

11. A GYAKORLÓISKOLA SZEREPE A TANÁRJELÖLTEK FELKÉSZÍTÉSÉBEN

ORGOVÁNYI-GAJDOS JUDIT

1. Bevezetés

A magyarországi tanárképzés az ún. párhuzamos („concurrent”) képzési modell segítségével írható le, ami azt jelenti, hogy a hallgatók elméleti és szakmai gyakorlati képzése a tanulmányi időben egymással párhuzamosan történik (*European Commission*, 2015). A magyar tanárképzés rendszerében több szerkezeti változtatás is történt. 2006–2012 között a bolognai rendszerben tanultak a hallgatók, majd a 2013/2014-es tanévben bevezették az osztatlan (5 plusz 1 éves) képzést. 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 felmérések rámutattak arra, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók képzéssel kapcsolatos elvárásai nem minden esetben teljesülnek. A jelöltek úgy érzik, az egyetemi képzés nem szentel kellő figyelmet azon kompetenciák fejlesztésére, amelyekre igazán szükségük lenne a tanulási-tanítási folyamat hatékony irányításához (*Kocsis*, 2003; *Lukács*, 2002; *Jancsák*, 2011, 2012). Az egyik ilyen terület az osztályirányítás (fegyelmezés, csoportirányítás, konfliktuskezelés), a másik az egyéni bánásmódot igénylő tanulók köre (SNI, tehetséges tanuló), a harmadik a szülőkkel való együttműködés (*N. Kollár*, 2011; *Jancsák*, 2012). Ezek az adatok egybecsengenek a kezdő pedagógusok kihívásaival foglalkozó hazai és nemzetközi kutatásokkal is (*Hagger és McIntyre*, 2006; *OECD*, 2009; *Fehérvári*, 2016; *Sági és Szemerszki*, 2016).

A magyar tanárképzés a hagyományos, egyetemközpontú („university-based) modell szerint valósul meg, melyben a gyakorlóiskola 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 más néven 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 (vö.: „complementary university-school partnership”), amely szerint bizonyos feladatköröket megoszt az egyetem és a gyakorlóiskola. A probléma ugyanakkor az, hogy a 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 széttöredezett, 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 és mtsai., 2012).

A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School, PDS) modellje azért lehet iránymutató e tekintetben, mert felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárképzésben részt vevő intézményeknek a gyermekek és a hallgatók tanulási szükségleteire épülő kutató-fejlesztő munkát középpontba állító, közös problémamegoldásra épülő együttműködése elengedhetetlen ahhoz, hogy a képzés céljai ténylegesen megvalósuljanak, és a pedagógusjelölt hallgatók felkészítése hatékonyra váljon. Ennek alapfeltétele, hogy a képzéshez kapcsolódó partnerintézmények, illetve a tanárképzésben érintett résztvevők között egyenrangú viszony alakuljon ki. A koncepció kihangsúlyozza azt is, hogy a szakmai tanulóközösség tagjai az egyetem és a gyakorlóhely oktatóin kívül más külső oktatók (pl. gyógypedagógus), valamint a szülők is, akik hasznos információkkal szolgálhatnak a tanárjelöltek számára (Darling-Hammond, 1994).

A részkutatás célja, hogy a szakmai fejlesztő iskola (SZFI) koncepciójának tükrében feltárja a gyakorlóiskola tanárképző funkciójához kapcsolódó erősségeit és fejlesztendő területeit a tanárképzés részt vevő hallgatók, az egyetemen tanító szakmódszertanos oktatók és az egri gyakorlóiskolában tanító pedagógusok nézetei, attitűdjei és véleményei alapján.

A vizsgálat a SZFI mint tanulószervezet öt fő jellemzője mentén történt (*The Holmes Group*, 1986, 1990; *Garvin*, 1993):

- problémaérzékenység, szisztematikus (rendszerszintű) problémamegoldás: a szervezet tagjai precízen és pontosan törekednek a problémák megoldására kiindulva a nyilvánvaló hiányosságokból, értékelve azok kiváltó okait;
- kísérletezés: a szervezet tagjai rendszeresen végeznek kutatásokat, és tesztelik az újonnan kialakított tudást a horizontok kitágítása érdekében;
- egymástól való tanulás lehetőségei: szervezeten belüli és szervezetek közötti formális és informális tanulási folyamatokat takar;
- tapasztalatokra épülő tanulás: a szervezet számára elengedhetetlen, hogy folyamatosan és szisztematikusan felülvizsgálják, értékeljék tapasztalataikat (sikereiket, kudarcikat), és erre építsék fejlesztési tevékenységeiket;

- tudásmegosztás: a szervezet tagjai részt vesznek a felhalmozott tudás, tapasztalat gyors és hatékony megosztásában. A tudás a szervezeten belül mindenki számára elérhető.

2. A részkutatás mintája és módszere

A tanárképzés folyamatában a gyakorlóiskolák a tanítási gyakorlatok során jutnak szerephez. Az Eszterházy Károly gyakorlóiskolában zajló gyakorlati felkészítés célját, módját és speciális területeit az Útmutató című dokumentumok (Sándor, 2011; Dudás, 2011) deklarálják, melyek a tanári mesterképzési szakhoz kapcsolódó 15/2006. (IV.3.) OM rendelet előírásai alapján készültek. Az iskolai gyakorlatok három típusa jelenik meg a mesterképzésekben (1. táblázat). Az első a *Nevelési-oktatási gyakorlat*, melynek célja, hogy a hallgatók kapcsolatba kerüljenek az iskola belső világával, az iskolai dokumentumokon és saját tapasztalataikon keresztül megismerjék az iskola szerkezetét, döntési mechanizmusait. A hallgatók a gyakorlat során dokumentumelemzést, kérdőíves vizsgálatot, mikrotanítást végeznek, interjúkat készítenek és hospitálnak, amihez a pedagógiai és pszichológiai tárgyak oktatóitól és a gyakorlóiskola szakvezetőitől kapnak segítséget. A gyakorlat időtartama 45 óra + 1 hetes gyakorlóiskolai gyakorlat (Dudás, 2011). Az *Iskolai tanítási gyakorlat* két ütemben, két szemeszterben történik. A szakmai gyakorlat célja a szaktárgy ismeretanyagának oktatásához (tervezéshez, órairányításhoz és értékeléshez) szükséges tanári kompetenciák fejlesztése. A hospitálások mellett a hallgató összesen 15 órát tanít, és a gyakorlat zárótanítással zárul (Sándor, 2011). Az *Összefüggő, egyéni szakmai gyakorlat* egy több hónapos folyamatot ölel fel, amely a gyakorlóiskolától független közegben zajlik. Az iskolai gyakorlatok tapasztalatait rögzítő dokumentumokat a hallgatóknak portfólióba kell rendezniük (Magyar, 2011). ***A három gyakorlat közül az Eszterházy Károly Egyetem hallgatói az első kettőt végzik a gyakorlóiskolában.***

Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskola által vezetett iskolai gyakorlatok		Külső iskolai gyakorlat
	Nevelési-oktatási gyakorlat	Szakmai (szaktárgyi) gyakorlat (csoportos)
Célok	az iskola szervezetének és működésének megismerése, tanári professzió megismerése, önismeret, a tanári kompetenciák fejlesztése (csoportvezetés, konfliktuskezelés, gyermek megismerése és egyéni bánásmód, értékelés), szakmai együttműködés kialakítása	a szakmódszertanhoz kapcsolódó ismeretek és készségek fejlesztése (tervezés, óravezetés, mérés és értékelés az adott tudományterületen)
Tevékenységek	dokumentumelemzés, kérdőíves vizsgálat; interjú vizsgálat; hospitálás; mikrotanítás; portfólió	hospitálás (tanóra és szabadidős tevékenység, fejlesztő, tehetséggondozó foglalkozás látogatása); óravezetés, óravezetés, óramegbeszélés; portfóliókészítés
Megvalósulási mód	csoportos: egy szakvezető 5–7 hallgatóval dolgozik	csoportos: egy szakvezető tanár maximum 5 hallgatóval közösen
		Összefüggő egyéni gyakorlat a képzés során szerzett pedagógiai, pszichológiai és szakmai, szakmódszertani ismeretek és kompetenciák összehangolása, alkalmazása hospitálás, óratervezés, óravezetés, óramegbeszélés; kötelező, tanórán kívüli tevékenységek (tehetséggondozás, szakkör, felzárkóztatás, korrepetálás; napközis foglalkozás/ tanulószoba; tanári adminisztráció; jogi ismeretek, képzési dokumentumok) megismerése egyéni (mentor és szakvezető tanár irányításával)

11.1. táblázat: Az iskolai gyakorlatokat összehasonlító táblázat

A 2017-ben történt vizsgálat mintája három csoportot foglalt magába. Az egyik csoport tagjai az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában dolgozó pedagógusok (N = 102), köztük a szakvezetőkkel (N = 34). A második csoport az Eszterházy Károly Egyetem gyakorlóiskolájában tanuló felső tagozatos diákok (N = 255). A harmadik mintacsoport az egyetem szakmódszertanos oktatói (N = 20), a negyedik csoportot pedig azok a hallgatók alkották, akik a kutatás alatt végezték csoportos szakmai gyakorlatukat a gyakorlóiskolában (N = 22).

