

<https://doi.org/10.17048/AM.2020.50>

## **Orgoványi-Gajdos Judit**

*Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék*

orgovanyi.gajdos.judit@uni-eszterhazy.hu

## **Zagyváné Szűcs Ida**

*Eszterházy Károly Egyetem, Neveléstudományi Intézet, Pedagógia Tanszék*

zagyvane.szucs.ida@uni-eszterhazy.hu

# **A tanárképzés fejlesztendő területei a képző intézmények szakmai együttműködésének fényében**

## **Absztrakt**

Korábbi hazai felmérések rámutattak arra, hogy a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai nem minden esetben teljesülnek. A jelöltek úgy érzik, az egyetemi képzés nem szentel kellő figyelmet a tanulási-tanítási folyamat hatékony irányításához szükséges szakmai kompetenciák fejlesztésére. Ezek az adatok egybecsengenek a kezdő pedagógusok kihívásaival foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokkal is.

Kutatásunk a gyakorlóiskolák tanárképzésben betöltött szerepét és hatékonyságát vizsgálta ún. felderítő típusú esettanulmányon keresztül. A mintát az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolai képzésében résztvevő hallgatók (N=22), az egyetemen tanító szakmódszertanos oktatók (N=16) és a gyakorlóiskolában tanító pedagógusok (N=102) alkották. Méréseszközeink nyílt és zárt (likert-skálás, egyválasztós, többválasztós) kérdéseket tartalmazó online kérdőívek voltak. Az általuk nyert adatok segítségével leíró és matematikai statisztikai vizsgálatokat végeztünk. A nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése tartalomelemzéssel, nyílt kódolással történt, a kategóriák megbízhatóságát intra-kódolás biztosította.

Eredményeink szerint a tanárképzés hallgatók által visszajelzett hiányosságainak hátterében számos okok között az intézményen belüli és intézmények közötti szakmai együttműködés hiánya áll. A kölcsönösségen alapuló egyenrangú szakmai együttműködés gondolata sem a gyakorlóiskola pedagógusai sem pedig az egyetemi oktatók nézetrendszerében nem élvez prioritást. A csoportos gyakorlat fő célja a hallgatók egyéni tanítási képességeinek fejlesztése, ugyanakkor azok a képességek, amelyek a szakmai együttműködést tennék lehetővé, nem kapnak kellő figyelmet. Emellett a pedagógusok taní-

tási-tanulási folyamatra vonatkozó nézeteiben sem jelenik meg domináns fogalomként a szakmai együttműködés.

Eredményeink alapján olyan javaslatokat fogalmaztunk meg, amelyek támogatják a hazai pedagógusképzés megújítását.

**Kulcsszavak:** tanárképzés, szakmai gyakorlat, szakmai fejlesztő iskola, egyetem-gyakorlóiskola együttműködése

### **Fields which should be developed in Teacher Education in the mirror of professional cooperation**

Earlier Hungarian researches pointed out that student teachers' expectations related to Teacher Education have not always been fulfilled. The candidates think that during their university training certain professional competences are not adequately developed. These professional competences are classroom management, supporting students with special needs and cooperation with parents. These data coincide with the results of Hungarian and international studies dealing with challenges which novice teachers have to cope with.

Our research examined the role and effectiveness of practice schools in Teacher Education with a descriptive case-study. The sample consisted of student teachers doing their MA courses at Eszterházy Károly University (N=22), university instructors of subject methodology (N=16) and teachers working at the university's practice school (N=102). Our research tools were online questionnaires containing Likert-scales and open-ended questions. The data were analysed with descriptive and mathematical statistics. The open-ended questions were content analysed with an open coding process of the answers. The reliability of our categories was provided with intra-coding.

Our results showed that the one of some weaknesses of the present system is the lack of cooperation between the university and the practice school. The main goal of the school group practice is to improve candidates' individual skills but those of enhancing collaboration are not developed adequately. Moreover, the lack of cooperation is a relevant issue among school teachers concerning their beliefs related to the teaching-learning process.

On the basis of our results we formed some proposals in connection with renewing Hungarian Teacher Education. We hope that our suggestions will help change the student teachers' group practice and form new foundations of the partnership between the university and the practice school.

**Key words:** teacher education, group practice, professional development school, university-school cooperation

## 1. Bevezetés

A magyarországi tanárképzés az ún. párhuzamos („concurrent”) képzési modell segítségével írható le, amely azt jelenti, hogy a hallgatók elméleti és a szakmai gyakorlati képzése a tanulmányi időben egymással párhuzamosan történik (European Commission, Eurydice, 2015). A magyar tanárképzés rendszerében történtek bizonyos szerkezeti változtatások a Bolognai folyamatot követően. A jelenleg működő rendszer 2013 óta áll fenn (5 plusz 1 éves képzés), amely a szakmai gyakorlat szerepét igyekszik hangsúlyosabbá tenni az európai trendeknek megfelelően. A gyakorlatorientáltság előtérbe kerülése leköveti azokat a közel egy évtizede megvalósuló kutatások ajánlásait, amelyek a valós iskolai körülmények szerepét hangsúlyozzák az oktatás különböző formáinál és szintjein (Murray, et al., 2019). A hazai kutatási eredmények azonban azt mutatták, hogy a változások ellenére a tanárképzés alapvető elemei megmaradtak és maga a képzés nem vált hatékonyabbá (Stéger, 2014).

A magyar tanárképzés a hagyományos, egyetem központú („university-based) modell szerint valósul meg, melyben a gyakorló iskola jogilag és szervezetileg is az egyetemi képzőhelyhez tartozik. Ebben a felállásban az egyetem határozza meg a képzési szerkezetet, a gyakorlóiskola szerepét, feladatait a fennálló törvényi szabályozás keretén belül. A szakirodalom az ilyen típusú képzést másnéven az elmélettől a gyakorlat irányába haladó („Theory to practice model”) vagy az elméletet alkalmazó („Application of theory model”) modellnek nevezi (Carlson, 1999) (Korthagen és Kessels, 1999). A tanárképzéshez kapcsolódó feladatokat tekintve egyfajta kiegészítő, partneri kapcsolatot feltételez (v.ö. „complementary university-school partnership”), amely szerint bizonyos feladatköröket megoszt az egyetem és a gyakorlóiskola. A probléma ugyanakkor az, hogy valódi integráció nem valósul meg (Furlong, 2006). Ennek főbb okai lehetnek, a nemzetközi kutatások által is beazonosított hiányok, mint az egyetem elméleti képzésében a szaktudományi, pszichológiai és pedagógiai kurzusok szétterjedt, mozaikos szerkezete, az elméleten alapuló gyakorlati oktatás hiánya, túl nagy hangsúly az egyéni tudás, kompetenciák fejlesztésén, a pedagógusok együttműködésének fejlesztésére vonatkozó fókusz hiánya (Feiman-Nemser, 2001; Darling-Hammond, 2006). Az egyetemi kurzusok egymástól és a valós pedagógiai gyakorlattól való elszigeteltsége, az együttműködő képesség fejlesztésének hiánya számos kihívással szembesítik a kezdő tanárokat. Ilyen a pedagógiai és pszichológiai ismeretek összehangolása és alkalmazása, illetve olyan gyakorlati készségek hiánya, amelyek révén megvalósulna a hatékony óravezetés, a szülőkkel való együttműködés vagy éppen a tanulók egyéni tanulási igényeihez való igazodás (Putnam és Borko, 2000; Hagger és McIntyre, 2006; Vick, 2006; Jensen, et al., 2012).

