
| 4.1.2. A tanítási filozófiai nyilatkozat némiképp más módon..... | 42 |
| 4.1.2.1. Fogalomalkotás a tanulásról..... | 42 |

| | |
|--|-----------|
| 4.1.2.2. Fogalomalkotás a tanításról..... | 42 |
| 4.1.2.3. Hallgatói célok | 42 |
| 4.1.2.4. A filozófia kivitelezése | 42 |
| 4.1.2.5. Szakmai fejlődési terv..... | 42 |
| 4.1.3. Döntsen a használható bizonyítékok köréről! | 44 |
| 4.1.4. Gyűjtse a bizonyítékait! | 44 |
| 4.1.5. Válogassa ki, és rendezze el a bizonyítékait! | 45 |
| 4.1.6. Írjon reflektív és összefoglaló megállapításokat a bizonyítékokról! | 45 |
| 4.1.7. Ossza meg tervezetét másokkal, és vizsgálja felül!..... | 46 |
| 4.1.8. Fogalmazza újra a szakmai önéletrajzát!..... | 46 |
| 4.2. Szerkesztés | 47 |
| 4.2.1. Egy hatékony portfólió jellemzői | 47 |
| 4.2.2. A portfólió szerkezeti felépítése..... | 48 |
| 4.2.2.1. Fedél..... | 49 |
| 4.2.2.2. Tartalomjegyzék | 49 |
| 4.2.2.3. Szakmai önéletrajz vagy szakmai áttekintés | 49 |
| 4.2.2.4. Filozófiai nyilatkozat..... | 49 |
| 4.2.2.5. Dokumentumok..... | 49 |
| 4.2.2.6. Esszé..... | 50 |
| 4.2.2.7. Összegzés..... | 50 |
| 4.2.2.8. Jövőbeli célok..... | 50 |
| 4.2.2.9. Irodalomjegyzék | 50 |
| 4.2.2.10. Függelék..... | 50 |
| Összegzés | 51 |
| Felhasznált irodalom | 52 |
| Függelékek..... | 55 |
| 1. függelék. A tanári felkészítés követelményei (2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez) ... | 55 |
| 2. függelék. 0. szint leírása (gyakorlatra bocsátás feltétele; kompetenciák, indikátorok, az információ forrásai)..... | 61 |
| 3. függelék. 1. szint: a diplomás tanár (kompetenciák, indikátorok, az információ forrásai)..... | 67 |

Bevezetés

Kedves Tanárjelölt!

Útmutatónk célja, hogy a szakmai gyakorlatukat végző tanárjelöltek segítséget kapjanak portfóliójuk létrehozásához, építéséhez, alakításához. Az Ön portfóliója is a tanárképzés programzáró értékeléséhez kapcsolódik, és bemutatja a tudását, képességeit, attitűdjét, az elért fejlődését, növekedését a meghatározott területeken. Annak ellenére, hogy az értékelés a képzés végén történik, a portfólió építését – a képzés céljai és követelményei ismeretében – *a képzésbe lépéstől fogva, az első évfolyam első napjától indokolt elkezdni a dokumentumok folyamatos gyűjtésével, a rájuk vonatkozó jegyzetek készítésével.* A megtett fejlődési út, a kompetenciák fejlődése ugyanis csak úgy igazolható, ha már a képzés korai szakaszából is rendelkezésre állnak dokumentumok.

Már a bevezetőben ráirányítjuk a figyelmét arra, hogy a záróportfólió sok nézőpontból több, mint az Ön munkáiból összeállított dokumentumok statikus gyűjteménye. Nem csak egy elvégzett, befejezett *produkturnról* van szó, hanem arról is, hogy a portfólió az Ön tanulását segítő dinamikus, alkotó *tanulási folyamat.* A portfólió létrehozásának, építésének, alakításának folyamata attól lesz lendületes, hogy folyton-folyvást reflektál a saját tanulási folyamatára, és önálló döntéseket hoz. Elsődlegesen Ön a folyamatot előidéző és fenntartó szereplő, s ezáltal a portfóliót sajátjának tekintheti.

A portfólió az Egyesült Államokban jelent meg először a tanárképzésben. Az amerikai oktatási rendszer hiányosságaira az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején döbrentek rá. Olyan értékelési módszert kerestek, amely a tanári munkát komplexitásában és folyamatában képes megragadni. Így jutottak el a portfólió gondolatához, a művész- és építésportfóliók mintájára.

Európában a portfólió iránt az 1980-as évektől kezdődően, de főként az 1990-es évektől tapasztalható fokozott figyelem. Attól fogva, hogy bekerült a tanárképzés gyakorlatába, szerepe egyre növekszik. Széles körben használt és különbözően értelmezett szakkifejezésről van szó, amely megnehezíti egy olyan egységes értelmezés megalkotását, melyet általánosan elfogadott definíciónak tekinthetünk. Meg kell küzdeni azokkal a buktatókkal is, amelyek a gyakorlati alkalmazása során merülnek fel a tanárképzésben.

Az *Útmutatóban* két szó nagyon gyakran szerepel. Ez a két kulcsszó a *portfólió* és a *reflexió*. Már itt megadjuk a meghatározásukat, amelyek kijelölik a mozgásterünket és fókuszunkat. Tesszük ezt azért, hogy Ön kezdettől felidézhesse, mely értelmezéshez ragaszkodunk következetesen. A *portfóliót* az Ön munkáiból összeállított célirányos gyűjteményként fogjuk fel, amely bemutatja a megadott területen tett erőfeszítéseit, hosszabb idő alatti fejlődését és a folyamat végére elért eredményeit. A tartalom összeállításában Ön is részt vesz. A gyűjteményének tartalmaznia kell a dokumentumok kiválasztására szolgáló szempontrendszert, az értékelési szempontrendszert és a reflexióit (Falus – Kimmel 2009, 11).

Az Ön teljesítményének és fejlődésének értékelésében fontos szerepet tölt be a tudatos *reflexió*, amely a tapasztalatra történő figyelem-összpontosítással indul. Itt a reflexiónak egy általános meghatározását adjuk. „A reflexió az újraélt és visszaidézett tapasztalat egy eszköze, annak érdekében, hogy megértsük, tanuljunk belőle, és hasznosítsuk az új értelmezéseket és értékeléseket.” (Wade – Yarbrough 1996, 64) A reflexió segítségével tanul a gyakorlati tapasztalataiból, elemzi tevékenységét, érzelmeit, meggyőződéseit, beelát a tanításába, tanulásába, és mindennek hasznát veszi. A hatékony reflexió és portfólió folyamatfunkciói rendszerint összekapcsolódnak, „kéz a kézben járnak”. A portfólió a reflexió eszköze.

Útmutatónk fejezetei a portfólióépítés szakaszainak sorrendjét követik. Mindenekelőtt az a célunk, hogy Ön megismerje a portfólió fogalmát, típusait és készítésének célját. Mivel a képzése lezárásához kapcsolódó portfólió alapján értékelési céllal készül, szólnunk azokról a kompetenciasztenderdekről, amelyek az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra bocsátás feltételei. Bepillantást nyer a portfólió felhasználási területére és

leendő közönségére. Ezekkel a kérdésekkel foglalkozik az *1. fejezet*. A *2. fejezetben* az anyaggyűjtés tartalmát tárgyaljuk. Megjelöljük a célok elérésének bizonyítására alkalmas dokumentumok körét. A reflexió problémaköre a *3. fejezet* tárgya. Ebből megismerheti és értékelheti a reflektív gondolkodás és a reflektív gyakorlat szerepét a tanárképzésben, illetve a reflektív gondolkodás modelljeit és szintjeit. A *4. fejezet* a portfólió megszerkesztésével foglalkozik. Ebben sorra vesszük a portfólió létrehozási folyamatának lépéseit. Ennek részeként nagy súllyal tárgyaljuk a személyes tanítási filozófia kérdését, mert ezt a portfóliója „tartóoszlopának” tekintjük. A fejezet végén szólnunk a hatékony portfólió jellemzőiről és szerkezeti felépítéséről.

Útmutatónk írása során sokak segítségére támaszkodtunk. Mindenekelőtt azokkal számoltunk, akiket olvastunk. De tekintetbe vettük az elmúlt közel egy évtized során a témával kapcsolatos tapasztalatokat, különböző beszélgetésekben hallottakat is. Az olvasottak közül a legtöbbet Falus Iván és Kimmel Magdolna (2009), Kotschy Beáta (2011) és Szivák Judit (2014) munkái segítettek nekünk.

1. A portfólió fogalma, típusai, készítésének céljai

1.1. A portfólió fogalmának megértése

Mielőtt hozzákezd portfóliója építésének megtervezéséhez, fordítson időt a fogalom megértésére! Számos területen találkozhat a portfólió kifejezéssel, így például az üzleti világban, amikor egy-egy vállalkozó vagy cég részvényeit összegyűjti; a művészvilágban, amikor egy művész a legjobb munkáit egy, az őt leginkább jellemző gyűjteménybe helyezi el. Arról is olvashat, hogy több hazai iskolában évtizedes hagyománya van annak, hogy a tanulók különféle teljesítményeit mappákba rendezik, majd a tanulási szakasz végén e gyűjteményeket emlékként átadják nekik. Az Ön portfóliója látszólag hasonlít ehhez, de lényegében más.

Hallhat olyan vélekedéseket a társaitól, hogy portfóliót készíteni idő- és munkaigényes dolog. Időt kell szakítani a tevékenységek dokumentálására, gyűjtésére, ezekből válogatni kell, reflexiókat kell írni. A módszer ismeretlensége és nyitottsága tovább növelheti a fenntartásait. Előállhat az a helyzet, hogy nem tudja, mit kell csinálnia, s tanácsalansága miatt halogathatja a kezdést. Ez azután újabb gondokat okozhat. Ha viszont túl részletes instrukciókat kap, akkor a személyes motiváció, a portfólió saját képre alakítása, formázása, a „személyes tulajdonlás” érzése tűnhet el. Eleinte zavarhatja, hogy létre kell hozni egy portfóliót, frusztrációt érezhet, esetleges hibás képzetek alakulhatnak ki Önben a portfólióval kapcsolatban. A bizonytalanságok megszüntetése érdekében a legfontosabb a *mi a teendő* kérdés körültekintő megválaszolása.

Rendkívül fontos, hogy részt vegyen a portfólióépítés *előkészítő* szakaszában. Ennek során eredményesen megismerheti, megértheti a portfólió fogalmát, elkészítésének folyamatát, az otthoni munkákat, illetve a tanulási környezetben feltételezhető munkafolyamatokat. Ilyen alkalmak lehetnek a tanév vagy félév elején szervezett tájékoztatók. A siker elengedhetetlen feltétele az Ön motiváltsága. Keresse, találja, és fogalmazza meg saját elképzelései és az ott elhangzottak, látottak közötti eltéréseket! Mondja el bátran a véleményét, merjen kérdezni, és törekedjen rá, hogy ténylegesen megértse a portfólióépítés folyamatait! További tájékozódását segíthetik a kézikönyvek, útmutatók, már elkészült tanárjelölti portfóliók alapos áttekintése. Azonban ne feledje: a portfóliójára ne keressen sablonokat, nem lehet két megegyező portfólió!

A szakirodalomban a portfólió számos meghatározásával találkozhat, s ha ezeket figyelmesen elolvassa, láthatja, mindegyik definícióban van egy *közös mag*. Mindegyik értelmezés dokumentumgyűjteményről szól, amelyben a hallgatók munkái vannak, amelyek a hallgatók hosszabb idejű fejlődését vagy a folyamat végére elért eredményeit dokumentálják, esetleg mindkét értelmezést magukba foglalják, vagy lehetővé teszik.

Az *Emberi Erőforrások Minisztériuma (EMMI) 8/2013. (I. 30.) számú, a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló rendelet 1. mellékletéből* megtudhatjuk, hogy a *tanárképzésben¹ a portfólió:*

- a záróvizsga része;
- dokumentumgyűjtemény, amely
 - bemutatja és feldolgozza a képzés során készült dokumentumokat,
 - értékeli a szakmai gyakorlatokat,
 - értékeli a tanárjelölt felkészülését, saját fejlődését;
- bizonyítja, hogy a hallgató képes
 - önreflexióra,
 - a képzés különböző területein elsajátított tudását integrálni és alkalmazni,
 - értékelni a munkája szempontjából meghatározó tudományos, szakirodalmi eredményeket;
 - értékelni a tanítási feladat eredményességét.

¹ „a) osztatlan képzésben, tanárszakon, tanárszakokon; b) osztatlan képzésben, tanári mesterszakon; c) a művészeti képzési terület szerinti nem tanári mesterszakkal vagy osztatlan szakkal párhuzamos képzésben, tanári mesterszakon; vagy d) az adott tanárszak szakterülete szerinti nem tanárszakon szerzett mesterfokozatot követően, tanári mesterszakon” EMMI 8/2013. (I. 30.) számú, a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló rendelet 1. melléklete.

1.2. A portfólió lehetséges felhasználási céljai

Most azt tekintjük feladatunknak, hogy Ön megismerje a portfólió céljait. Portfólió alapvetően két céllal készíthető: értékelési szándékkal vagy a tanulás megkönnyítése érdekében. *Értékelési célú* alkalmazás esetén annak a megállapítása történik, hogy Ön mit tud, és mire képes. Ekkor a portfólió dokumentumaival azt kell bizonyítania, hogy az adott területen előírt kimeneti követelményeket, sztenderdek² teljesítette. Az ilyen összegző (szummatív) értékelést szolgáló portfóliónak előnye, hogy – mivel a sztenderdek előre meghatározottak –, fejleszti a döntésképeségét és önértékelését. A kimeneti követelmények segítségével ugyanis megtanulja felmérni, mely munkái kerülhetnek a portfólióba az eredményesség reményében. Hátránya azzal a kockázattal függ össze, hogy Ön – esetleg – az ilyen portfólióra úgy tekint, mint egy kívülről erőltetett, bonyolult és nagyon sok munkával járó értékelési eszközre.

A *tanulást segítő portfólióban* Ön valamely területen elért előmenetelét bizonyítja, és a dokumentumok segítségével állandóan reflektál, vagyis szisztematikusan értelmezi, elemzi tanulását, fejlődését, okokat tár fel, következményeket gondol végig, és ezen alapuló fejlesztéseket végez. Kezdetben nehézséget jelenthet a reflexió és az önértékelés, de idővel és tanári támogatással kialakulnak az ehhez szükséges metakognitív készségek.³ A tanulási célú portfólió előnye, hogy a tanulás, a rendszeres segítő (formatív) értékelés és önreflexió folyamatai összefonódva jelennek meg, illetve az értékelési célú portfóliónál több lehetőséget ad Önnek az önkifejezésre. Ez pedig erősíti a motivációt.

1.3. A portfólió típusai

Falus Iván és Kimmel Magdolna a szakirodalom alapján a portfólió célja szerint három fő portfóliótípust különböztetnek meg. Ezek: a munkaportfólió, a bemutató portfólió és az értékelési portfólió (Falus – Kimmel 2009, 14–15).

A *munkaportfólió* nem a képzés zárásához kapcsolódó portfóliótípus. Ez esetben nem azt vizsgálják, hogy Ön a dokumentumok tükrében mennyire felel meg a képesítési követelményeknek. A munkaportfólió egyik célja az Ön *tanítani tanulás folyamatának elősegítése az önreflexióján keresztül*, a másik a *tanári fejlődésének értékelése*. Azt tanulmányozzák, hogy *a saját maga által kitűzött fejlődési célt* mennyire sikerült elérni. A munkaportfóliót alkalmazhatja a képzése egészének, de az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatának a dokumentálására is. Azzal számolnia kell, hogy olyan dokumentum- és reflexiógyűjtemény jöhet létre, amely áttekintése nem egyszerű feladat. A munkaportfólió abban az esetben is használható, ha Ön adott tárgyból vagy adott projektben a dokumentumokkal a saját maga által meghatározott fejlődési cél elérését kívánja igazolni. A célt Önnek kell pontosítani, eldönteni, Ön határoz arról, hogy milyen területen akar fejlődni, és milyen módon tudja azt dokumentálni. Természetesen minden dokumentummal kapcsolatban indokolnia kell, hogy miért tartja azt odaváló bizonyítéknak. A hangsúly az Ön fejlődésén, tanulási folyamatán van. Például Ön abból indul ki, hogy a tanórákon nagyon fontosak a tanárok értékelő megnyilatkozásai a tanulók számára. Azt a célt tűzte ki célul, hogy létrehozza saját kritériumait arról, milyenek a jó tanári értékelő megnyilatkozások (Antalné Szabó 2006, 78–82). A cél eléréséhez dokumentumokat gyűjtött. A fő dokumentumok a témában öt tanárral készített interjúk. Majd meglátogatta az öt tanár egy-egy óráját, összehasonlította a tapasztalatokat az interjúkban elhangzottakkal. Ezután kialakította a saját kritériumrendszerét, és annak megfelelő órát tartott az egyik osztályban. Végezetül a portfólió lezárásaként összefoglalta, mit tanult annak létrehozása során a jó tanári értékelő megnyilatkozásokról.

² *Sztenderdek*: követelmények, a tanulási folyamat elvárt eredményei. A tanárképzésben a sztenderdek a szakmaiság főbb aspektusait jelenítik meg. A sztenderdek a kompetenciák szintjei, amelyek lehetővé teszik a kompetenciák fejlettségének megállapítását, esetleg mérését (Falus – Kimmel 2009, 148).

³ *Metakogníció*: saját értelmi működésünkre vonatkozó tudásunk és annak irányítására (a tanulási-gondolkodási folyamat tervezésére, szervezésére, ellenőrzésére, értékelésére) való képességünk. A fejlődésnek egy magasabb fokán, 10-12 éves kor körül alakul ki, és a tanulási tapasztalatok gyarapodásával fejlődik (Hajdú 2006, 132).

A dokumentumok alapján a tanár és Ön rendszeresen megvitatja az előrehaladását, majd a végén értékelésre kerül sor. További tanárok is átnézhetik a portfóliót, és írásos véleményt adhatnak, kiemelve, hogy szerintük Ön mit tanult az összeállítás folyamán. Ehhez a segítő (formatív) értékeléshez is szükség van értékelési szempontokra, amelyeket a tanár és Ön közösen is megalkothatnak. A saját tanulási célok köré szervezett portfólió értékeléséhez részletes kritériumok és irányító kérdések találhatók Falus Iván – Kimmel Magdolna munkájában (Falus – Kimmel 2009, 156–157).

A kutatások tanúsága – a portfólió vegyes hallgatói fogadtatása ellenére – a munkaportfólió használata mellett szól, mert a munka állandó dokumentálásának kényszere tervszerűsége, rendszerezettsége és összeszedettségére tanít (Kimmel 2007, 206–208).

A *bemutató portfólió* a művészképzésben és művészvilágban ismert portfóliótípus, amely egy művész legjobb munkáit hivatott prezentálni. Az oktatás területén a bemutató portfólió korlátozódhat egy tantárgyra, de lehet egy tanuló adott tanévben készített legjobb munkáinak portfóliója, amely felöleli az összes tantárgyat (Falus – Kimmel 2009, 15). Amennyiben Ön bemutató portfóliót készít, teljesen szabadon, maga válogatja össze a munkaportfóliójából a legjobb, legfontosabb produktumait, amelyek megítélése szerint legmegfelelőbben képviselik Önt, az egyéniségét és az elért eredményeit. Ahhoz, hogy meg tudja ítélni, melyek a legjobb munkái, – formális iskolai kontextusban legalábbis – szükség van világos értékelési szempontrendszerre. Döntéseit a dokumentumokhoz fűzött reflektív jegyzetekben indokolnia is kell.

Pedagógusok esetében a szakmai életutat bemutató, reflektív szemléletű portfóliót a munkaerőpiacra történő belépésükkor érdemes elkészíteni.

Az *értékelési portfólió* a képzés zárásához létrehozandó, a záróvizsgán bemutatandó tanári portfólió, amely az Ön kompetenciáinak értékelésében nagy szerepet játszik. A benne elhelyezett dokumentumok információtartalma bizonyítja minden kompetenciájának fejlődését, és a dokumentumokhoz csatolt reflexiókban azt is elmagyarázza, hogy nézete szerint melyik dokumentum miképpen demonstrálja az adott területen elért fejlődését. Vagyis Önnek alaposan végig kell gondolni, hogy *milyen típusú dokumentumokat gyűjt*, illetve a dokumentumtípusoknál *milyen tartalomnak kell megjelennie* ahhoz, hogy tanúsítsa az adott kompetencia meglétét az Ön munkájában. Fontos annak megállapítása is, hogy *milyen értékelési szempontok alapján* lehet eldönteni, hogy a portfólióban elhelyezett dokumentum bizonyítja-e, hogy Ön rendelkezik az adott kompetencia megfelelő szintjével. Ha például azt kívánja bizonyítani, hogy pedagógiai gyakorlatának reflektív elemzése alapján, mentori segítséggel képes azonosítani szakmai fejlődésének irányait, területeit, s ehhez kötődően a megfelelő lépéseket megtenni, akkor választhat a *Mentori vélemény, visszajelzés, a Kollégák véleménye* vagy *A gyakorlatot kísérő szeminárium oktatójának véleménye* dokumentumtípusok közül. Ha az első mellett dönt, olyan tartalmú dokumentumokat kell elhelyeznie a portfólióban, amelyek választ adnak az olvasónak azokra a kérdésekre, hogy Ön mennyire nyitott a szakmai visszajelzésekre, szakmai együttműködésre, mások véleményének elfogadására; mennyire képes és nyitott a tanórák, pedagógiai tevékenységek reflektív elemzésére; mennyire képes a kritikus véleményeket konstruktívan kezelni (Falus – Kálmán, 2011).

Ugyancsak a dokumentumok tükrében, a bennük lévő információk alapján kerül sor az Ön teljesítményének értékelésére is, vagyis arra, hogy elérte-e a diploma kibocsátásához szükséges szintet. Látható, hogy a portfólió olyan értékelési eszköz, amely csak közvetve teszi lehetővé az Ön fejlődésének értékelését. Csak a dokumentumok kompetenciákra vonatkozó információtartalmát tudjuk értékelni, nem a tevékenység végzését magát, ezért a portfólió szerencsésebb esetben csak egy az értékelés eszközei közül (Kimmel 2011a). Mindezeket figyelembe véve nagyon fontosnak ítéljük, hogy a képzésbe lépésétől fogva gyűjtse a reflexiókkal ellátott dokumentumokat.

Az értékelési portfólió az *alternatív értékelési módszerek egyike*, amely külső sztenderdek köré szerveződik. Ez azt jelenti, hogy az értékelés elsődleges célja külső, országos képesítési normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, az azokkal való összemérés. Mint fentebb írtuk, a portfólióban lévő minden dokumentum valamely sztenderd elérését, teljesítését hivatott bizonyítani, tehát ennek a portfóliótípusnak

a sorvezetője az érthetően, világosan, egyértelműen megállapított értékelési kritériumrendszer. Természetesen a portfólió értékeléséhez is szükség van megfelelő kritériumrendszerre. Kimmel Magdolna a teljesség igénye nélkül a következőket javasolja: teljesség (Tartalmazza-e a portfólió az összes előírt dokumentumtípust?), áttekinthetőség (Mennyire áttekinthető, jól kezelhető a portfólió egy kívülálló számára?), nyelvhasználat (Mennyire képes a hallgató a reflexióiban és egyéb munkáiban is a magyar nyelv és a szakmai nyelv megfelelő, szabatos használatára?) (Kimmel 2011a). A portfólió egészére vonatkozó részletes értékelési szempontrendszert idéz Falus Iván – Kimmel Magdolna munkája is (Falus – Kimmel 2009, 44–45).

Az értékelési portfólió nem ad teljes képet az Ön fejlődéséről. Nem teszi bele ugyanis az összes olyan dokumentumot, amely a képzése, illetve az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat során létrejött, csak a kiválasztottak kerülnek bele. Azonban a folyamatot be tudja mutatni. Előnyére szól, hogy sokkal kisebb dokumentumköteget jelent, mint a többi típus, így könnyebb áttekinteni és értékelni (Kimmel 2011a).

Látható, hogy a portfólió három fő típusában vannak közös szerkezeti elemek, amelyek összefüggő együttest alkotnak, és az építmény egészét tartják. Ilyenek: a cél(ok) értelmezése, a huzamosabb időn át gyűjtött dokumentumok és a hozzájuk kapcsolt reflexiók, valamint az értékelési szempontrendszer.

A célokon túlmenően a fő típusok abban is eltérnek egymástól, hogy kik határozzák meg a bennük elhelyezhető dokumentumok körét és csoportosítását. A munkaportfólió (tanulási célú portfólió) esetében a tanár vagy a tanár és Ön együtt döntenek; a bemutató portfólió esetén Ön az, aki nagyrészt a portfólió készítője; az értékelési célú portfólió esetében pedig a döntés az értékelő, vagyis a tanár kezében van.

1.4. Az e-portfólió

Az e-portfóliót⁴ az üzleti élet egyes szegmenseiben már régóta használják arra, hogy egy pályázó bemutassa alkalmasságát potenciális megbízója számára. Az e-módszertan előnyeit a tanárképző intézmények is hasznosíthatják hallgatóik tanulmányi előrehaladásának ellenőrzése, értékelése céljából.

Az elektronikus portfólió az utóbbi néhány évben gyorsan terjed a felsőoktatásban. Vannak olyan vélemények, melyek szerint ez jelentheti az egyik legnagyobb technológiai fejlődést az egyetemeken és a főiskolákon, és alapjaiban változtathatja meg a felsőoktatást. Ez talán túlzottan optimista feltételezés, de várhatóan az elektronikus portfólió is megtalálja adekvát helyét a képzési rendszerben (Komló 2013, 18). Álláspontunk szerint annak eldöntése, hogy a záróportfólió e-portfólióként készüljön-e, intézményi szabályozás függvénye.

Az elmúlt időszakban még megkülönböztettük egymástól a digitális és az e-portfóliót. Az általánosan elfogadott definíció szerint az e-portfólió a digitálissal szemben analóg adathordozót is tartalmazhatott (Kimmel 2007, 8). A technológia gyors fejlődésének eredményeként az adatrögzítésre szolgáló mainstream eszközök közül eltűntek az analóg adatrögzítők. Például a filmeket ma már nem VHS-kazettákra, hanem merevlemezre, pendrive-ra vagy SD-kártyára rögzítjük. Ennek fényében mára a digitális és e-portfólió közötti különbségtétel okafogyottá vált.

Az e-portfólióval kapcsolatos leggyakoribb téves megközelítés szerint ez a portfólió nem több, mint egy papírtól eltérő adathordozó. Aki így értelmezi szerepét és funkcióját, elmulasztja felfedezni és megérteni a koncepcióban rejlő technikai, ezáltal pedagógiai előnyöket, például a személyre szabott tudásmenedzselést, a céltervezés képességének fejlődését, a tanulási tapasztalatok közötti összefüggések megértését, a személyes tanulmányi előzmények ellenőrzésének lehetőségét stb. (Komló 2013, 30). Az elektronikus portfólió előnye még a médiaintegráció, azaz a hagyományos, szöveges és állóképi tartalom mellett lehetőség van mozgókép, hang és animációk megjelenítésére is. A megfelelő metaadatokkal ellátott dokumentum kereshető, jelentősen leegyszerűsítve az információ megtalálását. Míg a hagyományos, papíralapú portfóliót csupán néhány személy láthatja, addig az elektronikus változat széles körben publikálható az interneten (Komló 2013, 19).

⁴ Az e-portfólióról szóló első összefoglaló ismertetés, az *Electronic Portfolio White Paper*, vagyis az *Elektronikus portfólió fehér könyve* 2003-ban született meg. Az e-portfólióra vonatkozó kutatások első áttekintése, a *Handbook of Research on e-Portfolios* pedig csak 2006-ban került kiadásra (Kimmel 2007, 5).

Az e-portfólió alkalmazásának *központi lényege*, hogy a digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket felhasználva Ön pontosabban dokumentálhatja a tanulmányi előmenetelét igazoló eseményeket, és lehetősége nyílik reflexiói azonnali, könnyen közzétehető formában való rögzítésére. A technikai lehetőségeket felhasználva rá tud mutatni, hogy az egyes dokumentumok között milyen gondolati, logikai kapcsolatok állnak fenn. Ezek bemutatása nagyban segítheti a bírálókat, hogy pontos képet kapjanak az Ön előrehaladásáról.

Az e-portfóliók alkalmazásával és az internet nyújtotta lehetőségek kihasználásával Ön akkor is meg tudja jeleníteni, és igazolni tudja szakmai előrehaladását, amikor a tanulmányait az adott intézményben már befejezte. Az e-portfóliók alkalmazásának ez a módja nagymértékben támogatja az Európai Unió által is célként meghatározott élethosszig tartó tanulás gyakorlati megvalósulását.

A papíralapú és e-portfólió között céljában és tartalmi lényegében nincsen különbség. Technikai jellegéből fakadóan az e-portfólió készítésének folyamata mégis eltér a papíralapú portfólió készítésétől.

1.4.1. Az e-portfólió készítésének folyamata

Falus – Kimmel (2009, 19–23) céljait és főbb típusait illetően nem tesz különbséget a hagyományos, papíralapú portfólió és az e-portfólió között. Felfogásuk szerint az e-portfóliót alapvetően ugyanarra a három célra lehet használni, mint a papíralapút. Alkalmazható bemutató portfólióként, tehát az Ön legjobb munkáit mutatja be; munkaportfólióként, vagyis a tanulási-tanítási folyamat dokumentumainak gyűjtésére és így a folyamat bemutatására; értékelési portfólióként, amelyben Ön a kimeneti kompetenciái megszerzését bizonyító dokumentumokat gyűjti.

Barrett (2002, 15–34) az e-portfólió készítési folyamatát öt, egymástól jól elválasztható és körülhatárolható részre tagolja. Eszerint az elkészítési folyamat fázisai a következők:

- a portfólió tartalmának és céljának meghatározása,
- a munkaportfólió,
- a reflektív portfólió,
- a linkekkel összekapcsolt portfólió,
- a bemutató portfólió.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy ezen elnevezések Barrett munkáiban nem egymástól különálló e-portfólió típusokat jelölnek, hanem adott e-portfólió készítése során jól elhatárolható szakaszokat definiálnak. Maga az e-portfólió pedig az elkészítés különböző fázisaiban létrehozott produktumok együttes eredménye. Most pedig nézzük meg az e-portfólió készítésének lépéseit Barrett meghatározása alapján!

1.4.1.1. A portfólió tartalmának és céljának meghatározása

Az e-portfólió céljának pontos definiálása azért fontos, mert meghatározza azt a keretrendszert, amelyben annak készítője alkotni tud. A tanárképzésben egy portfólió készítésének leggyakoribb célja az Ön tanulmányi előrehaladásának értékelése, megállapítása. Ebben az esetben a tartalom és a cél meghatározását nagymértékben befolyásolja, a dokumentumgyűjtemény megfelelően az intézmény által előírt követelményeknek, esetlegesen más harmadik fél által meghatározott és az intézmény által is elfogadott és alkalmazott sztenderdeknek.

Egy e-portfólió elkészítése nem korlátozódik csupán egy oktatási intézményen belüli tanulmányi előrehaladás bemutatására és értékelésére. Készíthet e-portfóliót jövőbeni potenciális munkáltatója számára, melyben a munkavégzéshez szükséges kompetenciának meglétét igazolja, vagy amikor már főállásban tanít, érdeklődő kollégái számára, hogy bemutassa adott szakterületen való előrehaladását. Mindkét esetben a cél határozza meg az e-portfóliója tartalmát.

Az e-portfólió esetében is fontos az Ön leendő közönségének a pontos kijelölése, megismerése, ami a célok függvénye. Tudnia kell, hogy ennek a körnek van-e olyan számítógépe és szoftvere, amely képes megjeleníteni egy adott fájltypust, vagy rendelkezik-e azzal az ismerettel, amely szükséges egy adott szoftverrel készített interaktív dokumentum alapos áttekintéséhez, értékeléséhez. Az olvasói kör meghatározása abból

a szempontból is fontos, hogy hozzáférhetővé akarja-e tenni számukra a portfólióját. A portfólió nyilvánosságának skálája a csak a szerző számára hozzáférhetőtől a világhálón történő közzétételig terjedhet. A célközönség definiálása során célszerű az alkotói szabadságot olyan korlátok közé terelni, amely a dokumentum munk célját szolgálja.

Az e-portfólió céljának, felhasználási területének és leendő közönségének megismerésén túl meg kell határozni a szükséges dokumentumok körét is.

1.4.1.2. Munkaportfólió

Az e-portfólió készítésének *második fázisában* összegyűjtésre és rendszerezésre kerülnek azok a dokumentumok, melyek szükségesek a portfólió céljának bizonyításához. Jellegéből fakadóan általában az e-portfólió készítésének e része igényli a legtöbb időt. Önnek olyan dokumentumokat célszerű válogatni, amelyek jól bemutatják az adott szakterülettel kapcsolatos tanulmányi előrehaladását.