A résztéma vizsgálati módszere a kérdőív volt. A saját fejlesztésű online kérdőívek a résztémához kapcsolódó skálás, feleletválasztós és nyílt kérdéseket tartalmaztak. A skálák ötfokozatú attitűdskálák voltak. Az adatokat leíró és matematikai statisztikai vizsgálatoknak vetettük alá, a nyílt kérdésekre adott válaszokkal tartalomelemzést végeztünk nyílt kódolással. A tartalomelemzésnél a megbízhatóságot interkódolással biztosítottuk. Megbízhatósági mutatónk 0,6 és 1 közé esik (*Dafinoiu és Lungu, 2003; Lombard, és mtsai., 2005*), ezért a kódolást megbízhatónak nyilvánítottuk.

3. A vizsgálat kutatási kérdései

A részkutatás a szakmai fejlesztő iskola (SZFI) koncepciójának tükrében a következő kérdésekre kereste a választ:

A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás):

- Milyen mértékben azonos a hallgatók és a vezetőtanárok megítélése az egyetemi kurzusok, illetve az iskolai gyakorlatok tanári professzióra való felkészülésben betöltött szerepét illetően?
- Mekkora a koherencia a hallgatók szaktárgyi (tudományos), pedagógiai-pszichológiai és szakmódszertani (tantárgypedagógiai) felkészültségét illetően a hallgatók, az oktatók és a vezetőtanárok véleménye között? Mennyire elégedettek a hallgatók, egyetemi oktatók és pedagógusok az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok közötti tartalmi összhanggal?

A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során:

- Milyen mértékben jellemző, hogy a hallgatóknak lehetőségük van saját ötleteik megvalósítására?
- Milyen típusú foglalkozásokon volt lehetőségük a jelölteknek foglalkozásvezetőként is kipróbálni magukat?

Az egymástól való tanulás lehetőségei:

- Milyen mértékben támogatja a képzés, hogy a tanárjelöltek betekintést nyerjenek az intézményben folyó szakmai együttműködésbe?

- Milyen mértékben támogatták a csoportos gyakorlatok a tanárjelöltek tanulókkal, pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködésének meg tapasztalását?

A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulás támogatása:

- Milyen feladatok és tevékenységek segítik a hallgatók szakmai fejlődését az iskolai gyakorlatok során?
- Hogyan jellemezhető a tanárjelöltek szakmai fejlődése az iskolai gyakorlatokat illetően?
- Milyen változtatásokra lenne szükség az iskolai gyakorlatokat illetően a hallgatók és az oktatók szerint?

A tudásmegosztás lehetőségei:

- Az iskolai csoportos gyakorlatokhoz kapcsolódó tudásmegosztás milyen irányultságú és kiterjedtségű?

4. A kérdőíves vizsgálat eredményei

Az eredmények bemutatásához a gyakorlóiskolai tanulók (N = 255), a pedagógusok (N = 102) és az egyetemi szakmódszertanos oktatók (N = 20) vonatkozó válaszait elemeztük. A kutatási kérdéseket Likert-skálás, többválasztós és nyílt kérdésekkel vizsgáltuk.

4.1. A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás)

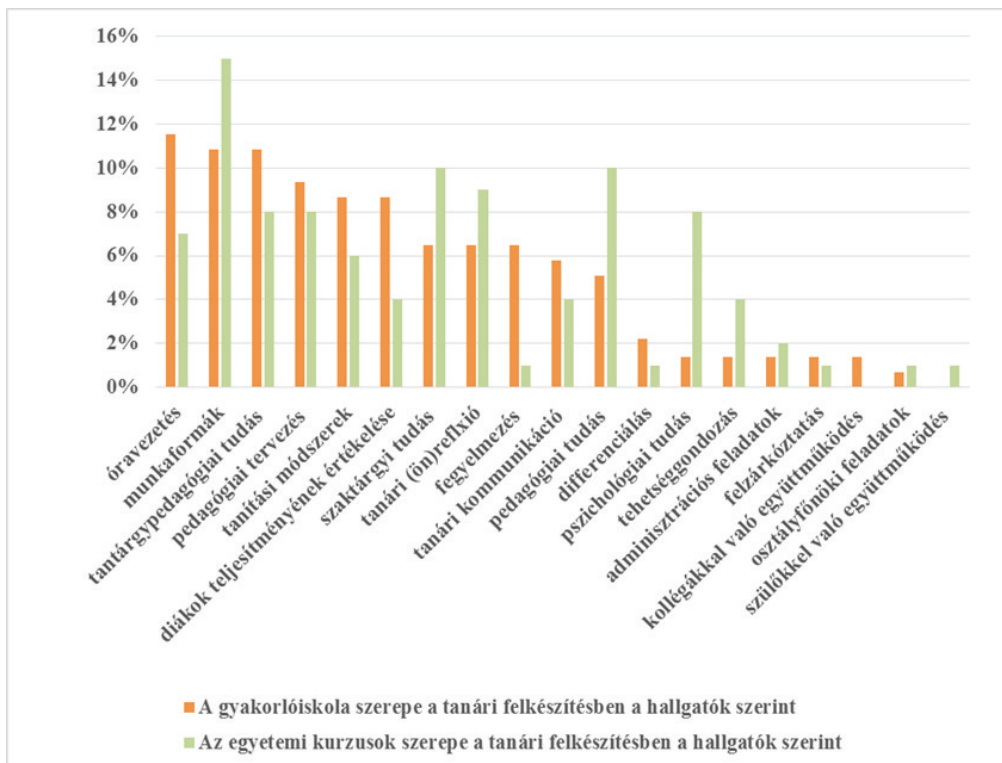
Ebben a témakörben azt vizsgáltuk, hogy a tanárjelöltek felkészítésében milyen mértékben figyelhető meg a tartalmi összehangoltság a hallgatók, a gyakorlóiskolai pedagógusok és az egyetemi szakmódszertani oktatók szerint.

A három mintába tartozókat (pedagógus, hallgató, oktató) megkértük, hogy ötfokú skálán jelöljék, hogy általánosságban hogyan ítélik meg az elméleti és a gyakorlati képzés tartalmi összhangját a tanárképzésben. Összességében a legelégedettebbeknek a vezetőtanárok (M: 3.49, SD: .96) bizonyultak, de csupán 7%-uk teljesen elégedett a két intézmény közötti összhanggal, a minta 60%-a az „inkább elégedett” kategóriát jelölte meg (2. táblázat). A legelégedetlenebbnek a jelöltek bizonyultak (M: 3.0, SD: .55), csak 5,5%-uk teljesen elégedett a kérdéses témával, 28%-uk inkább elégedett, 28%-uk elégedett is, meg nem is, és 39%-uk inkább nem elégedett. Az egyetemi oktatók válaszainak átlagértéke az ötfokú skálán 3,3 (M: 3.3, SD: .78) lett.

	egyáltalán nem vagyok elégedett	inkább nem vagyok elégedett	elégedett is vagyok, meg nem is	inkább elégedett vagyok	teljes mértékben elégedett vagyok
Egyetemi oktatók (N = 20)	0%	19%	38%	38%	6%
Tanárjelöltek (N = 22)	0%	39%	28%	28%	6%
Gyakorlóiskolai vezetőtanárok (N = 43)	5%	12%	21%	56%	7%

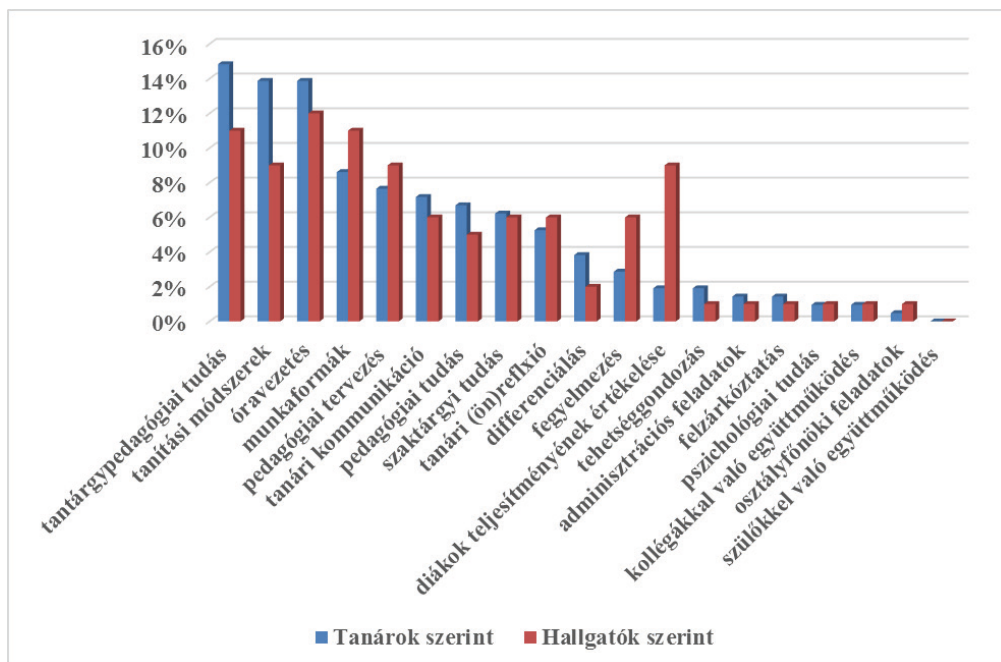
11.2. táblázat: Az egyetemi képzés és az iskolai gyakorlatok tartalma közötti összhang az egyetemi oktatók, a tanárjelöltek és a gyakorlóiskolai tanárok (vezetőpedagógusok) szerint

Egy többválasztós kérdéssel vizsgáltuk a pedagógusjelöltek és a gyakorlóiskolai tanárok véleményét a képzőintézmények képzésben betöltött szerepét illetően. 19 elemből maximum 5 kategóriát megjelölve kellett a mintákban szereplő alanyoknak kiválasztaniuk, hogy az egyetem, illetve a gyakorlóiskola mely területeken támogatja leginkább a tanári professzióra való felkészülést. Az elemzés során kiderült, hogy a gyakorlóiskolában tanító tanárok és a hallgatók eltérőképpen vélekednek az egyetem és gyakorlóiskola által nyújtott felkészítésről az egyes területeket illetően.



