



Közösségi pedagógiai gyakorlat

TANULÁSTÁMOGATÓ HALLGATÓI SEGÉDLET

Czető Krisztina
dr.Mészáros György

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Tartalomjegyzék

Előszó.....	2
A közösségi pedagógiai gyakorlat: Önkéntesség, szolgálat, pedagógiai gyakorlat, tanulás?.....	3
Közösségi szolgálat és tanulás: Alapértékek	7
A közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítése: Lépések a gyakorlatban	14
Tanulás támogató eszközök a közösségi pedagógiai gyakorlat során.....	20
Fogalomtár	24
Gyakran ismételt kérdések.....	Hiba! A könyvjelző nem létezik.
Irodalom	27

Előszó

Elhatározásával, hogy nekivág a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítésének tanárrá válásának egy új állomásához érkezett.

Meglehet, hogy a tanári képzés első félévein van túl, belekóstolt az egyetemi polgár létbe, és a közösségi gyakorlat a pedagógiai gyakorlattal való első találkozások egyike lesz az Ön számára. Könnyen lehet, hogy Ön már tapasztaltabb a pedagógiai- és pszichológiai kurzusok világában, elmélyültebb szakmai tudással vág neki első gyakorlatának. A képzés bármely állomásáról érkezik, egy új szerepbe kerül majd, és az osztálytermi környezetben zajló kurzusok világából a valós gyakorlatba lép. Ugyanakkor, az is lehet, hogy Ön már a képzés végén jár, a háta mögött tudhatja az elméleti órák tömegét, és a közösségi pedagógia gyakorlat az iskolai gyakorlatok mellett a szakmai szocializáció egy új aspektusát jelenti majd az Ön számára. Bárhogyan is, de a közösségi gyakorlat egy új tapasztalatot és tanulást jelent majd. A következőkben ennek tudatosabb megéléséhez szeretnénk segítséget nyújtani.

Írásunkban négy nagyobb fejezet mentén járjuk körbe a közösségi pedagógiai gyakorlat sajátosságait. Az első fejezet a közösségi pedagógiai gyakorlat mint tanulási forma alapvető szemléletét és koncepcióját mutatja be, míg a második fejezetben a gyakorlat tanárrá válásában betöltött szerepéről olvashat. Kötetünk második felében a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítésének alapelveit találja, valamint szólunk azokról a szakmai fejlődést és tanulást támogató eszközökről, melyek a gyakorlat teljesítéséhez lesznek fontosak az Ön számára. Segédletünkben található egy fogalomtár, amelyben azokat a legfontosabb fogalmakat magyaráztuk, melyekkel olvasás közben találkozhat.

1

A közösségi pedagógiai gyakorlat

Önkéntesség, szolgálat, pedagógiai gyakorlat, tanulás?

2013-tól kezdődően a 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok **képzési és kimeneti követelményeiről** előírja a tanári képzésben résztvevők számára a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítését. Amikor a tanári pályára készülve, arra a kérdésre keressük a választ, hogy mit is jelent majd számunkra a közösségi pedagógiai gyakorlat, joggal merülhetnek fel bennünk olyasfajta válaszok, mint önkéntes munka, egyfajta segítő szolgálat vagy éppen a tanári tevékenységhez kötődő szakmai gyakorlat és terepmunka. A felsorolt válaszokat tekintve részben igazunk lesz, részben pedig egy teljesen más fókuszú tanulási út lesz a közösségi pedagógiai gyakorlat.

Az EMMI rendelet egy egészen rövid leírást kínál a gyakorlatról, melynek értelmében a „képzéssel párhuzamos közösségi pedagógiai gyakorlat szünetidőben vagy szorgalmi idő alatt is teljesíthető közösségi szolgálat, mely egy adott tanulói korosztály tanórán kívüli, szabadidős tevékenységének (táboroztatás, szakkörök, érdeklődési körök stb.) szervezési, vezetési, programkészítési, közösségépítési területein nyújt tapasztalatokat¹”. A *közösségi* és a *szolgálati* szerep különösen fontos lesz számunkra a közösségi gyakorlat során, azonban leendő tanárként a közösségi gyakorlat sokkal többet fog jelenteni pusztán önkéntes tevékenységénél.

A közösségi gyakorlat egyszerre szolgálat, ezáltal pedig egy szervezet munkájába történő segítő bekapcsolódás; és egyszerre egyfajta tanulási folyamat, a pedagógiai tevékenységgel való első találkozások egyike. Annak érdekében, hogy a szolgálat mint tevékenység és a tanulás mint a tanári szereptanulás és identitásformálás folyamatának ilyesfajta komplex összekapcsolódását megértsük, tegyünk egy rövid koncepcionális kitérőt a közösségi szolgálat jelentéséről.

Az 1970-es évek végén, az 1980-as évek elején az Egyesült Államokban terjedt el az a szemlélet, melynek keretében a tanári képesítést kínáló képzési programok együttműködést kezdeményeztek szociális segítő szervezetekkel, így felkészítve a leendő tanárokat a tanári szerep vállalására a közösségi szféra mindennapjaiban. Az 1990-es évekre új trend jelent meg a tanárképzés és a közösségi szolgálatok összefonódásával (Wade & Anderson, 1996; Czető & Mészáros, 2014a, b, c.).

Az utóbbi évtizedben a közösségi szolgálat számos országban szervesen beágyazódott a felsőoktatási intézmények életébe. Az egyetemek, főiskolák egyre inkább felismerték, hogy a nem jó, ha pusztán belső akadémiai életükkel és az ott folyó tudás létrehozásával, továbbadásával foglalkoznak, hanem elkezdték fontosnak érezni, hogy ez a tudás kapcsolatba kerüljön

¹ 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről

a társadalommal, a közösségekkel, különösen azokkal, amelyek leginkább rászorulnak (kisebbségek, társadalom peremére szorultak stb.). Ezért számos egyetemen elindult a különféle közösségekkel való együttműködés a legkülönbélebb tudományterületeken. Ennek a közösségekkel, társadalommal való aktív kapcsolatnak része hogy - függetlenül a tudományterülettől - sok intézményben elvárás vagy épp kötelező elemmé vált a közösségi szolgálat végzése a hallgatók számára. A tanárképzésben ennek a szolgálatnak van egy, a képzéshez szorosan kapcsolódó, tanulási jellege is.

A közösségi szolgálat (*az angol: community service*) és a közösségi

szolgálat mint tanulási forma (*az angol: community service-learning*) más-más jelentésűek. Előbbi - a közösségi szolgálat - alapvetően egy szervezet, közösség munkájába, életébe való bekapcsolódást, segítő részvételt jelent. Az utóbbi fogalom, mely leginkább a közösségi szolgálat mint tanulási forma kifejezéssel fordítható, a segítő, konstruktív tevékenység, az ezt kísérő tanulási folyamat és a tapasztalatokra történő tudatos reflexió összekapcsolását jelenti. A hangsúly a közösségi szolgálaton, a tanuláson és a tapasztalatokat elemző tudatos szakmai **reflexión** lesz számunkra (Wade & Anderson, 1996; Czető & Mészáros, 2014a).

TÖRTÉNETISÉG DIÓHÉJBAN

A közösségi szolgálat mint tanulási forma koncepcionális és történeti gyökerei – többek között – John Dewey és David A. Kolb elméleti felvetéseihez vezetők vissza.

John Dewey 1938-as *Experience and Education* című munkájával új fejezetet nyitott az oktatásról és az iskola világáról való gondolkodásban. Munkájában a történeti hagyományokat követő, tradicionális oktatás, illetve a haladó szellemiségű, progresszív oktatási mozgalmak ellentmondásait tárgyalta. Dewey úgy gondolta, hogy a tradicionális oktatás információ-tömegek, előírt tudáselemek, képességek, sztereotípiák és szabályok rendszere, ami a gyermekeket befogadó, elsajátító, engedelmességre kárhoztatja, minimalizálva ezzel a tanulási folyamatban való aktív részvételt. Szemben a tradicionális szemlélettel, a progresszív mozgalom a tapasztalat által történő tanulás lehetőségét hirdette, a szabad tevékenység és individuum értékét hangsúlyozta. Később, a közösségi szolgálati tanulás kapcsán Dewey alapvető felvetése az volt, hogy a tapasztalat lehetőséget ad az elmélet gyakorlatba történő átültetésére, és az adott szakma során várható helyzetek és feladatok feltérképezésére

David A. Kolb (1984) elméletében már a tapasztalati tanulás ciklusát dolgozta ki (Wade & Anderson, 1996), és a tapasztalati tanulást a konkrét tapasztalat, a reflektív megfigyelés, az absztrakt konceptualizáció és a kísérletezés cirkuláris szakaszaira osztva írta le (Bender & Jordan, 2007).