Ezek a hiányosságok csak úgy csökkenthetők, ha a tanárképzés egy sokkal gyakorlatiasabb irányba mozdul el. A nemzetközi példák alapján ez megnyilvánulhat egyfelől az iskolai gyakorlatok diverzitá-

sában, a gyakorlati idő növekedésében, a képzőintézmények és oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításában, valamint a pedagógiai kutatások szerepének megerősödésében a képzés minden szintjén Murray, 2019). A pedagógusok szakmai együttműködése kulcsfontossággal bír, mert növeli a tanárok szakmai éhatékonyságát és a munkájukkal való elégedettséget (OECD, 2014). A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) koncepciója egyike azoknak a szervezeti modelleknek, amelyek megoldást kínálnak a felsorolt problémákra.

## 2. A szakmai fejlesztő iskola

A szakmai fejlesztő iskola koncepcióját az Amerikai Egyesült Államokban dolgozták ki több, mint húsz évvel ezelőtt. Egy komplex rendszerről van szó, amely a szakmai fejlődést támogatja azáltal, hogy egyszerre biztosít kiterjedt tanulási lehetőségeket és ezáltal magas szintű eredményeket a képzésben résztvevő egyetemi oktatók, a gyakorlólhely tapasztalt pedagógusai és a hallgatók számára (The Holmes Group, 1986, 1990). A fő cél, hogy akciókutatások és az innovációk megvalósítása és disszeminálása révén támogassa a tanárjelöltek felkészítését a pedagógus pályára, segítse a tapasztalt tanárok szakmai fejlődését és nem utolsó sorban a hallgatók és tanárjelöltek iskolai tapasztalatszerzését. A koncepció kihangsúlyozza azt is, hogy a szakmai tanulóközösség tagjai az egyetem és a gyakorlólhely oktatóin kívül más külső oktatók (pl. gyógypedagógus), valamint a szülők is, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a tanárjelöltek számára (Darling-Hammond, 1994; Krist, White & Whitelaw, 2016). További célként fogalmazódott meg a hátrányos helyzetű iskolák támogatását, és a változások menedzselését iskolai átszervezések esetén (Clark, 1999; Levine, 1997). A szakmai fejlesztő iskolák a partneri együttműködések révén tanulószervezetekként működnek (Learning Organizations), amelyek célja mind az egyetemek, mind pedig a gyakorlólhelyek folyamatos fejlesztése. A tanulószervezet fogalmának definiálásához Senge (1990) és Garvin (1993) megközelítését alkalmazzuk, amely szerint „[...] egy szervezet, amely képes létrehozni, elsajátítani és átültetni a tudást, valamint megváltoztatni viselkedését annak érdekében, hogy reflektáljon az újonnan létrejött tudásra, tapasztalatra” (Garvin, 1993, p. 80.). A tanulószervezet öt fő jellemzője (Senge 1990, Garvin 1993):

- *problémaérzékenység, szisztematikus problémamegoldás*: a szervezet tagjai precízen és pontosan törekednek a problémák megoldására kiindulva a nyilvánvaló hiányosságokból, értékelve azok kiváltó okait, folyamatosan összegyűjtve azokat a bizonyítékokat, amelyek egy hagyományos felfogás számára nem tűnnek fontosnak.
- *kísérletezés*: a szervezet tagjai rendszeresen végeznek kutatásokat és tesztelik az újonnan kialakított tudást. A kísérletezést nem csak az aktuális probléma megoldása motiválja, hanem a lehetőségek keresése, a horizontok kitágítása.

- *másoktól való tanulás*: a tanulás úgy is megvalósítható, hogy kitekintünk saját környezetünk-ből új perspektívák megszerzése céljából. A legfelvilágosultabb vezetők tisztában vannak az-zal, hogy még a legkülönbözőbb szakmai tevékenységet végző vállalkozások, cégek is termé-keny forrásai és katalizátorai lehetnek a kreatív ötleteknek (kiterjedt tapasztalatszerzés),
- *a múltból való tanulást*: a szervezet számára elengedhetetlen, hogy folyamatosan és sziszte-matikusan felülvizsgálják, értékeljék tapasztalataikat (sikereiket, kudarcaikat). Levonják kö-vetkeztetéseiket olyan formákban, amelyek a szervezet tagjai számára is nyitott és elérhető.
- *tudásmegosztás*: a szervezet tagjai számára részt vesznek a felhalmozott tudás, tapasztalat gyors és hatékony megosztásában. A tudás a szervezeten belül mindenki számára elérhető. Ez jelenti szóbeli, írásbeli beszámolók elérhetőségét, kölcsönös látogatásokat a különböző szervezeti egységeknél, vezetői rotációs programok, szakmai továbbképzések megvalósítását (Garvin, 1993).

### 3. A kutatás kérdései

Kutatásunk során célul tűztük ki egy tipikus, hagyományos, egyetem központú (a képző intézménnyel kiegészítő partneri kapcsolatban működő) magyar gyakorlóiskola vizsgálatát a szakmai fejlesztő isko-la, mint tanulószervezet egyik legfontosabb tulajdonsága a szakmai együttműködés vonatkozásában. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulószervezet Garvin (1993) által beazonosított jellemzői, hogyan jelennek meg a gyakorlóiskolában. Kutatási kérdésekként fogalmaztuk meg a következőket:

- *Megvalósul-e és hogyan az együttműködő tanulás?*
- *Mit jelent a kísérletező tanulás a gyakorlóiskolában?*
- *Milyen lehetőségeket biztosít a gyakorlóiskola a kísérletezésre?*
- *Milyen szinten és milyen formában történik meg a tudásmegosztás, tudásátadás a gyakorló-iskolában?*

### 4. A kutatás típusa, mintája és módszerei

Kutatásunk műfaja esettanulmány, amely a szakirodalom meghatározása szerint egy speciális eset (egy gyermek, egy osztály, egy iskola vagy egy iskolai jelenség) részletesebb vizsgálatát teszi lehetővé annak érdekében, hogy általánosan érvényes következtetéseket fogalmazzanak meg a kutatók (Nis-bet és Watt, 1984). Yin (1993) az esettanulmány három típusát különíti el a vizsgálat eredményét alapul véve: feltáró jellegű (pilot kutatás, egy jövőbeli nagyobb ívű kutatás megalapozásához), leíró jellegű (valamilyen narratíva mentén történő) és magyarázó jellegű (elméleteket felülvizsgáló) eset-tanulmányok. Jelen kutatás leíró jellegű, amelyben az eset (egy gyakorlóiskola) összehasonlítására

kerül sor egy ideális elméleti modellel. A leíró jellegű esettanulmány teljes körű leírást ad egy jelenségről a maga kontextusában. Rámutat a megoldásra azáltal, hogy megpróbálja felmérni az eset erős és gyenge pontjait adott vizsgálati szempont mentén (Yin, 1993). Az eset (gyakorlóiskola) egy tipikus magyarországi gyakorlóléhely, amely az ún. egyetemalapú tanárképzési modell keretében működik. Az idealizált elméleti modell pedig a szakmai fejlesztő iskola. Mivel egy tipikus gyakorlóiskolát vizsgáltunk meg egy adott szempont alapján, ezért a vizsgálat adataink alkalmasak az általánosításra. A tanulmány logikai váza a tanulószervezet fentebb említett, és a kutatási kérdésekben is megfogalmazott öt jellemzője mentén épül fel.