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

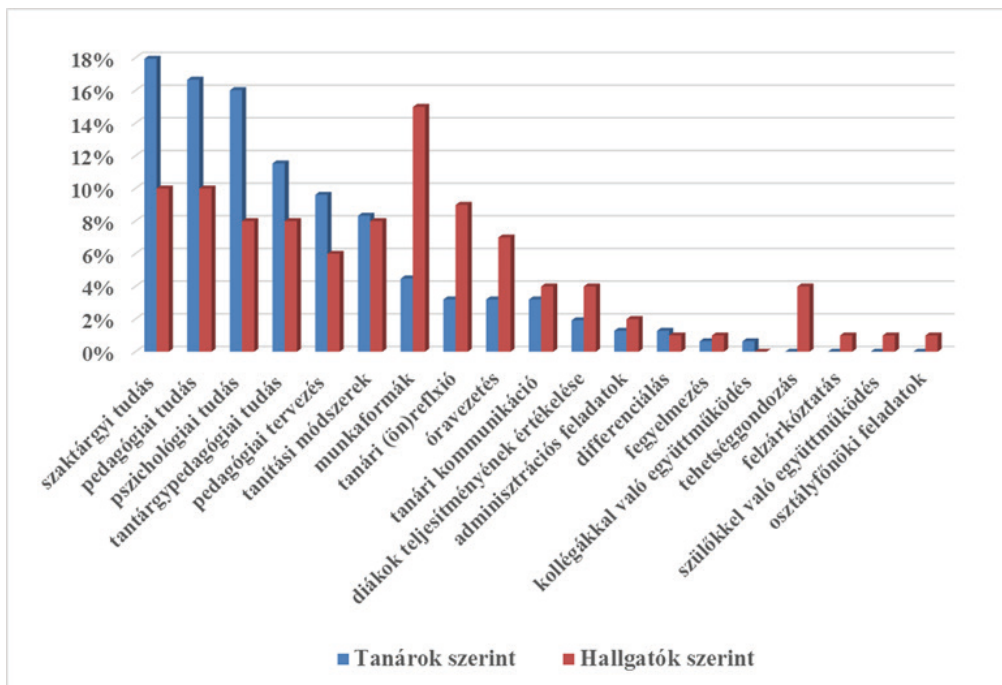
Az adatok azt mutatták, hogy a hallgatók szerint a gyakorlóiskola messze nagyobb szerepet tölt be az óratervezési, -vezetési és tantárgy-pedagógiai tudásuk fejlesztésében, valamint munkaformák és módszerek alkalmazásához kapcsolódó készségeik fejlesztésében. Az egyetemi kurzusok meglátásuk szerint elsősorban pedagógiai, szakterületi, pszichológiai tudásuk és (ön)reflexiós képességeik fejlesztését szolgálják (1. ábra).



11.2. ábra: A gyakorlóiskola 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 a *gyakorlóiskola szerepét* illetően, mindkét csoport egyetértett abban, hogy a rövid gyakorlatok nagyfokú fejlesztő hatással bírnak a jelöltek tantárgy-pedagógiai és órávezetéssel kapcsolatos tudására. Voltak azonban olyan területek, ahol a tanárjelöltek a gyakorlóiskola intenzívebb szerepét emelték ki, mint például a tanulók értékelése, a fegyelmzés, az órávezetés, a különböző munkaformák alkalmazása (2. ábra).

A pedagógusok és a tanárjelöltek egyetértettek abban, hogy az *egyetemi kurzusok* jelentős mértékben hozzájárultak a tantervi tudásuk és az általános pedagógiai-pszichológiai tudásuk fejlesztéséhez, a pedagógusok mégis markánsabban képviselték ezt a véleményt. A különböző munkaformák, a reflektivitás fejlesztése, az órávezetés, a tehetséggondozás esetében a pedagógusok kevésbé tartották fontosnak az egyetem szerepét. (3. ábra)



11.3. ábra: Az egyetemi kurzusok szerepe a tanári professzióra való felkészítés egyes területeit illetően a vezetőtanárok és a hallgatók szerint (relatív gyakoriság: vezetőtanárok: N = 34, hallgatók: N = 22)

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. Ugyanez elmondható az osztályfőnöki szerepkörhöz kapcsolódó kompetenciák fejlesztése terén is.

A mintában szereplők véleményét összehasonlítva elmondható, hogy a gyakorlóiskola és az egyetem tartalma nincs teljesen szinkronban. A hallgatók és a vezetőtanárok eltérőképpen érzékelik a két intézmény szerepét a tanári professzióra való felkészítésben.

4.2. A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során

A tanárjelölteket kísérletezési lehetőségeit vizsgálva a következőket állapíthatjuk meg. A bonyolultabb szervezést igénylő tanórai tevékenységekre vonatkozóan elmondható, hogy a jelöltek 36%-ának volt lehetősége csoportmunkára építő tanórai foglalkozást, 14%-ának differenciált tanórai foglalkozást megvalósítani. (3. táblázat) A tanórán kívüli tevékenységek közül leginkább a sportesemények, edzések vezetésében volt alkalmuk aktívan részt venni (32%). A jelöltek 23%-ának volt lehetősége osztályfőnöki órát tartani. A jelöltek csupán

14%-a jelezte, hogy lehetősége volt iskolai rendezvények, felzárkóztató és szabadidős foglalkozások vezetésébe bekapcsolódni. Fogadóórát, szülői értekezletet, tehetséggondozó, illetve tanulásmódszertani foglalkozásokat a jelöltek nem tartottak.

Összességében elmondható, hogy a jelöltek 63%-a úgy érezte, hogy alapvetően megvalósíthatta saját nevelési-oktatási ötleteit, csupán 13%-uk érezte teljesen az ellenkezőjét. Azzal, hogy önállóan oldhattak meg pedagógiai feladatokat, a jelöltek 68%-a egyetértett. A jelöltek visszajelzései alapján tehát volt néhány lehetőségük saját ötleteik megvalósítására (M: 3.8, SD: 1.2), és bizonyos feladatokat önállóan tudtak végrehajtani (M: 3.9, SD: .19).

	„Hospitáltam ilyen alkalmon”	„Részt vettem a megvalósításában”
Differenciált tanórai foglalkozás	14%	14%
Csoportmunkára építő tanórai foglalkozás	50%	36%
Fogadóóra	0%	0%
Felzárkóztató foglalkozás	0%	14%
Osztályfőnöki óra	5%	23%
Fejlesztő foglalkozás	27%	5%
Szülői értekezlet	9%	0%
Tehetséggondozó foglalkozás	18%	9%
Szakköri/sportköri foglalkozás	41%	31%
Tanulósobai/napközis foglalkozás	18%	9%
Iskolai rendezvények	32%	14%
Szabadidős foglalkozás	27%	14%
Tanulásmódszertani foglalkozás	14%	0%

11.3. táblázat: Tanórai és tanórán kívüli foglalkozások, melyeken hospitált és amelyek megvalósításában részt vett a hallgató (relatív gyakoriság, N = 22, hallgatói kérdőív 10., 11. kérdés)