Míg néhány évvel ezelőtt az e-portfólió készítésének e fázisában fontos szerepet játszott az egyes dokumentálandó eseményről készített fényképek digitalizálása, addig ma, a digitális fényképezés korában ez sokkal inkább a megfelelő kép kiválasztását és szerkesztését jelenti. Napjainkban technikai eszközök széles tárháza áll rendelkezésre az e-portfólió készítője számára. Az okostelefonok megjelenésével Ön könnyen készíthet nagyfelbontású fényképeket, videókat és kiváló minőségű hanganyagokat. Ezen eszközök felhasználásával az egyes eseményekre és új ismeretekre való reflektálás még könnyebbé, gyorsabbá és részletgazdagabbá válhat.

A munkaportfólió készítése során létrejött különböző digitális adathordozókon és különböző formátumban lévő *dokumentumokat a portfólió céljának megfelelően rendszerezni* kell. Egyes esetekben szükség lehet a dokumentumok átalakítására és szerkesztésére abból a célból, hogy az e-portfólió célközönsége számára is értelmezhető és megtekinthető legyenek.

Az elkészített és összegyűjtött anyagok rendszerezéséhez többféle megoldás áll az Ön rendelkezésére. A leggyakrabban a Microsoft Office, az Adobe termékeit és különböző webszerkesztő programokat használnak. Ezek mindegyike alkalmas az összegyűjtött dokumentumok rendszerezésére. Emellett lehetőséget biztosítanak az egyes elemekhez csatolt reflexiók megjelenítésére is. A munkaportfóliót akkor tekintheti befejezettnek, amikor rendelkezik azzal a megfelelő mennyiségű és minőségű dokumentummal, amely szükséges ahhoz, hogy a tanulmányi előrehaladását igazolni tudja, illetve a bizonyítékokat a megfelelő szoftverek segítségével egyedileg rendszerezte, és megfelelő formátumban megjeleníthetővé tette.

1.4.1.3. Reflektív portfólió

Önnek az e-portfólió minden dokumentumát és az egész portfólióját reflexiókkal kell ellátnia. Az e-portfólió készítésének ebben, vagyis a *harmadik fázisában* a már kiválasztott dokumentumokhoz kapcsolt reflexiók kerülnek áttekintésre, értékelésre. Ezek a reflexiók általában a tanítási folyamat fontosabb pontjaihoz kapcsolódnak, egyedül Ön alkotja és rögzíti őket. Az e-portfólió e szakaszában az egyénileg készített reflexiókat az oktatója segítségével áttekinti, és a portfólió céljának megfelelően értelmezi. Az áttekintés során Ön a következő feladatokat végzi el:

- szabatos választ ad arra a kérdésre, hogy mi az egyes reflexiók pontos jelentése, értéke, és miért döntött úgy, hogy a portfóliójában szerepeltetni akarja azokat;
- általános kijelentés formájában reflektál arra, hogy milyen eredményeket ért el az e-portfólió készítésének első fázisában a meghatározott célok vonatkozásában;
- kiválasztja az összegyűjtött dokumentumok közül azokat, amelyek ténylegesen reprezentálják az e-portfóliója céljának megvalósulását;
- reflexiói és az oktatói visszajelzések alapján meghatározza a jövőre vonatkozó új tanulmányi céljait.

A reflektív portfóliót céljának jellegéből fakadóan nem javasolt mindenki számára elérhetővé tenni. Fontos, hogy csak azok a személyek férjenek hozzá, akik Önt segítik e-portfóliója elkészítésében, és visszajelzést adnak.

Az e-portfólió készítésének harmadik szakasza akkor tekinthető befejezettnek, amikor Ön kiválasztotta azokat a dokumentumokat, amelyek szerepelni fognak abban a végső portfólióban, melyet a tanulmányi előrehaladásának megállapítása céljából értékelni fognak. Továbbá rendelkeznie kell konkrétan megfogalmazott reflektív állításokkal és jövőbeni tanulmányi célokkal is.

1.4.1.4. A linkekkel összekapcsolt portfólió

Az e-portfólió készítésének *negyedik fázisában* a különböző dokumentumok között Ön linkek segítségével kapcsolatot hoz létre. Technikai jellegéből fakadóan ez a fázis csak az e-portfólió készítésekor merül fel.

Ha még eddig nem történt meg, akkor a meglévő dokumentumokat meg kell jelenítenie .pdf vagy .html formátumban. Emellett el kell készítenie egy „tartalomjegyzéket” a portfólióban szereplő dokumentumokról. A tartalomjegyzéknek reprezentálnia kell a különböző dokumentumelemek hierarchikus kapcsolatát.

A munka e szakaszának legfontosabb mozzanata a különböző gondolati egységek összekapcsolása linkekkel. E linkekre kattintva a portfólió értékelője azonnal eljut az adott dokumentum pontos megértéséhez és értékeléséhez szükséges dokumentumhoz.

Fontos, hogy Ön linkek segítségével kösse össze a tanulmányi előrehaladását igazoló dokumentumokat a velük kapcsolatos reflexiókkal és más kapcsolódó dokumentumokkal. Ezáltal az Ön portfólióját értékelő oktatók könnyebben megértik gondolatmenetét és érvelését. Így válik az összegyűjtött dokumentumhalmaz bizonyítékká, amellyel Ön igazolni tudja a tanulmányi előrehaladását.

Az e-portfólió készítésének e fázisát akkor tekintjük befejezettnek, amikor a portfólióban szereplő dokumentumok olyan formátumban vannak, melyek lehetővé teszik a linkek használatát. Az e-portfólió megértésének elősegítése céljából a különböző dokumentumok közötti logikai és gondolati kapcsolatoknak megfelelően Ön linkeket alakított ki. Az e-portfólió elkészítésének következő részéhez akkor lép tovább, amikor a portfóliója készen áll a bemutatásra, publikálásra.

1.4.1.5. Bemutató portfólió

Az e-portfólió készítésének *utolsó fázisában* Ön az elkészült munkáját olyan digitális adathordozóra rögzíti, amely lehetővé teszi a célközönség számára annak megtekintését, értékelését. A leggyakoribb forma a DVD vagy egy online szerver.

Amennyiben a tanárképző intézmény erre vonatkozólag is közzétesz előírásokat, akkor Önnek az abban foglaltaknak megfelelően kell elérhetővé tennie e-portfólióját. A közzétett e-portfólió alapján kerül sor annak elbírálására, hogy Ön sikeresen teljesítette-e az előírt tanulmányi követelményeket.

1.4.2. Problémák az e-portfólió alkalmazásával kapcsolatosan

Ma már számos technikai megoldás van, amely lehetővé teszi az Ön számára egyéni szinten egy e-portfólió létrehozását és menedzselését. Ilyen például a Mahara, Behance, amelyekbe a felhasználók nem csak feltölthetik saját anyagaikat, de egymásét is megvitathatják, véleményezhetik. A lehetőségek bősége között azonban még sincs jelen egy sztenderd, akár intézményi vagy nemzetközi szinten közösen elfogadott és alkalmazott platform. Az *e-portfóliók tárolása és menedzselése* felvet két fontos kérdést, melyre az azt bevezetni kívánó intézményeknek választ kell adniuk. Az egyik, hogy hol tárolják majd az e-portfóliókat, a másik pedig, hogy milyen rendszert használnak majd a portfóliók menedzselésére.

Az e-portfóliók tárolásának helye azért fontos, mert befolyásolja, hogy Ön az intézménnyel való hivatalos kapcsolatának megszűnésével miként jut hozzá a tanulmányai során elkészített portfóliójához. A portfóliók kezelésére alkalmazott rendszer pedig leginkább az intézmény számára fontos, mivel az intézmény egyedi igényeinek és az általános e-portfólió készítésére és kezelésre vonatkozó szempontoknak is meg kell felelnie.

A probléma megoldására már az Európai Unió is tett javaslatot, de mindeddig az e-portfólió menedzselését lehetővé tevő szoftverek gyártói mellőzték e javaslat gyakorlati megvalósítását (Barrett – Garrett 2009). Ennek hiányában viszont az élethosszig tartó tanulás koncepciója nem tud maradéktalanul megvalósulni. Indokolt egy olyan rendszer kialakítása, amely nem intézményközpontú, hanem a hallgatóhoz viszonyítva közelíti meg az e-portfóliók létrehozását és tárolását. Elengedhetetlen, hogy Ön a tanulmányai befejezése után, illetve új intézményben való tanulmányának megkezdése esetén is zavartalanul hozzá tudjon férni ad digitális e-portfóliójához, és azt tovább tudja bővíteni. Mindaddig, amíg Ön a tanulmányai végén maximum az egyetemi szerverről egy pendrive-ra tudja lementeni portfólióját, az e-portfólió nem jelent mást, csak egy új típusú adathordozót a papíralapúhoz képest. Az e-portfólió mint az élethosszig tartó tanulást támogató rendszer akkor valósul meg, amikor a volt vagy jelen hallgató időtől, tértől és oktatási intézménnyel való jogviszonytól függetlenül hozzáférhet, és kezelheti.

Az intézmények szempontjából szükséges, hogy az e-portfóliót kezelő rendszer rugalmas és alakítható legyen. Minden oktatási intézménynek megvannak azok az egyedi szempontjai, melyeket egy alkalmazott rendszerben érvényesíteni szeretne. Szükség van egy olyan közösen alkalmazott sztenderdre, amely minden intézmény e-portfólió kezelését meghatározza, de szabad mozgásteret is hagy az egyedi igények, elvárások megfogalmazására.

Egy ilyen rendszerben az Ön által készített portfóliót egységes szempontok alapján tudná megvizsgálni és összehasonlítani egy harmadik fél, legyen az másik oktatási intézmény vagy potenciális munkáltató. Az egységes szempontok mellett viszont az oktatási intézmények egyedi értékei is megnyilvánulnának és láthatóak lennének, így biztosítva az intézmények értékeinek piac számára való megjelenítését.

1.5. Kompetenciák, sztenderdek, értékelési módszerek

Fentebb több ízben írtunk már arról, hogy Önnek a képzés végén a záróvizsgára értékelési célú portfóliót kell benyújtania. Elmondtuk, hogy az értékelési portfólió külső sztenderdek köre szerveződik. Ez azt jelenti, hogy az értékelés elsődleges célja külső, országos képesítési normáknak, követelményeknek való megfeleltetés, az azokkal való összemérés. Most fordítsuk figyelmünket a „kompetencia”, illetve a „sztenderd” fogalmakra!

Az 1. fejezetben idézett EMMI rendelet 2. számú mellékletében fogalmazódik meg mindazon tudás, képességek és attitűdök, amelyek elsajátítása lehetővé teszi a tanári szakma hivatott művelését. Vagyis a tanári pályára való felkészültség elemeit *kompetenciákban* határozzák meg. (A nyolc tanári kompetencia leírását lásd az 1. függelékben). Annak megítéléséhez, hogy Ön összefüggő egyéni iskolai tanítási gyakorlatra bocsátható-e, és majd a képzési program zárásakor megkaphatja-e a diplomáját, nem elegendő a kompetenciák tartalmát és azok részleteit ismerni. Azzal is tisztában kell lennie, hogy milyen elvárásoknak kell megfelelnie, milyen szinten kell birtokolnia a kompetenciákat. Nos, a sztenderdek biztosítják a kompetenciák értékelhetőségét, fejlettségének megállapítását.⁵

A *sztenderdek* olyan pszichikus képződmények, amelyek három rendszerező elemre építenek. Ezek a szakmai tudás, a képességek és az attitűdök. Sajátos strukturális vázként támogatják a felkészülést és a tervezést. A *szakmai tudásnak* (mit ismer, mit ért, miben tájékozott), a *képességeknek* (mire képes, mit tud megcsinálni), az *attitűdöknek* (mit tart lényegesnek, mi iránt elkötelezett) olyan együttese, amelyek alkalmassá teszik Önt arra, hogy tevékenységét eredményesen elláthassa. A kompetenciák tartalmi területei e hármas tagozódás alapján szerveződnek (Falus 2005, 5–16).

⁵ A komplex sztenderdek kidolgozása az Egyesült Államokban a nyolcvanas években kezdődött el, s a kilencvenes években Európában is követték. Magyarországon a 2000-es évek közepén az ELTE Neveléstudományi Tanszéke tette meg az első lépéseket a tanári kompetenciák feltárására. Az akkor kidolgozott nyolc kompetencia beépült a 2005-ös miniszteri rendelet mellékletébe, s jelentős mértékben meghatározta a tanárszak szakindítási kérelmeinek tartalmát. A 2005-ben kidolgozott kompetencialistára alapozva kezdődött meg 2008-ban a kompetenciák szintjeinek, a sztenderdeknek a kidolgozása és az ezek értékelésére alkalmas eszközök elkészítése, összegyűjtése. Erről lásd: Kotschy 2011, 5. Falus Iván megállapítja, hogy a hazai sztenderdek kidolgozást megelőzte egy vizsgálat, amely a nemzetközi tapasztalatok feltárását célozta meg (Falus 2011, 5).

Annak érdekében, hogy a sztenderdek meglétét meg lehessen ítélni, ki kell dolgozni a tudásnak, a képességeknek és az attitűdöknek a tevékenység során megragadható elemeit is. A sztenderdek meglétét jelző kompetenciaelemek az *indikátorok* (Kotschy 2011, 5–6).

A sztenderdek értékelése *többféle módszerrel* történhet. Ewald Terhart német professzor a német pedagógusképzésben a kidolgozott sztenderdek értékelésére az alábbi módszereket sorolja fel:

- *Önértékelés.* A jelölt saját maga ítéli meg, hogy milyen mértékben tudja teljesíteni a sztenderdeket.
- *Tesztelés.* A jelölt tudásbeli, reflexiós és értékelési képességeit diagnosztikai eszközökkel mérik.
- *Megfigyelés és megítélés.* A jelöltet szakmai cselekvése közben az iskolaigazgatók, tanárképzők, csoporttársak megfigyelik, és megítélik, mennyire képes teljesíteni a sztenderdeket.
- *Tanulói teljesítmények, tapasztalatok.* A diákok megkérdezése és/vagy a teljesítményük alapján mérik fel, mely tanárok tudják a sztenderdeket legjobban teljesíteni.
- *Portfólió.* A tanári kompetenciák bemutatására elterjedt értékelési mód, a reflexiónak is jó eszköze.

A sztenderdorientált reformkoncepció keretében sok helyen bevezették a használatát. Folyik a vita arról, hogy háttérbe lehet-e szorítani a portfólió eredetileg személyes, reflexióra alkalmas jellegét, és fel lehet-e használni prezentációs célokra, vizsgáztatásra, értékelésre (Bikics 2011, 194).

Darling-Hammond és Snyder a szakmai közvélemény által kimagaslónak ítélt tanárképzési intézmények értékelési gyakorlatából gyűjtöttek össze olyan módszereket, amelyek azt is mérik, hogy a vizsgázók képesek-e tudásukat és megszerzett képességeiket a tanulási környezetben alkalmazni. Ezek a módszerek a tanári gyakorlatra és reflexióra koncentrálnak. Ilyenek: a strukturált osztálytermi megfigyelés jegyzőkönyvei; a tanár által összeállított portfóliók (amelyek tartalmazhatják diákok munkáinak elemzését is); a részletesen kidolgozott tanítási tervek; a tanár által a tanulói munka értékelésére kidolgozott eszközök; az egyénre szabott szimulált oktatási programok kidolgozása; a tanár írásos válaszai a való életből vett tanítási problémákra; a tanári munkáról készített videofelvételek (Kimmel 2011, 289).

A tanári sztenderdek kidolgozása tehát több célt szolgál:

- a kijelöli a szakma számára a fejlődés irányát;
- a pontosan megfogalmazott sztenderdek segítik Önt, hogy a céljait megfogalmazhassa, és megtervezhesse az elérésükhöz szükséges stratégiai lépéseket;
- a kompetenciák szintjei – a rájuk alapozott megfelelő indikátorok és értékelési módszerek – segíthetik a teljesítménye értékelését, a kompetenciái fejlettségének megítélését, és a pályamodell kiépítésének alapjává válhatnak (Kotschy 2011, 7–8; Kimmel 2011, 288).

Fontos megemlíteni, hogy a kompetenciasztenderdek meghatározásánál a tudás, a képességek és az attitűdök fejlettségét együttesen, komplex módon kell vizsgálni, bár ezek az összetevők időben eltérő módon, különböző ütemben fejlődnek, erősödnek. A fejlődésbeli differenciák miatt a fejlődést folyamatként célszerű értelmezni, illetve a folyamat menetében kell nyomon követni. A szintek értékelésekor viszont a kompetencia egészének a fejlettsége kerül megítélésre. A folyamatjellegből következik még egy megállapítás: a kompetenciaszintek közül egyik sem hagyható ki, szervesen egymásra épülnek, feltételezik egymást, és nem lehet átugrani őket, legfeljebb gyorsabban elérni (Kotschy 2011, 8).

1.6. A portfólió mint alternatív értékelési módszer

Az értékelési portfólió, miként írtuk, *alternatív értékelési módszer*. Mit jelent ez a megállapítás? A kompetenciákra, sztenderdekre épülő tanárképzés nemcsak a képzés, de az értékelés terén is új módszerekre tart igényt. Ön előtt nem ismeretlenek az alternatív iskola, alternatív iskolakép, alternatív iskolakoncepció kifejezések. Az alternatív azt jelenti, választható, választott cselekvési, tevékenységi mód; két vagylagos opció közötti választás. Két tényező határozza meg: az alternativitás, amely felkínálja a választható utat, és az autonómia, amely az alternativitás szubjektív feltétele, s a választás lehetőségét jelenti (Réthy 2003, 25). Olyan esetekben, amikor nemcsak az Ön tudását mérik, hanem azt is, hogy képes-e a tudását és a megszerzett

képességeit alkalmazni, vagyis amikor a kompetenciák elsajátításáról, sztenderdek teljesítéséről érvényesen és megbízhatóan kell nyilatkozni, akkor a *hagyományos záróvizsga szituáció nem alkalmas*. Az Ön tevékenységét hosszú időn keresztül kell megfigyelni, értékelni, reflexióit megismerni. A kompetenciák értékelésének új módjai még az autentikus problémahelyzetek, osztálytermi szituációk elemzése; a tananyagrészekhez tankönyvek, taneszközök, oktatási stratégiák kiválasztása; a portfólió (Falus 2006, 134).

A kompetencialapú értékeléshez alkalmazott eszközök közül *kiemelkedik a portfólió*. Ha az a cél, hogy rögzítsük és értékeljük az Ön tanárképzés egész folyamatában teljesített útját a belépéstől a záróvizsgáig, akkor erre a portfólió különösen alkalmas eszköz. Benne Ön nemcsak azt mutatja be, hogy mit csinál, hanem azt is, miként gondolkodik, felhasználva a tanításra, a tanulásra, a tanulókra, illetve a pedagóguspálya követelményeire és önmaga alkalmasságának megítélésére vonatkozó ismereteit is. A záróvizsgára az a feladat hárul, hogy a portfólió alapján (amely tükrözi – többek között – az Ön tanításának és azokkal kapcsolatos reflexióinak a dokumentumait is) mérlegelje a kritériumok teljesítésének a színvonalát (Falus 2010, 285).

Az angol pedagógusképzést behatóan tanulmányozó Rapos Nóra a megfontolásra érdemes tartalmi szempontok között elgondolkodtatónak tartja, hogy a sztenderdek mérése a szabályozott angol rendszerben is *döntően a szakmai portfólióhoz kötődik* (Rapos 2011, 74).

1.7. A portfólió felhasználási területe

Láttuk, hogy *a tanárképzésben* általában a portfólió mindhárom fő típusát alkalmazzák: a munka-, az értékelési és a bemutató portfóliót. Használják e-portfóliót, papíralapú portfóliót és vegyes, nyomtatott és digitális elemeket is tartalmazó portfóliót.

Zeichner és Wray a tanárképzésben használt *értékelési portfóliók két típusát* különbözteti meg. Az egyik az intézményi vagy országos képesítési követelmények, *sztenderdek köré szervezett portfólió*, amelyben Ön minden dokumentummal és a dokumentumokhoz csatolt reflexiókkal azt bizonyítja, hogy képes a gyakorlatban eleget tenni a sztenderdekben megfogalmazott követelményeknek, és a viselkedése tudatos, vagyis képes összekapcsolni az elméletet a gyakorlattal. A dokumentumokhoz fűzött reflektív jegyzetekben elmagyarázza, melyik dokumentum melyik kompetencia bizonyítására hivatott (Falus – Kimmel 2009, 100). A képzés zárásához Önnek sztenderdek köré szervezett értékelési portfóliót kell benyújtania. A tanárképzésben használt *értékelési portfólió másik típusa* az Ön által lebonyolított osztálytermi akciókutatási projektet dokumentáló portfólió, melynek kutatási kérdését, tehát a célját Ön fogalmazza meg. Ezért ezt saját tanulási célok köré szervezett portfóliónak is nevezik (Falus – Kimmel 2009, 100).

A képzéskövető *munkaportfólió* a tanárképzés teljes folyamatát dokumentálja. Mint fent írtuk, a munkaportfólióba Ön az összes, az adott tanulási folyamathoz tartozó dokumentumot összegyűjti, és reflexiókkal látja el. Az álláskeresési céllal készült *bemutató portfólióba* pedig teljesen szabadon válogathatja össze a munkaportfólióból a legjobb, legfontosabb munkáit, amelyek megítélése szerint legmegfelelőbben képviselik Önt, az egyéniségét és az elért eredményeit.

A portfólió másik felhasználási területe, amikor a végzős tanár szakos hallgatók a munkaerőpiacra való belépésükkor portfóliójukkal pályáznak, vagy az állásinterjú eszközeként magukkal viszik a teljes portfóliót vagy annak egy kiemelt részét, például a személyes tanulási filozófiai nyilatkozatukat (ez nálunk még nem bevett gyakorlat). De hasznosítják a portfóliót az egyetemi, főiskolai munkaerőpiacon is előléptetések, kinevezések esetén. Felhasználhatja portfólióját arra, hogy bemutassa folyamatos szakmai fejlődésének aktuális állapotát; hogy kijelölje az Ön előtt álló feladatokat, és megvalósításukat nyomon kövesse; vagy megoszthatja barátokkal, családdal, munkatárssal, tanítványai szüleivel.

1.8. A portfólió közönsége

Az értékelési célú portfólió szűkebb célcsoportja Önnel kezdődik. De beletartoznak azok a képzett, tapasztalt oktatók, akik olvasni fogják, és minősítik a portfólióját. Ők a gyakorlatvezető oktatók, a gyakorlatvezető mentorok, a záróvizsga-bizottság tagjai. Az Ön számára hasznos, ha a célközönség tagjai pozitívan reagálnak a portfóliójára, elégedettek vele, és elfogadják azt. Mivel értékelési célú portfóliót készít, szükséges, hogy már a célok megismerésekor tisztában legyen az értékelési kritériumokkal, és értse is azokat.

Az értékelési kritériumok ismeretén túl tudnia kell azonosítani a *konkrét szintleírásokat* is. Ezek tájékoztatják Önt arról, hogy mi minősül kiváló, jó, közepes, megfelelő vagy nem megfelelő teljesítménynek. Jóllehet az értékelési szempontok táblázatba foglalása, vagy helyette egy értékelést irányító kérdéssor összeállítása, megalkotása tanári feladat, Önnek kell alkalmazni, illusztrálni, igazolni azokat.

Bemutató célú portfólió esetén a portfólió *tágabb* közönségéről beszélhetünk. Ők a társak, a barátok, a család vagy más kívülállók. A tőlük kapott visszajelzések, elemzések, értékelések, szóbeli és írásos reflexiók, kommentárok a portfólióépítés egész folyamatában korrekcióra adnak lehetőséget Önnek, a munka tervezettebbé, céltudatosabbá válását segíthetik. Bekerülhetnek a dokumentumok közé is. Ebben a vonatkozásban Önnek azt kell eldöntenie, hogy a folyamat mely pontján van legnagyobb szüksége a visszajelzésekre.⁶

A fejezet végére érve röviden összefoglaljuk az eddig elmondottakat:

1. Megvizsgáltuk Önnel a portfólióépítés szakaszait, a szakaszok tartalmát. Arra törekedtünk, hogy a megismerje, megértse a *portfólió lényegét*. Rendelet írja elő ugyanis, hogy a záróvizsga részeként portfóliót kell készítenie, amit meg kell védenie.
2. A portfólió fogalmát az idézett *EMMI rendelet* alapján határoztuk meg. Eszerint a portfóliója:
 - a záróvizsgájának része;
 - dokumentumgyűjtemény, amely:
 - bemutatja és feldolgozza a képzés során készült dokumentumait,
 - értékeli a szakmai gyakorlatait,
 - értékeli a felkészülését, saját fejlődését;
 - bizonyítja, hogy Ön képes:
 - önreflexióra,
 - a képzés különböző területein elsajátított tudás integrálására és alkalmazására,
 - a munkája szempontjából meghatározó tudományos, szakirodalmi eredmények értékelésére,
 - valamint a tanítási feladat eredményességének értékelésére.
3. Fontosnak tartottuk, hogy azonosítani és értelmezni tudja a tanárképzésben alkalmazható a portfóliókat, és célja alapján meg tudja különböztetni a *három fő típust*: a munkaportfóliót, a bemutató portfóliót és az értékelési portfóliót.
4. A portfólióépítés eszköztára bővítésének fontos eleme az e-portfólió. Bizonyára belátja, hogy az e-portfólió számos technikai, ezáltal pedagógiai előnnyel rendelkezik a papíralapú portfólióhoz képest, és fontosnak tartja, hogy az e-portfólió megtalálja adekvát helyét a tanárképzésben is. Alkalmazásával a digitális technológiák nyújtotta lehetőségeket felhasználva Ön pontosabban dokumentálhatja a tanulmányi előmenetelét igazoló eseményeket, és lehetősége nyílik reflexiói azonnali, könnyen közléhető formában való rögzítésére, illetve rá tud mutatni, hogy az egyes dokumentumok között milyen gondolati, logikai kapcsolatok állnak fenn.

⁶ A feedback-kultúra elnevezés Thomas Wintertől származik. Folyamatos visszajelzést jelent a tanulási folyamat eredményességéről és magáról a folyamatról is. Az új feedback-kultúrában minden résztvevő kölcsönösen ad visszajelzést a tanulási folyamatról. A teljesítményekről és a tanulásról tartalmas gondolatok kerülnek napvilágra. Olyan keret megteremtéséről van szó, ahol gazdag ténybeli visszajelzések keletkezhetnek, amelyek támogatják a tanulást. A visszajelzésekből következtetéseket lehet levonni a további tanuláshoz. Eljárásaiban megegyezik a fejlesztő értékeléssel (Bandiné Liszt 2010, 194).

5. A portfólió fő típusai közül a figyelmünket az *értékelési portfólióra fókuszáltuk*, ugyanis Önnek a záróvizsgára értékelési célú portfóliót kell benyújtania. Fontos, hogy megalapozott elméleti ismeretei legyenek a tanári kompetenciák fogalmáról, összetevőiről. A tanári *kompetenciákat* pszichikus képzettségük együtteseként fogjuk fel, amelyek alkalmassá teszik a tanárokat arra, hogy tevékenységüket eredményesen elláthassák. Összetevői: a tudás (mit ismer, mit ért, miben tájékozott), a képességek (mire képes, mit tud megcsinálni), az attitűdök (mit tart lényegesnek, mi iránt elkötelezett). Megtudta, hogy a *sztenderdek a kompetenciák mérhető formái*, és megismerte a sztenderdek értékelésének *módszereit*.
6. Leírtuk, hogy az értékelési portfólió *alternatív értékelési módszer*. Arra törekedtünk, hogy a kompetenciaalapú értékelés szempontjából ismerje és értse meg a hagyományos vizsgaszituáció és a portfólióértékelés lehetőségeit, tudjon különbséget tenni a kettő között, és ha tud, váljon az alternatív értékelési módszer elkötelezettjévé.
7. A *tanárképzésben* általában a portfólió mindhárom fő típusát alkalmazzák. Önnek a képzés zárásához a sztenderdek köré szervezett értékelési portfóliót kell kiemelten kezelni. Külföldön a végzős tanár szakos hallgatók munkaerőpiacra való belépésükkor gyakorta portfóliójukkal pályáznak, vagy az állásinterjú eszközeként viszik magukkal. Hasznosítják a portfóliót az egyetemi, főiskolai munkaerőpiacon is előléptetések, kinevezések esetén. De megosztható a portfólió barátokkal, családdal, munkatárssal, a tanítványok szüleivel.
8. A portfólió közönségével kapcsolatban megkülönböztettünk szűkebb és tágabb célcsoportot. Az első Önnel kezdődik, és azokkal a képzett, tapasztalt oktatókkal folytatódik, akik olvasni fogják, és minősítik a portfólióját. Bemutató célú portfólió esetén beszélünk a portfólió *tágabb* közönségéről. Ők a társak, a barátok, a család vagy más kívülállók, akiknek visszajelzése sokat segíthet Önnek.

2. Anyaggyűjtés tanárjelölti szemszögből

A portfólióépítés sikere érdekében az a célunk, hogy Ön értse, mi a portfólió lényege, mit kell tennie, mit kell fontosnak tartania portfólióépítés címén. Hangsúlyozzuk, egy értékelési célú portfólió és teljes dokumentációjának megtervezése, építése, alakítása és rendszerszerű működtetése nagy munka. Figyelmét most a *portfólióépítés következő szakaszára, az anyaggyűjtésre* irányítjuk. Itt is elmondjuk, hogy a portfólióépítésben akkor jár helyes úton, ha tanulmányai kezdetétől hozzálát a saját vagy a tanárai reflexióival ellátott dokumentumok gyűjtéséhez. Az anyaggyűjtéssel kapcsolatban két kérdéssel foglalkozunk:

- a célok elérésének bizonyítására alkalmas dokumentumok gyűjtése,
- a dokumentumokhoz csatolt reflektív jegyzetek készítése.

2.1. A cél eléréséhez szükséges dokumentumok köre

A célok eléréséhez szükséges dokumentumok körének meghatározása a portfólió tartalmát érintő kérdés. Önnek mindenképpen ismernie kell ezt a kört, mert ebből gyűjti, reflektálja, és szelektálja gyakorlata különböző dokumentumait. Ezek jöhetnek szóba annak „*bizonyítékeként*”, hogy az egyes sztenderdekben leírtaknak megfelelően dolgozik, hogy elérte a kompetenciák meghatározott fejlettségi szintjét.

A pedagógusképzés zárásához kapcsolódó portfólióban elhelyezhető dokumentumok körét különböző szakértők különbözőképpen határozzák meg, és csoportosítják. Darling-Hammond és Snyder háromféle dokumentumtípust különböztetnek meg:

- a) a tanítás során az Ön által készített dokumentumokat (óravázlatok, kiegészítő anyagok, dolgozatok, diákok munkái, tanítási óra audio- vagy videofelvétele);
- b) az Ön reflexióit rögzítő dokumentumokat (tanári tanulási napló, reflektív jegyzetek az egyes dokumentumok magyarázatára);
- c) az Ön tanításáról mások által készített dokumentumokat, értékeléseket, pl. óralátogatási jegyzőkönyveket (Falus – Kimmel 2009, 96).

Barton és Collins alapvetően négy csoportra osztják a tanárképzési portfólióban elhelyezhető dokumentumokat:

- az Ön által készített dokumentumok, például szemináriumi dolgozatok, óralátogatási jegyzőkönyvek, mikrotanítás vagy tanítás videofelvételei;
- „reprodukciók”, vagyis olyan dokumentumok, jegyzetek, amelyek az Ön szakmai életének jellegzetes pillanatait rögzítik, például egy kollégával folytatott szakmai beszélgetést, szülővel folytatott konzultációt;
- az Önről készített dokumentumok, például a vezetőtanár értékelése, a tanítási gyakorlatot felügyelő tanár visszajelzései;
- az Ön által kizárólag a portfólióban való felhasználás céljából készített dokumentumok (például a tanári céljainak megfogalmazása, a reflexiói és a portfólióban elhelyezett dokumentumokhoz kapcsolt megjegyzései, magyarázatai). (Falus – Kimmel 2009, 96)

Campbell és munkatársai 50 dokumentumtípust tartalmazó listát adtak közre, minden tipizálás, kategorizáció nélkül (*1. táblázat*). Ön ezek közül válogathat, amikor a kompetenciasztenderdek teljesítését akarja portfóliójában igazolni. A válogatást követően egy táblázatban feltünteti, hogy a portfóliójában elhelyezett dokumentumok mely sztenderdek értékelésénél használhatók (Falus – Kimmel 2009, 103–106).