A vizsgálati minta három csoportot foglalt magába. Az egyik csoport tagjai az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlóiskolájában dolgozó pedagógusok (N=102), köztük a szakvezetőkkel (N=34). A másik csoport az egyetem szakmódszertanos oktatói (N=20), a harmadik csoportot pedig azok a hallgatók alkották, akik a kutatás alatt végezték csoportos szakmai gyakorlatukat a gyakorlóiskolában (N=22).

A vizsgálat eszközei saját fejlesztésű online kérdőívek voltak (külön-külön a gyakorlóiskola pedagógusai, az egyetemi oktatók és a hallgatók számára). A kérdőívekben néhány kérdés megegyezett, mivel összehasonlító elemzéseket is végeztünk, de többségben voltak az adott almintára kifejlesztett kérdések. A kérdőíveket tartalmi szinten a tanulószervezetet leíró öt tulajdonság mentén szerkesztettük. Formai tekintetben skálás, feleletválasztós és nyílt kérdéseket alkalmaztunk. A skálák ötfokozatú attitűd skálák voltak (Likert, 1932).

Az adatokat leíró és matematikai statisztikai vizsgálatoknak vetettük alá, a nyílt kérdésekre adott válaszokkal tartalomelemzést végeztünk nyílt kódolással. A tartalomelemzésnél a megbízhatóságot inter-kódolással biztosítottuk. Megbízhatósági mutatónk 0,6 és 1 közé esik (Dafinoiu és Lungu, 2003; Lombard, et al. 2005) ezért a kódolást megbízhatónak nyilvánítottuk.

## 5. Eredmények

### 5.1. A rendszerszerű gondolkodás a képzési folyamatban

Eredményeink tárgyalására a Garvin-féle (1993) tanulószervezeti jellemzők mentén vállalkozunk. Első vizsgálati szempontunk tehát a rendszerszerű gondolkodás érvényesülése.

Először azt vizsgáltuk meg, hogy mi a pedagógusok véleménye a gyakorlóiskolai vezetők által alkalmazott problémamegoldási és döntéshozatali mechanizmusokról, fellelhetők-e ezekben a rendszerintű gondolkodás elemei. A pedagógusok szerint a vezetők problémaérzékenysége (átlag=3,50) és a tapasztalati tanulás (átlag=3,43) megfelelő mértékű. Ugyan ez vonatkozik annak megítélésére, hogy a vezetők mennyire fogadják el a kritikai észrevételeket (átlag=3,07). A pedagógusok 64%-a szerint a kollektív döntéseket elsősorban a tanári kar hozza a vezetők által felvezetett viták után, de a felada-

tok leosztását a többség véleménye szerint (74%) a vezetőség végzi és nem önkéntes alapon történik. A pedagógusok úgy érzik, hogy véleményüket megoszthatják anélkül, hogy annak rájuk nézve negatív következménye lenne (átlag=3,54) és hogy véleményüket figyelembe veszi a vezetőség, (átlag=3,82), amikor valamilyen iskolai innováció tervezésére kerül sor, de a végső döntések meghozatalakor nem igazán tudják befolyásolni a vezetőiket (átlag=4,25). Mindez azt jelentheti, hogy a vezetők nyitottak a tanárok által kezdeményezett innovációkra, de a megvalósítás esetén már nem annyira nyitottak a pedagógusok javaslataira.

#### *A szakmai fejlődésre vonatkozó pedagógusnézetek*

Ennél a szempontnál először is a pedagógusok önértékelésére voltunk kíváncsiak, majd azt összehasonlítottuk azokkal a szakmai területekkel, amelyeket maguk a vezetők tartanak fontosnak fejleszteni. A válaszokból látható, hogy a pedagógusok többsége (92%) kiválónak ítéli meg szakmai tudását, elkötelezettnek tartja magát a folyamatos szakmai fejlődés iránt (86%). Több mint ötven százalékuk (64%) folyamatosan figyelemmel kíséri a szakmai fejlődésükhöz nélkülözhetetlen legfrissebb információkat, fele a pedagógusoknak (50%) kész megosztani szakmai tudását kollégáival, és kész (47%) részt venni tanórai hospitálásokon. A válaszadók 44%-a úgy ítéli meg, hogy leginkább az IKT-kompetenciák, 41%-a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztése és 33%-a a tanításhoz kapcsolódó fegyelmezési problémák megoldása (33%) területén igényelnének szakmai fejlesztést. Ezek az adatok azt bizonyítják, hogy nincsenek eltérések a gyakorló iskolában megfogalmazott szükségletek és a nemzetközi trendek vonatkozásában (Jensen et al., 2012; European Commission, 2015). A vezetők és a pedagógusok preferenciáit összevetve árnyaltabb a kép. A pedagógusok szerint a vezetőik elsősorban a módszertani (50%) tudásuk és a tehetséggondozásra vonatkozó felkészültségük (47%) fejlesztését támogatják elsősorban. A hallgatók szakmai fejlődésének elősegítése fontosabb a vezetők számára (26%), mint a pedagógusok számára (13%). Ha megvizsgáljuk a szakvezetőket, akkor a hallgatók szakmai fejlődésének támogatása csak egy picivel fontosabb számukra (18%), mint a pedagógusok számára általában véve. A legtöbb pedagógus tisztában van azzal, vezetőik milyen képzési tervekkel rendelkeznek. 69%-uk tisztában van azzal, hogy a vezetőség milyen három évre szóló továbbképzési tervet állított össze, 28%-uk azonban nem rendelkezik ismeretekkel ilyenről, 3%-uk nyilatkozott úgy, hogy ilyen terv nem is létezik.

#### *A gyakorlóiskola küldetése*

A pedagógusok, a szakvezetők, az oktatók véleményét a gyakorlóiskola küldetéséről egy többválasztós (21 db item) kérdéssel vizsgáltuk. Mind a három csoport a magas szintű oktatást és a tanárjelöltek szakmai felkészítését helyezte vagy az első vagy a második helyre. A pedagógusok (szakvezetők is)

fontosabbnak ítélték meg a szilárd erkölcsi értékek közvetítését a gyerekek számára (3. hely), csak úgy, mint az oktatók. A tanulók tanulási igényei, mint például a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek támogatása vagy a tanulók felsőfokú oktatásra való felkészítése az első öt helyek egyikén került megnevezésre a pedagógusok által, míg az egyetemi oktatók a pedagógusok szakmai fejlődését, a szülőkkel való együttműködést tartották fontosabbnak. A magas szintű szakmai tudás építése fontosabb az oktatók (10. hely), mint a pedagógusok (16. hely) és a szakvezetők (14. hely) számára. Az innováció és tudásmegosztás vagy az egyetemi oktatókkal megvalósított közös pedagógiai, pszichológiai kutatások a rangsor alacsonyabb fokán jelentek meg. Azt is megvizsgáltuk, hogy mennyire tartják fontosnak a pedagógusok, hogy tanításukat a tanulók tanulási igényeihez igazítsák. A tanulóktól kapott visszajelzések (átlag=4,84) és a tanulási igények ismerete (átlag=4,61) nagyon fontosak a pedagógusok számára, de a hétköznapi gyakorlat szintjén már kevésbé töreksenek (átlag=4,07) ennek kivitelezésére.