4.3. Az egymástól való tanulás lehetőségei a tanárjelöltek szemszögéből

A gyakorlóiskola egyik legfontosabb célja, hogy „támogassa, hogy a tanárjelöltek minél szélesebb betekintést nyerjenek a pedagógusok, iskolai támogató munkatársak, szülők együttműködésébe”. A kérdéskört ötfokú Likert-skálával vizsgáltuk. Az adatok alapján kirajzolódott, hogy a hallgatók 70%-a úgy érezte, nem láthatott bele a nevelőtestület működésébe, és csak 14%-a érezte úgy, hogy teljesült ez iránti igénye. Csupán 4%-a érzékelte úgy, hogy része lehetett a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek. A hallgatók szintén kisebb

százaléka jelezte azt, hogy a szervezeti kultúrát meghatározó iskolai rendezvényekben részt tudott venni. A gyermekvédelmi felelős, illetve a gyógypedagógus szakmai feladataiba és kapcsolatrendszerébe a jelöltek nem tudtak bepillantást nyerni. A szülőkkel való kapcsolat kialakítására sem nyílt lehetőségük. (4. táblázat)

	egyáltalán nem volt jellemző	inkább nem volt jellemző	jellemző is volt, meg nem is	inkább jellemző volt	teljes mértékben jellemző volt
Képet kaphattam a nevelőtestület működéséről.	41%	18%	18%	9%	13%
Lehetőségem nyílt nevelőtestületi értekezleteken részt venni.	77%	5%	0%	9%	9%
Része lehettem a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek.	64%	9%	22%	0%	5%
Részt vehettem az iskola hagyományápoló tevékenységében.	41%	9%	14%	18%	18%
Kapcsolatot alakíthattam ki a szülőkkel.	86%	14%	0%	0%	0%
Lehetőségem volt a gyermekvédelmi felelős munkájába bepillantást nyerni.	45%	27%	18%	0%	9%
Lehetőségem volt a gyógypedagógus munkájába bepillantani.	50%	18%	18%	0%	14%

11.4. táblázat: A tanárjelöltek betekintési lehetősége az iskolai szintű szakmai együttműködésbe (N = 22, relatív gyakoriság)

A tanárok 80%-a fontosnak tartja a hallgatók visszajelzéseit, és úgy véli, a jelöltekkel való együttműködés megfelelő szintű. Hasonló arányban (72%-uk) ugyanezt nyilatkozták az egyetemi oktatókkal kapcsolatban is, 66%-uk pedig úgy gondolja, hogy az egyetemi oktatókkal való együttműködés is kiváló. (5. táblázat)

	egyáltalán nem	inkább nem	igen is, meg nem is	inkább igen	teljes mértékben
Elégedettség az egyetemi oktatókkal való együttműködéssel	12%	8%	29%	42%	20%
Elégedettség a tanárjelöltekkel való együttműködéssel	0%	4%	19%	56%	22%
A tanárjelöltek visszajelzéseinek fontossága	4%	7%	9%	37%	43%
Az egyetemi oktatók visszajelzéseinek fontossága	4%	9%	14%	35%	38%

11.5. táblázat: A gyakorlóiskolai tanárok visszajelzésekkel kapcsolatos attitűdjei és elégedettsége a tanárjelöltekkel és az egyetemi oktatókkal való együttműködésre vonatkozóan (relatív gyakoriság, N = 102)

A tanulók válaszaiból kiderül, hogy a tanárjelöltek nem folynak bele az osztályok életébe. A tanulók csupán 26%-a érzékeli úgy, hogy a jelöltek részt vesznek a tanítók által szervezett programokon, illetve maguk is szerveznek programokat a csoportoknak. Illetve a tanulók csupán 28%-a érzékeli úgy, hogy a jelöltek beszélgetnek velük órákon kívül. (6. táblázat)

	egyáltalán nem jellemző	inkább nem jellemző	jellemző is, meg nem is	inkább jellemző	teljes mértékben jellemző
Órákon kívül is beszélgetnek velünk.	25%	21%	26%	18%	10%
Részt vesznek velünk a tanítók által szervezett programokon is.	13%	23%	38%	20%	6%
Ők is szerveznek programokat nekünk.	24%	25%	26%	19%	7%

11.6. táblázat: Tanulók tanárjelöltekkel kapcsolatos vélekedése (relatív gyakoriság, N = 255)

4.4. A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulás támogatása

A csoportos gyakorlatokhoz kapcsolódó kutatási tevékenységek

A visszajelzésekből az derül ki, hogy a tanárjelöltek közel felének volt lehetősége a gyakorlóiskolai kutatási tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokat teljesíteni. Habár a gyakorlótanításhoz kapcsolódó Útmutató kötelezően két interjú és egy kérdőíves vizsgálat elvégzését írja elő, a hallgatók átlagosan közepes mértékben jelezték vissza ennek lehetőségét, ami azt jelenti, hogy a megkérdezettek fele tudta csak teljesíteni az elvárásokat (7. táblázat). A kérdés az, hogy ennek a feltételek hiánya vagy hallgatói mulasztás volt az oka.

Az iskolai dokumentumok megismerése a gyakorlótanításhoz kapcsolódó Útmutató követelménye szerint önállóan kell hogy megtörténjen a honlapon található információk alapján. A hallgatók azonban átlagosan közepes mértékben (M: 3.64, SD: 1.39) értettek egyet azokkal az állításokkal, melyek az iskolai dokumentumok megismerésének, elemzésének lehetőségére vonatkoztak. A visszajelzések alapján tehát a hallgatók vagy nincsenek ezzel tisztában, vagy segítséget, konkrétabb útmutatást igényelnének a feladat elvégzéséhez.

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Lehetőségem volt interjúk készítésére.	22	1	5	3,45	1,654
Lehetőségem volt a szaktárgyhoz kapcsolódó helyi tanterv, tanmenet megismerésére.	21	1	5	3,52	1,327
Megismertem az intézmény rendszerét, főbb dokumentumait.	22	1	5	3,55	1,184
Lehetőségem volt az iskolai dokumentumok elemzésére.	22	1	5	3,64	1,399
Lehetőségem volt kérdőíves vizsgálat készítésére.	22	1	5	3,64	1,590

11.7. táblázat: A hallgatók egyetértésének mértéke az intézmény megismerését célzó kutatási lehetőségekre vonatkozóan a csoportos iskolai gyakorlatok során (N = 22)

A vizsgálat kiterjed arra is, hogy a hallgatók mely gyakorlóiskolában végzett tevékenységet érezték a leghatékonyabbnak. A hallgatói visszajelzések alapján saját professzionális fejlődésükhöz legkiemelkedőbb mértékben az óratartás járult hozzá (8. táblázat). Ez megerősíti a korábbi hazai kutatási eredményeket, melyek szerint az egész tanárképzés leghatékonyabb részeként az óratartást élik meg a hallgatók (N. Kollár, 2011). Ezt követik

a rangsorban a hospitálásokkal kapcsolatos teendők és a mikrotanítás jelentősége. A legkevésbé átlagosan a kutatási tevékenységeket (kérdőívkészítés, interjú, dokumentumelemzés) érezték hasznosnak a hallgatók, jóllehet ez utóbbi csoportban a válaszok között óriási szórás mutatkozik. A szórások hátterére az összefüggésvizsgálatok világítanak rá, amelyek azt mutatják, hogy akiknek lehetőségük volt a tevékenységeket elvégezni, azok sokkal pozitívabban nyilatkoztak annak építő jellegéről.

	N (részt vett)	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Iskolai dokumentumok elemzése	17	1	5	2,94	1,249
Kérdőíves vizsgálat elvégzése az iskolában	14	1	5	3,07	1,269
Interjúk készítése az iskolában dolgozó kollégákkal	13	1	5	3,15	1,463
Portfóliókészítés	16	1	5	3,50	1,265
Hospitálási jegyzőkönyv készítése	22	1	5	3,73	1,162
Hospitálás tanórán kívüli foglalkozáson	15	1	5	4,13	1,060
Mikrotanítás	16	2	5	4,25	1,000
Tanórán kívüli foglalkozások megtartása	10	1	5	4,30	1,337
Hospitálásokat követő megbeszélések	22	2	5	4,45	,858
Hospitálás hallgatótársaim által tartott órákon	22	3	5	4,50	,673
Óravázlatok készítése	22	1	5	4,50	,964
Hospitálás vezetőtanárom óráin	22	3	5	4,55	,739
Megtartott tanórák átbeszélése a vezetőtanárral	22	2	5	4,59	,796
Tanórák megtartása	22	3	5	4,73	,550

11.8. táblázat: A csoportos gyakorlatok során megvalósult iskolai tevékenységek szerepe a professzionális szakmai fejlődésben a hallgatók véleménye szerint (N = 10–22)

Óratervezéssel és szervezéssel összefüggő területek

A korábban említett óratervezés hasznosságát erősíti az a tény is, hogy a hallgatók a saját tanári kompetenciák fejlődését az óratervezéshez (M: 4.7, SD: .72), valamint a szaktárgy oktatásához szükséges készségek fejlődésén (M: 4.3, SD: 1.01) érezték leginkább. Valamivel alacsonyabb mértékben, de átlagosan még mindig egyetértés mutatkozik a hallgatók között a tekintetben, hogy a csoportos gyakorlatok során fejlődtek a különböző munkaformák és módszerek alkalmazása (M: 4.1, SD: .96), a pedagógiai értékelés (M: 4.1, SD: 1.15) és a taneszközök alkalmazása terén is (M: 4.0 SD: .97) (9. táblázat). A jelöltek 64%-a vélte úgy, hogy a vezetőtanár az esetek többségében segített neki a megfelelő módszerek, eszközök, munkaformák kiválasztásában (10. táblázat).