A közösségi szolgálat mint tanulási forma lényegét jól megérthetjük, ha visszakanyarodunk a fejezet elején megfogalmazott kérdésünkhöz, azaz, hogy mi a közösségi pedagógiai gyakorlat, és ehhez megvizsgáljuk a közösségi gyakorlat és más

gyakorlatok és tevékenységek viszonyát (**1. ábra**) (Howard, 2011 és Furco, 1996 nyomán).

Összevetésünkhöz két szempontot hívunk segítségül. Az egyik szempont annak a mérlegelése, hogy a tevékenység elsősorban melyik fél számára jelent inkább személyes

hasznot. Ezt úgy is mondhatnánk, hogy ki profitál leginkább a tevékenységből. A másik szempont pedig az adott tevékenység fókuszát, az egyes gyakorlatok fókuszbeli eltolódásainak különbségeit jelöli. Azaz, hogy a tevékenység során megvalósuló célok és eredmények az egyén szempontjából vizsgálva inkább egy, a személyes tudásrendszer, képességek, kompetenciák területén történő tudatos szakmai fejlődést, tanulást jelentenek, vagy céljuk és eredményük egy közösség, egy szervezet számára nyújtott segítség, támogatás, tehát szolgálat.

Az önkéntes munka, illetve a közösségi szolgálat során a személyes haszon mérlege a fogadó szervezet felé billen, és a szolgálati fókusz válik inkább hangsúlyossá (szemben a tanulással).

Ugyanakkor egy terepmunka vagy szakmai gyakorlat esetén a „haszonélvező” elsősorban inkább a gyakorlónak lesz, és a gyakorlatok elsődleges fókuszában a tanulás fog állni. A közösségi pedagógiai gyakorlat esetén a mérleg két serpenyője nagyjából kiegyenlített lesz, azaz elegendő időt és teret ad az egyénnek a reflexióra, a közösségi érdekeket és szükségleteit szolgálja, hasznos mind a hallgató mind a fogadó intézmény számára (Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013; Czető & Mészáros, 2014a; Furco, 1996 és Wade & Anderson, 1996;).



1. ábra: A közösségi pedagógiai gyakorlat és más gyakorlatok fókusza (Furco, 1996 nyomán)

A közösségi szolgálat mint tanulási forma egyszerre egy szervezet, közösség munkájába, életébe való segítő bekapcsolódás, és egy tudatosan megélt tanulási folyamat, melyben a szolgálat a tanulási folyamat alapjául szolgál.

A fenti összevetés alapján, a különböző típusú tevékenységek és gyakorlatok esetén könnyen eshetünk abba a hibába, hogy azt

gondoljuk, a tevékenység keretében szerzett tapasztalat egyenlő lesz a tanulással. A tapasztalatot a tanulástól az átéltekre való folyamatos reflexió különbözteti majd meg, ami a tapasztalat esetén esetlegesen lehet vagy elmarad.

A korábbiakban utaltunk rá, hogy a közösségi pedagógiai gyakorlat egyszerre

szolgálat és tanulási folyamat. Annak, hogy a közösségi szolgálat valóban mint tanulási forma valósuljon meg, több feltétele is van, mely ezt a fajta **tapasztalati tanulást** megkülönbözteti az önkéntességtől, a közösségi szolgálattól, illetve a szakmai gyakorlattól. Ezek a feltételek a következők (Ryan & Callahan, 2002 nyomán idézi Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013):

- ≈ releváns és jelentőségteljes tevékenység végzése a közösségen belül,
- ≈ a végzett tevékenység támogatja az egyetemi előrehaladást,
- ≈ a gyakorlat a felsőoktatási intézmény által szervezett és koordinált, a tantervbe illeszkedő, kredit alapú tevékenység,
- ≈ a választott tevékenység aktív társadalmi felelősségvállására ösztönöz,
- ≈ lehetőséget biztosít és felkészíti a reflektív gondolkodásra,

≈ a pedagógia szakterületéhez illeszkedő tevékenységet végez.

Mindezek alapján a közösségi pedagógiai gyakorlat tehát **tapasztalati tanulás**, egy professzióra történő felkészülés első lépése. A közösségi szolgálat mint tanulási forma egyrészt a **tanári szereptanulás** első állomása, amikor is először találkozik majd a pedagógiai „valósággal”. Lehet ez a pályorientáció időszaka is, amikor megerősödik - vagy éppen elbizonytalanodik - döntésében a tanári pályára lépést illetően, és átélheti egyik első **„valóság-sokk”** élményét: „megszoksz vagy megszöksz”. Egy közösség számára végzett pedagógiai tevékenysége mellett elindul a reflektív résztvevő szerep elsajátításának útján, és tapasztalatot szerez a problémamegoldó és a partneri együttműködő szerepekről.

2 Közösségi szolgálat és tanulás

Alapértékek

Társadalmi sokféleség és tudatosság

A közösségi pedagógiai gyakorlat célja, hogy a hosszútávú szakmai szocializáció során befolyásolja az önértékelését, a társadalmi tudatosságot, a **társadalmi felelősségvállalást**, azáltal, hogy találkoznak a társadalmilag hátrányos, kirekesztett, nehéz helyzetben lévő gyermekek, fiatalok valóságával, hogy tapasztalati úton tanulnak róluk, és együtt tanulnak az érintett fiatalokkal.

Számos kutatás igazolta, hogy az iskolarendszer a társadalmi különbségeket újratermeli, a szociális reprodukció², a társadalmi status quo (fennálló rend) fenntartását szolgálja. A közösségi szolgálat mint tapasztalati tanulás közvetíteni kívánja a társadalmi igazságosság, az aktív állampolgárság értékét egy sokszínű, demokratikus társadalomban, ahol olyan tanárokká válnak, akik képesek a sokféle gyermekből álló osztályokban tanítani, és tevékenységüket beágyazni a társadalmi igazságosság kontextusába.

Javasoljuk, hogy a közösségi szolgálat lehetőleg olyan fiatalokat, olyan közösségeket célozzon meg, amelyek társadalmilag valamilyen szempontból hátrányos helyzetben vannak, valódi segítséget jelent nekik a szolgálat, vagy támogatja a fiatalokat a társadalmi tudatosság kialakításában. Ez egyben

lehetőség arra is, hogy Ön mint leendő tanár megtapasztaljon a saját életútjától eltérő sorsokat. Biztosan elgondolkodott már azon, hogy milyen okok állnak döntése mögött, és milyen hatások, támogatták és segítették Önt abban, hogy a tanári pályára lépjen. Valószínűsíthető, hogy kisebb iskolai kudarcoktól eltekintve, Ön mögött egy sikeres, a társadalmi előrébb jutást támogató iskolai életút áll. Tanítani azonban nagyon sokféle gyermeket fog valószínűleg. A közösségi gyakorlat jó alkalom arra, hogy megismerjen olyan közösségeket, fiatalokat, akikkel egyébként kevesebbet találkozna.

Egyéni fejlődési és tanulási utak

A közösségi pedagógiai gyakorlat célja az is, hogy növelje az **én-hatékony** érzését. A gyakorlat során törekszünk a sokszínű egyéni fejlődési- és tanulási utakat értékek tekinteni, és támogatni személyes fejlődését. Ennek érdekében a közösségi pedagógiai gyakorlat megkezdése előtt elvárás a gyakorlati helyszín tudatos kiválasztása, az együttműködési szándék írásos rögzítése, valamint egyéni fejlődési- és tanulási tervének elkészítése. Hasonlóan a tanulási folyamat tudatosítását segíti a gyakorlat során vezetendő napló, valamint a

² újratermelés

tevékenységét folyamatosan kísérő reflektív gondolkodás.