#### *A tanárjelöltek felkészítésének hatékonysága*

Ebben az esetben azt vizsgáltuk, hogy a vizsgált csoportok milyen mértékben elégedettek a jelöltek tanári professzióra való felkészítésével. Elemzési szempontjaink a következők voltak: a hallgatók tantárgy pedagógiai, szaktárgyi (tudományos) és pedagógiai-pszichológiai felkészültségével való elégedettség (1. táblázat).

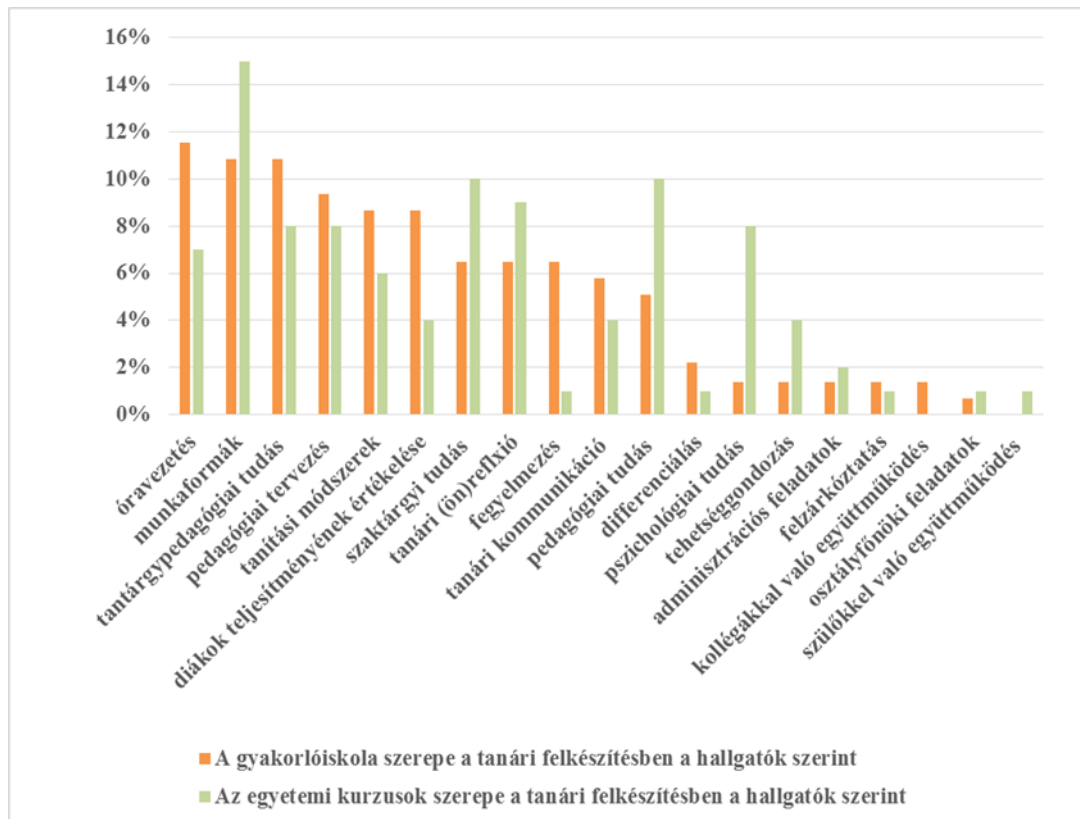
**1. táblázat A tanárjelöltek tanári professzióra történő felkészítésével való elégedettség**

	Vezetőtanárok (N=29)		Hallgatók (saját) (N=22)		Egyetemi szakmódszertanos oktatók	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
<b>A hallgatók tantárgypedagógiai felkészültsége</b>	<b>3,36</b>	1,026	<b>3,95</b>	0,848	<b>3.56</b>	0.727
<b>A hallgatók szaktárgyi (tudományos) felkészültsége</b>	<b>3,6</b>	0,724	<b>4,05</b>	0,911	<b>3.00</b>	0.894
<b>A hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültsége</b>	<b>3,72</b>	0,591	<b>4,11</b>	0,963	<b>3.19</b>	0.911

A legelégedettebbek maguk a jelöltek, a legelégedetlenebbek a szakmódszertant tanító oktatók voltak. A szakvezetők és a jelöltek hasonló véleményen voltak a szaktárgyi tudás és a pedagógiai-pszichológiai tudás megítélésére. Az egyetemi oktatók viszont épp ellenkezőleg ítélték meg azokat. Úgy gondolják, hogy a jelöltek tantárgy pedagógiai tudása a legerősebb, a szaktárgyi és a pedagógiai és pszichológiai tudások még igencsak fejlesztendő.

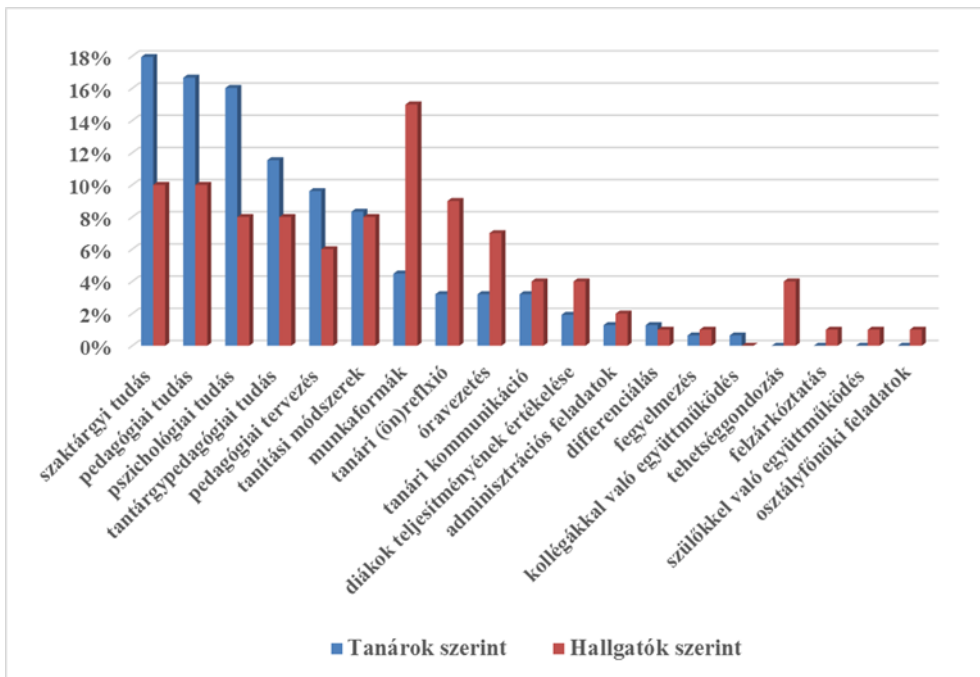


4. ábra A gyakorlóiskola és az egyetemi kurzusok szerepe a tanári felkészítésben a hallgatók véleménye alapján (relatív gyakoriság, N=22)