Szülőkkel való együttműködés és osztályfőnöki feladatok ellátása

A hallgatók és az iskolában tanító tanárok egyaránt úgy vélik, hogy sem az egyetem, sem a gyakorlóiskola nem biztosítja a hallgatói kompetenciák fejlődését a szülőkkel való együttműködés (M: 1.32; SD: .56) és az osztályfőnöki feladatok ellátása terén (M: 1.9, SD: 1.1) (9. táblázat). A hallgatók 73%-a úgy érzi, egyáltalán nem, 23%-a inkább nem fejlődött a szülőkkel való együttműködés terén. A hallgatók véleménye két kivételtől eltekintve egyöntetűnek mutatkozik abban a tekintetben, hogy nem volt lehetőség a szülőkkel való kapcsolatteremtésre (pl. szülői értekezleten való részvétel) a gyakorlat során.

Szintén egyöntetűen negatív visszajelzések érkeztek az osztályfőnöki feladatokkal kapcsolatos fejlődés terén. Habár a hallgatók több mint fele (59%) részt vett osztályfőnöki órán, csak 23%-uknak volt lehetősége közreműködni a megvalósításban.

Tehetség gondozás, felzárkóztatás, differenciálás

A másik problémás terület az átlagostól eltérő képességek fejlesztése terén, a tehetség gondozás (M: 2.6, SD: 1.09) és a felzárkóztatás terén (M: 2.6, SD: 1.09) mutatkozott. Tehetség gondozó foglalkozáson a hallgatók csupán 18%-a vett részt, és 9%-a közreműködött a foglalkozások tartásában is. Felzárkóztató foglalkozásokon a hallgatók 5%-a vett részt, de az ilyen tevékenység megvalósításban 13%-uk közreműködött. Fejlesztő foglalkozásokon a hallgatók 27%-a vett részt, és 5%-a tartott is ilyen jellegű foglalkozást (vö.: 3. táblázat). (Noha az Útmutató szerint a szaktárgyi gyakorlat egyik eleme a fejlesztő, illetve tehetség gondozó foglalkozás látogatása kellene hogy legyen.) A vezetőtanárok által nyújtott támogatással többé-kevésbé elégedettek bizonyultak a hallgatók. A jelöltek közel fele úgy vélte, a vezetőtanár az esetek többségében segített neki a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésében, 37%-uk szerint a tehetség gondozás megvalósításában is (10. táblázat).

Összességében a hallgatók csupán 10%-a, a gyakorlóiskolai tanároknak pedig már csak 3-4%-a érezte úgy, hogy a gyakorlóiskola ezeken a területeken biztosítja a hallgatók szakmai

fejlődését. Ehhez kapcsolódó szintén problémás terület, de már pozitívabb képet mutat, a tanórai differenciálás. A hallgatók válaszai között nagy eltérés mutatkozott a tekintetben, hogy a differenciálás terén mennyire érezték a fejlődésüket, de átlagosan közepes mértékben fejlődtek (M: 3.2, SD: 1.19). Differenciált tanórai foglalkozáson és azok megvalósításában a hallgatók 13,6%-a vett részt. Ezzel összefüggésben a hallgatók csupán 16%-a, a tanárok 8%-a gondolja úgy, hogy a gyakorlóiskola felkészíti erre a feladatra a hallgatókat. Ez az arány meglehetősen alacsony, hiszen a gyermekek megismerése és az egyéni bánásmód terén szerzett tapasztalatok kiemelkedő célként fogalmazódnak meg az Útmutatókban (a tanárok számára pedig a NAT-ban).

Fegyelmezés és konfliktuskezelés

A hallgatók megítélése alapján a diákok közötti konfliktusok sajátosságainak megismerése (M: 2.8, SD: 1.2), valamint az iskolai konfliktusok kezeléshez kapcsolódó szakmai fejlődés átlagosan közepes mértékben (M: 3.27, SD: 1.16) valósult meg (9. táblázat). A tanórai problémamegoldás terén átlagos értelemben már pozitívabb válaszok születtek (M: 3.77, SD: 1.27). A hallgatóknak ugyanakkor jelentős része (64%-a) úgy vélte, fegyelmezési problémák terén a legtöbb esetben számíthatott vezetőtanárára (10. táblázat). Érdeemes megjegyezni, hogy míg a hallgatók 47%-a érzi úgy, hogy a gyakorlóiskola a tanórai fegyelmezés területén biztosítja a fejlődést, a tanárok csupán 6%-a gondolja ugyanezt (2. ábra).

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fejldtem a szülőkkel való együttműködés terén.	22	1	3	1,32	,568
Fejldtem az osztályfőnöki feladatok ellátása terén.	22	1	5	1,91	1,151
Fejldtem a tehetség gondozás területén.	22	1	5	2,64	1,255
Fejldtem a tanulói felzárkóztatás területén.	22	1	5	2,64	1,093
Fejldtem a tanári munkához kapcsolódó adminisztrációs feladatok ellátása terén.	22	1	5	2,68	1,427
Megismertem a diákok közötti konfliktusok sajátosságait, okait.	22	1	5	2,82	1,296
Fejldtem a gyakorlóiskolában dolgozó kollégákkal való együttműködés terén.	22	1	5	2,86	1,521

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Fejlődtem a kooperatív módszerek alkalmazása terén.	22	1	5	3,14	1,283
Fejlődtem a tanórai differenciálás terén.	22	1	5	3,23	1,193
Fejlődtem az iskolai konfliktuskezelés terén.	22	1	5	3,27	1,162
Fejlődtem az osztálytermi problémahelyzetek megoldása terén.	22	1	5	3,77	1,270
Fejlődtem a különböző taneszközök alkalmazása terén.	22	2	5	4,00	0,976
Fejlődtem a különböző módszerek alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	1,065
Fejlődtem a pedagógiai értékelés terén.	22	1	5	4,09	1,151
Fejlődtem a különböző munkaformák (páros, egyéni, csoportos, frontális) alkalmazása terén.	22	2	5	4,09	0,921
Fejlődtek a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségeim.	22	2	5	4,32	1,041
Fejlődtem az óratervezés terén.	22	2	5	4,73	0,703

11.9. táblázat: A hallgatók saját szakmai fejlődésükre vonatkozó elégedettsége az egyes területekhez kapcsolódóan (N = 22)

	Egyáltalán nem segített	Az esetek kisebb részében segített	Az esetek körülbelül felében segített	Az esetek többségében segített	Minden esetben segített
Segített a megfelelő módszerek, eszközök, munkaformák kiválasztásában.	5%	5%	26%	32%	32%
Segített a tanulókkal való hatékony kommunikáció fejlesztésében.	16%	0%	16%	32%	37%

	Egyáltalán nem segített	Az esetek kisebb részében segített	Az esetek körülbelül felében segített	Az esetek többségében segített	Minden esetben segített
Segített a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésében.	53%	0%	11%	0%	37%
Segített a tehetséggondozás megvalósításában.	42%	0%	11%	16%	32%
Segített a fegyelmezési problémák megoldásában.	5%	5%	26%	32%	32%

11.10. táblázat: A szakvezető szakmai támogatásának hallgatói megítélése az egyes területekhez kapcsolódóan (N = 22, relatív gyakoriság)

Amennyiben a hallgatók tantárgy-pedagógiai, szaktárgyi (tudományos) és pedagógiai-pszichológiai felkészültségével való hallgatói, vezetőtanári és oktatói elégedettséget nézzük, a következőket mondhatjuk. A vezetőtanárok és a hallgatók véleménye egyezést mutat a tekintetben, hogy a diszciplínák közül a jelöltek melyik téren a leginkább és melyik téren a legkevésbé felkészültek (11. táblázat). Ugyanakkor az is látható, hogy a vezetőtanárok sokkal kritikusabbnak tűnek a hallgatók felkészültségét illetően az egyes diszciplínák mentén. 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 tudásuk még igencsak fejlesztendő. Habár a vezetőtanárok a jelöltek pedagógiai-pszichológiai felkészültségével a legelégedettebbek, a nyílt kérdésekre adott válaszokból kiderül, hogy mit hiányolnak ezen a területen: „A tanítási órákon adódó nevelési helyzetekkel gyakran nem tudnak mit kezdeni, nem tudnak fegyelmezni, sokszor nehezen fejezik ki magukat, nem tudnak kérdéseket fogalmazni, és megfelelő hangerővel beszélni.” „Igyekvők, de gyakorlati kérdésekben tapasztalatlanok, bizonytalanok.” „A megszerzett elméleti tudást a vizsga után hamar elfelejtik.” „Kevés a gyerekek körében szerzett gyakorlati tapasztalatuk.” „Szegényes a pedagógiai eszköztárunk.”

A jelöltek szaktárgyi tudása tekintetében a vezetőtanárok szerint a hallgatók nem az iskolai gyakorlathoz kapcsolódó elméleti képzést kapják az egyetemen, ezért sok a szaktárgyi tévedésük a tanórákon („Az egyetemi képzésben megszerzett elméleti tudást nem mindig tudják alkalmazni a tanítás gyakorlatában és közel hozni a gyerekekhez úgy, hogy az érdekes és érthető legyen”. „Sokszor először meg kell tanítani a hallgatónak az általa tanítandó anyagot, és csak utána lehet beengedni az osztályokba.”)