Reflektív szakember

A fenti értékek megvalósulását támogatja, ha a közösségi gyakorlat során pedagógiai tapasztalatait és előzetes tudását, a tanári szerepről alkotott nézeteit, saját szakmai fejlődési tervét tudatosan figyelembe véve tervezi meg gyakorlatát. Pedagógiai tapasztalatait és nézeteit az iskola világában töltött tucatnyi évek formálták, melyek legalább 15 000 diákként eltöltött

órát jelentenek (vö.: Berliner, 2005). A legkevesebb 12 év alatt szerzett pedagógiai benyomások – sokszor latens módon – befolyásolják nézeteit, tevékenységét és viselkedését. Szakmai fejlődése, a szakmai szocializációja során kulcsfontosságú, hogy a közvetlen tapasztalás keretében ismerje fel a tanulás szociális vonatkozásait, az egyéni sajátosságok és szociális és társadalmi problémák létezését, a pedagógiai helyzetek valóságát.

A TANÁRI ÉN-HATÉKONYSÁG ÉS A NÉZETEK SZEREPE

Az én-hatékonyság fogalma és kutatása Albert Bandura nevéhez fűződik, és az 1970-es évekre vezethető vissza. Az én hatékonyság (self-efficacy) az egyén saját kompetenciáiról alkotott nézetei és hite, melyet Bandura az emberi viselkedést meghatározó kulcs mechanizmusnak tartott, mivel előrevetíti az emberek motivációját és célkitűzéseit. Bandura (1997) úgy gondolta, hogy az én hatékonyság négy forrásból táplálkozik:

- ≈ a korábbi tapasztalatok,
- ≈ a szociális modellek,
- ≈ a pozitív / negatív visszajelzések,
- ≈ a fiziológiás és affektív állapotok.

Az én-hatékonyság szempontjából a korábbi tapasztalatok a legmeghatározóbbak, hiszen az egyén számára a legautentikusabb bizonyítékokat szolgáltatják sikeres tevékenységére. A szociális modellek és visszajelzések pedig befolyásolják az előzetes tapasztalatokból kialakított nézeteket, hozzájárulnak az én hatékonyság fejlődéséhez. Az egyénben szorongást/félelmet váltanak ki azok a helyzetek, melyekről úgy hiszi, meghaladják megküzdési képességét, és elkerülő viselkedéshez vezetnek, míg azok a helyzetek, melyekről az egyén meggyőződése, hogy sikeresen kezeli, aktív részvételre motiválják. Mindez azt sugallja, hogy az én-hatékonyságáról alkotott nézetek a tanulás korai szakaszaiban a leginkább alakíthatóak, azaz a tanári szerep tanulása és a tanári képzés során a képzés első éveit a legmeghatározóbbak (Bandura, 1997 és Bernadowski, Perry & Del Greco, 2013). Kutatások igazolták (Frank, 1990; Fulton, 1989; Goodlad, 1990; Handler, 1993 idézi Gourneau n/a), hogy a tanárok rendszerint úgy tanítanak, ahogyan őket tanították, ami rávilágít a személyes nézetek fontosságára.

A következőkben vizsgáljuk meg, hogyan válhat a szolgálat tudatos tanulási folyamattá. A közösségi gyakorlat során kiemelkedő jelentőségű a reflektív gondolkodás. Lássuk, mit jelent.

Reflektív gondolkodás alatt a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és

tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja a tevékenység folyamatos önellenőrzését, és ezen alapuló fejlesztését (Szivák, 2010 és 2014). A reflektív gondolkodást legkönnyebben úgy tudjuk elképzelni, mintha egy kritikus barát bőrébe bújnánk, és

kívülről újra, igazán alaposan szemügyre vennénk önmagunkat és környezetünket egy-egy helyzetben, majd pedig egy igen alapos interjút készítenénk önmagunkkal. *Mi történt az adott helyzetben? Miért történt? Miért döntöttem amellet, hogy...? Hogyan hoztam meg döntéseimet? Mit tennék másként? Mi játszódott le bennem? Hogyan láttak engem, és én hogyan láttam a környezetemet?* Ilyen és ehhez hasonló kérdések azok, amik egy-egy tevékenység mögött meghúzódó okokat, döntési mechanizmusokat, gondolkodási mintázatokat és nézeteket feltárhatnak.

Fontos látnunk, hogy a reflexió mélysége meghatározza a tanulás és fejlődés mélységét, a nem kellően alapos reflexió, nem támogatja a fejlődést. A következőkben vizsgáljunk meg három eltérő reflexiós szintet (Bradley, 1995 nyomán). Mielőtt tovább olvasnánk az egyes reflexiókat, próbáljuk meg végiggondolni, vajon mik lennének azok a kérdések, amelyekkel tovább mélyíthetnénk az egyes beszámolókat.

1. szint: A leíró mesélő

- ≈ A reflexió példákat kínál a megfigyelt viselkedésről, megmutatja a megfigyelt személyek tulajdonságait, azonban nem ad betekintést a felszíni viselkedés mögött meghúzódó okokra, a megfigyelés egydimenziós többnyire a látott és hallott dolgok megisméltése.
- ≈ Az adott szituáció egyetlen aspektusára fókuszál.
- ≈ A személyes nézeteket erős igazságonként kezeli.

„Amikor Stewart-ot reggel behozta az édesanyja az iskolába, úgy tűnt, csak az ajtóig kíséri, majd gyorsan elmegy. Nem segített levenni Stewart kabátját, nem nézte meg megvan-e az uzsonnája, és nem várta meg, hogy megtalálja a tanárait. Talán a szülei csak rontanak Stewart fogyatékoságán.”

- ~ Vajon vannak e szabályok az iskolában a gyermekek kíséréséről?
- ~ Vajon, milyen okok állhattak az anya viselkedésének háttérében?

2. szint: A megemlítő

- ≈ A megfigyelések alaposak, azonban nem ágyazódnak tágabb kontextusba.
- ≈ Meggyőző kritikai megfigyelő egy szempontból, azonban elszalasztja a tágabb kontextus vizsgálatát.
- ≈ Nem következetesen értelmezi a helyzeteket, személyes nézeteit és hiteit bizonyítékokként kezeli.

„Ma az idősebb tanulókkal dolgoztam, a 18-21 évesekkel, akik középsúlyos értelmi sérültek. Egy lánynak segítettem, aki összerak különböző eszközöket, talán így majd talál munkát a jövőben. Nem vagyok benne biztos, hogy valaha képes lesz ellátni önmagát, talán egy otthon a legjobb számára.”

- ~ Mit jelenthet a felnőtt lét ennek a lánynak? Melyek a meghatározó értékek a társadalomban a munkáról, és hogyan alakítja ez elvárásainkat ezzel a lánnyal szemben?