Az egyetem és a gyakorlóiskola szerepének a jelöltek szakmai képzésében való megítélése volt a következő vizsgálati szempontunk (1. ábra). Adataink azt mutatják, hogy a hallgatók szerint a gyakorlóiskola messze nagyobb szerepet tölt be a tantárgy pedagógiai tudásuk, a fegyelmezési, az óravezetési és a tanulók értékelése készségeik fejlesztésében. Az egyetemi kurzusok elsősorban reflektivitásukat, az általános pszichológiai és pedagógiai és tantervi tudásukat, valamint a különböző szervezési formák alkalmazásának és a tehetséggondozás képességének a fejlesztését szolgálják.

5. ábra Az egyetemi kurzusok szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a pedagógusok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: hallgató: N=22; pedagógus: N=102)



Bár szignifikáns különbségek voltak kimutathatók a gyakorlóiskola pedagógusai és a tanárjelöltek véleményében az egyetem és a gyakorlóiskola szerepét illetően, mindkét csoport egyetértett abban, hogy a rövid gyakorlatok nagyfokú fejlesztő hatással bírnak a jelöltek tantárgy pedagógiai tudására. Voltak azonban olyan területek, ahol a tanárjelöltek a gyakorlóiskola intenzívebb szerepét emelték ki, mint például a tanulók értékelése, a fegyelmezés, az óravezetés, a különböző munkaformák alkalmazása. A pedagógusok és a tanárjelöltek egyetértettek abban, hogy az egyetemi kurzusok jelentős mértékben hozzájárultak a tantervi tudás és az általános pedagógiai-pszichológiai tudásuk fejlesztéséhez, a pedagógusok mégis markánsabban képviselték ezt a véleményt (2. ábra). A különböző munkaformák, a reflektivitás fejlesztése, az óravezetés, a tehetséggondozás esetében a pedagógusok kevésbé tartották fontosnak az egyetem szerepét. Ezek az adatok arra is rámutatnak, hogy a kollégákkal és szülőikkel való együttműködés képessége sem az egyetemi képzés, sem pedig az iskolai gyakorlat esetében nem igazán fejlődött a két csoport véleménye szerint. Ezen kívül az osztályfőnöki szerepkörhöz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése is nagyobb hangsúlyt kellene, hogy kapjon.

A három mintába tartozókat megkérdeztük arról is, hogy miként ítélik meg az elméleti és a gyakorlati képzés összhangját. A legelégedettebbek voltak a szakvezetők (átlag=3,5) és az oktatók (átlag=3,3). A legelégedetlenebbnek a jelöltek bizonyultak (átlag=3,0). Mindezt alátámasztotta a nyílt kérdésre adott válaszok tartalomelemzése. A pedagógusok és az oktatók a legtöbbször azt fogalmazták meg hiányként, hogy a hallgatók számára nehézségekbe ütközik az elméleti tudás gyakorlatban történő alkalmazása. A szakvezetők megemlítették a kommunikáció hiányát az egyetem és a gyakorlóiskola

között. Véleményük szerint az egyetemi kurzusok nem kellő mértékben készítik fel a hallgatókat a tanításra. Példaként említették, hogy a jelöltek nem tudják megítélni, hogy az elmélet mely részei kapcsolódnak a tanítás gyakorlatához. Az egyetemi oktatók a jelöltek alacsony színvonalú szaktárgyi tudását említették meg, valamint utaltak konkrét területekre, amelyek esetében erősíteni lenne szükséges az egyetemi és a gyakorlóiskolai képzés összhangját, megemlítették a pedagógusok túlterheltségét, valamint a jelöltek nem igazán hatékony értékelését.

Szintén nyílt végű kérdésekkel igyekeztünk információt szerezni arról, hogy a megkérdezett csoportok milyen javaslatokat fogalmaznának meg a képzés hatékonyságának növelése érdekében. Minden csoport megemlítette a hospitálásokat, valamint a tanított órák számának a növelését, a jelöltek megemlítették, hogy szeretnék több nem a szakjuknak megfelelő órát hospitálni és megnézni különböző tanítási stílusokat. Igényként fogalmazták meg a rájuk bízott osztályok, csoportok jobb megismerését. Szívesen vennék, például a fegyelmzési problémák megoldásnak és az egyéni bánásmód képességének fejlesztését eseteleírások segítségével. A szakvezetők szerint az egyetemi kurzusoknak gyakorlat orientáltabbnak kellene lenniük, ehhez pedig a tanárképzés tantervét át kellene gondolni és összhangba kellene hozni a gyakorlóiskolai oktatással. Az egyetemi oktatók a képzésben résztvevő pedagógusokkal való párbeszéd hiányát említették, valamint, hogy a hallgatóknak többféle órát és különböző szakvezetők óráit lenne szükséges hospitálniuk.

## 5.2. A kísérletezés lehetőségei

A tanulószervezet egyik nagyon fontos tulajdonsága, a kísérletezés. Ebben az esetben két szempont mentén elemeztük adatainkat: az egyetemmel való együttműködés során megvalósuló kísérletezés és a különböző pályázatok által megvalósított kísérletezés. Ahogyan a korábbiakban is látható volt, a gyakorlóiskola pedagógusai nem tulajdonítanak kiemelkedő figyelmet a kutatásalapú tanárképzésnek. Az egyetemmel való együttműködés számukra elsősorban saját pedagógiai és (átlag=4,42) és módszertani tudásuk (átlag=4,17) fejlesztése érdekében fontos. Ami a kutatásokat illeti 57%-uk úgy ítéli meg, hogy elsősorban pedagógiai, pszichológiai kutatásokat kellene végezni, 43%-uk szerint pedig diszciplináris kutatásokat. A pedagógusok 38%-a vett részt eddig valamilyen kutatásban az elmúlt öt évben és csak kilenc (N=102) gondolja úgy, hogy a kutatások valamilyen mértékben támogatták a diákok tanulását.

A pályázatok révén megvalósult innovációk esetében megvizsgáltuk, hogy milyen mértékben jelentettek a pedagógusok számára szakmai kihívást, motivációt, túlterheltséget, szakmai előrelépést és anyagi támogatást. Eredményeink azt mutatják, hogy 80%-uk számára a pályázatok szakmai kihívást jelentett, 51%-uk motiváltabbnak érezte magát a keményebb munkára és 47%-uk gondolta úgy, hogy azok támogatták őket a szakmai előmenetelükben. 62%-uk túlterheltnek érezte magát a pályázatok-

ban végzett feladatok miatt és 73% százalékuk véli úgy, hogy a pályázatuk által nyújtott anyagi támogatás ellensúlyozni tudta túlterheltségüket.