1. táblázat. Bizonyítékként felhasználható dokumentumtípusok

| A portfólióban elhelyezhető dokumentumtípusok | Szt | Szt2 | Szt3 | Szt4 | ... |
|--|-----|------|------|------|-----|
| Az Ön megfigyeléseinek rögzített változata (irányulhat gyerekre, tanárra, az egész órai tevékenységre stb.) | | | | | |
| Szakkikk összegzése, értékelése | | | | | |
| Tanulók értékelése (teszt, feleltetés, portfólió stb.) | | | | | |
| Faliújság | | | | | |
| Egy gyermek fejlődéséről készült esettanulmány | | | | | |
| Az Ön tanulásszervezésről vallott felfogása, az olvasottakra hivatkozással | | | | | |
| Külső szervezetekkel tartott kapcsolat dokumentumai | | | | | |
| Számítógépes dokumentumok (internetes keresések eredményei) | | | | | |
| Egy kooperatív munkát alkalmazó óra dokumentumai (terv, összegzés) | | | | | |
| Bármilyen terv (óraterv, tematikus terv, órán kívüli tevékenység terve) | | | | | |
| Az Ön bármilyen dolgozata, fogalmazványa, amely a sztenderdekkel összefügg | | | | | |
| Az Ön bármilyen pedagógiai tevékenységére kapott értékelés dokumentuma(i) | | | | | |
| A pedagógiai munka tervei, megvalósulásuk értékelése, tanulók értékelése | | | | | |
| Esettanulmányok bemutatása (például egy-egy tanuló fejlődéséről) | | | | | |
| Szakmai cikkek feldolgozása reflexiókkal vagy szakmai cikkek fordítása idegen nyelvről | | | | | |
| Látogatások dokumentumai (pl. óralátogatások, családlátogatás vagy gyerekekkel tett látogatás pl. múzeumban) | | | | | |
| Az Ön rövid- és hosszú távú tervei, céljai, valamint ezek teljesítésének dokumentumai | | | | | |
| Speciális bánásmódot igénylő gyerekek számára készített egyéni munkaterv | | | | | |
| Gyerekekkel, tanárokkal, szülőkkel készített interjúk | | | | | |
| Az Ön pedagógiai naplója (gyerekek nevei nélkül) | | | | | |
| Óravázlatok | | | | | |
| Levelezés szülőkkel | | | | | |
| Az információs-kommunikációs technológia eredményes alkalmazásának bizonyítékai | | | | | |
| Előadásokon, konferenciákon készített jegyzetek reflexiókkal | | | | | |
| Óralátogatási jegyzőkönyvek | | | | | |
| Évfolyamtársak kritikai észrevételei | | | | | |
| Az Ön tanításfilozófiájának kifejtése | | | | | |
| A tanítással és a pedagógiai munkával kapcsolatos fényképek, képek, video-felvételek | | | | | |
| Tanulói portfóliók | | | | | |
| Valamely probléma megoldásának leírása | | | | | |
| Az Ön önképzési tervei, elképzelései | | | | | |
| Szakmai szervezetben, bizottságban való részvétel | | | | | |
| Szakkikk vagy bibliográfia reflexiókkal | | | | | |
| Önértékelésre használt tesztek, kérdőívek stb. eredményei | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| Szimulált tapasztalatok (mikrotanítás, szerepjáték) | | | | | |
| Tanulókkal kötött „Tanulmányi szerződés” | | | | | |
| Folyóirat-előfizetés (írja le, hogy milyen hasznát vette a szunderdek elérésében az adott folyóiratnak) | | | | | |
| Az Ön által készített szakmai anyagok (taneszköz, poszter stb.) | | | | | |
| Videofelvételek elemzése (a jegyzőkönyvben pontosan rögzítse a megfigyelt óra adatait és a megfigyelés időpontját) | | | | | |
| Önkéntes tevékenység leírása | | | | | |

Most hozunk néhány példát arra, hogy az *egyes kompetenciák teljesítését többféle dokumentum is igazolhatja* (Kotschy 2011, 154–157).

A *tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése kompetencia* bizonyítására alkalmas dokumentumtípus lehet a pedagógiai hitvallás rövid esszé formájában. De igazolható e kompetencia megléte egy-egy tanuló megismerésének, fejlesztésének, eredményeinek dokumentumaival vagy egyéni bánásmódot igénylő tanuló számára készített, reflexiókkal ellátott fejlesztési tervvel is.

A *tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése kompetencia* igazolható például iskolán kívüli programokról videofelvételekkel, s ezek reflektív elemzésével a közösségiség, az együttműködés, a tolerancia szempontjából, vagy beszámolóval önkéntes közösségi tevékenységről (tanulókkal vagy nélkülük végzett tevékenység is lehet), de a tanulók egymás iránti elfogadásának, közösségi magatartásának mérésével (kérdőív, megfigyelés, szociometria, interjúk stb. segítségével) és kapcsolódó reflexiókkal is.

A *szakmódszertani és szaktárgyi tudás kompetencia* teljesítését bizonyíthatják: óratervek, óravázlatok, amelyek tartalmazzák a tanórán felhasznált segédanyagokat (.ppt-k, feladatlapok, gyakorlatok leírásai, egyéni fejlesztési terv, haladási napló, esetleges filmrészlet stb.); videofelvételek (amennyiben lehetőség kínálkozik megfelelő minőségű felvétel készítésére); a szakmai fejlődést alátámasztó dokumentumok, pl. az önképzés módja, feldolgozott anyagokról jegyzetek; IKT-t is alkalmazó órák terve, felhasznált segédanyagok; óramegfigyelési jegyzőkönyvek.

A *pedagógiai folyamat tervezése kompetencia* teljesítését igazolhatják: különböző tervtípusok, óratervek, tematikus tervek, tanórán kívüli foglalkozások tervezeteinek stb. elemzése, értékelése; a pedagógiai munka megfigyelése és értékelése a felkészülés, tervezés szempontjából; a meglátogatott tanórák és foglalkozások tapasztalatai, ezek reflektálása.

A *tanulás támogatása, szervezése és irányítása kompetencia* teljesítését igazolhatják: fejlődési profil; reflektív napló; tematikus tervek, óratervek és a tanórán, iskolán kívüli tervek elemzése, értékelése; esszé, azaz önálló esszé a tanításról vagy a pedagógiai elképzelésekről készült esszé részeként; a tanulással, tanítással kapcsolatos reflexiók a portfólió dokumentumaihoz (pl.: óratervek, tematikus tervek, tanulói produktumok, tanórák, videofelvételek elemzése kapcsán); saját módszergyűjtemény és a módszerek értelmezése, használatuk indoklása, elemzése; „kedvenc módszereim tára”, a módszerek több szempontú elemzése; tanórákról készült videofelvételek elemzése; esetelemzés a tanulás, tanulástámogatás témakörében; egy-egy tanuló megismerésének, fejlesztésének, eredményeinek dokumentumai; tanulói produktumok, tanulói munkák és értékelésük, a tanulók megismerésének dokumentumai; a tanárok, a mentor, a diákok, a szülők visszajelzéseinek elemzése; tanulói önértékelések.

A *kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás kompetencia* teljesítésének bizonyítékai lehetnek: óralátogatási jegyzőkönyvek, óratervek és elemzésük; a szülőkkal való kapcsolattartás saját gyakorlatának kialakításáról szóló elképzelések írásos dokumentumai elemzéssel; saját gyakorlathoz kötött esetelemzések, konfliktuselemzések; jegyzőkönyvek szakmai megbeszélésekről, esetelemzésekről + elemzés saját szakmai álláspontjáról s annak képviselőtéről és/vagy vállalt szakmai feladatvégzésről készült jegyzőkönyvek + elemzés; tanulói visszajelzések.

A további kompetenciák bizonyítására alkalmazható dokumentumtípusokról Kotschy Beáta hivatkozott munkájából tájékozódhat (Kotschy 2011, 154–157). Felhívjuk rá a figyelmét, hogy a tanári munka komplexitásából következően *egy-egy dokumentum több kompetencia igazolására is szolgálhat* (Kotschy 2011, 157–159).

2.2. Egyéni fejlődési terv

Az Ön számára a dokumentumok *kitüntetett gyűjtőhelye* az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat, amely a tanárképzés rendszerében a képzés része. Ez a gyakorlatok azon formája, amely a képzésben szerzett elméleti ismeretekre és gyakorlati tapasztalatokra épül; a gyakorlatvezető mentor és felsőoktatási tanárképző szakember folyamatos irányítása mellett, köznevelési, felnőttképzési intézményben folyik.

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlaton Önnek három területen kell tevékenykednie:

- szaktárgyak tanításával kapcsolatos tevékenységek,
- szaktárgyak tanításán kívüli oktatási, nevelési alaptevékenységek,
- az iskola, mint szervezet és támogató rendszereinek megismerése.

Az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát akkor tudja a legeredményesebben kihasználni, ha a fejlődéséhez leginkább szükséges gyakorlandó tartalmakról, súlypontokról saját maga dönt, és saját fejlettségi szintje állapotából vezeti le. Ezért javasoljuk *az egyéni fejlődési terv készítését és bevezetését*.

Az egyéni fejlődési tervét az alábbi eljárási keretében vezetheti be:

- a) A gyakorlati félév elején a mentor segítségével *szakmai fejlődési profilt* készít. Ez azt jelenti, hogy fény derítenek arra, hogy Ön mely területeken rendelkezik megnyugtató eredményekkel, és melyek azok, amelyeken komoly fejlesztések indokoltak az összefüggő gyakorlat során. Másképpen szólva a szakmai fejlődési profil bemutatja, és értékeli az Ön kompetenciáinak fejlettségét.
- b) Annak érdekében, hogy nyilvánvalóvá váljanak az Ön személyes képességei, erősségei, a fejlesztendő kompetenciák, nézzen bele *a gyakorlatra bocsátás feltételeit tartalmazó „sztenderd tükörbe”*. A tükörmetafora az ún. 0. szintet⁷ jelenti, amely a képzést befejező összefüggő gyakorlat megkezdése előtt álló hallgató szintje. (A 0. szint leírását lásd a 2. függelékben.)
- c) Feleslegesnek tűnhet, ám mindenképp hasznos, ha Ön az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat megkezdése előtt a 0. szint mellett az *1. szint* követelményei alapján is értékeli önmagát. Ez a szint a *diplomás pedagógus szintje*, ami a képző intézményben történő tanulás és a gyakorlólhelyen töltött összefüggő egyéni iskolai gyakorlat eredményes elvégzése után, a diploma megszerzésével érhető el. Viszont Ön a gyakorlat megkezdése előtti felkészültségéről, fejlettségéről differenciáltabb képet kaphat, és a diplomás tanár szintjének megismerésével koherensebb és világosabb kép alakulhat ki Önben önmagáról a szakmai fejlődési terv elkészítéséhez. (Az 1. szint leírását lásd a 3. függelékben).
- d) A szakmai fejlődési profil alapján Ön a mentor támogatásával elkészíti a gyakorlatot megalapozó *egyéni fejlődési tervét*, és megállapítja az *elvégzendő tevékenységeket, feladatokat*. Kezelje kiemelten azokat a kompetenciaterületeket, kompetenciákat, amelyek fejlesztése az értékelés tükrében határozottan indokolt.
- e) Az egyéni fejlődési terv és az elvégzendő tevékenységek, feladatok alapján Ön a mentor segítségével meghatározza az egyes tevékenységek teljesítését bemutató *konkrét dokumentumok fajtáit és kritériumait*. Ezek alkotják majd a portfólióját.

⁷ Fent írtunk arról, hogy Magyarországon 2008-ban kezdődött meg a kompetenciák szintjeinek, a sztenderdeknek a kidolgozása, és az értékelésükre alkalmas eszközök elkészítése, összegyűjtése. Az elkészített anyag a tanári szakmai fejlődésben öt lényeges kompetenciaszintet azonosított. 1. szint – a diplomás tanár, 2. szint – a véglegesített tanár, 3. szint – a tapasztalt tanár, 4. szint – a kiváló tanár, 5. szint – a mestertanár. A képzési gyakorlati tapasztalatok alapján a diploma megszerzéséig (az 1. szint eléréséig) terjedő időszakot kettébontották. Beiktattak egy ún. 0. szintet. Azért nevezték 0. szintnek, mert ekkor egyrészt nincs valódi kimeneti értékelés, másrészt lényegesnek tartották meghatározni, hogy mikor tartható egy tanárjelölt felkészültnek az összefüggő iskolai gyakorlat megkezdésére. Hangsúlyozták a 0. és az 1. szint nagyon erőteljes összefüggését, illetve hogy elérésükben közös felelősség terheli a képző intézményt és a gyakorlólhelyet, de a szint kettéválasztásával világosabbá váltak az intézményi feladatok (Kotschy 2011, 9).

2.3. Egyéni fejlődési tervek – működés közben

Egyéni fejlődési terv több formában készülhet. Az alábbiakban (1. ábra) egy lehetséges, példaértékű egyéni fejlődési tervből mutatunk be olyan elemeket, amelyeket érdemes benne szerepeltetni (Lénárd – Rapos – Szivák 2011, 25).

Fejlődési terv

(Bármilyen formátumú a terv, annak tartalmaznia kell:)

1. Célok kitűzése:

- fejlesztendő kompetenciák (max. 3-5);
- a siker ismérvei, melyek segítségével meg tudjuk határozni, hogy a hallgató elérte az egyes célokat.

2. Tevékenységek meghatározása:

- teendők, amelyeket a hallgatónak, a mentornak és másoknak meg kell tenni, hogy elérjék a célokat;
- feltételek, segédanyagok számbavétele.

3. Határidő:

- határidő megtervezése;
- a hallgató és mentor rendszeres reflexiós megbeszéléseinek rögzítése.

1. ábra. Fejlődési terv

Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra anyagában jól nyomon követhető egy kompetenciákra alapozott egyéni fejlődési terv építkezése, a feladatok számbavétele, hangsúlyozva a legfontosabbat: a fejlődési tervnek az adott hallgató felkészültségének tükrében, neki vállalható formában kell elkészülnie.

Az idézett szerzők az összes kompetenciaterületre kidolgozták ajánlásukat. A dokumentum a szinteket beemelve tartalmazza a lehetséges hallgatói tevékenységeket; a lehetséges hallgatói feladatokat; a mentor feladatát; a testület feladatát; a vezetés feladatát. Az alábbiakban az első két kompetenciára épülő fejlődési terv kompetenciákra, konkrét tevékenységekre és reflexióra vonatkozó fázisait mutatjuk be, szószerinti átvétellel (2. táblázat). Úgy ítéljük meg ugyanis, hogy a tervek készítés szempontjából ezek nagyon fontos és hasznos információk, amelyeket e keretek között is indokolt megosztani Önnel és tanárjelölt társai minél szélesebb körével, a tartalom sérülése nélkül. E vonatkozásban az átvétel formailag is teljesen megegyezik az eredeti közléssel. Nem idézzük azonban itt a mentor, a testület és a vezetés feladataira vonatkozó információ-tartalmakat.⁸

⁸ A mentorok számára készített útmutatónkban ezek szerepelnek.

2. táblázat. Ajánlás a hallgatói fejlődési terv elkészítéséhez

| 1. A tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése | | | |
|--|---|--|--|
| Kompetenciák | Lehetséges hallgatói tevékenységek | Lehetséges hallgatói feladatok | Mentor feladata |
| <p>Megismerés</p> <p><i>Tanulói szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> A tanuló képes énképének, tanulóképnek sajátosságait, tanulási stílusát, elképzeléseit, módját, motivációját feltárni, a tanulás eredményességére gyakorolt hatását értelmezni, és felhasználni a tanuló sikeressége érdekében. <p><i>Intézményi szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Az iskolában vallott és gyakorolt értékek és nézetek azonosítása, azokhoz való viszonyulása. | <ul style="list-style-type: none"> Egy-egy tanulói életút nyomon követése; diagnóziskészítés; beszélgetés a diákokkal, szüleivel, pedagógusaival. Az értékek iskolai megjelenésének elemzése a dokumentumokban (IPP, Diákönkormányzat, házirend stb.); hazai és nemzetközi jogszabályok elemzése (gyermek jogok, emberi jogok stb.); részvétel iskolai ünnepeken. | <ul style="list-style-type: none"> Pl. készítsen egy diákról esettanulmányt. Készítsen elemzést a diákjogok iskolai dokumentumokban való megjelenéséről. | <ul style="list-style-type: none"> Példákkal, szempontokkal, ha szükséges, kész segédanyagokkal, szakirodalmi forrásokkal támogassa a hallgató felkészülését. Segítse minél több ez irányú iskolai dokumentumhoz való hozzáférést. |
| <p>Aktivitás</p> <p><i>Tanulói szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Minden egyes tanulóra mint önmagában értékes és értéket hordozó személyre tekint, törekszik minden tanulóban felfedezni saját értékeit, és igyekszik megérteni egyéni világukat. | <ul style="list-style-type: none"> Egyéni fejlődési tervek megismerése, a készítési folyamatba való bekapcsolódás; beszélgetés a diákokkal, szüleivel, pedagógusaival. | <ul style="list-style-type: none"> Egy kiválasztott diák egyéni fejlődési tervének gondozása. | <ul style="list-style-type: none"> Vonják be a hallgatót az iskola legkülönbözőbb rendezvényeinek szervezésébe. |
| <p>Reflektálás</p> <p><i>Tanulói szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Tudatosan elemzi munkáját, abból a szempontból, hogy mennyire tudott a tanulásban személyre szabott segítséget nyújtani. | <ul style="list-style-type: none"> Reflektív napló alkalmazása.⁹ | <ul style="list-style-type: none"> Elemesse tanári munkáját a differenciálás sikeressége szempontjából. | |

⁹ A reflektív napló olyan személyes feljegyzéseket tartalmaz, amelyek segítségével a hallgató képes saját tanulási folyamatára reflektálni. A naplók, feljegyzések általában (nem feltétlenül) személyesek, és nem nyilvánosak, mint a portfóliók (Falus – Kimmel 2009, 148). Reflektív naplóra példa olvasható: Szivák 2014, 109–110.

| 2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése | | | |
|--|--|---|--|
| Kompetenciák | Lehetséges hallgatói tevékenységek | Lehetséges hallgatói feladatok | Mentor feladata |
| <p>Megismerés</p> <p><i>Tanulói szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Képes a gyakorlatban is alkalmazni a tanulói csoportok és az egyes tanulók társas helyzetének megismerésére szolgáló módszereket. <p><i>Csoport szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Felismeri az egyes tanulók csoportból való kirekesztésének lehetséges okait, és alkalmazni tud módszereket, amelyekkel a kirekesztődés veszélyét csökkenteni lehet. <p><i>Intézményi szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudja értelmezni azokat az oktatáspolitikai döntéseket, jogi dokumentumokat, melyek az együttnevelést támogatják. | <ul style="list-style-type: none"> • A tanulók, tanulói csoportok és tanórai és azon kívüli megismerése; • szituációk értelmezése; • problémahelyzetek beazonosítása. <ul style="list-style-type: none"> • A tanulók, tanulói csoportok tanórai és azon kívüli megismerése; • dramatikus játékok, szerepjátékok alkalmazása. <ul style="list-style-type: none"> • Értelmezzon oktatáspolitikai döntéseket; • elemezze az iskolai dokumentumokat; • tájékozódjon oktatásjogi kérdésekben. | <ul style="list-style-type: none"> • Pl. készítsen egy szociometriát; • pl. végezzen megfigyeléseket a csoportok működéséről osztálykirándulásokon. • Pl. osztályfőnöki órán alkalmazzon önismereti feladatokat. • Pl. vegyen aktívan részt az éves iskolai munkaterv összeállításában. | <ul style="list-style-type: none"> • Biztosítson konzultációs lehetőséget a hallgató számára. • Adjon információkat egy-egy tanulócsoport valódi megismeréséhez. |
| <p>Aktivitás</p> <p><i>Tanulói szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Igyekszik felfedezni tanulóiban az értékeket, amelyek esélyeik növekedésének kiindulópontjai lehetnek, és elsősorban ezekre épít; • képes konfliktusokat a csoport és az egyén igényeinek megfelelő módon értelmezni és megoldani. <p><i>Csoport szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Képes a csoportok alakításába, fejlesztésébe a tanulókat is bevonni; • képes elősegíteni a tanulók együttműködési, kommunikációs képességeinek fejlődését, az elfogadásra, segítségre való hajlandóságát. <p><i>Intézményi szint:</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ismerje fel az egyes tanulók erősségeit; • teremtsen alkalmat arra, hogy a diákok egymás előtt is megmutathassák erősségeiket; • alkalmazzon alternatív konfliktusmegoldási módszereket. <ul style="list-style-type: none"> • Alkalmazzon különböző szervezési módokat; • változatos csoportalakítási módszereket használjon; • legyenek olyan feladatok, melyeket csak közösen lehet megoldani. | <ul style="list-style-type: none"> • Pl. szervezzen kiállítást a diákok hobbijaiból. • Pl. valósítson meg egy szabadidős programot kooperatív módszerekkel. | <ul style="list-style-type: none"> • Támogassa a hallgatót alternatív pedagógiai módszerek kipróbálásában. |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Képes olyan programok, illetve iskolai közeg kialakításában közreműködni, amely elősegíti a tanulóknak a társadalmi és környezeti problémák iránti érzékenységet felkelteni. | <ul style="list-style-type: none"> • Legyenek olyan feladatok, melyeket csak közösen lehet eredményesen megoldani. | | |
| <p>Reflektálás</p> <p><i>Csoport szint:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tudatosan elemzi munkáját abból a szempontból, hogyan tevékenykedett a csoport vezetőjeként, hogyan tudta felhasználni a csoport szerzett előzetes ismereteit a gyakorlatban. | <ul style="list-style-type: none"> • Irányítói, vezetői ténykedésének tudatos elemzése; • a vezetői attitűdjének feltérképezése; • a hallgató vezetői erősségeinek és gyengeségeinek diagnosztizálása. | <ul style="list-style-type: none"> • Elemezze tanári munkáját a csoportépítés sikeressége szempontjából. | |

Az alábbiakban bemutatunk egy másik, a 2. táblázatban szereplőhöz képest egyszerűbb verziót (3. táblázat; Rapos 2011, 67). Rendkívül fontos eleme a célok tisztázása, melynek hangsúlyozottan az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatra indulók problémáira kell irányulnia, s egyben lehetővé kell tennie, hogy abban a jelölt építhesse az erősségeire. Segíti a folyamatot, ha a célok száma nem túl sok, javasolt kb. 3-5 elem.

3. táblázat. Egyéni fejlődési terv az összefüggő egyéni gyakorlat megkezdése előtt

| Egyéni fejlődési terv | |
|--|-----------------------|
| Célok | 1. 2. 3. ... |
| A siker ismérvei | |
| A teendők | |
| Források | |
| A célok meghatározásának ideje: A célok elérésének ideje: | |
| Felülvizsgálatok ideje: | |
| <p>A jelölt aláírása</p> <p>A támogató tanár aláírása</p> | |
| Dátum: | |

Célszerű a közös megállapodást írásban rögzíteni a gyakorlat elején abból a megfontolásból, hogy a hallgató és az intézmény egyformán felkészülhessen, időben elvégezhesse a feladatokat. Ezen túl a mentori megbeszéléseken mindig elő lehet venni ezt a tervet, erre lehet építeni a reflexiós beszélgetéseket és a következő közbenső lépéseket (Szivák – Lénárd – Rapos 2011, 24).

3. Reflexió

3.1. A reflexió, reflektív gondolkodás, reflektív gyakorlat

Az anyaggyűjtés szakasza a cél elérésének bizonyítására alkalmas dokumentumok gyűjtése mellett a *dokumentumokhoz csatoltan a reflektív jegyzetek* készítését is tartalmazza. A reflexió fogalma kulcsfogalom. Az elmúlt két-három évtizedben az angolszász országok tanárképzési szakirodalmában centrális helyre került. Magyarországon a tanárképzésben még nincs a szerepének megfelelő helyen. Több nyugati szerző arra figyelmeztet, hogy a reflexió szlogenné vált, amelyet sokan emlegetnek, de kevesen gondolkodnak el a tartalmán és a következményein a pedagógusi vagy a pedagógusképzési munkában (Kimmel 2006, 35).

Önben is megfogalmazódhatnak a kérdések: Mit jelent a reflektív gondolkodás? Hogyan kell reflektíven gondolkodni? Mi értelme van a reflektív gondolkodásnak? Miért lényeges, hogy a nézeteinket, tudásunkat állandóan és megfontoltan megvizsgáljuk? Milyen szerepet játszik ez a tanárrá válás folyamatában? Mit jelent a reflektív tanári gyakorlat? A reflexió cél vagy eszköz?

Biztosan tudja, hogy a reflektív tanárrá válás érdekében keresztül kell mennie egy tudományos igényű elméleti tanulási folyamaton. Meg kell ismernie, értenie a reflexió mibenlétét, célját, tartalmát, a reflektív viselkedésre vonatkozó egyértelmű leírást. Bizonyára megérti, belátja és felvállalja, hogy mindez – tágabb kontextusban – segíti a személyes szakmai céljai elérését, az életpályán való érvényesülését.

A reflexió legközismertebb és legvilágosabb definícióját Dewey adta: „... mindenféle nézet vagy feltételezett tudás aktív, kitartó és körültekintő megfontolása úgy, hogy megvizsgáljuk alapvetéseit és mindazokat a következtetéseket, amelyek folynak belőle.” (Falus – Kimmel 2009, 51) Dewey a *reflexiót gondolkodási formának* tekinti, amely a konkrét tapasztalat, a helyzet bizonytalanságából születik, és problémamegoldáshoz vezet. A reflektív gondolkodás során a lehetséges cselekvések alternatívákká válnak, és így a „zavaros” szituáció világos helyzeté formálódhat (Szivák 2014, 14). Campbell és munkatársai a *reflexió hatókörét kiterjesztik cselekvéseinkre* is: „A reflexió cselekedeteink másokra és saját magunkra gyakorolt hatásának szisztematikus számbavétele” (Falus – Kimmel 2009, 51). Látható, a reflexió tapasztalataink, ismereteink és cselekedeteink szisztematikus végiggondolása, elemzése.

A reflexió szó latin eredetű, azt jelenti, hogy visszahajlít, visszatükröz (re-flektál – a latin *flectere, flectum* [’hajlít’] alapján). Az elmének ez a visszaforduló mozdulata jellemzi a reflexiót. Mintegy befelé fordulunk, „visszahajlunk” saját magunk gondolataira, cselekvésére, újra visszatükrözzük, megjelenítjük, ami már történt (Kimmel 2002, 120). A reflektív gondolkodás egyik legfontosabb komponense az *elemzőképesség*, amely a következő lényeges komponenseket foglalja magába:

1. az oktatási-nevelési probléma felismerése;
2. a probléma meghatározása (azonosítása) a hasonló-szokásos és az új-egyedi szituáció figyelembevételével és lebontása;
3. a probléma elemzése elsősorban az okok feltárása segítségével,
4. megoldási módok felállítása és szelektálása,
5. optimális megoldás kiválasztása oly módon, hogy a hasonló, szokásos szituációkat és az új helyzet egyedi vonásait is figyelembe veszi,
6. a szándékolt és nem szándékolt következmények átgondolása (Szivák 2010, 8).

A reflektivitás kérdését Szivák Judit (2014) nyomán tekintjük át. Szivák Judit a *reflektív gondolkodást* folyamatos és tudatos elemző tevékenységként határozza meg, amely kognitív stratégia szintjén működik. Célja a tevékenység elemzésén alapuló fejlesztés. A definícióból két elemet különösen hangsúlyoz. Az egyik elem: a reflektív gondolkodás *fejlesztő erővel* rendelkezik. Ez azt jelenti, hogy szándékolt, aktív erőfeszítést kell tenni a cél érdekében, amely a gyakorlat hatékonyságának növelése. Emellett a reflektív gondolkodás pontosan ismeri a cél eléréséhez szükséges fejlesztő tevékenységeket. A másik elem: kognitív stratégia jelle-

géből következően a reflektív gondolkodás *tervezetten és tudatosan* kíséri a tanári tevékenységet; törekszik arra, hogy tényeken alapuljon és ne érzelmeken; releváns szakmai szempontok alapján folyik; megjelenhet a reflektív gondolkodásnak egy metaszintje, amikor egy szakmailag reflektív gondolkodó a saját reflektív gondolkodásának az eredményét is folyamatosan figyeli (Szivák 2013; Szivák 2014, 13).

Szólnunk kell a 20. századi reflektív szakmai tanulás elméleti és gyakorlati fejlesztésének hatásos gondolkodójáról, Donald Alan Schönről.¹⁰ Konceptiójának és munkásságának középpontjában a reflexió fogalma áll. 1983-ban megjelent könyve a reflektív gyakorló szakértelmiségiről a pedagóguskutatások egyik fő iránya. Ebben a *reflexió két módszerét különbözteti meg*, s ezzel két új fogalmat emel be a téma tanulmányozásába:

1. a gyakorlati tevékenység közbeni reflexiót (*reflection in action*),
2. a gyakorlati tevékenység utáni reflexiót (*reflection on action*) (Szivák 2014, 14).

A két módszer közötti legnyilvánvalóbb különbség a *történet időpontjában* van. A *gyakorlati tevékenység közbeni reflexió során* az egyes esetekben tudatos helyzetelemzés történik, illetve a döntéshozatal a cselekvés leállítása nélkül realizálódik. A reflexiónak ez a módszere megváltoztatja a folyamatban lévő gyakorlatot, ami lehet önkéntelen, hallgatólagos, nonverbális; új keretbe tud foglalni egy problémát akár előre nem látott problémahelyzetben is; rögtönözve képes támogatni a tapasztalatok új aspektusból való megjeleníthetőségét.

Lássunk egy esetet arra, amikor a tanárjelölt, nevezzük J. A.-nak, a tanítási órán azonnal reflektált egy tanuló provokatív bekiabálására! J. A. az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatát egy szakképző iskolában végezte. Hospitálása során az egyik osztályban, amelyben később órákat tartott, olyan tanuló megnyilvánulásokat tapasztalt, amelyek számára elfogadhatatlanok voltak (olyan zaj, mintha szünet lenne; bekiabálások; egymást megalázó megjegyzések). Ebben egy tanuló különösen kitűnt. J. A. kissé szorongva ment be az osztályba az első órát megtartani, noha alaposan felkészült rá. A hospitálások alkalmával nem ismerhette meg mindegyik tanuló személyiségét, de néhány dolgot általában megtudott érdeklődésükről, attitűdjeikről, háttérükről. Az óra célkitűzéseit világosan, pontosan és reálisan megfogalmazta; átgondolta, hogyan ellenőrizi, hogy az óra elérte-e a célját. Pontosán és egyértelműen meghatározta, milyen eszközöket és eljárásokat használ az óra egyes szakaszaiban. Több feladattípust állított össze, s az óraterve lehetőséget teremtett a diákoknak valódi kommunikációra az órán. Átgondolta, hogy milyen problémák és nehézségek merülhetnek fel az óra folyamán, és azon is gondolkozott, hogyan fogja ezeket kezelni. Mégis „derült égből villámcsapásként” érte a folyton kitűnni akaró diák közbekiabálása: „Miért bennünket dolgoztat? Maga a tanár, dolgozzon Maga!” Az történt ugyanis, hogy az új anyag feldolgozásában J. A. tanárjelölt a feladatmegoldásra épülő ismeretbővítést választotta, a tanulók önálló tevékenységére, önálló gondolkodására épített. J. A. biztosan tudta, hogy reagálnia kell, mert ez nem maradhat szó nélkül, és azt is gondolta, hogy azonnal kell ezt megtennie. Pillanatnyi gondolkodás után higgadtan, de nagyon határozott hangon így szólt: „Gyere ide az első sorba, és foglalj itt helyet! Akadályozol abban, hogy elvégezzem a feladatomat.” Nem mondta, hogy „jó fej”, azt sem, hogy rossz. Semmilyen erkölcsi értékítéletet nem tett felette. Mindössze annyit tett, hogy megváltoztatta az ülésrendet. Ezt követően lényeges változás állt be, az óra új mederben folyt. Mialatt J. A. beszélt, odafigyeltek rá a tanulók, és sikerült fenntartani a figyelmüket. Megvalósult a diákok öntevékenysége is.

A reflexió másik módszere, a *gyakorlati tevékenység utáni reflexió* a mérlegelést és *visszamenőleges* vizsgálódást segíti, hogy a meglévő tapasztalatokból új megoldási stratégiákat, új tudást szerezzünk. Például az előző esethöz maradva J. A. tanárjelölt arra a kérdésre kereste a választ, hogy mi van az órán tapasztalható jelenség mögött? Információkat gyűjtött a tanulóról a mentortanártól, az osztályfőnöktől, további két tanártól, akik tanítják a diákokat. Kiderült, hogy a figyelem középpontjába kerülni szándékozó diák otthoni-családi környezetében alávett helyzetben volt. Alkoholista, durva szülei gyakorta megalázták őt. „A serdülő otthoni megalázottságát elcipelte magával az iskolába, s az amúgy is hierarchiában gondolkodni hajlamos fiatal

¹⁰ Schön, Donald Alan (1930–1997)

megkísérel maga alá parancsolni másokat. Teszi ezt ráadásul társaival, mely következményeként az ő bátorsága növelheti a csoportbeli presztízsét.” De nemcsak a társainak produkálta magát, hanem J. A. tanárjelölt-nél próbálta meg „kiengedni a gözt”.¹¹ J. A. az órán történekből azt a következtetést vonta le, hogy jóllehet a jelenség az otthoni problémák átszivárgása a nevelési intézmény falai közé, ám neki magának is többet kellett volna tudnia a tanítási órát megelőzően erről a mentálisan labilis, agresszivitást is tanúsító tanulórol.