3. szint: A szakértő gondolkodó

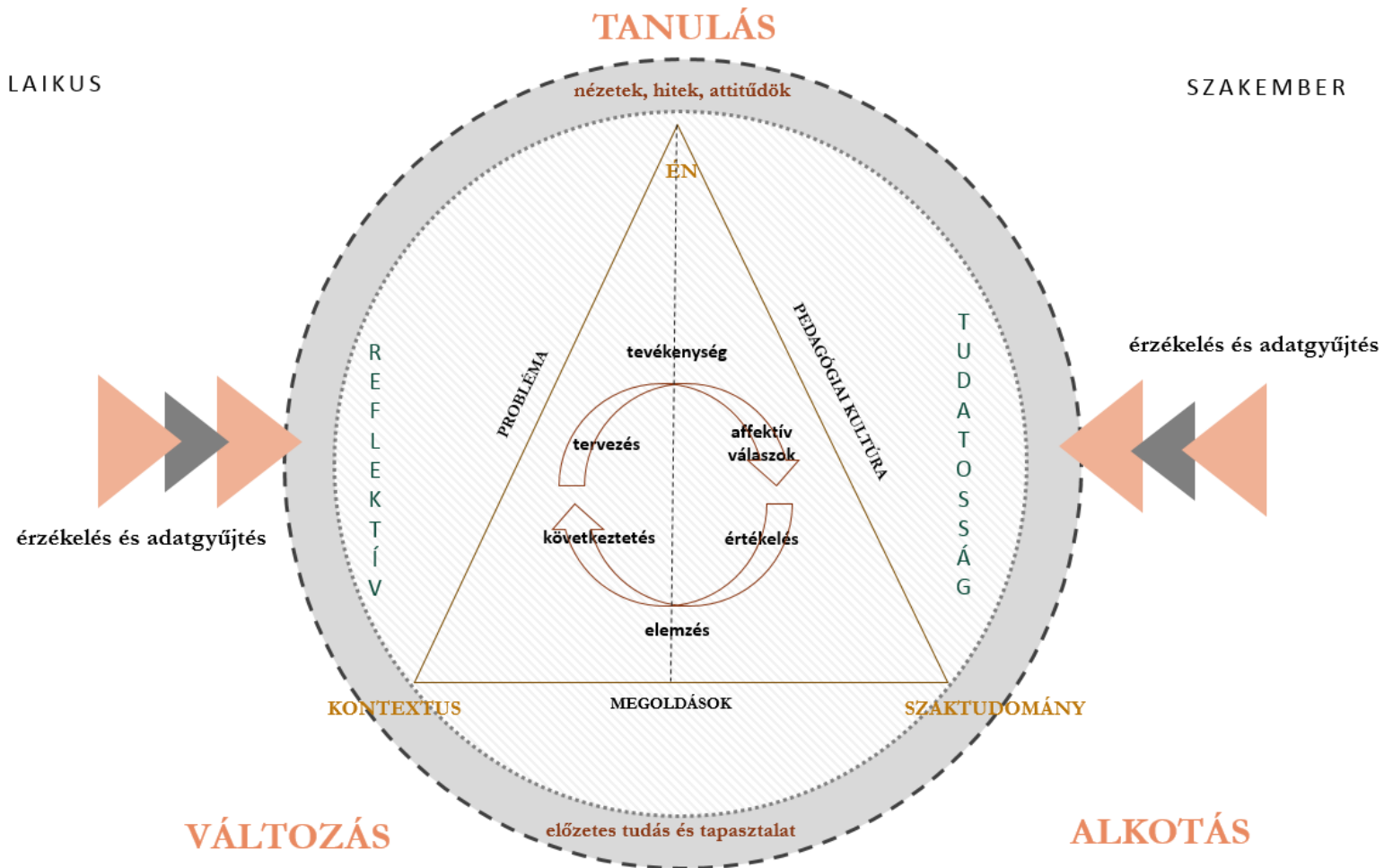
- ≈ Több szempontból közelít a látottak felé, és tágabb kontextusba helyezi a látottakat.
 - ≈ Felismeri az esetleges ellentmondásokat, és rámutat, hogy a helyzetek az adott kontextustól és külső tényezők sokaságától függenek.
 - ≈ Pontos következtetéseket von le, rámutat saját és a környezet felelősségére az adott szituációban.
 - ≈ Érvelését megfigyeléseivel támasztja alá.
- „Ma részt vettem a tantestületi értekezleten. Körbenézve felismertem, hogy míg a tantestület minden tagja „fehér”, addig a gyerekek többsége „fekete”. Habár úgy tűnik, hogy a tanárok jól kijönnek a gyerekekkel és a családokkal is, a származás és hatalom kérdése nem hagyható figyelmen kívül. Vajon mit jelent számomra fehér nőként egy olyan közösségben dolgozni, ahol a diákjaim többsége fekete? A helyi iskola sokkal inkább sokszínű, mint az én iskolám volt, most látom korábbi tapasztalataim kettőségét. Vajon mi az én szerepem tanárként abban, hogy segítsék ezeket a gyerekeket?”*

Az előbbi reflexiók során láthattuk, hogy az első két szint esetén, - amelyeket hívunk *leíró mesélőnek* és *megemlítőnek* - a reflexió nem ás elég mélyre az események értelmezésében. A leíró mesélő a történések lineáris leírását kínálja, azonban nem törekszik az események mögött meghúzódó okok és lehetőségek mérlegelésére. Ez nem tekinthető valódi reflexiónak. A megemlítő gondolkodás esetén a reflexió szórványos, az értelmezés esetleges, vannak utalások személyes értelmezésekre, azonban ezek nem ágyazódnak egy tágabb kontextusba, a személyes hitek és nézetek igazságként való értelmezése elnyomja a szakmai nézőpontok megjelenését, szemben a *szakértő gondolkodó* típusú reflexióval, ahol a történetmesélés mellett az értelmezés, a személyes hitek és a tágabb társadalmi valóság is megjelenik. A közösségi gyakorlat során különös jelentőségű saját élményeinek tudatos monitorozása, az előzetes tudás, a társadalmi nézőpont és a személyes narratívák bekapcsolása gondolkodásába és szaktudásának integrálása.

Tevékenységünk során folyamatos benyomások, történések érnek minket, melyek értelmezését erőteljesen befolyásolják korábban szerzett tapasztalataink és tudásunk, valamint az ezekből megszilárduló nézetek, hitek és attitűdök. Ez utóbbi affektív³ komponensek bizonyos értelemben megszűrrik az átéltek értelmezését, azáltal, hogy előzetes sémák, forgatókönyvek és érzelmi viszonyulások alapján értékelik a történéseket. A történések elsődleges észlelését követően a reflektív gondolkodás az, ami az átélteket a szakmai fejlődés szolgálatába állítja. A reflektív gondolkodás részben tudatosítja az korábban említett affektív szűrők működését. A reflexió első lépéseként értelmezzük a cselekvés során átélt érzelmeket, értékeljük azok pozitív és negatív aspektusait, majd elemezzük őket,

³ érzelmi

következtetéseket fogalmazunk meg és megtervezzük a cselekvés következő lépését.



2. ábra: A reflektív gondolkodás modellje (Garner, 2007, Gibbs, 1998 és Szivák, 2014 nyomán)

A reflektív gondolkodás egyfajta körforgás, a tevékenységünket folyamatosan monitorozó gondolkodás. Fontos látnunk azonban, hogy ha a reflexió kizárólag az én – a kontextus – és a megoldások háromszögre fókuszál, laikus szempontú marad a gondolkodás. Szakértői reflexióról abban az esetben beszélhetünk, ha a reflexió a szaktudományi ismereteket és nézetrendszereket is bekapcsolja a gondolkodásba (lásd. 2. ábra)

Etikus szakmai munka

Mindezidáig kevesebb szót ejtettünk arról az új szerepről, melybe a közösségi szolgálat során lép majd. Előző fejezetünkben alaposan körbejártuk a közösségi szolgálati tanulás és más gyakorlatok fókuszát, és törekedtünk nyilvánvalóvá tenni a közösségi gyakorlat és más szakmai gyakorlatok közötti különbségeket. Ezen a ponton, a szakmai szerepét vizsgálva mégis azt kell, hogy mondjuk talán egy kis szeletét valamennyi gyakorlat sajátosságából magával visz majd. A közösségi pedagógiai gyakorlat nem önkéntes tevékenység, hiszen nem

teljesülnek az önkéntes munka alapelvei, azaz, hogy az önkéntes szabad elhatározásából, bármilyen juttatás nélkül végzi tevékenységét (Toole & Toole, 1992 idézi Furco, 1996). Igaz ugyan, hogy szabadon választ helyszínt, a közösségi pedagógiai gyakorlat elvégzése mégsem szabad döntése, és nem is „önzetlenül” végzi, hiszen kreditet kap érte. Tevékenysége ugyanakkor egy közösség igényeit szolgálja majd, így mégis magával viszi az *önkéntes szerep* egy apró részét.

Fontos tudatában lennie, hogy szakemberi szerepbe is kerül majd a gyakorlat során. Gyermekkel, fiatalokkal és az őket segítő, nevelő szakemberekkel fog együtt dolgozni, ami a szakmai munka számos területét felöleli. A gyermekkel és fiatalokkal való közös munka során nevelői szerepet tölt be, ahol viselkedése, megnyilvánulásai és cselekedetei mintaként szolgálnak majd. Referencia személlyé válik, és felelősségi helyzetbe kerül.

A gyermekeket, fiatalokat nevelő, segítő személyek számára leendő szakember, segítő, akinek tudására építve együttműködő, problémamegoldó szereppel azonosítják. *Kollegiális* szerepbe kerül a gyakorlat során.

Nem utolsó sorban pedig *reflektív szakember*, saját tanulási folyamatának aktív résztvevője.

A közösségi pedagógiai gyakorlat során tudatosítani kívánjuk Önben a szakmai szerepek összetettségét, így a gyakorlat mellé egy etikai kódexet is összeállítottunk, melynek elfogadását aláírásával kell igazolnia a gyakorlat során.