A jelöltek szakmai felkészültségének megítélése a tantárgy-pedagógia terén a legalacsonyabb. A vezetőtanárok szerint ennek egyik oka, hogy a jelölteknek egyetemi tantárgy-pedagógiai tanulmányaik előtt már tanítaniuk kell. („A szinkronitás hiánya miatt nincsenek birtokában a még előzetesen elsajátítható tudásnak sem”. „A tanítási gyakorlat megkezdése előtt a hallgatók legfeljebb egy önálló tervezetet készítenek, a vizsgára megtanult elméleti anyag is már többnyire feledésbe merült.”)

	Vezetőtanárok (N = 29)		Hallgatók (saját) (N = 22)		Egyetemi szakmódszertanos oktatók (N = 20)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
A hallgatók tantárgy-pedagógiai felkészültsége	3,36	1,026	3,95	0,848	3,56	0,727
A hallgatók szaktárgyi (tudományos) felkészültsége	3,6	0,724	4,05	0,911	3,00	0,894
A hallgatók pedagógiai-pszichológiai felkészültsége	3,72	0,591	4,11	0,963	3,19	0,911

11.11. táblázat: A tanárjelöltek felkészültségére vonatkozó hallgatói, oktatói és tanári elégedettség

Az iskolai gyakorlat fejlesztésére vonatkozó hallgatói javaslatok egy jelentős része a szaktárgyi hospitálások számának emelésére vonatkozott. A hallgatók több (akár különböző tanárok által tartott) saját szakhoz kapcsolódó órát szeretnének megtekinteni. Az igények másik jelentős része a kihívást jelentő osztálytermi helyzetek kezelésére való hatékonyabb felkészítésre vonatkozott: „Esetmegbeszélések a tanítási gyakorlat előtt”, „Jó lenne helyzetgyakorlatokat csinálni és megnézni, mi a helyes reakció egy-egy konfliktusra”, „Több szélsőséges esettel kellene találkozoznunk, a gyakorlatban is átélni a differenciálás módszereit, az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való foglalkozást”, „adott esetek megbeszélése, különböző megoldási lehetőségek mérlegelésével”. A jelöltek szerint sokat segítené az iskolai gyakorlatokra való felkészülésben, ha nem kellene párhuzamosan az egyetemi kurzusokat is látogatni, azokon teljesíteni, illetve azt az időt a gyakorlatok javára lehetne fordítani: „Véleményem szerint hatékonyabb lenne, ha a gyakorlat ideje alatt nem kellene az egyetemre órákra menni, csak a gyakorlatra koncentrálnánk”, „az egyetemi előadások csökkentése az órákra való felkészülés és több gyakorlatitanítás javára”, „rugalmasság a többi egyetemi órát tartó tanártól”. Felmerült annak igénye

továbbá, hogy minél többféle órát, tanulócsoportot ismerhessenek meg a hallgatók („*Több óra tartása és különböző osztályokban – különböző korosztályokban*”, „Minél több tanulói csoportot ismerhessünk meg”), ugyanakkor arra is jelentős igény mutatkozott, hogy egy osztályt, csoportot jobban megismerhessen a jelölt („*Egy adott osztállyal többet foglalkozni*”).

A vezetőtanárok szerint az iskolai gyakorlat egyértelműen hatékonyabb lenne, ha a jelöltek több időt tölthetnének a gyakorlóiskolában, több hospitálással és óratartással („*Több időt kellene a gyakorlóiskolában tölteni. Az első időszakban csak mint »szemlélődő«*”, „*A hallgatók hosszabb tanítási gyakorlatot végeznének*”, „*Tapasztaljanak, gyűjtsenek minél több gyakorlati órát a gyerekek között*”, „*Több tanítási lehetőséget adnék a hallgatóknak*”, „*Több gyakorlatra van a hallgatóknak szüksége. Ez nem elegendő.*”). Többen úgy érzik, hogy a jelöltek elméleti felkészítése hiányos, ezért ehhez kapcsolódóan fogalmaztak meg javaslatokat: „*Az egyetemi képzés során az elméleti képzést, majd a tantárgy-pedagógiai képzést olyan szakemberekre bízom, akik maguk is jártasak az adott területi (gyakorlóiskolai terület) képzésben. A tanítási gyakorlatot pedig csak a tantárgy-pedagógiai ismeretek elsajátítása után alkalmaznám.*” „*A módszertani ismeretek megszerzésének keretében gyakorolják a tervezet, illetve vázlat készítését konkrét iskolai tananyagra vonatkoztatva, hogy amikor a gyakorlóiskolába kerülnek, ne okozzon ekkora nehézséget az elkészítése.*” Néhányan a szakvezetők bevonását javasolták a szakmódszertan oktatásába.

4.5. A tudásmegosztás lehetőségei

A vizsgálat alapján elmondható, hogy többirányú tudásmegosztásról beszélhetünk a tanárjelöltek gyakorlóiskolai felkészítéséhez kapcsolódóan. Az „*Azért jó, hogy az iskola gyakorlóiskolaként működik, mert...*” kezdetű nyílt kérdésre adott tanári válaszokból (N = 120) kiderült, hogy a legmagasabb arányban a tanárok a színvonalas tudásközvetítésre való törekvésüket és az ehhez szükséges folyamatos szakmai megújulásukat jelölték meg (12. táblázat). A tudásmegosztáshoz kapcsolódóan a pedagógusok kiemelten fontosnak tartják az egyetemi kollégákkal való szakmai együttműködés lehetőségeit is. A gyakorlóiskolai tudásmegosztás nem egyirányú, hiszen többen kiemelték, hogy rengeteget tanulnak ők maguk is a hallgatóktól a folyamat során. A tanárjelöltek és egyetemi oktatók szakmai visszajelzései kiemelten fontosak a gyakorlóiskolai tanárok számára (vö. 5. táblázat).

Kategória	Példák tanári válaszokra
Színvonalas tudásközvetítés és az ehhez szükséges folyamatos szakmai megújulás lehetősége	<p>„A »kirakatban« mindenki nagyobb tartással dolgozik, és tudásának legjavát igyekeznek átadni a diákoknak és a hallgatóknak, valamint szakmailag folyamatosan képezheti magát.”</p> <p>„A diákok változatosabb órákon tanulhatnak, mint más iskolákban.”</p> <p>„A hallgatók miatt mindig meg kell újulni szakmailag, és kreativitásból példát mutatni nekik.”</p> <p>„A magas színvonal engem is folyamatos szakmai fejlődésre ösztönöz.”</p> <p>„A magas színvonalú oktató-nevelő munka, az innovatív környezet ösztönző a tanárjelöltek számára.”</p> <p>„Naprakésznek kell lennünk szakmailag.”</p>
Szakmai együttműködés lehetősége az egyetemi kollégákkal	<p>„A főiskolával/egyetemmel való együttműködés sok lehetőséget tartogat a diákok és tanárok számára. Így folyamatos kapcsolat van az ifjabb és idősebb generáció között szakmai és hozzáállás terén.”</p> <p>„Jó szakmai kapcsolatot tudunk tartani a szaktanszékekkel.”</p> <p>„Kapcsolatban vagyok a hallgatókkal, a tanszékkel és a szakmódszertanossal, meg tudjuk beszélni a feladatok, problémákat.”</p> <p>„Szélesebb az együttműködők köre, nemcsak önmagáért dolgozik az iskola, hanem a hallgatókon keresztül sokkal messzebbre is el tudja juttatni a szakmaiságot.”</p>
Hallgatóktól való tanulás lehetősége	<p>„A hallgatók mindig új szint és ötleteket hoznak.”</p> <p>„A hallgatóktól is sokat lehet tanulni.”</p> <p>„A legújabb nevelési-oktatási módszereket ismerhetjük meg, szinte első kézből.”</p> <p>„Átadhatjuk tudásunkat, tapasztalatunkat, miközben mi is tanulunk.”</p>

11.12. táblázat: „Azért jó, hogy az iskola gyakorlóiskolaként működik, mert...” nyílt kérdés tudásközvetítésre vonatkozó tanári válaszok (N = 102, relatív gyakoriság)

Az óralátogatásokkal kapcsolatos kérdések alapján elmondható, hogy a hallgatók a meglátogatott gyakorlóiskolai órák színvonalával teljesen elégedettnek bizonyultak. Továbbá szignifikáns pozitív összefüggés rajzolódott ki az meglátogatott órák színvonala és a szakvezető pedagógiai ($r = 578$, $p = 0,005$), illetve tantárgy-pedagógiai ($r = 0,660$, $p = 0,001$) tudásának megítélése között. (13. táblázat).