Szivák Judit jelzi, hogy az újabb publikációkban szóba kerül a *tevékenység érdekében végzett reflexió* (*reflection for action*). Ennek lényege, hogy *Ön előre, már a tervezés folyamatában reflektál* a tanulás során felmerülő helyzetekre. Például végiggondolja a következő tanítási óráját, előre megtervezi a célt, a nagyobb egységeket, mindenekelőtt az oktatási módszereket és a tanulásszervezés különböző megoldásait, figyelembe véve az adott osztály összetételét, a tanulók egyéni sajátosságait, fejlettségi szintjét, előzetes ismereteit, tapasztalatait. Tegyük fel, a tanítás célját az előző órán tanult ismeretek alkalmazásában, az alkalmazás gyakorlásában jelöli meg. Azt várja, hogy sikerül elmélyíteni a tanult ismereteket, illetve kiderülnek az esetleges hiányosságok, következtelenségek. Domináns oktatási módszerként a gyakorlást, az ismétlést és a megbeszélést választja. Összeállítja a célnak megfelelő szempontokat, feladatokat, kérdéseket. A tanítási óra folyamán a tanulók reakcióit figyelembe véve rövid gondolkodás után egy ponton igyekszik változtatni. Ezt az óra utáni reflexiójában megerősíti: az óra eredményessége érdekében tervezéskor jobban számolni kellett volna a tanulók közötti különbségekkel. Meggyőződésünk, hogy az Ön számára is előnyös, ha él a tevékenység érdekében végzett reflexióval, mert már a tervezési fázisban sokat javíthat a pedagógiai gyakorlata minőségén.

Schön 1987-ben megjelent újabb munkájában a reflektálást *kísérletként* mutatta be. A reflexió szerepét abban jelölte meg, hogy lehetővé teszi a *párbeszédet a reflektáló és a problémás szituáció között* (Szivák 2014,14). Korábbi munkájában metaforákat használva erről így írt: „A szituáció visszabeszél, a gyakorló tanár (*practitioner*) hallgatja, és ahogyan értékeli, amit hall, azonnal újraformálja a szituációt... Ebben a reflektív beszélgetésben a gyakorló tanár (*practitioner*) arra irányuló igyekezetének, hogy megoldja az újraformált problémát, új hozadéka lesz, amely új folyamat közbeni reflexiót tesz szükségessé. A folyamat spirálisan mozog az értékelés, a cselekvés és az újraértékelés fázisain keresztül. A páratlan és kérdéses szituáció megértetté válik azáltal, hogy megkísérli átalakítani azt, és azáltal, hogy átalakította, megkísérli megérteni azt” (Schön 1991, 132).

Az 1990-es évek elején egy szerzőpáros (Griffiths és Tann) tovább részletezte Schön felosztását (4. táblázat), és a *reflexió öt időbeli dimenzióját különböztette meg* (Falus 2003, 96):

4. táblázat. A reflexió időbeli dimenziói

| | | |
|-------------------------------------|--|---|
| 1. Gyors reflexió | Azonnali és automatikus reflexió a cselekvés során. | A tanár válaszol a tanuló kérdéseire. |
| 2. Javítás | Átgondolt reflexió cselekvés során. | A tanár rövid gondolkodás után cselekszik, figyelembe véve a tanulók reakcióit. |
| 3. Áttekintés | Kötetlen reflexió a tevékenységről. | A tanár gondolkodik vagy beszél egy osztály vagy egy tanuló fejlődéséről, problémáiról. |
| 4. Kutatás | Szisztematikus reflexió a tevékenységről. | A tanár, mint kutató elemzi a tevékenység jól körülhatárolt egységét (például megfigyel). |
| 5. Elméletalkotás és kutatás | Hosszú távú reflexió a tevékenységről a tudományos elméletek felhasználásával. | A pedagógiai elmélet fényében átfogalmazza saját elméletét. |

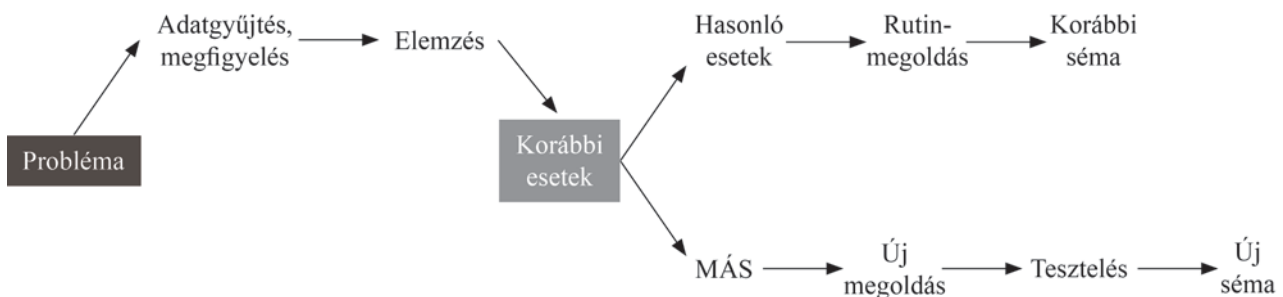
¹¹ Az esetet az Oktatási Jogok Biztos Hivatalának *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában* című anyagából kreáltuk. Forrás: http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00_tart.htm (Letöltés: 2015. 03. 31.)

3.2. A reflektív gondolkodás modelljei

Nagyon fontos, hogy megértse a reflexió lényegét, felismerje szerepének fontosságát. A megértés érdekében azonban tudnia kell, hogyan lehet szavakba foglalni, leírni a reflexió jelenségvilágának szerkezetét, működését, folyamatait. Ilyen áttekintő, értelmező elemzésre a *modellek* alkalmasak.

3.2.1. A ciklikus modell

A szakirodalom a reflektív folyamatot gyakran a *ciklikus modell* terminusával írja le. Mint alább látni fogja (2. ábra), ezek a modellek mindenekelőtt a helyzetek megoldására irányuló gondolkodás lépéseit állítják fókuszba. A ciklikus modelleknek az egyik közös sajátossága az, hogy a *kiindulópont* mindig egy gyakorlati szituáció, *egy problémás helyzet*, amellyel Ön szembesül, és amelyre reflektál. Ez az, ami elsősorban aktivizálja a reflektív gondolkodást. A másik közös sajátossága az *elemzés*. Ennek során az esetet régebbi eseményekkel veti össze. Amennyiben a jelen eset a korábbi esetekhez hasonló, és az sikeres megoldást eredményezett, akkor a korábbi sémák támogatásával rutinmegoldásokat alkalmaz. Ha viszont a szituációt újnak találja, akkor új megoldásokra van szükség. Sikeres megoldásmód esetén Ön elmondhatja, hogy a rendelkezésére álló tudáskészlete a megelőzőhöz képest gyarapodott. Eltárolja, és később rutinsémaként alkalmazza. Sikertelen megoldás esetében lehetséges, hogy a probléma meghatározása helytelen volt, így az egész folyamat kezdődik újra (Szivák 2014, 17).



2. ábra. A reflektív gondolkodás modellje (Szivák 2014, 17)

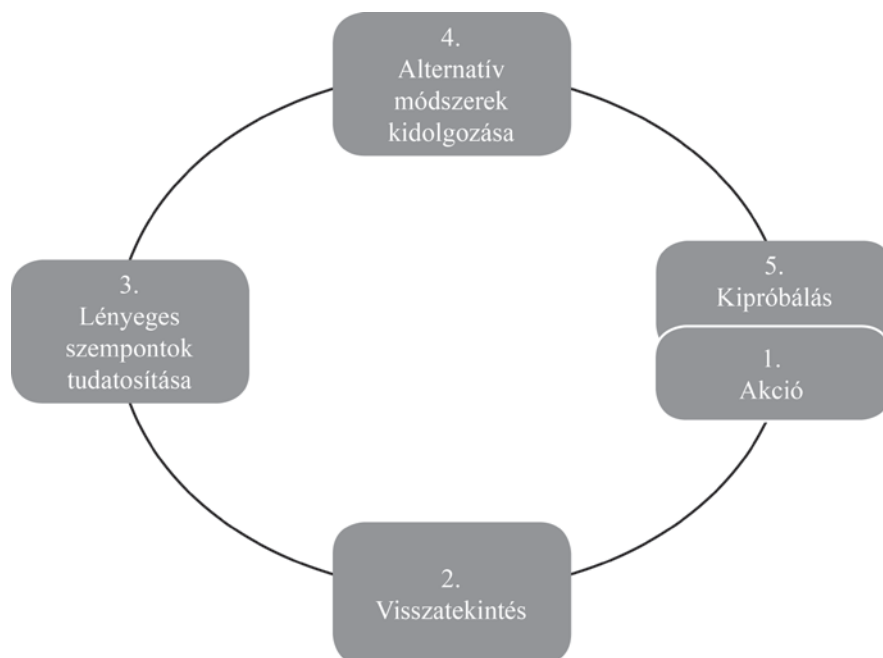
A publikációkban gyakran tárgyalt reflektív folyamatmodell *Korthagen ALACT modellje*, amely strukturálja a reflexiót (3. ábra). Nevét az egyes lépések kezdőbetűi után kapta.¹² Sok országban használják a tanárképzésben a szisztematikus reflexió alapjául. Ez a modell arra a feltételezésre épít, hogy az emberek természetüknél fogva reflektálnak saját tapasztalataikra. Ön a fejlesztések eredményeképpen képes lesz rá, hogy végigmenjen a modell különböző fázisain. Kezdetben azonban a gyakorlatban rendszerint szükség van tanári segítségre.

Az 1. lépés, az *akció* (*action*) azt jelenti, hogy Ön valami olyat tapasztalt a tanítása során, ami nem kielégítő, nincs rendben, például fegyelmi probléma van az osztályban. A 2. lépés a *visszatekintés* (*looking back*), nem több, mint egy következtetés, hogy volt egy rossz tapasztalat. Ebben a lépésben a gondolatokra, az érzésekre, az akaratokra, a cselekedetekre reflektál (Mit akartam? Mit csináltam? Mit gondoltam? Mit éreztem?), és ugyanezen aspektusokban a tanulóikéra is (Mit akartak a tanulók? Mit csináltak a tanulók? Mit gondoltak a tanulók? Mit éreztek a tanulók?). A cél az, hogy minél több dologra ráéssz, ahogy a tanítása során meghatározott pillanatokban tett, beleértve azokat a pillanatokot is, amikor ingerülten vagy kapkodva csinált valamit. Arról van szó, ami kezdetben gyakorta nehéz: amíg tanít, gyakran nincs tudatában az érzéseinek és a szükségleteinek, illetve a tanulói érzéseinek és a szükségleteinek. A reflektív megközelítés elősegíti a belső aspektusok tudatosításának fejlődését.

¹² Action, looking back, awareness of essential aspects, creating alternative methods of action, trial (Korthagen – Vasalos 2005, 48).

A cselekedetek vagy a döntés felülvizsgálata, a következtetések a *lényeges szempontok tudatosításának* a része. A reflektív folyamat nagyon fontos eleme az átmenet a 2. lépésről a 3. lépésre, ami a *lényeges szempontok tudatosítása (awareness of essential aspects)*, például az, maradva az előbbi esetről, hogy a tanulóknak csendesebbnek kellett volna lenniük. A tanításban a problémákat általában az okozza, hogy eltérések vannak az Ön gondolatai, érzései, akarata, cselekedetei és/vagy szempontjai és a tanulók ugyanazon szempontjai között. Fontos, hogy feltárja a tapasztalt eltéréseket! Ha elkezdi reflektálni ezekre a sajátos szituációkra, akkor könnyebben tudatosul Önben, hogy mekkora hatása van a cselekedeteiben az érzelmi, illetve az akarati forrásainak. Amikor a nem racionális forrásokra figyel, néha úgy érezheti, hogy biztonságosabb kitarítani a szerepéből fakadó racionálisabb nézőpont mellett, mint amit már átértzett. Vagyis a reflexió tágabb fogalma jobban vagy kevésbé kényszeríti Önt, hogy behatoljon a komfortzónájába. Ön is tudja, ez az a zóna, amely az élet különböző helyzeteiben megadja az embernek a bizalmat és a biztonságot. Valóban az ember sosem tudja, mit eredményez, ha egy cselekedet mélyebb értelmét kutatja. Hasznos ezt a problémát egyértelművé tenni. Önnek célszerű tudomást szerezni a tényről, hogy a valódi szakmai fejlődés magába foglalja a kockázatvállalást. Azok is megismerik ezt aényt, akik minden nap arra kérik a tanulókat, hogy tágítsák a komfortzónájukat.

A 4. lépésben Ön az *alternatív cselekvési módszerek kidolgozásán gondolkodik (creating alternative methods of action)*, amelyeket majd megfelelőnek tart a problémás szituációban, és majd alkalmaz a gyakorlatban, például hogy szigorúbb tanári magatartásra, cselekvésekre van szükség. Attól kezdve, hogy a *kipróbálás* fázisának végiggondolása megtörtént, a kipróbálás és az akció egy fázisba kerülnek, és hozzájárulnak egy koherens reflektív körforgáshoz. Az 5. fázisban (*kipróbálás – triál*) a szakirodalom szerint a tanárjelöltek gyakran bírálják az ALACT modellt azzal, hogy nem eléggé támogató. Ugyanez a szakirodalom állítja, hogy igazában a reflexiók modellekre vonatkozó kritikájuk nem korlátozódik az ALACT modellre. Gyakorta úgy tekintenek a reflexióra, mint ami a problémáik megoldásában nem gyakorlatias, és haszontalan. Mindaddig így van ez, amíg nem tudatosodik bennük, hogy minőségi reflexiót kell csinálni (Korthagen – Vasalos 2009).



3. ábra. Korthagen reflexiók ALACT modellje (Korthagen – Vasalos 2009, 3)

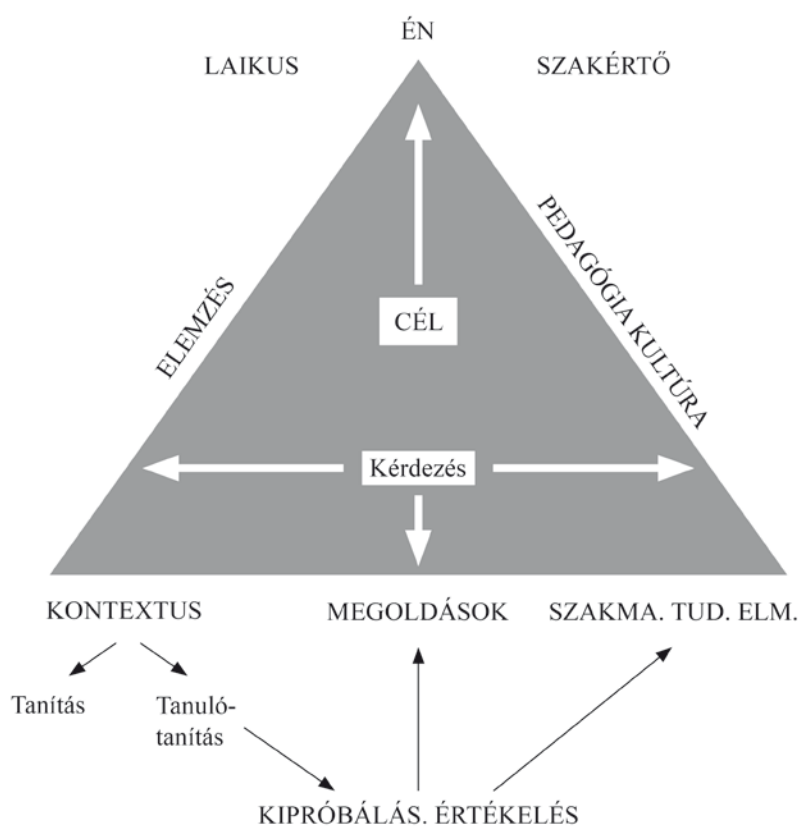
A reflektív folyamat nagyobb mértékben arra irányul, hogy tudatosítsa a viszonyokat Ön és a tanulók között, hogy megismerjék egymás gondolatait, érzelmeit, szükségleteit és azt, hogyan befolyásolják mindezek a viselkedést. Meg kell értenie a helyzetet a tanuló szemszögéből is. Korthagen ezt segítő, kidolgozta az ALACT modell 2. fázisát, a reflektív folyamat során alkalmazható *kilenc mező technikáját (5. táblázat)*.

5. táblázat. Konkretizált kérdések az ALACT modell 2. fázisához (Korthagen – Vasalos 2009, 49)

| 0. Mi a kontextus? | |
|--------------------|-----------------------------|
| 1. Mit akartam? | 5. Mit akartak a tanulók? |
| 2. Mit éreztem? | 6. Mit éreztek a tanulók? |
| 3. Mit gondoltam? | 7. Mit gondoltak a tanulók? |
| 4. Mit csináltam? | 8. Mit csináltak a tanulók? |

3.2.2. Kognitív stratégiai modell

A ciklikus modellek mellett a tevékenység elemzésében – szakmailag indokoltan – egyre inkább jelen van *reflektív gondolkodás kognitív stratégiai modellje* (4. ábra). Ennek a modellnek a *kiindulópontja* nem a probléma, hanem az *ÉN, az Ön személyisége*. Az Ön számára az önmegismerés, az önelemzés fontos, ugyanis a helyzet megélése erre inspirálja. Tudni akarja, mennyire hatékony az adott helyzetben, sikerenek vagy kudarcnak érzi a helyzetet, s egyáltalán, fontos Önnek a helyzet vagy nem?



4. ábra. A reflektivitás stratégiai modellje (Szivák 2014, 17)

A reflektív gondolkodás kognitív stratégiaként való felfogása azt jelenti, hogy Ön *tudatosan és rendszeresen gyakorolja* ezt a gondolkodást, melynek centrumában annak megválaszolása áll, hogyan sikerül feldolgozni a szituációból szerzett tapasztalatokat, információkat saját egyéni szűrőrendszerén keresztül. Az ÉN-ből történő kiindulás azért is lényeges, mert az Ön reflektív gondolkodása jelentősen meghatározza, hogy milyen az ÉN viszonya az adott pedagógiai helyzethez.

A reflektív gondolkodás kognitív stratégiai modelljének második összetevője a *kontextus elemzése*. A helyzet csak akkor válhat érthetővé az Ön számára, ha a kontextus összes elemét vizsgálja. A kontextus egyrészt a tanítási-tanulási helyzet elemzését jelenti, másrészt a tanuló és a tanulás kontextusának elemzése. A tanítási tevékenységek abban a relációban is értelmezendők, hogy miben vagy mennyiben segítettek a tanulók tanulását.

Az adott pedagógiai helyzetben az optimális döntéshez további stratégiai összetevők szükségesek. Az egyik ezek közül a tudatosan megfogalmazott pedagógiai céloknak megfelelő *megoldások kiválasztása*. Ha több megoldás áll a rendelkezésére, akkor mérlegelnie kell, hogy melyik szolgálja, illetve gátolja leginkább a kitűzött célokat. Azokról az elhatározott célokról van szó, amelyeket Ön egy pedagógiai helyzet elemzésével, értékelésével kapcsolatban megfogalmaz. A reflektív gondolkodásnak ugyanis elengedhetetlen eleme a *célkitűzés*.

Felhívjuk a figyelmét arra, hogy a stratégiaileg alkalmazott reflektív gondolkodás nem nélkülözheti a *neveléstudomány, a pszichológia elméleti eredményeit*, megfontolásait.

Végezetül Ön a fentiek alapján létrejött új megoldásokat kipróbálja, ami azt jelenti, hogy megbízható gyakorlati tapasztalatokat szerez róluk. Majd ezeket az eredményeket elemzi, értékeli, segítve a legközelebbi helyzetek sikeres megoldását (Szivák 2014, 18).

Látható tehát, hogy „a reflektív gondolkodás stratégiai modelljében a megoldás keresésében egyszerre van jelen az ÉN, a tanítás kontextusa, a tanulás kontextusa, a tudomány kontextusa, egy nagyon határozott cél tételezése. Ez alapján születnek megoldások, amelyek kipróbálásra kerülnek, és a kipróbálás sikeressége visszafordítódik a folyamatba.” (Szivák 2013)

Mivel a reflektív gondolkodás legfontosabb eszköze a kérdezés, a reflektálás stratégiai protokollja kérdésekre épülhet:

- Hogyan éreztem magam, miként éltem meg a helyzetet?
- Mi jellemezte a tanítási tevékenységemet a helyzetben?
- Mit tudok a tanulók szükségleteiről?
- Miként támogatta a tanulók tanulását a tevékenységem?
- Milyen megoldások következhetnek a szakirodalom, a saját és a kollégáim tapasztalatai alapján?
- Melyek a legfontosabb célok a helyzet eredményesebb megoldása kapcsán?
- Melyek azok a megoldások, amelyek a célok, a tapasztalatok és az elmélet tükrében is adaptívnak, optimálisnak tekinthetők?
- Mit kell megváltoztatnom a kipróbálás során?
- Miként tudom az új megoldás eredményességét értékelni? (Szivák 2014, 18)

Összefoglalva a reflexióról fent leírtakat:

1. *Előnyös, ha a reflexiójában benne van a cselekedetek nem racionális forrásaira történő figyelemösszpontosítás.*
2. *Előnyös, ha a reflexió rendszerezett struktúrát követ, és ha ez a struktúra egyértelmű. Az ALACT modell irányelveket ad a szisztematikus reflexióhoz azzal, hogy egyértelművé teszi a kognitív, az érzelmi, az akarati és a cselekvési dimenziókat, amelyek segítenek Önnek túllépni a problémaelemzés és -megoldás felszínes útjain. Így a folyamatos szakmai tanulás elengedhetetlen módjává válik.*
3. *Előnyös, ha ennek a struktúrának a működtetésében a fokozatosság elvét követi. A hatékony szakmai tanulás alapja a konkrét gyakorlati szituációk személyes megtapasztalása.*
4. *Előnyös, ha a metareflexiót is gyakorolja. Ha Ön reflektál a saját reflektálási módszereire (metareflexió), és összeveti a megszokott reflexiós módszereit az ALACT modellel, az segíthet tudatosítani a hatástalan tendenciákat a 2. fázistól a 4. fázisig. Ha úgy dönt, hogy megkísérli továbbfejleszteni a szokásos reflektív módszereit, szabályozni a metareflexióját, szintén segítheti a jövőbeni tanulását.*
5. *Előnyös, ha a társai segítségét is igénybe veszi a reflektív tanuláshoz. A társak támogatása gyakran eredményesebb, mint amikor a tanárképzők, mentortanárok segítik az Ön reflexióját. Ezen felül a társak segítségével történő reflektív tanulás előkészíti Önt a kollégákkal való folyamatos szakmai tanulásra (Korthagen 2005, 85).*

3.3. A reflektív gondolkodás szintjei

3.3.1. Maria Liakopoulou modellje

A tudományos műhelyek egyetértenek abban, hogy a reflektív gondolkodás szintjei hármas hierarchiába rendezhetők: technikai szint, tartalmi szint, dialektikus szint (Szivák 2014, 19). Itt egy olyan modellt mutatunk be Önnek, *Maria Liakopoulou modelljét*, amelyben a reflexió három szintje *nem hierarchikusan* épül fel. Az idézett szerző abból indul ki, hogy a tanítási folyamat összetett, és számos tényező befolyásolja, a tanárok mégis az alábbi fő tényezők figyelembe vételével döntenek a tanítási folyamatról, és választanak reflexió formákat:

- a) tanítás tárgya;
- b) tanterv és tankönyvek;
- c) tanítási célok;
- d) tanítás módszerei és formái, stratégiái;
- e) tanítás és a tanulók értékelése;
- f) osztálymenedzsment.

Liakopoulou szerint a reflexió három szintje azért *nem hierarchikusan* épül fel, mert a kritikai gondolkodást nem tekinti magasabb rendű gondolkodásnak, mint a technokrata gondolkodást. Megítélése szerint a reflexió mindhárom formája szükséges a kontextustól függő tanítás mint praxis elemzéséhez. Ezért van szó inkább a „reflexió formáiról”, mintsem a reflexió szintjeiről. A reflexió tartalmát és formáit a 6. táblázat szemlélteti.

Technokrata reflexió. Ez a tanítási és tanulási viselkedés sajátosságaival, illetve a szociális interakciók szempontjainak megfigyelésével kapcsolatos, mely a tanulási folyamat során fejlődik. Kapcsolatban van az előre meghatározott célok elérésére alkalmazott eszközök megfelelőségének ellenőrzésével (formák, módszerek, stratégiák, eszközök stb.); nincs lehetőség tárgyalásokra és módosításokra.

Értelmező reflexió. Ez a didaktikai döntések¹³ mögött meghúzódó elméleti feltevések azonosítására vonatkozik. A tartalom, a célok, a módszerek és az eszközök tárgyalható kérdés, és megváltoztatható, illetve módosítható. Ez hasznos, valahányszor a tanárok szembesülnek azokkal a kérdésekkel vagy dilemmákkal, amelyek megválaszolásakor figyelembe veszik az elméleti feltevéseket, kutatási eredményeket, az adott kontextust, amelyben a tanítás végbe megy, valamint a saját felfogásaikat és értékeiket.

Kritikai reflexió. Ez a didaktikai döntések hatásaival és azok értékelésével van összefüggésben. Nem az előre meghatározott célok elérésének (technokrata reflexió), sem az elméleten, a kontextuson és nevelési szükségleteken alapuló alkalmasságnak az értékelése (értelmező reflexió). Az értékelés a társadalmi és politikai valóságból származó morális szempontokon alapul. A kérdések például úgy vetődnek fel, hogy milyen mértékben támogatja a didaktikai döntéseket a társadalmi igazságosság, az egyenlőség és így tovább. (Liakopoulou, 2012, 43–44).

¹³ „Didaktikai feladatok (funkciók): A tanítás-tanulás összefüggő folyamatának egységes lépései, amelyek hol önállóan, hol komplex módon jelentkeznek. Bármelyik didaktikai feladat elhanyagolása a tanulás eredményességét veszélyezteti. Didaktikai feladatok az oktatás folyamatában: 1. a figyelem felkeltése, 2. a tanuló informálása a célról, 3. előismeretek felidézése, 4. az új ismeretek nyújtása, 5. a tények, jelenségek sokoldalú elemzése, 6. fogalomalkotás, következtetés absztrakciók, 7. rendszerezés és rögzítés, 8. alkalmazás, 9. ellenőrzés és értékelés.” (Nagy 2009, 1)

6. táblázat. A reflexió tartalma és formái

| | Technikai reflexió | Értelmező reflexió | Kritikai reflexió |
|---------------------------------------|--|--|--|
| Tanítás tárgya | Mit akarok, milyen kontextusban tanítani? | Hogyan viszonyul a többi tantárgyhoz, az eddigi ismeretekhez az új tananyag? Milyen alternatívái léteznek a tananyagoknak? Mik a saját nézeteim a tananyagról? | Milyen hatással van a tanuló életére a tananyag? Milyen félreértelmezései vannak? |
| Tanterv és tankönyvek | Mit kell a tanterv alapján a diákoknak tanítanom? | Mi alapján választom ki a tanításhoz az eszközöket? A tankönyv és a tanterv mennyire találkozik a tanulók érdeklődésével? | Milyen hatással lesz a tananyag a diákok életére? |
| Tanítási célok | A tanítási célok leírása. | Milyen előzetes tudásuk van a témával kapcsolatban a diákoknak? Milyen kritériumok mentén választ a célok közül? Mely célok lesznek közősek minden tanuló számára, melyek nem? | Milyen hatása lesz a céloknak a tanulókra? |
| Tanítás módszerei és formái | A tanítás módszereinek és formáinak leírása. | Milyen szociális, biológiai, kognitív fejlődési szinten vannak a tanulók? Hogyan tanultak meg tanulni a tanulók? | Milyen hatással lesznek a tanulókra a tanítási módszerek, formák? |
| Tanítás és a tanuló értékelése | Milyen technikát alkalmazzak, hogy minden számomra lényeges információhoz hozzájussak? | Mi az értékelés célja? Milyen kritériumok mentén értékelek? Kinek szól az értékelés? | Az értékelés hivatkozásainak eredményei? |
| Menedzsment | Mikor és hogyan szabom ki a dicséretet, büntetést? | Milyen következményei lesznek a tanulók viselkedésének? | A büntetés, jutalmazás eredményei mik lesznek? |

Forrás: Liakopoulou, 2012, 45; Szivák 2014, 21.

3.3.2. Linda Valli modellje

A szakirodalom és számos tanárképző program áttekintése *Linda Vallit* (1997) arra következtetésre vezette, hogy a *reflexiónak öt típusa van*: a technikai reflexió, a gyakorlati tevékenység közbeni, illetve utáni reflexió, a tanácskozó (*deliberative*) reflexió, a személyes reflexió és a kritikai reflexió. A reflexió e típusainak meghatározásakor Valli a reflexió tartalmára és minőségére összpontosította a figyelmét (7. táblázat).

A reflexió tartalma arra utal, amire a tanárok gondolnak, a reflexió minősége pedig arra, hogyan gondolkodnak a tanításukról, vagy a gondolataik megvalósulásáról. Valli a következőképpen körvonalazza és magyarázza el az egyes típusokat:

A *technikai reflexió* keretében át kell gondolni az általános tudnivalókat, azaz a tanítási technikákat és készségeket. A tanárokat, akik a reflexió e típusával foglalkoznak, a tanítás vizsgálatának egyszerű alkalmazása irányítja. Ők hajlanak arra, hogy a saját teljesítményüket összehangba hozzák az oktatási hatóságok és a munkatársak által megállapított külső elvárásokkal. A *gyakorlati tevékenység közbeni, illetve utáni reflexió* során át kell gondolni a saját személyes tanítási teljesítményt vagy az egyedi helyzetet. Ez a folyamat tehát magába foglalja a saját értékek, nézetek, osztálytermi kontextus és a hallgatók forrásként való felhasználását.

A tanárok, akik ilyen típusú reflexiót folytatnak, sajátos helyzetük és tapasztalatuk alapján előkészített és indokolt döntéseket hoznak.

Tanácskozó (deliberative) reflexió keretében át kell gondolni a teljes körű tanítási kapcsolatrendszer, beleértve a diákokat, a tantervet, az oktatási stratégiákat és szabályokat, az osztályteremi szervezést. A reflexiónak ez a típusa kiemeli, hogy a döntés a tanárok személyes nézetein, értékein, kutatásán, tapasztalatán és a többi tanár tanácsán alapul. A tanárok, akik a reflexió e típusával élnek, mérlegelik a versengő nézőpontokat és a kutatási eredményeket, és képesek döntéseiket jól megindokolni. A *személyes reflexió* keretében át kell gondolni a saját személyes fejlődést, a diákokkal való kapcsolatokat és a diákok holisztikus kiművelését. Az ilyen típusú reflexiót folytató tanárok együttérzők, és kíváncsiak a hallgatók érzelmi igényeire. A *kritikai reflexió* magába foglalja az iskolázás társadalmi, erkölcsi és politikai dimenzióiról való gondolkodást. A cél megérteni és javítani a hátrányos helyzetű csoportok életminőségét. A tanárok, akik ilyen típusú reflexiót folytatnak, etikai kritériumokat alkalmaznak, mint például a szociális igazságosság és az iskolázási célok és folyamatok esélyegyenlősége (Minott 2008, 55–56).

7. táblázat. A tanári reflexió típusai

| Típus | A reflexió tartalma (tárgya) | A reflexió minősége (értelmezési keretek) |
|---|---|---|
| Technikai reflexió | Általános, az oktatásra és az oktatás szervezésére vonatkozó viselkedések, amelyek kutatási eredményeken alapulnak. | Saját produkció/performance hozzáillesztése a külső előírásokhoz. |
| Cselekvésre irányuló és a cselekvés közbeni reflexió | Saját tanítási gyakorlat. | A döntéseket a saját tanítási helyzet alapján hozza meg (kontextus). |
| Deliberatív reflexió | A tanítással kapcsolatos megfontolások egész sora, például a diákok, a tanterv, a tanítási módszerek, az óravezetési, tanulásszervezési módszerek | Különböző gyakorlati szempontok és kutatási eredmények mérlegelése. |
| Személyes reflexió | A tanulók személyes fejlődése és saját személyes szakmai fejlődése, valamint a tanulókkal való viszony áll a középpontban. | Mások „hangjára” és a „belső hangra” való odafigyelés. |
| Kritikai reflexió | Az oktatás társadalmi, morális, politikai dimenziói. | Az iskolázás céljainak etikai kritériumok (szociális igazságosság, esélyegyenlőség) fényében való vizsgálata. |

Forrás: Kimmel 2006, 49; idézi Szivák 2014, 21.