A közösségi pedagógiai gyakorlat etikai alapelvei a következők:

1. Alapelv: A közösségi pedagógiai gyakorlat helyszíne és tevékenységei

1.1. A közösségi pedagógiai gyakorlatot olyan iskolában, alapítványnál, pedagógiai tevékenységet folytató egyéb szervezeteknél (továbbiakban: szervezeteknél) teljesíti, melyek tevékenysége nem pártpolitikai célra irányul.

1.2. A szervezetek tevékenysége tiszteletben tartja az emberi méltóságot, az egyenlő bánásmód követelményének betartását, a hátrányos megkülönböztetés tilalmát. Nem buzdít, és nem végez kirekesztő, előítéletekre épülő tevékenységet, és nem közvetít ilyen világnézetet.

2. Alapelv: A közösségi pedagógiai gyakorlat alatti tevékenység alapelvei

2.1. Elismeri személyes felelősségét abban, hogy nevelő munkája hat a gyermekek/fiatalok személyiségének fejlődésére, ezért minden – a közösségi pedagógiai gyakorlat során - Önre bízott, Önnel kapcsolatba kerülő gyermekkel és/vagy fiatallal figyelmesen bánik, mindent megtesz annak érdekében, hogy a gyermekek és/vagy fiatalok fejlődését, tanulását elősegítse, egészségét, biztonságukat megóvja.

2.2. A gyermek/fiatal egyéniségét és emberi méltóságát mindenkor tiszteletben tartja, szóval és tettel nem bántalmazza, nem alázza meg.

2.3. Tevékenységét a gyermekek/fiatalok életkorához, egyéniségéhez és mentális képességeihez igazítja:

2.3.1. semminemű olyan tevékenységet nem fejt ki vagy nem kezdeményez, amely

káros hatással lehet testi vagy lelki épségükre;

2.3.2. minden gyermekkel és/vagy fiatallal törődik, nem diszkriminál;

2.3.3. törekszik az Ön által kezdeményezett tevékenység során keletkező konfliktusok megelőzésére, illetőleg feloldására;

2.3.4. segítség nyújt a közös tevékenységük során a növendékek személyes konfliktusainak, problémáinak megoldásában.

2.4. A tudomására jutó, a gyermekekkel/fiatalokkal kapcsolatos információkat bizalmasan kezeli.

2.5. A gyermekek/fiatalok bántalmazásáról, ellátatlanságáról, gondozatlanságáról, testi, lelki, erkölcsi veszélyeztetettségéről tudomására jutó információkat szakmai körültekintéssel jelzi a szervezet vezetője felé, és később figyelemmel kíséri, hogy történt-e intézkedés az ügyben. Amennyiben nem, ezt jelzi egyetemi oktatóinak.

2.6. A feladatokat legjobb tudása szerint, a foglalkozásokra, tevékenységekre felkészülve, felelőssége teljes tudatában látja el. Tevékenységem során, mint ember tévedhet, hibázhat; a hibák megelőzésére, illetve a kijavításukra tett törekvés azonban etikai kötelessége.

2.7. Munkáját az emberi méltóság tisztelete, az egyenlő bánásmód követelményének betartása, a hátrányos megkülönböztetés tilalma vezérli.

3. Alapelv: Az együttműködés alapelvei

3.1. A közösségi pedagógiai gyakorlat során a Szervezet munkatársaival, a tevékenysége irányításával, támogatásával megbízott személyekkel a szakmai normák betartásával együttműködik.

3.2. A tevékenysége során felmerülő szakmai kérdések, problémák esetén támogatást kér a Szervezet munkatársaitól.

3 A közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítése

Lépések a gyakorlatban

A közösségi szolgálati tanulás koncepcionális háttérének áttekintése után, nézzük meg alaposabban, hogyan teljesíthető a közösségi pedagógiai gyakorlat a tanári képzés során.

A közösségi pedagógia gyakorlaton pedagógiai tevékenységet végez majd egy szervezet (pl. iskola, alapítvány) munkájába bekapcsolódva. Pedagógiai tevékenység alatt tágan értelmezett, elsősorban a nevelői munkához, a gyermekek, fiatalok csoportjainak életéhez kötődő tevékenységet értünk. Lássunk néhány tipikus példát! A közösségi gyakorlat felölheti:

- ≈ szakkörök, foglalkozások, programok tervezését, szervezését és az ezeken való részvételt,
- ≈ gyermekotthonok, segítő szervezetek munkájába való bekapcsolódást,
- ≈ nehéz helyzetben lévő fiatalokkal való munkát,
- ≈ tanodák munkájába történő bekapcsolódást.

Fontos hangsúlyoznunk ugyanakkor, hogy a közösségi gyakorlat nem tanítási gyakorlat, és nem iskolai gyakorlat. Kapcsolódhat egy iskola életéhez, de a hagyományos osztálytermi keretek között zajló, szakos tanítási tevékenység nem közösségi szolgálat. Hasonlóan nem közösségi szolgálati tanulás egy jól ismert közösségben, csapatban folytatott pedagógiai tevékenység, amely mögött egy hosszabb idő óta szerzett tapasztalat áll.

Helyszínválasztás és tevékenységek

A közösségi pedagógiai gyakorlat során arra szeretnénk ösztönözni, hogy saját tevékenységét, szakmai fejlődését, a gyakorlatban rejlő tanulási lehetőségét maximálisan kiaknázza. Ennek első lépése gyakorlati terep tudatos kiválasztása.

A korábbi fejezeteket olvasva már bizonyára elkezdett gondolkodni azon, hol és mivel töltené legszívesebben gyakorlatát. Amikor a gyakorlati helyszínről dönt, különösen fontos végiggondolnia, hogy a választott helyszín megfelel-e az alábbi alapelveknek (Mészáros & Czető, 2014b, c):

- ≈ **Van-e hivatalos képviselője a választott szervezetnek?** Ez azért fontos, mert a szervezet képviselője az, aki aláírásával igazolja felelősségét arra vonatkozóan, hogy a szervezet fogadóképes a gyakorlat helyszínéül. A későbbiekben pedig ő az, aki a kapcsolattartó szerepét is betölti.
- ≈ **Mit tudhatunk a szervezetről?** Elengedhetetlen, hogy a szervezet tevékenysége átlátható legyen, elegendő információ álljon rendelkezésre, hiszen enélkül a szakmai etikai normák és a személyi biztonság sem biztosítható.
- ≈ **Milyen szervezetek válhatnak gyakorlati helyszínné?** A gyakorlati helyszínek nagyon sokfélék és sokszínűek lehetnek, összegyűjtésükre most nem vállalkozunk, azonban alább kínálunk egy útmutatót a lehetséges szervezetekről. A közösségi

pedagógiai gyakorlati helyszín esetén alapvető értéknek tekintjük, hogy a választott szervezet:

- ≈ gyermekekkel, fiatalokkal foglalkozik,
- ≈ érték számára a társadalom alakítása, a demokratikus értékrend és a társadalmi tudatosság,
- ≈ az Ön saját társadalmi kontextusától, megszokott terepeitől eltérő jellegű helyszín,
- ≈ nem üzleti céllal működik,
- ≈ nem tartozik politikai párthoz és nem folytat pártpolitikai tevékenységet;
- ≈ nem hirdet és szít előítéleteket illetve gyűlöletet társadalmi csoportokkal szemben;

≈ van olyan személy, aki mentorként tudja támogatni,

≈ valós tapasztalattal rendelkezik önkéntesek illetve közösségi szolgálatot teljesítők támogatásában.

Az alábbi táblázatban példákat kínálunk arra, hogy milyen tevékenységek megfelelőek, és milyen tevékenységek nem fogadhatóak el a közösségi gyakorlat teljesítése során.