	N	Min.	Max.	Átlag	Szórás
Elégedett voltam a meglátogatott órák szakmai színvonalával.	22	3	5	4,50	0,673
Elégedett voltam a szakvezetőm szakmódszertani (tantárgy-pedagógiai) felkészültségével.	22	2	5	4,55	0,858
Elégedett voltam a szakvezetőm pedagógiai felkészültségével.	22	2	5	4,59	0,796
Elégedett voltam a szakvezetőm szaktárgyához kapcsolódó elméleti felkészültségével.	22	2	5	4,77	0,685

11.13. táblázat: A hallgatók elégedettsége a szakvezetők pedagógiai, szakmódszertani és szaktárgyi felkészültségével, a meglátogatott órák szakmai színvonalával kapcsolatban (N = 22)

5. Összegzés és javaslatok megfogalmazása

A részvizsgálat célja az volt, hogy a szakmai fejlesztő iskola öt fő jellemzője (rendszerszintű gondolkodás, kísérletezés, egymástól való tanulás, saját kutatási tapasztalatokra épülő tanulás, tudásmegosztás) mentén megvizsgálja a gyakorlóiskola szerepét a tanárjelöltek felkészítésében. A részvizsgálathoz a tanulók (N = 255), a gyakorlóiskolában tanító pedagógusok (N = 102), a csoportos gyakorlaton lévő tanárjelöltek (N = 22) és az egyetemi szakmódszertanos oktatók releváns kérdésekre adott válaszait vettük figyelembe.

A tanárjelöltek felkészítésének tartalmi összehangolása (rendszerszintű gondolkodás)

Az iskolai dokumentumokból jól kirajzolódik, hogy a gyakorlóiskola kiépítette az általa kitűzött célok eléréséhez szükséges hallgatói és vezetőtanári tevékenységek komplex rendszerét (SZMSZ, 2016, Sándor, 2011; Dudás, 2011). A dokumentumokban jól követhető, hogy a gyakorlóiskola mit, milyen céllal, milyen humán erőforrások által és hogyan kíván megvalósítani az iskolai gyakorlatokat illetően. A célok, az elvárások

és a megvalósításhoz szükséges feltételek összhangban állnak egymással és az Oktatási Minisztérium által meghatározott rendelettel.

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. Ennek okaként az egyetemi és a gyakorlóiskolai képzés összhangjának hiányát látjuk.

Az egyetemi kurzusok szerepét különbözően érzékeli a két csoport. Jelentős eltérés rajzolódott ki a különböző munkaformák alkalmazása, a reflektivitás fejlesztése, az óravezetés, a tehetséggondozás területek esetében, amelyeknél a hallgatók sokkal fontosabbnak tartották az egyetem szerepét, mint a pedagógusok. A pedagógiai, szaktárgyi, pszichológiai területek szerepét pedig a pedagógusok érzik hangsúlyosabbnak a hallgatóknál. A hallgatók és a pedagógusok ennél hasonlóbban ítélik meg a gyakorlóiskola szerepét. Szerintük a gyakorlóiskola jelentős szerepet tölt be az óratervezési, -vezetési és tantárgy-pedagógiai tudásuk, valamint munkaformák és módszerek alkalmazásához kapcsolódó készségeik fejlesztésében. Bizonyos területeknél ugyanakkor a jelöltek intenzívebbnek érzékelik a gyakorlóiskola szerepét, mint a pedagógusok (pl. a tanulók értékelése, a fegyelmezés). A tanárok a tantárgy-pedagógiai tudás és tanítási módszerek területeket érzik erősebbnek a hallgatóknál.

A tanárjelöltek kísérletezési lehetőségei a gyakorlótanítások során

A kutatás alapján elmondható, hogy a tanárjelölteknek több lehetőségük is adódik a tanórákhoz kapcsolódó pedagógiai jellegű ötleteik megvalósítására, és döntő többségük úgy érzékeli, a megvalósítás nem ütközik falakba. A tanórán kívüli foglalkozásokba ugyanakkor kevesen tudnak bepillantást nyerni, és még kevesebben próbálhatják ki szakmai képességeiket ezeken a területeken (felzárkóztatás, tehetséggondozás). A kísérletezéshez hozzátartozik az intézményi szakmai háló megismerése (fejlesztő- és gyógypedagógusok, szülők, gyermekvédelmi szakember), amire szintén korlátozottan van lehetőségük a jelölteknek. (A hiányosságok hátterében a pedagógusi túlterheltség, a szervezeti háló komplexitása, illetve a tanárjelöltek gyakorlóiskolai tevékenységeinek összehangolásával kapcsolatos nehézségek állnak.)

Az egymástól való tanulás lehetőségei a tanárjelöltek szemszögéből

A tanárok 80%-a fontosnak tartja a hallgatók visszajelzéseit, és úgy véli, a jelöltekkel való együttműködés megfelelő szintű. Ugyanakkor az adatok alapján az is kirajzolódott, hogy a hallgatók 70%-a úgy érezte, nem láthatott bele a nevelőtestület működésébe, és csupán 4%-a érzékelt úgy, hogy része lehetett a nevelőtestületnek mint szakmai közösségnek. A tanulók válaszaiból pedig kiderült, hogy a tanárjelöltek nem folynak bele az osztályok életébe. A tanárjelöltek hiányként fogalmazták meg, hogy nincs elég lehetőségük a tanári

szerepek, az iskolában fejlesztő feladatokat ellátó kollégák és a szülőkkel való kapcsolattartás széles körű tanulmányozására. Mindezek a szakmai együttműködés kiszélesítésének további lehetőségeire hívják fel a figyelmet. Arról, hogy a megkérdezett csoportok milyen javaslatokat fogalmaznának meg a csoportos gyakorlatok hatékonyságának növelése érdekében, a következőket mondhatjuk összefoglalásul. Minden csoport megemlítette a hospitálások, valamint a tanított órák számának a növelését, a jelöltek megemlítették, hogy szeretnének 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 esetleírások segítségével. A szakvezetők szerint az egyetemi kurzusoknak gyakorlatorientáltabbnak kellene lenniük, ehhez pedig a tanárképzés tantervét át kellene gondolni, és összhangba kellene hozni a gyakorlóiskolai oktatással. Az egyetemi oktatók a képzésben részt vevő pedagógusokkal való párbeszéd hiányát említették, valamint hogy a hallgatónak többféle órát és különböző szakvezetők óráit lenne szükséges hospitálniuk.

Az együttműködés intenzitására vonatkozóan is fogalmazódtak meg igények. Folyamatos szakmai együttműködésre lenne szükség egyrészt azért, hogy a hallgatók a megfelelő időben, a megfelelő felkészültséggel legyenek jelen az intézményekben, másrészt azért, mert a képzési folyamathoz kapcsolódó elméleti és gyakorlati tevékenységek számának és tartalmának optimalizálása is fejlesztendő területként bontakozott ki.

A tanárjelöltek saját tapasztalataira épülő tanulásának támogatása

A kutatási eredmények igazolták, hogy a gyakorlóiskola kiemelkedő mértékben biztosítja a szaktárgy oktatásához kapcsolódó készségek fejlődését, beleértve a szaktárgyhoz kapcsolódó tervezési és értékelési folyamatokat, valamint a szaktárgy tanításához kapcsolódó módszerek, eszközök megismerését és kipróbálását. A meglátogatott órák színvonalával és a vezetőtanárok szakmai felkészültségével a hallgatók nagymértékben elégedettek. A kutatás során azonban kiderült, hogy az intézmény által kitűzött, tanárképzésben részt vevő hallgatók professzionális felkészítésére fókuszáló célok nem minden tekintetben tudnak megvalósulni a gyakorlatban. Egyik ilyen kérdéses területként a tanári professzió megismeréséhez kapcsolódó hallgatói kutatási feladatok csoportja rajzolódott ki. Az adatokból úgy tűnik, hogy csak minden második hallgatónak volt ezek (interjú, kérdőív, dokumentumelemzés stb.) elvégzésére lehetősége, ám ennek oka nem egyértelmű. A probléma okának feltárása azért is szükségszerű, mert azon hallgatók, akik teljesítették ezen követelményeket, egyértelműen érzékelték a feladatok fejlesztő hatását.

A célok megvalósulásának másik hiányterülete olyan problémákra irányítja a figyelmet, melyeket a tanárképzéshez kapcsolódó, korábbi szakirodalmi adatok is jeleztek (*N. Kollár, 2008; Jancsák, 2012*). Az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás)

vagy tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás) foglalkozásokhoz kapcsolódó kompetenciák fejlődését átlagosan közepes vagy annál gyengébb mértékben érezték a hallgatók az iskolai gyakorlat során. Ezt a tény erősíti, hogy ezen területek azok többek között, amelyekre a hallgatók és a tanárok egyöntetű véleménye alapján az egyetemi kurzusok és a csoportos iskolai gyakorlatok legkevésbé biztosítják a felkészülést. Ezek az adatok egybecsengenek többek között a kezdő tanárok szakmai fejlődési igényeivel is (*Jensen és mtsai.*, 2012). Ezek tehát rendszerszintű tendenciák, ugyanakkor azt a gyakorlóiskolának fontos lenne átgondolnia, mit tehet annak érdekében, hogy intézményi szinten csökkentse a probléma mértékét. Valószínűleg az egyéni összefüggő, külső iskolai gyakorlat során egy picit több magabiztosságot szerezhetnek ezeken a területeken a hallgatók, de fontos lenne, hogy a képzés minden szintjén kapjanak mankókat, lássanak jó gyakorlatokat.