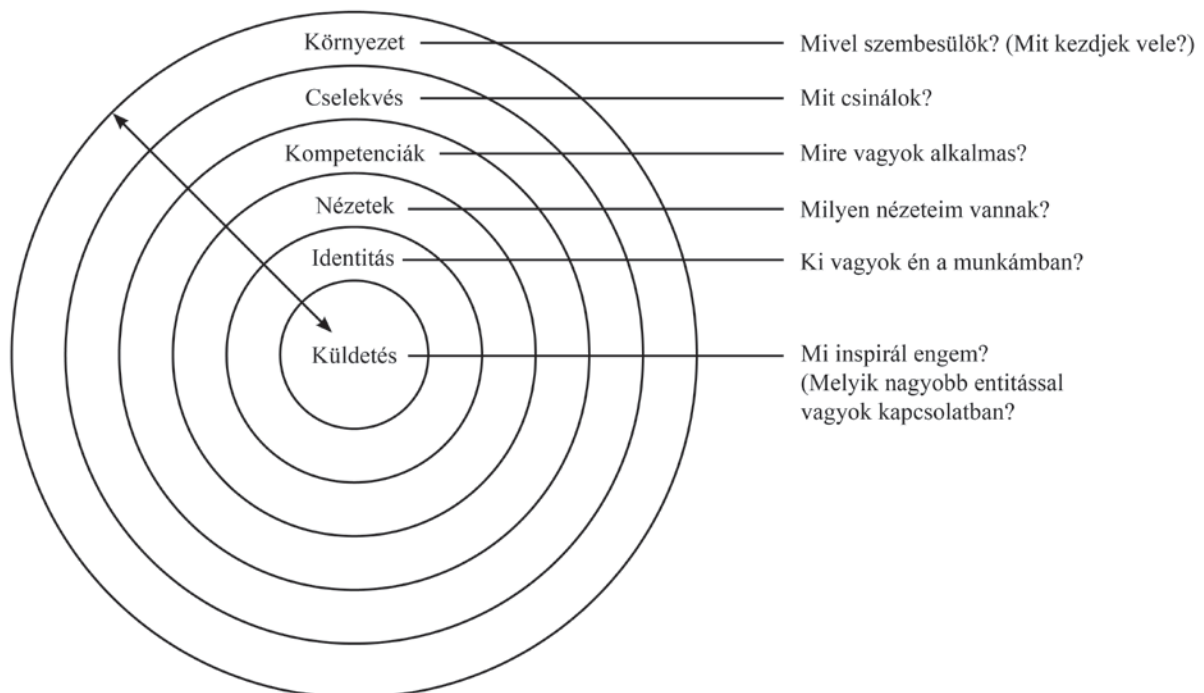
3.3.3. Korthagen hagyma modellje

Ha azt akarjuk, hogy a tanári reflexió tanításába több személyes szempont legyen beépítve, akkor ebben *Korthagen hagyma modellje* segíthet (5. ábra). Itt a reflexiót a *személyes folyamatos szakmai fejlődés* keretében vizsgáljuk, amely a tanári pálya során permanensen végzett reflektív, tervszerűen gyakorolt és dokumentált tevékenységek együttese. Mint ilyen, különbözik attól a reflexiótól, amely az elkülönített tanítási szituációkra fókuszál.

Korthagen ebben a modellben a reflexió hat szintjét különbözteti meg. Ön reflektálhat:

1. *A környezetre* (első szint), ami magában foglalja az iskolát, az egész osztálytermet, benne az osztályt, a tanulókat, a tananyagot, az iskola kultúráját, annak minden implicit és explicit normáját.

2. *A cselekvésekre* (második szint). A reflexió is összpontosulhat kevésbé hatásos viselkedésre, mint például egy ingerült válasz, valamint lehetséges hathatósabb viselkedésre (pl. empátia bizonyítása).
3. *A kompetenciákra* (harmadik szint). Pl. empátikus válaszadás kompetenciája.
4. *A nézetekre, a mögöttes hiedelmekre* (negyedik szint). Pl. Ön úgy véli, hogy a tanulók nem eléggé motiváltak, vagy maguknak keresik a bajt. Vagy éppen azt feltételezi, hogy a tanulók „tesztelik” Önt.
5. *A szakmai identitásra* (ötödik szint). A reflexió elmélyülése akkor kezdődik el, ha a szakmai vagy személyes önazonossági viszonyokra történik reflektálás. Az Ön számára fontos, hogy megfontolja, hogyan látja saját szakmai identitását, azaz milyen tanárjelöltnek tartja magát, és milyen akar lenni, pl. szigorú rendőr vagy a tanulókat stimuláló és támogató személy stb.
6. *A küldetésre* (hatodik szint). A mélyebb szinteken az emberek alapvető tulajdonságai jelennek meg. Lényegében ez a szint arra vonatkozik, hogy Önt mi inspirálja, és mi ad értelmet és jelentőséget munkájának vagy az életének. Reflektálhat a világban elfoglalt helyére, személyes tanári küldetésére. Ez egy transzperszonális szint (néha spirituális, szellemi szintnek nevezik). Ez az a szint, amely utal a személyes tanári inspirációkra, ideálokra, a tanár erkölcsi céljaira. A mélyebb szinteken, az emberek alapértékei (*core qualities*) jelennek meg (Korthagen – Vasalos 2009, 5–6).



5. ábra. Korthagen hagyma modellje: a reflexió hat szintje (Korthagen – Vasalos 2009, 5)

A hagyma modell mögött meghúzódik kettő, az egyes szintek egymáshoz való viszonyára vonatkozó meggyőződés. Az egyik, hogy a reflexiós szintek kölcsönös összefüggésben, kölcsönhatás vannak. Viszonyukat a *kölcsönös feltételezettség és egymásra vonatkoztatottság* jellemzi. A szakmai reflexiót elmélyíti ezeknek az összefüggéseknek, kapcsolatoknak a vizsgálata. A másik, hogy a belső szintek meghatározzák egy egyén működésének útját a külső szintekre, de a fordított, a kívülről befelé irányuló hatás is működik (Korthagen – Vasalos 2005, 53).

3.3.4. A tanárjelölti reflexió korlátai

Igaztalanok lennénk Önnel szemben, ha nem mondanánk el, hogy vannak dolgok, amelyek nem hogy nem segítik, de gátolják a reflektív dialógust (Kimmel 2006). Az egyik leggyakrabban említett korlátozó faktor a *személyes tulajdonságok és beállítottság*. Ha Ön képes saját nézeteit, elképzeléseit, értelmezési keretét egy időre felfüggeszteni és „átlépni a mentor világába”, a mentor visszajelzései alapján átgondolni saját önálló elképzeléseit, mert biztos abban, hogy később megtalálja saját hangját, akkor Önt nyitott gondolkodás, rugalmasság, felelősségtudat, önbizalom jellemzi. Ezek a tulajdonságok teszik lehetővé az értelmezési keretváltást a reflektív párbeszéd során. Ez a sikeres reflexió legfontosabb feltétele.

A mentorával, de a tanítványival folytatott reflektív dialógus közben is Önt különösen erős *érzelmi megterhelések* érik. Az egyik legfontosabb feladata ezeknek az érzelmi akadályoknak a lebontása. Még akkor is meg kell ezt tennie, ha úgy érezi, hogy a reflexió túlon túl fenyegető lehet az énképére (Kimmel 2006, 39).

Az Ön reflexiójában nagy szerepet játszik a megfelelő *tudás, illetve annak hiánya*. E vonatkozásban a szakirodalom két deficitet emel ki. Az egyik a *pedagógiai tartalmi tudás hiánya*. Itt úgy merül fel a kérdés, mert ez a lényeges, ismeri-e Ön a tanított tantárgya minél több olyan reprezentációját, amely a tárgyat érthetővé teszi a tanulói számára. A pedagógiai tartalmi tudás fogalmába beletartoznak egy tantárgy rendszeresen tanított témakörei, a gondolatok bemutatásának leghasznosabb formái, példák, magyarázatok, demonstrációkat – egyszerűen azok a módok, amelyek azt mások számára is érthetővé teszik. Vagyis rendelkezik-e megfelelő szaktárgyi alapismeretekkel.

A másik deficit a *tanulók ismeretének hiánya*. A kérdés az, ismeri-e Ön a tanítványai tantárgyi jártasságát, illetve van-e róla reális ismerete. Ez összekapcsolható a pedagógiai tartalmi tudással, ugyanis az magába foglalja még annak az ismeretét is, hogy egy téma tanulását mi nehezíti és mi könnyíti, és végül annak az ismeretét is, hogy a különböző életkorú és háttérű tanulók milyen nézetekkel és prekoncepciókkal rendelkeznek a leggyakrabban tanított témákkal kapcsolatban. A tanuló ugyanis nem üres lap (Falus 2001, 25).

Az *előzetes nézetek* is korlátozzák, korlátozhatják a reflexiót. Kiemelésre érdemesek a *tudásról* és a *tanári szerepfelfogásról* alkotott nézetek. A reflektív tanítás során Ön akkor jár el helyesen, ha elfogadja, hogy minden emberi tudás szükségszerűen konstruált, és a tanulás, a tudáskonstruálás váratlan zsákutcáit nem a tanulói lustaságnak, hanem a konstrukciós folyamat velejárójának tekinti. A szerepértelmezéssel összefüggésben megállapítható, hogy az eleve behatárolja a reflexió körét. Jegyezze meg, hogy az Ön szerepértelmezésének a kialakítása párhuzamosan történik a tanulói kép kialakításával, a kettő egymás függvényében jön létre. A képzése, az iskolai gyakorlatok alatt változtathatja a tanárképén, ha indokoltnak tartja.

Az Ön reflexióját jelentősen befolyásolja az *iskola kontextusa*. Az iskolai elvárás az adott tanterv „letanítása” az adott tankönyvek és anyagok használatával, és a tanulók felkészítése a kimeneti követelmények teljesítésére. Ehhez jön a tanári munka intenzitása. Vagyis nagyon szűkösek a lehetőségek a reflexiót elősegítő munkakultúra kialakítására, működtetésére. A tanári szakmában hiányzik a visszajelzés. Ha van, gyakorta az ítékezés eszköze. Amellett, hogy a tanárképzésben minél több eszközzel támogatni kell az Ön reflexióját, a szakmai fejlődéséhez szüksége van együttműködő, reflektív iskolai munkakultúrára.

A *cselekvés és a reflexió* viszonyában több kifogás merül fel. Egyik szerint nem lehet sikeres a cselekvés *utáni* reflexió, mert a cselekedetet nem tudjuk a maga teljességében megragadni. Schön egyetért a felvetéssel, de szerinte a reflexió esetén nem kell a cselekvés teljes leírása, csak a *cselekvés hasznos leírása*. A cselekvés metaforikus megragadása elvezetheti a tanulót a „ráérzésig”. Egy másik kibúvó szerint a cselekvés *közbeni* reflexió megbénítja a cselekvést. Schön itt azzal érvel, hogy a reflexió és a cselekvés nem egymást kizáró, hanem egymást feltételező tevékenységek. A tanár cselekvés közbeni reflexiójához arra van szükség, hogy képes legyen a szituációt és a lehetséges megoldási opciókat gyorsan átlátni, ami gyorsan mozgósítható tudásrendszerrel feltételez. Tehát a cselekvés közbeni reflexió egyik korlátja a tanári fejlődés elért szintje is lehet (Kimmel 2006, 44–45).

A *tanári fejlődés szakaszai és a reflektív gondolkodás* összefüggéseivel kapcsolatban összefoglalva elmondható, hogy a tanári fejlődés szakaszelméletei szerint a szakmai fejlődés előmenetelével a tanári reflexió jó esetben állandóan komplexebb lesz, mert a tapasztalatok növekedésével rugalmas, gazdagodó, könnyen alkalmazható tudásrendszer jön létre, s ennek következtében a tanár több értelmezési keretben tudja szemügyre venni az adott kérdést (Kimmel 2006, 46).

4. A portfólió megszerkesztése

4.1. A létrehozás lépései

Az Ön portfóliója két alapvető részből áll: a bizonyítékokból és a bizonyítékokra történő reflexiókból. A bizonyítékok a portfólió főszövegében helyezendők el. Előfordulhat azonban, hogy az egyik vagy néhány bizonyíték, amelyet kezdetben itt szerepeltet, megterheli a főszöveget. Az egyértelműség és a helykihasználás érdekében bizonyítékok és adatok a csatolt függelékbe is szerkeszthetők. Az önreflektív szövegek magyarázzák, bővebben kifejtik és megvilágítják a portfólióban felsorolt bizonyítékokat. Ezekből a megállapításokból áll a portfólió „tömör tartalma”, közvetítik az olvasónak az Ön tanítási stílusát, tanítási filozófiáját, jártassága érdekében tett erőfeszítéseit.

Portfóliója szerkesztési eljárása az alábbi fontos lépésekből állhat. Ezek a lépések elegendő mozgásteret biztosítanak ahhoz, hogy minden portfólió egyedi legyen, és tükrözze a megfelelő szükséges információkat adott körülmények között.

- Fogalmazza meg a személyes tanítási filozófiáját!
- Döntsen a használható bizonyítékok köréről!
- Gyűjtse a bizonyítékait!
- Válogassa ki, és rendezze el a bizonyítékait!
- Írjon reflektív és összefoglaló megállapításokat a bizonyítékokról!
- Ossza meg tervezetét másokkal, és vizsgálja felül!
- Fogalmazza újra a szakmai önéletrajzát!

4.1.1. Fogalmazza meg a személyes tanítási filozófiáját!

Bár a portfóliók tartalmának nincsenek előírt sztenderdjei, a tanárképző intézmények valamilyen formában igényelnek személyes nyilatkozatot, vallomást, megállapításokat a tanárjelölttől a tanításról. Ez rendszeres eleme a portfóliónak. Javasoljuk Önnek, *készítsen személyes tanítási filozófiai nyilatkozatot*.

A tanítási filozófia minden megállapítása nagyon személyes természetű. A nyilatkozat bizonyítja, hogy Ön, mint tanárjelölt, képes reflektíven és céltudatosan kommunikálni a tanítási céljairól és a megfelelő osztálytermi intézkedéseiről. Ugyanakkor lehetőséget ad arra, hogy rámutasson a portfólió többi részével való kapcsolatra. A nyilatkozat megfogalmazásának lehet olyan haszna is, hogy egy személyes tanítási filozófia megfogalmazása és ennek folyamatos vizsgálata, tesztelése, ellenőrzése a tanításon keresztül elvezethet tanárjelölti viselkedésének változásához, és végső soron elősegíti a szakmai és személyes fejlődését.

Az alábbiakban részletesebben foglalkozunk a személyes tanítási filozófia megfogalmazásával, mert ezt tartjuk *a portfóliója tartóoszlopának*. Természetesen nyilatkozatának tükröznie kell a személyes értékeit, tanszéke és diákjai igényeit. Minden megállapításának egyedinek kell lennie. A nyilatkozatban négy alapvető kérdésre válaszoljon (Forrás: <http://www.celt.iastate.edu/teaching/philosophy.html>, letöltés: 2015. 01. 20.):

- Mi célból?
- Miképpen?
- Milyen hatékonyan?
- Mi okból?

4.1.1.1. Mi célból?

Fontos azzal kezdeni, hogy Önnek tanárjelöltként mik a céljai? A tanítási filozófiai nyilatkozata többi részének támogatnia kell ezeket a célkitűzéseket, amelyeket el kell tudni érnie, és lényegesek a tanítási feladataihoz. Kerülje el a bizonytalan vagy hangzatos kijelentéseket! Másrészt ekkor eldöntheti, annak bizonyítására törekszik-e, hogy Ön több mint közepszerű, vagy csak részletes gyakorlati információt akar adni arról, hogyan érte el a céljait.

Minden bizonnyal szeretné, hogy a tanulói elsajátítsák az Ön által tanított tantárgyak lényeges tartalmát. Azon túl reméli, hogy elősegíti a kritikai gondolkodásukat, fejleszti a problémamegoldó stratégiáikat, támogatja a folyamatos tanulási készségeik megszerzését? Vagy felkészíti őket, hogy hatékonyan működjenek az információs társadalomban, gazdaságban? Mi a szerepe abban, hogy a tanulói érdeklődjenek a tantárgyai iránt, aziránt, hogy mit jelent az iskolázott ember az Ön szakmai területén? Hol vannak ebben az Ön, illetve a tanulók felelősségének határai? Milyen konkrét módon szeretné javítani a tanulók oktatását az Ön területén? Vannak viták ma a tudományos folyóiratokban, illetve a szakmai szervezetekben az oktatás hiányosságairól vagy a szakterület kielégítetlen igényeiről, és Önnek van elképzelése arról, hogyan azonosítsa feladatként e hiányosságokat és szükségleteket?

Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolása nem egyszerű. Valószínűleg előnyös megvitatni tanszéki oktatókkal, mentorával, hallgatótársaival. A tanárjelöltek legtöbbször fokozottabban átgondolja a „nagy” kérdéseket, megfontolja a válaszokat, újraértékeli a pozícióját, beszélget egy kicsit stb. Vannak viszont, akik leülnek, és belevágnak egy vagy két bekezdés erejéig, egy rövid ideig. Tartsa szem előtt, hogy *tanárjelöltként a tanítási filozófia legfontosabb része a célok megállapítása*, ezért Önnek időt kell fordítani rá! És ha komolyan végiggondolja, láthatja, hogy ez egy folyamatosan végzett munka, amihez többször vissza kell térni, hogy módosítsa vagy kiegészítse azt.

4.1.1.2. Miképpen?

Ha világos képpel rendelkezik a tanítási célokról, megtárgyalhatja az elérésükre alkalmazott módszereket és tevékenységeket. Értekezzen róla, milyen tanítási módszereket és stratégiákat használ a célok eléréséhez! Ön az előadást, a megbeszélések vezetését vagy csoportos munkát preferálja? Használja e módszerek kombinációját? Miért és milyen körülmények között? Milyen jellegű feladatokat és értékeléseket használ? Miért? Hogyan veszi figyelembe a diákok közötti különbségeket? Hogyan viszonyul az oktatásában a tanulókhoz különböző adottságaik vagy a téma iránti érdeklődési szintjük alapján? Használ oktatási technológiát? Ha igen, miért és hogyan? Az aktív tanulás vagy tanulóközpontú tanulás alapelveit alkalmazza, és miért? Kapcsolódnak ezek a döntések és módszerek az osztálytermek különbözőségeihez, ahol Ön tanít (nagyelőadó, kisterem, labor stb.), és kapcsolódnak a kurzusa céljaihoz?

4.1.1.3. Milyen mértékben?

Tárgyalja meg, hogyan kívánja mérni a felvázolt célok és módszerek megvalósításának a hatékonyságát! Mivel a céljai valószínűleg összefüggnek a tanulók tanulásával, feltehetően úgy választ módszereket az eredményeik bemutatásához, hogy azok az erőfeszítéseiket tükrözzék, nem pedig azt, hogy hány fejezetet tudtak feldolgozni a tankönyvből. A tanulók értékelése mindig kényes téma a tanárok között. A bevett értékelési formákon túl nyugodtan alkalmazzon olyanokat, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a konkrét céljaihoz és feladataihoz! Azok a tanárjelöltek, akik kéri a tanulókat, hogy reflektáljanak a tantárgy a legfontosabb szempontjaira, általában több pozitív visszajelzést kapnak.

Ha az Ön egyik célja az, hogy fejlessze a problémamegoldó készségeket, akkor minden bizonnyal szeretné tesztelni ezt tanulóinál. Ebben az esetben tárgyalja meg, hogyan konstruál megoldandó problémákat számukra, milyen készségeket hivatottak értékelni ezek problémák, és mi az a teljesítményszint, amelyre Ön törekszik!

4.1.1.4. Mi okból?

Honnan tudja, hogy elérte a céljait? Hogyan mondja el, ha a tanulói tanulnak? Megfigyelték a tanítását a tanszékek oktatói vagy más értékelők? Ha igen, hogyan használja a visszajelzéseket, hogy javítsa a tanári készségeit? Van Önnek videofelvételes tanítási bemutatója? Ha igen, mit tanult ebből a tapasztalatból?

4.1.2. A tanítási filozófiai nyilatkozat némiképp más módon

Elképzelhető, hogy Ön *némiképp más módon alkotja meg* a személyes tanítási filozófiai nyilatkozatát (Chism 1998). Nancy Chism¹⁴ öt fő összetevőt javasol, ezekről olvashat az alábbiakban.

4.1.2.1. Fogalomalkotás a tanulásról

Kérdezze meg önmagától például: Mit jelent számomra a tanulás? Mi történik egy tanulási helyzetben? Megválaszolva ezeket, gondoljon a személyes tapasztalataira! Ha segíteni akarja portfóliója közönségét annak megértésében, hogyan fogja fel Ön a tanulást, hogyan látja szerepét a tanulási folyamatban, használjon metaforákat (edző, kertész, bába, evangélista, rabbi, koreográfus)! Ez serkenti a gondolkodást, függetlenül attól, hogy a metaforát ténylegesen felhasználja-e a nyilatkozatában. Sokan hajlamosak arra, hogy egy közvetlenebb megközelítést fogalmazzanak meg a tanulásra, vagyis leírják, mit gondolnak egy megfigyelt és tapasztalt tanulási epizód vagy a tanításra és tanulásra vonatkozó aktuális szakirodalom alapján.

4.1.2.2. Fogalomalkotás a tanításról

Kérdezze meg önmagától például: Mit jelent számomra a tanítás? Tanárjelöltként hogyan segíthetem elő ezt a folyamatot? A kérdések megválaszolására megfelelő lenne az Ön személyes tanítási nézeteinek leírása arról, hogyan segíti az oktató a tanulási folyamatot. Itt is használható a metaforaformátum, de a mindennapi gyakorlat egy közvetlenebb leírása a tanítás természetének, amely motiváló és tanulást segítő. Közelebb jut a fenti dilemma megválaszolásához akkor is, ha ilyen kérdéseket tesz fel: Hogyan lehet felkelteni a diákok intellektuális érdeklődését? Tanárjelöltként hogyan tudok reagálni a különböző tanulási stílusokra? Hogyan tudom segíteni a tanulókat, akik frusztráltak? Hogyan tudok alkalmazkodni a különböző képességekhez? Továbbá lehet beszélni arról, hogy tanárjelöltként hogyan jutott ezekre a következtetésekre (pl. hallgatói tapasztalatokon keresztül, irodalom olvasása vagy órai tapasztalatok eredményeként).

4.1.2.3. Hallgatói célok

Ebben a részben kell leírni, milyen készségeket vár el Ön a tanulóktól a tanulás eredményeként. Feltehetően olyan kérdéseket, hogy milyen célokat állít az órák elé, milyen logika húzódik meg a célok mögött, milyen tevékenységeket próbál megvalósítani az osztályban annak érdekében, hogy elérjék ezeket a célokat, és hogyan változnak a célok az idő múlásával, ahogy egyre többet tud a tanításról és a tanulásról. Például leírhatja, hogyan várja el a tanulóktól, hogy ne csak a tartalmat sajátítsák el, hanem olyan készségeket is, mint például a kritikai gondolkodás, az írás és a problémamegoldás egy alaposan kidolgozott, követett terv szerint.

4.1.2.4. A filozófia kivitelezése

A tanítási filozófiai nyilatkozatnak fontos eleme annak illusztrálása, hogy a tanításról és a tanulásról alkotott nézetek és a hallgatói célok hogyan alakulnak át osztálytermi tevékenységekké. Kérdezze meg magát: Hogyan tegyem működővé a tanítási filozófiámat az iskolai oktatás keretében? Mely személyes vagy tanulói jellemvonások befolyásolják azt a módot, ahogyan megközelítem a tanítást? A kérdések megválaszolásakor reflektálhat arra, ahogyan bemutatja önmagát és a tananyagokat. Milyen tevékenységeket, feladatokat hajt végre Ön a tanítás-tanulás folyamatában? Hogyan hatnak kölcsönösen egymásra a tanulókkal az órákon és az órákon kívül? Melyek ennek a következményei?

4.1.2.5. Szakmai fejlődési terv

Fontos, hogy tanárjelöltként szakmailag folyamatosan fejlődjön, és ennek érdekében Önnek kell világos célokat kitűzni, majd elérni azokat. Gondoljon ilyen kérdésekre: Milyen célokat állítok tanárjelöltként magam elé? Hogyan érem el ezeket a célokat? A tanítási filozófiai nyilatkozatában részletesen kidolgozza ezt

¹⁴ Nancy Chism az Ohio Állami Egyetem Faculty &TA Development egykori igazgatója. (Forrás: <http://ucat.osu.edu/professional-development/teaching-portfolio/philosophy/guidance/>. Letöltés: 2015. 03. 23.)

a tervet. Például illusztrálhatja, hogyan fejlődött szakmailag az eddigi tanulmányai során, hogy milyen kihívás előtt áll jelenleg, milyen távú fejlesztési célokat tervezett, és mit fog tenni, hogy elérje ezeket a célokat. Ennek a szakasznak a leírása segítheti Önt annak végiggondolásában, hogyan alakultak a lehetőségei és tevékenységei az idő múlásával.

Összefoglalva Nancy Chism azt javasolja, hogy a nyilatkozatában az alábbi a fő kérdések kerüljenek megválaszolásra:

- Hogyan tanulnak az emberek?
- Hogyan tudom elősegíteni a tanulást?
- Milyen célokat tűztek a tanulóim elé?
- Miért úgy tanítok, ahogy teszem?
- Mit tegeyek, hogy a tanításra és a tanulásra vonatkozó elgondolásaim megvalósuljanak az osztályteremben?
- Működnek ezek a dolgok? A célok megfelelnek a tanítványaimnak?
- Honnan tudom, hogy működnek?
- Tanárjelöltként mik a jövőbeli fejlődési céljaim?

A Niagara Egyetem *Portfólió Kézikönyve* tömör, reflektív és céltudatos filozófiai nyilatkozatot kér a tanárjelöltektől, és az alábbi kérdések megválaszolásával segíti a nyilatkozat felépítését:

- Mit akar tanítani, és miért?
- Milyen tanár akar lenni?
- Hogyan akar tanítani?
- Hogyan akarja tanításával megkönnyíteni a tanulók tanulását?
- Hogyan fognak a tanulók egymásra hatni az Ön osztálytermében?
- Hogyan akar interakcióba lépni a tanulókkal?
- Hogyan akarja kezelni a sokféleséget a tanteremben azért, hogy minden tanulót oktasson?
- Milyen nézeteket vall a tanulók tanulásáról?
- Hogyan akarja a kapcsolatokat építeni abban a közösségben, amelyben tanít?
- Hogyan akar létrehozni egy kellemes és gazdagító tanulási környezetet?
- Milyen oktatási elméletek és/vagy kutatás támogatja az Ön tanításról és a tanulásról vallott nézeteit?

(Forrás: <https://www.niagara.edu/assets/resource/ST-Portfolio-Handbook-for-website.pdf>. Letöltés:

2015. 03. 02.)

A személyes tanítási filozófia kérdését azzal zárjuk, hogy az *általános formázással* foglalkozunk. (Forrás: <http://ucat.osu.edu/professional-development/teaching-portfolio/philosophy>. Letöltés. 2015. 02. 08.) *Nincs megkövetelt tartalom vagy kötött formátum.* Nincs jó vagy rossz út egy filozófiai nyilatkozat megírására. Dönthet úgy, hogy prózában ír, híres idézeteket, kreatív képi/vizuális megjelenítéseket alkalmaz, használja a kérdés-felelet formát stb. Mi az alábbiakban néhány általános tanácsot közlünk.

A filozófiai nyilatkozat általában 1-2 oldal terjedelmű. A végleges hossz feleljen meg a kontextusnak!

Használja a jelen időt és az első személyt, amennyiben lehetséges! A kivételek azok az esetek, amikor leírja, mit tett a kurzusokon a múltban, és mit fog tenni azokon a jövőben.

A legtöbb nyilatkozat kerüli szakkifejezéseket. Az általános szabály az, hogy a nyilatkozatot a portfólió közönségét figyelembe véve kell megírni. Hasznos lehet, ha valaki az Ön szakterületéről elolvassa a nyilatkozatot, és ad egy kis útmutatást a konkrét szakmai kifejezések és kérdések alkalmazására vagy kihagyására.

A nyilatkozatban említett stratégiák és módszerek segítenek az embereknek „látni” Önt az osztályteremben. Sok esetben nem lehetséges, hogy az olvasó elmenjen az osztályába, hogy ténylegesen megtekintse a tanítását. Tanítási stratégiák, feladatok, megbeszélések stb. nagyon konkrét példáinak bevitelével el tudja érni, hogy az olvasója mentálisan „bekukucskáljon” az Ön osztálytermébe. Segítsen neki elképzelni, amit a teremben csinál; azt, hogy milyenek az interakciók Ön és a diákok között!

Tegye emlékezetessé és egyedivé! Ha beépíti ezt a dokumentumot a portfóliójába, ne feledje, hogy az olvasói számos ilyen bizonyítékot láthatnak! Mitől lesz az Öné különb? Mire akarja emlékeztetni őket? Milyen mértékben teremt színes portrét a tanítási filozófiája Önről, aki elkötelezettje a tanításnak és karrierjének?

Röviden *összefoglaljuk* a filozófiai nyilatkozattal kapcsolatos kritériumokat:

- Egyértelműen és alaposan írja le az oktatási célját, beleértve mind az Ön, mind a tanuló szerepére vonatkozó részletes információkat is!
- Ismertesse azt az osztálytermi környezetet, amely leginkább támogatja a tanulást minden tanuló számára, beleértve a rugalmas szabályokat, módszereket és tevékenységeket!
- Világosan és ésszerűen mutassa be a személyes nézetrendszere és a vonatkozó oktatáseméleti vagy kutatási következtetések összehangoltságát!
- Ügyeljen a teljesen hibamentes írásbeli kommunikációra!

Fentebb azt írtuk, hogy a portfóliója szerkesztési eljárása hat alapvető lépésből áll, amelyek elegendő mozgásteret biztosítanak Önnek ahhoz, hogy portfóliója egyedi legyen, és tükrözze a megfelelő szükséges információkat adott körülmények között. Most folytatjuk a személyes tanítási filozófia megfogalmazásának lépéseit. A következő lépés a *bizonyítékok összegyűjtése*.

4.1.3. Döntson a használható bizonyítékok köréről!

A 2.1. fejezetben ismertettük a portfólióban általában elhelyezhető dokumentumok körét. Bemutattuk, hogy különböző szakértők különbözőképpen határozzák meg és csoportosítják azokat. *Most az a feladata, hogy döntson a használható bizonyítékok köréről.* Mindenekelőtt helyénvaló, ha a *tanítása, illetve gyakorlata során készített dokumentumokra* összpontosít, ugyanis ezek a portfóliója legfontosabb központi elemei (órávázlat, hospitálási napló, óramegfigyelésekről készített feljegyzések, tematikus terv, tanórán kívüli tevékenység terve, tanítási óráról/iskolai foglalkozásról készített audio/videofelvétel, képek, fényképek, szakmai munkaközösségi megbeszélés során készített jegyzetek).

A dokumentumok másik forrása a *reflexióit rögzítő dokumentumok*: a tanításon kívüli iskolai tevékenységeiről szóló feljegyzései megjegyzésekkel, reflexiókkal (szakkör, tantestületi értekezlet, szülői értekezlet stb.); az iskolán kívüli tevékenységek köréből szerzett tapasztalatainak írásos rögzítése megjegyzéseivel, reflexióival; előadásokról készített és saját megjegyzéseivel (reflexióival) kísért jegyzet; valamely pedagógiai probléma leírása és a kezelésére/megoldására irányuló javaslatai; konferencián készített jegyzet reflexiókkal stb.

A harmadik forrás a *mások által készített dokumentumok* az Ön tanításáról, tevékenységéről: mindenfajta értékelés, dicséret, kritikai észrevétel, amelyet Ön bármelyik tevékenységére kapott tanáraitól, csoport- vagy évfolyamtársaitól.

A portfólióban használható bizonyítékok forrása még az Ön egyetemi tanulmányai során a *különböző tantárgyakkal összefüggésben készült saját munkái*. Ezek legfőképp a szakmódszertani, a pszichológiai és a pedagógiai területhez fűződő munkák.

A tanárképző intézmények, tanszékek előírják, hogy az egyes területeken milyen tevékenységek elvégzése kötelező, ajánlott vagy szabadon választható, és azok milyen dokumentummal igazolhatók a portfólióban. Fontos, hogy Ön a dokumentumok válogatását megelőzően ezeket a *követelményeket pontosan ismerje, és tájékozott legyen az értékelési szempontokról is*, mert azzal is támogatja portfóliója céljának elérését!

4.1.4. Gyűjtse a bizonyítékait!

Azt javasoljuk a tanár szakos hallgatónak, hogy a képzés céljai és követelményei ismeretében a képzésük indulásától kezdjék el a dokumentumok folyamatos gyűjtését, a portfóliójuk építését. Fontos, hogy a munkáit és feljegyzéseit Ön és a gyakorlatot értékelő oktatók is ellássák a véleményükkel (Hajdú 2009, 119).