	X	✓
Intézmények		
≈ iskolák	klasszikus tanári tevékenység, oktatás, iskolai adminisztratív feladatok	osztálytermi közegből kiragadó tevékenység társadalmi sokszínűség
≈ kollégiumok	kollégiumi-, tanulószobai felügyelet	szakkör, program, kirándulás szervezése, tervezése és részvétel a megvalósításban
≈ tanodák	szaktárgyi tanítás	
≈ művelődési központok	adminisztratív és szervezési feladatok, személyes találkozások hiánya	
≈ egyházi intézmények	kizárólag hitéleti tevékenység az egyház tanainak továbbadása	
Szervezetek		
≈ alapítványok	adminisztratív és szervezési feladatok, személyes találkozások hiánya	
≈ civil szervezet	adminisztratív és szervezési feladatok, személyes találkozások hiánya	segítő pedagógiai/nevelői tevékenység, foglalkozások segítése, tartása, táboroztatás
≈ ifjúsági szervezet	adminisztratív és szervezési feladatok, személyes találkozások hiánya	
Közösségek		
≈ fiatalokat segítő csoportok	adminisztratív és szervezési feladatok, személyes találkozások hiánya	
≈ egyházi közösségek	kizárólag hitéleti tevékenység, az egyház tanainak továbbadása	

Fogadó szervezetté válás

Végleges döntéskor a közösségi szolgálat helyszínét előzetesen a közösségi pedagógiai gyakorlat felelős oktatója hagyja jóvá. Ezt követően, a gyakorlati helyszín kiválasztásakor a fogadó intézmény írásban is megerősíti, hogy vállalja a közösségi szolgálatot. Ezt a befogadó nyilatkozat igazolja, melyet az intézmény képviselője tölt ki, és aláírásával megerősíti a gyakorlat elindulását. A befogadó nyilatkozatot a gyakorlat megkezdése előtt kell eljuttatnia a közösségi pedagógiai gyakorlatért felelős oktatókhoz.

A gyakorlat óraszám

A helyszín kiválasztásakor biztosan felmerül a kérdés, hogy hány órát jelent majd a közösségi gyakorlat? A közösségi gyakorlat minimális óraszám 30 óra. A tevékenységek sokszínűségéből adódóan ez rugalmas keretek között mozoghat, így alapvető elvárás, hogy a terepen töltött idő ne legyen kevesebb mint 20 óra, a felkészülési idő pedig legalább 10 óra legyen. Adódhatnak azonban olyan helyzetek, amikor ez az arány felborul, amelyek személyes elbírálás alá esnek.

Szolgálat és tanulás – a gyakorlatban

A közösségi pedagógiai gyakorlat – ahogyan a korábbi fejezetekben tárgyaltuk – nem pusztán pedagógiai gyakorlat. A közösségi szolgálati tanulás a szakmai szocializáció fontos része. Az egyéni tanulási és fejlődési utak támogatása alapvető érték a gyakorlat során. Mindezt megerősítendő a gyakorlat teljesítése a tevékenységek, a tanulási utak és a szakmai fejlődés folyamatos követését és reflexióját kívánja, így a gyakorlat során tapasztalatait naplójában és reflexióban vezeti majd, a gyakorlat megkezdése előtt pedig elvárás egyéni fejlődési- és tanulási tervének elkészítése. Valamennyi dokumentum

sablonját, és a hozzájuk kapcsolódó kitöltési segédletet megtalálja a 4. fejezetben.

Az egyéni fejlődési- és tanulási terv

Az **egyéni fejlődési- és tanulási terv (EFTT)** lesz az a dokumentum, mely szakmai fejlődési tervét és előzetes elképzeléseit tartalmazza a szolgálat megkezdése előtt. Az EFTT jeleníti majd meg azokat a szakmai célkitűzéseket és kompetenciákat, melyeket a gyakorlat során el szeretne érni, illetve fejleszteni szeretne. Hasonlóan ebben a dokumentumban kell majd megjelenítenie előzetes tudását, tapasztalatait és kompetenciáit a gyakorlattal kapcsolatban. Az egyéni fejlődési- és tanulási terv célja, hogy saját szakmai útjának aktív résztvevője és felelőse legyen.

A napló és reflexió

Szakmai tevékenységéről a gyakorlat során egy részletes naplót kell majd készítenie. A szakmai napló tömören, de alkalmanként részletezve megjeleníti, hogy egy-egy alkalommal milyen tevékenységeket végzett, illetve szintén teret ad szakmai reflexióinak.

A naplóban fontos megjeleníteni a szakmai tevékenységhez kapcsolódóan minden alkalom pontos dátumát, az adott tevékenység időkeretét (a gyakorlati óraszámokat), illetve az elvégzett tevékenységek rövid, de informatív felsorolását és az azokra adott reflexiókat.

A tevékenységeket ajánlott felsorolásszerűen megjeleníteni, érdemes azonban meggyőződni arról, hogy az a külső olvasó számára is értelmezhető. Az adott nap eseményeire vonatkozó reflexió röviden értelmezi a nap történéseit, utal a végzett tevékenységre. A reflexióban fontos kitérni arra, hogy:

- Milyen pedagógia helyzetekkel került szembe az adott napon?
- Milyen előzetes elképzelései/félelmei voltak a helyzetet illetően?
- Volt-e olyan helyzet, ami kihívások/nehézségek elé állította? Miért? Hogyan oldotta meg ezeket?

- Hogyan értékeli saját munkáját? Miben volt sikeres? Min kellene változtatnia?

A reflexió terjedelme ajánlottan 150-300 szó.

A záró reflexió

A gyakorlat lezárásakor végig kell gondolnia, hogy tanárrá válásához, szakmai fejlődéséhez mit tett hozzá a közösségi szolgálat. Ez lesz a gyakorlatot záró reflexió, amely felöleli gyakorlatának főbb tapasztalatait, egyéni fejlődési útját. A reflexió esetén kiemelt jelentőségű, hogy tevékenységét és a gyakorlat során szerzett tapasztalatait és fejlődését szaktudásának felhasználásával gondolja át. Fontos, hogy reflexiójában csatoljon vissza az egyéni fejlődési és tanulási tervében megfogalmazott célokhoz, és reflektáljon azok megvalósulására.

Záró reflexiójában ajánlott, hogy az alábbi szempontokat érvényesítse:

≈ A közösségi gyakorlat során végzett tevékenységek áttekintése:

- ≈ Az adott tevékenység hogyan hatott Önre?
- ≈ Mi jelentett szakmai kihívást az Ön számára?
- ≈ Milyen sikereket ért el?
- ≈ Milyen nehézségekkel kellett szembe néznie?

≈ Gondolkodási folyamatok és mechanizmusok:

- ≈ Hogyan oldotta meg a felmerülő helyzeteket és problémákat?
- ≈ Milyen döntési helyzetekbe került?
- ≈ Miért és hogyan döntött egy-egy meghatározó helyzetben?

≈ A megvalósult tanulási eredmények áttekintése:

- ≈ Az egyéni fejlődési- és tanulási terv megvalósulása.
- ≈ Személyes fejlődés megélése.

- ≈ Mit tett hozzá ez a 30 óra a tanárrá válásához?

≈ Kapcsolódás a kurrikulumhoz:

- ≈ Milyen pedagógiai jelenségeket azonosított?
- ≈ Hogyan kapcsolódnak tapasztalati szaktudásához?

A közösségi pedagógiai gyakorlat értékelése

Közösségi pedagógiai gyakorlatát a gyakorlatért felelős oktatók értékelik az Ön által benyújtott egyéni fejlődési- és tanulási

terv, napló és záró reflexió alapján. Az elvégzett gyakorlatot a befogadó szervezet igazolja.

Az értékelés részletes elveit az alábbi táblázat mutatja.

ÉRTÉKELÉS			
Az egyéni fejlődési- és tanulási terv	Elérhető pontszám	Elért pontszám	Százalék
<ul style="list-style-type: none"> Az előzetes tapasztalatok és tudáselemek megjelenítése, a pedagógiai tevékenységhez illeszkedése és tudatossága 	2		10%
<ul style="list-style-type: none"> a személyes kompetenciák megjelenítése túllép személyiségbeli tényezőkön és a szakmai tevékenység és tudásrendszer elemeit is megjeleníti 	4		
<ul style="list-style-type: none"> a szakmai célok részletessége és árnyaltsága 	4		
Napló			
<ul style="list-style-type: none"> a gyakorlati alkalmak pontos dokumentálása 	5		40%
<ul style="list-style-type: none"> a gyakorlati óraszámok aránya 	5		
<ul style="list-style-type: none"> a tevékenységek informatív leírása, részletessége, a pedagógiai tevékenység megjelenése 	5		
<ul style="list-style-type: none"> az egyes alkalmakra vonatkozó reflexiók árnyaltsága, a történések lineáris megjelenítésén túl megjelenő minőségi szakmai reflexió 	20		
<ul style="list-style-type: none"> összbenyomás (rendezettség, olvashatóság, hitelesség) 	5		
Záró reflexió			
<ul style="list-style-type: none"> tudatos visszacsatolás a gyakorlat elején kitűzött célokhoz 	5		50%
<ul style="list-style-type: none"> a tevékenység elemzésének mélysége (kihívások, sikerek, gondolkodási folyamatok megjelenítése) 	20		
<ul style="list-style-type: none"> pedagógiai jelenségek szakmai tudatosítása 	10		
<ul style="list-style-type: none"> szakmai nyelvhasználat, nyelvi megformáltság 	10		
<ul style="list-style-type: none"> összbenyomás (rendezettség, olvashatóság, hitelesség) 	5		
Összesen	100	0	100% [1] 0
Értékelés	kiválóan megfelelt		

[1] Értékelési határok:

- 0-60%: nem felelt meg
- 61-80%: megfelelt
- 80-100%: kiválóan megfelelt

Tekintsük át legfontosabb feladatait a közösségi gyakorlattal kapcsolatban.