A fegyelmezéshez kapcsolódó stratégiák, módszerek átbeszélésére nagy igény mutatkozik a hallgatók felől, akár tanóra előtti vagy tanórát követő esetelemzések keretében. A jelöltek a szülőkkel való kommunikáció terén sem érezték szakmai fejlődésüket a gyakorlótanítás során. Pedig nagyon fontos lenne, hogy a családokkal való pozitív és erős kapcsolat kialakításának módjait és lehetőségeit minél előbb megtapasztalják a hallgatók is. Különösen fontos ennek az együttműködésnek a megteremtése és erősítése az egyéni bánásmódot igénylő tanulók esetében. Ugyanakkor a szakvezetők feladata sem egyszerű, ha szeretnék a hallgatókat bevonni ennek a kapcsolatnak az alakulásába. Komoly nehézséget jelenthet a csoportos gyakorlat szervezési feltételeinek (hallgatók kevés ideig és kis csoportban vannak jelen az iskolában), illetve a szülőkkel való intim kapcsolat kialakításának (pl. fogadóórán) összeegyeztetése. Talán erre alkalmasabb lehetőség kínálkozik a hallgatók összefüggő egyéni gyakorlata során, amikor sokkal hosszabb ideig és személyre szabottabban történik a hallgatók kompetenciafejlesztése. Addig is fontos tapasztalat lehet a hallgatók számára néhány, a tanár által felvázolt esettanulmány, amikor egy-egy tanulóval kapcsolatos nehézség, probléma mentén képet kaphatnak a családi háttérről, a családdal kapcsolatos teendők lehetőségéről.

A hallgatók és a vezetőtanárok megítélése szerint az iskolai gyakorlatok hatékonyságát egyértelműen növelhetné, ha a jelölteknek több (különböző korosztályban és tanulócsoporthoz tartozó) óralátogatási/óratartási lehetőséget biztosíthatna az intézmény beleértve, hogy a hallgatóknak többféle órát és különböző szakvezetők óráit lenne szükséges hospitálniuk. A vezetőtanárok szerint a hatékonyság növeléséhez hozzájárulna továbbá, ha az egyetem és a gyakorlóiskola képzési tartalma és ütemezése összhangban lenne egymással, így nem fordulhatna olyan elő, hogy a jelöltek az egyetemi kurzusokon megszerzett elméletet nem tudják hasznosítani a gyakorlatban, illetve hogy előbb tartanak a hallgatók szaktárgyi órát, mintsem a szakmódszertani kurzust elvégezték volna. Megfontolásra javasolt tehát az egyetemi oktatók és a gyakorlóiskolai tanárok szorosabb együttműködése, valamint az egyetemi képzési tartalom és a gyakorlóiskolai tevékenységek összefésülése.

A tudásmegosztás lehetőségei

A szakmai fejlesztő iskola modellje a képzésben részt vevő intézmények és érintett személyek egyenrangú viszonyán alapul, melyre a kutatás alapján a tanárképzés több szintjén is igény és szükség mutatkozik. A gyakorlóiskolai tudásmegosztással kapcsolatban elmondható, hogy az ismeretközvetítés alapvetően a tanár/oktató irányából a hallgató felé történik. A tanárok közül ugyanakkor többen jelezték, hogy a hallgatóktól is rengeteget tanulnak, új módszereket, játékokat ismernek meg általuk. A vizsgálat rávilágított arra is, hogy bár a felek az együttműködés szintjével elégedettek, a gyakorlótanítással kapcsolatban lévő tanárok és oktatók közötti tudásmegosztás hiányos. A jól működő szakmai tanulóközösségekben a tagoknak lehetőségük van kölcsönösen tanulni egymástól. Különösen fontos lenne, hogy ennek a tanulóközösségnek a szülők is aktív tagjává válhassanak, mert ezzel a hallgatók felkészülését jelentősen segíthetnék. Ugyanígy megemlíthető az iskolatitkár, iskolapszichológus és fejlesztőpedagógus szerepe is. Több lehetőséget kellene biztosítani a hallgatók számára az egyéni bánásmódot igénylő tanulókkal való tanórai (differenciálás) vagy tanórán kívüli (felzárkóztatás, tehetséggondozás, pszichológiai) foglalkozások megfigyelésére, illetve a szakemberekkel való együttműködésre. Az együttműködés továbbá ki kellene hogy terjedjen a gyermekek és a tanárjelölt hallgatók tanulási szükségleteire vonatkozó közös kutatásokra is.

Összefoglalásul elmondhatjuk, hogy a részvizsgálat során kirajzolódott hiányosságok csak úgy csökkenthetők, ha a tanárképzés egy sokkal gyakorlatiasabb irányba mozdul el. A nemzetközi példák alapján ez megnyilvánulhat egyfelől az iskolai gyakorlatok diverzitásában, a gyakorlati idő növekedésében, a képzőintézmények és oktatók közötti új partnerségi modellek kialakításában (Zeichner, 2010; Kopp és Kálmán, 2015; Murray, 2019). Az egyetemalapú tanárképzés egyik legnagyobb problémájának az egyetemi kurzusok és a gyakorlóiskolai gyakorlat közötti diszharmonia tűnik, aminek 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. A szakmai fejlesztő iskola (Professional Development School) koncepciója egyike azoknak a szervezeti modelleknek, amelyek megoldást kínálnak a felsorolt problémákra. Természetesen ez szemléletbeli, szerkezeti és tartalmi változtatásokat igényel a tanárképzés rendszerében. Az együttműködésre alapozott munka nemcsak a tanulók tanulását támogatja, hanem ösztönzi a kísérletezést, az innovációt és a kutatásokat. A pedagógusok szakmai együttműködése kulcsfontossággal bír, mert növeli a tanárok szakmai éhatékonyágát és a munkájukkal való elégedettséget (OECD, 2014). Hozzájárul a tudásmegosztás széles körben való megvalósulásához és a tanárjelöltek, a pedagógusok és oktatók összetettebb és hatékonyabb szakmai fejlődéséhez.

Felhasznált források

- 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>
- 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.
- Jancsák Csaba (2011). A tanárképzésben részt vevő hallgatók formálódó világa. In.: Ercsei Kálmán és Jancsák Csaba szerk. *Tanárképzős hallgatók a bolognai folyamatban (2010–2011)*. OFI
- Jancsák Csaba (2012). A tanárképzés hallgatói megítélése, In: A szociológia szemüvegén keresztül – Tanulmányok Feleky Gábor 60. születésnapjára, Szeged, Belverde Meridionale.
- 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>
- Kocsis Mihály (2003). A tanárképzés megítélése. *Iskolakultúra-könyvek* 18.
- 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>
- Ligeti György – Márton Izabella (2002). *Jelentés a “Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről*. Kurt Lewin Alapítvány.
- Lukács Péter (et al.) (2002). *A pedagógusképzés megújításához*. I. Budapest. Oktatáskutató Intézet.
- 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>
- N. Kollár Katalin (2008). Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük nehézségeik. *Pedagógusképzés* 6 (35) 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2008.4.01>
- N. Kollár Katalin (2011). Tanárjelöltek pályaképe, képzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés* 9 (38) 5–29.
<https://doi.org/10.37205/TEL-hun.2011.1-2.01>
- 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/10.1787/9789264214293-fr>
<https://doi.org/10.1787/9789264196261-en>
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS (2009)*.
- 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.
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Dubbleday.
<https://doi.org/10.3102/0013189X029001004>
- Sági Matild – Szemerszki Marianna (2016). A pályakezdő pedagógusok szakmai fejlődési igényei és azok megvalósulása. In.: Fehérvári Anikó Szerk. (2016): *Pedagóguskutatások: Merre tart a pedagógusszakma?* OFI.
- Stéger, Cs. (2014). *State of play in teacher education in Hungary AFTER the Bologna reforms*. Budapest: Eötvös University Press.
- 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>

Internetes források:

- 15/2006. (IV.3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) http://www.felvi.hu/pub_bin/dload/jogszabalyok/15_2006_alap_mester_kkk_20080201.pdf
- Dudás Anna szerk. (2011): Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók nevelési-oktatási gyakorlatához (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNF9rS1djQmgtAFE/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016), Nevelési program (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pX1ZRT3kwcUFuTDg/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): Szervezeti és Működési Szabályzat (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pT0RrcHY5UjhFNXM/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet: Munkaterv (2016/2017) (Utolsó letöltés: 2018. augusztus 22.) https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pc2MwcldlQ3B0WEU/view
- Eszterházy Károly Főiskola Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógia Intézet (2016): Házirend https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pNWQxOUpFelM5RGc/view
- Sándor József (szerk.) (2011): Útmutató a tanári mesterképzés szakos hallgatók iskolai, szakmai, tanítási gyakorlatához https://drive.google.com/file/d/0BzreRR-_Yf1pV3FGc1d0UmJqeXM/view

Kutatásunk mérőeszközeinek és statisztikai adatainak elérhetősége:

<https://drive.google.com/drive/folders/1KF3NzKZttQpkLYeULoAOqGumMsNE-jIS?usp=sharing>