Ami a tanárjelölteket illeti, úgy ítélik meg, hogy volt néhány lehetőségük saját ötleteik megvalósítására (átlag=3,8) és bizonyos feladatokat önállóan tudtak végrehajtani (átlag=3,9), de a szórások igen nagyak bizonyultak, tehát számukra a kísérletezés lehetőségeit valószínű, hogy más tényezők is befolyásolták.

### 5.3. Az együttműködő tanulás lehetőségei

Az együttműködés megvalósulását a kommunikáció, a pedagógusok közötti együttműködés szintjei és tartalma, valamint a tanárjelöltek számára biztosított együttműködési lehetőségek biztosítása szempontjából vizsgáltuk meg. A pedagógusok véleménye szerint a vezetők irányából a tanári kar irányában megvalósuló kommunikáció hatékonysága közepes szintű (átlag=3,3). 38%-uk gondolja úgy, hogy a vezetők által adott információk relevánsak a hétköznapi élettel kapcsolatban és 46%-uk szerint ezek a munkájuk végzéséhez nélkülözhetetlen friss információk. Több, mint fele a pedagógusoknak (53%) úgy véli, hogy mindenféle hátrányos következmények nélkül megoszthatja véleményét a tantestületi értekezleteken. Ami a tanárok közötti információáramlást illeti, 67%-uk gondolja úgy, hogy a mindennapi munkájukhoz szükséges információkat megosztják egymással. Az eredményes szakmai munkához 73%-uk hiányolta a szülőkkel, 73%-uk a vezetőkkel, 71%-uk a kollégákkal és 42%-uk az egyetemi oktatókkal való kommunikációt, együttműködést.

Ami az együttműködés szintjét illeti, a pedagógusok 62%-a azonosította a gyakorlóiskolát a tanulók, a szülők, a tanárok, a tanárjelöltek és az egyetemi oktatók közösségeként. A válaszadók maradéka, nem vette bele ebbe a közösségbe a tanárjelölteket és az oktatókat (12%), vagy az egyetemi oktatókat (2%).

Az együttműködés intenzitása vonatkozásában a pedagógusok 75%-a nyilatkozott úgy, hogy hajlandó az együttműködésre, de a csoportok, amelyeken belül ezt az együttműködést elképzelték igen eltérők voltak egymástól. A legkiterjedtebb együttműködés azok között valósul meg, akik azonos munkaközösségekbe (18%), azonos épületben (18%) dolgoznak. Az együttműködést két szempont mentén írhatjuk le, az egyik a kölcsönös szimpátia, amely elsősorban az általános iskolai szakvezetők esetében volt a legerősebb. A másik szempont az szakmai érdeklődés, amelyen belül három másik szempontot lehet elkülöníteni: a tanárjelöltek támogatásában való részvétel, az azonos tantárgyat és az azonos osztályt tanítók köre.

Ami az együttműködés tartalmát illeti, 60%-a a pedagógusoknak a tanulók magatartási problémáinak, 40%-uk a tanítással kapcsolatos módszertani problémák megoldásában mutatnak intenzívebb együttműködést, ami elsősorban a megbeszélést jelenti. A pedagógusok 29%-a nem érzi úgy, hogy együttműködné a tantárgyközi problémák megoldásában. A tanárok 47%-a hajlandó részt venni ma-

gasabb szintű, a szakmai fejlődést támogató együttműködésben, jelenti ez a kölcsönös hospitálásokat. 49%-uk szervezett valamilyen szakmai továbbképzést, szakmai műhelyt.

A pedagógusok a diákokkal, szülőkkel, tanárjelöltekkel és oktatókkal való együttműködését vizsgálva a diákoktól kapott visszajelzések fontossága után (átlag=4,84) a szülőkkel való kooperáció (átlag=4,48) bizonyult a legfontosabbnak. A tanárjelöltekkel (átlag=4,06) és az egyetemi oktatókkal való együttműködés (átlag=3,93) kevésbé fontos számukra. Korábban már említettük, hogy a pedagógusok számára az egyetemmel való kooperáció elsősorban saját, magas szintű pedagógiai szakmai tudásuk miatt élvez prioritást. Mindez fontosabb, mint az új utak felfedezése, új módszerek elsajátítása annak érdekében, hogy támogassák akár a tanulók, akár a tanárjelöltek fejlődését. Ezt a tanárcentrikus gondolkodást támasztja alá a következő eredmény is. A legtöbb pedagógus szerint (71%) a szakmai tudás az, ami leginkább hozzájárul a diákok tanulási eredményeinek javításához. Csak 12%-uk az, aki elsődlegesnek tartja a diákok tanulási igényeinek ismeretét és 37%-uk gondolja úgy, hogy a tanítás a diákok tanulási igényeihez történő igazítása teszi eredményesebbé a tanulók tanulását. A gyakorlóiskola egyik legfontosabb céljaként megjelölt „támogassa, hogy a tanárjelöltek minél szélesebb betekintést nyerjenek a pedagógusok, iskolai támogató munkatársak, szülők együttműködésébe”, a tanárjelöltek megítélése szerint nem igazán valósul meg, ugyanis a jelölteknek nincs elég lehetősége a pedagógusok szakmai együttműködését nyomon követni (átlag=2,36) és a saját együttműködési képességeiket fejleszteni (átlag=2,86) a szakmai gyakorlatok során. 17 jelöltből csak egynek volt lehetősége részt venni tantestületi értekezleten, és munkaközösségi megbeszélésen. Nem volt lehetőségük betekintést nyerni olyan speciális területekbe, mint az iskolában dolgozó fejlesztő pedagógusok munkájába (átlag=2,09). A szülőkkel való együttműködés érte el a legalacsonyabb átlagot (átlag=1,2). Csak a tanárjelöltek 9%-ának volt lehetősége részt venni szülői értekezleten, és senki sem vett részt fogadóórán.

#### 5.4. A szakmai fejlődés lehetőségei

A pedagógusokat megkérdeztük, hogy milyen módon valósítják meg a szakmai igényeikhez illesztett szakmai fejlődésüket. Leginkább egyéni módszereket alkalmaznak a pedagógusok. A legtöbben szakmai folyóiratokat, könyveket olvasnak (86%), más tantestületek, szakmai közösségek által létrehozott adatbázisokat tanulmányoznak (37%). Olyan fejlesztési utak, módszerek, amelyek segítségével a szakmai tudás reflektív megosztása történik (óralátogatások- 37%, és az azokat követő megbeszélések- 31%, szakmai konferenciákat látogat-28%) nem igazán élvez elsőbbséget. Ugyanez igaz a modern digitális eszközök segítségével történő tudásmegosztásba való bekapcsolódás (weblap működtetése- 0,5%, bloggolás- 0,1%). A nemzetközi trendekkel összevetve a magyar pedagógusok sokkal inkább a szakmai fejlődés individualizált módozatait, valamint a továbbképzéseket részesítik előnyben. A tanórai hospitálások, a nemzetközi trendekkel ellentétben nem élveznek népszerűséget a magyar peda-

gógusok körében. A tematikát illetően azonban lefedettség van a pedagógusok fejlesztési igényei és a továbbképzések tartalma között, amely elsősorban a tanulók fegyelmezése, módszertani ismeretek és az IKT kompetenciák fejlesztése (OECD, 2014; European Commission, Eurydice, 2015).