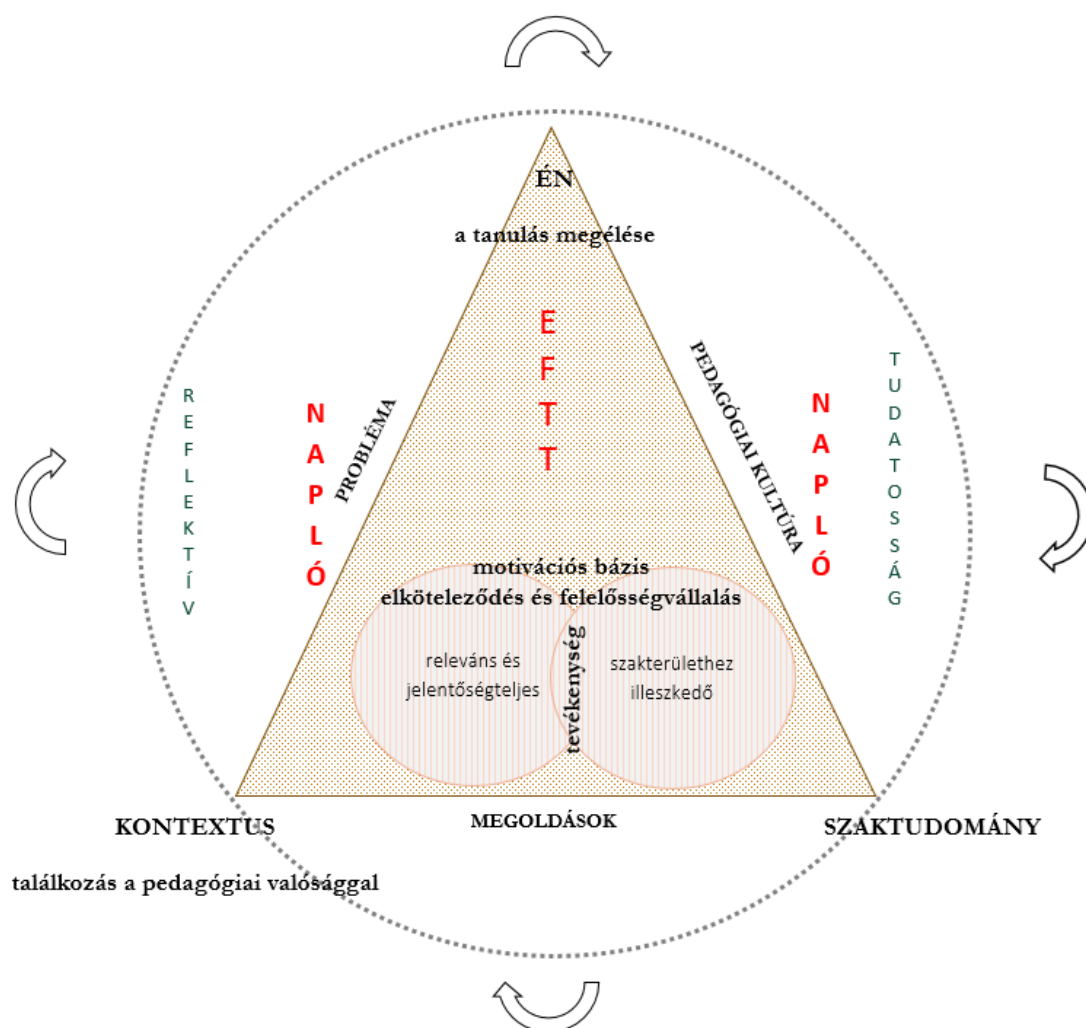
HELYSZÍN KIVÁLASZTÁSA	≈ a befogadó nyilatkozat aláírása ≈ az egyéni fejlődési és tanulási terv elkészítése ≈ az etikai kódex elfogadása és aláírása
A 30 ÓRÁS GYAKORLAT TELJESÍTÉSE	≈ a napló vezetése
A GYAKORLAT LEZÁRÁSA	≈ a záró reflexió elkészítése ≈ igazolás a közösségi gyakorlat teljesítéséről

4 Tanulás támogató eszközök a közösségi pedagógiai gyakorlat során

Dokumentumsablonok

Ebben a fejezetben gyakorlati segítséget szeretnénk nyújtani a közösségi pedagógiai gyakorlat teljesítéséhez. A következő oldalakon egy-egy mintát kínálunk az egyéni fejlődési- és tanulási terv, illetve a napló elkészítéséhez. Egy pillanatra kanyarodjunk vissza az előző fejezetben tárgyalt reflektív gondolkodást modellező ábránkhoz. A közösségi pedagógiai gyakorlat során egy olyan szervezet munkájába kell bekapcsolódnia, ahol lehetősége nyílik releváns és jelentőségteljes tevékenység

végzésére. Ez jelenti majd a szakmai fejlődés bázisát azáltal, hogy egy olyan tevékenységet végez, ami iránt elköteleződik, és ami motiválja Önt. Mindezek alapján megtervezi majd egyéni fejlődési és tanulási tervét (EFTT), megfogalmazza előzetes elvárásait, fejlődési céljait. Tevékenysége folyamatos monitorozását, önmaga, a kontextus és a szaktudomány közötti kapcsolatot képletesen naplója jelenti majd, hiszen ebben jeleníti meg tevékenységét, a felmerülő problémákat, döntéseit, dilemmáit, szakmai kérdéseit.



Az egyéni fejlődési és tanulási terv - minta

Név:	Évfolyam:	Választott szervezet:
------	-----------	-----------------------

Korábbi tapasztalatok (önkéntes munka, munkahely, alkalmi munka):

~
~
~
~
~
~
~
~
~

Az egyéni fejlődési- és tanulási terv elkészítésekor gondolja végig, hogy milyen korábbi tapasztalatokkal, előzetes tudással rendelkezik, amely releváns lehet a közösségi gyakorlathoz kapcsolódóan.

Erősségeim (a korábbi tapasztalatok alapján):

~
~
~
~
~
~
~
~
~

Előzetes tapasztalatait mérlegelve, tekintse át azokat a tudáselemeket, kompetenciákat, melyekben úgy érzi megerősödött az elmúlt időszakban.

Hasonlóan, gondolja végig, hogy melyek azok a területek, ahol fejlődnie kell.

Fejlődnöm kell (a korábbi tapasztalatok alapján):

Milyen konkrét tevékenységeket végez majd tervezetten?

Előzetes tudásom a tervezett tevékenységeimhez kapcsolódóan:

Tanulási/fejlesztési céljaim a közösségi szolgálaton:

Tanári kompetencia-elemek, melyekhez köthetőek céljaim:

Közösségi szolgálatom időterve:

A fejlődési- és tanulási tervében azt is gondolja végig, hogy a választott tevékenységhez kapcsolódóan milyen előzetes szakmai tudása van:

- ≈ foglalkozott-e a képzés során a tevékenység elméleti alapvetéseivel,
- ≈ vannak-e olvasmányélményei és tapasztalatai egy-egy témakör kapcsán.

Fontos, hogy megjelenítse azokat a tanári kompetenciákat, melyek mentén fejlődni fog.

Napló - minta

Intézmény/szervezet neve:

Dátum:

Óraszám:

Tevékenységek:

Reflexió

(Rövid reflexió az adott nap történéseire)

~

~

~

~

A közösségi pedagógiai gyakorlat során az egyes alkalmakhoz kapcsolódóan vezessen naplót. A naplóban jelenítse meg, hogy mikor dolgozott a szervezetnél, és ez hány munkaórát jelentett, majd röviden, felsorolásszerűen jelenítse meg tevékenységeit, és az azokhoz kapcsolódó legfontosabb szakmai reflexióit.