Helyezzen el minden „megtermelt” dokumentumot egy munkaportfólióban vagy a számítógépén! Ezzel biztosítja a lehetőséget a későbbi válogatásra. Ha papíralapú a dokumentum, e-portfólió esetén érdemes rögtön beszkennelni.

4.1.5. Válogassa ki, és rendezze el a bizonyítékait!

Az összegyűjtött anyagokból kreatívan és körültekintően *válogassa ki a portfóliójába kerülő dokumentumokat*, amelyek képet adnak az Ön kompetenciáiról, a kompetenciák megfelelő szintű fejlettségéről. A válogatás és elemzés alapja a már többször hivatkozott jogszabályban foglalt szakmai kompetencialista (1. függelék). A tanári kompetenciáit igazoló minőségi munkáit és azokat a munkákat válogassa ki, amelyek a szakmai fejlődésére számottevő hatást fejtettek ki. Ebben számíthat az összefüggő egyéni iskolai gyakorlatot kísérő szemináriumok vezetőinek, a vezetőtanároknak és mentoroknak a támogatására.

Felmerülhet az Ön részéről is egy gyakori dilemma: hány dokumentum megnyugtató annak igazolására, hogy elsajátította az előírt kompetenciákat? Az a javaslat, hogy mindig tegye fel magának a kérdést: mennyivel mond rólam többet a portfólióm, ha ezt a dokumentumot is beleteszem? Ha semmivel, akkor nem érdemes beletenni. Ha egyre több dokumentummal kapcsolatban ez a válasz, akkor valószínű, hogy a portfóliót nem érdemes tovább bővíteni (Barton – Collins 1993, 205; idézi Falus – Kimmel 2009, 98).

Amikor rendezi a tanítási bizonyítékokat, eldönti, hogy milyen rendezőelv szerint csoportosítja azokat, és miként foglalja össze a tartalmukat. Tehát:

- a) *Tisztázza a tanítási gyakorlattal kapcsolatos kötelezettségeit!* A tanítási portfólió céljának megfelelően rendezze a feladatait! Kezdje annak a szerepnek az értelmezésével, amit a különböző funkciókban elvárnak Öntől, és amiket Ön elvár magától! Ez segít annak a meghatározásában, hogy milyen előírásokat kell dokumentálnia.
- b) *Válassza ki a témákat a portfóliója számára!* Az előbb megfogalmazott feladatok alapján válogassa ki a releváns információkat! Az egyes témák elkülönítésére használhat színes lapokat.
- c) *Tegyen megállapításokat minden egyes témáról!* Ezek a megállapítások megmutatják az Ön viszonyát az összes feladathoz, és visszatükrözik az Ön tanárjelölti helyzetét.
- d) *Rendezze a témákat sorrendbe!* Elképzelhető az Ön feladatai *fontosságának* megfelelő sorrend. Lehetséges *kronologikusan*, időrendben bizonyítani a fejlődést, de kellő nagyvonalúsággal megmutatható az előrehaladás a *kötelezettségek típusai* kategóriáiban is. A sorrendnek tükröznie kell az értékelési célokat.
- e) *Állítsa össze a támogató adatokat!* A témákra vonatkozó megállapításokkal kapcsolatos bizonyítékokat össze kell szedni úgy, hogy a levont következtetéseket megfelelően alátámassza. Ügyeljen arra, hogy a kiválasztott dokumentumok megfeleljenek a célnak, tartalmilag kidolgozottak, szakmailag hitelesek legyenek. Hasonlóan fontos a szerkesztettség és az áttekinthetőség.

A tanárképző intézmény követelményeinek figyelembevételével eldöntheti, hány egységet hoz létre, ajánlott a 4-5. Egy egységet egy téma köré rendezzen! Az egység attól egység, hogy minden bizonyíték, minden megállapítás, kijelentés stb. a téma alapgondolatára vonatkozik. Ideális esetben a bizonyítékok rendezése lehetővé teszi, hogy egyesítse a téma bizonyítására vonatkozó különböző dokumentumokat. Az egységeket sorszámozza, és lássa el címeikkel! Az egységek címét a tartalomjegyzékben pontosan jelenítse meg!

4.1.6. Írjon reflektív és összefoglaló megállapításokat a bizonyítékokról!

A *reflektív megállapítások* hozzájárulnak, hogy azonosítani tudja a tanítási céljait egy konkrét összefüggésben. Törekedjen a tömörségre és a lényegre! Összegezze az adatait, ahol a kontextuális tisztázáshoz ezt szükségesnek ítéli! A megállapításai lehetnek bármilyen hosszúak, de tartsa emlékezetében a portfóliója közönségét és az olvasóit! Egyesítse a bizonyítékait, de ne erőltesse az olvasót, hogy tekintse át minden releváns, a függelékben elhelyezett dokumentum jellegzetes szempontjait! Ehelyett fogalmazza meg világosan

minden bizonyíték helyét és szerepét! Írja le a bizonyítékait (mondja meg, mi az a dokumentum); magyarázza meg azok fontosságát, hogy milyen célok, kompetenciák elérését, teljesítését bizonyítják, és miért; mit bizonyítanak az Ön tanári fejlődésével kapcsolatban! (Campbell és mtsai. 2000, 22, idézi Falus – Kimmel 2009, 98) Ezt követően irányítsa az olvasó figyelmét a megfelelő számú függelékre, amelyek dokumentálják az Ön megállapításait!

Egy tanításról a visszajelzés gyakori forrása a tanórákat megfigyelő hallgatótárs, mentor, intézményi koordinátor, tanszéki koordinátor feljegyzése, elemzése, értékelése. Mivel ezek az értékelések sok esetben a legkülönbözőbb nézeteket jelenítik meg egy tanításról, töredezettnek, összefüggéstelennek és félrevezetőnek tűnhetnek. Az áttekintés és az értékelés teljessé tételéhez Ön azzal járulhat hozzá, hogy a bírálat és dicséret összefüggéseinek tisztázásához betekintést nyújt. Csoportosítsa az értékeléseket olyan bekezdésekben, amelyek a legjobban megvilágítják azokat a szempontokat, amelyeket hangsúlyozni kíván, majd foglalja össze azokat! Összefoglalóiban az értékeléseket hozza összefüggésbe a szövegekkel! Az egyik ilyen stratégia a tanulói értékelések kivonatának használata, amelyik tükrözi a hallgatói válaszok általános jellegét.

Megjegyezzük, hogy a bizonyítékok kiválogatása, a reflektív és összefoglaló megállapítások megfogalmazása során Ön komoly tanulási folyamaton megy keresztül. Fejlődnek a metakognitív készségei, vagyis tudást szerez a saját tudásáról, és képessé válik a gondolkodása tudatos megtervezésére, nyomon követésére és ellenőrzésére (Hajdú 2006, 132; Csíkos 2004). Az önreflektív képességein belül finomodik az *önértékelése*, amely egyrészt az eredményesebb viselkedést, aktivitást, másrészt az önismeret fejlődését szolgálja, az önfejlesztés feltétele. Az Ön számára *három változatát emeljük ki. A visszacsatoló önértékelés* során képes lesz döntései következményeit, hatását elemezni, vizsgálni, minősíteni abból a szempontból, hogy a saját viselkedését hogyan lehetne, kellene módosítani. Az *önvizsgálat* a viselkedése utólagos elemzése abból a szempontból is, hogy hasonló helyzetekben hogyan lenne helyesebb eljárni. Az *önelemzés* folyamán Ön saját magát, megjelenését, személyiségét (felkészültségét, szokásait, beállítódásait, meggyőződéseit stb.) értékeli (Nagy 2000, 309). Kezdetben nehézséget jelenthet a reflexió és az önértékelés, de idővel és tanári támogatással kialakulnak az ehhez szükséges metakognitív készségek. Az önértékelés képessége tehát legjobban a bizonyítékok kiválogatása, a reflektív és összefoglaló megállapítások megfogalmazása során fejlődhet (Arter és mtsai. 1995, 4; idézi Falus – Kimmel 2009, 50).

4.1.7. Ossza meg tervezetét másokkal, és vizsgálja felül!

Értékelési portfóliójának ideális létrehozása tartalmazza a mentora, tanszéki tanárai, társai korrekt visszajelzését. A visszajelzés segíti Önt a portfóliója finomításában és szerkesztésében. Ha Önnek vannak más társai, akik hasonlóan portfóliót készítenek, ajánlja fel, hogy elolvassa a tervezeteiket, és dolgozzanak együtt azon, hogy tisztázzák az elképzeléseiket!

4.1.8. Fogalmazza újra a szakmai önéletrajzát!

Arra bátorítjuk Önt, hogy mindenképpen *készítsen szakmai önéletrajzot vagy szakmai áttekintést*, amelynek terjedelme 1-2 oldal legyen. Ebben írja le az elérhetőségét, szóljon a tanulmányairól, a tapasztalatairól és más, Ön által fontosnak tartott szakmai információkról! Ennek megfelelően írja le:

- nevét, címét, telefonszámát és e-mail címét, ha van, weboldalának címét szakszerű módon;
- felsőoktatási életpályáját, ezen belül tájékoztasson arról, mikor kezdte a tanulmányait, miért az adott intézményt és az adott szakot, szakokat választotta;
- mi motiválta abban a döntésében, hogy tanári szakképzettséget szerez, milyen célokat akar elérni e szakképzettség birtokában;
- röviden az érdeklődését, erősségeit és az összes érintett területre vonatkozó képzési és gyakorlati tapasztalatait (tantárgyi, módszertani, pedagógiai, pszichológiai)!

4.2. Szerkesztés

A portfólió megszerkesztése a tanárjelöltek egyik legösszetettebb és legfelelősségteljesebb tevékenysége. Változatlanul tartsa szem előtt azt a közhelyes tényt, hogy portfólióját az olvasóknak szánja. Ha azt szeretné, hogy megértsék, amit mondani akar, akkor egy kicsit az ő fejükkel is kell gondolkodnia. Adódik a kérdés: mire kell ügyelni a szerkesztés során?

4.2.1. Egy hatékony portfólió jellemzői

Az *American Association for Higher Education (AAHE)* azt javasolja, hogy a tanári portfólió strukturált, reprezentatív és szelektív legyen:

- *Strukturált.* A strukturált portfóliónak megjelenésében elrendezettnek, teljesnek és kreatívnek kell lenni. Néhány kérdést gondolatban feltehet: Tetszetős a portfólióm? A tartalom szerkesztett formában jelenik meg? A tartalom reprezentálja a szándékolt céljaimat?
- *Reprezentatív.* Amellett, hogy strukturált, a portfóliónak átfogónak kell lennie. A dokumentációnak képviselnie kell a munkája kiterjedtségét. Reprezentálnia kell a kurzusokat és az időt. Néhány kérdés, amin érdemes gondolkodnia: Leírja az én portfólióm az általam tanított kurzusok típusait és szintjeit? Vajon megjelenik a portfóliómban a tanítási munkám keresztmetszete?
- *Szelektív.* Bárki számára, aki portfóliót készít, természetes irány, hogy mindent dokumentálnia kell. Mindazonáltal, ha egy portfóliót akár szummatív, akár formatív célokra használnak, gondos figyelmet kell fordítani a tömörségre és a szelektivitásra, hogy megfelelően dokumentálja egy ember munkáját. Biztosak vagyunk abban, hogy Ön a célok szem előtt tartásával képes megítélni, mire van szüksége.

A fenti jellemzőkön túl még röviden szólnunk kell a portfólió *stilisztikai sajátosságairól és problémáiról*. Mindenekelőtt arról, mennyire legyen, lehet egy reflexió szubjektív, illetve objektív? Amikor ugyanis Ön reflektál a mindennapi tanítási, tanulási tapasztalataira, alapvetően két lehetőség között választhat. Reflektálhat szubjektíven a történésekre (óraterv készítése; óramegfigyelési jegyzőkönyvek készítése; szülőkkal, családdal való együttműködés; szakmai rendezvényeken való részvétel stb.) úgy, hogy az igazi valóját és eredeti énjét ragadja meg, a megismételhetetlen, egyszeri, egyetlen tanárjelöltet. Ebből a szubjektív reflexióból az derülhet ki, miként valósítja meg önmagát, mint tanárjelölt. Megjeleníti, és egyértelművé teszi a kognitív, az érzelmi, az akarati és a cselekvési dimenziókat. Lényegében ezen a szemléleti alapon nyugszik az az Önnek szóló bátorítás, hogy nincs két egyforma portfólió, ez a motivációja a „személyes tulajdonlás” érzésének.

A szubjektív reflexióval kapcsolatban azonban ellenvetés lehet. Fennállhat ugyanis az a veszély, hogy miközben Ön megosztja a tapasztalatait az olvasóval, oly mértékben „alámerülhet” a történésekben, hogy látómezőn kívül kerülhetnek a szélesebb elméleti szempontok, amelyek segíthetik az adatok megértését.¹⁵ Olyan ez a szituáció, mint amikor a tengeralattjáró periszkópja meghibásodik, nem emelkedik a víz fölé, minek következtében a megfigyelő számára láthatatlanná válik a tengervíz által eltakart tengerfelszínen úszó tárgy. Nem arról beszélünk, hogy Ön fogja vissza magát, és korlátozza a portfólió bejegyzéseit. Azok ugyanis nyilvánosabbá és láthatóbbá teszik a pedagógiai tudását. Arról azonban szó van, hogy – folytatva az előző képet – a megjavított periszkópot a víz fölé kell emelnie, hogy rálásson a felszínre. Ezen a ponton merül fel az objektív reflexió kérdése.

Ha Ön az objektív reflexió jegyében osztja meg tapasztalatait az olvasóval, akkor megteheti, hogy teljes mértékben elfordul önmagától, a személyes, individuális szubjektivitásától és belső világától, és arra

¹⁵ Mrázik Julianna portfóliók szakmai bevezető esszéinek korpuszvizsgálatát végezte el (n=75) graduális és a posztgraduális mester-szintű tanárképzésben részt vevők 2010 és 2014 között született írásai alapján. A szövegvizsgálatok egyik tapasztalata az volt, hogy a szubjektív történések (az életesemények) csaknem „begyűrűk” az esszé készítőjét, azaz csaknem lehetetlenné teszik számára a metareflexiót, azt, hogy a történetekre bizonyos távolságból tekintsen („az én iskolám”). (Mrázik 2014, 83)

koncentrál, ami objektíve adott. Például az óratervezés esetében elmondja, hogy mi a tanítás tárgya, mit és milyen kontextusban akar tanítani, leírja, mit kell a tanterv alapján a diákoknak oktatni, leírja a tanítási célokat, a tanítás módszereit és formáit, mikor és hogyan ad dicséretet, büntetést stb. Ez egy technokrata stílusú reflexió, ami minőségi szinten is művelhető.

A reflexiója úgy is objektív lehet, hogy *önmagára* reflektál, de úgy teszi ezt, hogy eltekint a konkrét énjétől, hiszen az a vizsgált dolog szempontjából közömbös. Ha *önmagát nézi*, akkor úgy festi le az eseményeket, mintha saját testéből kilépve, mintegy kívülről nézné azt az individuumot, aki Ön valójában.¹⁶ Az *önmagga* használatával bevezetődik az esemény leírásának egy olyan szándékolt szintje, melyen belül két önállóan létezőnek ábrázolt, bár egymással szoros kapcsolatban álló, és rendszeresen a való világban egybe is eső individuumra való utalás lehetősége teremődik meg (Rákosi é. n., 197). Reflexiója objektivitását növeli, ha az elsajátított kompetenciáit, kompetenciaelemeit tárgyyszerűen bemutatja, és felsorolja azokat az információforrásokat, amelyek meggyőzően igazolják azok meglétét. Például, ha a *tanulói személyiség fejlesztésével kapcsolatos kompetenciájáról* így ír: „A portfóliómban található írásbeli beszámolók, szemináriumi dolgozatok, hospitálási jegyzőkönyvek, óramegbeszélések egyértelműen igazolják, hogy rendelkezem a pedagógiai hivatást és tevékenységet megalapozó elméleti tudással az emberről, gyermekről és a személyiségfejlesztésről, és képes vagyok a hospitáláson látott órák elemzése és értékelése során a tanulócsoporthoz és az egyes tanulók sajátosságainak figyelembevételére. Megfigyelések, tanulói vélemények bizonyítják, hogy folyamatosan törekszem a tanulókkal közvetlen kapcsolat kialakítására.” Vagy a *szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudással kapcsolatos kompetenciájáról* ezeket osztja meg az olvasóval: „Visszatekintve a képzés elméleti és gyakorlati követelményeire, különös tekintettel az egyéni iskolai gyakorlatra, megállapítható, hogy a szaktárgyhoz kapcsolható elméleti, tárgyi és módszertani ismereteim megalapozottak, szilárdak. Elméleti szinten tudom, hogy a szaktárgy oktatása hogyan járul hozzá a különböző életkorú tanulók tanulásához, egyéni fejlődéséhez, a gyakorlatban alkalmazható kompetenciákhoz. Ezen ismereteim meglétéről a portfólióban szereplő írásbeli és szóbeli beszámolók, szaktárgyi dolgozatok tanúskodnak.” És így tovább...

4.2.2. A portfólió szerkezeti felépítése

Ebből a szempontból a legfontosabb a tartalom okszerű elrendezése. Ez azt jelenti, hogy az egyes szerkezeti egységek (bevezetés, részek, fejezetek, összegzés, függelék stb.) a kitűzött cél elérésére legalkalmasabb sorrendben és módon követik egymást. A portfóliók szerkezeti jellemzői jelentősen különböznek attól függően, hogy milyen célra kívánják használni a portfóliókat. Fontos, hogy az egységek legyenek világosan csoportosítva, különüljenek el egymástól. Legyen ugyanakkor összhang a címszámrendszer és tartalomjegyzék, a szöveg és a táblázatok, ábrák között. Az áttekinthetőség színkód alkalmazásával növelhető.

Mivel egy portfólió egy páratlan individuum képességeit írja le és dokumentálja, nincs két egyformán kinéző tanári portfólió. Egy portfólióban számos különböző típusú dokumentum van. Az, hogy Ön mely dokumentumokat választja ki a portfóliójába, a portfóliókészítés céljától, az Ön által végzett tanítás típusától, a tudományos diszciplínától és a portfóliója célközönségétől függ.

Annak ellenére, hogy a portfóliónak számos variációja létezik, nincs végleges, megmásíthatatlan szerkezete. A következő anyagok gyakran szerepelnek benne:

- a tanárjelölt filozófiai nyilatkozata;
- a jelenlegi gyakorlatok leírása (kötelezettségek), önreflexiója;
- a tanárjelölt teljesítményének bizonyítékai;
- a kurzusterv tartozékai: kurzusleírás-minták, óravázlatok, feladatok, vizsgák;
- a tanulási hatékonyság bizonyítékai: a tanulói visszajelzések összefoglalói, tanszéki értékelések;
- a jövőre vonatkozó tanítási célok (hol látja magát 2-5 év múlva).

¹⁶ Mrázik Julianna arról ír, hogy a történeteket bizonyos távolságból nézzük (Mrázik 2014, 83).

Az Ön egyéni döntése, hogy pontosan hogyan jár el ezekben a kérdésekben, és milyen súllyal kezeli őket. Az alábbiakban javasolunk *egy lehetséges szerkezeti példát* portfóliója összeállításához:

- a) fedél,
- b) tartalomjegyzék,
- c) szakmai önéletrajz vagy szakmai áttekintés,
- d) filozófiai nyilatkozat,
- e) dokumentumok,
- f) esszé,
- g) összegzés,
- h) jövőbeli célok,
- i) irodalomjegyzék,
- j) függelék.

4.2.2.1. Fedél

A tanárképző intézetetek, tanszékek pontosan előírják azokat a leglényegesebb adatokat, amelyeknek a portfólió fedelén szerepelniük kell. Ezek semmilyen körülmények között sem hiányozhatnak a fedélről.

4.2.2.2. Tartalomjegyzék

A tartalomjegyzék a portfólió elmaradhatatlan része. Magába foglalja a belső címrendszert, a járulékos részek címeit és kezdő oldalszámait. A tartalomjegyzékből következtetni lehet a portfólió logikai szerkezetére, a részek egymásra épülésére, egymást kiegészítő szerepére, továbbá arra, hogy Ön mely kérdésekre fordít kisebb vagy nagyobb figyelmet. Az Ön portfóliója bármennyi részt tartalmazhat, minden a tanítási tapasztalataitól, anyagaitól és céljaitól függ. Célszerű a tartalomjegyzék *helyének* pontos rögzítése. Javasoljuk, hogy tegye a portfólió elejére. Az olvasóit így nem kényszeríti a tartalomjegyzék keresésére, a címlap után megismerhetik a portfólió tartalmát és belső rendszerét. A tartalomjegyzékben és a szövegben feltüntetett *címek* mindig *egyezzenek* meg! Ha a portfólióban a címeket számokkal vagy betűjelzéssel látja el, akkor a tartalomjegyzékben is ugyanazt a gyakorlatot kövesse (Varga, Sz. 2004, 20–22)!

4.2.2.3. Szakmai önéletrajz vagy szakmai áttekintés

1-2 oldal terjedelmű legyen. Ebben írja le az elérhetőségét, szóljon a tanulmányairól, a tapasztalatairól és más, Ön által fontosnak tartott szakmai információkról (*lásd 4.1.8. fejezet*).

4.2.2.4. Filozófiai nyilatkozat

A tanár(jelölt)i filozófia egy nagyon átfogó személyes nyilatkozat, amely választ adhat egy vagy több kérdésre: Hogyan tanít? Miért tanít? Miért úgy tanít, ahogy? Mik a tanítási céljai, módszerei és stratégiája? Stb. A filozófiai nyilatkozat kérdésével fentebb részletesen foglalkoztunk.

4.2.2.5. Dokumentumok

Fontos követelmény, hogy a portfóliójába kiválasztott dokumentumok alkalmasak legyenek az Ön fejlődésének jellemzésére. Ezt támogatja a dokumentumok elrendezése, célnak való megfelelése, ésszerűsége, áttekinthetősége.

Követendő eljárás, amely a dokumentumokat 4-5 egységbe tagolja, az egységeket sorszámmal és címmel látja el, az egységen belül pedig a dokumentumokat is sorszámozza a dokumentumok és az esszé közötti hivatkozás egyértelműsége érdekében. Mintaszerű az is, hogy az olvasó tájékozódását a *Dokumentumok* című portfóliórész adatainak táblázatba foglalásával segítsük (Kasik – Molnár 2011, 7–8; 21–22).

4.2.2.6. Esszé

Az esszé az Ön tanárrá fejlődésének átfogó összegzése, elemzése és értékelése minimum 15 000 leütés terjedelemben (minimum 8-9 oldal). Írásakor idézhet ugyan a dokumentumokból, de az esszé nem állhat azok tartalmának leírásából, ismétléséből.

Az esszé írásakor a dokumentumokat tekintse tényeknek: azt bizonyítják, mi az, amit teljesített a gyakorlat ideje alatt; milyen magyarázatokat fűzött a folyamat során saját munkájához; valamint mások miként értékelték gyakorlatát, milyen tanácsokat adtak stb.

Az esszét részekre kell tagolni, a részeknek címet kell adni, a részek címeit a tartalomjegyzékben fel kell tüntetni. Az esszé kidolgozásához kitűnő segédanyagot olvashat a Kasik – Molnár szerzőpárostól (Kasik – Molnár 2011, 9–16).

4.2.2.7. Összegzés

Készítsen egy rövid, tömör és jól megírt összefoglalót. Írja le a következőket:

- milyen következtetésre jutott a tanárképzésével kapcsolatban;
- milyen speciális szaktudást, készségeket, attitűdöket kapott a képzéstől;
- a portfólió létrehozása eredményeként mit tanult magáról;
- ha valaki egy ajánlólevelet írna a portfólióban lévő bizonyítékok alapján, mit mondanának Önről és a munkájáról;
- a portfóliója teljes és pontos képet tükröz-e Önről, beleértve az erősségeket, a gyengeségeket, a továbbfejlődés céljait;
- milyen tanácsot adna azoknak a hallgatóknak, akik a jövő évben portfóliót készítenek;
- mi az, amit a témával kapcsolatban fontosnak tart?

4.2.2.8. Jövőbeli célok

Az Ön célmeghatározása fontos eleme a további tanári fejlődésének. A cél azon készségek további fejlesztése, amelyek hatással vannak a tanári összeteljesítményre, de a tanulói teljesítményekre is. A tanárok a célmeghatározás folyamatát úgy használják, mint a tanári gyakorlat javításának egy stratégiáját. A tanári célokat ki kell egészíteni a folyamatos visszajelzéssel, nyílt és őszinte párbeszéddel és további lehetőségekkel a tanárok tanulása és a szakmai fejlődés érdekében. Írjon tehát az alábbiakról:

- hol látja magát néhány év múlva;
- tanárként mik a jövőbeli céljai (pl. oktatási technológia eszközök használata; a mesterképzésben tanultak gyakorlatba történő átültetése; módszertani repertoár bővítése; tanári elkötelezettség növelése; kapcsolatépítés hasonlóan gondolkodó oktatókkal, kutatókkal; folyamatos szakmai fejlődés stb.)

4.2.2.9. Irodalomjegyzék

Az irodalomjegyzék (felhasznált irodalom) csak a ténylegesen átnézett és felhasznált publikációkat tartalmazza szerzők szerinti szigorú betűrendben. Egy szerző publikációit évszám szerinti sorrendben kell felsorolni. A szöveg összes hivatkozásának meg kell jelennie az irodalomjegyzékben (Varga, Sz. 2004, 79–98)!

4.2.2.10. Függelék

A függelék közvetlenül az irodalomjegyzék után helyezze el! Ebbe kerülnek azok a dokumentumok, törvényszövegek, pótlólagos statisztikai és egyéb táblázatok, amelyek alapvetően nem módosítják, inkább *kiegészítik* a főszövegben mondottakat. Ne közöljön a függelékben olyan adatokat, amelyek nincsenek kapcsolatban a portfólió mondanivalójával (Varga, Sz. 2004, 99–100)!

Összegzés

Befejezésül mindenekelőtt szeretnénk köszönetet mondani Önnek, hogy munkánkat elolvasta! Természetesen nem gondoljuk, hogy a portfólióval kapcsolatosan felmerült kérdések mindegyikét bele lehetett volna sűríteni ebbe a kötött terjedelmű útmutatóba, ezért Önnek hiányérzete támadhatott. Ilyen érzésünk nekünk is van. Mindazonáltal reméljük, hogy könyvünknek jó hasznát veszi.

Az *1. fejezetet* annak a célnak szenteltük, hogy megismerje a portfólió fogalmát, típusait, készítésének céljait. A kulcs abban rejlik, hogy Ön megértse, a tanárképzésben a portfólió az egyik hasznos, alternatív eszköz a fejlődése minősítő célú értékelésére. A *2. fejezetben* ismertettük a kompetenciáinak bizonyítására alkalmas dokumentumok körét, és arra buzdítottuk, hogy a képzésbe lépéstől fogva gyűjtse a bizonyítékokat, és csatoljon hozzájuk reflexiókat. Az iskolai gyakorlat megkezdése előtt pedig készítsen egyéni fejlődési tervet, amely az erősségei és gyengeségei ismeretén alapul.

A *3. fejezet* behatóan tárgyalja a reflexió kérdését. Hangsúlyozzuk, hogy meg kell és lehet tanulni reflektálni, és a portfóliókészítés támogatja ezt a tanulási folyamatot. Olyan tanárjelöltnek képzeljük el Önt, aki túllép a problémaelemzés és megoldás felszínes útjain, reflexiója egyértelmű, rendszerezett struktúrát követ, és ennek a struktúrának a működtetésében a fokozatosság elve szerint jár el. Bátorítottuk, hogy társai segítségét is vegye igénybe a reflektív tanuláshoz.

A *4. fejezet* a portfólió megszerkesztésével foglalkozik. Nagyon sok információt tartalmaz. Sorra vesszük a portfólióépítés folyamatának lépéseit. Ezen belül nagy súllyal tárgyaljuk a személyes tanítási filozófia kérdését, mert ezt a portfóliója „tartóoszlopának” tekintjük. A fejezet végén szólunk a hatékony portfólió jellemzőiről és szerkezeti felépítéséről.

A *Függelék* a tanári felkészítés követelményeit, a 0. (gyakorlatra bocsátás feltétele) és az 1. szint (a diplomás tanár) leírását, a kompetenciák indikátorait, az információk forrásait tartalmazza.

Azt kívánjuk, hogy teljesítse be a sikeres portfóliókészítés folyamatát! Ön is tudja, mi is tudjuk, hogy ez idő- és munkaigényes feladat. De amellet, hogy lesz egy sikeresen elvégzett, befejezett produktuma, részese lesz egy olyan dinamikus, alkotó tanulási folyamatnak is, amely az Ön tanulását segíti.

Felhasznált irodalom

- Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.
- Bandiné Liszt Amália (2010): *Portfólió a nyelvpedagógiában. A magyar kisgyermekkori Európai nyelvtanulási napló elterjesztésének értékelése*. PhD értekezés. Forrás: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Bandine_Liszt_Amalia_dissertation.pdf (Letöltés: 2011. 03. 31.)
- Barrett, Helen C. (2002): *Electronic Portfolio Handbook*. Forrás: <http://helenbarrett.com/handbook/handbook.pdf> (Letöltés: 2015. 03. 01.)
- Barrett, Helen C. – Garrett, Nathan (2009): Online Personal Learning Environments: Structuring Electronic Portfolios for Lifelong and Life Wide Learning. *On the Horizon*, Vol. 17, No. 2., 142–152. Forrás: <https://docs.google.com/document/d/1RugwVQHAl53C294JaH12SpN7GzaBRRJyUnyLhK59huU/edit?pli=1> (Letöltés: 2015. 03. 10.)
- Bartha Éva – Gaskó Krisztina – Golnhofer Erzsébet – Hegedűs Judit (2011): *Fejlesztő, támogatóértékelés – de hogyan?* Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest.
- Bikics Gabriella (2011): Sztenderdek és pályaaalkalmasság a németországi pedagógusképzésben. In Falus Iván szerk.: *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 181–206. Forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaaalkalmassag_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2014. 11. 21.)
- Campbell, Dorothy M. – Melenyzer, Beverly J. – Nettles, Diane H. – Wyman, Richard M. Jr. (2000): Portfolio and Performance Assessment in Teacher Education. Allyn and Bacon, Boston, 112–127.
- Csíkos Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. Az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 2., 3–11.
- Darling-Hammond, Linda – Snyder, Jon (2000): Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 5–6., 523–545. Forrás: http://www.brjonesphd.com/uploads/1/6/9/4/16946150/authentic_assessment.pdf (Letöltés: 2015. 02. 02.)
- Falus Iván (2001): Pedagógus mesterség – pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 2., 21–28.
- Falus Iván (2005): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. *Pedagógusképzés*, 1., 5–16.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat, Budapest.
- Falus Iván (2010): Képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek. In Hunyady György szerk.: *Pedagógusképzés „a magyar bolognai rendszerben” A Nemzeti Bologna Bizottság Pedagógusképzési Albizottságának válogatott dokumentumai 2003–2010*. ELTE Eötvös, Budapest, 281–286. Forrás: <http://keszei.chem.elte.hu/Bologna/MaPedBoHunyady.pdf> (Letöltés: 2013. 08. 21.)
- Falus Iván szerk. (2011): *Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Falus Iván – Kálmán Orsolya (2011): *TÁMOP 4.1.2 -08/1/B-2009-0002 PÁLYÁZAT 13. SZ. ALPROJEKT. 2.5.2 8. sztenderd: Az elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért kompetencia értékelése a diplomás tanár szintjén: a portfólió módszer segítségével*. Vitaanyag. Forrás: <http://www.epednet.ektf.hu/download.php?file=1284> (Letöltés: 2015. 06. 01.)
- Falus Iván – Kimmel Magdolna (2009): *A portfólió*. (2. bővített kiadás.) Gondolat – ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest.
- Griffiths, Morwenna – Tann, Sarah (1992): Using reflective practice to link personal and public theories. *Journal of Education for Teaching*, 3., 129–141.