A tanárjelöltek szakmai fejlődését olyan, a tantervben előírt tevékenységek támogatják a szakmai gyakorlat során, mint kisebb csoportokban különböző tanórán kívüli tevékenységek hospitálása, levezetése. Ezekre vonatkozóan a tanárjelöltek a legelégedettebbek a tervezésben való jártasságukkal (átlag=4,7), a szaktárgy tanításában (átlag=4,3), a munkaformák alkalmazásában, (átlag=4,1) a tanulók értékelésében való jártasságukkal. A jelöltek úgy érezték, hogy sokat fejlődtek a tanításban (átlag=4,1) és a fegyelmezésben (átlag=3,8) való jártasságukkal, bár nem igazán volt lehetőségük betekintést nyerni a diákok közötti konfliktusokba (átlag=2,8). A legkevésbé érzik felkészültnek magukat a differenciálásban (átlag=3,2). Csak 14%-uknak volt lehetősége részt venni olyan órán, ahol a diákok differenciált feladatmegoldásban vettek részt és sem a lemaradó (átlag=2,6), sem pedig a kiemelkedően tehetséges diákok (átlag=2,6) támogatásában nem tudtak fejlődni, bár viszonylag magasabbra értékelték annak lehetőségét, hogy a diákok egyéni tanulási igényinek a feltárására különböző módszerekkel ismerkedhettek meg (3,77). Ezek az adatok a kezdő tanárok szakmai fejlődési igényeit mutatják (Jensen et al., 2012).

Ami az osztályfőnöki feladatokat illeti, 59%-uknak volt lehetősége osztályfőnöki órán hospitálni és 23%-uknak pedig osztályfőnöki órát tartani. Valószínűleg ezért a válaszadók kevesebb, mint fele érezte úgy, hogy az osztályfőnöki feladatok terén fejlődni tudott (átlag=2).

A tanórán kívüli tevékenységek közül a leginkább a sporteseményeket, edzéseket volt lehetőségük hospitálni, 41%-uk hospitált és 32%-uk vezetett le ilyen eseményeket. Hasonló arányban hospitáltak és vettek részt iskolai ünnepek (nemzeti ünnepek, karácsony, karnevál) szervezésében csak keveseknek adatott meg korrepetálások, vagy tehetséges gyerekek fejlesztését támogató tevékenységek hospitálásán (átlag=2,0)

## 5.5. A tudásmegosztás lehetőségei

Korábban már utaltunk rá, hogy a gyakorlóiskola pedagógusai szerint a legnagyobb mértékben szakmai tartalmi tudásukat tekintik a tanulók tanulási eredményeinek javításában a legfőbb tényezőnek (71%). A tantestületen belüli (20%), a gyakorlóiskola és az egyetem közötti együttműködés (20%), valamint a tudásmegosztás más iskolák pedagógusaival (3,5%), kevesebb jelentőséggel bír számukra. Dokumentumelemzéssel vizsgáltuk meg, hogy az iskola pedagógusai milyen továbbképzések, workshopok megtartásában vettek részt. A pedagógusok több, mint fele (65%) tartott továbbképzéseket az elmúlt 5 évben. Tartalmi vonatkozásban a legtöbb az IKT-kompetenciák fejlesztését, módszertani fejlődést és a pedagógusok szakmai előmenetelét támogató továbbképzés volt. A célcsoportokat tekintve ezek a képzések nagyobb részt minden pedagógust megszólítottak (19 db), négy kép-

zés a középiskolai tanárok, négy a szakvezetők, három szakhoz kötött és kettő pedig tanítók számára meghirdetett volt. Arra a nyílt kérdésre, hogy véleményük szerint mikor válhat a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává (N=102) a legtöbben a magas szintű szakmai tudást (41 db) nevezték meg. Ezt követte a tudásmegosztás (13 db), az egyetemmel való együttműködés (9 db), a tanárjelöltek szakmai fejlődésének támogatása (8 db), a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség (31 db) és az autonómia biztosítása (1 db). Mindezek alapján a magas szintű szakmai tudás és a szakmai fejlődésért vállalt elkötelezettség képezik a pedagógusok nézetrendszerében az általuk elképzelt ideális szakmai fejlesztő iskola fő mozgatórugóját, a tudásmegosztás, a tantestületen belüli együttműködés, az egyetem-gyakorlóiskola együttműködése nem meghatározó elemek számukra.

## 6. Összegzés és javaslatok

Vizsgálatunk során egy tipikus, a képző intézettel kiegészítő partneri kapcsolatban működő gyakorlóiskolát vizsgáltunk meg, és mutattuk ki annak erős és fejlesztésre váró területeit a szakmai fejlesztő iskola a szakmai együttműködés széleskörű megvalósulását biztosító elméleti modelljének tükrében. Adatainkat Garvin (1993) tanulószervezeti modelljének tulajdonságai alapján elemeztük, amelynek központi gondolata a szakmai együttműködés.

Eredményeink alapján elmondhatjuk, hogy a pedagógusok véleménye szerint vezetőik *rendszerszintű gondolkodása* (problémamegoldás, kritikai vélemények elfogadása) nem tekinthető kielégítőnek. A nemzetközi trendeknek megfelelően a pedagógusok szakmai fejlődési igényei és a vezetőik által támogatott szakmai fejlesztési céljai összhangban állnak egymással, bár nem minden tanár van tisztában azzal, hogy a gyakorlóiskolának van képzési terve. A rendszerszintű gondolkodás hiányaként azonosítottuk, hogy a szakvezetők, az egyetemi oktatók és maguk a tanárjelöltek is eltérően ítélik meg az egyetem és a gyakorlóiskola tanárképzésben betöltött szerepét és a tanárjelöltek tudásszintjét. Ennek okaként az egyetemi és a gyakorlóiskolai képzés összhangjának hiányát látjuk.

A *kísérletezést* és innovációt támogató kutatások kevésbé támogatottak a pedagógusok által, ennek egyik lehetséges oka, hogy maguk a pedagógusok sem rendelkeznek kellő szintű kutatómódszertani ismeretekkel, a másik nyilvánvaló ok, hogy véleményük szerint a korábbi egyetemmel végzett közös kutatások nem igazán fejtettek ki hatást a tanulók tanulási eredményeire. A pedagógusok a napi gyakorlati tevékenységüket támogató innovációkban hisznek elsősorban. A szakmai előrelépés, vagy a pályázatokkal együtt járó anyagi támogatás kiegyensúlyozza a pályázatok által rájuk rótt extra munkaterhet. A tanárjelölteknek csak kevés lehetősége van saját ötleteik kipróbálására, és azokhoz kapcsolódó tevékenységek megvalósítására, bár itt meg kell jegyeznünk, hogy mindez több tényezőtől függ (maga a tevékenység, a szakvezető tanár).