Fogalomtár

képzési és kimeneti követelmények (KKK)

A képzés és kimeneti követelmények határozzák meg, hogy egy-egy képzés során milyen szakképzettséget lehet szerezni, illetve, hogy milyen kompetenciákkal kell a leendő szakembereknek rendelkezni a képzés végére. A tanári képzés esetén a képzési és kimeneti követelmények a tanári kompetenciák.

tapasztalati tanulás

A tanulási folyamat során a tanulót aktív szerepbe helyező tanulásértelmezés, melynek központi felvetése, hogy a tanulás az átélt tapasztalat, a tapasztalatra történő tudatos reflexió, a következtetések és reflexiók alapján történő koncepció alkotás (konceptualizáció) és kísérletezés körforgásával megy végbe.

reflexió, reflektív gondolkodás

A tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodás és gyakorlat.

tanári szereptanulás elmélete

A tanári szakma tanulásának elmélete, a szakmai szocializáció állomásait leíró felvetés, ami - többek között - Berliner nevéhez fűződik. Berliner szerint a tanári pályára lépők, gyakorlatuk fejlődése során a következő szakaszokon haladnak át. Valamennyi szakasz leírható egy jellemző gondolkodásmóddal. Az újonc szerep: az első év, a tanárt a megfontoltság, a racionalitás, a rugalmatlanság jellemzi, amikor próbál igazodni a szabályokhoz.

A második és harmadik év az Éleslátó szerep, amikor már rendelkezik egyfajta kontextusfüggő gyakorlati tudással a tanár arról, hogy mikor szegje meg szabályokat, és mikor kövesse azokat.

A harmadik és ötödik év a Racionalitás évei, amikor a tanár tudatosan, racionálisan határoz meg prioritásokat, célokat és a hozzájuk tartozó eszközöket. Tapasztalt, de viselkedése még nem elég gyors és rugalmas

Az ötödik év után Jártas és intuitív a szakember. Gazdag eseti ismerettel rendelkezik, és a magas szintű mintafelismerés birtokában pontosabban jósolja meg a tantermi eseményeket. A tanári tudás legmagasabb szintje a szakértői tanárrá válás, mely Berliner szerint optimálisan 7 év gyakorlat után következhet be.

valóság sokk

A valóság kiváltotta szorongás. Átmenet a képzés és a munkába állás között, amikor egy szakember a képzés kontextusából a pálya valós kontextusába kerülve szembesül azzal, hogy a prioritások, az elvárások és szerepek különbözőek, mint a tanulási-, gyakorlati helyzetben voltak.

én-hatékonyság

az egyén saját kompetenciáiról alkotott nézetei és hite

A pszichikus képződmények olyan rendszere, amely felöleli az egyének egy adott területre vonatkozó ismereteit, nézeteit, gyakorlati készségeit, s ezáltal lehetővé teszi az eredményes tevékenységet. A tanári pályára való felkészültség elemei a következők:

1. **A tanulói személyiség fejlesztése:** az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és az egyetemes emberi értékek elsajátítását.
2. **A tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése és fejlesztése:** a tanulói közösségekben rejlő pedagógiai lehetőségek kihasználása, az egyének közötti különbségek megértésének elősegítése, az interkulturális nevelési programok alkalmazása, az együttműködés készségeinek fejlesztése.
3. **A pedagógiai folyamat tervezése:** a pedagógiai munka a feltételek árnyalt elemzése alapján átfogóan és részletekbe menő megtervezése, a tapasztalatok reflektív elemzése és értékelése.
4. **A szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének, készségeinek és képességeinek fejlesztése:** az adott szakterületen szerzett tudás tantervi, műveltségterületi összefüggésekbe ágyazása, ennek alapján a tanulók tudományos fogalmainak, fogalomrendszereinek fejlődésének elősegítése, az egyes tudományterületek szemléletmódjának értékeinek, és kutatási eljárásainak megismertetése, az elsajátított tudás alkalmazásához szükséges készségek kialakítása.
5. **Az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztése:** a kereszttantervi kompetenciák, különösen az olvasás-szövegértés, információfeldolgozás, a tanulási szokások és készségek, az alapvető gondolkodási műveletek, a problémamegoldó gondolkodás folyamatos fejlesztése, a tanulók előzetes tudásának, iskolán kívül megszerzett ismereteinek és készségeinek, valamint az iskolában elsajátított tudásának integrálása, az önálló tanulás képességeinek megalapozása, fejlesztése.
6. **A tanulási folyamat szervezése és irányítása:** változatos tanítási-tanulási formák kialakítása, a tudásforrások célszerű kiválasztása, az új információs-kommunikációs technológiák alkalmazása, hatékony tanulási környezet kialakítása.

7. **A pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazása:** a tanulók fejlődési folyamatainak, tanulmányi teljesítményeinek és személyiségfejlődésének elemző értékelése, a különböző értékelési formák és eszközök használata, az értékelés eredményeinek hatékony alkalmazása, az önértékelés fejlesztése.
8. **A szakmai együttműködésre és kommunikáció:** a tanulókkal, a szülőkkel, az iskolai közösséggel és társszervezetekkel történő együttműködés, a velük való hatékony kommunikáció.
9. **A szakmai fejlődésben elkötelezettség önművelésre:** a munkáját segítő szakirodalom folyamatos követése, önálló ismeretszerzés, a személyes tapasztalatok tudományos keretekbe integrálása, a neveléstudományi kutatások fontosabb módszereinek, elemzési eljárásainak alkalmazása, saját munkájának tudományosan megalapozott eszközöket felhasználó értékelése.

Irodalom

- Bandura, Albert (1997): *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Worth Publishers.
- Bender, Gerda and Jordaan, Rene (2007): Student perceptions and attitudes about Community Service-Learning in the teacher training curriculum. *South African Journal of Education*. Vol 27. 631-654.
- Bernadowski, C., Perry, R. and Del Greco, R. (2013): Improving Preservice Teachers' Self-Efficacy through Service Learning: Lessons Learned. *International Journal of Instruction*. Vol. 6:2.
- Bradley. (1995). Levels of reflection. In M. Troppe (Ed.), *Connecting cognition and action*.
- Czető Krisztina és Mészáros György (2014a): Közösségi gyakorlat folyó gyakorlat eredményeinek, problémáinak összegző feltárása. Háttér tanulmány. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”.
- Czető Krisztina és Mészáros György (2014b): A közösségi gyakorlat helyszíneihez kapcsolódó komplex minőségbiztosítási rendszer. Háttér tanulmány. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”.
- Czető Krisztina és Mészáros György (2014c): A közösségi gyakorlat rendszere: Országos módszertani ajánlás. Háttér tanulmány. TÁMOP 4.1.2.B.2-13/1-2013-0007 „Országos koordinációval a pedagógusképzés megújításáért”.
- Dewey, J. (1963): *Experience and Education*. New York. Collier.
- Furco, Andrew (1996): *Service Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. In: https://www.urmia.org/library/docs/regional/2008_northeast/Service_Learning_Balanced_Approach.pdf
- Garner, Betty (2007): *Getting to "Got It!"*
- Gibbs G (1988): *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Further Education Unit, Oxford.
- Gourneau, Bonnie(n/a): *Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training*. In: <http://usca.edu/essays/vol132005/gourneau.pdf>
- Howard, J. (Ed., 2011): *Service Learning Course Design Book*. Edward Ginsberg Center for Community Service. The University of Michigan.
- Kolb, D.A. (1984): *Experiential Learning*. Upper Saddle River: Prentice-Hall, Inc.
- Mészáros György és Czető Krisztina (2014b):
- Providence, R.I.: *Campus Compact*. Idézi: Campos, M. Fink & Richardson, John (2005): *Faculty Guide to Service Learning*. American University, Washington DC.
- Szivák Judit (2010): *A reflektív gondolkodás fejlesztése*. In:

<http://tehetseg.hu/konyv/reflektiv-gondolkodas-fejlesztese>

Szivák Judit (2014): Reflektív elméletek, reflektív gyakorlatok. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.

Wade, Rahima C. and Anderson, Jeffrey B. (1996): Community Service Learning: A Strategy for preparing Human Service-Oriented Teachers. Teacher Education Quarterly.