- Hajdú Erzsébet (2006): Portfólió és tanulás. In Nahalka István (szerk.): *A gyakorlati pedagógia néhány alapkérdése. 3. kötet. Hatékony tanulás*. ELTE PPK Neveléstudományi Intézet, Budapest, 118–127.
- 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., 7. Forrás: <http://www.nefmi.gov.hu/download.php?docID=2338> (Letöltés: 2010. 03. 23.)
- Kálmán Orsolya (2004): A hallgatók tanulási sajátosságainak változásai a felsőoktatás éveit alatt. *Magyar Pedagógia*, 1., 95–114.
- Kasik László – Molnár Edit Katalin (2011): *Segédanyag a portfólió elkészítéséhez*. Forrás: <http://www.edu.u-szeged.hu/nt/hu/?q=tanarkepzes/bolognai> (Letöltés: 2013. 04. 06.)
- Kimmel Magdolna (2002): A reflektív gyakorlat gyökerei. *Pedagógusképzés*, 3., 120–123.
- Kimmel Magdolna (2006): A tanári reflexió korlátai. *Pedagógusképzés*, 3-4., 35–49.
- Kimmel Magdolna (2007): Az e-portfólió: science fiction vagy realitás? *Pedagógusképzés*, 4., 5–22.
- Kimmel Magdolna (2011): Felvételi követelmények és sztenderdekre alapozott teljesítménymérés az amerikai tanárképzésben és tanári előmenetelben. In Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 271–324. Forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/tanari_palyaalakosság_kompetenciak_sztenderdek.pdf (Letöltés: 2014. 11. 21.)
- Kimmel Magdolna (2011a): *TÁMOP 4.1.2 -08/1/B-2009-0002 PÁLYÁZAT 13. SZ. ALPROJEKT. 2.5.3. A munkaportfólió: a diplomás tanár értékelésének egy lehetséges eszköze*. Vitaanyag. 15–19. Forrás: <http://www.epednet.ektf.hu/download.php?file=1284> (Letöltés: 2015. 06. 01.)
- Komló Csaba (2013): *Virtuális szeminárium: E-portfólió elemzés és értékelés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Forrás: <http://mek.oszk.hu/14100/14184/pdf/14184.pdf> (Letöltés: 2015. 07.16.)
- Korthagen, Fred, A. J. (2005): Practice, theory, and person in life-long professional learning. In Beijaard, Douwe – Meijer, Paulien C. – Morine-Dersheimer, Greta – Tillema, Harm (eds.): *Teacher professional development in changing conditions*. Springer, Dordrecht, 85.
- Korthagen, Fred, A. J. – Vasalos, Angelo (2005): Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, Vol. 11, No. 1, February 2005., 48.
- Korthagen, Fred A. J. – Vasalos, Angelo (2009): *From Reflection to Presence and Mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education*. Paper presented at the EARLI Conference, Amsterdam. Forrás: <http://www.kernreflectie.nl/Media/pdf/EARLI%20paper.pdf> (Letöltés: 2014. 08. 06.)
- Kotschy Beáta szerk. (2011): *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger. Forrás: http://www.epednet.ektf.hu/eredmenyek/a_pedagogussa_valas_es_a_szakmai_fejlodes_sztenderdjei.pdf (Letöltés: 2014. 11. 21.)
- Liakopoulou, Maria (2012): The Role of Field Experience in the Preparation of Reflective Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 37/6., 42–54. Forrás: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1777&context=ajte> (Letöltés: 2014. 08. 06.)
- Minott, Mark A. (2008): Valli's Typology Of Reflection And The Analysis Of Pre-Service Teachers' Reflective Journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33/5., 54–65. Forrás: <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1502&context=ajte> (Letöltés: 2015. 02. 06.)
- Mrázik Julianna (2014): A portfólió: dokumentumgyűjtemény vagy reflexiógyűjtemény? In Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok. A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet, Pécs, 77–88. Forrás: <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/Arato-Ferenc-szerk-Horizontok-pte-btk-ni-2014.pdf> (Letöltés: 2015. 04. 21.)

- (Nagy Sándor) (2009): *Didaktikai alapfogalmak 2009*. PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba. Forrás: <https://btk.ppke.hu/db/06/E1/m000016E1.doc> (Letöltés: 2015. 02. 23.)
- Portfolio Guidelines. Teacher Education Program*. Long Island University, Westchester Graduate Campus. Forrás: http://liu.edu/~media/Files/Hudson/Academics/HGC_Edu_MSED-Portfolio_606-2.ashx (Letöltés: 2014. 11. 21.)
- Rapos Nóra (2011): A pedagóguspálya folyamatos szakmai fejlődésre épülő modellje Angliában. In Falus Iván (szerk.): *Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – sztenderdek. Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger, 47–86.
- Rákosi György (é. n.): *Én, magam, önmagam*. Forrás: http://ieas.unideb.hu/admin/file_762.pdf (Letöltés: 2015. 05. 21.)
- Réthy Endréné (1998): Oktatásméleti irányzatok. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 11–36.
- Schön, Donald A. (1987): *Educating the Reflective Practitioner*. Josey-Bass, San Francisco.
- Schön, Donald A. (1991): *The reflective practitioner*. London: Temple Smith, London (edition, Ashgate, Aldershot).
- Student Teaching Portfolio Handbook*. Niagara University, College of Education, New York. Forrás: <https://www.niagara.edu/assets/Uploads/Student-Teaching-Portfolio-Handbook-Original-8-12.pdf> (Letöltés: 2014. 11. 18.)
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése. Magyar Tehetséggondozó Szervezetek Szövetsége, Budapest*. Forrás: http://tehetseg.hu/sites/default/files/04_kotet_net.pdf (Letöltés: 2011. 04. 06.)
- Szivák Judit – Lénárd Sándor – Rapos Nóra (2011): Mentor és tanárjelölt az egyéni összefüggő iskolai gyakorlaton – módszertani ajánlás. In M. Nádas Mária (szerk.): *A mentorfelkészítés rendszere, próbája, a mentorképzés szakterületi előkészítése. III. kötet. A mentorképzés tartalmáról*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 18–37. Forrás: http://pedagoguskepzes-halozat.elte.hu/wp-content/uploads/2011/02/A_mentorfelkeszites_rendszere_probaja_a_mentorkepzes_szakt.pdf (Letöltés: 2012. 07. 11.)
- Szivák Judit (2014): *Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Szivák Judit (2013): *A reflektív gondolkodás stratégiai modellje*. (Film előadásról, 2013. dec. 3.) Forrás: <https://www.youtube.com/watch?v=A3Pho50k2aw> (Letöltés: 2014. 02. 10.)
- Varga Lajos, Sz. (2004): *Szakdolgozati kalauz*. PTE PMMIK, Pécs. Forrás: http://ped.mik.pte.hu/hu/ped_Szakdolgozati_kalauz (Letöltés: 2015. 02. 10.)
- Wade, Rahima C. – Yarbrough, Donald B. (1996): Portfolios: A tool for reflective thinking in teacher education? *Teaching & Teacher Education*, 12/1., 63–79.
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM (Letöltés: 2015. 07. 03.)

Függelékek

1. függelék. A tanári felkészítés követelményei (2. melléklet a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelethez)

1. A tanárképzésben megszerezhető tanári tudás, készségek, képességek

1.1. a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód érvényesítése területén:

1.1.1. Ismeretek

A végzett/szakképzett tanár alapvető pszichológiai, pedagógiai és szociológiai tudással rendelkezik a személyiség sajátosságaira és fejlődésére vonatkozó nézetekről, a szocializációról és a perszonalizációról, a hátrányos helyzetű tanulókról, a személyiségfejlődés zavarairól, a magatartásproblémák okairól, a gyermeknevelés, a tehetséggondozás és az egészségfejlesztés módszereiről. Ismeri a tanulók megismerésének módszereit. Ismeri a szaktárgy által közvetített fogalmak kialakulásának életkori sajátosságait, a tanulók fogalomrendszerének fejlesztésében játszott szerepét. Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során fejlesztendő speciális kompetenciákat, ezek fejlesztésének és diagnosztikus mérésének módszereit. Tisztában van a szaktárgynak a tanulók személyiségfejlődésében betöltött szerepével, lehetőségeivel.

1.1.2. Képességek

A végzett tanár a gyermek személyiségfejlődésére vonatkozó elméleti tudása felhasználásával képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot, az iskola mindennapi valóságát elemezni. Képes reális képet kialakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Képes tapasztalt kollégák, mentorok segítségével a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe véve olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek elősegítik a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését, az egészséges életvitel kialakítását. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos egyéni megértési nehézségek kezelésére. Képes a különböző adottságokkal, képességekkel, illetve előzetes tudással rendelkező tanulók tanulásának, fejlesztésének megfelelő módszerek megválasztására, tervezésére és alkalmazására, a pályaorientáció segítésére. Képes a tehetséges, a nehézségekkel küzdő vagy a sajátos nevelési igényű, valamint a hátrányos, halmozottan hátrányos helyzetű, valamint a tantárgyában különleges bánásmódot igénylő tanulókat felismerni, hatékonyan nevelni, oktatni, számukra differenciált bánásmódot nyújtani. Képes a szaktárgyában rejlő személyiségfejlesztési lehetőségeket kihasználni, a tanulók önálló ismeretszerzését támogatni a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Döntéseiben szakmai önreflexióra és önkorrekcióna képes.

1.1.3. Attitűdök

A szakképzett tanár törekszik saját megalapozott pedagógiai nézeteinek megfogalmazására. Nyitott a személyiségfejlesztés változatos módszereinek elsajátítására. Tiszteli a tanulók személyiségét, képes mindenkinben meglátni az értékeket és pozitív érzelmekkel (szeretettel) viszonyulni minden tanítványához. Érzékeny a tanulók problémáira, törekszik az egészséges személyiségfejlesztés feltételeit biztosítani minden tanuló számára.

1.2. a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése területén:

1.2.1. Ismeretek

A végzett tanár alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és a multikulturalizmusról. Ismeri a csoport, a csoportfejlődés és a közösség

gek pszichológiai, szociológiai és kulturális sajátosságait. Ismeri a csoportok és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a közösség kialakítását, fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket.

1.2.2. Képességek

A végzett/szakképzett tanár képes a csoportok, közösségek számára olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, amelyek biztosítják a csoport közösséggé fejlődését és egészséges működését. Alkalmazza az együttműködést támogató, motiváló módszereket mind a szaktárgyi oktatás keretében, mind a szabadidős tevékenységek során. Képes a konfliktusok hatékony kezelésére. Segíti a csoporttagok közösség iránti elkötelezettségének kialakulását, a demokratikus társadalomban való felelős, aktív szerepvállalás tanulását, a helyi, nemzeti és egyetemes emberi értékek elfogadását. Képes értelmezni és a tanulók érdekében felhasználni azokat a társadalmi-kulturális jelenségeket, amelyek befolyásolják a tanulók esélyeit, iskolai, illetve iskolán kívüli életét. Képes hozzájárulni az iskolai és osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez.

1.2.3. Attitűdök

A szakképzett tanár elkötelezett az alapvető demokratikus értékek iránt, szociális érzékenység, segítőkészség jellemzi. Előítéletektől mentesen végzi tanári munkáját, igyekszik az inklúzió szemléletét magáévá tenni. Elkötelezett a nemzeti értékek és azonosság tudat iránt, nyitott a demokratikus gondolkodásra és magatartásra nevelés, valamint a környezettudatosság iránt. Az iskola világában tudatosan törekszik az értékek sokféleségének elfogadására, nyitott mások véleményének, értékeinek megismerésére, tiszteletben tartására, különös tekintettel az etnikumokra és nemzetiségekre. Belátja, hogy a konfliktusok is a közösségi élethez tartozhatnak. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni, tiszteli különbözőségeiket és jogukat. Folyamatosan együttműködik a szülőkkel.

1.3. a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás területén:

1.3.1. Ismeretek

A végzett tanár rendelkezik az információszerzéshez, az információk feldolgozásához, értelmezéséhez és elrendezéséhez szükséges alapvető (szövegértési, logikai, informatikai) felkészültséggel. Ismeri az általa tanított tudományág, szakterület (műveltségi terület, művészeti terület) ismeretelméleti alapjait, megismerési sajátosságait, logikáját és terminológiáját, valamint kapcsolatát más tudományokkal, tantárgyakkal, műveltségterületekkel. Ismeri a különböző tudásterületek közötti összefüggéseket és képes a különböző tudományterületi, szaktárgyi tartalmak integrációjára. Ismeri a szakmódszertan hazai és nemzetközi eredményeit, szakirodalmát, aktuális kérdéseit. Ismeri az adott szakterület társadalomban betöltött szerepét, a szaktárgy tanításának céljait, feladatait, a tanulók személyiségfejlődésének és gondolkodásfejlesztésének segítésében. Ismeri a szaktárgy tantervét, tantervi és vizsgakövetelményeit, valamint a tantárgy tanulási sajátosságait, megismerési módszereit, tananyagstruktúráját, illetve belső logikáját. Ismeri a szaktárgy tanítása-tanulása során felhasználható nyomtatott és nem nyomtatott információforrásokat, az azokról való tájékozódás lehetőségeit, a digitális tankönyveket, taneszközöket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, tanítási és tanulási stratégiákat.

1.3.2. Képességek

A szakképzett tanár szakmai témában képes szakszerűen kifejezni magát mind szóban, mind írásban. Képes a szaktudományi, továbbá az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazására, a különböző tudásterületek közötti összefüggések, kapcsolódások, átfedések és egymásra hatások felismerésére, a szaktárgyi integráció megvalósítására. Képes a szaktárgyának megfelelő tudományterületeken a fogalmak, elméletek és tények közötti összefüggések megteremtésére, közvetítésére.

Képes szaktudományi, szakmódszertani, szaktárgyi, tanuláselméleti és tantervi tudásának hatékony integrálására. Képes az alkotó információ- és könyvtárhasználatra és az információ-kommunikációs technológia használatára. Képes a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit megvalósítani különböző szintereken. Képes a szaktárgyak során fejlesztett kompetenciák más műveltségterületeken is fejlődést generáló szinergikus hatásainak tervezésére, kihasználására. Szaktárgyi felkészültségével kapcsolatban önreflexióra és önkorrekcióra képes.

1.3.3. Attitűdök

A végzett tanár elkötelezett a tanulók tudásának és tanulási képességeinek folyamatos fejlesztése iránt. Reálisan ítéli meg szaktárgya oktatásban betöltött szerepét. Törekszik az aktív együttműködésre a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Tudatosan él a transzferhatás kihasználásának lehetőségeivel. Nyitott a megismerés, illetve a tapasztalatszerzés iránt, törekszik a tanulók megismerési és alkotási vágyának, önművelési igényeinek a felébresztésére és fenntartására.

1.4. a pedagógiai folyamat tervezése területén

1.4.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat, tantervfajtákat, tantervtípusokat, átlátja ezeknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepét. Ismeri a tervezéshez szükséges információk forrását. Ismeri a szaktárgy tanításának jogszabályi hátterét, tanterveit, vizsgakövetelményeit. Ismeri a tananyag kiválasztás és a rendszerezés szaktudományi, pedagógiai-pszichológiai, továbbá szakmódszertani szempontjait, az erről megfogalmazott tudományos eredményeket. Ismeri és érti a nevelés és tanítás összefüggéseit. A tanításban is képes a Nemzeti alaptanterv fejlesztési területei nevelési céljainak érvényesítésére.

1.4.2. Képességek

A szakképzett tanár a tervezés során rendszerszemléletű megközelítésre képes. Az iskola pedagógiai programja, a tanulói személyiség fejlesztésére vonatkozó tantervi célkitűzések, a tanulók életkora, az elsajátítandó tudás sajátosságai, a rendelkezésre álló taneszközök és a pedagógiai környezet közötti összhang megteremtésével képes pedagógiai munkájának megtervezésére (tanmenet, tematikus terv, óraterv, folyamatterv). Képes a tanulási-tanítási stratégia meghatározására, a tananyag feldolgozásához a pedagógiai céloknak és a tanulók életkori sajátosságainak megfelelő oktatási folyamat meghatározására, hatékony módszerek, szervezési formák, eszközök kiválasztására a végzettségének megfelelő korosztály, illetve a felnőttoktatás keretében is. Képes a tanítandó tananyag súlypontjait, felépítését, közvetítésének logikáját a tantervi előírásokkal és a pedagógiai célokkal összhangban az adott tanulócsoporthoz igazítani. Képes a szaktárgya tanulás-tanítása során felhasználható nyomtatott és digitális tankönyveket, taneszközöket, egyéb tanulási forrásokat kritikusan elemezni, a konkrét céloknak megfelelően kiválasztani (különös tekintettel az információ-kommunikációs technológiára). Képes a célokhöz és az adott szituációhoz alkalmazkodva kreatívan, különböző megoldásokban gondolkodni, tudatos döntést hozni. Képes a szaktárgy tanórán és iskolán kívüli tanulásának tervezésére a végzettségének megfelelő korosztály, valamint a felnőttoktatás keretében is. A pedagógiai folyamatok tervezésével kapcsolatban szakmai önreflexióra, illetve önkorrekcióra képes.

1.4.3. Attitűdök

A szakképzett tanár fontosnak tartja az alapos felkészülést, tervezést és a rugalmas megvalósítást. A tervezés során együttműködik a kollégákkal és a tanulókkal, kész figyelembe venni az adott tanulócsoport sajátosságait (motiváltság, előzetes tudás, képességek, szociális felkészültség).

1.5. a tanulás támogatása, szervezése és irányítása területén

1.5.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az általános pedagógiai-pszichológiai képzésben tanult módszerek, eljárások szaktárgyi alkalmazásának speciális szempontjait, lehetőségeit. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során kialakítandó speciális kompetenciák fejlesztésének módszereit. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motiváció-elméletekről, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszereiről. Rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas, tanulási sajátosságainak, feltételeinek megteremtéséhez szükséges ismeretekkel. Ismeri a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásait. Ismeri a szaktantárgy tanításának-tanulásának tanórán és iskolán kívüli lehetőségeit, színtereit. Tájékozott a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseiben. Ismeri az egész életen át tartó tanulásra felkészítés jelentőségét.

1.5.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a különböző céloknak megfelelő, átgondolt stratégiákhoz a motivációt, a differenciálást, a tanulói aktivitást biztosító, a tanulók gondolkodási, problémamegoldási és együttműködési képességének fejlesztését segítő módszerek, szervezési formák kiválasztására, illetve megvalósítására. Képes nyugodt, biztonságos és az eredményes tanulást támogató tanulási környezet megszervezésére. Képes az érdeklődés, a figyelem folyamatos fenntartására, a tanulási nehézségek felismerésére a végzettségének megfelelő korosztály és a felnőttoktatás keretében is. Képes a szaktárgy speciális összefüggéseivel, fogalmaival kapcsolatos megértési nehézségek felismerésére és kezelésére. Képes a hagyományos és az információ-kommunikációs technikákra épülő eszközök, digitális tananyagok hatékony, szakszerű alkalmazására. Képes az egész életen át tartó tanulás képesség-rendszerének megalapozására, technikáinak gyakoroltatására.

1.5.3. Attitűdök

A végzett tanár fontosnak tartja a tanulás és tanítás folyamatainak tudatosodását, az önszabályozó tanulás támogatásához szükséges tudás és képesség megszerzését, a tanulási képességek fejlesztését, továbbá nyitott az egész életen át tartó tanulásra. Elismeri, hogy a megfelelő tanulási légkör megteremtéséhez figyelembe kell venni a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit. Törekszik a tanulókkal való együttműködés megvalósítására a tanulási folyamat hatékonyságának érdekében. Törekszik az életkori, egyéni és csoport sajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek alkalmazására. Törekszik a tanulók tanórai, tanórán kívüli és iskolán kívüli tevékenységének összehangolására, az egész életen át tartó tanulókkal kapcsolatos pozitív attitűdök kialakítására.

1.6. a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése területén

1.6.1. Ismeretek

A végzett tanárnak szakszerű tudása van az értékelés funkcióiról, folyamatáról, formáiról és módszereiről. Tisztában van alapvető értékelési és mérésmetodikai szabályokkal, összefüggésekkel. Ismeri a szaktantárgy tanítása-tanulása során elsajátított ismeretek és fejlesztendő kompetenciák mérésére, értékelésére alkalmas sajátos módszereket, eszközöket.

1.6.2. Képességek

A szakképzett tanár képes az értékelés különböző céljainak és szintjeinek megfelelő értékelési formák, módszerek meghatározására, az értékelés eredményeinek felhasználására.

Az értékelés során képes figyelembe venni az értékelés hatásait a pedagógiai folyamat szabályozására, a tanulók személyiségfejlődésére és önértékelésére. Képes elősegíteni a tanulók reális önértékelését és alkalmazni a tanulók önbecsülését támogató ellenőrzési módszereket. Az értékelés során képes figyelembe venni a differenciálás, individualizálás szempontjait. Képes céljainak megfelelően az értékelés eszközeinek megválasztására vagy önálló eszközök elkészítésére. Képes az országos, illetve a helyi mérési eredmények értelmezésére.

1.6.3. Attitűdök

Reálisan ítéli meg a pedagógus szerepét a fejlesztő értékelés folyamatában. Elkötelezett a tanulást támogató értékelés mellett.

1.7. a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás területén

1.7.1. Ismeretek

A végzett tanár ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait. Tájékozott a szülőkkal és a pedagógiai munkáját segítő különféle szakemberekkel, szakmai intézményekkel való együttműködés módjairól. Ismeri a pedagógusszerepre vonatkozó pszichológiai, szociológiai és pedagógiai elméleteket, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat. Ismeri a pedagógus szakma jogi és etikai szabályait, normáit. Ismeretekkel rendelkezik a reflektív gondolkodás szerepéről a szakmai fejlődésben, a továbbképzés lehetőségeiről, a lelki egészség megőrzésének elméleti és gyakorlati módszereiről. Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről.

1.7.2. Képességek

A szakképzett tanár képes a tanulókkal a kölcsönös tiszteletre és bizalomra épülő kapcsolatrendszer megteremtésére, az együttműködési elvek és formák közös kialakítására, elfogadtatására. Szakmai szituációkban képes szakszerű, közérthető, nyílt és hiteles kommunikációra diákokkal, szülőkkal, a szaktárgyainak megfelelő szakterületek képviselőivel, az iskolai és iskolán kívüli munkatársakkal a partnerek életkorának, kultúrájának megfelelően. Képes felismerni, értelmezni kommunikációs nehézségeit és ezen a téren önmagát fejleszteni. Képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei reflektív értelmezésére, elemzésére, értékelésére. Képes meghatározni saját szakmai szerepvállalását. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni. Jól tájékozódik a pedagógiai és szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés, valamint innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára.

1.7.3. Attitűdök

A végzett tanár pedagógiai helyzetekben képes együttműködésre, kölcsönösségre, asszertivitásra, segítő kommunikációra. Nyitott arra, hogy a konfliktushelyzetek, problémák feltárása illetve megoldása érdekében szakmai segítséget kérjen és elfogadjon. Kész együttműködni a szaktárgy, valamint más szaktárgyak tanáraival. Kész részt vállalni a szaktárggyal kapcsolatos fejlesztési, innovációs tevékenységben. Betartja a pedagógus pálya jogi és etikai normáit. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére, testi-lelki egészségének megőrzésére, és ehhez nyitott a környezet visszajelzéseinek felhasználására. Figyelemmel kíséri saját tevékenységének másokra gyakorolt hatását, s reflektív módon törekszik tevékenységének javítására, szakmai felkészültségének folyamatos fejlesztésére. Szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, kész a folyamatos szaktudományi, szakmódszertani és neveléstudományi megújulásra. Nyitott a pedagógiai tevékenységére vonatkozó építő kritikára.

1.8. az autonómia és a felelősségvállalás területén:

A végzett tanár önállóan képes szakmája, a szaktárgyainak tanításával-tanulásirányításával kapcsolatos átfogó, megalapozó szakmai kérdések átgondolására és az ide vonatkozó források alapján megfelelő válaszok kidolgozására. A szakmáját és a szaktárgyainak megfelelő tudományterületeket megalapozó nézeteket felelősséggel vállalja. Együttműködés és felelősségvállalás jellemzi szakmájával, szakterületével, illetve azok képviselőivel kapcsolatban.

A végzett tanár jelentős mértékű önállósággal rendelkezik szakmája átfogó és speciális kérdéseinek felvetésében, kidolgozásában, szakmai nézetek képviselésében, indoklásában. Felelősséggel vállalja a kezdeményező szerepét a szakmai együttműködés kialakítására. Egyenrangú partner a szakmai kooperációban. Végiggondolja és képviseli az adott szakterület etikai kérdéseit.

Forrás: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300008.EMM. (Letöltés: 2015. 07. 02.)

Megjegyzés: A tanári kompetenciák *rövidített verzióját* lásd Kaposi József honlapján: *Tanári kompetenciák*.

Forrás: <http://www.kaposijozsef.hu/hallgatoknak/2015-tavaszi/> (Letöltés: 2015. 03. 01.)

2. függelék. 0. szint leírása (gyakorlatra bocsátás feltétele; kompetenciák, indikátorok, az információ forrásai)

Forrás: Kotschy 2011.

1. A tanuló személyiségfejlesztése

Rendelkezik mindazzal az elméleti tudással, amely a gyermekek személyiségfejlődésének segítéséhez szükséges, képes a különböző nézetek elemzésére, értékelésére, törekszik saját nevelési elképzeléseinek, nézeteinek rendszerbe foglalására, pedagógiai hivatásának megfogalmazására. Szaktudásának felhasználásával tervezi meg óráit, képes a megvalósítás eredményességének és eredménytelenségének feltárására és a tapasztalatok beépítésére a gyakorlat további folyamatában. Növekvő szerepbiztonsággal végzi feladatait (Kotschy 2011, 19).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|--|
| Rendelkezik a pedagógiai hivatást és tevékenységet megalapozó elméleti tudással az emberről, gyerekekről és a személyiségfejlesztésről | Szóbeli és írásbeli beszámolók, szemináriumi dolgozatok, gyakorlati feladatok. |
| Képes a hospitáláson látott órák elemzése és értékelése során a tanulócsoporthoz és az egyes tanulók sajátosságainak figyelembevételére | Hospitálási jegyzőkönyvek, óramegbeszélések. |
| Tanórái tervezésekor, a tanórákon és az órák elemzésekor törekszik a képzés során elsajátított, a tanulóira vonatkozó sokoldalú ismeretei alkalmazására | Tanítási tervek, tanórai megfigyelések, óramegbeszélések. |
| Törekszik a tanulókkal közvetlen kapcsolat kialakítására | Megfigyelés, tanulói vélemények. |

Forrás: Kotschy 2011, 40.

2. A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

Alapvető tudással rendelkezik a társadalmi és a csoportközi folyamatokról, a demokrácia működéséről, az enkulturációról és multikulturalizmusról, a csoport-fejlesztés folyamatáról, elkötelezett az alapvető demokratikus értékek, az esély-teremtés iránt, igyekszik előítéleteit leépíteni, az inklúzió szemléletét magáévá tenni (Kotschy 2011, 21).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|--|
| Ismeri a közösségfejlesztésre vonatkozó főbb szociálpszichológiai és pedagógiai megközelítéseket. | Írásbeli és szóbeli beszámolók, reflexiók. |
| Ismeri az inklúzió fogalmát és elméleti hátterét. | Írásbeli, szóbeli beszámolók reflexiók. |
| Érti a nevelés-oktatás társadalmi-kulturális beágyazottságát. | Írásbeli, szóbeli beszámolók, reflexiók. |
| Ismeri az interkulturalitás fogalmát és megközelítéseit. | Írásbeli, szóbeli beszámolók, reflexiók. |
| Elkötelezett a demokratikus értékek mellett. | Reflexiók, iskolai dokumentumok és gyakorlatok elemzése, az iskolai DÖK munkájának elemzése, párbeszéd a vezetőtanárral. |
| Nyitott a különféle véleményekre, elfogadja a társadalmi sokféleséget és annak iskolai megjelenését. | Reflexiók saját nézetekre, tanulmányokra, saját óraterveire; párbeszéd a vezetőtanárral. |

| | |
|--|---|
| Törekszik előítéleteinek leépítésére, érzékenyen közelít a különböző kisebbségekhez. | Reflexiók saját tapasztalatokra, tanulmányokra, saját óraterveire, párbeszéd a vezetőtanárral. |
| Elkötelezett az iskolai esélyteremtés iránt. | Iskolai dokumentumok elemzése, reflexiók saját nézeteire, oktatáspolitikai dokumentumokra, tanulmányokra, párbeszéd a vezetőtanárral. |

Forrás: Kotschy 2011, 41.

3. A szaktudományi, a szaktárgyi és a tantervi tudás

A tanárjelölt megalapozott szaktárgyi tudással rendelkezik a szaktárgyának megfelelő tudományterületeken, biztonsággal mozog a kapcsolódó fogalmi, elméleti, tényekkel összefüggő témákban. Ismeretekkel rendelkezik a szakterület oktatásának, tartalmi szabályozásának kereteiről, módszertani lehetőségeiről és eszközeiről is, de a gyakorlati alkalmazás területén még segítségre szorul. Törekszik a tanulók egyéni fejlődésének elősegítésére, a szaktárgyi oktatás és a pedagógiai célok összekapcsolására a tanulók személyiségfejlődése érdekében (Kotschy 2011, 23).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|--|
| A szaktárgyhoz kapcsolható elméleti és tárgyi ismeretei megalapozottak, szilárdak. | Írásbeli és szóbeli beszámolók, szaktárgyi dolgozatok. |
| A szaktárgyához kapcsolható módszertani ismeretei megalapozottak. | Írásbeli és szóbeli beszámolók, szaktárgyi dolgozatok. |
| Elméleti szinten tudja, hogy a szaktárgy oktatása hogyan járul hozzá a különböző életkorú tanulók tanulásához, egyéni fejlődéséhez, a gyakorlatban alkalmazható kompetenciákhoz. | Írásbeli és szóbeli beszámolók, szaktárgyi dolgozatok. |
| Ismeri a tantárgy oktatását segítő módszertani eszközöket. | Óramegfigyelés. |
| Pontos és következetes fogalomhasználat jellemzi. | Óramegfigyelés. |
| A szaktárgyi fejlődés irányába mutatott nyitottság jellemzi. | Szakmai beszélgetés. |
| Az IKT használatának alapszintű képessége jellemzi. | A szaktárgyakhoz kapcsolódóan készített feladatok. |
| Aktív részvétel jellemzi az óramegfigyeléseket követő megbeszéléseken, elemzéseken. | Hospitálási jegyzőkönyv, szakmai beszélgetés. |

Forrás: Kotschy 2011, 42.

4. A pedagógiai folyamat tervezése

A tanárjelölt ismeri a pedagógiai tevékenységet meghatározó dokumentumokat, tantervfajtákat, tantervtípusokat, érti ezeknek az oktatás tartalmi szabályozásában betöltött szerepét. Korszerű szaktárgyi ismereteinek birtokában, pedagógiai céljainak megfelelően a jelölt képes meghatározni a tanítandó tartalmakat, azok struktúráját, logikai felépítését, kiválasztani a tanulás-tanítás megfelelő stratégiáit. A szaktárgyi órák tervezésekor növekvő szerepbiztonsággal végzi a pedagógiai folyamat tervezésével kapcsolatos feladatokat (Kotschy 2011, 25).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|---|
| A tanárjelölt felkészülése, tanítási tervei bizonyítják, hogy korszerű szaktárgyi ismeretekkel rendelkezik, s ezekből kitűzött céljainak megfelelően válogat az oktatás tartalmának elemzésekor, meghatározásakor. | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| A személyiségfejlesztő, attitűdformáló célok is helyet kapnak a tervezetekben. | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| A tervek és azok megvalósítása bizonyítják, hogy törekszik a tanuló- és tanulásközpontú felfogás érvényesítésére (tanulók aktivizálása, motiválása, bevonása a tanulási folyamatba stb.). | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| Képes a szaktárgyának megfelelő, változatos és motiváló tanulási stratégiák és eszközök kiválasztására, megtervezésére. | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| A tervezés során törekszik figyelembe venni a tanulási-tanítási környezet minden lényeges elemét (előzetes tudás, motiváció, a környezet lehetőségei, korlátai stb.). | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| Tervei bizonyos fokú rugalmasságról tanúskodnak: tartalmazzák az előrelátható nehézségeket, a megoldásukra kidolgozott lehetséges válaszokat. | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| Óratervei jól strukturáltak, az egyes órák egyes lépései összhangban vannak a kitűzött célokkal. | Óratervek, tématerv elemzése, önreflexió, vezetőtanárral és a hallgatótársakkal folytatott elemző-értékelő megbeszélés. |
| A tapasztalatok és a visszajelzések alapján saját tervezési folyamatát elemzi, értékeli és újragondolja. | Önreflexió, reflektív napló a felkészülés/tervezés folyamatáról és a megvalósított órákról. |

Forrás: Kotschy 2011, 43.

5. A tanulás támogatása

A tanárrá válás fókuszában a tanulás és a tanítás folyamatainak tudatosodása, az önszabályozott tanulás támogatásával kapcsolatos tudásrendszer gazdagodása áll. Alapvető ismeretekkel rendelkezik a különböző motivációelméletek, a tanulási motiváció felismerésének és fejlesztésének módszerei terén. Fontosnak tartja a tanulási képességek fejlesztését, s nyitott az élethosszig tartó tanulásra.

Alapvető ismeretekkel rendelkezik a tanulóközpontú tanulási környezet fizikai, emocionális, társas tanulási sajátosságainak, feltételeinek azonosítását, megteremtését illetően. Tisztában van a különböző tanulási környezetek tanulási eredményességre gyakorolt hatásaival. Osztálytermi környezetben képes bizalomteli légkör kialakítására.