Az *együttműködő tanulás* nem élvez elsőbbséget a résztvevők nézeteiben. Nem minden pedagógus számára jelenti a gyakorlóiskola és az egyetem együttese a tanulók, tanárok, szülők, tanárjelöltek és egyetemi oktatók közösségét. Az együttműködés kulcs eleme (pl. információáramlás a közösségen belül) csak az iskolavezetők és a pedagógusok, valamint a pedagógusok között valósul meg megfelelő szinten. Az együttműködés tipikus formái általában informális beszélgetések. Az olyan hivatalos tevékenységek, mint projekt tevékenységek megtervezése, kivitelezése vagy tanórák hospitálása, megbeszélése nem elterjedt a pedagógusok körében. A pedagógusok együttműködése a szülőkkal, tanárjelöltekkel vagy egyetemi oktatókkal nem élvez prioritást a pedagógusok számára. Mindez arra hívja fel a figyelmet, hogy a pedagógusok nem használják ki az ezekkel a szereplőkkel való együttműködés lehetőségeit. Ennek következtében a tanárjelölteknek nincs kellő lehetősége betekintést nyerni az együttműködés jó gyakorlataiba. A pedagógusok által preferált szakmai fejlődési módok sem támogatják az együttműködést. Bár az IKT-kompetenciák fejlesztésének igénye igen kiterjedt, a pedagógusok nem töreksenek a modern technológia által támogatott lehetőségek kihasználására. A tanárjelöltek hiányként fogalmazták meg, hogy nincs elég lehetőségük a tanári szerepek, az iskolában fejlesztő feladatokat ellátó kollégák és a szülőkkal való kapcsolattartás széleskörű tanulmányozására. Mindezek a szakmai együttműködés kiszélesítésének további lehetőségeire hívják fel a figyelmet.

A pedagógusok nem igazán gondolják, hogy a *tudásmegosztás* fontos szerepet játszik szakmai fejlődésükben. Véleményük szerint a tudásmegosztás nem más, mint továbbképzések, workshopok megtartása. A szakmai fejlődés útjai, módjai főként individuális és nem az együttműködésen alapuló, ami támogatná reflektivitásukat, önreflexióik megfogalmazását. Úgy érzik, hogy a legfontosabb számukra a magas szintű szakmai tudás, és ez példaként állítja őket más iskolák pedagógusai elé. Szakmai fejlődésük fő fókusza nem a tanulók vagy a tanárjelöltek tanulási igényeinek lekövetése, hanem az általuk példaképnek tartott pedagógus kritériumai és ugyan ezt tartják a szakmai fejlesztő iskola legfontosabb feltételének is. A tudásmegosztás és a szakmai együttműködés nem bír fontossággal számukra. Úgy gondoljuk, hogy mindezek a hiányok visszatükröződnek a tanárjelöltek nézeteiben és ezzel pontosan rámutathatunk a gyakorlóiskola szakmai fejlesztő iskolává történő átalakításához a legfontosabb teendőkre.

Eredményeink rámutatnak az egyetemalapú tanárképzés hiányosságaira. A legnagyobb probléma az egyetemi kurzusok és a gyakorlóiskolai gyakorlat közötti diszharmonia, amelynek oka, hogy a különböző intézményi szinteken nem kellő mértékű a szakmai együttműködés. Mindezen probléma megoldása újfajta megközelítést igényel. Néhány strukturális változtatás nem elegendő. A kiegészítő jellegű egyetemalapú képzés irányából el kell mozdulni egy együttműködő, a partnerek számára egyenlő partneri viszonyt megtestesítő modell irányába (szakmai fejlesztő iskola). Természetesen ez szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi változtatásokat igényel a tanárképzés rendszerében. Az együttműkö-



désre alapozott munka nem csak a tanulók tanulását támogatja, hanem ösztönzi a kísérletezést, az innovációt és a kutatásokat. Hozzájárul a tudásmegosztás széles körben való megvalósulásához és a tanárjelöltek, a pedagógusok és oktatók összetettebb és hatékonyabb szakmai fejlődéséhez.

## Irodalomjegyzék

Carlson, H. L. (1999). From Practice to Theory: a social constructivist approach to teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 5 (2), 203-218.

<https://doi.org/10.1080/1354060990050205>

Clark, R. W. (1999). *Effective professional development schools*. San Francisco: Jossey-Bass.

Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. Frankfurt am Main: Peter Lang, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-Century Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 57 (10), 1-15.

<https://doi.org/10.1177/0022487105285962>

European Commission, (2015). "The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies", Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055.

<https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>

Furlong, J., Campbell, A., Howson, J., Lewis, S. és McNamara, O. (2006). Partnership in English Initial Teacher Education: Changing Times, Changing Definitions. Evidence from the Teacher Training Agency's National Partnership Project. *Scottish Educational Review*, 37: 32–45.

Garvin, D. A. (1993). Building a Learning Organization. *Harvard Business Review*, July-August, 1993 Issue. Retrieved from <https://hbr.org/1993/07/building-alearning-organization>

Hagger, H., és McIntyre, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realizing the Potential of School-based Teacher Education*. London: McGraw-Hill

International. Holmes Group, (1986). *Tomorrow's teachers: A report of the Holmes Group*, East Lansing, MI: Holmes Group. Holmes Group, (1990). *Tomorrow's teachers: Principals for the design of professional development school*. East Lansing, MI: Holmes Group.

Jensen, B., Sandoval-Hernandez, A., Knoll, S. és Gonzales, E. J. (2012). *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, Paris: OECD Publishing.

<https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>

Korthagen, F. és Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.

<https://doi.org/10.3102/0013189X028004004>

Levine, M. (1997). Introduction. In M. Levine és R. Trachtman (Eds.), *Making professional development schools work: Politics, practice, and policy* (pp. 1-11). New York: Teachers College Press. (ED 411 222)

Likert, R. (1932). A Technique for the Measurement of Attitudes. *Archives of Psychology*, 140(22), 1–55.

Magyarország Kormánya, (2012). "283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről/Edict of Hungarian Government of the system of initial teacher education and the specialization process; the list of majors". Edict. Budapest: Magyar Kormány

Murray, J., Swennen, és J., Kosnik, C. (2019). *International Research, Policy and Practice in Teacher Education*. Springer International Publishing.

<https://doi.org/10.1007/978-3-030-01612-8>

Nisbet, J. és Watt, J. (1984). Case study. In Bell, J., Bush, T., Fox, A., Goodey, J. & Goulding, S. (eds) *Conducting Small-scale Investigations in Educational Management* (pp. 79–92). London: Harper & Row.

OECD, (2014). *TALIS 2013 Results. An International Perspective on Teaching and Learning. The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) - 2013 Results*. Paris: OECD.

<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>

Putnam, R., és Borko, H. (2000). What do new views of knowledge and thinking have to say about research on teacher learning? *Educational Researcher*, 29(1), 4-15.

<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>

Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.

Shulman, L. S. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching." *Educational Researcher*, February, 1986: 4-14.

<https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>

Stake, R. (1998). "Case Studies" In: Norman Denzin & Yvonna Lincoln. (eds.): *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.

Stéger, Cs. (2014). *State of play in teacher education in Hungary AFTER the Bologna reforms*. Budapest: Eötvös University Press.

UNESCO, (2012). *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

Vick, M. (2006). "It's a difficult matter": Historical perspectives on the enduring problem of the practicum in teacher preparation. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(2), 181-198.  
<https://doi.org/10.1080/13598660600720579>

Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. Beverly Hills, CA: Sage Publishing