Alapvető tájékozottság jellemzi a differenciális pedagógia, az adaptív tanulásszervezés elméleti megközelítéseit, a nevelési-oktatási stratégiák, módszerek kiválasztásának és alkalmazásának kérdéseit illetően. Képes átgondolt nevelési-oktatási stratégiák szerint megszervezni a tanórai tanulási-tanítási folyamatot, s a gyerekeknek és a tartalomnak megfelelő módszereket alkalmazni (Kotschy 2011, 27–28).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|---|
| Érti, felismeri a tanulás, tanítás folyamatának tényezőit, a motiválás és az önszabályozott tanulás támogatásának elemeit a megfigyelt tanórákon, iskolai helyzetekben. | Mások óráinak megfigyelése, elemzése; eset-elemzés; problémaszituáció elemzése. |
| Érti, felismeri a tanulási környezet tényezőit, hatásait a megfigyelt tanórákon, iskolai helyzetekben. | Mások óráinak megfigyelése, elemzése; eset-elemzés; problémaszituáció elemzése. |
| Érti, felismeri az adaptív tanulásszervezés, a differenciális pedagógia elemeit, eredményeit, problémáit a megfigyelt tanórákon, iskolai helyzetekben. | Mások óráinak megfigyelése, elemzése; eset-elemzés; problémaszituáció elemzése. |
| Többféle módszert, taneszközt alkalmaz a tanórákon, s képes indokolni használatuk adekvátságát a tanulástámogatás szempontjából. | Mentor/vezető tanár értékelése a hallgató tanórájáról, önértékelés a tanóráról. |
| Bizalomteli légkört alakít ki az osztályban. | Mentor/vezető tanár értékelése a hallgató tanórájáról, önértékelés a tanóráról. |
| A gyerekeknek és a tartalomnak megfelelő módszereket alkalmaz. | A vezetőtanár értékelése a hallgató tanórájáról, önértékelés a tanóráról. |
| Rendelkezik saját szakmai elképzelésekkel a tanulásról, a tanításról, s ebben a tanulási folyamat támogatása, a differenciálás lényeges szerepet tölt be. | Reflexió, szakmai vita, esszé. |

Forrás: Kotschy 2011, 44–45.

6. A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése

Pontos és szakszerű elméleti tudása van az értékelés funkcióiról, folyamatáról, formáiról és módszereiről. Tisztában van a mérésmetodika alapjaival. Elismeri az értékelés fontosságát a pedagógiai tevékenységre nézve. Elkötelezett a tanulást támogató értékelés mellett. A rövid iskolai gyakorlaton értékelési tevékenységét vezetőtanári támogatással végzi (Kotschy 2011, 30).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|---|
| A tanárjelölt vezetőtanári segítséggel képes reális követelményeket állítani: követelményei nem túlzottak, de megfelelő kihívást jelentenek. | Óratervek, tématerv(ek), dolgozatok, tanulói munkák. |
| A tanárjelölt a tervezés (óra, téma) során – vezetőtanári segítséggel – adekvát értékelési folyamatokat és módszereket is tervez. | Óratervek, tématerv(ek). |
| A tanárjelölt elméleti tudására támaszkodva és vezetőtanári segítséggel képes elemezni a választott eszköz megfelelőségét. | Óratervek, tématerv(ek) és csatolt elemzés, reflexió. |
| Az értékelés idejét, témáját, kritériumait időben közli a tanulókkal. | Óramegfigyelések. |
| A tanulók munkájára azonnal vagy elfogadható időn belül visszajelzést, értékelést ad. | Óramegfigyelések, dolgozatok, tanulói munkák. |
| Törekszik arra, hogy visszajelzései, értékelései mindig egyértelműek, világosak és tárgyyszerűek legyenek. | Óramegfigyelések, dolgozatok. |

| | |
|---|--|
| A visszajelzés, értékelés során a tanulás támogatására törekszik, rámutat az erősségekre, gyengeségekre, tanácsot ad. | Óramegfigyelések, dolgozatok, tanulói visszajelzés, esetleg szülői visszajelzés. |
| Törekszik arra, hogy a tanulói munkák értékeléséből nyert adatokat objektíven elemezze, és saját munkájára ezeknek a fényében reflektáljon. | A vezetőtanár visszajelzése, értékelése. |
| A tanárjelölt átérzi a tanulók értékelésének morális felelősségét. | A vezetőtanár visszajelzése, értékelése. |

Forrás: Kotschy 2011, 45–46.

7. A kommunikáció és a szakmai együttműködés

A tanárjelölt szakmai kapcsolatainak fókusza elsősorban egy adott intézményen belül, döntően osztálytermi szinten értelmezhető. Az együttműködés iránti nyitottságát és elköteleződését elméleti ismeretei alpozzák meg.

Alapvető kommunikációelméleti tájékozottság jellemzi. Ismeri az osztálytermi kommunikáció sajátosságait, és törekszik azok alkalmazására.

Tájékozott a szakterületéhez és tanári hivatásához kötődő információs forrásokról, szervezetekről és azok elérhetőségéről, kezeléséről.

Szakmai témában biztonsággal érti a szakszöveget, és képes szakmai szövegek megalkotására. A fenti forrásokat készségszinten használja szakmai munkájában (Kotschy 2011, 32).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|--|
| Érti és saját gyakorlatára nézve értelmezni tudja a társadalom és az iskola hatásrendszerét. | Hallgatói esszé az iskolai szervezet működéséről, a tanári szerep értelmezéséről. |
| Ismeri és saját gyakorlatához kötődően értelmezni tudja az iskola és a család kapcsolatrendszerét a kapcsolattartás hagyományos formáit. | A gyakorlat során készített jegyzőkönyvek és elemzésük, egy gyermek anamnézisének elemzése, problémaszituációk elemzése. |
| Nyitott a közvetlen tanári tevékenységéhez kötődő szakmai együttműködésre. | Reflektív napló, fejlődési profil, esetelemzések, a vezetőtanár visszajelzései, önértékelő lap. |
| Mentori segítséggel képes az osztálytermi kommunikáció tervezésére és értelmezésére. | Óratervek, óramegfigyelés, óraelemzések, önértékelés. |
| Osztálytermi kommunikációja szuggesztív, szakszerű, érthető és az adott szituációban adekvát | Óramegfigyelések, önértékelés. |
| A tanulói aktivitást elősegítő kommunikáció jellemzi. | Óratervek, óramegfigyelés, elemzőértékelő reflexiók. |
| Munkája során felhasználja a pedagógiai, a pszichológiai és a szaktárgyához kötődő forrásokat. | Szaktárgyi, szakmódszertani szóbeli és írásbeli beszámolók, óratervek elemzése, óramegfigyelések, reflexiók. |
| A szakmai nyelv használata jellemzi. | A hallgató szóbeli beszámolóit és írásbeli munkái óratervek, tanítási órák megfigyelése, elemzése önreflexiók. |
| Szakmai munkájában felhasználja a releváns a szakirodalmakat. | Írásbeli és szóbeli munkák tervezése, dokumentumok elemzése, tanórák megfigyelése, elemzése. |

Forrás: Kotschy 2011, 46–47.

8. Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

A pedagógusszerep elméleteit, a szereppel kapcsolatos különböző elvárásokat ismerve, értve; elfogadva a pedagógusszakma társadalmi és szakmai felelősségét képes a pedagógiai nézeteivel összhangban az egyéni szakmai szerepértelmezés kialakítására.

Ismerve a reflektív gondolkodás, az önismeret, a lelki egészség megőrzésének elméleteit és gyakorlati technikáit képes pedagógiai tapasztalatai és nézetei értelmezésére, elemzésére, értékelésére az oktatók, hallgatótársak támogatásával.

Jól tájékozódik a pedagógiai és a szaktárgyi szakirodalomban, képes elemezni, értelmezni e területek kutatási, fejlesztési eredményeit, tisztában van a pedagógiai kutatás, fejlesztés és innováció sajátosságaival. Képes egyszerűbb kutatási módszerek használatára (Kotschy 2011, 34–35).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|--|
| Ismeri a pedagógus szerepeire, a pedagógus személyiségére, a pedagógus tevékenységére, nézeteire és mindezek alakulására vonatkozó elméleti álláspontokat. | Szóbeli és írásbeli beszámolók, szemináriumi dolgozatok, gyakorlati feladatok. |
| Tanulmányai során arra törekszik, hogy a pedagógussá válás folyamatának törvényszerűségeit saját tanulmányainak szervezésében, értelmezésében hatékonyan érvényesítse. | Reflexiók a saját tanulmányi fejlődésére a portfólió dokumentumaira, egyéni fejlődési terv. |
| A pedagógusszerepekre vonatkozó ismeretekkel képes szembesíteni saját gyakorló tanítását, iskolai munkáját. | Reflektív napló, fejlődési profil, esetelemzések, vezetőtanár visszajelzései, önértékelő lap. |
| Az önismeretre, a szakmai önismeretre, a reflexióra, a mentálhigiénére vonatkozó ismeretek birtokában képes mások és saját tevékenységét árnyaltan elemezni, kritikus álláspontot kialakítani, tevékenységét módosítani, a fejlődésére vonatkozó célokat megfogalmazni. | Óratervek, óramegfigyelés, óraelemzések, a vezetőtanár értékelése a hallgató tanóráról, önértékelés a tanóráról, önértékelő lap, támogatott felidézés. |
| Ismeri a tudományterületén és a neveléstudományban fellelhető fő nyomtatott és elektronikus forrásokat, képes ezeket felkutatni és felhasználni. | Szemináriumi dolgozatok, gyakorlófeladatok, óratervek, esszék. |
| Ismeri a pedagógiai (szaktudományi) kutatás sajátosságait, irányait, alapvető módszereit, képes kutatási részfeladatokat ellátni. | Gyakorlati pedagógiai jellegű feladatok megoldása, egyes tantárgyakhoz kapcsolódó vizsgálatok, kutatások. |

Forrás: Kotschy 2011, 47–48.

3. függelék. 1. szint: a diplomás tanár (kompetenciák, indikátorok, az információ forrásai)

Forrás: Kotschy 2011

1. kompetencia: A tanuló személyiségfejlesztése

Képes a megtapasztalt pedagógiai gyakorlatot az iskola mindennapi valóságát elemezni meglévő elméleti tudása és a tanulók/tanulócsoportok megismerési módszereinek felhasználásával, s ezáltal reálisabb képet alakítani a tanulók világáról, a nevelés és a tanulói személyiség fejlesztésének lehetőségeiről. Felismeri saját tudásának és tapasztalatainak hiányosságait, ezért elfogadja és felhasználja a mentori segítséget a helyzetértékelés, a problémamegoldás és az önfejlődés tervezése során (Kotschy 2011, 19).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|--|
| Reálisan és szakszerűen elemzi és értékeli az iskola világát és a pedagóguspályát. | Esszé vagy más írás a pedagógiai nézetekről, jelen és jövőképről. |
| Pedagógiai munkája és önelemző, értékelő reflexiói korszerű pedagógiai tudást és nézeteket tükröznek. | A mentor elemzése és értékelés a meglátogatott órákról. A tanórai és tanórán kívüli tevékenység elemzése, értékelése. |
| A gyermeki személyiség sajátosságait megfelelő módszerekkel, sokoldalúan tárja fel. | Egy tanuló teljes személyiségrajza. |
| Felismeri a tanulási nehézségeket és azok okait. | Tanítási és korrepetálási tapasztalatok elemzése és értékelése. |
| | Szakmai fejlődési terv. |

Forrás: Kotschy 2011, 56.

2. kompetencia: A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése

Ismeri a csoportokra és a tanulók társas helyzetére vonatkozó fontosabb feltáró módszereket, a csoport fejlesztését elősegítő pedagógiai módszereket. Elfogadja, hogy a konfliktusok a közösségi élethez tartoznak. Törekszik a fiatalok világáról minél több ismeretet szerezni. Tiszteli különbözőségeiket és jogukat, és képes hozzájárulni az iskolai és az osztálytermi toleráns, nyitott légkör megteremtéséhez (Kotschy 2011, 21).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|---|
| Figyelembe veszi a tanulók és a tanulóközösségek (kulturális, illetve társadalmi helyzetéből fakadó) sajátosságait nevelési-oktatási tevékenységei során. | Óratervek, egyéb pedagógiai (tanórán kívüli) tevékenységek tervei, reflexió a tervekre és megvalósításukra, megfigyelt tanórák, foglalkozások; esettanulmányok, a tanulók társas helyzetét feltáró módszerek használatának dokumentálása. |
| Képes vitát vezetni, alkalmazza a vita módszerét, és más a tanulók bevonását elősegítő módszereket. | Óratervek, egyéb pedagógiai (tanórán kívüli) tevékenységek tervei, reflexió a tervekre és megvalósításukra, megfigyelt tanórák, foglalkozások. |
| Előmozdítja a tanulók együttműködését. | Óratervek, egyéb pedagógiai (tanórán kívüli) tevékenységek tervei, reflexió a tervekre és megvalósításukra, megfigyelt tanórák, foglalkozások. |

| | |
|---|--|
| Törekszik a környezettudatosságra, és bekapcsolódik a fenntartható fejlődést előmozdító iskolai kezdeményezésekbe. | Reflexió az iskolai kezdeményezésekre, dokumentumelemzés (a környezettudatosság megjelenéséről), saját pedagógiai tervei, óratervei és az ezekhez kapcsolódó reflexiók. |
| Nagy vonalakban ismeri a tanulókat körülvevő konkrét környezet és ifjúsági kultúra sajátosságait, és igyekszik figyelembe venni azt pedagógiai munkája során. | Reflexiók pedagógiai helyzetekre, problémákra; óratervek, egyéb pedagógiai (tanórán kívüli) tevékenységek tervei, reflexió a tervekre és megvalósításukra, óramegfigyelés, foglalkozások; esettanulmányok. |
| A tanórán kívüli tevékenységek szervezésében figyelembe veszi a közösségfejlesztés szempontjait. | Megfigyelt tanórán kívüli foglalkozások, ezek tervezetei, a vonatkozó reflexiók. |
| Elkötelezett az egyenlő bánásmód elve mellett, és érvényesíti azt a pedagógiai gyakorlatában. | Reflexiók saját pedagógiai gyakorlatára, óramegfigyelés, foglalkozások, esettanulmányok. |
| Észreveszi, ha egy-egy tanuló kirekesztődik a közösségből, és igyekszik tenni a kirekesztés ellen. | Reflexiók saját pedagógiai gyakorlatára, Óramegfigyelés, foglalkozások, esettanulmányok. |
| Példát mutat a megkülönböztetés elleni fellépésével, a társadalmi problémák iránti érzékenységgel. | Reflexiók saját pedagógiai gyakorlatára, mentora által megfigyelt órák, foglalkozások; tanításfilozófia megfogalmazása, mentortanári vélemény. |
| Mentori segítséggel képes hozzájárulni a tanulók iskolai és iskolán kívüli problémáinak megoldásához. | Esettanulmányok, reflexiók. |

Forrás: Kotschy 2011, 57–58.

3. kompetencia: A szaktudományos, a szakmódszertani, a tantervi tudás

A diplomás tanár már tapasztalatokkal rendelkezik szaktárgyi területeinek tananyagstruktúráját, ezek logikáját, megismerési módszereit illetően. Ismeri a szaktárgyhoz kapcsolható tartalmi szabályozókat, taneszközöket, tanulásszervezési módokat, fontosabb módszereket, tanítási és tanulási stratégiákat. Alapvető gyakorlati tapasztalatokkal bír tantárgya tanítási stratégiáival kapcsolatban. Képes elfogadni és munkájába beépíteni a mentori segítséget (Kotschy 2011, 23).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|---|
| A szaktárgyhoz kapcsolható elméleti és tárgyi ismeretei megalapozottak, pedagógiai alkalmazásuk megfelelő. | Óratervek, óramegfigyelés. |
| A szaktárgyi ismeretek tanítási helyzetnek megfelelő tervezése, a terv pontos/rugalmas kivitelezése. | Óratervek, óramegfigyelés. |
| A tanórai anyag strukturált, jól követhető, érthető elrendezése, bemutatása. | Óratervek, óramegfigyelés, tanulói kérdőív. |
| A szaktárgynak, a kapcsolódó kompetenciáknak és a tanítási helyzetnek megfelelő oktatási módszerek, taneszközök, tanítási stratégiák alkalmazása jellemzi. | Óratervek, reflexiók, óramegfigyelés. |

| | |
|--|---|
| A tanítási helyzetben a motiválási és a pedagógiai lehetőségek kiaknázása jellemzi. | Óramegfigyelés, tanulói vélemények. |
| A szaktárgyi oktatással összefüggésben a kollégákkal adódó együttműködési lehetőségek kiaknázása jellemzi. | A munkaközösségi programokon való részvétel dokumentumai. |
| A szaktárgy tanításához kapcsolódó mentori segítség elfogadása, az oktatási gyakorlatba való beépítése jellemzi. | A mentortanár véleménye, szakmai megbeszélésekről feljegyzések. |

Forrás: Kotschy 2011, 59.

4. kompetencia: A pedagógiai folyamat tervezése

A tervezés során a célok tudatosításából indul ki, és ehhez viszonyítva történik meg a megfelelő stratégia kiválasztása. Felismeri a pedagógiai folyamat egyes tényezői közti összefüggéseket, és a tervezés során képes tudatosan felhasználni azokat. Törekszik az adott tanulócsoport sajátosságainak figyelembevételére (motiváltság, előzetes tudás stb.). Elfogadja a mentori segítséget (Kotschy 2011, 25).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|--|
| A tanár tervei (óratervek, tematikus terv), felkészülése bizonyítékot szolgáltatnak arra, hogy a tervezés során a célok tudatosításából indul ki. | Óratervek, tematikus terv, tervezési tevékenység megfigyelése a hangos gondolkodás módszerével, megfigyelési jegyzőkönyv, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| A fejlesztő, attitűdformáló célok hangsúlyosak a tervezetekben. | Óratervek, tematikus tervek, ezek elemzése, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| Figyelembe veszi a tantárgyi koncentráció lehetőségeit, s ehhez mérten választja ki a megfelelő tanulási-tanítási stratégiákat. | Óratervek, tematikus tervek, ezek elemzése, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| A tervezés során a tanulók tevékenységét, a tanulási folyamatot tartja szem előtt, s törekszik az adott tanulócsoport sajátosságainak (motiváltság, előzetes tudás stb.) figyelembevételére. | Óratervek, tematikus tervek, ezek elemzése, a tervezési tevékenység megfigyelése a hangos gondolkodás módszerével, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| Tudatosan felhasználja a szociális tanulásban rejlő lehetőségeket. | Óratervek, tematikus tervek, ezek elemzése, a jelölt óráinak megfigyelése, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| Megtervezi az ellenőrzés, az értékelés módjait is. | Óratervek, tematikus tervek, a tervezési tevékenység megfigyelése a hangos gondolkodás módszerével, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| Figyelembe veszi a tanulók ötleteit, gondolatait is a tanórák és főleg a tanórán kívüli tevékenységek tervezésekor. | Óratervek, tanórán kívüli tervek, tanulói visszajelzések, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |

| | |
|--|--|
| Tervezése során megjelenik a többféle megoldásban való gondolkodás, jelzi az alternatív megoldási lehetőségeket. | Óratervek, tematikus tervek, ezek elemzése, a tervezési tevékenység megfigyelése a hangos gondolkodás módszerével, reflektív napló a tervezési tevékenységről/felkészülésről, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| Elfogadja a mentori segítséget, a kollégák véleményét, törekszik a tervezési tevékenységének fejlesztésére. | A mentortanár véleménye, a tanár kollégák véleménye, egyéni fejlődési terv, önértékelő lap. |

Forrás: Kotschy 2011, 59–60.

5. kompetencia: A tanulás támogatása

Tudja, hogy a tanulói érdeklődés felkeltéséhez, az önszabályozó viselkedés támogatásához, a tanulás eredményességének értékeléséhez a tanulók aktív részvételére, folyamatos tanári visszajelzésre és megerősítésre van szükség. Képes a tanulók motivációjára építeni s támogatni őket az aktív, megértésre törekvő tanulásban.

Az optimális tanulási környezet, tanulási légkör megteremtésekor figyelembe veszi a tanulók sajátos igényeit, ötleteit, kezdeményezéseit, az együttműködésnek a tanulásra gyakorolt előnyeit és hátrányait.

Tudja, hogy az egyes gyerekek, tanulócsoporthoz tanulásának támogatása különböző stratégiákat, módszereket igényel, ezért törekszik az életkori, egyéni és csoportosajátosságoknak megfelelő, aktivitást, interaktivitást, differenciálást elősegítő tanulási-tanítási stratégiák, módszerek, taneszközök alkalmazására (Kotschy 2011, 28).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|---|
| A tanulók aktív, megértésre törekvő tanulását támogatja; ötleteiket, kezdeményezéseiket meghallgatja, lehetőség szerint épít rájuk. | Óratervek, tematikus tervek, óramegfigyelés, tanulói produktumok, videofelvétel támogatott felidézéssel, a mentortanár véleménye, óraelemzések, önértékelő lap. |
| A tanórán épít a tanulók motivációira, szükségleteire, érdeklődésére, igényeire, céljaira; s igyekszik felkelteni és fenntartani érdeklődésüket, motivációjukat. | Óratervek, tematikus tervek, óramegfigyelés, tanulói produktumok, óraelemzések, videofelvétel támogatott felidézéssel, a mentortanár véleménye, önértékelő lap. |
| A tanórákon pozitív visszajelzésekre épülő, bizalomteli légkört alakít ki, ahol minden tanuló hibázhat, mindenkinek lehetősége van a javításra. | Óramegfigyelések, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap, óraelemzések, reflektív megbeszélés. |
| A tantermi elrendezéssel, a taneszközök használatával, a diákokkal közösen kialakított tantermi szabályokkal a tanulók tanulását támogató környezetet teremt. | Óramegfigyelések, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap. |
| A tanórán figyelemmel kíséri a tanulók aktuális fizikai, érzelmi állapotát, s szükség esetén igyekszik változtatni az előzetes tanítási tervén. | Óramegfigyelések, a mentortanár véleménye, önértékelő lap, reflektív napló, reflektív megbeszélés, óraelemzések. |
| A tanórai módszerek kiválasztásában, a tanulás-szervezésben épít a tanulók, a tanulócsoporthoz előzetes tudására, az iskolán kívüli tapasztalataira és a tanulási sajátosságaira. | Óra- és tematikus tervek, óramegfigyelések, óraelemzések, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap. |

| | |
|--|---|
| A tanórán változatos stratégiákat, módszereket, taneszközöket használ. | Óra- és tematikus tervek, óramegfigyelések, tanulói produktumok, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap. |
| A tanulói aktivitást, interaktivitást elősegítő, a differenciálásra lehetőséget adó módszereket használ a tanórán. | Óramegfigyelések, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap. |
| Tanórán vagy a diákok tanórán kívüli tanulási tevékenységének támogatásához az IKT eszközeit is felhasználja. | Óra- és tematikus tervek, óramegfigyelések, tanulói produktumok, a mentortanár véleménye, tanulói visszajelzések, önértékelő lap. |
| Nyitott az egyéni tanulói képességek fejlesztésére, az adaptív tanulásszervezésre/ differenciálásra. | Tanításfilozófia, reflektív napló, fejlődési profil, óraelemzések, a mentortanár és a gyakorlatot kísérő szeminárium oktatójának visszajelzése, önértékelő lap. |

Forrás: Kotschy 2011, 61–62.

6. kompetencia: A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése

Az értékelés jogi és etikai normáit ismeri és betartja. Világosan látja a pedagógus szerepét a fejlesztő és minősítő értékelés folyamatában. Értékelési tevékenysége elsősorban önmagára és tanulóira irányul. Értékelő tevékenységét mentori támogatással szakszerűen és a partnerek bevonásával (kollégák, szakértők, szülők stb.) végzi (Kotschy 2011, 28–30).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|--|
| A jelölt ismeri a tantervi követelményeket, és igyekszik őket figyelembe venni saját követelményeinek megfogalmazásakor. | Tématervek, óratervek céljainak és a tantervi céloknak az összevetése. |
| A tanulókkal szemben reális követelményeket támaszt, és ezeket képes következetesen alkalmazni is. | Óratervek, tématervek, óramegfigyelés, diákvisszajelzés. |
| A tervezés (óra, téma) során az értékelési folyamatokat és a módszereket is megtervezi. | Óratervek, tématerv. |
| Értékelési gyakorlatának kialakításában épít elméleti tudására. | Az értékelés elméleti megalapozását megvilágító elemzések. |
| Megfelelően és változatosan használja az értékelési eljárások különböző formáit. | A használt értékelési eszközök. |
| Visszajelzései, értékelései világosak, egyértelműek, tárgyyszerűek, a tanulást támogatják. | Óramegfigyelés, tanári visszajelzések pl. dolgozatokon, tanulói egyéni értékelési lap. |
| Az értékelési folyamatból származó információkat munkájában – mentori segítséggel – az egyéni, csoportos fejlesztés alapjául használja. | Értékelési adatok elemzése, reflexiók, munkatervek. |
| A jelölt értékelési tevékenysége során törekszik arra, hogy megvilágítsa a tanulók számára erősségeiket és a javítandó területeket, és ezzel segítse reális önértékelésük kialakulását. | Tanulói egyéni értékelési lapok, megbeszélések jegyzőkönyvei, óramegfigyelés. |

| | |
|---|--|
| A jelölt törekszik arra, hogy az egyes diákok lehetőségét kapjanak saját teljesítményük értékelésére, illetve a tanári értékelésre reflektálhassanak. | Egyéni értékelések megbeszélésekről feljegyzések, tanulói önértékelések. |
| A tanár a tanulói munkák, illetve saját munkájának értékelése alapján mentori segítséggel módosítja gyakorlatát. | Tanári önértékelés, óramegfigyelés, mentori értékelés. |

Forrás: Kotschy 2011, 62–63.

7. kompetencia: A kommunikáció és a szakmai együttműködés

A tanár szakmai kapcsolatainak fókuszja elsősorban egy adott intézményen belül értelmezhető, de már kiterjed az iskolai szervezet egészére. Együttműködik szaktárgyához, vagy az általa tanított osztályok oktatósi – nevelési kérdéseivel kötődően. Aktív szakmai kapcsolatra törekszik mentorával, és munkája fejlesztésében felhasználja támogatását.

Hatékony interperszonális kommunikáció jellemzi. Kommunikációelméleti ismereteit alkalmazza osztálytermi munkája során. Támogatja az együttműködést tanulási helyzetekben.

Meglevő szakmai műveltségét nem tekinti állandónak, elismeri és igényli a folyamatos, állandó megújulást, s ezért munkájában tudatosan felhasználja a szakmai forrásokat (Kotschy 2011, 32–33).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|--|--|
| A diákok fejlődése érdekében együttműködik – ha kell mentora segítségével – kollégákkal, szakmai partnerekkel, szervezetekkel. | Jegyzőkönyvek esetsmegbeszélésekről; esetleírások; reflektív összefoglalók értekezletekről, megbeszélésekről; önértékelő lap; a mentor véleménye. |
| Szakmai tevékenységébe (fejlődési profil, diákok személyiségfejlesztése, szakmai szerepvállalás) tudatosan építi be mások, különösen mentora szakmai tanácsait, észrevételeit. | Fejlődési profil; reflektív megbeszélések; tervekhez kötött reflektív elemzések; megbeszélések alapján újraírt tervek; a mentora véleménye; önértékelő lap. |
| Megbeszéléseken, vitákban, értekezleteken kifejti szakmai álláspontját, érvel mellette, s mások álláspontját, érveit is meghallgatja. | Reflektív megbeszélések; esetsmegbeszélések; viták; értekezletek; munkaközösségi megbeszélések; önértékelő lap. |
| Nyitott a diákok érdekérvényesítő tevékenységeire, a diákjaival való aktív és partneri kapcsolatra. | Óra megfigyelési jegyzőkönyvek; a jelölt diákokhoz kötődő tevékenységeit mutató eseménynaptár; diákrendezvényeken készült képek és reflexiók; tanulói interjúk; szóbeli/írásbeli kifejtés a témában adekvát szakmai tervekről. |
| Tanórán a csoportos és a kooperatív tanuláshoz megfelelő kommunikációs teret és feltételeket alakít ki. | Óratervek, óramegfigyelés, a mentortanár értékelése a hallgató tanóráiról, önértékelés a tanóráról, diákértékelés, videofelvétel támogatott felidézéssel, önértékelő lap. |
| Az osztálytermi keretek közt felmerülő konfliktusokat felismeri, és képes azokat szakszerűen kezelni. | Esetelemzés; reflektív megbeszélések jegyzőkönyvei; reflektív napló; óramegfigyelési jegyzőkönyv; mentor véleménye; önértékelő lap. |

| | |
|--|---|
| Osztálytermi munkája során érthetően és a pedagógiai céljainak megfelelően kommunikál. | Óra megfigyelési jegyzőkönyvek felvételek; reflektív elemzések; mentor véleménye. |
| Osztálytermi munkája során megteremti a hatékony, nyugodt kommunikáció feltételeit. | Óratervek, óramegfigyelés, a mentortanár értékelése a hallgató tanóráiról, önértékelés a tanóráról, diákértékelés, videofelvétel támogatott felidézéssel, önértékelő lap. |

Forrás: Kotschy 2011, 64.

8. kompetencia: Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért

Pedagógiai gyakorlatának reflektív elemzése alapján képes mentori segítséggel a szakmai szereptanulás problémáit felismerni, szakmai fejlődésének irányait, területeit azonosítani, s ehhez kötődően a megfelelő lépéseket megtenni.

Az egyes tanulókra való reflektálást alapvetőnek tartja a nevelési-oktatási kérdések, eredmények, problémák értelmezésében.

Elkötelezett a pedagógiai munka rendszeres tudományos elemzése iránt, nyitott az új kutatási, fejlesztési eredményekre, és törekszik az innovatív gondolkodásra. Pedagógiai munkájában felmerülő problémákhoz képes adekvát szakirodalmat keresni, felhasználni (Kotschy 2011, 35).

| <i>Indikátorok</i> | <i>Az információ forrásai</i> |
|---|---|
| Tisztában van saját szakmai fejlettségének, tudásának, nézeteinek személyiségének sajátosságival, és ezeket képes illeszteni a szerepelvárásokhoz. | Reflektív összefoglalók értekezletekről; megbeszélésekről; a portfólió reflektív bejegyzései; önértékelő lap; a mentor véleménye. |
| Szakmai tevékenységébe (fejlődési profil, a diákok személyiségfejlesztése, szakmai szerepvállalás) tudatosan építi be mások, különösen a mentora szakmai tanácsait, észrevételeit. Nyitott a szakmai tanácsok befogadására. | Fejlődési profil; reflektív megbeszélések; tervekhez kötött reflektív elemzések; megbeszélések alapján újraírt tervek; a mentora véleménye; önértékelő lap. |
| Szakmai álláspontját megalapozza, érvel mellette, s mások álláspontját, érveit is meghallgatja. | Reflektív megbeszélések; esetmegbeszélések; viták; értekezletek; munkaközösségi megbeszélések; önértékelő lap. |
| Az iskola mint szakmai szervezet ismeretében látja abban betöltött szerepét, eligazodik az ügyek intézésének mechanizmusában, igazodik az etikai és a jogi normákhoz. | A mentor, az iskolavezető, a kollégák véleménye; önértékelés. |
| Megfelelően reflektál az egyes tanulók tevékenységére, kollégái, mentora tevékenységére, és ezeket dokumentálja is. | Óratervek, óramegfigyelés, a mentortanár értékelése a hallgató tanóráiról, önértékelés a tanóráról, diákértékelés, videofelvétel támogatott felidézéssel, önértékelő lap. |
| Az osztálytermi keretek közt felmerülő nehézségek okait keresi, azokat igyekszik megismerni, feltárni, megoldásukhoz segítséget támogatást kapni. | Esetelemzés; reflektív megbeszélések jegyzőkönyvei; reflektív napló; óra megfigyelési jegyzőkönyv; mentor véleménye; önértékelő lap, portfólió. |

| | |
|--|---|
| <p>Szükség esetén saját tevékenységét tudományos elemzésnek veti alá, bővíti pedagógiai és szaktudományos ismereteit, és azokat alkalmazni is képes.</p> | <p>Óra megfigyelési jegyzőkönyvek felvételek; reflektív elemzések; mentor véleménye, portfólió.</p> |
| <p>Saját és mások reflexiói alapján – mentori segítséggel – kijelöli szakmai fejlődésének következő lépéseit.</p> | <p>A mentortanár értékelése a hallgató tanóráiról, önértékelés a tanóráról, reflektív megbeszélések jegyzőkönyvei, önértékelő lap, egyéni pályaprofil.</p> |
| <p>Elemző és önelemző tevékenysége során mások elemzésekor álláspontját az elméleti alapokhoz kötötten fogalmazza meg.</p> | <p>Saját vagy mások munkájáról készült elemzések; egy téma elemző, elméleti összegezése; előadásvázlatok/ppt; a mentor véleménye; reflektív szeminárium értékelése, reflexiók, portfólió.</p> |

Forrás: Kotschy 2011, 65–66.